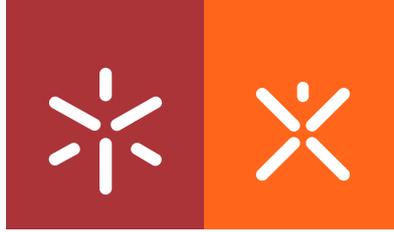




Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Helena Rodrigues Magalhães

**Ressonâncias do Acervo Literário Tradicional
na Escrita para a Infância de António Torrado**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Helena Rodrigues Magalhães

**Ressonâncias do Acervo Literário Tradicional
na Escrita para a Infância de António Torrado**

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade em Infância, Cultura e Sociedade

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Sara Raquel Duarte Reis da Silva

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

AGRADECIMENTOS

A concretização de um trabalho de investigação desta envergadura não procede apenas de um trabalho individual, mas de apoios, estímulos e contributos vários. Mesmo sabendo que devemos sempre mais do que aquilo que é possível explicar por palavras, não posso deixar de agradecer a todos os que contribuíram para a realização desta tese e dirijo alguns agradecimentos particulares.

À Professora Doutora Sara Raquel Duarte Reis da Silva, agradeço o rigor do acompanhamento na orientação científica, as reflexões críticas que trouxeram maior clareza às minhas ideias, a simpatia e as palavras de incentivo que marcaram os nossos encontros, o tempo dispensado na leitura minuciosa da investigação e os comentários sempre profícuos que permitiram elevar os padrões de qualidade deste trabalho.

Ao Professor Doutor Fernando José Fraga de Azevedo, Diretor do Curso de Doutoramento em Estudos da Criança, agradeço o apoio concedido, os conselhos oportunos e a resposta pronta e eficiente às questões colocadas.

Aos docentes das Unidades Curriculares do Programa de Doutoramento, agradeço o contributo que deram para a minha formação.

A todos aqueles que tornaram possível a publicação de artigos e a participação em encontros/conferências, com comunicações relacionadas com o tema em estudo, manifesto o meu agradecimento profundo.

Aos colegas de Doutoramento e de profissão, agradeço os momentos de alegre convívio, as reflexões partilhadas e o espírito solidário.

À minha família, especialmente ao meu marido e à minha filha, por me terem permitido conciliar vida familiar, atividade profissional e investigação, agradeço a compreensão pelas minhas inúmeras “ausências”, o apoio incondicional e o suporte afetivo e emocional que sempre me acompanhou nesta e noutras trajetórias.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Ressonâncias do Acervo Literário Tradicional na Escrita para a Infância de António

Torrado

RESUMO

Este estudo resulta de um conjunto de reflexões decorrentes da nossa atividade docente e investigativa e inscreve-se no âmbito do Doutoramento em Estudos da Criança, na área de especialidade Infância, Cultura e Sociedade. Trata-se de uma investigação de carácter monográfico que procede à recolha de dados documentais para posterior leitura crítica e análise interpretativa, semiótica, estilística e intertextual, com o intuito de evidenciar as ressonâncias do acervo literário tradicional na escrita para a infância, de António Torrado (Lisboa, 1939- 2021), e averiguar as potencialidades das suas reescritas de contos e romances tradicionais no desenvolvimento de uma competência literária.

A partir da análise crítica da bibliografia passiva, criteriosamente selecionada, concebemos uma moldura teórica que serviu de suporte à análise da bibliografia ativa – um *corpus* textual que integra os três volumes da coleção *Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo* (Torrado, 2002b, 2003, 2004). Esta coleção, recomendada pelo Júri dos Prémios Calouste Gulbenkian de Literatura para a Infância 1984-85, contém vinte e sete contos e dois romances/rimances tradicionais. A sua leitura e análise constitui uma oportunidade de mergulhar no universo narrativo da literatura tradicional e na singularidade do processo utilizado pelo autor na reescrita de textos tradicionais.

Um olhar focado na análise dos textos não pode deixar de salientar a dimensão lúdica e frutiva da palavra, que recupera, de forma aliciante e sedutora, uma parte do nosso património literário tradicional, valorizando o imaginário coletivo e aproximando-o do leitor infantil. Pautando-se pelo princípio da ficcionalidade e assumindo a condição de modelos de configuração ética de valores socioculturais, as reescritas de contos tradicionais de António Torrado promovem o desenvolvimento da imaginação, estimulam a capacidade simbólica da criança, contribuem para a formação do leitor crítico e para o desenvolvimento de uma competência literária.

Consideramos esta pesquisa relevante para o campo epistemológico da Literatura para a Infância, um contributo para conceder maior visibilidade a um escritor de reconhecida qualidade literária, no âmbito da atual literatura portuguesa de potencial receção infantil, e um contributo para a expansão de uma educação literária e de competências de mediação leitora.

PALAVRAS-CHAVE: António Torrado; Educação Literária; Literatura para a Infância; Mediação Leitora; Reescrita de Contos Tradicionais.

Resonances of the Traditional Literary Collection in António Torrado's Writing for Children

ABSTRACT

This study is the result of a series of reflections arising from our teaching and research activity within the scope of the PhD in Child Studies, in the expertise area of Childhood, Culture and Society. This is a monographic research that collects documentary data for subsequent critical reading and interpretative, semiotic, stylistic, and intertextual analysis, in order to highlight the resonances of the traditional literary collection in António Torrado's writing for children (Lisbon, 1939-2021), and investigate the potential of his rewriting of traditional tales or short stories and novels for developing literary competence.

Based on a critical analysis of the passive bibliography, which was carefully selected, we devised a theoretical framework to support the analysis of the active bibliography – a textual *corpus* that includes the three volumes of the collection *Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo* (Torrado, 2002b, 2003, 2004). This collection, recommended by the Jury of the 1984-85 Calouste Gulbenkian Children's Literature Awards, contains twenty-seven short stories and two traditional novels. Reading and analysing them is an opportunity to delve both into the narrative universe of traditional literature and the uniqueness of the process used by the author in rewriting traditional texts.

A look focused on analysing the texts cannot but emphasise the playful and fruitful dimension of the word, which recovers, in an attractive and seductive way, part of our traditional literary heritage, enhancing the collective imagination and bringing it closer to the young reader. Based on the principle of fictionality and taking on the role of models for the ethical configuration of socio-cultural values, António Torrado's rewritings of traditional tales promote the development of the imagination, stimulate the child's symbolic capacity, contribute to the formation of the critical reader and the development of literary competence. We consider that this research is relevant to the epistemological field of Children's Literature, a contribution to an increased visibility of a writer of acknowledged literary quality within the current Portuguese literature for children, and a contribution to the expansion of literary education and reading mediation skills.

KEYWORDS: António Torrado; Literary Education; Children's Literature; Reading Mediation; Rewriting Traditional Tales.

ÍNDICE GERAL

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS.....	ii
AGRADECIMENTOS	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE	iv
RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vi
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	x
ÍNDICE DE TABELAS.....	xi
INTRODUÇÃO	1
PRIMEIRA PARTE	8
CAPÍTULO 1. A herança tradicional na literatura para a infância	9
1.1. O conceito de <i>literatura tradicional de transmissão oral</i>	10
1.2. Algumas características da literatura tradicional de transmissão oral	14
1.3. Formas da literatura tradicional de transmissão oral	18
1.3.1. Formas narrativas.....	18
1.3.1.1. Os mitos	18
1.3.1.2. As lendas.....	19
1.3.1.3. As fábulas.....	20
1.3.1.4. Os contos	22
1.3.1.5. Os romances	26
1.3.1.6. As anedotas.....	28
1.3.2. Formas poético-líricas	30
1.3.2.1. As canções de embalar	30
1.3.2.2. As lengalengas.....	34
1.3.2.3. Os trava-línguas	35
1.3.2.4. As adivinhas	38
1.3.2.5. Os provérbios.....	39
1.4. A Literatura Tradicional oral nas origens da Literatura para a Infância	42
CAPÍTULO 2. Vitalidade hipertextual da literatura tradicional	45
2.1 O romantismo como momento determinante na recriação literária de temas e textos populares	46
2.2. O Romanceiro Português da Tradição Oral: alguns contributos.....	52

2.3.	Notas acerca de algumas recolhas de contos tradicionais	56
2.3.1.	No estrangeiro	56
2.3.1.1.	Charles Perrault (1628-1703)	57
2.3.1.2.	Hans Christian Andersen (1805-1875)	57
2.3.1.3.	Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859)	58
2.3.2.	Em Portugal	59
2.3.2.1.	Adolfo Coelho (1847-1919)	59
2.3.2.2.	Teófilo Braga (1843-1924)	62
2.3.2.3.	Consiglieri Pedroso (1851-1910)	63
2.3.2.4.	José Leite de Vasconcelos (1858-1941)	65
2.4.	Reescritas de contos tradicionais na literatura portuguesa para a infância: alguns autores e textos relevantes.....	68
2.5.	Funções das reescritas contemporâneas de contos tradicionais	77
CAPÍTULO 3. Pelos textos é que vamos: roteiros intertextuais		82
3.1.	Uma revisitação do conceito de texto literário.....	83
3.1.1.	Os textos literários de potencial receção leitora infantil	87
3.2.	Intertextualidade: da História de um conceito às suas aplicações	89
3.2.1.	De Bakhtin a Kristeva: do dialogismo à intertextualidade	92
3.2.2.	Da intertextualidade à transtextualidade: a sistematização de Genette	98
3.2.3.	Manifestações, funções e graus de intertextualidade	104
3.2.4.	A intertextualidade e a Literatura para a Infância	107
3.2.5.	Desenvolvimento de competências intertextuais nos alunos do 1.º CEB	109
CAPÍTULO 4. Literatura, educação literária e mediação leitora		112
4.1.	A (in)utilidade da literatura	113
4.2.	O poder transformador da leitura e o poder humanizador da literatura	116
4.3.	O carácter institucional da literatura	120
4.4.	A literatura para a infância e a formação do leitor crítico	129
4.5.	A educação literária e as orientações curriculares para o 1.º CEB	140
4.6.	A formação de leitores literários e a mediação leitora.....	152
SEGUNDA PARTE		159
CAPÍTULO 5. António Torrado: vida e obra literária		160
5.1.	Apontamentos biográficos	161

5.2.	A Pedagogia do Imaginário: <i>Da escola sem sentido à escola dos sentidos</i>	166
5.3.	A versatilidade e abrangência da produção literária de António Torrado.....	169
5.4.	A produção literária para a infância de António Torrado	175
5.4.1.	Narrativas originais	176
5.4.2.	Poesia de autor	178
5.4.3.	Textos dramáticos	179
5.4.4.	Recriações de textos da tradição oral	179
5.4.5.	Recolhas de rimas infantis.....	180
5.5.	Linguagem e estilo, linhas ideotemáticas e quadro axiológico.....	181
5.6.	Importância da obra de António Torrado no panorama literário português	193
CAPÍTULO 6. <i>Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo: Intertextualidades</i>		
.....		200
6.1.	<i>Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo</i> : apresentação breve.....	201
6.2.	O trabalho de ilustração de Maria João Lopes.....	201
6.3.	Sinopse dos contos tradicionais.....	206
6.4.	Sinopse dos romances/rimances tradicionais.....	219
6.5.	Possíveis hipotextos das <i>Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo</i>	220
6.6.	Da diversidade de matrizes à criação individual	226
6.7.	Análise do <i>corpus</i> textual.....	249
6.7.1.	Categorias da narrativa.....	249
6.7.2.	Quadro axiológico	267
6.7.3.	Singularidades técnico-expressivas.....	273
6.7.4.	Simbologia	286
6.7.5.	Relações de índole intertextual com outros textos/autores.....	293
6.7.6.	Potencialidades das reescritas do autor no desenvolvimento de uma competência literária	308
CONSIDERAÇÕES FINAIS		312
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		326
ANEXO 1 Grelha de Análise do <i>Corpus</i> Textual		339

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AE – *Aprendizagens Essenciais*

LIJ – Literatura Infantojuvenil

PASEO – *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*

PNL – Plano Nacional de Leitura

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – <i>AE</i> – 1.º Ano – 1.º CEB – Português – Educação Literária	145
Tabela 2 – <i>AE</i> – 2.º Ano – 1.º CEB – Português – Educação Literária	146
Tabela 3 – <i>AE</i> – 3.º Ano – 1.º CEB – Português – Educação Literária	147
Tabela 4 – <i>AE</i> – 4.º Ano – 1.º CEB – Português – Educação Literária	148
Tabela 5 – Possíveis hipotextos de <i>Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo</i> – 1.º Vol..	222
Tabela 6 – Possíveis hipotextos de <i>Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo</i> – 2.º Vol..	223
Tabela 7 – Possíveis hipotextos de <i>Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo</i> – 3.º Vol..	225

INTRODUÇÃO

A literatura para a infância faz parte do polissistema literário (Shavit, 2003) e tem suscitado inúmeros estudos no campo da investigação literária.

Vários investigadores (Azevedo, 2008; Balça, 2015; Gomes et al., 2010; Joosen, 2005; Machado, 2002a; Pires, 2005; Rechou & Silva, 2017; Sáez, 2013; Silva, 2016, 2021a; Traça, 1992) têm assinalado a presença de um fundo de cultura tradicional na literatura contemporânea.

A literatura tradicional integra o património cultural imaterial da humanidade que importa conhecer e preservar, sendo inquestionável o seu valor literário, cultural e social.

Numa época marcada pela globalização e pelo esbatimento de fronteiras culturais, refletir sobre os modos como se recupera e (re)integra o tradicional permite constatar que uma grande parcela da literatura contemporânea estabelece níveis de intertextualidade com a literatura tradicional, fonte inesgotável de inspiração, influenciando, a diferentes títulos e praticamente desde a sua origem, a produção literária para a infância (Gomes et al., 2010).

Com efeito, inúmeros autores continuam a revisitar e a reescrever contos da tradição oral, mais próximos ou mais distantes da matriz tradicional, dando origem a trabalhos de investigação fundamentalmente dedicados ao estudo das relações de diálogo intertextual que se estabelecem entre narrativas tradicionais e as suas reescritas.

Segundo Samoyault (2008, p. 15-16), o conceito de *intertextualidade* surge, pela primeira vez, pelas mãos de Kristeva, em dois artigos publicados na revista *Tel Quel*, sendo, depois, retomado na sua obra *Séméiotikè. Recherches pour une sémanalyse* (1969). Kristeva considera que qualquer texto é absorção e transformação de um outro texto e que todo o texto se constrói como um mosaico de citações. Posteriormente, o conceito de *intertextualidade* foi utilizado e (re)definido por vários autores, mas a ideia de fundo que permanece quando falamos de *intertextualidade* é a presença de um texto em outro texto, uma autêntica tessitura onde ecoam permanentemente vozes e cruzamentos discursivos de outros textos.

Citação, plágio, alusão, referência, paródia, pastiche ou colagem constituem tipologias que facilmente se deixam descrever no universo da dinâmica intertextual. Algumas são contemporaneamente utilizadas na reescrita de contos tradicionais e despertam o interesse do leitor. Todavia, só o conhecimento profundo e alargado da memória do sistema semiótico literário permite que o leitor aceda à compreensão do texto literário, antecipando aquilo que o texto não diz, mas promete ou indicia (Azevedo, 2008). Qualquer texto literário exhibe marcas do diálogo intertextual com

outras vozes, mas um leitor com reduzida experiência vital e correlativa competência enciclopédica certamente encontra dificuldades em identificar essas vozes necessitando de mediação leitora. Cerrillo (2006) aborda com precisão o papel atribuído aos mediadores de leitura na criação de uma relação prazerosa e frutificante da criança com a literatura de potencial recepção leitora infantil.

A leitura de obras de autores de reconhecida qualidade literária associada a uma sólida mediação leitora tem sido apontada como prática que contribui para a formação de leitores críticos preparados para o exercício de uma cidadania global. Um cânone literário para a infância estimulador deste leitor, progressivamente autónomo e crítico, deverá possibilitar o acesso aos intertextos fundamentais do património de uma memória coletiva (Azevedo, 2006), o que nos remete para a importância da presença dos *clássicos* na educação literária (Calvino, 2015; Machado, 2002; Sáez, 2013) e para a necessidade de conjugar, com harmonia, tradição e inovação.

Nesta linha de pensamento, a escrita de António Torrado, um “irrecusável clássico contemporâneo” (Roig Rechou, 2016) que ajuda a preservar a memória da cultura popular com novas roupagens e temáticas hodiernas (Gomes et al., 2010), emerge com grande acuidade. Autor de reconhecida qualidade literária, consensualmente considerado um dos grandes nomes da cultura e da literatura portuguesa para a infância, António Torrado possui uma vasta e diversificada obra que reúne perto de centena e meia de títulos, asseverando a presença dos modos lírico, narrativo e dramático, numa multiplicidade de géneros e temáticas. Poeta, dramaturgo, argumentista, ficcionista, pedagogo, escritor e notável contador de histórias, António Torrado recebeu, ao longo da sua carreira, inúmeros prémios e viu muitos dos seus livros traduzidos em várias línguas.

A sua escrita cativa leitores de todas as idades e o seu legado literário continua vivo, inspirando diferentes leitores, professores, investigadores, animadores culturais e mediadores de leitura, com textos criativos e envolventes. Inúmeras obras da sua autoria fazem parte do cânone escolar, integram as listas do Plano Nacional de Leitura (PNL) e são alvo de recensões críticas e investigações académicas.

Rechou e Silva (2017) consideram que António Torrado pertence a uma geração que integra escritores como Maria Alberta Menéres, Maria Rosa Colaço, Luísa Ducla Soares e Alice Vieira, figuras dignas de realce pelo importante papel que desempenharam na transição da ditadura para a democracia. Algumas obras foram traduzidas para a língua galega nos anos 90 do século XX e, na opinião das investigadoras citadas, ajudaram a consolidar a literatura infanto-juvenil galega.

Apesar de ter iniciado a publicação de obras literárias em pleno regime ditatorial, após a Revolução dos Cravos, António Torrado publica um elevado número de títulos para a infância que

seguem essencialmente duas vertentes: a literatura dramática e a reescrita de narrativas de transmissão oral. É precisamente esta última vertente que nos interessa analisar.

Para evidenciar as ressonâncias do acervo literário tradicional na escrita para a infância, produzida por António Torrado, e averiguar as potencialidades da sua reescrita de contos tradicionais no desenvolvimento de uma competência literária, realizámos uma investigação que se insere no paradigma qualitativo ou interpretativo, também designado por hermenêutico (Coutinho, 2019, p. 16). Trata-se de uma investigação de carácter monográfico (Eco, 2003, p. 38) que procede à recolha de dados documentais para posterior leitura crítica e análise interpretativa, semiótica, estilística e intertextual.

A nossa determinação, respaldada no facto de não considerarmos a literatura tradicional como algo exterior ao próprio fenómeno literário em geral, levou-nos a optar por uma distinção alicerçada nos modos literários narrativo, lírico e dramático. Contudo, seguimos a opção de não incluir, neste estudo, o modo dramático, uma vez que, como expõe Glória Bastos (1999, p. 65), esta forma literária não tem tido, no domínio da literatura para a infância, uma divulgação semelhante à de outras formas da literatura tradicional.

Para procurar compreender de que forma a literatura tradicional serve de matriz à escrita de António Torrado e examinar as potencialidades das suas reescritas de contos e romances tradicionais no desenvolvimento de uma competência literária, traçámos os seguintes **objetivos** para a nossa investigação:

- Identificar os aspetos que caracterizam a literatura tradicional de transmissão oral, com especial destaque para os contos tradicionais portugueses;
- Identificar as peculiaridades da escrita para a infância de António Torrado, no âmbito da atual literatura portuguesa de destinatário explícito infantil;
- Identificar as linhas ideotemáticas e o quadro axiológico presentes na reescrita de contos tradicionais de António Torrado;
- Reconhecer as relações de índole intertextual que se observam na obra de António Torrado;
- Examinar as implicações ideológicas, estéticas, lúdicas e pedagógicas da recriação literária dos contos tradicionais efetuada pelo autor;
- Averiguar as potencialidades das reescritas de António Torrado no desenvolvimento de uma competência literária.

Definidos os objetivos, procedemos à análise e revisão crítica de uma bibliografia passiva, criteriosamente selecionada, dialogando com diferentes autores e correntes interpretativas, procurando

estabelecer pontes entre conceitos, no sentido de criar uma moldura teórica robusta para suportar a análise da bibliografia ativa – um *corpus* textual composto pelos três volumes da coletânea *Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo* (Torrado, 2002b, 2003, 2004). Esta coleção, recomendada pelo Júri dos Prémios Calouste Gulbenkian de Literatura para a Infância 1984-85, contém vinte e sete contos e dois romances/rimances tradicionais, originalmente publicados pela editorial Comunicação, a partir de 1984. A sua leitura e análise constitui uma oportunidade de mergulhar no universo narrativo da literatura tradicional e na singularidade do processo utilizado pelo autor na reescrita de textos tradicionais.

Cabe aqui ressaltar que estamos cientes da dificuldade de um trabalho de investigação centrado na análise interpretativa de textos literários. Sendo a obra literária congenitamente polissêmica e plurissignificativa, não se apresenta fechada e estável no que toca aos significados que envolve, cabendo ao leitor cooperar na sua (re)construção (Eco, 1993) e preencher aquilo que explicitamente não é dito, mas prometido. Porém, esta amplitude interpretativa não é um convite a um ato de radical recriação por parte do leitor. A obra literária é uma entidade preformada em função de vetores formais e semânticos, pelo que não autoriza uma qualquer leitura, nem uma interpretação que não tenha em devida conta a coerência textual, o círculo hermenêutico e um necessário consenso gerado no seio de uma comunidade interpretativa.

Consideramos que a teorização constitui um alicerce metodológico capaz de sustentar o confronto crítico com o texto literário, mas estamos cientes de que a implementação de instrumentos operatórios de análise poderá conduzir a estádios mais elaborados de leitura crítica. Neste sentido, e contrariamente aos que fazem a apologia de uma análise literária liberta dos espartilhos de uma grelha analítica para escapar aos perigos de uma análise mecanicista que não valoriza as características estéticas do texto literário, acreditamos nas virtualidades de instrumentos de análise capazes de fomentar no investigador um foco bem direcionado, impedindo-o de cair nas teias de uma subjetividade ambígua. Nesta linha de pensamento, concebemos uma grelha de análise dos textos selecionados, que apresentamos em anexo.

Acresce referir que, em conformidade com a temática escolhida e os objetivos e procedimentos delineados, a presente tese de doutoramento está organizada em duas partes. Assim, após a introdução, onde se explicita o contexto investigativo, os pressupostos metodológicos e o desenho da investigação, surge a primeira parte, composta por quatro capítulos.

Dedicaremos o primeiro capítulo ao estudo da herança tradicional na literatura para a infância. Procuraremos destacar o valor literário, cultural e social da literatura tradicional e assinalar que

estamos perante uma área que se reveste de alguma complexidade, não sendo consensual a posição tomada pelos estudiosos do tema acerca da forma de nomear este modo de expressão literária. Nesta sequência, procuraremos aclarar conceitos e explicitar a nossa opção pela designação *literatura tradicional de transmissão oral*, quando nos referimos aos textos transmitidos num suporte memorial, ao longo das épocas, sem preocupação com a autoria original, diferenciando-os daqueles que poderiam, eventualmente, ser considerados tradicionais por fazerem parte de uma referência cultural alargada de um povo, ainda que tendo origem escrita e um autor identificável. Apresentaremos, em seguida, algumas características da literatura tradicional de transmissão oral, tendo em especial atenção as suas formas narrativas e formas poético-líricas, e procuraremos refletir sobre as origens da literatura para a infância.

No segundo capítulo, será abordada a vitalidade hipertextual da literatura tradicional. Destacaremos o Romantismo como momento determinante na recriação literária de temas e textos populares e daremos nota de algumas figuras incontornáveis, impulsionadoras do movimento romântico em Portugal. Faremos referência ao romanceiro português da tradição oral e a importantes recolhas de contos tradicionais, efetuadas por autores cuja coleta constitui um *corpus* fundamental de hipotextos que poderá estar na origem de recriações ou reescritas de contos e romances tradicionais. Posteriormente, serão abordadas as funções das reescritas dos contos tradicionais e apresentados alguns autores e textos relevantes da literatura portuguesa contemporânea que revisitam esse universo tradicional impulsionador de criações pessoais.

No terceiro capítulo, procuraremos identificar as propriedades formais e a pluralidade de códigos que caracterizam os textos literários, focando a nossa atenção nos textos literários de potencial receção infantil, objetos estéticos dotados de marcas distintivas e capacidade para ativar uma importante rede intertextual. O(s) conceito(s), manifestações, funções e graus de intertextualidade serão, posteriormente, abordados, sendo salientado o papel fundamental dos mediadores de leitura na promoção de uma educação literária capaz de desenvolver as competências intertextuais dos alunos nos anos iniciais da escolaridade.

O quarto capítulo será inteiramente dedicado à literatura, educação literária e mediação leitora. O poder transformador da leitura e o poder humanizador da literatura serão postos em destaque, assim como o caráter institucional da literatura, em estreita conexão com o papel do sistema educativo e dos estabelecimentos de ensino que emergem como influentes instâncias de validação institucional da literatura. Abordaremos, ainda, a problemática do cânone literário em articulação com o papel das academias, dos prémios literários, da força do mercado editorial e de múltiplos interesses económicos

que trespassam o fenómeno literário. Este capítulo contará, igualmente, com uma reflexão sobre as orientações curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) no que diz respeito à educação literária e sobre a necessidade de promoção de uma literacia crítica que incita o leitor a ler o mundo de forma questionadora, levando-o a exercitar uma cidadania democrática que a escola e outras instituições, entidades e atores educativos são chamados a promover, de forma colaborativa.

Os quinto e sexto capítulos fazem parte da segunda parte da tese que é exclusivamente dedicada ao escritor António Torrado.

O quinto capítulo, consagrado à vida e obra literária do escritor, terá como propósito registar alguns apontamentos biográficos e evidenciar a versatilidade e abrangência da produção literária de António Torrado. Atuante em várias instâncias da prática educativa, procuraremos demonstrar a multiplicidade de papéis em que o escritor se desdobrou, direta ou indiretamente ligados à organização e aos processos de transmissão de conhecimentos e valores culturais, abraçando, de forma empenhada e criativa, o vasto domínio da produção literária e do universo editorial e pedagógico, tendo sempre presente o desejo de resgatar a afetividade dos alunos na escola, tornando-a prazerosa, inclusiva e democrática. Faremos uma breve incursão no perímetro literário em que António Torrado se movimentou, no domínio da prosa, da poesia e do texto dramático, tendo como principal destinatário o público “adulto”, para, depois, nos referirmos à sua produção literária para a infância que inclui narrativas originais, poesia de autor, textos dramáticos, recolha de rimas infantis e recriações de textos da tradição oral. Procuraremos salientar a importância da sua obra no panorama literário português no domínio da literatura para a infância e identificar as linhas ideotemáticas e o quadro axiológico que sustentam a sua obra literária.

O último capítulo é dedicado à análise do *corpus* textual selecionado. Depois de uma breve apresentação da coletânea em estudo e de uma análise singela ao trabalho de ilustração de Maria João Lopes, apresentaremos uma sinopse de todos os contos e romances tradicionais e faremos referência a alguns possíveis hipotextos das reescritas de António Torrado, para, depois, refletirmos sobre os caminhos que conduzem o escritor à criação individual, partindo de um vasto património literário de origem oral, defendendo-o dos limites da memória e imprimindo-lhe o seu cunho pessoal.

A análise dos textos selecionados incidirá sobre as categorias da narrativa, o quadro axiológico, a simbologia, as singularidades técnico-expressivas e as relações de índole intertextual com outros textos e autores. Será também nossa intenção identificar as potencialidades das reescritas de contos tradicionais do autor no desenvolvimento de uma competência literária.

Seguem-se as considerações finais, a apresentação da bibliografia (passiva e ativa) e anexos.

Pretendemos, com este trabalho, valorizar o património da literatura tradicional de transmissão, dar maior visibilidade a um autor de reconhecida qualidade literária, contribuir para a consolidação da História da literatura portuguesa para a infância e para a expansão de uma educação literária e de competências de mediação leitora como requisitos para a emancipação de atores educativos.

PRIMEIRA PARTE

CAPÍTULO 1

A herança tradicional na literatura para a infância

Contar e ouvir histórias é por certo uma das mais antigas actividades humanas. E, se considerarmos que a literatura é constituída não só pelas obras escritas, mas também pelas faladas, podemos dizer que, desde tempos muito recuados e nas mais diversas nações, se encontram formas narrativas orais que estão na génese de toda a literatura e em particular da literatura infantil.

Segundo esta perspectiva, para fazer a história da literatura infantil teremos que procurar as suas origens na literatura tradicional oral.

(Pires, 1983, p. 19)

1.1. O conceito de *literatura tradicional de transmissão oral*

A Aldeia Global não afasta estes sinais identitários considerados Literatura Tradicional (ou Popular, outra designação também corrente) de uma nação tão antiga como a nossa, nem sequer de qualquer região específica do país português (todas razoavelmente documentadas). Ao longo dos séculos, tais materiais têm sido produzidos, revistos e aumentados, conquanto este ou aquele esquecimento pela falta de resistência aos novos saberes do tempo provoque perplexidades aos mais desprevenidos.

(Moutinho, 2018, p. 7)

A literatura tradicional de transmissão oral faz parte do património cultural imaterial da humanidade e o seu valor literário, cultural e social é indiscutível. Apesar de já não desempenhar, na contemporaneidade, o papel primordial de “legislar” a vida social e preservar os costumes, a cultura e a tradição de uma determinada comunidade, a verdade é que integra a nossa memória coletiva, veicula modelos culturais e atua em paralelo com os do universo “culto”, seguindo as suas vias particulares e sofrendo influências de outras áreas (Bastos, 1999, p. 57).

Embora haja quem afirme que, só recentemente, após a Convenção aprovada pela UNESCO, o património imaterial ganhou legítima definição e relevância nas comunidades nacionais e internacional, não podemos esquecer, como refere Pinto-Correia (2011, p. 226), que, desde há quase dois séculos, é sobejamente distinguido, valorizado e estudado por inúmeros investigadores que se destacam no domínio da etnografia, da antropologia, da sociologia, da linguística, da literatura e outros campos do saber.

Convém clarificar, entretanto, que a inclusão do património tradicional de transmissão oral no vasto campo da literatura e a sua valorização enquanto herança cultural substancial têm sido, ao longo dos tempos, alvo de questionamento e análises críticas divergentes. Contudo, podemos referir que, hoje, é praticamente consensual a sua relevância, não dispensando a aldeia global, que torna vizinhos os que longe habitam, “estes sinais identitários considerados Literatura Tradicional”, de que nos fala José Viale Moutinho no texto que colocámos em epígrafe.

O mesmo autor alude a duas designações utilizadas para nomear a mesma realidade, o que indicia que estamos perante uma área que se reveste de alguma complexidade, não sendo consensual

a posição tomada pelos estudiosos do tema acerca da forma de nomear este modo de expressão literária. *Literatura popular, folclore, literatura tradicional, literatura popular tradicional, literatura oral, literatura popular de tradição oral*, ou *literatura tradicional de transmissão oral* são algumas das expressões utilizadas, não isentas de ambiguidade e polissemia, conforme assinala Glória Bastos (1999, p. 59). A autora também refere que, em Portugal, a designação “folclore”, contrariamente ao que acontecia no início dos estudos portugueses sobre o tema, não tem, atualmente, muitos seguidores no domínio dos estudos literários, reservando-se esta nomenclatura para outras manifestações da cultura popular, com especial destaque para as festas populares, a música e a dança. No entanto, o vocábulo “folclore” é bastante utilizado no contexto germânico e anglófono.

Paul Sébillot (1843-1918), etnólogo, folclorista, pintor, escritor e um dos principais vultos que marcaram o estudo das tradições populares, fascinado pela magia da cultura bretã tradicional e preocupado com a sobrevivência de antigas raízes culturais, publicou, em 1881, *Littérature Orale de la Haute-Bretagne* onde refere que “Les manifestations de la littérature orale sont très-divers et très-complexes” (1881, p. II). Este autor utiliza a expressão **Littérature Orale** para designar um conjunto de manifestações culturais de fundo literário que inclui contos, canções, adivinhas, fórmulas, ditos e provérbios, transmitidos por via oral, ao longo de várias gerações.

Manuel Viegas Guerreiro (1983, p. 7) aprecia a designação **Literatura Popular**, pelo seu “extenso significado”, referindo que nela cabe “toda a matéria literária que o povo entende e de que gosta, de sua autoria, ou não”. O autor esclarece que

quando se diz *de sua autoria* não se está a pensar que várias pessoas se juntam para produzir literatura. Não há, neste sentido, criação coletiva. A obra literária começa por ter um autor, letrado ou iletrado; depois, de boca em boca, cedo se torna anónima. E, no longo trânsito por que passa, vai-a fazendo sua cada um dos que a repetem, acomodando a seu modo de ser o que já era do sentir comum. Mantém-se o tema fundamental, mas os acidentes mudam e de tal sorte que quase se pode afirmar que, a cada exibição, a peça se recria, o que não significa que sempre ganhe em perfeição. Só neste sentido a temos por colectiva; por outras palavras: uma sucessão de variantes em que muitos colaboram, cada um por sua vez, sem lhes pôr assinatura. E assim se perpetuam, actualizando-se, os temas universais. É, aliás, o que caracteriza o normal processo inventivo: todos vamos transformando a cultura, por adição, por selecção, anonimamente, impessoalmente, quase sem dar por isso. Só de longe em longe se

acende a luz do génio e surge a invenção revolucionária; mas essa mesmo, que parece vir do nada, tem sempre atrás de si uma longa elaboração “colectiva” (Guerreiro, 1983, pp. 7–8).

João David Pinto-Correia (1992) adota a designação ***Literatura Popular Tradicional***, consciente de que a expressão *Literatura Popular* se apresenta controversa, carregando todo o peso das muitas propostas para a sua aceitação e recusa. No entanto, considera que continua a impor-se como designação ampla, a ser delimitada por outros qualificativos. Este investigador recorda que Almeida Garrett, Teófilo Braga, Adolfo Coelho, José Leite de Vasconcelos, Manuel Viegas Guerreiro, entre outros vultos de renome, aceitaram como pertinente o adjetivo “popular”, sem deixar de referir que o filólogo e historiador espanhol Ramón Menéndez Pidal (1869-1968), foi quem, em primeiro lugar, na Península Ibérica, demonstrou a ambiguidade do termo e estabeleceu uma distinção entre “popularidade” e “tradicionalidade”, inserindo no domínio da tradicionalidade os textos valorizados como os mais nobres e dignos de ser estudados no património cultural de uma comunidade.

Vitor Manuel de Aguiar e Silva (2020, p. 116-117) também considera que a designação *literatura popular* se torna ambígua em virtude da polissemia do lexema “popular” e indica algumas interpretações que podem ser avançadas. Assim, de acordo com uma perspetiva romântico-tradicionista, *literatura popular* pode expressar aquela literatura que revela, de modo espontâneo, genuíno e natural, “o espírito nacional de um povo, tal como aparece modelado na peculiaridade das suas crenças, dos seus valores tradicionais e do seu viver histórico”. Já numa perspetiva que denomina romântico-socialista, *literatura popular* identifica-se com a literatura que exprime os sentimentos e anseios do povo, entendido como “classe social trabalhadora, que se contrapõe às classes hegemónicas, detentoras dos meios de produção económica e ideológica e dos mecanismos de dominação política”. Desta forma, a *literatura popular* pode ser produzida por “operários que escrevem”, mas também por autores de condição burguesa que pretendem exercer uma ação pedagógica sobre o povo, proporcionando-lhe entretenimento e alguma instrução. Num sentido depreciativo, *literatura popular* pode indiciar uma literatura destituída dos valores semânticos e formais que caracterizam a “grande literatura”, tendo como destinatários os estratos culturalmente inferiores de uma comunidade.

Para evitar cair numa indesejada ambiguidade, optamos, neste trabalho de investigação, seguindo o exemplo de investigadores como Ana Cristina Macário Lopes, Glória Bastos, Natividade Pires, Sara Reis da Silva, entre outros, pelo uso do termo *tradicional* (em vez de “popular”)

relativamente aos textos que iremos analisar, tendo presente, na esteira de Guerreiro (1983, p. 7), que dizemos ***literatura tradicional***, querendo significar “transmitida ao longo do tempo, de geração em geração, mais ou menos antiga, anónima, que o vulgo vai transformando, com adições, supressões, invenções”. Acrescentamos, ainda, de acordo com a perspetiva de Natividade Pires, que estes textos tradicionais, transmitidos de geração em geração, resultam de uma “criação coletiva”, na exata medida em que se desconhece o seu autor e vão sofrendo alterações ao longo dos tempos, podendo dar origem a diferentes versões. A opção pela designação ***literatura tradicional de transmissão oral***, que frequentemente utilizamos, decorre da necessidade de delimitar “os textos transmitidos num suporte memorial ao longo das épocas”, sem preocupação com a autoria original, diferenciando-os daqueles que poderiam, eventualmente, “ser considerados tradicionais por fazerem parte de uma referência cultural alargada e contínua de um povo, ainda que tendo origem escrita e um autor identificável” (Pires, 2005, p. 46). No entanto, as alternâncias entre a transmissão oral dessa memória coletiva e os registos escritos levam-nos, na esteira da autora que vimos de citar, a usar, preferencialmente, a designação ***literatura tradicional***.

A este propósito, cabe lembrar o posicionamento de Vítor Manuel de Aguiar e Silva (2020, p. 137) que efetua uma clara distinção entre “literatura escrita” e “literatura oral” (salvaguardando que, se atendermos ao valor semântico etimológico de “literatura”, “literário” e “oral” revelam-se termos antitéticos, situação que é ultrapassada quando o lexema “literatura” passa a ser encarado como “arte verbal”). O autor de *Teoria da Literatura* alerta para a necessidade de se compreender adequadamente a problemática semiológica da literatura oral, rejeitando a ideia de que o que diferencia o texto da literatura oral do texto da literatura escrita é o facto deste último se materializar graficamente, de acordo com as regras e convenções do código grafémico utilizado.

Se a ideia de que qualquer texto escrito representa tão-só a materialização gráfica, a mera transliteração de um acto de fala oralmente realizado, é profundamente inexacta, maior gravidade assume o erro quando se equaciona assim a relação diferencial entre texto da literatura oral e texto de literatura escrita. Com efeito, o sistema semiótico da literatura oral diferencia-se do sistema semiótico da literatura escrita, não apenas pelo facto de ser defectivo em relação a um código grafemático, mas sobretudo porque comporta sinais e códigos diferentes e porque o seu funcionamento, no que diz respeito à produção, à estruturação e à recepção do texto, é diverso em comparação com o funcionamento do sistema semiótico da literatura escrita (Silva, 2020, pp. 137–138).

Este último aspeto será abordado, de forma mais detalhada, no ponto que se segue, onde procuraremos elencar algumas características da literatura tradicional.

1.2. Algumas características da literatura tradicional de transmissão oral

Frequentemente colocada em confronto com a literatura consagrada ou canónica, a literatura tradicional continua, ainda, a ser alvo de uma certa resistência ao reconhecimento do seu estatuto literário, na medida em que os textos que a compõem emergem, aos olhos de quem se move no seio de uma cultura convencionalmente letrada, como demasiado simples e ingénuos. Outra fragilidade apontada decorre da inexistência de uma autoria identificável, situação que conduz a uma tendência natural para subestimar o seu estatuto. Desta forma, a literatura tradicional é esteticamente subalternizada.

Todavia, é importante realçar que as diferenças a assinalar não se situam ao nível do valor literário/estético, como, à primeira vista, se podia julgar, mas ao nível dos circuitos de comunicação.

Ana Cristina Macário Lopes (citada por Bastos, 1999, p. 60) tece, a este propósito, pertinentes considerações aliadas à esfera do emissor/recetor. Com efeito, no que concerne à literatura consagrada, existe um autor/escritor, historicamente situado, que domina o processo de produção, e um recetor/leitor que não está presente no momento da produção textual. Ao invés, a literatura tradicional engloba todos os discursos anónimos transmitidos oralmente, ao longo dos tempos, por um conjunto indeterminado de indivíduos que “atualizam” esse património cultural, de autoria coletiva, que é pertença de todos. Neste caso, as instâncias de produção e de receção situam-se no mesmo espaço e tempo.

Há, assim, um estatuto de dependência dos textos tradicionais de transmissão oral de um determinado contexto social, que David Pinto-Correia (1992, p. 115) apelida de “extracontexto”, por ser espacialmente exterior ao próprio texto, embora nele possa refletir-se.

Com Glória Bastos (1999, p. 60), consideramos que estas especificidades não designam uma posição “menor” da literatura tradicional que, durante muito tempo, se encontrou arredada dos programas escolares e das instâncias de validação¹, mas apontam claramente para uma legitimidade e um poder de afirmação próprios que atestam a sua recetividade alargada e a eficácia da sua transmissibilidade, ao longo dos tempos.

¹ Este tópico é desenvolvido, com maior detalhe, no ponto 4.3, do Capítulo 4 do presente trabalho, onde se analisa o carácter institucional da literatura.

Subscrevemos, também, o posicionamento de Francisco Topa (2000, pp. 441–442) que defende que não há motivos que justifiquem que a literatura tradicional de transmissão oral seja marginalizada ou olhada com condescendência, uma vez que as diferenças que a distanciam da literatura dita culta não comprometem o seu valor literário. Na realidade, este vasto património cultural tradicional contribui para a nossa formação enquanto indivíduos e enquanto membros de uma comunidade, promove o domínio da língua, intensifica a interiorização de valores, permite desenvolver o raciocínio e despertar a sensibilidade estética e o gosto literário. Apesar de ser tendencialmente identificado com as crianças, analfabetos e habitantes das zonas rurais, este património cultural atinge, de diversas formas, todos os indivíduos, independentemente da condição social, cultural e geográfica e, por ser um património muito antigo, cuja origem se perde na memória dos tempos, não pode deixar de constituir um motivo adicional para o nosso interesse, admiração e respeito.

Conhecemos muitos textos tradicionais, desde o berço, nomeadamente as canções de embalar, para, depois, termos contacto com rimas, lengalengas, adivinhas, trava-línguas e, já no domínio das formas narrativas, contos tradicionais, muito antes de aprendermos a ler e a escrever. No entanto, sabemos que a sociedade atual tende a descurar esse tesouro tradicional, de que é usufruidora efémera, e, desta forma, poderá inviabilizar a responsabilidade de cada geração comunicar à seguinte o legado cultural que recebeu das gerações precedentes.

A contrariar esta tendência, parece oportuno destacar a atenção que a escola hodierna concede aos textos tradicionais, a avaliar pela sua presença nos programas e manuais escolares, ao nível da escolaridade obrigatória. Todavia, não podemos deixar de alertar para os perigos de um uso pedagógico utilitarista destes recursos educativos, sem que haja uma reflexão prévia sobre o valor e a especificidade da literatura tradicional. Neste contexto, importa reconhecer que, apesar de serem vulgarmente conhecidos muitos textos tradicionais, o mesmo não se passa em relação à sua génese, à sua evolução e ao amplo potencial estético, cultural e educativo que possuem.

Por outro lado, se podemos considerar que a teoria do texto escrito literário já se encontra suficientemente estudada, em relação ao estudo do texto da literatura tradicional, há, ainda, um longo caminho a percorrer, apesar do interesse crescente da instituição académica e dos trabalhos de investigação cada vez mais aprofundados que têm vindo a ser desenvolvidos, num esforço de sistematização e interpretação multidisciplinares. Desta forma, procura-se suplantam a prática tradicional de publicar uma diversidade de textos que podemos agrupar no domínio da literatura tradicional, para conhecimento e recreação dos usufruidores, sem a preocupação de outorgar cientificidade a este modo de expressão literária.

Para cumprir este desígnio e prosseguir no domínio dos estudos literários com rigor e critérios de cientificidade, é necessário compreender que, diversamente do estudo da literatura canonizada que se centra particularmente nos enunciados, o estudo dos textos tradicionais reclama a necessidade de convocar uma multiplicidade de dados que ligam o enunciado ao seu universo enunciativo (Pinto-Correia, 1992b, p. 117). Com efeito, o sistema semiótico da literatura tradicional de transmissão oral revela-se mais heterogéneo e mais complexo do que o sistema semiótico da literatura escrita, uma vez que comporta “signos paraverbais e extraverbais de grande relevância”, regulados por uma pluralidade de códigos, dos quais destacamos: o código musical, o código cinésico, o código proxémico e o código paralinguístico (Silva, 2020, pp. 138–139).

Importa, também, reconhecer que, a par de uma certa estabilidade e eficácia da transmissão oral dos textos tradicionais, a sua variabilidade constitui um importante atributo que contrasta com outra característica que os singulariza: o seu carácter universal, justificado por diversos autores pela existência de um fundo mítico comum.

No que concerne à eficácia da transmissão oral, impõe-se referir que ela é facilitada pela presença de estruturas narrativas simples, modelos tipificados, fórmulas rítmicas e rimadas, facilmente memorizáveis, bem como de expressões e estruturas formalísticas que facilitam o circuito interlocutivo. Lembramos, a título de exemplo, a expressão recorrente “Que é, que é”, fórmula hipercodificada de início de muitas adivinhas, e a expressão “Era uma vez”, igualmente uma forma hipercodificada de abertura, que inaugura a maior parte dos contos tradicionais.

Quanto às variações que se encontram na origem do surgimento de várias versões de um mesmo texto, refira-se que tanto ocorrem no eixo sincrónico, como no eixo diacrónico e podem manifestar-se em termos de supressão, de adição e de contaminação de textos, mantendo-se, nalguns casos, a mesma isotopia de base, enquanto, noutros, essa fidelidade não se verifica. Os motivos para esta variabilidade também podem ser encontrados nas características pessoais dos transmissores e no público a que se dirigem. Diga-se, em abono da verdade, que a performance ao vivo, nas diferentes situações comunicativas, faz com que ocorram alterações, por vezes mínimas, outras vezes mais acentuadas, na expressão e/ou no conteúdo dos textos tradicionais. Estas variações tanto podem ser causadas pela necessidade de adaptação ao contexto, do ponto de vista geográfico, social e/ou moral, como podem surgir do entendimento erróneo de expressões ouvidas, consubstanciando, neste caso, alguns fatores de ruído no processo de comunicação literária ou um fenómeno depredativo de carácter exógeno.

Em cada realização concreta, o texto literário oral pode apresentar variações mais ou menos extensas, já que o seu emissor não é um computador digital que reproduza estritamente a informação armazenada na sua memória, mas um emissor-actor cuja criatividade se pode exercitar em cada *performance*, em sintonia com as reações do auditório. (...) a própria produção e a difusão dos textos de literatura oral são primordialmente condicionadas pelas crenças, pelos padrões éticos, pelos usos e costumes desses grupos sociais, pois a literatura oral está sujeita a “uma censura preventiva da comunidade” que não permite a difusão de textos refractários ou hostis às normas axiológico-pragmáticas prevalecentes nessa comunidade (Silva, 2020, p. 143).

Na sequência do que acaba de ser referido, deparamo-nos com a dificuldade com que os estudiosos se debatem e que se relaciona com a matéria-prima das suas investigações, a saber, a análise dos textos escritos que nasceram para ser narrados, cantados, “habitados” e dados a experimentar com e através dos sentidos. No grande grupo em que estes textos (escritos) se inserem, assumem particular relevância as “rimas infantis”, que Maria José Costa (1992), num amplo e sistemático estudo sobre os textos rimados do folclore infantil português de transmissão oral, considera um “continente poético esquecido”, pedindo de empréstimo a expressão titular a Marc Soriano (1975, p. 272). A reiterada “ausência de anotações melódicas e rítmicas na maior parte dos textos coligidos” (Costa, 1992, p. 24) impedem a captação do ritmo, da melodia, das inflexões vocais e dos movimentos, elementos categóricos determinantes para que possamos aceder à essência desses textos. Esta preocupação é também manifestada, sob a forma de interrogação, por Viegas Guerreiro, quando reflete sobre o binómio oralidade/escrita:

“como recuperar o que se perde, não ouvindo, mas lendo? Entendemos, ouvindo, o que se não entende, às vezes, lendo. O timbre, a inflexão, as pausas, enfim o ritmo, a intensidade da interrogação ou da exclamação, o ímpeto do entusiasmo, os gestos, os movimentos, o intérprete, actuando, as pessoas ouvindo, o local, a hora, o porquê e para quê, tudo isso onde está na palavra escrita? (...) Reduzido a escrito a peça literária, que nasceu para ser dita, assemelha-se, de algum modo, a um cadáver que se não decompõe. Mantém-se incorrupto, é *ele, mas já não é* Ele (Guerreiro, 1983, p. 12).

Desta forma, se impõe resgatar a importância da oralidade que, ao utilizar um canal natural, institui um peculiar circuito de comunicação de diversas formas da literatura tradicional.

1.3. Formas da literatura tradicional de transmissão oral

A literatura tradicional de transmissão oral inclui um repertório diversificado, em relação ao qual não existe uma proposta de classificação consensual, como já tivemos oportunidade de expor. A nossa determinação, respaldada no facto de não considerarmos a literatura tradicional como algo exterior ao próprio fenómeno literário em geral, levou-nos a optar por uma distinção alicerçada nos modos literários ou nos modos naturais da literatura, ou seja, narrativo, lírico e dramático. Contudo, seguimos a opção de não incluir, nesta abordagem mais ou menos circunscrita, o modo dramático, uma vez que, como expõe Glória Bastos (1999, p. 65), esta forma literária não tem tido, no domínio da literatura para a infância, uma divulgação semelhante à de outras formas da literatura tradicional. Assim, estabelecemos uma diferenciação entre formas narrativas e formas poético-líricas e procuramos caracterizá-las de forma sumária.

1.3.1. Formas narrativas

No vasto campo das formas narrativas, integramos os textos da literatura tradicional que, independentemente de poderem surgir em prosa ou em verso, assumem características tendencialmente próprias do modo narrativo, como é o caso dos mitos, das lendas, das fábulas, dos contos, dos romances ou rimances e das anedotas, como veremos, de seguida, de forma discriminada.

1.3.1.1. Os mitos

Fernando Pessoa inicia o poema “Ulisses”, integrado na *Mensagem*, com uma frase lapidar: “O mito é o nada que é tudo”; o “nada” que é capaz de gerar os impulsos necessários à criação. Desta forma, revigora o estatuto criador do mito e seu engenho para fecundar e dar sentido ao real.

Em termos antropológicos, os mitos constituem narrativas fabulosas que nos remetem para a criação do mundo, fazendo apelo a uma mentalidade simbólica. A maior parte dos mitos cosmogónicos dá-nos conta de um vazio infinito, ou de um mundo caótico, onde surge o criador, que dá forma ao universo e vida a todos os seres. Outras narrativas míticas, de carácter simbólico, apresentam explicações para fenómenos desconhecidos e ocorrências estranhas, sem atender a razões científicas, nem mesmo ao senso comum, evocando entidades divinas ou sobrenaturais, na tentativa de acalmar

angústias e temores. Podemos, assim, referir que os mitos apelam mais à emoção do que à razão e datam de “tempos muito remotos em que as explicações racionais não eram ainda possíveis, nem aparentemente desejáveis” (Shaw, 1982, p. 302).

O mais antigo documento da cosmologia mítica que surge entre os gregos é a *Teogonia de Hesíodo*, na qual confluíram antigas tradições, mas é na *Odisseia* que surge a ideia de que os deuses são os guardiães do mundo e garantem as leis que asseguram o triunfo dos justos e punem os que praticam a injustiça. E mesmo que os culpados se subtraíam à punição, esta atinge, inconjuravelmente, os seus descendentes (Abbagnano, 1976, pp. 25–27).

Frequentemente apresentados como verdades transmitidas aos homens, por deuses ou entidades com poderes sobrenaturais, os relatos míticos são aceites sem questionamento, com base na convicção de que a sua complexidade está acima da capacidade de compreensão humana.

Muitos autores não estabelecem uma demarcação clara entre mitos e lendas, salientando o carácter simbólico de ambos e a ligação que mantêm com a religião e a História. Van Gennep (citado por Bastos, 1999, p. 67), embora reconhecendo a dificuldade de estabelecer fronteiras entre ambos, considera que o mito é uma narrativa localizada em tempos e regiões fora do alcance humano, enquanto a lenda faz referência ao local onde ocorreu a ação e às qualidades heroicas e fundamento aparentemente histórico das personagens mencionadas, bem como das suas condutas.

De uma forma genérica, podemos afirmar que os mitos são menos “históricos” do que as lendas e menos preocupados com o “didatismo” do que as fábulas. Contudo, imaginação e fantasia intervêm nestas três formas narrativas, muitas das quais, mercê da tradição oral, chegaram até aos nossos dias (Shaw, 1982, p. 302).

1.3.1.2. As lendas

Vulgarmente consideradas como “narrativas cuja origem se perde na arca do tempo, em que o imaginário e o fabuloso conquistam o espaço do histórico e do verdadeiro” as lendas combinam fatos reais e históricos com elementos provindos da imaginação humana e circulam predominantemente por via oral (Barreto, 2002, p. 294).

Importa, também, referir que as lendas aludem a acontecimentos que ocorreram em determinadas épocas, em áreas geográficas demarcadas. Deste modo, apesar de existirem lendas, em todas as regiões do mundo, elas adquirem um significado relevante ao nível nacional, ou, de forma mais restrita, ao nível regional, fundamentando crenças, valores e comportamentos sociais.

Inicialmente dedicadas à vida exemplar dos santos e outras personagens importantes, as lendas viriam, posteriormente, a ser consideradas narrativas orais vinculadas a algum aspeto do real que sofre uma modificação no sentido do fantástico (Buescu, 1997, p. 263). Os acontecimentos explicados nestas narrativas tradicionais, apresentados como autênticos e verdadeiros, apresentam-se misturados com elementos do imaginário e do maravilhoso, fazendo sobressair a dimensão ficcional, em detrimento da dimensão documental.

Como todos os outros géneros da literatura oral tradicional, as lendas tiveram grande aceitação no período romântico. Vários autores compilaram, de forma mais ou menos adaptada, lendas inscritas na tradição dos seus países. Relembramos, a título de exemplo, a obra *Lendas e Narrativas*, de Alexandre Herculano, publicada em dois volumes, em 1851, e *Contos Tradicionais do Povo Português*, obra da autoria de Teófilo Braga, publicada em 1883, que integra, no volume II, uma parte dedicada às *Lendas, Patranhas e Fábulas*.

Contemporaneamente, assistimos à recuperação e recriação de lendas de vários países e culturas, como resposta à “avassaladora” globalização, fazendo emergir valores identitários e uma forma de conhecer (e respeitar) o “Outro” e as suas raízes culturais.

No que diz respeito a Portugal, são vários os autores que se dedicaram à recolha e adaptação de lendas do nosso acervo popular. Destacamos apenas alguns. Gentil Marques, publicou, entre 1962 e 1966, *Lendas de Portugal*, uma apreciável coleção em cinco volumes, que reúne as mais conhecidas lendas populares portuguesas. Em 1964 e 1966, sob a coordenação de Alda Soromenho e Paulo Soromenho, são publicados, respetivamente, o primeiro e segundo volumes da obra *Contos Populares e Lendas, coligidos por José Leite de Vasconcellos*. Em 2000, Natércia Rocha publicou *Contos e Lendas de Portugal*, em quatro volumes e, em 2001, Isabel Alçada e Ana Maria Magalhães publicaram *Portugal – Histórias e Lendas*. Nestes dois últimos casos, trata-se de obras especialmente vocacionadas para o leitor infantojuvenil.

Vale, ainda, ressaltar que, sendo as lendas, narrativas de carácter maravilhoso, de fundo histórico, embora alterado pelo vigor da imaginação popular, é grande o seu poder de sedução junto do público mais jovem e dos escritores de literatura infantojuvenil (LIJ) que encontram nestas narrativas tradicionais uma grande fonte de inspiração.

1.3.1.3. As fábulas

As fábulas são relatos breves e simples, frequentemente reduzidos ao mínimo essencial: duas personagens e uma ação cujo desfecho conduz a uma ilação ético-moral. Estes relatos possuem uma

força pragmática semelhante à que possuem as parábolas e os apólogos, cujas motivações mais evidentes são a moralização, a doutrinação e a crítica de costumes.

A distinção entre apólogo, fábula e parábola baseia-se, frequentemente, na natureza das respetivas personagens (Reis, 2018, p. 34). Enquanto as parábolas apresentam, naturalmente, personagens humanas que transmitem lições morais de cariz religioso, os apólogos dão voz a objetos revestidos de força alegórica e as fábulas recorrem, reiteradamente, aos animais para transmitirem valores axiológicos. Atribuindo aos animais motivações e reações próprias do ser humano, as fábulas “introduzem os conceitos de bem e de mal”, colocam na boca dos animais antropomorfizados “aquilo que os homens não gostam de ouvir” (Rocha, 2001, p. 28) e apresentam uma conclusão com forte impacto perlocutivo.

Durante muito tempo, a leitura de fábulas às crianças foi considerada essencial, útil e frutuosa, devido ao seu carácter educativo moral.

Circulando, desde tempos remotos, entre os povos, como um produto impessoal e anónimo, as fábulas exibem o seu poder moral, sem responsabilidade de autor, mas são vulgarmente conhecidas através do processo artístico de La Fontaine (1621-1695) que assenta sobre uma base tradicional. Todavia,

Os assuntos ou temas poéticos de La Fontaine não lhe pertencem; uns acham-se nas colecções orientais, como a do *Pantchatantra*, desconhecida no seu tempo; outros vieram até nós transmitidos nas colecções greco-romanas de Esopo, Fedro, Aviano; Babrias, Baldus; outros acham-se nas colecções árabes, como a de *Calila e Dimna*, transmitidos a todo o ocidente pelos jograis franceses nos *fabliaux* e pelos moralistas católicos nos seus *exemplários*. E, contudo, quanto mais conhecido é o tema tradicional, tanto mais bela foi a forma literária individual que La Fontaine deu à fábula (Braga, 1996, p. VI).

Em *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal*, Natércia Rocha (2001, p. 39) refere-se às fábulas como material de leitura levado às crianças, vindo da tradição greco-latina, tecendo fortes críticas políticas e sociais. Segundo a autora, o livro impresso possibilitou às fábulas uma enorme extensão, facilitando a sua difusão, embora a marca moralista que as caracteriza não seja imune a críticas, suscitando polémicos debates. Contudo, até aos nossos dias, Esopo, Fedro e La Fontaine têm marcado presença assídua junto do público infantojuvenil.

No Ocidente, foi o grego Esopo, orador popular que viveu no séc. VI a. C, que, partindo de narrativas ancestrais oriundas da Índia e divulgadas pelos povos do médio oriente, lhes marcou o perfil, reinventando a fábula. Mais tarde (séc. I d. C.), Fedro, filho de escravos, provavelmente alforriado pelo imperador romano Augusto, adicionou-lhe novos contornos, mais na forma do que no conteúdo e, no séc. XVII, Jean La Fontaine (1621-1695) imprimiu-lhe uma estrutura que se mantém até aos nossos dias, fazendo corresponder a cada fábula uma lição moral (Barreto, 2002, pp. 187–188).

Inicialmente compostas em verso, mas, depois, também em prosa, as fábulas são narrativas breves que se situam num nível ficcional e ilustram as virtudes e defeitos humanos. Prescindindo de descrições e adornos literários, este género narrativo constrói-se através da alegoria e de associações simbólicas que conduzem a ensinamentos morais. Partindo de uma situação particular (protagonizada por animais antropomorfizados), pretende-se atingir o geral, através do recurso a uma moralidade que transcende a literalidade da narrativa, fazendo apelo à imaginação e ao intelecto dos ouvintes/leitores.

De acordo com Maria Laura Bettencourt Pires (1983, pp. 38–39), as fábulas são pequenas composições destinadas a divertir, instruindo, e pertencem ao folclore primitivo em todo o mundo. Encontramos fábulas nas literaturas de todos os países, pois estão, desde sempre, na posse dos que não sabem ler e usam processos próprios da literatura oral, como o diálogo e a repetição, que ajudam a sua fixação na memória.

1.3.1.4. Os contos

A capacidade narrativa e fabulística é inerente ao ser humano e tem acompanhado a História da humanidade (Junça, 2016, p. 113). Desde tempos imemoriais, os homens contam, transmitindo de boca em boca, narrativas repletas de aventuras, de personagens simples e feitos maravilhosos que constituem a memória coletiva de todas as culturas. Percorrendo a História da humanidade, é perceptível a necessidade que o homem tem de transcendentalizar fenómenos que não sabe explicar e de se evadir do real para lhe dar sentido, criando e reproduzindo narrativas. Neste âmbito, a figura do contador de histórias emerge com grande acuidade. Importa realçar que, no passado, o público que assistia às narrativas dos contadores de histórias era indiferenciado. Adultos e crianças sentavam-se lado a lado, para os escutar com enlevo e espanto, imaginando cenários, personagens assombrosas, heróis destemidos e façanhas prodigiosas, num tempo distante.

Contemporaneamente, os contadores de histórias dirigem-se, habitualmente, a um público infantojuvenil e inserem-se numa linha de mediação leitora, tendo por base o livro, mas ainda persistem os que preservam a vertente de narração oral de contos tradicionais, que permanecem entre

nós, “formas vivas, sementes de criação, alimentos do imaginário e promessas de um futuro que continuará a tecer-se também com este fio da memória” (Traça, 1992, p. 9).

Objeto de estudo de investigações pluridisciplinares, os contos têm suscitado pesquisas de ordem histórica, sociológica, antropológica, psicológica, psicanalítica, literária e educativa, exibindo sinais inequívocos da sua vitalidade, patente nas inúmeras publicações, colóquios, congressos, programas de televisão, adaptações cinematográficas, teatrais e spots publicitários.

De acordo com Emília Traça (1992, p. 27), a recepção e interpretação dos contos sugerem que estes fazem parte da nossa herança literária e um olhar retrospectivo indica-nos que os contos de fadas existiram como contos populares, durante séculos, antes de se tornarem contos de fadas literários, nos finais do século XVII. Nas personagens imaginárias que povoam as narrativas, o ouvinte/leitor descobre personalidades e situações reais, discórdias e conflitos, amores e desafetos, fortunas e desgraças, vitórias e derrotas que povoam o seu universo social e familiar e fornecem desenlaces felizes e soluções criativas para os problemas, se forem encarados com determinação e perseverança.

Os profundos conflitos interiores, que têm origem nas nossas pulsões primitivas, no entendimento de Bruno Bettelheim (1998, p. 18), são denegados na maioria da moderna literatura de potencial de recepção infantil. Importa, por isso, regressar aos contos tradicionais e apreender a mensagem que esclarece que a luta contra as adversidades da vida é inevitável, faz parte intrínseca da existência humana e não deve ser contornada, mas enfrentada com coragem, determinação e otimismo, para que possamos ultrapassar obstáculos e sair vitoriosos.

Emília Traça (1992, p. 29) considera que os contos tradicionais são uma escola de sabedoria, fornecem uma explicação do mundo, expressam terrores e esperanças profundos e constituem “um magma primordial em que cada povo foi depositando os seus medos, as suas angústias, os seus protestos e a sua crença num mundo melhor”. O contacto com os contos tradicionais estimula a imaginação, desenvolve a inteligência e ajuda a clarificar e exprimir emoções, unindo, num mesmo abraço, razão e emoção, contribuindo para a formação de seres equilibrados, sensíveis, responsáveis, interventivos e solidários. Glória Bastos (1999, p. 68) também reforça a importância do conto tradicional, enquanto elemento cultural, sem deixar de destacar o seu papel na formação da personalidade da criança. Esta autora salienta a aproximação psicanalítica encetada por Bruno Bettelheim que direccionou linhas de orientação interpretativa através das quais se procura identificar, nos contos tradicionais, elementos que têm imbricações profundas com o inconsciente infantil e com o desenvolvimento psicológico da criança. No entanto, esta visão “demasiado parcelar e instrumentalizada dos contos”, conduziu a outras considerações sobre a importância do conto

tradicional, não apenas na idade infantil, mas também noutras etapas da vida humana. De destacar, neste âmbito, as reflexões de Georges Jean (1981) sobre o papel e o poder dos contos no desenvolvimento da imaginação, uma faculdade determinante no processo de desenvolvimento humano. Depois de ter percorrido os campos da poesia examinando as relações entre imaginário e linguagem, Jean procura capturar a essência dos contos, na sua diversidade e na sua universalidade, revisitando várias abordagens e diferentes métodos de análise, salientando a importância contemporânea das literaturas orais e o modo como os caminhos da oralidade conduzem à literatura.

Chukovsky (1968) aborda o modo como a linguagem das crianças é enriquecida pela fantasia e defende que a ausência da fantasia imaginativa inviabilizaria o progresso e o avanço da ciência, porque a formulação de novas hipóteses, a criação de novos métodos de pesquisa experimental, a conjectura de novas fusões químicas, são produtos da imaginação e da fantasia. Posteriormente, Edgar Morin, Presidente de honra do Instituto de Estudos da Complexidade e um dos maiores pensadores do século XX, destaca “as irrupções do imaginário” e a “loucura do impossível”, sem os quais não existiria entusiasmo, criação, amor, poesia e sabedoria (Morin, 1999, p. 9).

Relembrando outras abordagens no domínio da estrutura narrativa, destacamos o trabalho levado a cabo por Vladimir Propp (1983) que, partindo da investigação de contos maravilhosos da literatura russa, neles encontrou esquemas e encadeamentos estáveis de funções. Na procura de identificação das partes constitutivas do conto, Propp distingue trinta e uma funções que se sucedem segundo uma ordem rigorosa, embora não estejam todas presentes na totalidade dos contos analisados. Recordamos, também, a *Sémantique Structurale*, de Greimas (1966), onde o autor expõe, num esquema muito simples, configurações que se aplicam à maioria dos contos tradicionais, a saber: um/uma protagonista que tem uma missão ou desejo; adjuvantes ou forças benéficas que o/a ajudam a ultrapassar obstáculos; oponentes que representam as forças maléficas que causam dano; uma intervenção divina ou sobrenatural.

Não sendo nosso propósito aprofundar estas abordagens, não podemos deixar de referir a sua importância, uma vez que abriram novos caminhos na investigação em torno dos contos tradicionais, descrevendo as articulações substanciais no interior da narrativa e introduzindo importantes pistas de reflexão no domínio da narrativa em geral.

Outra faceta a destacar no domínio dos contos tradicionais é a sua diversidade temática e as múltiplas propostas de classificação. Pela sua abrangência, recapitulamos a tipologia proposta por Michele Simonsen, na obra *Le conte populaire*, editada em Paris, em 1984, adaptada por Sylvie Loiseau (citada por Bastos, 1999, p. 70):

Contos maravilhosos: agrupam os contos de fadas e os seus antinómicos, as bruxas, as feiticeiras, os ogres.

Contos de animais: colocam em cena animais como únicos protagonistas, ou como protagonistas principais.

Contos etiológicos: dão explicação sobre a origem ou causa de determinados fenómenos ligados à natureza, sem preocupação de veracidade (...)

Contos faceciosos: contos para rir, em que a paleta do riso se pode alimentar de várias fontes – denúncia, vingança, troça, um piscar de olhos, sorriso.

Contos morais ou filosóficos: pretendem que se extraia deles uma lição ou uma reflexão sobre o homem e o mundo.

Contos cumulativos ou de repetição: histórias de encadeamento, como “A formiga e a neve”.

Contos de mentira: podem assumir duas variantes – a história ser em si uma mentira ou a mentira constituir um recurso actancial importante.

Procurando identificar brevemente as principais características dos contos tradicionais, cumpre referir a sua origem popular e rural, a autoria anónima e a transmissão oral. Em todos eles encontramos uma idêntica estrutura e reduzida extensão. O início e o fim apresentam fórmulas hipercodificadas que não permitem um enquadramento temporal preciso. As tradicionais fórmulas de abertura (*Era uma vez/ Há muito, muito tempo/ No tempo em que os animais falavam*) remetem-nos “para fora do tempo real e para um espaço mítico, onde tudo é possível acontecer” (Guerreiro & Mesquita, 2011). Já as fórmulas de encerramento dos contos (*Já dizia Dom Serafim, essa história chegou ao fim/ Colorin, colorado, meu conto acabado / Vitória, vitória, acabou-se a história/ Está a minha história acabada e a minha boca cheia de marmelada/ Foram felizes e comeram perdizes/ Hou, hou, hou, a história acabou: entrou por uma porta, saiu por outra. Quem quiser que conte outra!*) são fórmulas estereotipadas humorísticas que sinalizam o fim da narrativa e o regresso ao tempo real. A ação é breve, dinâmica, com sequências narrativas que seguem uma ordem cronológica linear. As descrições são reduzidas ao essencial. O vocabulário é elementar e a adjetivação escassa. As personagens, em número restrito, são caracterizadas de forma simples e rudimentar, com traços bem marcados, mas sem densidade psicológica, inserindo-se na categoria de personagens-tipo. O

maniqueísmo, que divide as personagens dos contos em boas e más, belas ou feias, poderosas ou fracas, facilita a compreensão dos valores que estão em jogo na conduta humana e no convívio social.

Os contos tradicionais apresentam, habitualmente, diálogos vivos que mantêm a expectativa do desenlace. As referências espaciais manifestam predomínio dos espaços fechados (como a casa, a estalagem, o castelo, o palácio ou a gruta), sem inviabilizar a existência de cenários amplos, plenos de simbologia (por exemplo, o bosque, a floresta, o deserto, a estrada, o rio, a ponte, a fonte ou um país distante). A intervenção de objetos mágicos e entidades sobrenaturais, episódios terríveis e cenas impressionantes é recorrente. O herói/heroína é, muitas vezes, uma personagem desfavorecida, sem fortuna, nem instrução, que sai da segurança do lar e luta contra as dificuldades da vida, para regressar com experiência adquirida na superação de obstáculos.

Estes contos conduzem o ouvinte/leitor à compreensão de que é preciso passar de um estado a outro, através de penosas metamorfoses, mas a pequenez, a debilidade física e a falta de fortuna podem ser suplantadas pela inteligência, pela alegria, pela bondade e pela determinação.

Na atualidade, os contos tradicionais manifestam grande vitalidade, são mobilizados nos mais diversificados contextos e fazem sobressair as suas potencialidades estéticas, lúdicas, educativas e, até, terapêuticas. Assinalamos a sua presença nos programas escolares que preconizam uma atenção intensiva e crítica sobre situações verbais (orais e escritas) provenientes da cultura tradicional portuguesa e dinâmicas de trabalho pedagógico geradas pela escuta ativa de textos da tradição popular. Neste sentido, a atividade docente reveste-se de extrema importância na revitalização dos contos tradicionais que fazem parte da nossa memória coletiva.

Nos jardins de infância, nas escolas, nas bibliotecas e outras instituições de caráter educativo, mas também no mundo empresarial, no cinema, no teatro, na televisão, nas campanhas publicitárias, no domínio da música, da pintura, da escultura e artes performativas, os contos tradicionais marcam presença ativa e são alvo de constantes adaptações, (re)interpretações, (re)escritas e (re)leituras diversas.

1.3.1.5. Os romances

De origem popular e autoria, regra geral, anónima, os romances tradicionais são composições narrativas em forma poética, destinados ao canto, podendo ser constituídos por versos de catorze a dezasseis sílabas métricas de dois hemistíquios (verso longo) ou por versos de sete sílabas (redondilha maior), com a presença de rima predominantemente toante (monorrítmica ou polirrítmica).

Sara Reis da Silva (2021, p. 133) coloca em evidência as suas principais características referindo a curta extensão; a configuração poética (verso longo); a organização predominantemente narrativo-dramática; o carácter episódico das histórias narradas; o realismo dos agentes e das situações e a variedade temática.

João David Pinto-Correia (1993, p. 68) apelida os romances tradicionais de “pequenas histórias em verso, quase sempre episódicas, mas, algumas vezes, com pretensões a narrações completas, nas quais predomina o realismo dos agentes e das situações, sendo o ‘maravilhoso’ um ingrediente pouco utilizado”.

Segundo o autor citado, os romances tradicionais que, no seu conjunto, formam o romanceiro, integram-se no género europeu da “balada” e representam um dos domínios mais importantes do património cultural português de natureza linguístico-discursiva. Transmitidos, durante séculos, na vida quotidiana do povo, nos momentos de trabalho árduo e nos momentos de lazer, os romances ilustram “a possível articulação da literatura culta com os textos adoptados pela comunidade popular/rural como seus predilectos”. Não necessitando de suportes escritos para sobreviverem, chegaram até nós através de um “longo e complexo processo de boca a ouvido e de ouvido a boca”, e mantêm-se, ainda hoje, bem vivos, na voz dos seus enunciadores-transmissores, em determinadas regiões do nosso país, especialmente em Trás-os-Montes, nas Beiras e nos arquipélagos da Madeira e dos Açores (Pinto-Correia, 1986, pp. 5–6).

Sendo as designações usadas para os romances tradicionais, variadas, uma vez que alguns autores adotam o termo “rimances”, enquanto outros empregam designações como “romanzas”, “segadas”, “cantigas de segada”, entre outras, importa assinalar a nossa opção, na esteira do investigador que vimos de citar, pelo termo “romances” a que acrescentamos o qualificativo “tradicionais” para, desta forma, os distinguirmos dos objetos literários que, na atualidade, se impõem no domínio da escrita de autor e integram a literatura institucionalizada.

Ramón Menéndez-Pidal e Diego Catalán, citados por Pinto-Correia (1986, p. 8) referem-se aos romances tradicionais como poemas épico-líricos breves, destinados ao canto, transmitidos e reelaborados pela tradição oral, podendo ser acompanhados por um instrumento musical, em horas de recreio ou no trabalho comunitário.

Acresce referir que existem inúmeras variações, tanto na expressão, como no conteúdo, dando origem a diferentes versões de um mesmo texto romancístico. Sendo destinados ao canto, não é de admirar que haja diferentes versões de um texto matricial, que introduzem mudanças semânticas e/ou

melódicas, embora a presença da rima e o emprego de fórmulas facilitem a sua memorização e reprodução.

Percorrendo o romanceiro tradicional português, damos conta da grande variedade temática que ora se aproxima da “matéria épica”, ora apresenta “contaminação do épico pelo lírico”. Destacamos, assim, temáticas de cariz histórico, épico-maravilhoso, lírico-progressista, trágico-moralista e catártico-esconjuratório que não se submetem aos “esquemas-modelos como os que Vladimir Propp pôde construir para o conto maravilhoso” (Pinto-Correia, 1986, p. 17).

Estes textos tradicionais surgem carregados de símbolos e de sentidos codificados que exigem uma leitura em profundidade.

Em Portugal, como veremos, mais detalhadamente, no II capítulo deste trabalho, Almeida Garrett (1799-1854) inaugura uma importante atividade de recolha e registo de romances tradicionais, seguido por Teófilo Braga (1843-1924), Adolfo Coelho (1847-1919), Consiglieri Pedroso (1851-1910) e José Leite de Vasconcelos (1858-1941), entre outros nomes de relevo.

Relembrando que, embora só tenham sido recolhidos como infantis o “Indo eu por i abaixo” e o “Romance do Sr. Gato”, Costa (1996, p. 41) sublinha que a “Nau Catrineta” é o romance tradicional mais glosado, inspirando a criação de poemas para crianças, por parte de Aquilino Ribeiro (1885-1963), Matilde Rosa Araújo (1921-2010), Ester de Lemos (1929), Maria Alberta Menéres (1930-2019), Luísa Ducla Soares (1939) e António Torrado (1939-2021). O último autor mencionado é também autor de “Donzela que vai à guerra”, um texto em verso que, à semelhança da “Nau Catrineta”, se inspira de perto na tradição popular. Ambos serão analisados, de forma aturada, no Capítulo V deste trabalho.

De salientar, também, que os romances tradicionais têm servido de inspiração a vários intérpretes e grupos musicais. Pela sua notoriedade, destacamos o álbum de Vitorino, intitulado *Romances* (1980), que integra os temas *Laurinda/ Dona Filomena/ Bela Nau Catrineta/ Senhora Maria/ Indo eu por ‘i abaixo/ Oh! Que janela tão alta*. Lembramos, também, a escolha de Janita Salomé que empresta a sua voz ao romance *Dona Mariana*, um dos mais belos romances tradicionais do Algarve.

1.3.1.6. As anedotas

As anedotas são textos humorísticos breves, de enredo simples, que relatam histórias engraçadas ou situações com desfecho surpreendente, provocando o riso de quem as escuta ou lê. Vulgarmente produzidas e transmitidas por via oral, num circuito comunicativo peculiar, o seu sucesso

depende, em grande parte, da capacidade oratória do emissor, do ritmo que imprime ao relato, da ênfase que coloca em determinados trechos, das pausas, dos silêncios e da expressividade que coloca no corpo e na voz.

À semelhança de outros textos narrativos, as anedotas possuem um enredo, personagens estereotipadas ou caricaturadas e uma sequência narrativa que contempla a passagem do tempo. Em algumas, abundam descrições minuciosas de aspetos que provocam o riso, pelo caricato das situações apresentadas, pela modulação da voz atribuída às personagens e aos diálogos, pela sátira, pela paródia e pela ambiguidade de interpretações provocada de forma explícita.

Composições críticas e humorísticas que retratam virtudes e imperfeições humanas, num discurso nem sempre *politicamente correto*, as anedotas “criam empatia imediata” (Bastos, 1999, p. 94) e constituem “o género por excelência vivo da tradição oral moderna” (Pinto-Correia, 1993, p. 68), dado que apresentam características preponderantes da literatura tradicional, do ponto de vista da circulação oral, e do ponto de vista da variação, que decorre, não raras vezes, de adaptações de relatos antigos ao tempo presente.

No entanto, este campo da literatura tradicional de transmissão oral não merece, por parte da crítica literária, a mesma atenção que é dedicada às adivinhas e aos provérbios. Talvez por ser considerada uma forma de expressão pouco digna, por apresentar, amiudadas vezes, num jogo de interdições e liberdades, termos obscenos ou grosseiros.

Salvaguardando a necessidade de evitar que, num ato de manifestação carnavalesca, a anedota resvale para o mau gosto, a injúria e a ofensa, não podemos deixar de valorizar a sua dimensão polifónica que, no diálogo com uma multiplicidade de textos, evidencia uma estimulante dinâmica intertextual. Por outro lado, por detrás de uma aparente simplicidade, podemos descobrir nas anedotas recursos como a metáfora, a ambiguidade, a polissemia, a ironia, o sarcasmo, o dito e o interdito, doseados de modo a dar resposta crítica e criativa a episódios de natureza sociocultural, antigos e hodiernos. Sob o véu da comicidade, as anedotas são capazes de efetuar uma análise crítica da sociedade e expor verdades incómodas.

Operando em sintonia com uma conceção lúdica da vida, as anedotas desempenham uma importante função catártica, possuem capacidade para exorcizar medos e angústias e, indiferentes a “disputas sobre os conceitos de paraliteratura”, seguem o seu curso nómada, subvertendo a ordem instituída com liberdade e heterodoxia (Nogueira, 2005, p. 189).

1.3.2. Formas poético-líricas

De entre os autores que se dedicaram à recolha sistemática de textos pertencentes à tradição oral portuguesa, destacamos o nome de José Leite de Vasconcelos, pela especial atenção que dedicou aos jogos e rimas infantis. Neste domínio, descobrimos composições de carácter variado, que combinam texto, melodia, ritmo, movimento e mímica, o que dificulta a sua classificação.

Seguindo, de perto, a proposta de classificação das rimas infantis, apresentada por Maria José Costa (1992), podemos estabelecer uma primeira diferenciação entre composições para as quais é indicado o contexto e composições sem ligação aparente a um contexto específico. Citando algumas de memória, podemos incluir, no primeiro grupo, as canções de embalar (*O meu menino é d'ouro/ é d'ouro fino/ Não façam caso que é pequenino*), as rimas presentes em jogos infantis (*Bom barqueiro/ bom barqueiro, deixai-me passar*), rimas de interpretação de sons (*Foi na loja do mestre André/ que eu comprei um pifarinho*), rimas vinculadas a códigos sociais (*Quem dá e quem tira/ para o inferno se revira*), rimas ligadas a superstições e práticas divinatórias (*Ó cuco da ribeira/ Quantos anos me dás de solteira?*), rimas de zombaria e de respostas prontas (*Esta casa cheira a unto/ Aqui mora algum defunto*). No segundo grupo, podemos incluir as adivinhas, os trava-línguas, as lengalengas, canções e rimas sem contexto conhecido. Analisaremos as que nos parecem mais relevantes sob o ponto de vista lúdico, simbólico e educativo, concretamente no que ao universo infantil diz respeito.

1.3.2.1. As canções de embalar

As canções de embalar, também denominadas acalantos e canções de berço, (equivalentes às *nursery rhymes* inglesas e às *comptines* francesas) constituem um caso peculiar do repertório infantil, porque, embora sejam dirigidas às crianças, são, maioritariamente, interpretadas por adultos do sexo feminino (mães, avós, amas, educadoras).

Com raízes ancestrais em todas as culturas do mundo, embalar e cantar para os mais pequeninos constitui uma prática comum. Não obstante, as alterações do contexto familiar hodierno e a criação de plataformas *de streaming* de música, como o Youtube ou o Spotify, têm introduzido modificações nesta prática tradicional, como refere Palma e Sá (2020), numa investigação recente. Neste estudo, a autora visa analisar a relação entre um *corpus* de canções de embalar tradicionais, registadas em fontes documentais publicadas em Portugal, e a prática contemporânea de cantar para os bebés. Os resultados obtidos pela investigadora sugerem linhas de continuidade e descontinuidade na prática de cantar para embalar. As canções de embalar são um recurso utilizado pelas mães para

acalmar os seus filhos, mas o repertório que utilizam não corresponde ao *corpus* de canções tradicionais registadas nas fontes documentais. Este facto suscita alguma apreensão e sintomatiza o receio de que este vasto reportório tradicional se perca, ou seja votado ao esquecimento, conduzindo ao desaparecimento gradual desta forma de expressão cultural.

Outro aspeto que consideramos interessante aflorar, relativamente aos tempos conturbados que vivemos, tempos de penosos conflitos bélicos², diz respeito à vulnerabilidade de mulheres e crianças, sobretudo as de tenra idade. Neste contexto, as canções de embalar permitem (re)criar um espaço afetivo que ajuda a criar vínculos emocionais, expressar medos, sonhos e esperança num futuro incerto. Cantadas quase em surdina, rogam proteção divina, rasuram o medo do escuro e anunciam a luz de uma manhã que queremos que chegue depressa.

Esta mesma dinâmica é compreendida quando recuamos a épocas passadas e tomamos contacto com registos escritos que evocam a necessidade de proteção divina das crianças.

José Leite de Vasconcellos (1907) apelida os textos que inserimos na categoria “canções de embalar” de “canções de berço”, lembrando o gesto de baloiçar o berço e baloiçar a criança. Estas canções associadas à primeira infância chegaram até hoje, desde tempos imemoriáveis, transmitidas de geração em geração em povos de culturas diversas e têm como principal função acalmar as crianças para que não chorem e durmam um sono descansado.

As mães souberam sempre e em toda a parte, em todos os graus de civilização – com a admirável ternura que é segredo d’ellas e lhes está no íntimo do ser – aproveitar-se d’aquella circumstancia da nossa physiologia nervosa, para, quando embalam os filhos no berço ou os aninham no regaço, ao mesmo tempo que os cobrem de beijos, os acalmarem com a toada dulcíssima de canções que os impeçam de chorar, os adormeçam, e depois os não deixem acordar sem que um sono reparador lhes fortaleça o delicado organismo (Vasconcellos, 1907, p. 2).

Este autor atesta a universalidade e a continuidade histórica do uso das canções de berço, dada a grande variedade de países e de épocas que dão testemunho dessas canções. Em relação a Portugal, destaca que as mais antigas referências literárias datam do primeiro quartel do século XVI, embora reconheça que essas canções sejam muito mais antigas. Também estabelece uma distinção

² No dia 23 de fevereiro de 2022, Vladimir Putin ordenou uma invasão russa à Ucrânia e, assim, se deu início a mais uma guerra que desencadeou uma destruição generalizada, ceifou milhares de vidas, provocou uma onda de refugiados ucranianos e uma enorme crise humanitária. O conflito está em curso e constitui uma ameaça para a paz e a segurança globais.

entre canções de acalantar, no sentido de aconchegar a criança ao colo, e canções do berço propriamente ditas, ou de embalar. Contudo, admite que esta distinção é mais teórica do que real, porque existem canções que tanto se cantam junto do berço, como com a criança ao colo.

Procurando caracterizar estes textos tradicionais, José Leite de Vasconcellos (1907, pp. 22–23) esclarece que são canções “de curto fôlego, com ideias geraes, rapidamente expostas, - meros *rhythmos* para adormecer”. São canções pouco variadas nos temas e na forma. “Muitas consistem em apostrophes dirigidas ao menino ou ás entidades sobrenaturais (...) O metro mais seguido é o da redondilha maior, e a estancia usualmente mais adoptada é a quadra em que o 3.º verso rima com o 4.º”.

Estas canções associam, frequentemente, uma parte melódica a uma letra de cariz religioso, com referência a anjos, santos e à Sagrada Família, indiciando a necessidade de proteção divina das crianças, o amparo das mães em momentos de fragilidade emocional e a necessidade de introduzir os mais pequenos num contexto comunitário cultural e religiosamente relevante.

A título exemplar, divulgamos o texto de três canções retiradas da obra em análise, a primeira coligida em Trás-os-Montes, a segunda no Alentejo e a terceira na Estremadura.

a) Canção de acalantar (com o menino nos braços ou no regaço)

Quando eu era solteirinha,
Usava fitas de laços:
Agora já sou casada,
Trago o meu filho nos braços (Vasconcellos, 1907, p. 28).

b) Canções do regaço e do berço (servem indiferentemente para acalantar e embalar o menino)

O meu menino tem sono,
O sono não lhe quer vir:
Venham os Anjos do Céu
Ajudá-lo a dormir (Vasconcellos, 1907, p. 30).

Ó Papão vae-te embora
De cima d’esse do telhado,
Deixa dormir o menino

Um soninho descansado (Vasconcellos, 1907, p. 36).

A última canção é bastante conhecida e divulgada na atualidade. A *Brigada Victor Jara*, banda portuguesa, criada em 1975, e que viria a tornar-se um dos grupos mais duradouros de música tradicional portuguesa, lançou, em 1984, o álbum *Contraluz*, que integra uma versão desta canção tradicional, intitulada *Vai-te embora, ó Papão*.

As canções de berço também inspiraram Zeca Afonso, autor da música e da letra da famosa *Canção de embalar*, que integra o álbum *Cantares do Andarilho*, lançado em 1968.

Dorme, meu menino, a estrela d'alva
Já a procurei e não a vi
Se ela não vier de madrugada
Outra que eu souber será para ti.

De referir, ainda, que, além das canções de embalar, a literatura tradicional portuguesa reúne outras formas poéticas que podemos apelidar de *rimas infantis* e que acompanham a criança ao longo do seu percurso escolar e de vida. Estas rimas constituem uma realidade complexa e multifacetada, porque acolhem, de forma imbricada, texto, ritmo, melodia e movimento. Elas estão presentes em canções de roda (*Indo eu/ indo eu/ a caminho de Viseu/ Encontrei o meu amor/ Ai Jesus que lá vou eu*) que estimulam reescritas numa vertente criativa (*Indo eu/ Indo eu/ Por uma estrada adiante/ Encontrei um elefante*³), mas também marcam presença em jogos e contos tradicionais (e suas reescritas) podendo ser consideradas uma iniciação ao mundo da arte. Sidónio Muralha, Maria Alberta Menéres, António Torrado, Luísa Ducla Soares e José Jorge Letria são, entre outros, escritores que se destacam neste âmbito, pela atenção que dedicam a uma vertente lúdica da escrita para a infância, com as suas “rimas traquinas”, jogos fonéticos e semânticos, metáforas e sinestésias que estabelecem relações entre dados aparentemente estranhos e captam a atenção das crianças.

As rimas infantis, consideradas por muitos estudiosos como uma forma poética de excelência, fazem parte de um riquíssimo património cultural que deverá ser preservado através de uma utilização pedagógica adequada que, sem aniquilar a sua vertente lúdica, seja promotora de uma educação literária. Desta forma, evitamos que se enraíze a ideia de Pedro Cerrillo (2004, p. 176) de que “Las sociedades desarrolladas actuales le han dado la espalda a la literatura tradicional” e que “El proceso

³ Texto da autoria de Maria Alberta Menéres, inserido na obra *Um peixe no ar* (1980).

de desaparición que sufren estas composiciones provoca, simultaneamente, la pérdida de su vertiente lúdica” (p. 191), lembrando que as crianças de hoje têm contacto com algumas formas poético-líricas tradicionais, no âmbito escolar, aprendendo-as como textos literários e não como jogos com forte relação com o universo infantil.

1.3.2.2. As lengalengas

As lengalengas, consideradas, por vezes, relatos fastidiosos, devido ao seu carácter repetitivo, fazem parte do nosso património oral tradicional e encantam o público infantil, que facilmente se deixa seduzir pelo jogo de palavras com sonoridade divertida. A presença frequente de onomatopeias, a repetição, a cadência e a rima conduzem facilmente as crianças à sua memorização e reprodução, imitando os sons, o ritmo e a mímica transmitidos pelos adultos.

O escritor e pedagogo António Torrado (Torrado, n.d.) considera que “é por impregnações sucessivas no universo fonativo dos adultos que a criança se inicia na aprendizagem do teor e na manipulação da língua materna” e que o uso afetivo e lúdico dos sons desperta na criança a sensibilidade para uma “poesia em acção, na sua forma mais genuína”.

A investigadora Maria José Costa alerta para o facto de os termos *lengalengas*, *parlengas* ou *perlengas* terem sido usados, por muitos autores, como sinónimo de *rimas infantis*, enquanto outros aplicaram o termo para referir composições maiores, sublinhando o seu aspeto formal. É nesta linha que a estudiosa se insere considerando lengalengas “textos em verso mais longos e com carácter repetitivo, razão, aliás, pela qual foram considerados úteis para o desenvolvimento da memória” (Costa, 1992, p. 125). Neste conjunto de textos, podemos descobrir formas diversas de encadeamento, designadamente encadeamentos entre o fim de um verso e o início do seguinte, encadeamentos entre cada dístico, encadeamentos por pergunta-resposta e encadeamentos com numeração regressiva (Costa, 1992, p. 126).

Acresce referir que, para além do seu valor histórico e cultural, as lengalengas potenciam, de forma lúdica, o desenvolvimento da linguagem, sendo promotoras da consciência fonológica e de competências comunicativas. Possuem, também, uma relevante função social, na medida em que estabelecem códigos a respeitar no universo dos jogos infantis em que, muitas vezes, se inserem.

Lembramos, como exemplo, atestando especialmente a vitalidade desta forma poético-lírica, a famosa lengalenga utilizada para atribuir papéis no *Jogo dos polícias e ladrões*, divulgada no filme de longa-metragem, *Aniki-Bobó*, realizado por Manoel de Oliveira e estreado em Lisboa, em 1942:

Aniki Bébé

Aniki Bóbó
Passarinho Tótó
Berimbau
Cavaquinho
Salomão
Sacristão
Tu és polícia
Tu és ladrão
Eu não quero ser ladrão
Tenho medo da prisão.

1.3.2.3. Os trava-línguas

Na tentativa de procurar explicitar o significado da expressão *trava-línguas*, encontramos várias definições, mas elegemos a de António Torrado como modelar, por nos parecer a que mais se aproxima do universo infantil, sabendo que são as crianças quem, maioritariamente, se deixam fascinar por sequências de palavras cuja pronúncia se revela difícil e desencadeia o riso fácil.

Numa obra intitulada *Varre, varre, Vassourinha: trava línguas*, inserida na coleção *Lagarto Pintado* (n.º 13), com ilustrações de Romeu Costa, António Torrado dirige um pequeno texto aos Pais e Educadores onde refere:

Atribuímos a designação de **trava-línguas** a todos os jogos de palavras, de proveniência popular, que têm por fim, contraditoriamente, destravar as línguas, exercitar a dicção. Uns mais imbricados do que outros, caracterizam-se sempre pela condensada brevidade da frase e pelo sobressalto das sonoridades, que a rapidez da elocução torna mais embaraçantes.

Desafios de cacofonias (**É o eco que aqui há. / Que eco é? / É o eco que cá há. / O quê? Há cá eco? / Há eco, há.**) ou enigmáticas colisões de palavras chocantes (**Baralhoco, copo, copo / baralhoco copo cá...**) ou ejeções fonéticas maliciosas (**Um homem perdeu uma vaca e um galo. E como é que ele se pôs a chamá-los? – Vaca, galo... Vaca, galo...**) ou excrescências anómalas num fraseado já de si grotesco (**Era uma vez um caçador furunfufor, triunfufor, mesirifunfor e**

foi à caça furunfunfaça, triunfunfaça, mesirifunfaça...), que há de tudo nos trava-línguas para olear a articulação da voz. Quem os queira interpretar de outro modo, falhará, porque os trava-línguas não são redutíveis a mais nenhum entendimento senão o da sua funcionalidade, nas praxes linguísticas nos primeiros anos da criança. Quando referimos os primeiros anos de vida, lembramos, no entanto que, hoje em dia, a sede do intercâmbio destas experiências e exibições elocutórias é, de facto, a escola, nos primeiros anos de escolaridade. (Torrado, 1988, s/p).

De acordo com Maria José Costa (1992, pp. 122–124), estes textos, intimados a serem ditos depressa, tornam-se de difícil pronúncia, conduzindo, inadvertidamente, os que aceitam o desafio de os pronunciar, à enunciação de palavras socialmente reprováveis. A autora apresenta um texto elucidativo, coligido por António Tomás Pires, no concelho de Elvas, que surge integrado na obra *Os jogos e as rimas Infantis de Portugal*, de Francisco Adolfo Coelho:

Acolá naquele outêro
Vai um frade,
A estender cordões,
A encolher cordões,
A estender cordões,
A encolher cordões;
Quanto mais o frade corre
Mais os cordões se lh'encolhem,
Quanto mais o frade corre,
Mais os cordões se lh'encolhem, etc. (Pires, 1885, p. 571).

Organizados do ponto de vista fónico e linguístico, de modo a criarem obstáculos à articulação, estes textos tradicionais, reproduzidos por via oral, inauguram o cómico verbal e permitem escapar a constrangimentos de natureza moral e social, tornando possível a libertação de tensões inconscientes.

Não falta quem considere os trava-línguas e outras rimas infantis absurdos e ridículos. A contrapor a esta apreciação, lembramos as oportunas e sempre atuais palavras do filólogo, etnólogo e pedagogo Adolfo Coelho:

As rimas infantis podem parecer a muitos, ridículas, absurdas, e fazer supor, que, admitindo que acodem a uma necessidade real da creança, se poderiam substituir por coisa melhor. A verdade é que o que de proposito se tem escripto com esse fim não as vale; não receamos até dizer: *tem um grande sentido o facto das rimas infantis terem, consideradas em si, muito pouco sentido*. Que significa, por exemplo:

Tão balalão,
Morrei o Simão,
Em terra de mouros
Senhor capitão?

Mas o corpo acha n'essas palavras, ditas como as creanças as dizem, o rythmo do movimento; mas o órgão da voz tem um exercício e o espirito infantil não tem que se cançar a procurar o que isso quer dizer: a creança acha-se aqui pois no puro domínio do jogo. Terá mais sentido ou mais utilidade o jogo das damas ou do gamão? Diremos que tem muito menos. E, todavia, personagens graves passam longas horas a mover as tabulas no tabuleiro.

Não arranquem á infancia o que lhe pertence. Nas rimas que reunimos ella revela-se com muito mais verdade do que nos livros dos psychologos casuistas. O seu character caprichoso, a sua tendência para o comico, as combinações kaleidoscopicas da sua imaginação, a sua observação rápida, mas extensiva, as multiplices relações que ella estebelece com tudo o que a rodeia, animado e inanimado, exprimem-se alli n'uma linguagem inteligível (Coelho, 1883, pp. 89–90).

Salvaguardando alguns casos que poderão ser considerados menos educativos, consideramos de grande importância reforçar o carácter lúdico da linguagem que convida a criança a repetir trava-línguas até à exaustão, até ser capaz de os pronunciar corretamente, deles tirando prazer quando as palavras lhe saem entarameladas. A sonoridade das palavras e o ritmo com que são ditas atrai e diverte as crianças, não sendo raro a sua preferência por textos constituídos por frases que se diluem em encadeamentos sem significado, até ao limite total da ausência de sentido. Concomitantemente, as aliteraões, as sequências fonológicas sem conteúdo semântico e sem função gramatical, conduzem frequentemente ao *nonsense* que “chama a atenção para a linguagem, não como terreno conhecido, mas como algo a descobrir” (Costa, 1992, p. 32).

1.3.2.4. As adivinhas

Na definição comum dos dicionários, adivinhas são charadas, enigmas, jogos de adivinhação. De acordo com o *E-Dicionário de Termos Literários*, trata-se de uma “forma muito antiga de literatura que consiste, na sua realização mais comum, numa interrogação engenhosa que convida à decifração”, existindo, também, outro tipo de adivinha que “assume um carácter mais descritivo-narrativo, e, nas suas realizações populares, apresenta-se com frequência em versos rimados”. A sua construção obedece a associações semânticas ambíguas e a jogos de palavras que procuram “criar uma ilusão semântica para que a adivinha seja enigmática” e de difícil decifração. Todas as literaturas têm as suas coletâneas de adivinhas, sendo “possível encontrar adivinhas praticamente em todas as culturas, muitas vezes em contaminação com outras formas de expressão que lhe estão próximas como as fábulas, as parábolas, os enigmas ou os epigramas” (Ceia, 2009).

Esta espécie de jogo suscita o interesse de adultos e crianças pelo mistério aparentemente indecifrável que envolve, exigindo perspicácia, mobilização de conhecimentos e experiências vividas, convocando, numa relação de simbiose, razão e imaginação. Nesta medida, não é despidendo afirmar que possuem uma notável função educativa, sendo necessário proceder a uma seleção adequada, atendendo ao grau de dificuldade que apresentam e ao público-alvo a que se destinam.

Algumas são de fácil resolução, como a que se segue, vulgarmente conhecida:

– Qual é cousa
Qual é ella,
Que apenas entra em casa
Logo se põe á janella?

“Botão” (Braga, 1913a, p. 217).

Outras exigem maior capacidade de raciocínio e mobilização de conhecimentos:

Ninguirininhim coitada,
Não tem camisa nem fralda,
Anda por onde anda a gente,
Quando a matam é que fica contente?

“A Fome” (Braga, 1913a, p. 365).

Não é possível estabelecer núcleos temáticos delimitados para as adivinhas, devido à sua abrangência, mas, do ponto de vista formal, é possível referir que as adivinhas são textos de curta extensão que se expressam, frequentemente, em verso, e recorrem ao uso de metáforas e a procedimentos estilísticos de repetição como a anáfora e a aliteração. Também é habitual apresentarem uma “estrutura acumulativa” concretizada com base em enumerações e adição de elementos (Bastos, 1999, p. 104).

Inspiradas na tradição oral, as adivinhas faziam parte de uma aprendizagem da vida em comunidade e “constituíam, noutros tempos, salutareos passatempos, que permitiam aos mais velhos, ou ao redor da lareira, ou nas desfolhadas e em trabalhos monótonos, fazer jus à sua superioridade intelectual junto dos mais novos” (Parafita, 1999, p. 86). Hoje, as adivinhas continuam a proporcionar momentos divertidos no seio familiar e escolar, proporcionando a transmissão de conhecimentos aos mais jovens e o desenvolvimento do raciocínio, do pensamento lógico e da competência inferencial. Continuam a transmitir-se por via oral, ocasionando trocas diretas entre emissor e recetor, mas consideramos de grande importância o registo escrito destes textos, salvaguardando que não se perca este vasto património oral tradicional.

1.3.2.5. Os provérbios

Os provérbios pertencem a uma categoria peculiar da literatura tradicional. São textos anónimos institucionalizados pela tradição, que circulam de geração em geração, repetidos por um número ilimitado de falantes, perante interlocutores sempre renovados, em lugares e tempos diferentes, sem perderem a sua identidade (Lopes, 1992, p. 269). Apesar de deixarem transparecer, frequentemente, uma mentalidade reacionária, quase sempre expressam uma moralidade tradicional com alguma atualidade (Moutinho, 2018, p. 20).

Consagrados por uma determinada comunidade, os provérbios são uma forma sintética de saber popular, acolhem ensinamentos que resultam de experiências de vida em comum e têm funções diversificadas que abrangem as capacidades de informar, aconselhar, advertir, censurar ou persuadir quem os escuta.

Há provérbios descritivos e provérbios normativos que expressam, respetivamente, o “modo de ser do mundo” e normas de conduta que funcionam como “código não escrito de uma ética popular” (Lopes, 1995, p. 77).

Utilizando uma linguagem simples e familiar, os provérbios consistem em frases sentenciosas que refletem uma filosofia empírica de vida ligada ao senso comum, transmitindo ensinamentos ou advertências diretas, mas também podem fazê-lo de modo dissimulado, recorrendo a uma linguagem metafórica, carregada de simbolismo, a exigir a descodificação de um significado mais ou menos oculto.

“Não deixes para amanhã o que podes fazer hoje” é um provérbio que não levanta dificuldades de interpretação, sendo imediata a sua leitura literal. Mas existem casos em que a interpretação pode ser feita num sentido literal e, simultaneamente, num sentido figurado. “Quem anda à chuva molha-se”, por exemplo, pode ter uma leitura literal inequívoca, porque traduz uma realidade incontornável, mas também pode ser interpretado como “Quem se expõe a determinados riscos sofre as consequências”. Há também a considerar os provérbios cuja interpretação depende do contexto em que são proferidos e da intencionalidade do seu enunciador. “Os cães ladram, a caravana passa” é um provérbio que exige um certo grau de abstração para poder captar o seu verdadeiro sentido. Os cães podem representar vozes críticas, insultos, palavras de desaprovação ou intimidação, às quais não devemos dar ouvidos e avançar no caminho que tínhamos traçado.

Quem se apropria de um provérbio e o incorpora na sua comunicação abandona, por momentos, a sua voz, para citar uma voz alheia na tentativa de aumentar a força persuasiva e argumentativa da sua exposição, uma vez que o valor do provérbio deriva de um saber ancestral que não é posto em causa. Por outro lado, a introdução de um provérbio com sentido contrário, por outros interlocutores, permite validar uma posição contrária, considerada igualmente válida.

Ana Cristina Macário Lopes, num texto intitulado *Provérbios: o eterno retorno*, chama a atenção para “o valor de verdade” do texto proverbial e para o papel que a ironia pode representar na sua enunciação.

Ao enunciar um provérbio, o locutor convoca implicitamente a sabedoria colectiva legada pela tradição, maximalizando assim o valor de verdade do seu próprio enunciado; é justamente porque escapa à contingência de uma enunciação meramente individual que o provérbio pode funcionar como argumento de autoridade: o consenso da comunidade legitima por si só o saber experiencial ou ideológico que através deles se veicula. No entanto, é igualmente devido ao estatuto de citação do texto proverbial que o locutor dele se pode distanciar em absoluto, desresponsabilizando-se do enunciado que profere: ao citar um provérbio, o locutor limita-se a reproduzir um enunciado alheio, sem qualquer

compromisso de adesão aos conteúdos expressos. Daí que um provérbio possa ser utilizado ironicamente, como forma de contestação das verdades ou normas impostas pela tradição (Lopes, 1992).

A autora citada sublinha o potencial de adaptabilidade a diferentes contextos situacionais que o provérbio possui, devido à ausência de referência a indivíduos ou situações concretas e à inexistência de um horizonte espaço-temporal determinado, características que tornam possível a sua reutilização em contextos geográfica, histórica e culturalmente diferenciados.

Um estudo aprofundado sobre estas manifestações lexicais sentenciosas, que encontram na ironia, na comparação, na metáfora, nos trocadilhos e nas rimas, recursos estilísticos estimulantes, possui inegável valor literário, aliado a um valor histórico e etnográfico, na medida em que nelas se espelha uma boa parte do pensamento popular.

Terminamos esta breve caracterização, salientando que os provérbios ressoam múltiplas enunciações anónimas, facto que os diferencia dos aforismos, apótemas e máximas, por serem textos de autoria conhecida. O saber coletivo que veiculam convoca representações simbólicas, normas sociais e comportamentais que fortalecem a vida da comunidade, enquanto preservam o seu carácter ancestral. Todavia, abrem caminho para uma escrita criativa através de movimentos de desconstrução que dão origem à paródia, como acontece na canção *Bom Conselho*, da autoria do cantor e compositor Chico Buarque:

Ouçã um bom conselho/ Que eu lhe dou de graça/Inútil dormir que a dor não
passa/ Espere sentado/ Ou você se cansa/ Está provado, quem espera nunca
alcança/ Venha, meu amigo/ Deixe esse regaço/ Brinque com meu fogo/ Venha se
queimar/ Faça como eu digo/ Faça como eu faço/Aja duas vezes antes de pensar/
Corro atrás do tempo/ Vim de não sei onde/ Devagar é que não se vai longe/ Eu
semeio o vento na minha cidade/ Vou para a rua e bebo a tempestade (Buarque,
1972).

Como facilmente se conclui, o reconhecimento da paródia exige um leitor capaz de efetuar uma leitura da letra desta canção em profundidade, descobrindo relações de intertextualidade com os provérbios matriciais que lhes deram origem.

1.4. A Literatura Tradicional oral nas origens da Literatura para a Infância

A literatura tradicional sobreviveu, ao longo dos tempos, passando de geração em geração e, desde tempos remotos, tem sido a voz da memória coletiva capaz de transmitir mitos, crenças, percepções, convicções, conhecimentos, desejos e anseios humanos.

É possível abordar a literatura tradicional, de um ponto de vista positivista, estudando os documentos etnográficos que temos à nossa disposição, mas não podemos ignorar que os textos tradicionais traduzem uma forma de relação do espírito humano com o mistério da vida. Com efeito, ao percorrermos a História da humanidade, damos conta da necessidade que o homem tem de se evadir do real para lhe dar sentido, procurando encontrar explicações para fenómenos aparentemente sobrenaturais e justificações para uma realidade complexa e difícil de interpretar.

Vários autores têm assinalado uma similitude entre o pensamento primitivo e o pensamento da criança. A criança funde, com natural ingenuidade, realidade e imaginação e, tal como refere Alberto Caeiro, em *Poemas Inconjuntos*, ela pensa em fadas e acredita em fadas, agindo como um deus doente, mas um deus. O pensamento da criança, nos primeiros anos de vida, é caracterizado por um certo animismo que olha o mundo com realismo mágico. Antes de ser mediada por um pensamento que se rege por categorias lógicas, a relação que a criança estabelece com o mundo, à semelhança do que acontece com o pensamento do homem primitivo, é mediada pela função simbólica. Esta ideia conduziu à construção de pressupostos que defendem que a ontogénese recapitula a filogénese, o que equivale a dizer que o ser humano, ao longo do seu desenvolvimento individual, recapitula os processos mentais desenvolvidos pela espécie humana.

Não liberta dos temores da sensibilidade primitiva, a humanidade divinizou o mundo, e forjou mitos, lendas e narrativas plenas de fantasia. Reforçando esta ideia, Maria Laura Bettencourt Pires (1982, p. 19) releva que “contar e ouvir histórias é por certo uma das mais antigas atividades humanas”, pelo que podemos referir que “desde tempos muito recuados e nas mais diversas nações, se encontram formas narrativas orais que estão na génese de toda a literatura e em particular da literatura infantil”. De acordo com esta perspetiva, a autora proclama que “para fazer a história da literatura infantil teremos que procurar as suas origens na literatura tradicional oral” que procurava explicar, com fantasia e imaginação, os mistérios que a mente humana sinalizava, através de mitos, lendas e fábulas.

António Quadros (1989, p. 99) também se situa nesta linha de pensamento ao afirmar que os contos tradicionais derivam de “antiquíssimos mitos e tradições religiosas” e cita o folclorista holandês Jan de Vries que, em 1954, publica um livro acerca dos contos de fadas onde deteta uma estrutura

similar entre mito, saga e conto. Para António Quadros, os contos tradicionais possuem imbricações profundas com a vetusta mitologia e antigas religiões.

Os primeiros contos maravilhosos são as histórias sagradas e os mitos que constituem o pedestal narrativo e fascinante das religiões. Em muitos contos tradicionais não é difícil discernir a filiação em antiquíssimas religiões e mitologias. Mesmo quando desaparece a sua influência, enquanto religiões organizadas, muito do seu substrato persiste nos contos que o povo guarda através dos séculos. Rastrear as relações de numerosos contos maravilhosos com temas dos Vedas indianos, da Bíblia, das tradições árabes, da mitologia céltica, ibérica, germânica, escandinava, grega ou romana, é tarefa a que se dedicaram pacientemente alguns investigadores (Quadros, 1989, p. 92).

O mesmo autor prossegue referindo que o cristianismo veio superar as antigas mitologias gregas ou os rituais célticos, mas estes sobreviveram nas tradições ou no inconsciente coletivo dos povos e constituem um extraordinário tesouro espiritual.

Lembramos, também, a intelecção de Teófilo Braga, citado por Maria Laura Bettencourt Pires (1982, p. 19), relativamente às semelhanças que podemos encontrar entre a mentalidade popular e a das crianças, razão que fundamenta o facto de uma multiplicidade de textos tradicionais, nas formas narrativa e/ou poético-lírica, continuarem a ser utilizados e apreciados na literatura que tem como destinatário preferencial as crianças.

De modo análogo, a investigadora Glória Bastos (1999, p. 62) também expressa a estreita relação que existia nas sociedades arcaicas entre a linguagem empírica e a linguagem mítica, evidenciando uma certa “similitude entre os processos de apreensão da realidade na criança e no homem primitivo” pela predominância, em ambos, do pensamento mágico. Desta forma, não é de admirar que, nas raízes da literatura para a infância, encontremos a presença de elementos simbólicos ligados a antigos mitos, práticas religiosas e rituais ligados ao ciclo de vida e da natureza.

É hoje praticamente consensual a ideia de que a literatura para a infância detém uma origem remota, como asseveram as palavras de Sara Reis da Silva (2021, p. 131):

E parece, na verdade, não haver dúvidas acerca do facto da literatura para a infância e a juventude (LIJ) possuir uma origem oral remota, tendo, por isso, os seus primórdios perdidos entre a comunicação oral que, desde tempos imemoriais, os homens uns aos

outros foram passando. Assim, a literatura que tem na criança o seu preferencial destinatário nasceu com a oralidade que foi moldando os homens.

A autora citada não deixa de lembrar que certas formas da literatura tradicional, consideradas hoje como pertencendo ao universo da literatura para crianças, na sua origem, foram destinadas aos adultos. Os motivos que conduziram o percurso do oral e do universo adulto até ao infantil poderão ser arregados na popularidade, exemplaridade, brevidade e simplicidade intrínsecas a tais manifestações do acervo tradicional oral.

Relembrando que a relação criança/livro é precedida pela relação criança/história contada, Natércia Rocha (2001, p. 22) sublinha que a oralidade parece preceder sempre a escrita. Contudo, contemporaneamente, assistimos, na edição que tem a criança como principal destinatário, uma escrita que procura recuperar a literatura tradicional oral, quer através da publicação de textos originais que procuram manter a sua raiz matricial, quer através de reescritas que atestam a vitalidade hipertextual da literatura tradicional, temática que abordaremos de forma detalhada no próximo capítulo deste trabalho de investigação.

CAPÍTULO 2

Vitalidade hipertextual da literatura tradicional

(...) a literatura oral é uma espécie de museu contemporâneo, que continua vivo, porque não cessa de renovar-se.

(Topa, 2000, p. 442)

2.1. O romantismo como momento determinante na recriação literária de temas e textos populares

O que é preciso é estudar as nossas primitivas fontes poéticas, os romances em verso e as lendas em prosa, as fábulas e crenças velhas, as costumeiras e as superstições antigas (...) O tom e o espírito verdadeiramente português esse é forçoso estudá-lo no grande livro nacional, que é o povo e as suas tradições e as suas virtudes e os seus vícios, e as suas crenças e os seus erros.

(Garrett, 1983, p. 36)

Uma tentativa de caracterizar o termo *romantismo* enfrenta várias dificuldades. Os múltiplos significados e as ambiguidades que encerra conduziram vários investigadores a defenderem a ideia de que o termo *romantismo* só no plural deveria ser usado. Podemos falar de uma música romântica, de uma pessoa romântica, de um discurso romântico, de uma filosofia romântica, de uma ideia romântica, de uma estética romântica. Contudo, apesar de se espriar no vasto domínio da cultura, da arte e do pensamento, logramos considerar o *romantismo* um movimento que representa, de um modo global e sistémico, a “explosão de uma *modernidade* estética que exprime uma antropologia e uma cosmovisão opostas aos princípios, aos ideais e aos valores da modernidade científico-tecnológica, da modernidade económica e da modernidade político-social de matriz iluminista, capitalista e burguesa” (Buescu, 1997, p. 490).

Afastando-se de uma conceção mecanicista do mundo, o romantismo sedia e veicula uma revolta contra a mecanização da vida e da sociedade, contra os princípios da eficiência produtiva, contra o utilitarismo, o conformismo, a passividade e a indiferença. Esta tendência acompanha a apologia de uma conceção organicista do mundo, enraizada num platonismo filosófico e em ideais mágico-religiosos, desnudando uma mundividência que procura captar a expressão da alma humana e da Natureza. Simultaneamente, há uma valorização do sentimento, uma exaltação do dinamismo criador do eu, um enaltecimento do poder da imaginação e do sonho e uma abertura ao mistério e ao sobrenatural.

O homem romântico, movido por uma energia exuberante que mobiliza desejos e sonhos infinitos, sente sede de absoluto e, na impossibilidade de o atingir, é invadido pelo pessimismo e pela melancolia, refugiando-se na solidão ou procurando, ansiosamente, a evasão no tempo e no espaço. “A evasão no espaço conduz ao exotismo”, ao fascínio pelos costumes e paisagens de países

desconhecidos, “ao gosto pelo bárbaro e pelo primitivo” (Silva, 2020, p. 549). A evasão no tempo conduz à glorificação da Idade Média, à reabilitação das suas lendas e tradições e à vontade de regressar a uma “época de segurança e estabilidade política, social e cultural, que se contrapunha à tendência individualista e desagregadora do liberalismo europeu, herdeiro da Revolução Francesa” (p. 550). Por outro lado, o gosto romântico pela Idade Média, aliado à ideia de que cada nação é um organismo dotado de um espírito próprio, matriz de todas as manifestações populares tradicionais.

Ora a Idade Média, época de gestação das nacionalidades europeias, aparecia como a primavera do “espírito do povo” (*Volksgeist*) característico de cada nação, como o período histórico em que tal espírito se revelara na sua pureza originária, sem ter sido ainda maculado por qualquer influência alheia (a Renascença, portadora de vastas influências greco-latinas, alheias ao espírito das nações medievais, será duramente criticada pelos românticos). A língua, a literatura, a arte, o direito e as instituições medievais eram consideradas como a expressão genuína e natural do *Volksgeist* de cada nação, independentemente de regras, de modelos e de deformações racionalistas (Silva, 2020, p. 551).

Para o autor citado, o romantismo constitui um marco fundamental na evolução dos valores estéticos do Ocidente e instaura uma nova ordem estética que valoriza a atividade criadora, imprimindo uma marca indelével na produção literária que rompe com as normas e convenções vigentes na literatura greco-latina e no neoclassicismo. Contudo, importa lembrar que esta rutura não se efetua de forma abrupta. Não podemos defender uma conceção restritivamente periodológica de um romantismo “entalado” entre o neoclassicismo e o realismo, já que o romantismo é um “*megaperíodo*” que se tem projetado, em metamorfoses plurais, nas literaturas ocidentais ao longo dos séculos XIX e XX, sendo impensável refletir sobre o simbolismo, o expressionismo e o existencialismo, “à margem do *megaperíodo* do Romantismo” (Buescu, 1997, p. 489).

Na esteira da autora que vimos de citar, consideramos fundamental deter uma visão alargada do movimento romântico e das suas múltiplas ramificações e influências, sem deixar de ter em consideração as assincronias existentes entre as suas manifestações em literaturas “periféricas”, como as de Portugal e Espanha, e as literaturas “centrais” de países como a Inglaterra, a França e a Alemanha.

Consideramos, também, que se reveste de alguma importância destacar o caráter, aparentemente paradoxal, que o movimento romântico detém, na medida em que exhibe propensões universais e originais, pois, ainda que seja através do romantismo que a cultura de cada país se expande, regressando às próprias origens, essa expansão nacional envolve uma noção universal de valores e uma mundividência que faz com que cada cultura se descubra na sua autenticidade (Machado, 1979, p. 19).

Procurando caracterizar, de modo breve, a conjuntura internacional que acolheu a emergência do movimento romântico, destacamos alguns factos históricos que marcaram o contexto histórico mundial, a partir da segunda metade do século XVIII:

- A revolução industrial e o avanço tecnológico que provocaram transformações em quase todos os setores da vida humana;

- A revolução americana e a revolução francesa, geograficamente distantes, mas assentes em movimentos políticos muito próximos que exigiam o fim da sociedade feudal e defendiam as liberdades e os direitos individuais, a ascensão social e a meritocracia;

- A declaração dos Direitos do Homem e do cidadão (1789);

- A era napoleónica (1799-1815) que procurou consolidar as instituições burguesas nos Estados Nacionais e derrotar as antigas monarquias absolutistas que existiam na Europa.

A relevância destes acontecimentos e a consolidação das ideias iluministas que marcaram profundamente a segunda metade do século XVIII conduziram à valorização da razão em detrimento da fé e, naturalmente, a um enfraquecimento das ligações entre a Igreja e as monarquias europeias. Consequentemente, assiste-se à decadência do absolutismo em toda a Europa, incluindo Portugal. No entanto, existem alguns aspetos contraditórios que julgamos importante identificar.

A Europa da segunda metade e especialmente dos últimos decénios do século XVIII é uma Europa mais do que nunca contraditória. Estas contradições revelam-se a vários níveis. Por exemplo, a nível político: países de governo liberal como a Inglaterra, paralelamente à aristocracia ditatorial russa, à monarquia absoluta francesa, ao despotismo esclarecido português, prussiano ou austríaco. A nível económico e social: uma Europa onde predomina, a Oeste, o grande comércio da burguesia citadina e, a Leste, uma nobreza ainda totalmente feudal. Por outro lado, uma nova Europa se anunciava, a América do Norte, terra prometida dos emigrantes ingleses e outros, essa

América do Norte que soube, entre outras coisas, conciliar a ideologia iluminista com o puritanismo. (...)

Todas estas contradições levaram, no domínio da criação estética sobretudo, a uma consciência da incompletude que reflecte, no fundo, a consciência de que a história do Ocidente não podia ser apenas a história do racionalismo grego e cartesiano. Consciência, afinal, da incompletude, ou mesmo da inutilidade, de toda a história considerada como evolução civilizacional linear (Machado, 1979, pp. 16–17).

Esta dinâmica conjuntural teve inevitáveis reflexos na criação estética, especialmente no domínio literário português, levando o autor que vimos de citar a referir que

o começo do nosso romantismo nada tem de criação ao nível das ideias literárias. É antes um improviso a partir de ideias velhas – e sobretudo, ideias políticas, as que são inspiradas por uma revolução liberal assaz atrasada, copiada pelos moldes da Revolução Francesa, mas pretendendo ter já a maturidade socio-económica do liberalismo industrial inglês (Machado, 1979, p. 72).

Sobre a emergência do romantismo em Portugal, muito se tem escrito e vaticinado. Alguns autores referem que o romantismo português foi um movimento multimodo, atravessado por tendências internamente conflituosas, atingindo domínios tão diversos como a política, a literatura, as artes plásticas, o jornalismo, o teatro, a oratória, o vestuário e as relações interpessoais. Não obstante, deixou sementes que, em tempos diversos, acabaram por frutificar (Reis & Pires, 1993).

Almeida Garrett e Alexandre Herculano são duas figuras incontornáveis, impulsionadoras do movimento romântico em Portugal.

João Baptista da Silva Leitão de Almeida Garrett (180-1877) é frequentemente aclamado como o iniciador do movimento romântico, em Portugal, e ocupa um meritório lugar de destaque no seio da cultura portuguesa. Poeta, prosador e dramaturgo viveu a transição do século XVIII para o século XIX e foi protagonista de importantes acontecimentos que ocorreram na sociedade portuguesa, no domínio político e cultural.

Nascido na cidade do Porto, no seio de uma família burguesa, Almeida Garrett passou a primeira infância em Vila Nova de Gaia, entre as quintas do Sardão e do Castelo. Em 1809, mudou-se com a

família para os Açores, durante a invasão napoleónica, e passou o resto da sua infância e adolescência na Ilha Terceira, onde iniciou os primeiros estudos. Em 1816, retorna ao continente e ingressa na Universidade de Coimbra para frequentar o Curso de Direito. A dinâmica que emerge do convívio estudantil coimbrão em que o jovem Garrett se integra desperta nele uma dimensão intelectual próxima dos ideais iluministas. A sua crença no progressivo aperfeiçoamento humano e na realização individual e coletiva manifestaram-se na sua criação literária e aclararam a sua inclinação para a política, levando-o a envolver-se ativamente na Revolução Liberal do Porto, movimento militar que teve início em 1820 e defendia o fim do absolutismo e a formação de uma monarquia constitucional. Poucos anos volvidos, o regresso do absolutismo, na contrarrevolta liderada por D. Miguel, forçou Garrett a exilar-se em Inglaterra, onde entrou em contacto com a literatura romântica.

A experiência do exílio provocou uma natural nostalgia da pátria ausente, mas, por outro lado, proporcionou-lhe o contacto com culturas diversas onde é possível respirar “muita da atmosfera romântica que já dominava uma parte considerável da Europa” (Reis & Pires, 1993, p. 15).

Poesia, literatura, idealismo e cidadania conviviam paredes-meias no pensamento garrettiano que procurava as raízes de uma cultura nacional próxima do povo, manifestamente rude, mas honesto e incorrupto.

Lutando por um constitucionalismo liberal, iniciou a sua carreira de deputado, em 1836. Participou na redação da Constituição de 1838, organizou o Conservatório e o Teatro Nacional, participou na Reforma da Academia Real das Ciências e foi membro do Conselho Ultramarino, tendo-se empenhado na libertação dos escravos das colónias. Morreu em 1854, deixando uma vasta obra, em grande parte inédita.

Profundamente enraizada no tempo histórico do liberalismo e nos ideais iluministas, a obra garrettiana manifesta-se, de forma eclética, na cultura portuguesa. Destacamos alguns títulos do legado literário de Garrett que o filiam no movimento romântico. Assim, no domínio da poesia lírica, evocamos os poemas *Camões* (1825) e *Dona Branca* (1826), vulgarmente considerados textos fundadores do romantismo português. Distinguimos, também, os três primeiros volumes do *Romanceiro*, publicados entre 1843 e 1851, *Frei Luís de Sousa* (1843), um texto modelar da literatura dramática nacional, *Folhas Caidas* (1853), obra que expressa de forma inequívoca o individualismo romântico do autor e *Viagens na minha Terra* (1846), uma obra-prima da literatura portuguesa romântica.

Alexandre Herculano de Carvalho e Araújo (1810-1877), escritor, historiador e jornalista português, é, também, um nome a destacar na História da literatura portuguesa.

Nascido em Lisboa, em 1810, no seio de uma família modesta, iniciou os seus estudos num colégio religioso, mas devido a dificuldades económicas, foi impedido de seguir os estudos universitários. Uma carreira de funcionário público estar-lhe-ia destinada, mas o contexto histórico-político português que o envolveu fixou um rumo diferente à sua vida. Tal como Almeida Garrett, Alexandre Herculano envolveu-se nas lutas liberais que ocorriam pelo país e também conheceu o exílio, em França, condição que lhe permitiu contactar com o romantismo dos escritores franceses. Esta circunstância admite conjecturar que Herculano aderiu ao movimento literário, conhecido como romantismo, assente numa vertente política que privilegiava a liberdade dos povos. Todavia, Alexandre Herculano cedo se desencantou com a política e a vida pública. O seu contributo como intelectual que refletiu sobre os problemas do seu tempo resulta numa extensa obra literária que assume particular relevância no domínio da História de Portugal.

Apesar das naturais diferenças entre Garrett e Herculano, não podemos deixar de referir a afeição de ambos por uma cultura nacional autêntica que dedicava ao povo um papel preponderante. Há, por isso, uma convergência assinalável que nos impele a salientar o papel inovador que Almeida Garrett e Alexandre Herculano desempenharam na produção literária portuguesa dos inícios do século XIX.

Na introdução à 2.^a edição da obra *Romanceiro*, volume II, de Almeida Garrett (1983), Luís Augusto Dias refere que Garrett e Herculano constituem dois casos ímpares na História literária portuguesa, porque estiveram mais próximos de uma autêntica cultura nacional e colocaram o povo no centro das suas preocupações. Referindo-se ao *Romanceiro* garrettiano, Luís Augusto Dias (1983, p. 11) esclarece que a obra estende as suas raízes da cultura portuguesa para lá dos limites da burguesia, até ao “povo dos campos”, que através de infindáveis gerações “cumpriu a tarefa de guardar uma memória colectiva da primitiva literatura nacional”.

Apesar da importância do projeto de Almeida Garrett, a sua tarefa de recolector de textos da tradição oral valeu-lhe algumas críticas, na medida em que retocou as versões orais, interferindo diretamente na valorização estética dos romances populares. Procurando aproximar-se de um arquétipo dos exemplares dos nossos primeiros trovadores e poetas, Garrett introduziu nas suas recolhas os primores da poesia culta. Ele próprio esclarece o leitor que não pretendeu compor uma obra erudita com o rigor dos procedimentos dos filólogos, apenas intentou reunir e restaurar as canções populares, xácaras, romances ou rimances.

Não quero compor uma obra erudita para me colocar entre os filólogos e antiquários e pôr mais uma obra na estante dos gabinetes. Desejo fazer uma coisa útil, um livro popular; e para que o seja, torná-lo agradável quanto eu saiba e possa. As academias que elaborem dissertações cronológicas e críticas para uso dos sábios. O meu ofício é outro: é popularizar o estudo da nossa literatura primitiva, dos seus documentos mais antigos e mais originais, para dirigir a revolução literária que se declarou no país, mostrando aos novos engenhos que estão em suas fileiras os tipos verdadeiros da nacionalidade que procuram, e que em nós mesmos, não entre modelos estrangeiros, se devem encontrar (Garrett, 1983, p. 31).

O mesmo autor prossegue afirmando que não responde pela exata classificação dos documentos recolhidos e pelas observações efetuadas, mas responde pela verdade moral do seu trabalho.

Eu reuni, juntei, pus em alguma ordem muitos elementos preciosos. Trabalhadores mais felizes e sobretudo mais repousados que eu de outras fadigas, virão depois, e emendarão e aperfeiçoarão as minhas tentativas (...).

Tomara que estas páginas se fizessem ler de toda a classe de leitores; não me importa que os sábios façam pouco cabedal delas, contanto que agradem à mocidade, que as mulheres se não enfadem absolutamente de as ler, e os rapazes lhes não tomem medo e tédio como a um livro profissional. Eis aqui o que eu desejo, o em que pus fito, e o porque intersachei a prosa com o verso, a fábula com a história, os raciocínios da crítica com as inspirações da imaginação (Garrett, 1983, p. 33).

Tal como vaticinou Garrett, o valor das tradições populares e o gosto pela recolha de textos tradicionais encontrou vários seguidores e estudiosos da literatura tradicional de transmissão oral que procuraram imprimir aos seus trabalhos maior rigor e preceitos de cientificidade.

2.2. O Romanceiro Português da Tradição Oral: alguns contributos

Desde os primeiros esboços críticos divulgados por pré-românticos e românticos, o Romanceiro tem sido considerado um género literário medieval. Apesar das múltiplas opiniões formuladas pela crítica sobre as suas origens, o Romanceiro tem sido encarado como um dos géneros nascidos durante

a Idade Média e transmitido “ora pela letra, ora pela voz, ou mesmo por ambas, até aos nossos dias” (Ferré et al., 2000, p. 13).

Não sendo possível datar com precisão os primeiros romances tradicionais, a verdade é que existe um consenso alargado sobre a proliferação deste género literário, desde o primeiro quartel do século XV, evidenciando determinados elementos estruturais e temáticos de poemas épicos medievais, bem como um certo lirismo herdado das baladas europeias, retirando de ambas o seu carácter memorial. Na linha de pensamento de Pere Ferré, entendemos este carácter memorial como um traço distintivo dos géneros literários destinados a uma fixação na memória e, só esporadicamente, a uma conservação num suporte distinto, tal como o pergaminho ou papel.

Como facilmente se compreende, o facto de não serem fixados pela escrita, imprimiu aos romances tradicionais grande fluidez textual e, conseqüentemente, originou várias versões de um mesmo romance tradicional, decorrentes de uma transmissão recriadora. Todavia, a sua materialização num registo escrito permite alcançar um estatuto que, de certa forma, impede o seu esquecimento e assegura a preservação de um património cultural que é pertença de todos.

Vários investigadores têm refletido sobre o problema das origens e datações do Romanceiro Tradicional, provocando muitos debates e poucos consensos, a exigirem cautelas críticas para abordar tão delicadas questões. Há quem considere os romances primitivos herdeiros diretos dos antigos cantares de gesta, composições de carácter épico, cujos temas dizem respeito aos bravos feitos de povos ou heróis, relatos de guerras entre senhores e vassallos ou combates contra os mouros invasores da Península Ibérica. Porém, há quem se empenhe em destacar que grande parte dos romances conhecidos, desde a tradição antiga até aos nossos dias, não derivam de cantares de gesta peninsulares, nem de matérias historicamente referenciáveis, mas de baladas europeias cuja penetração na Península Ibérica dificilmente se pode datar, mas que, uma vez chegadas ao território peninsular, foram adquirindo, gradualmente, uma nova estrutura formal até alcançarem a assonância única e o verso heptassilábico (Ferré et al., 2000, p. 24).

Independentemente das posições tomadas e das discrepâncias observadas, o que se nos afigura importante registar é a expansão temporal que permitiu que o Romanceiro tivesse sido cultivado até ao século XVIII, período em que se afasta das classes cultas iluministas, sobrevivendo na memória coletiva e em folhetos de cordel. No século XIX, como já tivemos oportunidade de referir, o movimento romântico em Portugal procurou reabilitar e (re)valorizar o romance tradicional.

Os romances tradicionais portugueses, dados à estampa entre 1828 (data em que Almeida Garrett publicou os primeiros romances) e 1960, viviam dispersos em vários livros e publicações

periódicas. Contudo, chamamos a atenção para a obra *Romanceiro Português da Tradição Oral Moderna Portuguesa*, com quatro volumes publicados (Ferré et al., 2000, 2001, 2004; Ferré & Boto, 2003) com a chancela da Fundação Calouste Gulbenkian. Esta obra, coordenada pelo investigador Pere Ferré, com a colaboração de Cristina Carinhas, Ramón dos Santos de Jesus, Eva Parrano, Teresa Araújo, Miriam Nogueira e Sandra Boto, reúne um vasto *corpus* de textos tradicionais. O primeiro volume inicia com uma nota preliminar, onde Ferré (2000) dá conta das dificuldades encontradas em reunir e catalogar as inúmeras versões dos romances tradicionais portugueses, fixadas em publicações dispersas. Da organização do arquivo de romances, de Ramón Menéndez Pidal, e da classificação proposta por Armistead et al. (1978), Ferré retira favoráveis lições e propõe uma seriação dos romances de acordo com as categorias que apresentamos, de imediato, seguidas da sua localização nos respetivos volumes:

- Épicos e históricos (Vol. I, pp. 131 – 191);
- Carolíngios (Vol. I, pp. 192 – 408);
- Bíblicos (Vol. I, pp. 409 – 424);
- Clássicos (Vol. I, pp. 424 – 431);
- Aventuras do jovem herói (Vol. I, pp. 432 – 434);
- Presos e cativos (Vol. I, pp. 424 – 504);
- Romances do regresso do marido (Vol. II pp. 9 – 148);
- Romances de amor fiel (Vol. II pp.149 – 260);
- Romances de amor infeliz (Vol. II pp. 224 – 260);
- Romances da esposa infeliz (Vol. II pp. 260 – 490);
- Romances de mulheres adúlteras (Vol. III pp. 9 – 219);
- Romances de mulheres assassinas (Vol. III pp. 220 -256);
- Romances de raptos e violações (Vol. III pp. 257 323);
- Romances de incestos (Vol. III pp. 324 – 417);
- Romances de mulheres sedutoras (Vol. III pp. 418 -476);
- Romances de mulheres seduzidas (Vol. IV, pp. 9 – 19);
- Romances de aventuras amorosas (Vol. IV, pp. 19 – 42);
- Romances de enganos (Vol. IV, pp. 42 – 108);
- Romances de morte personificada (Vol. IV, pp. 109 – 116);
- Romances de animais (Vol. IV, pp. 116 – 120);
- Romances vários (Vol. IV, pp. 120 – 216);

- Romances devotos tradicionais (Vol. IV, pp. 219 – 407).

A disseminação dos romances tradicionais nos vários países ibéricos, eventualmente, foi sendo feita por contiguidade territorial e, neste processo de difusão, existe todo um percurso de sucessivas memorizações que, partindo de uma versão original, culmina no que poderemos apelidar de tradicional, o que equivale a dizer que “esquecido o autor, o texto é sentido como pertença da comunidade” (Ferré et al., 2000, p. 40). Alcançando popularidade duradoura, o romance é reproduzido por via oral, com compreensíveis variações, moldado a uma sintaxe e formas métricas singulares, substantivando um discurso articulado prosódica e dramaticamente.

De acordo com o autor que temos vindo a citar, “os romanceiros português, galego, brasileiro, castelhano, hispano-americano, judeo-espanhol e catalão deverão ser estudados como expressões de um Romanceiro Pan-hispânico” adquirindo verdadeiro sentido num estudo comparativo de conjunto (p. 62). Deste modo, é possível estabelecer paralelismos e confrontos identificando o que os une e diferencia.

No que concerne ao Romanceiro Tradicional Português, é possível constatar que subsistem versões maioritariamente recitadas e/ou cantadas em português, embora existam versões recolhidas em zonas raianas cantadas em castelhano, o que dificulta a identificação dos romances em termos de originalidade nacional e coloca grandes entraves à tentativa de caracterização do Romanceiro Português, de uma forma cabal. Todavia, é possível apontar algumas tendências, nomeadamente a propensão para uma maior dramaticidade que tende a abolir a narração e a incorporá-la no discurso direto das personagens romancísticas, mercê, quiçá, de uma menor influência exercida pelo texto escrito na memória dos contadores/cantadores de romances tradicionais portugueses, hipótese que Pere Ferré considera relevante considerar.

Não cabendo aqui realizar de forma exaustiva o levantamento de referências romancísticas, julgamos oportuno destacar alguns autores e obras relevantes neste domínio. Assim, recordamos Carolina Michaëlis de Vasconcelos (1907, 1908, 1909) e os seus *Estudos sobre o Romanceiro Peninsular: Romances Velhos em Portugal*, que fazem alusão a obras editadas por portugueses, entre 1483 e 1663, mostrando que, em Portugal, tal como em Espanha, o Romanceiro vivia tanto na plebe, como na corte, a avaliar pela referência a autores como Baltazar Dias e Camões ou Gil Vicente.

Recordamos, também, o já referido Almeida Garrett e a sua importante recolha de romances tradicionais, iniciada em 1824, que deu origem à publicação do *Romanceiro e Cancioneiro Geral. I. Adozinda e Outros* (1843), a que se seguiu, em 1851, a publicação do *Romanceiro II e III*, na Imprensa Nacional.

De modo análogo, reavivamos a importância do *Romanceiro Geral colligido da Tradição*, da autoria de Teófilo Braga, editado, em (1867), pela Imprensa da Universidade de Coimbra, obra que abre caminho para que o romance tradicional se torne objeto de estudo científico, apesar de nunca se ter apartado de uma visão romântica da literatura tradicional.

Merece, também, lugar de destaque o nome de Consiglieri Pedroso que divulgou na Revista *Romania*, em 1881, na Revista *Lusitana*, em 1859, e na *Révue Hispanique*, em 1902, vários textos romancísticos.

Por fim, destacamos a singular personalidade de José Leite de Vasconcelos, cuja contribuição para o Romanceiro português se reveste de grande importância. Refira-se que este conceituado investigador no domínio da etnografia recolheu numerosas versões de romances tradicionais, publicadas, postumamente, no *Romanceiro Português*, obra em dois volumes, publicada em 1958 e 1960, por Ordem da Universidade de Coimbra.

Avançando para o tempo presente, congratulamo-nos com o incremento de estudos universitários e trabalhos académicos nacionais e internacionais sobre o Romanceiro e com a vitalidade hipertextual deste género literário tradicional.

2.3. Notas acerca de algumas recolhas de contos tradicionais

Os contos tradicionais são anónimos, de origem longínqua e imemorial. Vulgarmente considerados intemporais e transmissores de valores universais, estas características poderão ter contribuído para assegurar a sua permanência ao longo dos tempos. Durante muito tempo, fizeram parte de uma cultura transmitida, ao longo dos séculos, por via oral, em todas as culturas e regiões do globo, sendo depois objeto de recolhas, mais ou menos sistemáticas, com maior ou menor rigor, e fixados pela escrita.

Este interesse ou impulso verificou-se em diferentes latitudes e substantivou-se no resultado do trabalho de diferentes etnólogos, filólogos ou autores.

2.3.1. No estrangeiro

Podemos referir que o interesse intelectual pelos contos tradicionais surgiu no século XVII, com Charles Perrault (1628-1703), em França, e intensificou-se, nos inícios do século XIX, com o trabalho dos irmãos Grimm (Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859), na Alemanha, e Hans Christian Andersen (1805-1875), na Dinamarca.

2.3.1.1. Charles Perrault (1628-1703)

Charles Perrault era descendente de uma nobre família de Tours, cidade próxima de Paris, onde nasceu. Realizou estudos literários e jurídicos, tendo concluído o curso de Direito em 1651. Autor de uma extensa produção literária, publicou, em 1697, a sua obra mais célebre: *Histoires ou Contes du Temps Passé, avec des Moralités*, também conhecida como *Contes de la mère l'Oye*. Esta coletânea, inspirada na tradição popular, incluía os contos *A Bela Adormecida*, *O Gato das Botas*, *A Gata Borralheira*, entre outros, e viria a ser mundialmente conhecida como *Contos de Perrault*. Sendo verdade que estes contos interessaram e despertam a atenção do público infantil, não podemos afirmar que foram escritos tendo as crianças como destinatário exclusivo. Seguindo de perto o pensamento de Muguras Constantinescu (citado por Bárbara, 2014, p. 56), Perrault quis contemplar dois públicos, oferecendo às crianças a vivacidade das suas narrativas e aos adultos a argúcia de uma verdade encoberta e uma moralidade implícita. Em todo o caso, o que efetivamente importa destacar é que os seus contos se tornaram clássicos universais da literatura que tem na criança o seu potencial destinatário extratextual.

2.3.1.2. Hans Christian Andersen (1805-1875)

Hans Christian Andersen nasceu e viveu numa época em que a Dinamarca regressava ao nacionalismo e prezava os valores ancestrais. A sua infância foi marcada pela pobreza e pela privação afetiva após a morte do seu pai, quando tinha apenas onze anos. Viveu uma vida de superação de dificuldades várias e acabou por alcançar um importante estatuto no domínio da literatura. Escreveu peças de teatro, poesia, relatos de viagens e romances para adultos. Escreveu também para crianças, numa época em que essa prática não era comum. As tradições populares do seu país e as narrativas que ouviu durante a infância constituíram inspiração para a escrita de contos baseados na tradição popular, mas foram os contos de fadas que o tornaram mundialmente conhecido.

O dia 2 de abril assinala o nascimento do escritor e, a partir de 1967, esse dia passou a ser celebrado, por iniciativa do IBBY (The International Board on Books for Young People), como Dia Internacional do Livro Infantil, em sua homenagem. Esta data é comemorada para inspirar o gosto pela leitura literária e chamar a atenção para a importância da literatura infantil no processo educativo e no desenvolvimento das crianças.

2.3.1.3. Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859)

Dirigindo o nosso olhar para os irmãos Grimm, impõe-se destacar o seu trabalho como folcloristas e as suas coletâneas de contos infantis que lhes outorgaram um conceituado estatuto, primeiro na Alemanha, depois um pouco por todo o mundo.

Os alemães Jacob Ludwig Grimm e Wilhelm Grimm nasceram em Hanau, em Hesse-Kassel. Estudaram Direito, foram bibliotecários, editores, tradutores, pesquisadores e colaboraram em diversas obras. Ambos se interessaram por várias matérias, nomeadamente, Literatura, História e Linguística, e foram nomeados membros da Academia de Ciências de Berlim, em 1840.

Diante das perturbações provocadas pelas guerras napoleónicas, os ideais nacionalistas e a procura da essência da cultura alemã emergiram nestes estudiosos e impeliram-nos à recolha de Contos Populares da Alemanha. Surgem, assim, os *Contos da Infância e do Lar* “Kinder-und Hausmärchen” – vulgarmente conhecidos por Contos de Grimm – cuja primeira publicação ocorreu em 1812, encontrando-se, atualmente, traduzida em várias línguas.

Não tendo sido pioneiros na recolha de tradições populares, os irmãos Grimm destacam-se, especialmente, pelo volume das suas recolhas e pelo rigor que imprimiram ao seu trabalho, o qual viria a ter grande impacto, nos seus contemporâneos e nas gerações seguintes, em vários países da Europa, motivando vultosas recolhas e estudos sobre o tema.

De acordo com Gutzat (1986, pp. 28–31), os Grimm interessaram-se pelos contos populares, porque os consideravam remanescentes de uma poesia nacional remota que era contada de geração em geração, conservando as crenças e convicções do povo. Por esse motivo, atribuíam a maior importância à reprodução autêntica dos textos originais, encarando o seu labor, mais como conservadores da literatura popular, do que como criadores de obras literárias. No entanto, Wilhelm introduziu algumas mudanças estilísticas nas narrativas que recolheu, mas sempre com a preocupação de não alterar o conteúdo narrado. O seu objetivo era reproduzir os contos todos no mesmo estilo, conferindo uma certa unidade à coleção. Com este intuito, operou as seguintes modificações: transformou o discurso indireto em discurso direto, fazendo emergir diálogos que conferiam maior vivacidade às narrativas; eliminou as construções hipotáticas, preferindo a justaposição de frases sem uso de conjunções coordenativas ou subordinativas (parataxe); retirou todas as palavras e/ou expressões estrangeiras, assim como o vocabulário que se distanciava do estilo coloquial; substituiu o tempo presente pelo tempo pretérito, colocando os acontecimentos narrados num tempo remoto; utilizou fórmulas estereotipadas para iniciar e terminar os contos fazendo uso frequente da expressão inicial “Era uma vez” e da expressão finalista “E se eles não morreram, ainda estão vivos até hoje”.

Natividade Pires (2005, p. 67) também assinala as alterações que os Grimm introduziram nas várias edições dos contos populares que recolheram, movidos por critérios estéticos e ideológicos. Apesar de terem referido, no primeiro volume, publicado em 1812, que não tinham alterado os textos, a investigadora refere que uma análise comparativa dos manuscritos dos contos dos dois irmãos revela que os de Wilhelm são mais polidos e apresentam narrações mais regulares. No segundo volume, publicado em 1815, os textos surgem mais elaborados e primorosos e, nas edições que se seguiram, vários textos foram eliminados, outros foram incluídos e os que se mantiveram foram objeto de revisões formais e aperfeiçoamentos estilísticos. Em todo o caso, importa realçar que, só em 1825, com uma edição concebida para crianças que incluía 50 textos selecionados e sete gravuras, os Grimm conheceram o verdadeiro sucesso.

2.3.2. Em Portugal

No que concerne a Portugal, merecem particular destaque os trabalhos de Adolfo Coelho (1847-1919), Teófilo Braga (1843-1924), Consiglieri Pedroso (1851-1910) e José Leite de Vasconcelos (1858-1941), pelas recolhas de contos populares que levaram a cabo e pela concretização de estudos qualificados sobre o conto popular português, lançando as bases para uma abordagem sistemática e meticulosa do material folclórico narrativo. Sumariamos, de seguida, a contribuição de cada um deles, salvaguardando, desde já, que não restringimos a estes nomes a importância das recolhas feitas, mas consideramos serem estes os mais relevantes para o nosso estudo.

2.3.2.1. Adolfo Coelho (1847-1919)

Francisco Adolfo Coelho nasceu em Coimbra, em 1847, e faleceu em Carcavelos, em 1919. Considerado uma das figuras mais importantes da intelectualidade portuguesa dos finais do século XIX, realizou, ao longo da sua vida, trabalhos notáveis no domínio da etnografia, da antropologia, da linguística e da pedagogia. A sua obra etnográfica, abundante e variada, reúne escritos sobre contos populares, festas, jogos, crenças, costumes e tradições. No âmbito da pedagogia, manifestou um marcado interesse pelos diferentes níveis de ensino, desde o primário ao universitário, e deixou importantes obras publicadas, ao serviço da educação das crianças e do povo, empreendimento que abraçou com dedicação e empenho. Realçamos a difusão que levou a cabo do pensamento do pedagogo alemão Friedrich Froebel (1782-1852), fundador dos “Kindergarten”, uma abordagem com crianças cujos pais trabalhavam fora de casa, que visava a transição de casa para a escola através de práticas educativas que enfatizavam a atividade lúdica e a socialização. Estas práticas tinham por base

a ideia de que o ser humano não é meramente recetivo e depositário, mas essencialmente ativo e atuante, concepção que teve grande impacto na educação pré-escolar.

Adolfo Coelho também escreveu sobre métodos de leitura e de ensino e redigiu programas e projetos que visavam a reorganização do sistema educativo português e, simultaneamente, combater o analfabetismo e a ignorância que imperavam na sociedade do seu tempo.

De entre a vasta obra que produziu, existem estudos de grande fôlego monográfico. Incidindo sobre a temática que nos interessa abordar, destacamos os títulos *Contos Populares Portuguezes* (1879a) e *Jogos e Rimas Infantis* (1883).

No que concerne à obra *Contos Populares Portuguezes*, dada à estampa, em 1879, pelas mãos do editor Paulo Plantier, é de referir que se trata da primeira coletânea a surgir em língua portuguesa, realizada por um etnólogo, dirigida não apenas a estudiosos e especialistas, mas à curiosidade do grande público.

Os contos fazem parte de uma vasta coleção de tradições populares que Adolfo Coelho reuniu, recebendo os contributos orais de pessoas analfabetas, mas também registos escritos que advinham de pessoas com alguma instrução. Os contos que recebia sob a forma escrita denotavam algumas formas literárias, mas o autor não foi tentado a alterá-los, na tentativa de lhes imprimir um carácter mais popular, preferindo mantê-los exatamente como chegavam às suas mãos.

Atentemos às palavras que o autor regista no domínio da “prefação”:

Os contos que hoje publicamos formam parte d'uma extensa collecção de tradições populares portuguezas reunidas por nós já, por assim dizer, stenographando-as ao sairem da bocca de narradores populares, já recebendo-as escriptas de pessoas d'alguma instrucção e d'indubitavel probidade, que ou as aprenderam na infancia ou as ouviram depois de pessoas indoutas. Não amplificamos nenhum; não introduzimos nenhum adjectivo, nenhum ornato; cortámos apenas alguma repetição inutil; introduzimos apenas e raramente algum pronome que a reproducção escripta torna necessario. Como os contos da primeira categoria, isto é, os que nós colligimos directamente da tradição viva, foram ouvidos de preferencia de pessoas que se exprimiam bem, não apresentam deturpações grosseiras de palavras; uma ou outra entendemos dever corrigi-la; conservamos, porém, as fórmas provinciaes interessantes com todo o cuidado (Coelho, 1879b, p. V).

Este excerto põe em relevo a intenção do autor de, na medida do possível, não adulterar os contos narrados, mantendo-se fiel à autêntica linguagem popular e às expressões regionais encontradas. Desta forma, podemos apreciar uma clara valorização de Adolfo Coelho da linguagem popular que considerava uma fonte de riqueza inigualável para a criação literária.

Do mesmo modo que as linguas litterarias vivem principalmente á custa das riquezas que lhe oferecem as linguas populares, como diamantes brutos que aquellas só tem que polir e fazer valer pela disposição artistica, assim as litteraturas só teem valor verdadeiro quando aproveitam as minas da tradição popular, haurem d'ellas as fórmulas cujo sentido humano é provado pela sua generalisação no tempo e no espaço, vasando n'ellas os sentimentos e concepções d'uma epocha e imprimindo-lhes o cunho d'uma grande individualidade poetica.

Nada mais mesquinho que os productos da imaginação individual. Um verdadeiro artista, um Eschylo, um Sophocles, um Dante, um Shakspeare, um Goethe acha na tradição popular todas as fórmulas para exprimir a sua concepção da natureza e da humanidade (Coelho, 1879, pp. XII–XIII).

A obra que acabamos de citar conheceu, ao longo dos tempos, várias edições, acompanhadas de sinopses e palavras introdutórias proferidas por estudiosos de reconhecido mérito. De acordo com Ernesto Veiga de Oliveira (1985, p. 25), autor do prefácio à primeira reedição da supracitada obra, “Adolfo Coelho representa o tipo perfeito do erudito oitocentista, crente nas aquisições da ciência do seu tempo caldeadas pelo mais rigoroso criticismo histórico e filosófico.” A sua obra etnográfica reúne escritos sobre contos populares, costumes, crenças, tradições e aborda aspetos que relacionam a etnografia com a pedagogia.

No que concerne ao estudo do conto, Adolfo Coelho manifesta preocupações metodológicas e defende um percurso organizado em quatro níveis. Assim, no primeiro nível, situa a fase descritiva que consiste na recolha de matérias, ao alcance de qualquer pessoa com “probidade” e poder de observação. O segundo nível, que podemos denominar comparativo, tem como base material as versões do conto em estudo. O seu objetivo é fixar, dedutivamente, o seu “núcleo essencial” ou “forma primitiva”. O terceiro nível, designado histórico, compreende o estudo das origens dessa “forma primitiva” e a sua transmissão no espaço e no tempo. Finalmente, alcançamos o nível genético que constitui o estudo da formação da tradição (Oliveira, 1985, p. 28).

Tendo por base este percurso metodológico, ser-nos-á lícito afirmar que Adolfo Coelho pretendeu imprimir ao estudo do conto (e das tradições populares em geral) um caráter sistemático, rigor e critérios de cientificidade.

Por último, consideramos da maior relevância salientar que a coletânea de Adolfo Coelho de Contos Populares Portugueses colocou Portugal na senda de um caminho já trilhado por vários países da Europa, alargando a possibilidade de estudos comparativos mais amplos e investigações cada vez mais rigorosas.

À coletânea de Adolfo Coelho de Contos Populares Portugueses, seguem-se a de Teófilo Braga, em dois volumes (1882 e 1914/1915), e a de Consiglieri Pedroso (1910).

2.3.2.2. Teófilo Braga (1843-1924)

Joaquim Teófilo Fernandes Braga nasceu em Ponta Delgada, na ilha de S. Miguel, no arquipélago dos Açores, em 1843, e faleceu, em Lisboa, em 1924. Formou-se em Direito, na Universidade de Coimbra, e exerceu funções docentes no Curso Superior de Letras, atual Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Detentor de uma extraordinária capacidade de trabalho e de produção intelectual, produziu uma ampla bibliografia, no domínio da História Literária, da Filosofia e da Etnologia, que lhe confere distinção e notoriedade no panorama da cultura portuguesa.

A ciência, a cultura e a atividade política em prol da República marcaram a sua vida, de forma entusiasta. No domínio da ciência, é considerado o introdutor do positivismo em Portugal, corrente que teve uma influência marcante no seu pensamento, na sua obra literária e no seu posicionamento político.

No campo da política, teve uma intervenção proeminente, na medida em que foi um dos responsáveis pela queda da monarquia, em Portugal, tendo assumido as funções de Presidente do Governo Provisório da República Portuguesa, entre outubro de 1910 e agosto de 1911, e Presidente da República, entre maio e outubro de 1915.

Doutorado em Direito, em 1868, Teófilo Braga, uma das grandes figuras da segunda metade do séc. XIX e inícios do séc. XX, interessa-se, na senda de Almeida Garrett, pelas origens da literatura popular portuguesa e dedica-se a um árduo trabalho de investigação erudita imbuído de um incotejável espírito nacionalista.

Para além de uma vasta obra publicada no domínio da Poesia, da Ficção e do Ensaio, é autor de antologias e recolhas que se materializam nos cinco volumes que compõem o *Cancioneiro e*

Romanceiro Geral Portuguez, publicado entre 1867 e 1869, a saber: História da Poesia Popular Portuguesa (Braga, 1867b); *Cancioneiro Popular Portuguez* (Braga, 1867a); *Romanceiro Geral Colligido da Tradição* (Braga, 1867c); *Cantos Populares do Archipelago Açoriano* (Braga, 1869a) e *Floresta de Vários Romances com forma Literária* (Braga, 1869b).

O interesse crescente de Teófilo Braga pelos estudos etnológicos leva-o a publicar uma obra de grande fôlego denominada *O Povo Portuguez nos seus Costumes, Crenças e Tradições* (Braga, 1885), expandindo a sua convicção de que todas as descobertas acerca das relações do presente com o passado conservam, inconscientemente, costumes, crenças e tradições. Na sua opinião, muitos cultos religiosos de outrora, sobrevivem, não raras vezes, como ritos mágicos, danças populares, jogos ou superstições, assim como os mitos, uma vez explicados pela ciência, tendem a perdurar como metáforas da linguagem, enigmas populares ou contos maravilhosos.

Outra obra de grande relevo, da autoria do autor citado, considerada uma das mais importantes coletâneas de narrativas populares do nosso país, conheceu várias reedições, dirigindo-se a um público alargado e não apenas a estudiosos e especialistas. Referimo-nos a *Contos Tradicionais do Povo Português* cuja primeira edição data de 1883. Em 1987, com a chancela das publicações Dom Quixote, esta obra é publicada em dois volumes, acompanhada de uma nota prévia onde se procura apresentar o quadro mais amplo de preocupações em que a recolha de contos se inscreve.

Vale a pena ressaltar que ao investimento nacionalista de que é objeto a cultura popular não é estranha a matriz romântica presente na obra de Teófilo Braga, manifestamente visível nas primeiras obras do autor dedicadas à poesia popular (Leal, 1987, p. 14). Contudo, a obra de Teófilo Braga será, paulatinamente, norteadas por preocupações de cientificidade crescente.

Salientamos, também, a perspetiva apontada por Teófilo Braga no sentido de expressar a importância dos contos tradicionais como “documento de psicologia popular” e, simultaneamente, como “excelente meio de educação das crianças”, já preconizado por Platão (Leal, 1987, pp. 28–29).

2.3.2.3. Consiglieri Pedroso (1851-1910)

Zófimo Consiglieri Pedroso nasceu em Lisboa, em 1851, no seio de uma família abastada, e faleceu em Sintra, em 1910. O seu pai Zófimo Pedroso Gomes da Silva foi médico da Real Companhia dos Caminhos de Ferro e cultivou uma carreira política ligada ao partido progressista. De sua mãe, de origem genovesa, herdou o apelido Consiglieri.

Consiglieri Pedroso iniciou os seus estudos superiores e completou o Curso Superior de Letras, área onde viria a desempenhar funções docentes, tornando-se professor catedrático e diretor do Curso

Superior de Letras de Lisboa. Regeu a cadeira de História Universal de orientação positivista e, nesta especialidade, publicou um Compêndio e um Manual de História Universal. Foi sócio honorário da Academia Real das Ciências (1891) e presidente da Sociedade de Geografia de Lisboa (1909).

A par da carreira académica e do exercício da docência, foi ensaísta, jornalista e desenvolveu uma intensa atividade política. Inicialmente militante do partido Progressista e, posteriormente, militante republicano convicto, publicou, sob o título *Biblioteca de Propaganda Democrática*, uma série de panfletos doutrinários. A sua pretensão, a par de difundir o republicanismo e os seus conhecimentos de História, era melhorar a educação cívica do povo. Orador de grande qualidade, dado ao imprevisto, raramente escrevia os seus discursos, manifestando facilidade de comunicação e expressão das suas ideias.

Defendeu a municipalização da educação e considerava que a instrução devia incutir nos alunos a vontade de reviver os momentos áureos do passado nacional. Neste domínio entronca outro dos seus interesses maiores, a etnologia, tendo sido um dos fundadores e dinamizadores da Antropologia em Portugal.

Considerada uma das primeiras figuras de relevo a interessar-se pela recolha do folclore nacional, Consiglieri Pedroso dedicou grande parte das suas investigações ao estudo dos mitos, tradições e superstições populares. Os resultados das suas investigações, neste âmbito, foram publicados em várias revistas da especialidade e no jornal científico *O Positivismo*. Também escreveu vários artigos que foram traduzidos e publicados em revistas francesas e inglesas de prestígio. Este autor considerava que a investigação “do maravilhoso popular português nas suas múltiplas relações com o maravilhoso dos outros povos, tanto antigos, como modernos, é um capítulo e dos não menos interessantes de uma verdadeira História de Portugal” (Pedroso, 1910, p. 4).

De entre as suas obras de cariz etnográfico destacamos: *Tradições Populares Portuguezas, XV: O secular das nuvens* (1883) e *Contos Populares Portugueses* (1910). De referir que as recolhas que deram origem a *Contos Populares Portugueses* foram coligidas diretamente da tradição oral, da “boca virgem do povo” e, por isso, vinham impregnadas “do suave perfume da alma popular” e valorizavam a autenticidade dos narradores que não eram “contadores de profissão” (Pedroso, 1910, p. 5).

Para dar credibilidade à proveniência dos contos e assegurar a sua genuinidade, Consiglieri Pedroso conservou nas suas notas o nome e a profissão do narrador, a sua naturalidade e se era alfabetizado ou não, procurando, tanto quanto possível, dar um carácter científico às suas recolhas e possibilitar um estudo comparativo das diferentes variantes encontradas. A classificação dos contos é alvo das suas preocupações, consciente de que um estudo comparativo e uma classificação

rigorosamente científica das coleções de contos até então existentes constituía árdua tarefa ainda por realizar.

2.3.2.4. José Leite de Vasconcelos (1858-1941)

José Leite de Vasconcellos Pereira de Melo, vulgarmente conhecido como José Leite de Vasconcelos, nasceu, em 1858, em Ucanha, aldeia do interior beirão, e faleceu em Lisboa, em 1941. Descendente de uma família empobrecida da nobreza rural, aprendeu francês e latim e cedo tomou contacto com os clássicos portugueses que faziam parte da biblioteca familiar. Por outro lado, importa registar que, nas suas vivências infantis e juvenis, tomou contacto com inúmeras tradições e costumes populares que cedo chamaram a sua atenção e estimularam o seu interesse pela etnologia.

O declínio financeiro da família haveria de ditar a necessidade de o jovem arranjar emprego para pagar os seus estudos, no Porto, cidade onde concluiu o curso de Ciências Naturais da Academia Politécnica do Porto, em 1881, e o Curso de Medicina, em 1886, revelando-se um aluno exemplar.

Em paralelo com os estudos universitários, o jovem Leite de Vasconcelos desenvolveu um percurso de formação movido pelo desejo de conhecer e preservar as tradições populares. Eventualmente, terá sido o contraste entre a ruralidade (que marcou a sua infância/adolescência) e a urbanidade portuense (que marcou a sua juventude) que terão constituído motivação para se dedicar à recolha e ao registo do património tradicional de transmissão oral que considerava necessário preservar e divulgar.

Ao longo da sua vida, José Leite de Vasconcelos exerceu vários cargos. Após ter concluído o curso de medicina assumiu as funções de médico municipal e subdelegado de saúde do Cadaval, mas, poucos anos volvidos, decidiu abandonar uma promissora carreira médica para se dedicar ao estudo de diversas matérias no domínio da Linguística, da Filologia e da Etnologia. Desempenhou o cargo de Conservador da Biblioteca Nacional e lecionou cursos no âmbito da Filosofia, da Numismática, da Filologia, da Arqueologia e da Epigrafia. Foi, também, responsável pela criação do Museu Etnográfico Português, ao serviço do qual participou em diversas escavações arqueológicas e efetuou inúmeras viagens de estudo, pela Europa. Nas suas numerosas deslocações pelo país e pelo estrangeiro, teceu uma rede de contactos consistente e desenvolveu, com inúmeras personalidades nacionais e internacionais, um importante trabalho colaborativo.

Agente ativo na criação de revistas literárias e de divulgação científica, José Leite de Vasconcelos teve uma aliciente e influente carreira académica agraciada com diversas distinções e o seu nome faz parte da toponímia de diversos distritos portugueses.

Tal como Adolfo Coelho e Teófilo Braga, este ilustre pensador dedicou especial atenção ao problema da identidade nacional, escudou a voz do povo para melhor conhecer o seu país, mas não se deixou seduzir pelo exercício de cargos políticos. Não obstante a dimensão política do seu pensamento ter sido enaltecida por vários investigadores, Leite de Vasconcelos, aos olhos do leitor mais desavisado, emerge sob a aparência de um ser apolítico. José Cardim Ribeiro, diretor do Museu Arqueológico de São Miguel de Odrinhas, no Concelho de Sintra (desde o seu início até 2018), escreveu um artigo intitulado *Da consciência política de José Leite de Vasconcellos. Acheias para a compreensão do seu pensamento e do seu exemplo* (2008), procurando exaltar a dimensão política deste singular pensador.

Na verdade, Leite de Vasconcelos estava consciente da decadência das instituições, da política, cultura e sociedade portuguesas suas contemporâneas, nas quais não se revia e que publicamente criticava. Toda a sua obra, todos os seus empreendimentos, desde o início e até aos últimos dias, foram uma desmedida e militante luta sem tréguas entre a sua nobre concepção de Portugal, do Povo Português, da sua História e dos seus valores e a “institucionalizada” mediocridade e ignorância circundantes (Ribeiro, 2008, p. 145).

O autor citado apresenta como motivo para uma compreensão diminuída do pensamento político de Leite de Vasconcelos “que aos olhos de quase todos – mesmo de alguns escolhidos discípulos – lhe conferia a aparência de um ser apolítico” (p. 152) o facto da sua ação, no campo político, se mover ao nível dos grandes princípios e não das doutrinas específicas, não tendo recebido consideração merecida.

Leite de Vasconcelos, numa atitude manifestamente patriótica – e, por isso mesmo, política –, elegeu Portugal e o Povo Português como temas dominantes ou absolutos do seu estudo e da sua vida. Porém, nem a Monarquia em crise de valores, nem a jovem República em busca dos mesmos, nem o Estado Novo na sua assumida postura nacionalista, nenhum desses regimes, nem nenhum dos homens, grupos ou partidos que os representam ou sustêm, entendeu útil e oportuno alicerçar, no pensamento e na obra de José Leite, alguns dos seus programas ideológicos que, mais de perto, pareceriam aproximar-se das matérias estudadas pelo Mestre e da visão de “Portugalidade” por ele defendida – embora, de forma algo vaga e descomprometida, todos o reconhecessem como um dos maiores e mais sábios portugueses do seu tempo...

Ao que parece, quase que poderemos dizer que ele – que nunca pertenceu a nenhuma clientela política, ou outra – foi, com raras exceções de alguns (poucos) governantes esclarecidos, mais temido e meramente tolerado pelos poderes seus contemporâneos, do que conhecido, compreendido e amado... (Ribeiro, 2008, p. 156).

De assinalada formação positivista, sustentada pelas ideias evolucionistas que marcaram a época em que viveu, Leite de Vasconcelos desenvolveu intensa atividade investigativa e produziu uma obra ímpar que conjuga uma multiplicidade de campos de investigação ao serviço da cultura portuguesa. No domínio da etnografia deixou um vasto espólio a preservar que originou e continua a impulsionar diversos trabalhos de investigação.

No que concerne ao estudo por nós empreendido, salientamos, de entre a sua vasta bibliografia, as obras póstumas: *Romanceiro Português*, em dois volumes, (Vasconcelos, 1958, 1960) e *Contos Populares e Lendas* (Soromenho & Soromenho, 1964, 1966). Estas últimas contaram com a colaboração de Alda da Silva Soromenho e Paulo Caratão Soromenho, no sentido de organizarem material disperso, agrupando-o em torno de temas ou ciclos.

Outros recolectores de materiais provindos da tradição oral, movidos pelo interesse desencadeado pelo movimento romântico já aludido, são merecedores do nosso cuidado referencial, pelo trabalho de estudo, classificação e coordenação desenvolvido. Referimo-nos a Alda da Silva Soromenho e Paulo Caratão Soromenho, já mencionados, que publicaram, em 1984 e 1986, os dois volumes da obra *Contos Populares Portugueses (Inéditos)*, publicados pelo Instituto Nacional de Investigação – Centro de Estudos Geográficos. Relembramos, também, as recolhas realizadas tendo como referência determinadas regiões do país, efetuadas por Francisco Xavier Ataíde de Oliveira (2002a, 2002b) no Algarve, e António Tomás Pires (1992), no Alentejo.

Os autores apresentados, constituem, na nossa apreciação, os vultos do maior relevo, cuja coleta constitui um *corpus* fundamental de hipotextos que poderão estar na origem de recontos, recriações ou reescritas de contos/romances tradicionais, efetuados por autores contemporâneos que se dedicam de forma peculiar à literatura portuguesa para a infância.

2.4. Reescritas de contos tradicionais na literatura portuguesa para a infância: alguns autores e textos relevantes

Numa época marcada pela globalização e pelo esbatimento de fronteiras, assistimos a singulares dinâmicas divergentes. Se, por um lado, observamos uma certa tendência para a uniformização e homogeneização cultural, por outro lado, damos conta de um movimento que procura recuperar o original, a autêntica cultura tradicional, em vários domínios.

A presença de um fundo de cultura tradicional na literatura contemporânea tem sido sinalizada por vários investigadores (Balça, 2015; Gomes et al., 2008, 2010; Machado, 2002; Rechou & Silva, 2017; Pires, 2005, 2007; Silva, 2015, 2021; Traça, 1992). Com efeito, uma assinalável parcela da literatura contemporânea estabelece níveis de intertextualidade com a literatura tradicional, fonte inesgotável de inspiração, influenciando, a diferentes níveis, e praticamente desde a sua origem, a produção literária para a infância. (Gomes et al., 2010, p. 110).

Procurando caracterizar as tendências contemporâneas da LIJ, em Portugal, nos últimos anos, Ana Margarida Ramos (2015, p. 213) refere que, em traços gerais, a edição para a infância e a juventude, no virar do milénio e nos primeiros anos deste século, é marcada pela consolidação de autores que, desde há décadas, se dedicam à escrita para o referido público e pelo surgimento de novos autores que, não sendo escritores habituais e assíduos para aquela faixa etária, têm contribuído para enriquecer a LIJ com obras muito estimulantes e temáticas fraturantes como a morte, a guerra, a velhice, a violência e questões de género. A par dos escritores consagrados e das novas vozes literárias, a autora destaca, também, a publicação de traduções de importantes obras, clássicas e contemporâneas, um valioso trabalho no domínio da ilustração e ações de legitimação e canonização da LIJ portuguesa. Em termos mais específicos, Ana Margarida Ramos sublinha que o interesse por uma vertente de reescrita da tradição oral se mantém aceso, inspirando o surgimento de obras que procuram manter uma relação de fidelidade com as narrativas tradicionais e de outras que apostam em dinâmicas subversivas, paródicas (muito ao gosto do universo infantojuvenil) que exploram as potencialidades lúdicas e didáticas da língua portuguesa através de um uso criativo e inovador.

Silva & Ramos (2007, p. 188) também se colocam nesta linha de pensamento ao defenderem que, na literatura para a infância contemporânea, se assiste “à revisitação dos textos da tradição, em particular dos contos de fadas, a partir de novas perspectivas e focalizações, numa subversão e desconstrução muito próximas das levadas a cabo na narrativa pós-moderna.” Deste modo, a literatura para a infância contemporânea dialoga, num jogo intertextual e interdiscursivo, com diferentes obras, autores e personagens.

Vale a pena ressaltar que muitos autores continuam a revisitar e a reescrever contos da tradição oral, mais próximos ou mais distantes da matriz tradicional, dando origem a trabalhos de investigação fundamentalmente dedicados ao estudo das relações de diálogo intertextual que se estabelecem entre narrativas tradicionais e as suas reescritas.

No que diz respeito aos contos tradicionais, não podemos deixar de sublinhar a sua vitalidade e plasticidade, características que abrem a possibilidade de serem continuamente revisitados, traduzidos, adaptados, reescritos e parodiados, impulsionando criações pessoais que se transmitem, contemporaneamente, através da escrita, mas também por via oral. Não cabendo aqui explorar esta última vertente, com minudência, merece destaque o facto de, nas sociedades contemporâneas, assistirmos a um retorno à oralidade através dos novos contadores de histórias, profissionais da arte de narrar, regularmente associados à indústria cultural e de entretenimento que recriam reportórios tradicionais, abrindo um espaço de comunicação que continua a veicular os saberes e os valores tradicionais que nos marcam como indivíduos que partilham uma casa comum. É neste contexto que Rui Marques Veloso (2007, p. 2) refere que se assiste, hoje, a uma “recuperação da oratura” através do surgimento de contadores de histórias que mostram a sua arte em bibliotecas e outros espaços de animação, aproximando os mais novos de uma memória ancestral e ajustando as narrativas tradicionais a uma nova realidade social. Para este autor, a preservação dos contos populares não anula a criação de novos contos que compreendem as características da contemporaneidade, dando origem a um maravilhoso diverso que não corta as raízes com as formas primordiais, antes as tonifica.

Dir-me-ão que os contadores de histórias são uma raça em extinção, pois a televisão, a Internet e os jogos de computador preenchem os centros de interesse de jovens e adultos; por outro lado, o progresso do conhecimento científico não compactua com universos maravilhosos. O facto de se assistir a um renovado interesse pela arte de contar leva-me a ter uma opinião diferente: há um claro fortalecimento do poder da palavra oral e uma valorização da leitura em voz alta. As bibliotecas municipais têm programas de animação de leitura muito interessantes e os seus técnicos trabalham com grande rigor e entusiasmo para cativar os leitores mais jovens, alimentando nestes uma saudável dependência de histórias sabiamente lidas ou contadas (Veloso, 2007, pp. 3–4).

Esta citação, que subscrevemos sem hesitações, não anula o facto dos contos tradicionais, distantes das narrativas contadas à lareira, terem sofrido alterações no sentido de se adaptarem às

características e necessidades das sociedades contemporâneas. Destarte, conquistaram adeptos das novas tecnologias, as quais podem ser usadas autonomamente pelas crianças, através do recurso à televisão, ao DVD, ao tablet e a outros meios que não o livro em suporte papel. Contudo, defendemos que a seleção de recursos digitais adequados ao desenvolvimento intelectual das crianças e às suas competências leitoras não dispensa um refletido trabalho de mediação, realizado por profissionais da educação e pelas famílias, junto dos mais novos, no sentido de fazerem a ponte entre o passado e o presente, entre a tradição e a inovação.

Sabemos que os contos tradicionais, verdadeiro *caldeirão* onde a imaginação mergulha em busca de inspiração, explanam situações, veiculam valores e apresentam formas estruturais que facilmente se adaptam à estética e à ética de quem os acolhe, preserva e/ou recria. Desta forma, não constituiu estranheza que muitos escritores recorram a esse manancial axiológico e ideotemático para fertilizarem as suas criações literárias, envolvendo o leitor numa dinâmica intertextual.

Nesta estimulante e criativa dinâmica intertextual, assomam como reconhecidos escritores portugueses, com uma vasta obra publicada para um público infantojuvenil, os nomes de António Torrado (1939-2021), Alice Vieira (Lisboa, 1943), Luísa Ducla Soares (Lisboa, 1939), António Mota (Baião, 1957), Ana Saldanha (Porto, 1959), João Pedro Mésseder (Porto, 1957), entre outros. Convém, também, recordar que, em anos mais remotos, a escritora, ativista e pedagoga Ana de Castro Osório (1872-1935) publicou vários contos tradicionais que “burilava e desenvolvia ao seu gosto pessoal” (Pires, 2007, p. 6). Alguns contos foram reeditados, a partir de 1990, como é o caso de *Branca-Flor e Outras Histórias* (1990), *O Esperto e Outras Histórias* (1991) e *Contos Tradicionais Portugueses Para as Crianças* (1997), o que vem reforçar a importância atribuída ao seu trabalho neste âmbito.

O apreço pelo acervo literário tradicional constitui, para muitos autores, o real motivo que os leva a aventurar-se pela senda da reescrita de contos tradicionais, utilizando como ponto de partida para as suas criações literárias, narrativas da tradição oral, seguindo uma linha de maior ou menor fidelidade aos hipotextos, ou uma linha onde a criatividade prevalece e reinventa a tradição. Neste percurso de (re)criação, há uma multiplicidade de fatores que se cruzam, nomeadamente, as referências existenciais que constituem a memória do escritor, o conhecimento que possui dos hipotextos ou versões matriciais preservadas em fontes escritas, os seus propósitos, a sua criatividade, bem como os valores e princípios que defende e dão forma à sua visão do mundo.

António Torrado e Alice Vieira, autores canónicos de reconhecida qualidade literária no âmbito da LIJ, revelam, na sua escrita, um fundo importante de literatura tradicional de transmissão oral muito

presente em muitos dos seus textos. As suas reescritas de contos tradicionais mantêm uma relação de grande proximidade com a tradição.

O escritor **António Torrado** (1939-2021) e a sua produção literária para a infância serão alvo de um aturado trabalho de análise, na segunda parte deste trabalho de investigação, razão pela qual não tecemos, por agora, grandes considerações, porque entendemos que uma abordagem global da sua obra facilitará a compreensão do diálogo intertextual estabelecido com a tradição oral. Salientamos, apenas, que dedicou à infância grande parte da sua extensa, reconhecida e multifacetada obra e considerava que a literatura que tem a criança como principal destinatário “vai direita às fontes do acto de contar e descende, sem interpolações eruditas, dos contadores fundadores da narrativa.” Não admira, por isso, que a sua escrita tenha tido “o ouvido apurado à voz de quem, antes, contava”, valorizando a “função matricial da oralidade” (Torrado, 1996b, p. 6).

Alice Vieira (Lisboa, 1943) licenciou-se em Filologia Germânica pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Dedicou-se ao jornalismo, trabalhou em vários jornais e dirigiu o suplemento juvenil do *Diário de Lisboa*. Colaborou em vários programas de televisão para crianças e possui uma obra muito relevante no domínio da LIJ, tendo contribuído para a renovação deste sistema literário.

Em 1997, foi agraciada com a *Ordem do Mérito*, ordem honorífica portuguesa que visa distinguir atos ou serviços meritórios em favor da coletividade. Em 2020, foi distinguida com o grau de Oficial da Ordem da Instrução Pública, pelos altos serviços prestados na educação e no ensino.

Uma parte da sua produção literária é dedicada à literatura para adultos, mas é no domínio da LIJ que nos importa destacar a sua vitalidade. Em 1979, publicou *Rosa, Minha Irmã Rosa*, o seu primeiro romance juvenil, merecedor do Prémio de Literatura do Ano Internacional da Criança. Desde então, a sua escrita para a infância e a juventude tem-se pautado por uma publicação regular. A produção literária de Alice Vieira reparte-se por diferentes modos e géneros: romance, poesia, teatro, recolha e reescrita de textos da tradição oral. É nesta última vertente que demoramos o olhar e centramos a nossa atenção, evocando

a antologia de poesia *Eu Bem Vi Nascer o Sol* (Caminho, 1994) que contem um alargado leque de produções do património oral. Lembramos, também, e com particular acuidade, a coleção *Histórias Tradicionais Portuguesas*, publicada pela Editorial Caminho, entre 1991 e 1998, *Contos e Lendas de Macau* (Instituto Cultural de Macau/Editorial Pública, 1988), *Contos de Grimm para Meninos Valentes* (Oficina do Livro, 2009) e *Contos de Perrault para Crianças Aventureiras* (Oficina do Livro, 2010). Estes

títulos que certificam a sua intropatia pela literatura tradicional, instituem reescritas onde se sente a presença explícita da matriz tradicional, mas onde não falta a ironia, o riso e a crítica social, num registo atento à dimensão estética da palavra escrita sem deixar de retomar continuamente as características da oralidade.

Vale ainda ressaltar que, no universo da literatura tradicional, o percurso efetivado por Alice Vieira é variado, palmilhando os trilhos da tradição ocidental portuguesa, mas também o imaginário oriental, bem presente em *Contos e Lendas de Macau* (2002) onde o exotismo decorrente de um contexto civilizacional singular está presente, de uma forma simultaneamente intensa e delicada, mercê de uma imagética ligada a uma natureza panteísta profundamente imbuída de mistério (Pires, 2005, pp. 235–236).

Luísa Ducla Soares (Lisboa, 1939) retoma, na sua escrita para a infância, inúmeras referências de textos tradicionais, recorrendo, frequentemente, à ironia e ao riso como assessores particulares da sua escrita. Profundamente conhecedora e apaixonada pelo acervo literário tradicional, a autora encontra, neste campo, fermento que leveda a sua imaginação ficcional, levando-a à criação de uma obra multifacetada. Livre de constrangimentos e propósitos moralistas, a sua escrita para a infância, essencialmente lúdica e criativa, cheia de personagens irreverentes que vivem inúmeras aventuras, não deixa de abordar temáticas de grande relevância, desnudando os valores em que acredita e uma forma muito peculiar de ver o mundo com otimismo.

A par da qualidade estética e literária das suas publicações para a infância, salientamos a grande diversidade temática que percorre toda a sua obra, com tópicos ligados à educação emocional, intercultural e ambiental.

Notável contadora de histórias, Luísa Ducla Soares utiliza o humor, a ironia, a fantasia e o *nonsense* como poderosos aliados para seduzir o seu público leitor, particularmente as crianças. Conheceu, pela voz do seu pai, os grandes poetas que recitava de cor, envolvendo quem o escutava numa atmosfera fascinante onde a magia da oralidade se transmitia e herdava.

Este fascínio pela palavra escutada exerceu grande influência na sua extensa obra literária que reflete um universo plural onde se incluem recolhas e adaptações do património oral, marcadamente lúdicas, repletas de jogos de palavras, trocadilhos, aliteraões, sonoridades e rimas inusitadas e cómicas. Com efeito, é na obra poética que dirige à infância que a autora revela um notável trabalho de recolha e adaptação de textos tradicionais portugueses de transmissão oral. Discriminamos algumas obras que escreveu neste domínio: *Destrava-Línguas* (1988a), *Lengalengas* (1988b), *Adivinha-*

Adivinha (1991), *Mais Lengalengas* (2007b), entre muitas outras. Evocamos, ainda, um texto bem-humorado, inspirado num texto tradicional incluído no *Cancioneiro Popular Portuguez* (Braga, 1913b), e em *Cantigas do Povo para as Escolas* (Cortesão, 1914), denominado *Casamento da Franga*, que Luísa Ducla Soares transformou em *O Casamento da Gata*:

A noiva trepa para o telhado,
Vai namorar belo gato malhado
Deita para o lixo vestido e véu:
Os gatos gostam de andar ao léu. (Soares, 1997, s/p).

Salientamos, também, na sua viagem pelos romances da tradição oral, os ecos da *Nau Catrineta* que servem de mote a uma hábil e cativante recriação, substantivada no texto humorístico *A Nau Mentireta* (Soares, 1992).

A reinvenção do universo tradicional levada a cabo por Luísa Ducla Soares também se estende às suas criações literárias no domínio da narrativa em prosa, através do recurso a personagens típicas dos contos tradicionais que são trazidas para a contemporaneidade. Como exemplo ilustrativo, evocamos *A Menina do Capuchinho Vermelho no século XXI* (2007a) que conheceu os incêndios que dizimavam a floresta, comprou, num supermercado, os bolos para dar à avó e visitou a Reserva do Lobo Ibérico. Este conto, de origem indefinida, mas fixada por Perrault, narra uma nova versão das aventuras da heroína da narrativa indefinida. Dando um salto para a contemporaneidade, a autora Luísa Ducla Soares retoma inúmeras referências tradicionais, ao mesmo tempo que sensibiliza os leitores para problemáticas ambientais de grande atualidade que estimulam o pensamento crítico e reflexivo.

António Mota (Baião, 1957) possui uma vasta obra de LIJ que, tendo como pano de fundo o universo rural duriense, aborda as duras condições de vida de quem tem a atividade rural como principal fonte de rendimento. As personagens dos seus livros vivenciam o isolamento físico e cultural desse universo rural permeado de tradições, hábitos, costumes e memórias. Autor de muitas dezenas de títulos, o autor transpõe para os seus textos as suas memórias de infância e as marcas de uma ruralidade que conhece bem, assim como as dificuldades e as mágoas que coabitam nas crianças e jovens do mundo rural, a par de uma genuína alegria, ambições, sonhos e fantasias.

Sem pretender elencar a sua extensa bibliografia, não podemos deixar de destacar que foi merecedor de vários prêmios literários e, a 6 de junho, de 2008, foi agraciado com o grau de Oficial da Ordem da Instrução Pública, pelos altos serviços prestados na educação e no ensino.

Os atuais manuais escolares de diferentes níveis de ensino integram alguns textos da sua autoria e muitas das suas obras que se inserem no âmbito da LIJ são recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura (PNL). Neste âmbito, pela singular importância que assume no nosso trabalho de investigação, destacamos a obra *Contos Tradicionais Recontados por António Mota*, publicada em 2005, pela Gailivro, e, em 2016, pelas Edições Asa, obra recomendada pelo PNL para o 2.º ano de escolaridade, para leitura orientada.

Autora de *Círculo Imperfeito*, um romance que lhe valeu a atribuição do Prémio Literário Cidade de Almada, **Ana Saldanha** (Porto, 1959) é especialmente conhecida como autora de literatura infantojuvenil contemporânea, destacando-se, neste universo, de modo original. Entre o passado e o presente, a autora estabelece uma aliança profícua, pelo que podemos encontrar nas suas obras um estimulante diálogo entre a tradição e a inovação.

Da sua vasta obra publicada, impõe-se destacar, também pelo interesse consagrado à nossa investigação, as narrativas que trazem reminiscências dos contos maravilhosos que revisita, efetivando um compromisso entre a contemporaneidade e a memória da tradição. Nesta linha de atuação, encontramos o conto *Ninguém dá prendas ao Pai Natal* (Saldanha, 2002a), um texto comovente que tem a criança como potencial destinatário. O Pai Natal, personagem lendária que tanta alegria traz às crianças de todo o mundo, está triste, porque ninguém se lembra de lhe dar prendas. No entanto, à medida que a narrativa se desenvolve, várias personagens provindas dos contos tradicionais, como o Capuchinho Vermelho, a Gata Borralheira, o João Ratão, a Raposa, a Bruxa da Casinha de Chocolate e o Lobo Mau entram em cena trazendo presentes que fazem rir o velhinho das barbas. Este conto, escrito com sensibilidade e humor, está povoado de referências intertextuais que a criança, familiarizada com os contos tradicionais, consegue descodificar, experimentando um renovado prazer.

Recordamos, também, a coleção *Era Uma Vez Outra Vez*, publicada pela Editorial Caminho, nos anos 2002, 2003 e 2004. Esta coleção integra uma série de narrativas que atualizam os contos tradicionais, aproximando os jovens leitores de uma realidade social contemporânea. A título de exemplo, referimos o conto *Um Espelho só meu* (Saldanha, 2002b), que, quase de imediato, remete o leitor para o conto tradicional *Branca de Neve e os sete anões*. Contudo, é a matriz tradicional de *A gata Borralheira* que parece orientar a narrativa, abordando a temática da morte da mãe vivenciada

pela protagonista do conto e todas as dificuldades que decorrem da sua integração numa nova dinâmica familiar que integra, para além do pai, a madrasta e as suas duas filhas adolescentes.

Utilizando uma linguagem coloquial que mergulha no passado, a escritora emerge no presente, fazendo luz sobre uma realidade próxima das vivências infantojuvenis hodiernas. O leitor é convidado a recriar o património literário tradicional reconhecendo nos seus textos inúmeras referências intertextuais, mais ou menos explícitas.

Na sua escrita, descobrimos vivacidade, imaginação, sagacidade e subtileza, características que incitam o leitor a desenvolver um comportamento hermenêutico capaz de ler nas entrelinhas sentidos ocultos, analisar significados ambivalentes e exercer o seu sentido crítico. Fazendo apelo a uma memória cultural que reconhece marcas de intertextualidade com os contos tradicionais difundidos pelos Irmãos Grimm e por Hans Christian Andersen, o leitor experimenta a sensação de se mover por trilhos conhecidos, vivenciando velhos problemas, mas ensaiando novas direções, sustentadas em valores humanitários que procuram dar resposta aos inúmeros conflitos que envolvem a sociedade contemporânea.

João Pedro Mésseder (Porto, 1957), pseudónimo literário de José António Gomes, é um prestigiado investigador, doutorado em Literatura Portuguesa do Século XX, pela Universidade Nova de Lisboa. Foi professor coordenador da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto e fundador da Revista *Malasartes – Cadernos para a Infância e a Juventude*.

As suas publicações repartem-se por domínios tão diversos como a História e a Crítica Literária, a poesia para adultos e a literatura para a infância e a juventude. Representado em diversas antologias e obras coletivas, este autor viu muitos textos da sua autoria apresentados em espetáculos teatrais e vários poemas musicados e interpretados pelo Bando dos Gambozinos, uma associação cultural sem fins lucrativos, sediada no Porto, vocacionada para a educação pela arte.

Em entrevista concedida a Ana Cristina Macedo, Maria Madalena Silva e Sara Reis da Silva (2021), João Pedro Mésseder descreve como nasceu o seu primeiro livro para a infância, fazendo referência ao seu trabalho enquanto professor de Português no Ensino Secundário e no Ensino Preparatório (atualmente 2.º Ciclo do Ensino Básico) e ao seu interesse pela didática da poesia. Corroborando a apreciação feita pelas entrevistadoras, Mésseder observa que uma parte considerável da sua poesia para a infância possui uma ambivalência recetiva, consubstanciada no carácter dual de uma receção *crossover*, retomando a expressão utilizada por Rachel Falconer e Sandra Beckett, por referência a obras que ultrapassam o endereçamento a um público específico.

Importa, também, registrar que o investigador José António Gomes, convive com o escritor João Pedro Mésseder, numa sintonia/simbiose perfeita, manifestando especial apreço pelo acervo literário tradicional e contribuindo para a reescrita da tradição, dando corpo a um aliciante registo renovado de alguns contos tradicionais. Vários exemplos poderiam ser indicados para expor prodigiosas interferências da literatura tradicional de transmissão oral, no âmbito da literatura que o autor compõe para a infância e a juventude. Destacamos, entre outras obras, igualmente relevantes, *As Histórias de Pedro Malasartes* (Mésseder, 2007), com ilustrações de Maria Ferrand, *Não posso comer sem limão* (Mésseder, 2004), com ilustrações de Evelina Oliveira, *O mundo a cair aos bocados* (Mésseder, 2005), com ilustrações de Assunção Melo e *O coelhinho e a Formiga Rabiga mais a cabra e a sua barriga* (Mésseder & Lé, 2008), texto escrito em parceria com Elsa Lé que também assina o trabalho de ilustração. Detentoras de notória qualidade literária, estas obras apresentam-se matizadas com um agradável e cativante humor subtil que mantêm viva a literatura tradicional de transmissão oral na literatura de potencial receção leitora infantil contemporânea. Relembramos, ainda, *Uma Fiada de Histórias, Seleção e reconto de José António Gomes* (Gomes, s/d), com ilustrações de Inês Oliveira, uma obra de literatura para a infância que faz parte integrante do manual escolar de Língua Portuguesa *Trampolim*, destinado ao 2.º ano de escolaridade. Os contos apresentados terminam com a indicação das fontes bibliográficas das narrativas tradicionais recontadas, preocupação que o autor manifesta, no sentido de esclarecer o leitor acerca das suas fontes de inspiração e das várias variantes que é possível encontrar sobre o mesmo conto tradicional. Além disso, José António Gomes não se coíbe de indicar que introduziu alterações nas reescritas dos contos apresentados, alterando, por vezes, os títulos, introduzindo novos elementos e adicionando diálogos. O escritor, investigador e pedagogo não abdica de evidenciar, na obra que vimos de citar, “a importância educativa de ler, ouvir ler e contar histórias” materializada na possibilidade de conviver com formas enraizadas na tradição, modelizando o “real”, e construindo novos “mundos”, a partir das virtualidades da palavra e da imaginação (Gomes, s/d., p. 46).

A influência da literatura infantil em vários domínios, nomeadamente, na interiorização da noção de alteridade, no estímulo ao respeito pelo Outro e no desenvolvimento da competência linguística e literária das crianças é objeto de reflexão e análise de José António Gomes, assim como o tópico das funções das reescritas de contos tradicionais que assume particular interesse na nossa investigação. Sobre ele refletiremos, de forma concisa, no ponto que se segue, convocando contributos de vários investigadores que publicaram trabalhos relevantes neste domínio.

2.5. Funções das reescritas contemporâneas de contos tradicionais

A literatura tradicional de transmissão oral mantém-se viva e atuante na literatura para a infância contemporânea, não sendo despidendo realçar, no domínio dos estudos literários para a infância, a necessidade de uma sistematização precisa do uso que, ao longo dos tempos, tem sido feito do acervo literário tradicional. É este o entendimento de José António Gomes (2001, pp. 56–57), que acolhemos, sem vacilar, e na esteira do qual enunciamos, de forma sucinta, algumas formas de intervenção/recriação:

- O simples reconto escrito de contos ouvidos;
- A reescrita com pretensões literárias de textos populares coligidos por folcloristas e estudiosos da literatura oral tradicional;
- A utilização de temas, personagens, motivos e estruturas narrativas ou poéticas, inspirados na tradição oral, na escrita moderna para a infância e a juventude;
- A subversão quase carnavalesca com propósitos lúdicos e de zombaria de algumas composições tradicionais;
- A criação de narrativas partindo do cruzamento de diferentes contos tradicionais;
- A transposição para o tempo presente de personagens e enredos pertencentes ao universo dos textos tradicionais.

A este rol, acrescentamos uma vertente ideológica que promove o questionamento da tradição, através de posturas inconformadas com padrões instituídos, contribuindo para a desconstrução de estereótipos, atitudes preconceituosas e discriminatórias, consentâneas com uma educação literária que não descarta aspetos cognitivos, emocionais e interculturais. Nesta linha, enquadrámos uma escrita para a infância que foge do didatismo de outrora e se recusa a encarar as crianças como seres passivos, carentes de mensagens claramente descodificadas e inquestionáveis, para passar a olhá-las como seres dotados de capacidade para ativar e desenvolver o seu espírito crítico e criativo.

Evocamos, a este propósito, a *Gramática da Fantasia* (Rodari, 2019), uma obra estimulante escrita por um autor que confia na criatividade das crianças e no valor libertador da imaginação que, como um seixo lançado a um charco, faz com que se propaguem movimentos em todas as direções, afetando a experiência, a memória e a fantasia. Rodari oferece, na obra citada, várias técnicas de abordagem que influenciam o processo criativo, a par do desenvolvimento da linguagem, da afetividade, do pensamento lógico e do pensamento divergente.

Na nossa experiência como docentes do 1.º CEB, várias vezes, recorremos a este processo criativo, asseverando que, a partir de narrativas tradicionais, é possível inserir as crianças no mundo da

leitura e da escrita, de uma forma lúdica, criativa e produtiva, explorando a sua infinda aptidão inventiva, aberta ao novo e ao metamorfismo, a partir do tradicional já conhecido.

Este processo de metamorfose da literatura tradicional é levado a cabo, como já tivemos oportunidade de referir, por autores de literatura para a infância que conhecem o poder referencial da palavra, mas também o seu poder apelativo, lúdico, catártico e humanizador. As suas reescritas de textos da tradição oral fazem uso de todos estes poderes, corporizando diferentes funções que, sem perder de vista a nobre função de educar, proporcionam momentos de diversão, libertação e humanização.

Refletindo sobre essas funções, relembramos um estudo sobre reescritas do conto popular, levado a cabo por um grupo de investigadores da Rede Temática *Las literaturas Infantiles y Juveniles del Marco Ibérico e Iberoamericano* (LIJMI). Nesse volume, encontra-se um artigo introdutório de Caterina Valriu (2010) onde é referido que a literatura infantojuvenil, desde os seus primórdios, encontra inspiração em materiais de origem popular. A autora analisa, de um ponto de vista histórico, as ligações entre a literatura tradicional de transmissão oral e a escrita, salientando as relações de influência recíproca.

La vinculació entre literatura oral i escrita es remunta als orígens de l'escriptura i les influències s'han establert en ambedós sentits. La literatura infantil i juvenil ha begut – del dels seus inicis – de les fonts populars. Sovint els llibres per als joves lectors s'inspiren en materials populars i els recreen, en prenen estructures, personatges, motius i també el caràcter iniciàtic. La majoria d'autors, però, donen un tractament nou a aquests elements i els doten d'un sentit o un simbolisme en sintonia amb els valors de la societat actual. Així, podem dir que se'n fa un ús referencial (quan el referent popular no es modifica), un ús lúdic (quan es transforma per la via del joc i l'humor), un ús ideològic (quan el referent pren una carrega ideològica ben determinada) o un ús humanitzador (quan els personatges plans de les rondalles s'omplen de volum i matisos). Aquestes reescriptures solen resultar literàriament molt rendibles, atès que els textos que generen enllacen directament amb les referències arquetípiques assentades en el nostre imaginari col·lectiu, sigui per reafirmar-les o per contradir-les (Valriu, 2010, p. 13).

Chamamos, também, a atenção para um artigo que pretende fornecer uma panorâmica da LIJ galega, da autoria de Carmen Ferreira Boo (2020). Neste, a investigadora analisa algumas obras

representativas de diferentes períodos históricos que configuram reescritas referenciais, lúdicas, humanizadoras e ideológicas do conto maravilhoso. Num breve apontamento teórico sobre o tema a autora refere que

Con el paso de los siglos el cuento maravilloso, que en su origen oral no tenía un receptor específico, se ha ido especializando en el lector infantil y juvenil por medio de versiones, adaptaciones y reescrituras, estrategias que utilizan los autores para aproximarse con mayor o menor fidelidad al cuento primigenio. A poco que nos adentremos en la Historia de la Literatura Infantil y Juvenil, podemos observar que en sus orígenes primero se nutre de versiones, que solo adecúan el lenguaje y estilo al lector esperado, y después, con un margen de libertad más amplio, de adaptaciones. Cuando este sistema literario ya está consolidado, es cuando empiezan a surgir reescrituras que subvierten y deconstruyen el cuento primigenio en un acto creativo totalmente liberador, sobre todo en los usos denominados lúdico, humanizador e ideológico (Valriu, 2010: 20-21). Estos tres usos se caracterizan por transgredir el hipotexto empleando distintas estrategias creativas, como la imitación, la transformación satírica, la parodia, etc., de modo que el lector por medio de una serie de redes inter e hipertextuales (Genette, 1989) puede relacionar la reescritura con el texto fuente de inspiración. (Ferreira Boo, 2020, p. 98).

É sobejamente conhecido que muitos autores da contemporaneidade que se dedicam à escrita para crianças e jovens manifestam interesse pela literatura tradicional e preservam determinadas referências populares, recorrendo, frequentemente, a um tom jocoso ou humorístico (lúdico), transportando uma ideologia bem definida e propósitos humanizadores (que se manifestam nos comportamentos e intenções das personagens), mas fazem-no “com um simbolismo atrelado aos valores da sociedade atual, reafirmando ou contradizendo os arquétipos que povoam o imaginário coletivo” (Feba & Barbosa, 2012, p. 183). De acordo com esta perspectiva, podemos considerar que uma boa parte dos contos contemporâneos para as crianças manifestam diferentes graus de intertextualidade⁴ com os contos tradicionais. Contudo, os protagonistas dos contos tradicionais costumam ser heróis solitários e virtuosos, dotados de humildade, generosidade e coragem, enquanto nos contos atuais há uma tendência manifesta para um “protagonista múltiplo” (Feba & Barbosa,

⁴ Este tópico é abordado, com detalhe, no ponto 3.2. do Capítulo 3 deste trabalho de investigação.

2012, p. 185), materializado em grupos de pessoas ou animais antropomorfizados que exaltam os valores da liberdade, da solidariedade e do respeito pela diversidade.

Sinteticamente, recuperando informação já veiculada por Caterina Valriu, queremos destacar que as funções referencial, lúdica, ideológica e humanizadora das reescritas de contos tradicionais, corporizando diferentes textos de autores contemporâneos que recriam o universo tradicional, asseguram a vitalidade hipertextual da literatura tradicional de transmissão oral. A função referencial decorre de uma reescrita muito próxima do referente popular, sem grandes desvios ou modificações, enquanto a função lúdica consente a modificação do texto matricial pela via do humor. Desta feita, muitos elementos que fazem parte dos textos tradicionais são invertidos, misturados, descontextualizados ou reinventados, de forma divertida ou iconoclasta. A função ideológica põe em evidência uma determinada visão do mundo. Assim, determinados temas, personagens e motivos presentes nos contos tradicionais são retomados, mas dotados de novos conteúdos ideológicos, numa intenção claramente formativa. Quanto à função humanizadora que percorre transversalmente toda a literatura, no que diz respeito à que se dirige ao público infantojuvenil, encontramos obras que recuperam determinados arquétipos que representam padrões de comportamento associados a personagens que integram o universo tradicional, mas que, agora, surgem com maior densidade e humanizadas, do ponto de vista psicológico.

Terminamos este capítulo valorizando o carácter atrativo e original de muitas obras de LIJ, fecundadas por abundantes referências da literatura tradicional, detentoras de significados e conotações atuais, em sintonia com os valores da sociedade contemporânea. Esta tendência de inserção de temas atuais numa dinâmica que estabelece laços com a tradição compele o leitor a dirigir um olhar atento às marcas de diálogo intertextual, o que exige um conhecimento alargado da memória do sistema semiótico literário e uma memória cultural comunitária. Estes requisitos, quando endereçados ao leitor criança, colidem com uma reduzida experiência vital que não permite um campo alargado de referências intertextuais, o que vem enfatizar a importância e o papel do mediador de leitura numa necessária educação literária.

Dominar os mecanismos de funcionamento da intertextualidade é *conditio sine qua non* para detetar as marcas de diálogo intertextual que qualquer texto literário exhibe, com maior ou menor grau de sofisticação. Daqui decorre a necessidade de os pequenos leitores aprenderem a “*Ler aquilo que os olhos não vêem*” (Azevedo, 2008, p. 76), capacidade que não dispensa um trabalho responsável de mediação leitora promotora de competências literárias que familiarizam as crianças com o acervo

literário tradicional e lhe dão a conhecer intertextos fundamentais que permitem estabelecer pontes entre a tradição e a inovação e ler crítica e criativamente o mundo.

CAPÍTULO 3

Pelos textos é que vamos: roteiros intertextuais

Toda a leitura implica uma quantidade razoável de cenografia. Muitas coisas têm de estar já no seu lugar para que um texto possa ser inteligível. Uma dessas coisas são obras literárias anteriores. Todas as obras literárias remetem, ainda que inconscientemente, para outras obras. Porém, a abertura de um poema ou de um romance parece brotar também de uma espécie de silêncio, dado que inaugura um mundo ficcional que não existia antes.

(Eagleton, 2001, p. 21)

3.1. Uma revisitação do conceito de texto literário

Refletir sobre o que define e caracteriza um texto literário reclama uma análise prévia sobre o conceito de *texto* enquanto entidade semiótica e, mais especificamente, enquanto entidade linguística, tarefa que, no nosso entender, não se encontra liberta de dificuldades, não sendo raro, como postula o autor da *Teoria da Literatura*, que os investigadores especializados se eximam a uma definição explícita e rigorosa de *texto* (Silva, 2020, p. 561).

De acordo com o estudioso citado, e numa perspetiva que corroboramos, podemos delinear uma definição de **texto** enquanto **entidade semiótica**, como “um conjunto permanente de elementos ordenados, cujas co-presença, interação e função são consideradas por um codificador e /ou decodificador como reguladas por um determinado sistema sígnico”. Sob este prisma, quer estejamos em presença de signos convencionais, indiciais ou icónicos, o texto detém propriedades formais – expressividade, delimitação e estruturalidade – que não podem ser dissociadas da função a que se destina. Desta forma, podemos falar de “texto filmico”, “texto pictórico”, “texto coreográfico”, etc. (Silva, 2020, pp. 562–563).

Acompanhando o mesmo autor no esforço de elucidar o conceito particular de **texto linguístico**, importa estabelecer uma distinção entre o plano émico, que encara o texto como construção teórica, entidade formal e abstrata delimitada e caracterizada por uma metalinguagem, e o plano ético, que perspetiva o texto como uma unidade semântica dotada de intencionalidade pragmática, que se realiza numa situação comunicativa concreta, mediante uma sequência ordenada de enunciados. Na verdade, o texto, como unidade semântica e pragmática, realiza-se no seio de um processo comunicativo, manifesta “um certo *potencial elocutivo* e comporta um certo *potencial perlocutivo* que se reportam aos domínios dos universos simbólicos, dos sistemas de crenças e convicções e da interação social” (Silva, 2020, pp. 565–567).

Cumprir destacar, entretanto, que as propriedades formais que caracterizam o texto semioticamente concebido, caracterizam, também, o **texto literário** que, de acordo com o mesmo autor, constitui “uma unidade semântica, dotada de uma certa intencionalidade pragmática, que um emissor/autor realiza através de um ato de enunciação regulado pelas normas e convenções do sistema semiótico literário e que os seus receptores/leitores decodificam, utilizando códigos apropriados” (Silva, 2020, pp. 574–575).

Emergindo como um peculiar sistema modelizante secundário, o sistema semiótico literário desenvolve-se em indissolúvel interação com a expressão e o conteúdo da língua natural – sistema

modelizante primário – possibilitando a produção de textos literários, pluricodificados, capazes de funcionarem como objetos comunicativos no âmbito de uma determinada cultura.

Sobre a **pluricodificação** dos textos literários, retomamos as palavras do autor da *Teoria da Literatura*, no segmento que a seguir se transcreve:

O texto literário é sempre *codificado pluralmente*: é codificado numa determinada língua natural, de acordo com as normas que regulam esse sistema semiótico, e é codificado em conformidade com outro sistema semiótico, com outros códigos actuates na cultura da colectividade em que se integra o seu autor/emissor: códigos métricos, códigos estilísticos, códigos retóricos, códigos ideológicos, etc. Esta *pluricodificação* gera um texto de informação altamente concentrada e quanto mais complexa for a estruturação de um texto, em função dos códigos que se intersectam, se combinam, se interinfluenciam na sua organização, tanto menor será a predizibilidade da sua informação e, por conseguinte, tanto mais rica esta se revelará (Silva, 2020, p. 96).

Importa, também, assinalar que cada texto literário exhibe um conjunto de traços sémico-formais particulares que caracterizam o uso que um escritor faz do **policódigo literário**. Este policódigo resulta da dinâmica intersistémica de uma pluralidade de códigos, a saber: o **código fónico-rítmico** que mantém uma fundamental e imediata relação de interdependência com o código fonológico do sistema modelizante primário; o **código métrico** que regula a adequada organização da forma da expressão dos textos poéticos; o **código estilístico** que regula a organização das microestruturas formais do conteúdo e da expressão do texto literário; o **código técnico-compositivo** que orienta a coerência textual e o **código semântico-pragmático** que, pela mediação do código semântico do sistema linguístico, entra em correlação com os códigos míticos, religiosos, éticos e ideológicos actuates num determinado tempo histórico e espaço geográfico e social, e manifestando uma certa cosmovisão.

Procurando acolher o contributo de outros investigadores que se dedicam ao estudo do texto literário, incidimos também a nossa atenção nas análises e apreciações proferidas por Carlos Reis em *O Conhecimento da Literatura*. Este autor considera que o texto literário é detentor de determinadas características que podem ser descritas de forma sumária do seguinte modo:

O texto literário configura um universo ficcional, com dimensão e índice de particularização muito variáveis; ao mesmo tempo, ele evidencia uma considerável coerência, tanto do ponto de vista semântico como do ponto de vista técnico-compositivo; o texto literário deve ser entendido também como entidade pluristratificada, ou seja, constituída por diversos níveis de expressão; por último, considerar-se-á ainda que o texto literário compreende uma dimensão virtualmente intertextual, na medida em que é possível relacioná-lo com outros textos que com ele dialogam e nele se projetam (Reis, 2015, p. 169).

Referindo-se à condição ficcional constitutiva do texto literário, Reis evoca o poema Pessoaano, *Autopsicografia*, que declara que “o poeta é um fingidor” (na medida em que expressa a possibilidade textual de manifestação de uma dor cuja existência é literária e não empírica), numa clara alusão ao fingimento artístico que se aparta radicalmente da aceção depreciativa de falsidade ou hipocrisia, para se acercar de uma modelação estético-verbal capaz de gerar textos literários que configuram um mundo possível.

No que concerne à coerência patente no texto literário, ela é assegurada, por regras morfológicas, articulações sintáticas, anáforas, isotopias, cumprimento de normas estilísticas, de métrica, de género literário, entre outros, mas também pela compatibilidade necessária da narrativa com o mundo possível que o texto configura.

Relativamente ao entendimento do texto literário como entidade estratificada, impõe-se uma observação cuidada dos diferentes estratos que o compõem e se articulam de modo a formar uma entidade orgânica e polifónica (Reis, 2015, pp. 170–178).

É importante notar que a coerência textual não se circunscreve à simples conexão das frases à superfície do texto. A coerência textual tem de obedecer ao princípio da não contradição, ao princípio da não tautologia e ao princípio da relevância, por forma a assegurar a progressão e a transmissão da informação, através de ideias que dialogam entre si e mantêm uma relação de significância. Não obstante, para que a coerência textual esteja assegurada, é igualmente necessário ter em atenção a indispensável adequação linguística ao público a que o texto se destina e aos conhecimentos prévios do leitor, de modo a garantir que autor/emissor e leitor/recetor possuam um grau mínimo de conhecimento partilhado que assegure a compreensão da mensagem.

Sobre a análise dos diferentes estratos, consideramos oportuno realçar a influência do pensamento do filósofo e crítico literário Roman Ingarden (1979) e das elucubrações teóricas por ele

suscitadas. Acompanhando a sua tentativa de esboçar as linhas gerais da essência da obra literária, uma estrutura fundamental comum a todos os textos literários, sublinhamos a sua convicção de que “a obra literária não constitui um feixe desarticulado de elementos casualmente justapostos, mas uma construção orgânica cuja unidade se baseia precisamente na particularidade dos estratos singulares”, consistindo a diversidade dos materiais e suas funções “a razão por que a obra na sua totalidade não é um produto monótono, mas possui caráter polifônico essencial” (Ingarden, 1979, p. 45). Cada um desses estratos contribui para a constituição de uma multiplicidade de qualidades de valor estético que se articulam de modo a conservar a unidade intrínseca do texto literário, mas só a análise penetrante dos estratos singulares e do conjunto relacional que deles deriva pode revelar a especificidade estrutural do texto literário.

A partir de uma perspectiva fenomenológica que valoriza a concretização recetiva do texto literário, Ingarden (1979, p. 46) identifica os seguintes estratos: o estrato das formações fónico-linguísticas; o estrato das unidades de significação; o estrato dos aspetos esquematizados e o estrato das objetividades apresentadas. Apesar da relevância de cada um deles e das complexas imbricações que os permeiam, podemos referir que os dois primeiros possuem uma importância singular, já que constituem a base da linguagem e, num sentido muito geral, podem reduzir-se às duas faces do signo saussuriano: significante e significado.

Constituído por elementos e formações de natureza fonémica e frásica, o estrato fónico-linguístico integra recursos expressivos de índole melódica e componentes formais relacionados com a estrutura frásica e prosódica do texto. O estrato das unidades de significação concentra os componentes semânticos do texto literário e, obviamente, incorpora os significados dos vocábulos, os registos valorativos, as conotações, a plurissignificação e a ambiguidade gerada pela polissemia, obrigando o leitor a concretizar, através da leitura, sentidos possíveis. O estrato das objetividades apresentadas abarca aquilo de que se fala na obra, ou o que nela está representado, como coisas, seres, pensamentos e sentimentos. Envolve as unidades temáticas do texto literário, o imaginário, o sublime, o grotesco, o sagrado, as personagens, os espaços, as ações e a ideologia. O estrato dos aspetos esquematizados pode ser caracterizado como um esquema das qualidades do objeto da representação que auxiliam o sujeito da perceção a intuir o objeto. Este estrato condiciona, de certa forma, o ato recetivo, fazendo luz sobre um determinado trajeto de leitura, sem, contudo, anular a possibilidade de leituras diversas.

Depois desta breve descrição dos diferentes estratos, não será excessivo sublinhar a improdutividade da sua compartimentação e a necessidade de compreender a articulação dinâmica

que os envolve na consecução da coerência textual. A este propósito, vale a pena refletir sobre a dificuldade que envolve a tradução literária, sobretudo a tradução de textos poéticos. Dada a singular natureza do fenómeno poético, vários críticos literários expressam a impossibilidade de se verter um poema de uma língua para outra sem, de certa forma, o corromper, uma vez que o texto poético possui uma série de características formais, nomeadamente a ambiguidade, a polissemia, as metáforas, os recursos fónicos, a musicalidade, a rima, o ritmo, a métrica, os parónimos ou as assonâncias, que podem ser afetadas quando o poema é disseminado noutra língua.

3.1.1. Os textos literários de potencial receção leitora infantil

Dirigindo o nosso olhar de forma mais particularizada para os textos literários de potencial receção infantil, salientamos a sua estreita ligação a uma dimensão lúdica e frutiva da palavra, permitindo a concretização de mundos imaginários que exercem os seus poderes de deslumbramento e seduzem a imaginação criadora pueril.

Integrados no quadro dos códigos e convenções predominantes do sistema semiótico literário, os textos literários para a infância são objetos estéticos dotados de marcas distintivas que contemplam a presença do maravilhoso, uma elevada carga afetiva, o recurso frequente à oralidade e a predominância do humor e de elementos reiterativos (Cerrillo, 2003, p. 78). Estes textos inserem-se no modo narrativo, poético e dramático, pautando-se pelo princípio da ficcionalidade, pela plurissignificação, pela ambiguidade e por dinâmicas de ordem afetiva e estética que se revelam fundamentais na formação dos jovens leitores.

Graças ao princípio da ficcionalidade (Schmidt, 1987), os textos literários, sobretudo os que têm na criança o seu principal destinatário, não podem ser lidos à luz do mundo empírico e histórico-factual, mas mantêm importantes relações com este mundo, produzindo nos leitores/recetores efeitos perlocutivos relevantes e apelam à reflexão, ao questionamento e ao pensamento divergente. Concomitantemente, assumem a condição de modelos de configuração ética de valores socioculturais e permitem adquirir uma competência literária e um sentido de pertença a uma comunidade de leitores com outras vozes e leituras plurívocas.

Outra particularidade que caracteriza os textos literários de potencial receção leitora infantil diz respeito à sua natureza cosmopolita (Diogo, 1994, p. 7), uma vez que podem fazer parte do seu cânone textos e autores não exclusivos do património da língua e da cultura de um país, permitindo à criança conhecer outras realidades apartadas das suas vivências quotidianas.

Por outro lado, os textos literários permitem que a criança aceda, atrativa e prazerosamente, a usos linguísticos complexos que se afastam do lugar-comum e permitem interpretar o mundo de uma forma não ingénua.

Buscando evitar um leitor cujo comportamento interpretativo se situe exclusivamente ao nível da linearidade do texto e daquilo que explicitamente é dito, como ocorre com os comportamentos interpretativos típicos de um leitor “ingénuo” ou “gastronómico” (Eco, 1989), os alunos devem ser incentivados a realizar uma adequada negociação dos sentidos, mobilizando e valorizando os seus conhecimentos prévios, tomando consciência que ler é um acto que co-envolve uma interdependência sémica com outros textos e outras vozes (Azevedo, 2006a, p. 7).

O segmento transcrito introduz outra característica relevante do texto literário que se reporta à singular capacidade de ativar uma importante rede intertextual. Este aspeto, que convém explorar de forma minudente, será tratado, com maior detalhe, numa análise posterior. Por agora, gostaríamos, ainda, de destacar o facto de os textos literários para a infância incorporarem, habitualmente, uma componente icónica que interage e dialoga expressivamente com o texto verbal, oferecendo ao leitor um conjunto de pistas que o ajudam a organizar a informação, a fertilizar o imaginário e a contactar com diversas formas de recriação lúdica e criativa da linguagem. “Interpelando-se e traduzindo-se mutuamente, por meio de processos que podem ser os da redundância, os da extensão e expansão da pluri-isotopia do texto verbal”, o texto icónico e o texto verbal estreitam relações, alimentam cumplicidades, interagem dialeticamente e “concorrem para a polifonia que marca o texto literário, auxiliando o leitor a construir os seus percursos de cooperação interpretativa com o texto” (Azevedo, 2006b, p. 14).

Importa, contudo, referir que, tradicionalmente, a escola tem dado maior relevo à aprendizagem da leitura e da escrita fonéticas, em detrimento da leitura pictórica. Esta situação tem vindo a ser corrigida, mas o desequilíbrio persiste, o que nos leva a salientar a necessidade de promover uma educação literária que contemple, no mesmo esforço de sistematização, a inserção das crianças no processo de iniciação à leitura de textos verbais e icónicos. Por outro lado, lembrando que “o texto é sempre, sob modalidades várias, um *intercâmbio discursivo*, uma tessitura polifónica na qual confluem, se entrecruzam, se metamorfoseiam, se corroboram ou se contestam outros textos, outras

vozes e outras consciências” (Silva, 2020, p. 625), é assaz relevante conceber estratégias promotoras do desenvolvimento do espírito crítico dos alunos e das suas competências intertextuais.

3.2. Intertextualidade: da História de um conceito às suas aplicações

Para identificar e circunscrever o significado elementar de um conceito, é prática usual examinar a sua origem etimológica. No que diz respeito à intertextualidade, o prefixo latino *inter* remete para a ideia de interação, reciprocidade, interconexão, interferência, entrelaçamento. Por seu turno, *textualidade*, provinda do radical derivado do latim *texere*, evoca a noção de texto como tecelagem, resultando daí uma duplicação da ideia de rede, de cruzamento e interseção. Deste ponto de vista, e de acordo com Limat-Leteller (1998), a intertextualidade pode ser perspetivada como uma dimensão essencial da comunicação verbal, como formação de um texto a partir de um ou mais textos anteriores, ou como um domínio alargado que envolve aspetos cognitivos, dialógicos e metodológicos e que, mercê da sua vitalidade, inaugurou um vasto campo de pesquisa, dando origem a interpretações variadas e volubilidades na terminologia, por parte de diversos investigadores.

Uma pesquisa breve relacionada com o conceito em apreço permite referir que, embora o termo *intertextualidade* tenha surgido, pela primeira vez, no seio da comunidade científica, através de Julia Kristeva (1969), a análise da intertextualidade tem os seus primórdios na antiguidade clássica.

Aristóteles, na *Poética*, reflete sobre a epopeia e a tragédia, revelando sensibilidade para apreciar elementos intertextuais no âmbito da literatura comparada, inicialmente preocupada com aspetos formais.

A epopeia segue de perto a tragédia por ser também imitação, com palavras e ajuda de metro, de caracteres virtuosos. Todavia, difere desta por ter um metro uniforme e por ser uma narrativa. Diferem ainda quanto à extensão: uma esforça-se o mais possível por durar uma só revolução do Sol ou demorar pouco mais, enquanto a epopeia, não tendo limite de tempo, é diferente neste aspecto. Contudo, primitivamente, procediam de igual modo nas tragédias e nas epopeias. No que respeita às partes constitutivas, umas são comuns, outras são específicas da tragédia; por isso, quem distingue uma boa de uma má tragédia sabe também fazê-lo nas epopeias. Os elementos que a epopeia contém encontram-se todos na tragédia, mas os elementos da tragédia não figuram todos na epopeia (Aristóteles, 2008, pp. 46–47).

A República, de Platão, aborda a temática da imitação, bem patente no conhecido diálogo entre Sócrates e Adimanto:

- Quanto às histórias, ponhamos-lhe termo. A seguir a isso, deve estudar-se a questão do estilo, em meu entender, e então teremos examinado por completo os temas e as formas.

- Mas – interveio Adimanto – não compreendo o que estás a dizer.

- Ora a verdade é que é preciso que compreendas – repliquei –. Talvez desta maneira entendas melhor. Acaso tudo quanto dizem os prosadores e poetas não é uma narrativa de acontecimentos passados, presentes ou futuros?

- Pois que outra coisa poderia ser?

- Porventura eles não a executam por meio de simples narrativa, através da imitação, ou por meio de ambas? (Platão, 2017, p. 115).

Neste diálogo, Sócrates e Adimanto questionam até que ponto a originalidade faz parte da tradição literária, mostrando uma preocupação notória com a problemática da imitação. Esta preocupação e interesse pelo tema mantêm-se durante a Idade Média e dão origem a reflexões prolíficas sobre analogias, similitudes, inspirações, lembranças, abrindo caminho para a perceção de que os textos se interligam e entrelaçam numa infindável corrente.

Destarte, podemos referir que o fenómeno das influências ou relações entre textos, remonta à antiguidade clássica e, em consonância com o pensamento de González (2003, p. 16), a respeito dos estudos literários tradicionais, podemos afirmar que as teorias platónicas e aristotélicas da imitação, apesar das suas diferenças, convergem na ideia fundamental de que “todo arte es una superación constante de estructuras previas, con capacidad para ir recogiendo en su seno elementos precedentes.”

González prossegue afirmando que

Durante la Edad Media y el Renacimiento se mantienen las bases esenciales de lo que constituye el pensamiento clásico en lo que respecta a la creación poética entendida como imitación, manteniendo el respeto y la admiración por los modelos clásicos, que son vistos como ejemplares. En este contexto, la literatura europea de los siglos XVI y XVII, en cuanto paradigma de una experiencia cultural global, presenta una buena muestra de

prácticas intertextuales en las que son abundantes las citas y alusiones explícitas e implícitas de autores y obras del pasado.

En la segunda mitad del siglo XVIII, la doctrina de la mimesis comienza a ser cuestionada cuando aparecen posturas críticas que niegan el carácter imitativo de todas las artes (González, 2003, p. 118).

Não obstante, o que, efetivamente, provoca a decadência das teorias tradicionais da imitação é a importância crescente que a personalidade do artista vai adquirindo no ato criador. Assim, com o advento do Romantismo, o foco de análise desvia-se do objeto para o sujeito e para a expressão dos seus sentimentos e do seu mundo interior. “A literatura começa a devassar os segredos da interioridade humana, dissecando gostosa e despididamente os recantos mais íntimos da alma e do corpo” e torna-se uma “literatura confessionalista”, que manifesta uma certa “nostalgia do infinito”, uma marcada “insatisfação espiritual” e um acentuado afastamento dos cânones estéticos do classicismo (Silva, 2020, pp. 534–535).

Posteriormente, a crítica literária positivista passa a valorizar as circunstâncias que rodeiam o texto literário, dedicando particular atenção ao problema das fontes, à vida e personalidade do autor e às condicionantes que envolvem os processos de criação literária. A produção literária como imitação de um modelo pré-estabelecido deixa, então, de ser considerada e passam a ser observados e valorizados os processos de criação literária atendendo às circunstâncias que os condicionam.

Nos finais do século XX, o estudo das influências literárias começa a suscitar objeções e reservas que expõem as suas limitações e a crítica literária começa a interessar-se por novas concepções e procedimentos metodológicos que examinam a obra literária do ponto de vista estético e não como um documento biográfico. Assim, os formalistas russos e os primeiros estruturalistas, considerando o texto como um objeto autónomo, independente do seu criador e do contexto histórico-cultural que o envolve, valorizam as suas relações internas, longe de fontes ou influências que consideram extratextuais. Mais tarde, o movimento pós-estruturalista acabaria por requalificar a importância das relações entre texto, contexto, genealogia e História da literatura, dando origem ao “nascimento” do conceito de intertextualidade.

Segundo a crítica literária Tiphaine Samoyault (2008), a literatura emerge da sua relação com o mundo, mas mantém, também, uma relação estreita consigo mesma e com a História das suas produções.

Se cada texto constrói a sua própria origem (originalidade), inscreve-se ao mesmo tempo numa genealogia que ele pode mais ou menos explicitar. Esta compõe uma árvore com galhos numerosos, com um rizoma mais do que com uma raiz única, onde as filiações se dispersam e cujas evoluções são tanto horizontais quanto verticais. É impossível assim pintar um quadro analítico das relações que os textos estabelecem entre si: da mesma natureza, nascem uns dos outros; influenciam aos outros, segundo o princípio de uma geração não espontânea; ao mesmo tempo não há nunca reprodução pura e simples ou adoção plena. A retomada de um texto existente pode ser aleatória ou consentida, vaga lembrança, homenagem explícita ou ainda submissão a um modelo, subversão do cânone ou inspiração voluntária (Samoyault, 2008, pp. 9–10).

Refletindo sobre o conceito de *intertextualidade*, Samoyault (2008) expõe a instabilidade e a imprecisão teórica que o envolve e procura mapear as inúmeras referências ao termo, realizadas por diversos estudiosos, desde a sua introdução, por Julia Kristeva, até à profusão de definições que marca a atualidade.

Samoyault, lembra, ainda, que Kristeva se apoiou na teoria da polifonia de Bakhtin para desenvolver os seus estudos em torno da dinâmica da intertextualidade. Posteriormente, a seu modo, Roland Barthes e Michael Riffaterre apropriam-se das formulações de Kristeva e procuram tornar o termo *intertextualidade* mais preciso, enquanto Gérard Genette, num esforço de sistematização, restringe o termo a atividades de copresença de textos, por oposição ao que designa por *hipertextualidade* que circunscreve a atividades de derivação.

Para uma compreensão mais aprofundada, procuraremos expor, com maior detalhe, as ideias dos teóricos literários mencionados.

3.2.1. De Bakhtin a Kristeva: do dialogismo à intertextualidade

A noção de *dialogismo* encontra-se ligada a diversas áreas do saber que vão desde a filosofia, ao direito, passando pela psicologia, pela sociologia, pela linguística e pelos estudos literários. Deste modo, não constitui estranheza que a definição do conceito de *dialogismo* varie de acordo com as áreas disciplinares e com as escolhas teóricas e metodológicas dos respetivos pesquisadores.

No domínio da linguística e da teoria literária, as ideias de **Mikhail Bakhtin** encontram grande acolhimento e aplicação. Filósofo e linguista, nascido na Rússia, em 1895, no seio de uma família da velha nobreza arruinada, Bakhtin participou nos debates sobre literatura e estética ocorridos na União

Soviética e desenvolveu importantes estudos neste domínio. Contudo, só a partir de 1960, o seu pensamento e as investigações desenvolvidas no seio de um grupo de intelectuais russos que viria a ser conhecido como “Círculo de Bakhtin” ganham relevância no Ocidente e notoriedade em todo o mundo.

Um dos aspetos mais inovadores do pensamento bakhtiniano foi conceber a linguagem como um processo de interação mediado pelo diálogo. Na sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin (1997) expressa que toda a enunciação é de natureza social e não existe fora de um contexto social, ideológico e cultural. O sentido da enunciação não está na palavra, nem no sujeito da enunciação, nem mesmo no seu interlocutor. A enunciação é o produto da interação de indivíduos socialmente organizados e o seu sentido só é captado em função do contexto em que se insere.

Refletindo sobre a palavra, Bakhtin expõe o seguinte raciocínio:

A palavra é uma espécie de ponte entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Mas como se define o locutor? Com efeito, se a palavra não lhe pertence totalmente, uma vez que ela se situa numa espécie de zona fronteiriça, cabe-lhe, contudo, uma boa metade. Em um determinado momento, o locutor é incontestavelmente o único dono da palavra, que é então sua propriedade inalienável. É o instante do ato fisiológico de materialização da palavra. Mas a categoria da propriedade não é aplicável a esse ato, na medida em que ele é apenas fisiológico.

Se, ao contrário, consideramos não o ato físico de materialização do som, mas a materialização da palavra como signo, então a questão da propriedade tornar-se-á bem mais complexa (Bakhtin, 1997, p. 113).

Para Bakhtin, a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua. A língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pelo ato psicofisiológico da sua produção, mas pelo fenómeno social de interação verbal realizado através da enunciação. Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela. “A significação não está na palavra, nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor”. A significação “é como uma fâsca elétrica que só se produz quando há contacto dos dois polos opostos”

e só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação (Bakhtin, 1997, p. 132).

É importante notar que, no pensamento bakhtiniano, o diálogo constitui uma forma de interação verbal que não se circunscreve apenas à comunicação de “pessoas colocadas face a face”, antes se amplia a toda a comunicação verbal de qualquer tipo. O ato de fala (presencial ou impresso) é continuamente regulado em função de intervenções anteriores (do próprio autor e de outros autores) e influencia intervenções posteriores, fazendo parte de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta. O livro, “ato de fala impresso”, também subsiste como elemento de comunicação verbal. É feito para ser aprendido de forma ativa, para ser estudado, criticado, comentado, tanto no âmbito do discurso interior, como no discurso impresso, sob a forma de resenha, comentário ou crítica (Bakhtin, 1997, p. 123).

Outro conceito que consideramos relevante examinar é o conceito de **polifonia** que, frequentemente, se associa ao dialogismo, mas que não podem ser encarados como sinónimos. Segundo Bakhtin, o dialogismo é constitutivo da linguagem, por isso podemos observar relações dialógicas, mesmo nas produções onde existe uma voz que domina todas as outras. Porém, o romance de Dostoiévsky é considerado, por Bakhtin, inequivocamente polifónico, na medida em que apresenta vozes sociais que manifestam pontos de vista plurais e divergentes, sem haver lugar para a resolução de contradições, nem para a superação dialética dos conflitos. A polifonia preserva a alteridade fundamental das relações humanas e liberta a escrita de certezas dogmáticas, autoritárias e repressoras.

Cabe observar que o fundamento da polifonia e do dialogismo bakhtinianos encontram-se em *Problemas da Poética de Dostoiévski* (Bakhtin, 2013). Trata-se de uma obra intemporal, considerada um clássico da reflexão filosófica em torno do discurso literário, tal como expõe Paulo Bezerra, no prefácio à referida obra, da qual é tradutor. Nesta obra, Bakhtin expõe de forma precisa o conceito de “dialogismo como forma de interação e intercomplementação entre as personagens literárias” e a “polifonia como método discursivo do universo aberto em formação”. Aborda também o ativismo peculiar do autor do romance polifónico e a relação dialógica que estabelece com as personagens que se revelam inconclusivas e inacabadas, espelhando uma visão do mundo e do homem em formação (Bakhtin, 2013, p. VI).

Bakhtin vê nos romances de Dostoiévski um universo plural que congrega personagens dotadas de valores próprios e consciências singulares que dialogam e interagem com independência psicológica e intelectual relativamente ao seu autor, podendo até rebelar-se contra ele. O autor também

participa no grande diálogo do romance, mas não intervém para impor uma verdade transcendente. Ele regula o coro de vozes sem ferir a integridade das personagens que mantêm a sua própria individualidade, representando o universo social plural e, como tal, não se apresentam modelares e conclusivas, mas abertas e inacabadas.

Reforçando algumas ideias descritas, recuperamos as palavras de Bezerra no prefácio da obra que vimos de analisar:

Dostoiévsky conhece a fundo a alma humana, sabe que o universo humano é constituído de seres cuja característica mais marcante é a diversidade de personalidades, pontos de vista, posições ideológicas, religiosas, antirreligiosas, nobreza, vilania, gostos, manias, taras, fraquezas, excentricidades, brandura, violência, timidez, exibicionismo, enfim, sabe que o ser humano é esse amálgama de vicissitudes que o tornam irreduzível a definições exatas. Dessa consciência da diversidade de caracteres dos seres humanos como constituintes de um vasto universo social em formação decorrem as múltiplas vozes que o representam, razão por que Dostoiévsky aguça ao máximo o seu ouvido, ausculta as vozes desse universo social como um diálogo sem fim, no qual vozes do passado se cruzam com vozes do presente e fazem seus ecos se propagarem no sentido do futuro. Daí a impossibilidade do acabamento, daí o discurso polifónico ser sempre o discurso em aberto, o discurso das questões não resolvidas (Bakhtin, 2013, pp. XI–XII).

Dostoiévsky criou o romance polifónico que congrega uma polifonia de vozes equipolentes. As suas obras assinalam o surgimento de um herói que não se identifica com o herói do romance tradicional. A voz do herói de Dostoiévsky não serve de intérprete da voz do autor, soa ao seu lado, coadunando-se com ela e com as vozes de outros heróis. Porém, o carácter dialógico, em Dostoiévsky, há que afirmá-lo, não se esgota nos diálogos expressos pelas personagens. Há relação dialógica entre todos os elementos da estrutura do romance. O escritor “construiu o todo romanesco como um grande diálogo” e teve a “capacidade de auscultar relações dialógicas em toda a parte, em todas as manifestações da vida humana consciente, e racional” porque, para ele, “onde começa a consciência, começa o diálogo” (Bakhtin, 2013, p. 47).

Na sequência das ideias bakhtinianas sobre dialogismo, **Julia Kristeva** introduz a noção de **intertextualidade**. De acordo com Samoyault (2008, p. 15), este termo surge pela primeira vez em dois artigos publicados na revista *Tel Quel* retomados posteriormente na obra *Séméiotikè. Recherches*

pour une sémanalyse. Nesta obra, traduzida para português e editada pela Perspectiva, com o título *Introdução à Semanálise*, Kristeva destaca a descoberta capital que Bakhtin introduz na teoria literária e apresenta o conceito de intertextualidade apoiando-se na ideia de que “todo o texto se constrói como mosaico de citações, todo o texto é absorção e transformação de um outro texto. Em lugar de intersubjetividade, instala-se a de *intertextualidade*, e a linguagem poética como dupla” (Kristeva, 2005, p. 68).

Nesta linha de pensamento, podemos prever a possibilidade de dois modos de leitura que o estudo da intertextualidade inaugura. Com efeito, o leitor pode considerar o(s) fragmento(s) do(s) texto(s) que manifesta(m) uma relação intertextual com outro(s) texto(s) e prosseguir a leitura ou regressar ao(s) texto(s) de origem, obtendo leituras e interpretações diferenciadas.

Retomando as considerações de Kristeva sobre as ideias Bakhtinianas, destacamos as seguintes palavras:

Mas para Bakhtin, saído de uma Rússia revolucionária preocupada com problemas sociais, o diálogo não é só a linguagem assumida pelo sujeito; é uma *escritura* onde se lê o *outro* (sem nenhuma alusão a Freud). Assim, o dialogismo bakhtiniano designa a escritura simultaneamente como subjetividade e como comunicabilidade, ou melhor como *intertextualidade*; face a esse dialogismo, a noção de pessoa-sujeito da escritura começa a se esfumar para ceder lugar a uma outra, a da ambivalência da escritura (Kristeva, 2005, p. 71).

A relação de sinonímia que Kristeva estabelece entre *intertextualidade* e *dialogismo* tem suscitado profusas reflexões críticas, por parte de inúmeros investigadores e críticos literários. Concordamos com Paulo Bezerra quando considera que o emprego do termo *intertextualidade*, por Kristeva, revela uma visão empobrecedora do pensamento de Bakhtin não isenta de contradições. Para Bezerra, Kristeva confundiu a *Palavra* (conceito-chave da teoria bakhtiniana do dialogismo) com texto, revelando um enfoque linguístico. Porém, convém não esquecer que, para Bakhtin, no processo de comunicação, quer nos reportemos ao processo natural entre um falante e um ouvinte, ou ao diálogo entre personagens literárias, há uma “ativa posição responsiva” (Bakhtin, 2013, p. XIV). O ouvinte concorda ou discorda do discurso do seu interlocutor e ele próprio se torna falante. A possibilidade deste ativismo numa relação entre textos não se vislumbra atuante, o que leva Bezerra a questionar:

Como poderá haver ativismo na intertextualidade se “todo o texto é absorção e transformação” de outro texto? Se absorver, como ensina mestre Aurélio, é embeber em si, consumir, esgotar exaurir”? Ora, para Bakhtin, o outro não se esgota em mim nem eu no outro; intercompletam-se, mas cada um sempre deixa algum excedente de si mesmo. E transformar o outro pela absorção é torná-lo objeto exclusivo de mim mesmo, de minha própria vontade, em suma é torná-lo passivo, é negar-lhe autonomia como consciência individual, é fazer dele a imagem que lhe convém. Ora isso é acabamento, é fechamento do outro na definição que faço dele. Isso é o oposto do que propõe Bakhtin, para quem concluir o outro é objetificá-lo, reificá-lo, torná-lo coisa. Isso não é dialogismo, é monologismo.

É curioso o paradoxo que aparece na reflexão de Kristeva acerca do dialogismo. Se a intertextualidade substitui a “intersubjetividade” (“Em lugar da noção de intersubjetividade, instala-se a de *intertextualidade*”), quer dizer que os textos que se comunicam na intertextualidade são entidades desprovidas de subjetividade. Então como entender que o “dialogismo bakhtiniano designa escritura simultaneamente como subjetividade e como comunicabilidade, ou melhor, como intertextualidade”? Como entender isso? Se na primeira definição afasta-se a intersubjetividade e na segunda ela está presente (pois a comunicabilidade pressupõe reciprocidade e não pode dispensar o prefixo “inter”, logo a subjetividade vira intersubjetividade), então na primeira a intertextualidade não é “dialogismo”, sendo-o apenas na segunda? Como entender esse paradoxo? (Bakhtin, 2013, pp. XIV–XV).

Sem pretender entrar nesta querela, mas evitando cair em reducionismos inadequados, não podemos deixar de destacar a profundidade do pensamento bakhtiniano e a importância primordial que este pensador atribui ao *Outro*, à valorização do seu ponto de vista, da sua consciência e da sua voz, e ao reconhecimento do diálogo como essência da vida social e forma fundadora da nossa humanidade.

Sublinhamos, também, na esteira de Reis (2015, p. 86), que Bakhtin entende a linguagem literária como um sistema exposto a implicações histórico-ideológicas diversificadas, o que faz com que a obra literária retenha ecos e matizes de outros discursos (atuais e passados) que nela se projetam. Por esta via, abre-se a possibilidade de ativação de uma dinâmica intertextual que permite estabelecer uma relação dialógica entre a obra literária e as coordenadas histórico-sociais que a regem.

Dirigindo a nossa atenção para Julia Kristeva, consideramos da mais elementar justiça realçar dois aspetos capitais: o seu contributo para a divulgação dos estudos de Bakhtin na Europa não-soviética, no contexto teórico pós-estruturalista, e a introdução nos estudos literários do conceito de *intertextualidade*, motivador de importantes reflexões, confrontos, reformulações e avanços teóricos de prestigiados investigadores.

Consideramos, ainda, que o advento da intertextualidade acaba por dessacralizar a autoridade do autor, despojando-o da sua ilusão de originalidade e de produção de uma obra autónoma, decisiva e definitivamente concluída (Limat-Letellier, 1998).

3.2.2. Da intertextualidade à transtextualidade: a sistematização de Genette

Responsável por uma abordagem metódica que põe em diálogo relações entre textos, géneros e estilos, Gérard Genette (1982) parte do conceito de *transtextualidade* para apresentar uma proposta de categorização organizada em cinco tipos de relações que designa como: intertextualidade, arquitextualidade, paratextualidade, metatextualidade e hipertextualidade.

Na sua obra *Palimpsestes: La littérature au second degré*, o autor apresenta a sua teoria da transtextualidade que define, grosso modo, como tudo o que coloca um texto em relação manifesta ou secreta, com outros textos (Genette, 1982, p. 7). Este conceito alargado abrange vários tipos de relações intertextuais entre os quais se encontra a intertextualidade, conceito que vale a pena examinar com detalhe.

Il me semble aujourd'hui (13 octobre 1981) percevoir cinq types de relations transtextuelles, que j'énumérerai dans un ordre approximativement croissant d'abstraction, d'implication et de globalité. Le premier a été, voici quelques années, exploré par Julia Kristeva, sous le nom d' ***intertextualité***, et cette nomination nous fournit évidemment notre paradigme terminologique. Je le définis pour ma part, d'une manière sans doute restrictive, par une **relation de coprésence entre deux ou plusieurs textes**, c'est-à-dire, eidétiquement et le plus souvent, par **la présence effective d'un texte dans un autre**. Sous sa forme la plus explicite et la plus littérale, c'est la pratique traditionnelle de la citation (avec guillemets, avec ou sans référence précise) ; sous une forme moins explicite et moins canonique, celle du *plagiat* (...) qui est un emprunt non déclaré, mais encore littérale, sous forme encore moins explicite et moins littérale, celle de l'*allusion*, c'est-à-dire d'un énoncé dont la pleine intelligence suppose la perception d'un

rapport entre lui et un autre auquel renvoie nécessairement telle ou telle de ses inflexions, autrement non recevable (Genette, 1982, p. 8).

A **intertextualidade** que Genette define como uma relação de copresença entre dois ou vários textos, surge, assim, num âmbito restrito que assinala a presença efetiva de um texto num outro. Esta relação manifesta-se de forma explícita através da citação, do plágio e da alusão.

A **paratextualidade** é, naturalmente, remetida para a relação que o texto mantém com o que podemos denominar os seus paratextos: título, subtítulo, prefácios, posfácios, prólogos, epígrafes, ilustrações, notas de rodapé, advertências, etc.

A **metatextualidade** envolve uma dimensão crítica e descreve a relação de comentário que une um texto ao texto ao qual se refere, sem necessariamente o citar. Neste sentido, a crítica literária, o comentário e a exegese configuram-se como tipos metatextuais de intercâmbio com outros textos.

A **hipertextualidade** é apresentada como toda a relação que une um texto B, que Genette denomina hipertexto, a um texto A, do qual brota, de uma forma que não é a do comentário, e que o autor apelida de hipotexto.

A **arquitextualidade** determina o estatuto genérico do texto com o qual mantém uma relação silenciosa que, no máximo, articula apenas uma menção titular ou infratitular de carácter puramente taxonómico (por exemplo, a indicação de *Romance, Conto, Poemas*). Todavia, Genette sublinha que o texto não é obrigado a declarar a sua qualidade genérica e que a determinação “du sattut générique d’un texte n’est pas son affaire, mas celle du lecteur, du critique, du public, qui peuvent fort bien récuser le sattut revendiqué par voie de paratexte” (Genette, 1982, p. 12).

Outro aspeto digno de registo reporta-se ao facto de esta demarcação dos vários tipos de relações transtextuais não determinar que estamos em presença de categorias estanques, sem comunicação entre elas. A título de exemplo, lembramos que Genette refere que o domínio arquitetual de uma obra é frequentemente declarado por meio de índices paratextuais; o paratexto prefacial contém muitas formas de comentário e o metatexto crítico apoia-se, não raras vezes, numa parte considerável do intertexto citacional (Genette, 1982, p. 17).

Sobre a hipertextualidade, definida como operação transformativa, vale a pena ressaltar que abre um campo de reflexão produtivo no pensamento de Gérard Genette. Este autor inventaria vários tipos de relações hipertextuais que apresenta agrupadas em duas grandes categorias: a imitação e a transformação. Estas categorias são, ainda, perspetivadas sob os holofotes de uma função séria (que

se situa num campo neutro), uma função lúdica (que visa o entretenimento e a diversão) e uma função satírica (com intenção crítica depreciativa).

Assim, no domínio da imitação, o autor apresenta “*la forgerie*” (a forma de imitação mais neutra), o *pastiche lúdico* e o *pastiche satírico*; já no domínio da transformação, propõe a *transposição* (um campo extremamente rico e variado de práticas de reescrita em que há uma clara preocupação em preservar o conteúdo original do hipotexto); a *paródia lúdica* (que diverte sem ser ofensiva) e o *travestimento* (entendido como disfarce burlesco, que tende a satirizar/ridicularizar determinado tema ou personalidade).

O autor considera que este regime tripartido das funções das práticas hipertextuais não deve ser considerado como algo fixo com contornos bem delimitados, uma vez que existem algumas *nuances* de sentido entre as diferentes funções. Assim, entre o regime sério e o lúdico, podemos vislumbrar o humorístico; entre o regime lúdico e o satírico, podemos situar o irónico, e entre o regime sério e o satírico, podemos contemplar o polémico (Genette, 1982, p. 46).

As formulações teóricas de Gérard Genette traduzem um avanço significativo nas reflexões sobre a intertextualidade e inauguram formas restritivas e formas extensivas de refletir sobre o tema. Antoine Compagnon (em torno do trabalho da citação) e Michel Schneider (envolvido na dinâmica da interpretação psicanalítica das “retomadas/repetições”) são exemplos elucidativos de investigadores que desenvolvem as suas teorias em torno de uma conceção restritiva da intertextualidade. Já Roland Barthes, Michael Riffaterre, Piégay-Gros e Vítor Aguiar e Silva, entre outros, laboram numa conceção de intertextualidade como dimensão importante do texto literário, mas evitam cair no reducionismo que caracteriza o posicionamento do autor de *Palimpsestes*.

Barthes defende que o intertexto é um vasto domínio de fórmulas anónimas e citações inconscientes ou automáticas e que não é possível viver fora do “texto infinito”.

Je savoure le règne des formules, le renversement des origes, la désinvolture qui fait venir le texte antérieur du texte ultérieur. Je comprends que l'œuvre de référence, la *mathésis* générale, le *mandala* de toute la cosmogonie littéraire – comme l'étaient les Lettres de Mme de Sévigné pour la grand-mère du narrateur, les romans de chevalerie pour don Quichotte, etc. ; cela ne veut pas du tout dire que je sois un « spécialiste » de Proust : Proust, c'est ce qui me vient, ce n'est pas que j'appelle ; ce n'est pas une « autorité » ; simplement *un souvenir circulaire*. Et c'est bien cela l'inter-texte : l'impossibilité de vivre

hors du texte infini – que ce texte soit Proust, ou le journal quotidien, ou l'écran télévisuel : le livre fait le sens, le sens fait la vie (Barthes, 1973, p. 59).

Michael Riffaterre (1979) considera que o texto é um conjunto de pressuposições de outros textos, o que implica que o leitor aceda à compreensão do texto a partir do seu intertexto, isto é, percecionando as relações entre uma obra e outras que a precederam ou seguiram. Não obstante, Riffaterre observa que o conceito extremamente lato proposto por Roland Barthes, ao preconizar que o intertexto exprime a impossibilidade de viver fora do texto infinito, abre caminho para que fatores idiossincrásicos possam determinar associações textuais volúveis e impertinentes.

Piégay-Gros (1996) defende uma conceção ampla de intertextualidade que congrega dois tipos de relações intertextuais: relações de copresença (entre dois ou mais textos) e relações de derivação (a partir de um hipotexto ou texto matriz). No campo das relações de copresença, esta crítica literária estabelece uma clara distinção entre formas explícitas e formas implícitas de intertextualidade. Na primeira tipologia, integra a citação e a referência; na segunda tipologia, inclui o plágio e a alusão.

Na sua ótica, a citação emerge como a forma emblemática da intertextualidade, já que torna visível a inserção de um texto noutra, recorrendo, geralmente, a marcas tipográficas como as aspas, o emprego de caracteres em itálico e o deslocamento da citação. A referência é, também, uma forma explícita de intertextualidade, mas não expõe o texto ao qual remete o leitor. O plágio constitui uma citação que esconde o seu autor, não revela, por isso, a marcação do “empréstimo” e expõe a desonestidade do plagiador. A alusão aflora como uma forma subtil e discreta que solicita a memória e a perspicácia do leitor supondo que ele possa compreender nas entrelinhas o que o autor sugere, sem o expressar diretamente.

No domínio das relações de derivação, Piégay-Gros alude à paródia como uma prática de transformação e ao travestimento burlesco como uma prática de imitação do “hipotexto”. A paródia mais eficaz é, na sua perspetiva, aquela que segue de modo próximo o texto que ela deforma, residindo a força da paródia na tensão entre a proximidade que une os dois textos e a dissemelhança que os separa. A paródia baseia-se numa modificação parcimoniosa do hipotexto, enquanto o travestimento burlesco é usualmente prolixo, acentuadamente exuberante e tem em vista a dessacralização de determinados temas, episódios ou personagens.

Piégay-Gros também insere no campo das relações de derivação o *pastiche*, termo introduzido na França nos finais do séc. XVIII, por analogia com os grandes vultos da pintura da época, que nos

remete para a ideia de imitação de um estilo, uma prática essencialmente formal e que não supõe a retomada literal de um texto.

Silva (2020, pp. 626–627) parte da noção bakhtiniana de que todo o texto verbal apresenta múltiplas relações dialógicas com outros textos e considera que “a intertextualidade constituiu um fenómeno da semiose cultural, atuante na História e no confronto das forças ideológicas e sociais”. Deste modo, consente a definição lata de intertextualidade como “a interação semiótica de um texto com outro(s) texto(s) e aprova a definição de intertexto como “um texto (ou um *corpus* de textos) “que existe antes e debaixo de um determinado texto e que, em amplitude e modalidades várias se pode ‘ler’, decifrar, sob a superfície deste último”. De salientar que, nesta linha de pensamento, as designações *subtexto*, *hipotexto*, utilizadas por outros investigadores, encontram aqui a sua justificação e “pelas suas características palimpsésticas” podem assumir, de acordo com Riffaterre (1978) o estatuto de “ghost text”.

Sem nos determos em desenvolvimentos exaustivos subsequentes, apresentando outras perspetivas autorais ou procurando escarpelizar noções apresentadas, cremos que se revela de maior utilidade centralizar, de forma sumária, alguns aspetos que consideramos capitais, no domínio da intertextualidade.

Em primeiro lugar, na senda de Tiphaine Samoyault (2008), consideramos que a análise da noção de intertextualidade envolve uma verdadeira reflexão sobre a memória da literatura e a sua relação consigo mesma e com o real, que não se circunscreve, como já tivemos oportunidade de referir, ao mundo empírico e histórico-factual.

Em segundo lugar, recordamos que a noção de intertextualidade surgiu no discurso crítico literário no final da década de 1960 e depressa se impôs, tornando-se passagem obrigatória de qualquer análise literária, já que nenhum texto pode ser escrito/ lido/ analisado independentemente do que já foi escrito e carrega, mais ou menos visivelmente, o traço e a memória de um património e de uma tradição (Piégay-Gros, 1996).

Em terceiro lugar, destacamos que a imprecisão teórica que envolve esta noção decorre do cruzamento de teorias e práticas antigas e hodiernas que reclamam uma análise reflexiva e um trabalho cuidado de hermenêutica. Realçamos, também, que qualquer tentativa de encontrar uma definição unívoca do conceito de intertextualidade se revela árdua, uma vez que existem muitos esforços de aproximação ao conceito. De uma forma genérica, acolhemos a expressão de Stierle (2008) “constelação de textos” para revelar que todos os textos se situam num universo pré-existente (de textos), seja essa, ou não a sua intenção e, com Eagleton (2001), preferimos que até a obra

literária mais inovadora é composta de fragmentos de inúmeros textos que a precederam. Defendemos, por isso, que nenhum texto pode ser lido, independentemente da experiência que o leitor tem de outros textos. Com efeito, existe um vínculo de dependência que a intertextualidade estabelece com o leitor. Entre aquele que fala/escreve e aquele que ouve/lê não há identidade perfeita, emergindo, assim, o carácter subjetivo da intertextualidade que, parecendo limitativo, na verdade, revela-se de grande interesse e de notória fertilidade, na medida em que a variabilidade da recepção do texto literário constitui um fenómeno que lhe permite viver continuamente “várias vidas”.

Por último, impõe-se referir a existência de vários estudos em torno da intertextualidade que revelam a instabilidade e produtividade deste conceito. A partir da teorização de Genette, que adota o conceito de transtextualidade para designar o grande grupo de relações possíveis entre diferentes textos, aproximando-se, neste sentido, do conceito de intertextualidade formulado por Kristeva, instala-se alguma agitação na crítica literária. A dificuldade aumenta, como alerta Alós (2006, p. 23), quando se toma consciência de que a noção genettiana de transtextualidade contempla relações de carácter exclusivamente interliterário, enquanto a noção Kristevana de intertextualidade não exclui a “inserção da história e da cultura no texto literário”. O mesmo investigador refere que outros autores continuam a trabalhar sobre a noção de intertextualidade e alguns procuram caracterizá-la como

um tipo de relação semiótica na qual exista algum tipo de analogia estrutural (o que impediria de se caracterizar como intertextualidade relações estabelecidas entre literatura e pintura, por exemplo). Outros ainda asseveram que a intertextualidade só se caracteriza como tal a partir da leitura da obra, baseando-se na premissa de que é apenas no momento da recepção que a intertextualidade efetivamente se concretiza. O importante a ser ressaltado aqui é que o uso indiscriminado da noção implicou, de certa forma, em uma “despolitização” da mesma. A ideia primeira de intertextualidade - presente em Bakhtin e em Kristeva - na qual tanto a relação entre diferentes textos literários quanto a relação entre o texto e o mundo social (lido também como um texto) foi aos poucos perdendo força, na medida em que uma preocupação mais imanentista concentrava sua atenção em aspectos estruturais do texto e esquecia sua “dureza” de artefato cultural, de capital simbólico em circulação gerando valores e significados. É este um dos aspectos da intertextualidade que urge ser resgatado, antes que se perca completamente (Alós, 2006, pp. 23-24).

Partilhando a mesma convicção expressa no segmento transcrito, adotamos, no presente estudo, o conceito de intertextualidade em sentido lato, atendendo às relações que o texto literário estabelece com outros textos literários e com múltiplos discursos, históricos, sociais, políticos, artísticos e culturais com os quais, inevitavelmente, dialoga. Arrogamos, também, a importância da recepção leitora e defendemos a ideia de que, para compreender qualquer remissão intertextual, o leitor precisa de aceder a um universo literário e cultural que o coloca em sintonia com inúmeros textos e autores que fazem parte da sua enciclopédia leitora, como preconiza Umberto Eco (1993), ou do seu intertexto leitor, como assinala Mendoza Fillola (2008).

3.2.3. Manifestações, funções e graus de intertextualidade

Em consonância com a exposição que temos vindo a realizar, a intertextualidade pode ser definida como um mecanismo cognitivo, discursivo e textual que permite apreender relações dialógicas e é inerente quer à produção quer à recepção da grande rede cultural.

Se nos circunscrevermos ao domínio literário, a intertextualidade expressa a manifestação de um texto noutro texto e pode ocorrer de forma explícita ou de forma implícita. No primeiro caso, a fonte utilizada pode estar expressa no novo texto através da epígrafe, da citação e da referência. No caso da intertextualidade implícita, não há uma menção expressa da fonte. Todavia, a alusão, o pastiche e a paródia têm a virtualidade de tornar perceptível ao leitor com que hipotexto se está a dialogar.

De acordo com Reis (1981, p. 123), o texto literário é passível de várias modalidades de leitura e análise, a saber: uma análise estrutural que consiste em realçar nos diversos elementos estruturais detetados o sistema de relações que, eventualmente, se estabeleça entre eles; uma análise estilística que privilegia, de uma forma particular, as formações fónico-linguísticas e as unidades de significação; uma dimensão intertextual que imprime um carácter dinâmico à análise textual.

Na sua obra *O conhecimento da literatura*, Reis (2015, p. 185) refere-se ao texto literário como “entidade especialmente vocacionada para activar uma propriedade fundamental da linguagem verbal: a intertextualidade”. Para este investigador, o conceito de intertextualidade tem-se revelado um dos mais fecundos da moderna teoria literária e também um dos que mais equívocos tem gerado. Depois de salientar os notáveis contributos de Julia Kristeva neste domínio, e as pistas de análise por ela apontadas aliadas ao conceito de produtividade, Reis realça que o conceito de intertextualidade permitiu operar, no horizonte dos estudos literários, um esbatimento da questão das influências e das fontes, muitas vezes postulada como motivo de indignação, destinada a pôr em causa a originalidade de certos textos. No entanto, alerta para os perigos de, sob a capa da intertextualidade, se considerar

legítima toda e qualquer semelhança vaga entre textos. Na sua ótica, a intertextualidade corresponde a um processo de absorção e transformação de textos que se projetam na superfície de um texto particular, revelando uma dimensão dinâmica, interativa e pluridiscursiva. Deste modo, o texto literário não pode ser considerado uma entidade fechada sobre si mesma, mas um elo de uma infindável cadeia de produção/receção dialógicas, sendo possível vislumbrar na sua superfície a projeção variavelmente visível de outras práticas textuais, sem que isso o desvalorize.

De acordo com estes pressupostos, a análise da dimensão intertextual do texto literário permite descortinar nele o reflexo mais ou menos visível de outras práticas textuais e avaliar criticamente as intervenções operadas. Nesta linha de pensamento, podemos enquadrar na problemática da transformação intertextual, a questão dos graus de intertextualidade que o autor coloca nestes termos:

sem que possa conceber-se uma escala rígida de referências intertextuais, a verdade é que a análise textual pode ser levada a verificar graus variados de intertextualidade. Assim, determinadas características formais (ritmos, metros, estruturas estróficas, tipos de personagens, etc.) poderiam ser encaradas como **grau mínimo** de intertextualidade se as convenções literárias ligadas aos géneros não tivessem vulgarizado (sem sentido pejorativo) a sua utilização.

Como **grau médio** de intertextualidade poderá a análise textual encarar os exemplos até agora facultados; ou seja, alusões próximas, reflexos discretos de uns textos noutros que, por continuidade ou por rejeição, contribuem para a configuração do espaço intertextual.

Como **grau máximo** de intertextualidade encontramos aquelas práticas que apenas de modo limitado alteram outras práticas textuais; referimo-nos ao *pastiche* que, não constituindo necessariamente um processo de paródia estética, deflui primacialmente (mas não só) do recurso criterioso e sistemático ao código estilístico já utilizado nos textos de um autor primeiro (Reis, 1981, p. 133).

Avançando na nossa descrição sobre as manifestações da intertextualidade, cabe, ainda, lembrar que a **intertextualidade** pode apresentar-se de índole **exoliterária** ou de índole **endoliterária**, em função da natureza do intertexto.

No caso da *intertextualidade exoliterária*, o intertexto é constituído quer por textos não verbais – um texto pictórico, por exemplo, pode ter importantes relações intertextuais com um texto literário –, quer por textos verbais não literários: obras historiográficas, filosóficas, científicas, ensaios, artigos de jornais, livros didáticos, enciclopédias, etc. No caso da *intertextualidade endoliterária*, o intertexto é constituído por textos literários (Silva, 2020, p. 630).

O autor que vimos de citar esclarece, ainda, que a intertextualidade exoliterária se manifesta sobretudo nas estruturas semânticas e pragmáticas do texto literário, enquanto a intertextualidade endoliterária se pode manifestar ao nível de qualquer dos códigos discrimináveis no policódigo literário.

Sob a influência do mesmo autor e atendendo ao dialogismo dinâmico e essencial que permeia os mais variados textos de autoria diferenciada, acusamos a existência de uma **intertextualidade “hetero-autoral”**. Podemos também falar de uma **intertextualidade “homo-autoral”**, se atendermos ao facto de que os textos de um mesmo autor podem manter relações intertextuais privilegiadas entre si (Silva, 2020, p. 630).

Um último aspeto que se impõe realçar diz respeito às funções corroboradora e contestatária da intertextualidade, fortalecendo a homeostase do sistema literário ou contribuindo para a sua alteração ou homeorrese.

Seguindo o pensamento de Vítor Aguiar e Silva, a intertextualidade desempenha uma função complexa e contraditória nos processos de estabilidade e de mudança do sistema semiótico literário. Se, por um lado, ela representa a autoridade, o prestígio e a robustez da memória do sistema literário, fortalecendo a sua homeostase, por outro, pode operar como um meio de contestar e destruir a tradição literária, contribuindo para a sua transformação. No primeiro caso, a intertextualidade funciona como meio de prestigiar e preservar a tradição literária e o código literário vigente: “imita-se o texto modelar, cita-se o texto canónico, reitera-se o permanente, cultua-se, em suma, a beleza e a sabedoria *sub specie continuitatis*”. No segundo caso, a intertextualidade pode funcionar como meio de desqualificar e desacreditar esse mesmo código literário através de citações depreciativas com “propósitos caricaturais” ou através da paródia que “sob o signo da ironia e do burlesco”, desprestigia e estilhaça, tanto formal como semanticamente, um texto relevante numa comunidade literária. Deste modo, acaba por “corroer ou ridicularizar o código literário subjacente a esse texto” e os códigos culturais interdependentes, com o intuito de alterar o código e a dinâmica do sistema literário (Silva, 2020, p. 632).

A metalinguagem literária exerce um papel determinante neste domínio acabando por afetar a dinâmica corroboradora ou a dinâmica subversiva da intertextualidade, própria dos movimentos vanguardistas. Uma reflexão aturada sobre esta dualidade funcional, “nuns casos fortalecendo e convalidando a homeostase do sistema literário, noutros casos contribuindo para a sua subversão”, leva-nos a concordar com o autor supramencionado que se trata de uma dualidade que só aparentemente é contraditória, já que, na realidade, ela representa uma dinâmica própria de todos os sistemas semióticos culturais. Recorrendo a uma metáfora psicanalítica, Vítor Aguiar e Silva expõe que esta dualidade de funções pode ser explicada pela “ansiedade da influência” (analisada por Harold Bloom). Trata-se de uma relação de tipo edipiano que vincula todo o grande novo poeta a um grande poeta que o antecedeu, cuja autoridade e influência não pode ignorar, mas contra o qual trava uma luta persistente na tentativa de impor a sua própria originalidade (Silva, 2020, p. 633).

Compreender estas dinâmicas envolve a inteção das razões que fundamentam aproximações e afastamentos entre textos e autores reclamando do leitor a mobilização de um pensamento crítico e competências intertextuais.

3.2.4. A intertextualidade e a Literatura para a Infância

Quando estamos em presença de leitores cujas competências linguísticas, culturais e literárias estão ainda em processo de formação, é possível antever a dificuldade de decodificação das relações dialógicas e polifónicas que permeiam os textos de literatura para a infância. Daqui decorre a necessidade de uma intervenção precoce no sentido de promover uma efetiva educação literária, empreendida por mediadores devidamente capacitados para a prática de uma mediação leitora responsável, sustentada, criativa e inovadora.

De acordo com Sara Reis da Silva (2011), o carácter multifacetado dos fenómenos intertextuais tem suscitado o interesse de vários investigadores que se dedicam ao estudo da LIJ e da literatura dita canónica.

Ora, na literatura para crianças (com mais acuidade do que na que se destina aos jovens), tal como na literatura dita canónica, os fenómenos intertextuais, já equacionados por estudiosos como Azevedo (2004), Cervera (1997), Caselli (2004), Mendoza Fillola (2001 e 2008), Mendoza Fillola e Cerrillo (2003) ou Wilkie (1996), contemplando uma variedade de procedimentos e tornando, assim, evidente o carácter multifacetado e polivalente (Ermida, 2003, p. 217) deste conceito, tendem a inscrever-se, com maior

incidência, no âmbito da inovação e da alteração dos códigos, resultando, também frequentemente, na paródia, um tipo de intertextualidade exigente, que reclama a activação de um quadro alargado de referências intertextuais (Silva, 2011, p. 543).

Relembrando que a matéria textual pertencente ao património tradicional oral é, frequentemente, objeto de reelaboração escrita, Sara Reis da Silva destaca, no âmbito da literatura portuguesa contemporânea de potencial receção infantil, os nomes incontornáveis de

Luísa Ducla Soares, com títulos como *A Nau Mentireta* (1992), *O casamento da Gata* (1997), *A Carochinha e o João Ratão* (2002) ou *A Menina do Capuchinho vermelho no século XXI* (2007)", obras nascidas de exercícios como a paródia ou o *pastiche*, de António Torrado, com *Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo* (2002) ou *Fábulas Fabulosas* (2004), e de Alice Vieira, com os volumes da colecção *Histórias Tradicionais Portuguesas* (Caminho). (Silva, 2011, pp. 543–544).

De acordo com a autora citada, esta vertente da reescrita também recupera textos canónicos que se situam no universo da LIJ. Como exemplos paradigmáticos são referidas as obras *As viagens de Gulliver de Jonathan Swift* (2001), da autoria de Luísa Ducla Soares, *António e o Principezinho* (1993) e *Moushi, o gato de Anne Frank* (2002), ambos da autoria de José Jorge Letria.

Fernando Azevedo (2003, p. 13) também realça a importância das manifestações literárias de transmissão oral e considera que configuram um relevante intertexto na literatura para a infância, sendo graças à sua incorporação na escrita literária para crianças que se mantêm vivas. Todavia, este investigador sublinha que, sendo constituída por "unidades semióticas que sistematicamente reiteram o princípio de uma tradição", a literatura tradicional é, frequentemente, alvo de reelaboração e enriquecimento, mas sem alterações substanciais que desvirtuem saberes frequentemente considerados fundacionais ou primordiais, verdades axiológicas e/ou simbólicas, cuja origem se esgota na memória do tempo e fazem parte do nosso património literário. Esta posição não inviabiliza nem anula as virtualidades dos mecanismos geradores de renovação criativa dos textos tradicionais. É neste sentido que o autor defende que um cânone literário para a infância deverá permitir aceder aos intertextos fundamentais do património de uma memória coletiva, facultando às crianças a possibilidade de compreender os textos matriciais e encantar-se com a inovação das suas reescritas, sem ruturas de comunicação. Para tal, é fundamental o papel dos mediadores de leitura na promoção

de uma educação literária capaz de conjugar, com harmonia, tradição e inovação, conduzindo, entre outros objetivos, ao desenvolvimento de competências intertextuais.

3.2.5. Desenvolvimento de competências intertextuais nos alunos do 1.º CEB

A plurissignificação do texto literário não é consonante com uma interpretação monológica ou absolutista. O texto literário é deliberadamente passível de leituras variadas que ultrapassam o nível literal e obrigam o leitor a participar ativamente na construção dos significados textuais. Quando estamos diante do leitor pueril, intensificam-se as dificuldades. Se, por um lado, não podemos deixar de atender à especificidade de um ser em formação e às naturais limitações do seu conhecimento enciclopédico do mundo, por outro, os textos literários que têm na criança o seu destinatário preferencial não podem ser sacrificados na sua dimensão estética, propondo, numa linguagem desprovida de procedimentos retórico-expressivos e de relações intertextuais, visões demasiado simplistas da realidade, sob o pretexto de a instância descodificadora não lhe conseguir aceder de forma autónoma. Para ultrapassar esta dificuldade, emerge com grande acuidade, a importância da educação literária e da mediação por parte de um leitor experiente e informado.

De acordo com Azevedo (2006b, p. 23), na esteira dos estudos desenvolvidos por Julia Kristeva e Mikhail Bakhtin, os textos mantêm entre si relações de diálogo que tanto podem contribuir para uma reiteração dos códigos da tradição literária, como para uma modificação desses códigos através de movimentos estéticos de inovação, onde se situam, por exemplo, os fenómenos de paródia, comuns na LIJ contemporânea. Daqui decorre a relevância de estimular, nos leitores menos experientes, a capacidade de apreensão e interpretação das relações polifónicas e intertextuais que os textos estabelecem entre si, proporcionando-lhes experiências de leitura plurais que não desconhecem os caminhos do humor.

Dominar os conhecimentos de funcionamento da intertextualidade é condição fundamental para ler um texto em profundidade e para ler criticamente o mundo. Contudo, uma teoria da intertextualidade relativa à literatura para a infância reclama a planificação esmerada de atividades estruturadas em função de objetivos educativos e curriculares gerais e específicos. Destacamos aqueles que nos parecem mais relevantes:

- Proporcionar às crianças o contacto com uma variedade de textos literários estimulantes e culturalmente enriquecedores, em vários suportes, com temas e géneros variados;
- Respeitar a natureza cosmopolita da literatura para a infância e garantir a interação das crianças com textos traduzidos para que possam contactar com diversas realidades;

- Inserir as crianças nos usos estéticos e lúdicos da língua;
- Desenvolver atividades que explorem o polissêmico e o metafórico, de forma efetiva;
- Valorizar os conhecimentos culturais e as experiências de vida dos pequenos leitores;
- Desenvolver o espírito crítico através do diálogo e da partilha de ideias, opiniões, interpretações e pontos de vista;
- Promover atividades colaborativas de partilha dos significados da leitura;
- Orientar a leitura de imagens/ilustrações de obras de literatura para a infância, em busca de relações dialógicas entre o texto verbal e o texto icónico;
- Incentivar uma relação afetiva das crianças com os textos literários, num ambiente de segurança emocional que estimule a expressão de emoções provocada pela leitura;
- Conceder às crianças o exercício dos “direitos inalienáveis do leitor” (Pennac, 2000);
- Explorar, com os alunos, formas múltiplas de interrogar os textos e incentivar a manifestação de interpretações plurais;
- Desenvolver nas crianças a capacidade de “ler aquilo que os olhos não veem”, mas o texto promete ou indicia (Azevedo, 2008);
- Proporcionar aos alunos o contacto com contos tradicionais, construídos sob o signo da memória e da oralidade;
- Estabelecer relações entre os contos tradicionais e as suas reescritas contemporâneas em forma de texto verbal, icónico ou filmico;
- Explicitar as semelhanças e diferenças encontradas entre ambos;
- Estimular a expressão de aspetos cognitivos e emocionais que decorrem da “descoberta” de relações intertextuais com os conhecimentos prévios do leitor;
- Incentivar a criação de clubes de leitura onde se partilham citações preferidas e os contextos em que emergem;
- Ler, analisar e imitar textos-modelo;
- Atribuir títulos e finais alternativos aos textos literários analisados;
- Realizar oficinas de escrita criativa;
- Realizar projetos de leitura ligados à educação artística fomentando o trabalho colaborativo e a interdisciplinaridade entre a leitura, a escrita, as artes visuais, a música, a dança, o teatro;
- Deixar que os alunos escolham as personagens que querem representar e ensaiem as expressões oral e corporal adequadas;

- Proporcionar aos alunos o contacto e o diálogo com escritores e ilustradores das obras preferidas;
- Auxiliar os alunos a efetuarem um itinerário de leitura literária desafiante e prazeroso e a desenvolverem os seus percursos pessoais de leitura.

A intertextualidade é uma dimensão fundamental da educação, especialmente da educação literária. Não obstante, desenvolver competências intertextuais nos alunos, nos anos iniciais da escolaridade, constitui um desafio complexo que exige um trabalho estruturado e sistemático que envolve perspectivas educativas, curriculares e metodológicas peculiares.

Envolver os alunos em mundos culturais amplos e propor-lhes a realização de atividades que mobilizem ativamente a memória para direcionar o pensamento associativo focado constituem, na nossa opinião, requisitos basilares para desenvolver habilidades intertextuais.

As crianças possuem conhecimentos linguísticos e culturais, construídos a partir da sua experiência de vida e da audição de textos de literatura para a infância, que edificam as bases para formar associações de ideias e iniciar processos de leitura intertextual. Contudo, propor às crianças a descoberta das mensagens implícitas nos textos literários e o rastreio das relações intertextuais possíveis pode constituir uma tarefa árdua para quem inicia os primeiros passos na educação literária. Neste contexto, é importante que os mediadores de leitura intelectualizem as suas práticas, desnudando os quadros mentais que acompanham a sua ação, e ensaiem propostas educativas multirreferenciais e projetos de intervenção-ação teórica e metodologicamente fundamentados.

Neste processo, é importante atender aos interesses da criança, ao seu desenvolvimento psicológico, ao seu nível de compreensão leitora e à sua capacidade para desenvolver habilidades metacognitivas de identificação e alinhamento de conexões entre textos. Desenvolver tais capacidades implica, por parte dos professores, o respeito por uma pedagogia da literacia crítica vigilante e inconformada, sem descurar a necessidade de capitalizar o interesse dos alunos pela aprendizagem da leitura e da expressão escrita como um ato de liberdade, de construção do conhecimento, de imaginação de mundos possíveis e de adesão frutificante à leitura de textos literários.

Estes aspetos serão aprofundados no próximo capítulo que dedicamos à literatura, educação literária e mediação leitora.

CAPÍTULO 4

Literatura, educação literária e mediação leitora

Somos o que lemos. E somos o que a nossa imaginação literária nos acrescentou. Quem nunca leu ou quem leu muito pouco, não conhece nem o mundo em que vive nem os mundos que podemos sonhar.

(Ceia, 2008, pp. 7–8)

4.1. A (in)utilidade da literatura

Iniciamos este capítulo evocando o manifesto do filósofo italiano Nuccio Ordine (2019) a favor das humanidades, das artes e da cultura, texto estimulante que beneficiou de um amplo acolhimento em diversos países europeus. Nesta obra, *A Utilidade do Inútil*, o autor convoca reflexões defensoras do precioso valor da educação e da cultura, acumuladas ao longo da sua carreira como docente e investigador. O atual contexto político e económico, cada vez mais dominado pela ditadura da maximização do lucro, é alvo da análise crítica deste pensador que considera que vivemos uma profunda crise cultural. Na sua ótica, o culto da posse e a ditadura do lucro e do utilitarismo imperam na sociedade contemporânea e vão progressivamente aniquilando a arte, a criatividade, o pensamento crítico e a cidadania democrática.

Neste brutal contexto, a utilidade dos saberes inúteis contrapõe-se radicalmente à utilidade dominante que, em nome de um interesse económico exclusivo, vai matando progressivamente a memória do passado, as disciplinas humanísticas, as línguas clássicas, a instrução, a investigação livre, a fantasia, a arte, o pensamento crítico e o horizonte cívico que deveria inspirar todas as atividades humanas. Efetivamente, no universo do utilitarismo um martelo vale mais do que uma sinfonia, uma faca mais do que um poema, uma chave inglesa mais do que um quadro, porque é fácil perceber a eficácia de um utensílio e cada vez mais difícil compreender para que servem a música, a literatura ou a arte (Ordine, 2019, pp. 10–11).

Este autor realça a importância vital dos “valores que não se podem *pesar* e *medir* com instrumentos afinados para avaliar a *quantitas* e não a *qualitas*” (Ordine, 2019, p. 14) e esclarece o leitor que verdadeiramente útil é aquilo que nos impele a tornarmo-nos melhores seres humanos.

No mundo atual, a “bulimia dos consumos e a anorexia dos valores” (Maffei, 2019, p. 98), a supremacia do *ter* sobre o *ser* e a ditadura do lucro e da posse questionam a utilidade dos saberes que não apresentam um rápido e significativo proveito económico. Estes factos conduzem à falta de investimento na educação, nos bens culturais e na investigação científica que não esteja direcionada para a realização de um produto que ofereça um retorno económico imediato.

Na sequência do que acaba de ser dito, importa referir que a investigação aplicada e circunscrita a determinados projetos contribui para o progresso da ciência, mas convém não esquecer, como alerta Ordine (2017), que as descobertas fundamentais que revolucionaram a História da humanidade foram

determinadas por um tipo de investigação considerada “inútil”, por ter nascido fora de qualquer propósito utilitarista. Pena é que, na atualidade, estas reflexões não governem o pensamento dos responsáveis políticos e a lógica dos financiamentos, impedindo que a busca do lucro imediato invada todos os campos do saber. No entanto, e de acordo com o autor anteriormente citado, só o saber pode questionar as leis do mercado, não podendo as instituições de ensino e os espaços culturais serem norteados por uma predominante lógica empresarial.

Qualquer troca de natureza comercial, com efeito, prevê inevitavelmente uma perda e uma aquisição. Se eu comprar uma camisa, quem me vende a camisa receberá o meu dinheiro e perde a camisa, ao passo que eu perco o meu dinheiro e recebo a camisa. Mas no universo do ensino, todos os dias se cumpre um pequeno milagre numa qualquer sala de um qualquer país: eu posso ensinar a um aluno a teoria da relatividade ou ler com ele os versos de *Os Lusíadas* sem perder os meus conhecimentos. O ensino dá vida a um processo virtuoso, onde há um enriquecimento não só de quem recebe, mas também de quem doa (Ordine, 2017, pp. 32–33).

Concordamos plenamente com esta apreciação e consideramos que a educação e a cultura, verdadeiros antídotos contra a lógica do utilitarismo e a ditadura do lucro, enriquecem todos os seus protagonistas e constituem o solo fértil onde as raízes da democracia, da liberdade, da empatia e da solidariedade se podem desenvolver.

No mesmo sentido se pronuncia Fernando Savater, quando destaca a educação como elemento fundamental no estabelecimento da cidadania, numa conferência intitulada *Os novos paradigmas do futuro*.

Educar não pode ser apenas uma preparação para o desempenho de uma profissão, não deve consistir somente no fabrico de trabalhadores competentes, mesmo que, por vezes, as diretrizes estabelecidas em Bolonha pareçam apontar nesse sentido. A aquisição de competências técnicas e de conhecimentos científicos é imprescindível, mas também o é a formação humanista, que permite o exercício pleno das capacidades cívicas no terreno político e social. É muito alarmante que, nos nossos países, sob pretexto de cortes económicos impostos por uma visão paralisadora da austeridade orçamental, a educação pública tenha sido seriamente reduzida, sobretudo nas áreas de humanísticas –

literatura, filosofia, história, educação cívica... – consideradas supérfluas e dispensáveis, ou mesmo francamente inúteis. Esta consideração derogatória de “inútil” deve ser interpretada no sentido de “não rentável” e o conceito de rentabilidade que aqui se emprega é puramente imediato e financeiro. Contudo, há outras formas de rentabilidade ainda mais necessárias, ou seja, as que procuram desenvolver uma riqueza não bancária da preparação para uma cidadania que conheça as razões da solidariedade, bem como motivos significativos, tanto para obedecer, como para se revoltar perante os acontecimentos sociais (Savater, 2015, p. 23).

A rentabilidade e o lucro, sendo legítimos em qualquer sociedade, em vez de se erigirem como instrumentos de engrandecimento da humanidade, correm o risco de se converterem em instrumentos de desertificação do espírito e de destruição da civilização, quando desprovidos de qualquer vínculo social e ético (Ordine, 2017). Alertar as consciências para este efeito cruel é necessário e urgente, já que o homem hodierno dificilmente compreende que o útil pode ser opressivo e, alienado, corre o risco de se tornar um autómato, desprovido de espírito crítico, e presa fácil de toda a espécie de fanatismos. Por isso, alinhámos as nossas reflexões com as dos autores que defendem que sem uma dimensão pedagógica afastada do utilitarismo, dificilmente se formarão cidadãos conscientes, responsáveis e interventivos, capazes de pôr de lado posturas egocêntricas para abraçar o bem comum.

Numa prazerosa viagem reflexiva que percorre inúmeras fontes históricas, acompanhamos Ordine na defesa do conhecimento altruísta que, não sendo direcionado para aumentar a prosperidade económica, contribui para a edificação de um mundo mais humanizado. Erguendo-se na defesa da liberdade e gratuidade do conhecimento e convicto de que prescindir do gratuito e ignorar a força geradora do inútil não contribui para a formação de pensadores livres e cidadãos críticos, o autor considera que a literatura e o pensamento filantropo, verdadeiros antídotos contra a barbárie do útil, desempenham um papel fulcral na formação das gerações futuras, posição que também subscrevemos.

Refletir sobre o papel que a literatura desempenha hoje, na sociedade atual, marcada pela aceleração digital, pelo império do audiovisual e pela diversidade cultural é tarefa que se impõe de forma premente. De igual forma, importa inquirir a sua capacidade de interrogar o mundo, o seu poder humanizador e o seu contributo efetivo para a construção de uma sociedade mais justa, mais inclusiva e mais solidária.

4.2. O poder transformador da leitura e o poder humanizador da literatura

Procurando refletir sobre o poder da literatura, vem-nos à memória a célebre conferência proferida por Antoine Compagnon, no dia 30 de novembro de 2006, no *Collège de France*, aquando da inauguração do ano letivo e de todo o período em que este docente será responsável pela cátedra de *Literatura Francesa Moderna Contemporânea: História, Crítica, Teoria*. Nesta conferência inaugural, Compagnon (2009) reflete sobre o poder da literatura e relembra algumas considerações, feitas ao longo da História, que passamos a elencar, de forma sumária:

- A literatura detém um **poder moral**. Deleita, instrui e educa moralmente o homem. Os preceitos da moral são vagos e generalistas, mas a literatura, ao substituir o abstrato pelo concreto, permite a observação de casos particulares e a conseqüente reflexão sobre comportamentos consentâneos com preceitos morais.

- A literatura tem o **poder de contestar a submissão ao poder** e a capacidade de libertar o indivíduo do obscurantismo religioso, da opressão e da alienação. É um instrumento de justiça e tolerância que contribui para a responsabilidade individual, mas, paradoxalmente, “a liberdade não lhe é propícia, pois priva-a das servidões contra as quais resistir”. (Compagnon, 2009, p. 34).

- A literatura tem o **poder de corrigir os defeitos da linguagem**, já que a linguagem literária ultrapassa as fronteiras da linguagem ordinária e tem a capacidade de impressionar os nossos sentidos e a nossa consciência, divulgando o que estava em nós, mas que ignorávamos, porque nos faltavam as palavras.

- O quarto poder da literatura evocado pelo autor é, na verdade, um não poder, uma **recusa de poder e de uso ideológico-utilitário, a favor da sua neutralização**.

Abrimos aqui um pequeno parêntesis para referir que, na nossa ótica, a literatura nunca é ideologicamente neutra. Ela é fruto de um tempo histórico, do espírito de um tempo, reflete a realidade social, económica e cultural de uma época, transmite ideias, mensagens, pontos de vista, valores e posicionamentos políticos. A este propósito, lembramos o notável poema «Filhos da época», da autoria de Wislawa Szymborska, escritora polaca laureada com o Prémio Nobel da Literatura, no ano de 1996. Tal poema proclama que somos filhos da época e a época é política. Querendo ou não, os nossos genes têm um passado político. As palavras que dizemos e as que silenciemos têm ressonâncias políticas. Desta forma se evidencia a responsabilidade das palavras dos escritores consagrados, lidos por incontáveis leitores que se desejam críticos e reflexivos.

As possibilidades e as responsabilidades da literatura são inestimáveis. Por seu intermédio, temos acesso a uma multiplicidade de circunstâncias e situações que não seríamos capazes de

presenciar diretamente. Conhecemos personagens fascinantes e vivenciamos as suas emoções, os seus medos e frustrações, mas também as suas lutas, audácias e bravuras. Viajamos no tempo e no espaço, alimentamos a nossa imaginação, despertamos a nossa sensibilidade estética, refletimos sobre temas complexos, adquirimos conhecimentos, reorganizamos os nossos pensamentos, questionamos as nossas crenças, desenvolvemos a capacidade de nos colocarmos no lugar do *Outro* e tornamo-nos cidadãos do mundo, conscientes das nossas potencialidades, limitações e vontade de superação. Podemos, assim, afirmar que a literatura tem um poder emancipador, já que permite compreender a complexidade da condição humana e possibilita a descoberta de uma identidade em devir. A literatura detém também o poder de nos libertar do obscurantismo e de formas convencionais de pensar sobre a vida, enquanto permite, na solidão da leitura privada, a liberdade da experiência imaginária e o cultivo de um espaço de interioridade e de produção do conhecimento de si e do mundo.

Alguns autores dedicam os seus estudos à análise do **papel transformador da leitura** e descrevem as interações múltiplas e complexas que ocorrem no cérebro leitor. Neste contexto, importa exaltar a relevância das investigações que têm proliferado, nas últimas décadas, no seio do campo inter/multidisciplinar das neurociências e das ciências da educação. Maryanne Wolf (2019) insere-se nesta linha de investigação e refere que a aquisição da competência leitora é uma das façanhas epigenéticas mais importantes do Homo Sapiens. De facto, até onde sabemos, nenhuma outra espécie realizou essa façanha. A autora explica que o ato de ler acrescentou um circuito inteiramente novo ao repertório do nosso cérebro de homínidos e o longo processo evolutivo de aprender a ler mudou a estrutura das conexões desse circuito. Convicta de que o que lemos e a forma como lemos influenciam o modo como pensamos, a autora vai mais longe e afirma que a qualidade da nossa leitura não é apenas um indicador da qualidade do nosso pensamento, mas o melhor meio que conhecemos para abrir novos caminhos na evolução cerebral da nossa espécie. David Eagleman (2001, p. 9), escritor, neurocientista e professor na Universidade de Stanford, na Califórnia, afirma que “there are as many connections in a single cubic centimeter of brain tissue as there are stars in the Milky Way galaxy” e refere-se ao cérebro leitor como um palco de interações múltiplas e complexas que ocorrem, muitas vezes, em simultâneo.

Com efeito, a leitura envolve a capacidade de decifrar, interpretar, antecipar, compreender, relacionar, inferir, generalizar, sintetizar, avaliar e criticar. Estas são funções superiores da mente que são mobilizadas durante a leitura. Por isso, um cérebro que lê brilha. E brilha num sentido literal, porque há uma ativação de certas áreas do cérebro que é possível vislumbrar com recurso a técnicas

sofisticadas de neuro-imagem. E brilha num sentido metafórico, porque a leitura é capaz de iluminar o nosso pensamento, esclarecer as nossas emoções, fundar os nossos valores e determinar até as nossas condutas.

A leitura tem um poder incalculável e esse poder faz com que o leitor seja temido em quase todas as sociedades, porque não se deixa manipular, porque pode questionar(-se) e indignar-se perante as injustiças. Ler é sempre um ato de poder e a leitura tem um poder verdadeiramente transformador. Guiomar de Grammont (1999), num texto manifestamente estimulante, refere com aprazível ironia que ler devia ser proibido, porque faz muito mal às pessoas. A leitura desperta, provoca, motiva, torna as pessoas vigilantes e inconformadas com os problemas do mundo. A leitura liberta-nos dos grilhões que nos prendem, estimula em nós o sonho e a fantasia, desnuda-nos e torna-nos capazes de compreender e aceitar o mundo do Outro. Por isso, Grammont afirma que ler devia ser proibido, porque pode tornar o homem “perigosamente humano”.

Este poder humanizador da leitura, mormente da leitura literária, é também destacado pelo sociólogo e crítico literário Antonio Candido (2011), num ensaio intitulado *O direito à literatura*. Este autor encara a literatura como um direito humano básico e enfatiza a sua força humanizadora, definindo-a como algo que é capaz de exprimir o homem, sem deixar de atuar simultaneamente na sua formação. A literatura é por ele considerada, de forma genérica, como uma manifestação universal da humanidade e como um direito inalienável. São suas as palavras seguintes:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília, a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós (...)

Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito (Candido, 2011, pp. 176–177).

Este pensador aborda a luta pelos direitos humanos em estreita conexão com os bens que asseguram a sobrevivência física e com os que garantem a integridade espiritual. A literatura, inserida neste último rol, é por Candido considerada um poderoso instrumento de educação e um fator essencial de humanização, entendida como um processo formativo que permite a aquisição do saber, o exercício da reflexão, a percepção da complexidade do mundo, o refinamento das emoções e o respeito pela natureza e pelo próximo.

Ainda numa conferência pronunciada na XXIV Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, Candido (1972) tece importantes considerações sobre a função humanizadora da literatura, aludindo ao seu caráter formativo que ultrapassa o domínio da pedagogia e não se deixa enclausurar nos limites de uma instrução moral e cívica. Para este autor, a literatura age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, com altos e baixos, num jogo de luz e sombra, causando atitudes ambivalentes em alguns educadores que se sentem fascinados pela sua força humanizadora e receosos com o manancial de informações que podem perverter o leitor. Contudo, Candido refere, claramente, que a literatura não corrompe, nem edifica, humaniza. Este posicionamento encontra-se espelhado nas palavras de Larrosa:

La literatura no reconoce ninguna ley, ninguna norma, ningún valor. La literatura, com lo demoníaco, sólo se define negativamente, pronunciando una y otra vez su 'non serviam'. Tratando, desde luego, de la condición humana, y de la acción humana, ofrece tanto lo hermoso como lo monstruoso, tanto lo justo como lo injusto, tanto lo virtuoso como lo perverso. Y no se somete, al menos en principio, a ninguna servidumbre. Ni siquiera moral. La experiencia de la literatura es extraña a la moral, escapa a la moral, y no se somete, sin violencia, a su soberanía (Larrosa, 1998, p. 12).

Pese embora o facto de muitos pensadores perseverarem no destaque do texto literário como género privilegiado para a formação do espírito crítico e humanístico do aluno/leitor, há quem considere que o modo como o ensino da leitura literária se processa na escola não tem contribuído

para a formação/humanização dos educandos (Silva & Souza, 2012). Este tópico merece uma reflexão aturada e a ele dedicaremos a nossa atenção futura, tendo presente que o contacto com a leitura literária não se restringe ao meio escolar e ultrapassa claramente os limites da escola. Por agora, gostaríamos de explicitar que, para além do poder emancipador e humanizador da literatura a que aludimos, importa refletir sobre o seu carácter institucional, matéria que procuraremos analisar ainda de forma sustentada.

4.3. O carácter institucional da literatura

De acordo com Reis (2015, p. 24), a indagação acerca da condição institucional da literatura abrange três dimensões profundamente imbricadas: a dimensão sociocultural que decorre da importância que, ao longo dos tempos, as sociedades lhe atribuem como prática ilustrativa de uma certa consciência coletiva; a dimensão histórica que se traduz na capacidade para testemunhar o devir da História e do Homem; e a dimensão estética que a encara como fenómeno da linguagem literária.

O mesmo autor refere que o carácter institucional da literatura se encontra aliado às noções de estabilidade e notoriedade pública, reforçadas pela concessão de prémios literários que conduzem à consagração do talento de determinados escritores. Esta distinção que remonta à Grécia antiga e premiava os vencedores de concursos literários com coroas de louros é, atualmente, disputada por muitos escritores que aspiram à validação da sua condição de académicos, mesmo quando, numa atitude extrema, rejeitam, por diversos motivos, os prémios que lhe são atribuídos. Todavia, tal procedimento acaba por realçar, pela via da refutação, a notoriedade, prestígio e projeção pública desses mesmos escritores.

Num estudo que procede a uma abordagem contextualizada dos mais importantes prémios de literatura e de ilustração para a infância em Portugal, a função dos prémios e o seu contributo na validação/legitimação de autores e respetivas obras são alvo de reflexão e análise críticas. Os autores desse estudo (Gomes et al., 2013) destacam a importância que os prémios literários tiveram na institucionalização do fenómeno literário, ocorrida sobretudo a partir do século XIX, mas não deixam de sublinhar que não estão isentos de polémicas e críticas, não sendo raros os casos em que estiveram ao serviço de interesses que não o exclusivamente literário. Outro aspeto digno de nota diz respeito à composição dos júris que atribuem os prémios literários, a qual, na opinião dos autores do estudo convocado, é suscetível de questionamento, uma vez que nem sempre integra críticos especializados ou personalidades que se destacam na área da literatura e da ilustração para a infância. O tópico da recusa de prémios literários é, também, abordado, como resultado de situações de confronto que

levam os escritores a assumirem uma tomada de posição contra a própria instituição literária ou contra o contexto social e político, por não merecer a sua aprovação. Foi este o caso da escritora Luísa Ducla Soares que, em 1972, numa atitude de corajosa irreverência, recusou receber o *Prémio Maria Amália Vaz de Carvalho*, instituído pelo Secretariado da Propaganda Nacional, um organismo tutelado pelo Estado Novo.

A temática dos prémios literários, analisada por Tarrío Varela (2013), também merece ser evocada. Partindo de algumas linhas teóricas de inspiração sistémico-sociológica, surgidas no século XX, Tarrío Varela reflete sobre o fenómeno dos prémios literários e acentua a complexidade de um processo que, partindo de uma disposição humanista, se foi convertendo numa complexa teia de interesses diversos. O estudioso relembra que o costume de estimular o esforço, a criatividade e a originalidade de determinados produtos culturais, através de prémios ou recompensas, já vem de longe e atravessa todas as sociedades. De um ponto de vista ingénuo e idealista, os prémios serviriam para incentivar a melhor criação e canonizar as obras merecedoras de aprovação, em primeira instância pelos jurados e depois pelos leitores. Neste âmbito, o trabalho dos críticos seria fundamentalmente analítico, focado nas obras e nas suas características peculiares. Contudo, o que hoje observamos, na apreciação feita por Tarrío Varela relativamente aos prémios literários, é uma realidade complexa onde vários elementos confluem na elaboração dos produtos literários e na sua circulação no mercado.

Se focalizamos cada un dos tres elementos citados máis arriba con mirada sistémica branda, observaremos que, a día de hoxe, nin o *escritor* é o axente solitario, responsábel único do que escribe, nin o *editor* é unha individualidade de cuxa vontade, competencia ou capricho penda a decisión de publicar un texto, nin a finalidade ideal da fabricación dun libro radica na vontade cultural dun colectivo *lector* dunha obra singular portadora de valores de calquera tipo, incluídos os estéticos, senón na venda economicamente rendíbel do *produto* industrial en que se converteu o obxecto chamado *libro*, sexa do signo que fose a valoración ou excelencia do seu contido. E nese rendemento económico pode ter, e ten de feito, moito que ver a condición de galardoado cun premio o libro en cuestión. Por todo o dito xa imos albiscando que os premios literarios poden ser, e de feito constitúen por veces, fontes de conflitos, enfrontamentos, cambadelas e profundas inxustizas. Para ser obxectivos, coido que eses conflitos son menos, en cantidade e gravidade, do que a opinión pública poida sospeitar, pero máis do que deixan transparentar as instancias responsábeis de organizar e outorgar os prémios (Varela, 2013, p. 19).

Pelo exposto, é fácil inferir a força do mercado editorial, a importância das técnicas de *marketing* e os inegáveis interesses económicos que trespassam o fenómeno literário. Embora os domínios da instituição literária e do mercado pareçam bem demarcados, a verdade é que abundam as interseções e os cruzamentos entre os seus elementos constitutivos.

A par da crítica literária, das academias e dos prémios literários, importa também sublinhar a função relevante do sistema educativo e dos estabelecimentos de ensino que emergem como influentes instâncias de validação institucional da literatura.

No entendimento de diversos autores, a Escola assume um papel incontornável enquanto mecanismo social e de aculturação, ao qual estão confiadas a tarefa de ensinar a ler gerações sucessivas e a missão de preservar e divulgar um influente património cultural. Na esteira de Mateus (2013, p. 94), relevamos que, ao longo dos tempos, a Escola consolidou a sua função de reprodução cultural, sendo dificilmente igualada por qualquer outra instituição interveniente na dinâmica social da cultura. Na verdade, enquanto mecanismo institucional, a Escola detém uma “hegemonia de alcance singular”, já que a sua intervenção não é episódica ou circunstancial, antes assenta num aparelho prestigiado que exerce, em permanência, a pertinente função formativa de todos os indivíduos que a frequentam. Tem, também, uma inegável função socializadora, alargada pelo “cunho democratizador da massificação”, que coabita com a dificuldade de assegurar o respeito pela diferença, pela multiculturalidade e pela identidade das minorias, e garantir a transmissão de uma memória histórica e cultural, através da leitura de textos canónicos.

Efetivamente, os propósitos pedagógicos e ideológicos veiculados pelo sistema educativo, diretamente relacionados com a dimensão sociocultural da literatura a que aludimos anteriormente, encontram-se ligados à questão do cânone. João Duarte (2009) esclarece no *E-Dicionário de Termos Literários*, coordenado por Carlos Ceia, que o termo deriva da palavra grega “*kanon*” que designava uma espécie de vara com funções de instrumento de medida. O termo viria depois a ser associado à ideia de padrão ou modelo a seguir com carácter de normatividade. É interessante registar que a primeira utilização generalizada de *cânone* surge no século IV, reportando-se à lista de Livros Sagrados que a Igreja Cristã homologou como transmissores da Palavra de Deus. Posteriormente, a noção de cânone, associada à ideia de um discurso normativo dominante num determinado contexto, materializa-se numa seleção de textos e autores considerados exemplares, permitindo a reprodução de valores edificantes e a instituição de critérios que possibilitam distinguir o legítimo do marginal, ou heterodoxo.

De acordo com Azevedo (2014, p. 22), a elaboração de um cânone estabelece uma fronteira entre textos e autores promovidos pelas comunidades interpretativas a objetos merecedores de rememoração pelas gerações vindouras, de todos os outros. Assim, aqueles que alcançam um estatuto de legitimidade para integrar o cânone adquirem um prestígio configurador de um valor trans-histórico e autoridade sobre os textos subsequentes, já que são os textos que fazem parte do cânone que fornecem os critérios, por processos de aproximação ou afastamento, para avaliar outros textos.

Procurando sistematizar as variáveis a equacionar na formação do cânone, emerge uma visão articulada de três importantes fatores: a **seletividade** que identifica as obras e autores que correspondem a uma identidade cultural e literária, entendida como ortodoxa e majoritariamente representativa; a **permanência** de obras e autores ao longo de um tempo histórico alargado e a **formatividade**, enquanto critério de ordem ideológica e pedagógica que preside à integração no cânone de obras e autores considerados reprodutores de uma ordem social e cultural que se deseja insinuada no sistema de ensino (Reis, 2015, pp. 72–73).

De uma forma genérica, inúmeros autores procuram abarcar no conceito de cânone o elenco de autores e obras que se acredita representarem um determinado legado cultural, podendo englobar, para além de textos literários, textos filosóficos, historiográficos, religiosos, políticos e pedagógicos que, de alguma forma, se relacionam, configurando um *corpus* institucionalizado e difundido pelo sistema educativo, ao longo de um tempo histórico alargado.

O papel desempenhado pelas instâncias de poder e pelos aparelhos ideológicos do Estado, nomeadamente os que se encontram ligados aos sistemas de ensino, sendo determinante na configuração, manutenção e difusão do cânone literário, gera mecanismos que tendem a normalizar uma certa *doxa* cultural e uma determinada identidade coletiva que se deseja estável. Contudo, o fluir dos tempos vai introduzindo mudanças no modelo cultural de determinada época, mercê das transformações políticas, económicas e socioculturais que vão ocorrendo, originando ruturas que acendem um animado debate entre a crítica conservadora que defende a herança e a solidez dos valores tradicionais e a crítica reformista que faz a apologia do processo de interação entre a tradição e a capacidade de inovação e/ou recriação.

Refletindo sobre o cânone literário e a sua relação com a educação na contemporaneidade, Röhrig (2016, p. 127) destaca as frequentes e polémicas discussões que envolvem críticos que se posicionam de modo adverso, defendendo ou repudiando os cânones existentes. Os que defendem a unicidade de um cânone fundamentam-se no seu valor estético e na universalidade das obras

canônicas, enquanto os seus opositores desconstróem estas noções e procuram “revelar o engodo da beleza e demonstrar a diversidade humana como refutação à suposta universalidade”.

Sem pretender aprofundar este debate, gostaríamos apenas de destacar dois aspetos que consideramos de grande relevância. Em primeiro lugar, importa referir que o processo de constituição do cânone, indissociável de uma utilização institucional da literatura, no quadro do sistema de ensino, cumpre uma função de legitimação cultural e quer se considere que os seus conteúdos são criteriosamente selecionados, quer se considere que são escolhidos para servir determinados interesses, concordamos com Kermode (citado por Reis, 2015, p. 39), quando afirma que não há maneira de ordenar o nosso pensamento acerca da História da literatura sem recorrer a ele. Em segundo lugar, e na esteira de Roiphe (2017), note-se que só o conhecimento do cânone permite vislumbrar a retoma de uma obra em relações intertextuais, as quais só são reveladas, quando o leitor conhece a obra original. Desta forma se inserem os leitores numa dinâmica que amplia as possibilidades de leitura crítica de um vasto conjunto de outras obras literárias que impelem “a pensar o mundo, a interrogá-lo e a sentirmo-nos habitantes de uma casa comum” (Azevedo & Balça, 2016, p. 2).

Sendo por natureza e definição o lugar da dissensão, a formação de um cânone não é isenta de questionamento, conflitualidade ou discordância.

Referindo-se ao contexto português, Feijó (2020) assinala que parece haver um consenso generalizado que define a noção de cânone como o elenco de nomes de autores dignos de serem lidos. No entanto, há quem considere que os cânones se regem, na composição interna do seu elenco de nomes, por lógicas políticas, algumas de natureza conspirativa. Contrariamente ao que se passa nos Estados Unidos, onde o debate sobre a noção de cânone atingiu, nas últimas décadas, “uma amplitude e uma virulência de tom assinaláveis” (Feijó, 2020, p. 11), Portugal persiste num debate teórico sem grandes consequências práticas. O autor continua a sua exposição afirmando que, nos Estados Unidos, o debate aceso no seio de uma controvérsia política feroz conduziu a alterações muito amplas nos currículos do ensino universitário, substituindo autores, aparentemente inamovíveis, por outros, até então, obscuros ou impercetíveis, dando voz a uma agenda de emancipação das minorias. Ao invés, a realidade portuguesa espelha um contraste marcante.

A sociedade portuguesa desconhece, ou reprime, com alacridade oligárquica, qualquer heterogeneidade adivinhada de grupos constituintes, e ignora a incessante negociação que ela suscita. A incidência disto no cânone português é dupla. Por um lado,

a inconsequência prática do discurso teórico sobre a questão torna-o uma terapia ocupacional vazia. Por outro lado, a literatura pode continuar a ser objeto de consideração imanente, mantendo-se parcialmente imune a um uso instrumental político. De facto, as condições, por contraste desigualmente democráticas, da sociedade portuguesa, permitem ainda uma definição *literária* do cânone literário. Esta definição só é possível porque quem a põe em prática não representa ninguém – a não ser, talvez, um corporativismo universitário ou crítico, ou de guilda de poetas – e porque quem poderia exigir representação neste domínio não se constituiu ainda a si mesmo como personalidade social e política. Desenvoltura teórica e amnésia prática coexistem, pois, aqui, sem desconforto visível (Feijó, 2020, p. 14).

Feijó termina as suas considerações prevendo que, se a constituição do cânone se vier a tornar privilégio de grupos que o desenham à sua imagem, a consideração de que a origem do cânone é política tornar-se-á uma evidência inegável.

Prosseguindo numa abordagem multifacetada da temática do cânone, é importante notar que, quando aplicado ao domínio da literatura, o conceito de cânone surge frequentemente acompanhado de expressões como *clássicos* ou *obras-primas*, obras que, pelo seu caráter modelar, merecem ser estudadas por sucessivas gerações, configurando um projeto de estabilidade e sedimentação no tempo, obras que nunca terminam de dizer o que têm para dizer (Calvino, 1993), sendo, por isso, inesgotáveis e estimuladoras de múltiplas (re)leituras, nas quais reconhecemos as nossas raízes, a nossa cultura e a nossa identidade. Estamos, assim, em presença de obras e autores que marcaram uma época, mas superaram a circunstância concreta do seu tempo para alcançarem uma dimensão universal que as perpetua, e também de obras e autores que, sendo mais recentes, mas de aceitação generalizada, divulgada e consolidada, configuram aquilo que podemos designar por “clássicos contemporâneos” (Sáez, 2013, p. 32).

As obras que se elevam à categoria de *clássicos* são obras fundacionais que podem ser consideradas hipotextos dotados de singular fertilidade, inspiradoras de muitos textos, sob o ponto de vista da produção e da receção. No âmbito da produção, podemos considerar a citação, a referência, a alusão, a recriação, a adaptação, a paródia e o pastiche. No âmbito da receção, podemos incluir a leitura, a interpretação e a exegese (Mateus, 2013, p. 87).

Estas obras fundacionais, esteticamente representativas, possuem grande densidade e encerram em si potencialidades de mobilização de importantes competências no plano da leitura crítica.

Manifestam um poder modelador da identidade coletiva, na exata medida em que vêm sendo lidas ao longo do tempo, contribuindo para a coesão entre gerações, com repercussões cívicas de grande importância. Tais factos constituem argumentos a favor da presença dos chamados *clássicos* na escola (Bernardes & Mateus, 2013, p. 123).

Objeto de releituras constantes, os *clássicos* proporcionam experiências de vida e de fruição, deixam o seu cunho nos leitores e dão forma a uma importante moldura cultural que preserva valores considerados essenciais. De acordo com Eagleton (2001), alguns críticos consideram que um “clássico” literário não prefigura uma obra detentora de valores imutáveis, mas uma obra capaz de gerar novos significados ao longo do tempo. Ainda assim, não devemos esquecer que os “clássicos” não estão sempre ativos e operacionais. As obras literárias podem ser fortemente valorizadas, deixar de sê-lo e voltarem a ser apreciadas, de acordo com a alteração das circunstâncias históricas e políticas. A título de exemplo, podemos referir o facto de os nazis não outorgarem qualquer tipo de valor à escrita judaica, acabando a força do antissemitismo por conduzir à queima de livros de escritores judeus para depurar a literatura alemã pelo fogo.

No que concerne à literatura portuguesa que tem na infância o seu potencial recetor, também existem exemplos elucidativos que merecem ser mencionados. Reportando-se se ao período histórico do Estado Novo (1926-1974) que legitimou a seleção de textos “ostensivamente ideologizados”, com forte pendor pedagógico e moralista, ao serviço de um regime político vigilante e punitivo, Silva (2019) analisa um *corpus* textual constituído por três obras de referência: *Mariazinha em África* (1925), de Fernanda de Castro, publicada num momento muito próximo da instauração da ditadura militar; *Joanito Africanista* (1932), de Emília de Sousa Costa e *Histórias de Pretos e de Brancos* (1960), de Maria Cecília Correia, ambas publicadas já em plena vigência salazarista. Estas obras, ancoradas em conceções tradicionalistas, exaltam valores próprios da doutrinação do Estado Novo, apresentam estereótipos racistas, inerentes à visão colonialista da época, e incorporam uma seleção considerada legítima nesse período. No entanto, fatores de ordem histórico-política, nomeadamente a instauração de um regime democrático após a revolução de Abril, haveriam de ditar a sua descanonização. Tal facto, como evidencia Silva (2019, p. 54), com a nossa total concordância, não nos permite desconsiderar as qualidades estético-estilísticas que os citados textos possuem, sendo, por isso, merecedores de uma análise contemporânea mediada por um olhar crítico, já que o seu conhecimento é relevante para a memória literária e para a memória cultural coletiva.

Podemos, assim, afirmar que, apesar de muitas vicissitudes e alguns infortúnios, mercê de condições históricas específicas e/ou de interesses menos nobres, as potencialidades estéticas,

pedagógicas e criativas dos textos canónicos, sobretudo os textos literários elevados à categoria de “clássicos”, não podem ser ignoradas. Tratando-se de textos de elevada qualidade literária e inesgotabilidade hermenêutica são passíveis de uma pluralidade de leituras, possuem grande relevância do ponto de vista histórico, simbólico e cultural e têm servido de matriz criativa a uma diversidade de autores que reconhecem a sua importância na formação de leitores e na conformação de uma educação literária.

A educação literária encontra-se intimamente ligada à mediação leitora, à problemática da seleção de textos e à construção de itinerários adequados aos seus destinatários. Sáez (2013) reafirma esse entendimento quando chama a atenção para o facto de ser o público maioritariamente adulto que valoriza a leitura canónica e a lê e relê com renovado prazer. Os mais jovens dificilmente se incluem neste grupo, o que é compreensível, se tivermos em linha de conta o visível antagonismo da situação educativa que pretende utilizar uma literatura madura e sedimentada no tempo para formar crianças e jovens leitores. Esta dificuldade conduz-nos à temática das adaptações, processo que gera reações e níveis de adesão muito distintos e que, portanto, possui quer defensores, quer opositores.

Sabendo que o potencial dos clássicos, objetos de contínua revisitação, só poderá ser assimilado por leitores competentes, detentores de espírito crítico e reflexivo, concordamos com autores que consideram que tal razão não deve ser convocada para impedir que, através de adaptações, as crianças e jovens possam ter oportunidade de estabelecer um primeiro contacto com os clássicos (Machado, 2002a; Sáez, 2013). Se a experiência de leitura for prazerosa, conduzida por mediadores que atuam como agentes facilitadores da compreensão do que é lido, sem caírem numa leitura simplista que trivializa e/ou infantiliza o literário, é bem provável que estimule a sua leitura integral futura, ajudando a construir um leitor mais sofisticado e competente.

Refletindo sobre a relação que a adaptação estabelece com a obra canónica, Mateus (2013) alude a uma relação de legitimação mútua em que os benefícios atingem as duas instâncias intervenientes.

A adaptação retira do clássico de que deriva o aval institucional que lhe é assegurado pelo prestígio do alvo, ao passo que este vê relançada e reforçada a sua posição no cânone literário em resultado da divulgação e da confirmação garantidas pelo enquadramento escolar (Mateus, 2013, p. 22).

Na perspectiva deste investigador, a decisão de escrever uma adaptação expõe uma fragilidade que a obra original manifesta, designadamente a sua incapacidade para comunicar autonomamente com qualquer público. Defende, por isso, que a sobrevivência dos clássicos resulta, em grande medida, da sua mediação, junto do público mais jovem, por meio de produtos colocados no mercado sob a designação genérica de “adaptação”. É graças ao trabalho de adaptação literária que o autor citado considera ser possível aproximar este público de leituras incontornáveis da literatura, um legado cultural que a escola, enquanto mecanismo institucional que desempenha um papel crucial na transmissão da memória histórica, cultural e estética, tem o dever de transmitir. Atuando em contexto escolar ou no seio familiar, com objetivos equivalentes aos que a escola reclama, a adaptação “propõe-se funcionar como mediador autónomo do clássico”, dependendo “o seu grau de eficácia na cativação do público infantil e juvenil a que se destina” da intervenção de um mediador adulto, professor ou educador (Mateus, 2013, p. 261).

Na sequência do que acaba de ser exposto, podemos afirmar que, graças à adaptação literária, os leitores mais inexperientes têm a oportunidade de alargar as suas referências culturais e ampliar o seu intertexto leitor (A. M. Fillola, 2008), tomando contato com influentes textos que atravessaram séculos e cuja fruição deixa de constituir o privilégio só de alguns.

Outro aspeto que gostaríamos de realçar diz respeito à crítica pertinaz dirigida a determinados textos clássicos e conseqüente proposta da sua erradicação do cânone escolar, em nome de um discurso “politicamente correto” que os considera ideologicamente suspeitos por serem portadores de mensagens preconceituosas, estereotipadas e/ou discriminatórias. Sendo certo que as nossas escolas, atualmente atingidas por uma diversidade crescente marcada pela pluralidade linguística, ideológica, económica, social, étnica, religiosa e cultural, têm acompanhado uma onda de intolerância onde imperam atitudes discriminatórias, racistas e xenófobas, é nossa convicção que começa a esboçar-se um consenso generalizado sobre a necessidade de uma cultura de paz e de educação para uma cidadania global que congrega dinâmicas de participação crítica na vida democrática. Nesta linha de pensamento, consideramos que é indispensável promover uma educação literária que passa, entre outras estratégias, pela análise crítica das mensagens veiculadas em determinados textos clássicos (e não apenas nestes, mas em todos os outros), permitindo (re)contextualizar as atitudes preconceituosas e discriminatórias e valorizar atitudes de solidariedade ativa. Mais do que promover a leitura de textos “politicamente corretos”, verdadeiramente importante é incrementar uma efetiva e fecunda pedagogia da literacia crítica que fomente nos alunos o desejo de interrogar o mundo e contribuir para que este se transforme num lugar mais aprazível, mais humano e mais solidário.

4.4. A literatura para a infância e a formação do leitor crítico

A presença e a relevância da literatura na aprendizagem da Língua Materna têm motivado múltiplos debates e acaloradas discussões públicas que evidenciam a necessidade de desenvolvimentos que permitam fortalecer o papel da literatura no ensino da Língua Portuguesa.

Bernardes e Mateus (2013) reforçam esta ideia e referem que o ensino do Português tem estado, nos últimos anos, no centro de um intenso debate público focado nos aspetos nucleares dos conteúdos a lecionar nessa disciplina, transversal a todo o currículo.

De há uns tempos a esta parte, há quem, com apreensão e incómodo, faça notar duas circunstâncias: que os conteúdos literários estão a diminuir nos programas de Português em proveito da inclusão de outros tipos de texto; e que mesmo aqueles que permanecem são esteticamente neutralizados, propondo-se, algumas vezes, o seu estudo como se fossem textos não-literários.

Os que protestam contra esta diminuição e aqueles que a defendem chegam a invocar o mesmo argumento: o de que é necessário defender uma escola inclusiva que garanta a todos as mesmas oportunidades. Para uns, a presença da literatura nos programas constitui fator de discriminação. Nessa medida, teimar em estudá-la significaria afastar mais alunos do sucesso educativo a que têm direito. Servindo-se da mesma base argumentativa, há, contudo, quem pense exatamente o contrário. Para estes, a literatura (e, desde logo, os livros centrais do cânone) constituem uma das mais elevadas realizações do espírito humano e devem ser considerados como património de todos. Nesse sentido, a sua presença na escola democrática inscreve-se no quadro da equidade social. Empenhados na defesa das respetivas posições, uns e outros têm cuidado pouco da lógica que se encontra por detrás da posição contrária. Se os primeiros não apontam um caminho para trazer ao conhecimento comum as ditas obras literárias, os segundos não se empenham suficientemente em dar resposta aos desafios que o ensino de textos difíceis coloca a uma escola cada vez mais heterogénea, também do ponto do ponto de vista social, cultural e até idiomático (Bernardes & Mateus, 2013, p. 15).

Na esteira dos autores citados, consideramos que a literatura não pode estar ao serviço de uma agenda diferenciadora e elitista ou figurar nos currículos como mero ritual decorativo. Ela deve ser uma

presença relevante no seio da escola pública que queremos democrática e, como tal, promotora de oportunidades iguais de acesso ao conhecimento e de valorização cultural e cívica. Se a literatura não for considerada relevante, nem cultivada de forma eficaz na escola, mas de forma estéril e infrutífera, a sua implementação na sociedade como atividade viva e base patrimonial e identitária tenderá a desvanecer-se e a diluir-se na avalanche de comportamentos ditados pelo imediatismo da imagem em detrimento do raciocínio ponderado que não se presta ao aplauso automático e acrítico.

A leitura de textos literários permite adquirir uma competência linguística sólida e culturalmente esclarecida, já que o texto literário engloba universos de referência, modalidades de discurso e formas de expressão que facilitam o contacto com a língua em toda a sua variedade, riqueza e extensão. Por outro lado, o contacto com inúmeros textos literários possibilita um convívio peculiar contínuo com mensagens linguísticas de natureza plurissignificativa que desafiam as capacidades de interpretação e compreensão do leitor, alargam a sua enciclopédia literária e consolidam a sua competência literária.

A leitura é uma ação complexa que exige do leitor a capacidade de fazer interagir as informações apresentadas nos textos com as que ele já possui e que derivam da sua “leitura do mundo” (Freire, 1989) e do seu repertório de leitura (Smith, 1991). Cumpre destacar, entretanto, que, quando falamos de leitura, não nos podemos circunscrever à aprendizagem que ocorre ao nível da instrução elementar, mas a uma aprendizagem continuada ao longo da vida. Não sendo uma atividade natural, nem de aquisição espontânea e universal, a leitura exige esforço, empenho, disciplina e reclama “um ensino direto que não se esgota na aprendizagem ainda que imprescindível da tradução letra-som, mas que se prolonga e aprofunda ao longo da vida do sujeito” (Sim-Sim et al., 1997, p. 27).

Como já tivemos oportunidade de referir noutra parte (Magalhães, 2021), o ensino formal da leitura é geralmente associado à entrada na escola do 1.º CEB, e é aguardado com expectativa por pais e/ou encarregados de educação e especialmente pelas crianças. Infelizmente, constatamos, com bastante frequência, que o entusiasmo inicial depressa se desvanece.

O aprendiz de leitor esperava poder entrar numa floresta em que por encanto penetraria num mundo de maravilhas e tesouros escondidos e é empurrado para um beco em que séries arrumadas de letras apenas lhe dão passagem para sílabas que, de forma espartilhada, se transformam em palavras isoladas, pouco atraentes e estimulantes [...] Algures, entre o mundo deslumbrante esperado e a realidade encontrada, instala-se a indiferença (Sim-Sim, 2009, p. 7).

Esta análise alerta para a importância do modo como se processa a entrada formal no mundo das letras e para a responsabilidade da escola na promoção da leitura e na formação de leitores. É sabido que a aprendizagem da leitura requer um ensino direto, metódico e sistemático por parte dos professores, e capacidade de concentração, esforço e empenho por parte dos alunos, sobretudo na fase de decifração. Adquirir a competência de transformar uma imagem gráfica numa realização oral constitui a condição básica para que um leitor seja capaz de interagir com informação escrita. Esta tarefa não ocorre de forma instantânea. É necessário treino e perseverança, para que a fase da decifração se consolide e se possa aceder à compreensão/construção do sentido dos textos. Importa, assim, ter presente que o ensino da leitura não deve ter como principal objetivo o treino de competências mecânicas. Esse treino, efetivamente necessário, tem de estar ao serviço de um projeto de leitura com sentido que reclama o ensino explícito da compreensão leitora através do desenvolvimento de capacidades metacognitivas, de processos de inferência e de estratégias de uso de conhecimentos extratextuais que convocam, no ato de leitura, a experiência pessoal do jovem leitor, envolvendo-o cognitivamente e emocionalmente em todo o processo.

Muitos autores têm desenvolvido importantes pesquisas sobre o papel do manual escolar no desenvolvimento de competências literárias nos alunos, referindo que o seu uso como recurso pedagógico quase exclusivo não concorre para que os alunos concebam a leitura como uma experiência prazerosa e relevante, não contribui para o fomento de hábitos de leitura, nem para a formação do leitor crítico. Com efeito, a simples leitura de textos fragmentados, de adaptações muitas vezes censuráveis, seguidas de propostas de interpretação que se colocam ao nível da compreensão literal, aniquilam o prazer da descoberta do poder encantatório da palavra, não contribuem para o enriquecimento da experiência estética do leitor, nem estimulam o seu sentido crítico.

Vários estudos refletiram já sobre as vantagens e inconvenientes do uso do manual escolar enquanto recurso pedagógico, geralmente omnipresente em contexto de sala de aula, nas diversas disciplinas curriculares, obstruindo a tão desejada interdisciplinaridade e visão integradora do currículo. Existe um reconhecimento generalizado da importância que é atribuída a este instrumento auxiliar das práticas pedagógicas e, simultaneamente, é possível observar o seu papel enquanto instrumento de mediação entre políticas educativas, opções curriculares, professores, alunos e famílias. Contudo, uma análise aturada dos manuais escolares não pode deixar de evidenciar aspetos menos positivos. Se, por um lado, podemos assinalar a presença de textos literários de autores consagrados na maioria dos manuais do 1.º CEB, a verdade é que as formas de interrogar os textos não merecem a nossa total concordância. Com efeito, partindo muitas vezes de textos de excelente qualidade, propõem a

realização de atividades que não promovem o envolvimento do leitor com o texto literário. As operações de leitura mais privilegiadas situam-se ao nível da compreensão literal. Os alunos são convocados para extrair informação explícita do texto e raras oportunidades lhes são dadas para problematizar situações e exprimir posicionamentos críticos e interpretações divergentes. A este propósito, parece-nos oportuno lembrar os termos em que se expressa Azevedo:

Omitindo a natureza ficcional e deliberadamente pluri-isotópica do texto literário, os questionários de interpretação tendem a configurar-se como espaços para a deteção literal de informações de natureza referencial e unívoca, que supostamente os textos apresentariam, buscando-se neles uma *única* mensagem ou significado. Não reconhecendo a especificidade do texto literário e a existência de metodologias diferenciadas na sua abordagem quando comparada com a abordagem de outro tipo de textos como, por exemplo, os de natureza informativa ou funcional, os alunos são frequentemente solicitados a copiar dados cuja informação se encontra explicitamente patente no texto (Azevedo, 2014, p. 48).

No mesmo sentido se pronuncia Tinoco (2019), num estudo levado a cabo sobre a presença e tratamento da literatura para a infância nos manuais de português do 1.º CEB. A autora considera que, apesar de haver uma forte presença de textos literários nos manuais escolares, as propostas que apresentam para a sua exploração não contribuem significativamente para ativar os processos de leitura essenciais nas experiências leitoras. Proporcionando a leitura de excertos de contos, lendas e fábulas, os manuais escolares não promovem, com a frequência que seria desejável, atividades que valorizam a componente ficcional, naturalmente ambígua e plurissignificativa, potencialmente motivadora da capacidade imaginativa dos pequenos leitores. Os excertos presentes nos manuais apresentam-se demasiado curtos, revelando-se descontextualizados e não conferindo ao texto o merecido valor literário. Os macroprocessos também não são operacionalizados, na medida em que não existem questões que remetam para o sentido global do texto nem para a mensagem que o autor projetava transmitir. A autora salienta, ainda, como aspetos positivos dignos de nota o destaque icónico e visual e o cuidado evidenciado na configuração gráfica dos manuais. Contudo, em nenhum momento, os alunos são incentivados a interagir de forma prolífica com a componente visual.

Outro aspeto digno de realce é referido por Brandão (2012), num estudo que procura indagar o contributo do manual escolar para a clarificação dos processos de leitura do texto literário. O autor

menciona a quantidade excessiva de recursos que, atualmente, acompanham os manuais escolares e se materializam em cadernos de atividades para os alunos e materiais de apoio ao professor com guiões de exploração didática, CD áudio, CD interativo, fichas de trabalho, brochuras com planificação anual/ trimestral/mensal, testes para os alunos e guiões de leitura orientada de algumas obras que constam do Plano Nacional de Leitura. Esta oferta excessiva não permite aprofundar conhecimentos recorrendo a outros suportes de informação e à leitura de outras obras que não o manual, procurando diversificar percursos interpretativos de alunos e professores. Além disso, como reforça Castro (1999, pp. 194–195), numa perspetiva que corroboramos, a banalidade do conhecimento que se considera útil disponibilizar para apoiar o professor acaba por representá-lo como destituído de conhecimento especializado básico. Esta situação criada com o aparente objetivo de facilitar a tarefa docente expressa “a concepção de um inesperado grau de desprofissionalização dos professores, que assim veem alienada uma parte significativa das suas decisões profissionais especializadas”.

Importa, pois, não esquecer que o manual escolar constituiu um recurso pedagógico que deve ser usado de forma ponderada, a par de outros materiais didáticos e de uma escolha criteriosa de estratégias e atividades significativas para os alunos e adequadas aos seus contextos formativos. Emerge, assim, a necessidade de haver nas escolas um trabalho focado na construção de sentidos, através de práticas de leitura pautadas pela constante reflexão, tendo em vista a formação de um leitor ativo, proficiente e crítico. Esta temática é abordada por Kleiman (2011), que descreve uma multiplicidade de aspetos imbricados no processo de leitura e defende que os docentes deveriam estar na posse desse conhecimento para poderem organizar e planear estratégias de ensino devidamente fundamentadas, adequadas e produtivas.

Refletindo sobre a complexidade da dinâmica que conduz à compreensão dos textos lidos, a investigadora mencionada considera que a perceção, a atenção, a memória e a inferência desempenham um papel relevante no processo de ensino/aprendizagem da língua escrita, sendo determinantes para aceder à compreensão de textos escritos. Não obstante, a leitura “envolve mais do que compreender”. Por isso, declara que “a leitura é prazer para os sentidos e abstração do mundo dos sentidos; é experiência única e individual e evento social e coletivo” (Kleiman, 2011, p. 8).

Compreender um texto escrito não resulta apenas de um ato puramente cognitivo. A leitura é também um ato social que envolve dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si. No entanto, esta dimensão interativa revela-se complexa, não só porque existe uma rede de relações lexicais, semânticas, sintáticas e pragmáticas que tornam o texto um objeto difícil de interpretar, mas também porque a compreensão de um texto escrito envolve a apreensão de ideias, argumentos, objetivos,

intenções e motivações, tanto do leitor, como do autor. A dificuldade aumenta, porque a interação entre ambos se realiza à distância.

O leitor constrói um significado global para o texto, procura pistas formais, levanta hipóteses, aceita ou rejeita posicionamentos. Por seu turno, o autor busca a adesão do leitor, deixando no texto pistas suficientes que permitam (re)construir o caminho percorrido e aceder à sua intenção comunicativa. Não havendo simultaneidade dos processos de produção e recepção que permita reajustes constantes, por parte do autor, tendo em vista apoiar a compreensão do leitor (tal como acontece com o falante em relação ao seu ouvinte), as dificuldades interpretativas do leitor terão de ser resolvidas através do recurso aos seus conhecimentos enciclopédicos e às pistas formais deixadas no texto pelo autor, para que o implícito possa ser inferido. A árdua tarefa do leitor reside na análise da materialização linguística das intenções e objetivos do autor e na necessidade de dar resposta às incoerências e/ou obscuridades que deteta, sobretudo quando as suas pré-concepções não se veem refletidas no texto. Tal procedimento exige do leitor distanciamento e disponibilidade para “escutar o autor para depois se posicionar” (Kleiman, 2011, p. 79). Esta dimensão está sob o foco da reflexão consciente e contribui para a formação de um leitor proficiente e crítico. Este leitor age como alguém conhecedor da relevância da leitura na sociedade e das intenções sociocomunicativas que estão em jogo na produção de um texto, sendo capaz de “discordar ou concordar não somente com as leituras realizadas, mas principalmente com os valores ideológicos, culturais, morais e políticos que implicitamente elas veiculam, como forma de manutenção ou transformação do sistema social” (Santos & Azevedo, 2017, p. 84).

Refletindo sobre o conceito e as dimensões da literacia crítica, concordamos com Pereira (2009, pp. 17–19) quando refere que o cabal entendimento da noção de literacia crítica exige que se comece por discutir a natureza ideológica da linguagem humana. Com efeito, a linguagem humana, para além de ser um veículo de comunicação, de instrumento de aprendizagem e de objeto de fruição estética, é também um poderoso veículo de configuração e transmissão de ideologias. Qualquer discurso é ideologicamente enviesado, já que representa um ponto de vista que dá visibilidade a determinados modelos culturais, enquanto silencia outros. Na verdade, qualquer discurso transmite conhecimentos sobre o mundo que é preciso conhecer para se ser funcional, mas, ao fazê-lo, molda de forma oculta a nossa subjetividade e condiciona a nossa perceção da realidade, levando-nos a conceber o mundo de determinada forma, silenciando outras formas, outros modelos culturais e naturalizando esse silenciar. Assim, à revelia de cada um de nós, cada evento de literacia em que tomamos parte é estruturado por,

e contribui para estruturar ideologias e configurações sociais, a não ser que sejamos capazes de praticar uma literacia crítica, conceito que, na ótica de Íris Pereira se refere

àquelas práticas sociais em que os leitores e /ou ouvintes vão *além* da mera utilização dos textos para construir significado, realizando deliberadamente uma análise questionadora dos significados aí presentes e da influência que essas representações têm sobre si próprios nos contextos sociais, bem assim como mobilizando essa informação para denunciar e subverter publicamente a presença desse poder social oculto (Pereira, 2009, p. 19).

Em sintonia com a autora citada, importa destacar que a prática de uma literacia crítica mobiliza uma dimensão reflexiva que permite ao leitor aceder a uma revisão dos fatores que intervêm na construção dos significados permitindo-lhe “*ver por trás da cortina linguística* que lhe proporcionou o acesso àqueles significados”, mas mobiliza também uma dimensão interventiva que se reveste de um “carácter sociopolítico incontornável” (Pereira, 2009, p. 20).

Macken-Horarik (1998) também reflete sobre esta problemática e sublinha que a literacia crítica pressupõe um elevado nível de literacia convencional (reprodutiva).

If we reflect on the linguistic proficiencies necessary to a critical literacy within schooling, we are also obliged to consider the relationship between critical and mainstream literacy practices. Definitions provide one starting point in a theorisation of this relationship.

Mainstream literacy assumes an ability to read and write texts necessary for effective participation in the civic and political processes of the mainstream/ dominant culture and in its specialized domains of knowledge up to a general level of competence. Reading privileges, the interpretation of meaning while writing the production of meaning in these domains.

Critical literacy, on the other hand, problematises the relationship between meaning making (reading and writing) and social processes. It takes readers and writers into a reflexive world through which they can learn to recognise and resist the reading position(s) constructed for them by any text. Via strategies like deconstruction, critique and subversion, they come to denaturalise the taken for granted assumptions which underline

compliant readings and to see all texts as discursive constructs rather than windows on reality - and thus open to challenge and radical renewal. Critical literacy presupposes a high level of mainstream (reproductive) literacy (Macken-Horarik, 1998, pp. 75–76).

A leitura crítica desestabiliza o mundo interior do leitor. Terá sido essa a percepção de Kafka (2018, p. 15) quando afirmou que um livro deve ser o machado que quebra o mar gelado em nós. Este mergulho do leitor na realidade evocada pelo texto e, simultaneamente, no mais íntimo de si contém um élan libertador, mas é um processo exigente, causador de dúvidas, de turbações e de anseios por mudanças. O escritor Afonso Cruz afirma, em *O vício dos livros*, que ler é um processo lento, ciumento e possessivo, porque a leitura de um livro reclama a atenção total e exclusiva do leitor.

Outras actividades não têm tantos ciúmes e permitem-nos realizar várias actividades ao mesmo tempo”, mas ler “exige silêncio e recolhimento (precisamente a antítese de outras actividades lúdicas, talvez aquelas de maior adesão) e tende a subtrair-se a qualquer gregarismo” (Cruz, 2021, p. 80).

Este movimento de recolhimento, que é exigido ao leitor, resulta numa leitura vigilante capaz de perceber as múltiplas dimensões dialógicas e polifónicas (Bakhtin, 2002) e as tenções políticas, ideológicas e simbólicas que atravessam os textos. Esta leitura profunda, crítica e transformadora, que permite compreender a realidade e alimentar o desejo de atuar sobre ela, terá de ser edificada sob alicerces robustos e práticas pedagógicas estruturadas e teleologicamente determinadas.

Diante dos dados expostos, facilmente se conclui que implementar uma pedagogia da literacia crítica é um processo difícil e complexo que requer, antes de mais, a relevância da indagação crítica para o mundo social imediato dos leitores, processo que ocorre em qualquer idade, e com uma diversidade de textos que importa (des)construir criticamente. Quando estamos em presença de leitores iniciados no processo semiótico, essa tarefa revela-se ainda mais complexa e exigente para os professores e outros mediadores de leitura comprometidos na criação e gestão de momentos de questionamento e de desocultação das mensagens veiculadas, ajudando os leitores a desenvolver capacidades de análise crítica dos textos de forma autónoma.

Existe uma ampla investigação sobre o tema e excelentes publicações que aliam um referencial teórico a propostas práticas significativas para os alunos, capazes de suscitar o prazer da leitura e contribuir para a formação de leitores críticos e comprometidos.

De acordo com Sim-Sim (2009), a investigação das últimas décadas tem vindo a demonstrar que a aprendizagem da leitura depende do ensino eficiente da decifração, do ensino explícito de estratégias de fomento da compreensão leitora e do contacto frequente com literatura de qualidade. Vários estudos refletem sobre este último tópico e revelam a importância da interação precoce e frequente com a literatura e o consequente desenvolvimento de uma competência literária que permite ao leitor dialogar com os textos, mobilizar conhecimentos prévios, convocar experiências de leitura anteriores, realizar inferências e descobrir o que se esconde na “tessitura” (Silva, 2020) dos textos, abrindo caminho para uma interpretação que ajuda a formar e a consolidar o pensamento crítico e divergente.

A escola tem a capacidade e o imperativo de alfabetizar os alunos, mas também possui o dever de potenciar o desenvolvimento da competência literária de todos os estudantes, tendo em especial atenção os que encontram no espaço escolar o único local capaz de lhes oferecer a oportunidade de familiarização com manifestações artísticas da língua e reconstruírem a realidade, transformando-a numa experiência estética pessoal e subjetiva. Ao serem privados do contacto frequente com o texto literário, estes alunos perdem o acesso aos “níveis elevados de comunicação que poucos tipos de discurso, para além do literário, conseguem alcançar” (Bernardes & Mateus, 2013, p. 40), não podendo desenvolver competências linguísticas de nível superior. Esta é também a nossa convicção e, tal como os autores recentemente citados, consideramos que o texto literário faculta material de leitura que ultrapassa o plano da transmissão unívoca da informação e permite reproduzir situações comunicativas complexas que desafiam as capacidades interpretativas do leitor e o colocam no centro do processo de construção do sentido do texto.

Vale a pena sublinhar que o sentido não está materializado no texto de uma forma inequívoca e que a leitura literária não se reduz a uma atividade mecânica de descodificação, como se o texto estivesse à espera de um leitor ideal que o decifrasse. O sentido de um texto, como refere Koch (2003, p. 17), é construído na interação entre o texto, o autor e o leitor, não sendo algo que preexista a essa interação. O texto é “o próprio lugar da interação” de atores/construtores sociais que dialogicamente “nele se constroem e são construídos”. Adotando-se esta conceção, a complexidade e profundidade do processo de leitura torna-se evidente, sendo o leitor convocado, através das pistas deixadas pelo autor, a reconstruir um dos sentidos possíveis do texto.

Aqui chegados, justifica-se examinar, como recorda Sousa (2007), os três paradigmas que, no último século, dominaram os discursos sobre o texto literário. O mais antigo colocava o autor no centro das atenções, preconizava que a obra literária refletia a vida do autor e, conseqüentemente, o sentido

do texto encontrava-se perscrutando a biografia do autor. Mais tarde, com o estruturalismo, o foco das atenções desloca-se para o texto e para a necessidade de o leitor analisar meticulosamente as suas estruturas, as personagens e os eventos, consistindo a sua tarefa em descobrir o sentido que o texto encerra. O paradigma atual coloca a tónica na receção do texto pelo leitor. Este tem um papel atuante e a sua tarefa consiste em (re)construir o sentido do texto mobilizando os já mencionados conhecimentos prévios e experiências de leitura anteriores, ao mesmo tempo que experimenta uma relação afetiva com o texto, levanta questões e “preenche espaços em branco” (Eco, 1993), dando resposta ao desafio de completar aquilo que explicitamente não é dito, mas prometido e tornando-se um coconstrutor dos significados textuais alcançados através da partilha, da discussão e eventual consenso das comunidades leitoras (Azevedo, 2007).

Em assonância parcial com estes paradigmas, recuperamos a visão de Carlos Reis sobre os três grandes vetores da História literária: o biografismo, a erudição de informação *positivista* e o estudo de questões que se relacionam com a génese e autoria do texto literário.

Relativamente ao estudo biografista, preocupado em devassar os pormenores mais íntimos da vida do escritor, Reis (1981, p. 64) afirma que a tónica recai sobre as circunstâncias que pré-existem relativamente ao texto literário. Esta conceção, que parte da exterioridade circunstancial para a obra, estende as suas raízes mais fundas até ao romantismo e encara a obra literária como espelho mais ou menos fiel onde se reflete a alma do escritor. Contudo, importa ressaltar que este percurso exploratório conduz, não raras vezes, a uma hipervalorização de dados que pouco contribuem para a avaliação crítica das características que fazem de um texto uma obra de arte. Os próprios escritores “manifestam, por vezes, uma certa hostilidade em relação aos processos críticos de fundamentação exclusivamente biografista” e consideram a obra literária como “entidade artística que a si mesma se basta, independentemente da peculiaridade do homem-escritor” (Reis, 1981, p. 66).

No que concerne à perspetiva positivista/historicista, o mesmo autor destaca que, apesar de existir uma atenção igualmente focada nos dados de natureza biográfica, estes surgem incorporados numa filosofia que concebe o homem como produto de um contexto histórico, social e cultural. Trata-se de uma perspetiva que, na sua ótica, acaba por cingir-se a uma conceção excessivamente mecanicista e determinista do texto literário, descurando que é em função do leitor que a obra de arte se vai enriquecendo, à medida que vai sendo reevocada através dos séculos.

Por último, é destacada uma outra feição da História literária, que diz respeito à “crítica textual enquanto passível de patentear ao leitor um texto dotado da plenitude de faculdades estéticas que o autor teve o talento de criar” (Reis, 1981, p. 74).

No nosso entender, achamos importante efetuar cruzamentos entre as três perspectivas abordadas, no sentido de ampliar o discurso sobre o texto literário. Deste modo, consideramos pertinente valorizar informações de caráter biográfico e historicista eventualmente esclarecedoras, sem cair numa metodologia determinista do texto literário. Entendemos que deve ser dada prioridade à obra sobre o autor, tendo sempre presente que o texto literário entra num circuito de comunicação em que a derradeira instância é o recetor/leitor e que existem fatores que escapam ao controlo do escritor, nomeadamente, a problemática material e institucional da produção e receção da mensagem.

Sobre o leitor e a estética da receção, Silva (2020, pp. 300–301) esclarece que, em todos os tempos, os escritores têm reconhecido a importância do leitor (mesmo quando fingem ignorá-lo), mas só recentemente, no plano da teoria da literatura, se atribuiu ao recetor/leitor um papel de agente dinâmico na decodificação do texto. Enquanto o biografismo romântico privilegia a instância do autor empírico, o historicismo positivista neutraliza a historicidade do recetor ante a historicidade dos textos e subordina o policódigo do autor a fatores que não relevam de uma experiência vital individualizada. Por seu turno, o formalismo concebe o texto literário como uma entidade a-histórica e hiperboliza a mensagem/texto. Só mais recentemente, sob a influência da estética fenomenológica, da teoria da comunicação, da semiótica e da teoria do texto, se desenvolveu “a chamada *estética da receção*, à qual se deve a valorização da função do receptor/leitor na investigação literária contemporânea.” (Silva, 2020, p. 301).

Na perspectiva da estética da receção, tanto o texto literário como o seu autor têm uma historicidade própria que é proveitoso conhecer, mas a historicidade do leitor é valorada como condição essencial na constituição do texto como objeto estético. A concretização do texto literário como objeto estético, matéria em que acompanhamos a visão geral do autor que vimos de citar, realiza-se na interseção de dois horizontes de expectativas historicamente diferenciados, pelo que não existe fundamento para se atribuir uma existência autónoma absoluta ou uma “miraculosa intemporalidade sémico-formal” ao texto literário. Na verdade, o texto literário, quando proposto à leitura de leitores heterogêneos, enquanto entidades históricas, sociais e culturais e enquanto instâncias do processo de semiose estética, realizar-se-á de modos diversos, tanto num plano sincrónico, como num plano diacrónico (Silva, 2020, p. 304).

De acordo com a estética da receção, o texto literário não é uma obra fechada, mas aberta a múltiplas e distintas interpretações e intenções recetivas. O leitor/recetor é dotado de grande dinamismo e emerge como um sujeito autónomo que se apropria livremente do texto, construindo sentido(s), a partir dos seus conhecimentos, das suas habilidades intelectuais, do seu lugar social, das

suas expectativas, anseios e preocupações. Este leitor diligente e ativo não se limita a apreender os sentidos na superficialidade textual, porque é estimulado a praticar uma literacia crítica que ancora uma dimensão simultaneamente reflexiva e interventiva. Capaz de efetuar uma leitura em profundidade do(s) texto(s) lido(s), ultrapassando aquilo que é dito de forma explícita para aceder às intenções do autor, aos seus pontos de vista e conceções sobre o mundo, este leitor posiciona-se de forma crítica. A sua ação enérgica consegue estabelecer correlações entre o material linguístico e os seus saberes enciclopédicos, contextualizar as informações que os textos lidos expressam e/ou indiciam e refletir sobre elas ultrapassando um nível de leitura ingénuo ou meramente “gastronómica” (Azevedo, 2009, p. 228).

A formação deste leitor exige a promoção de uma literacia crítica e de uma educação literária que incitam a ler o mundo de forma sofisticada e questionadora, fomentando a consciência cívica e a preparação para o exercício de uma cidadania democrática que a escola e outras instituições, entidades e atores educativos são chamados a promover de forma colaborativa.

4.5. A educação literária e as orientações curriculares para o 1.º CEB

Refletir sobre o tema da educação literária conduz, inevitavelmente, à necessidade de circunscrever e compreender o enquadramento legal que dá forma a este domínio de referência da disciplina de Português, domínio este que só recentemente entrou de forma explícita nos documentos programáticos escolares, em Portugal. Contudo, importa notar que, apesar de ser um domínio recente, não se trata de um tema novo. Com efeito, o conceito de educação literária, amplamente estudado e divulgado no âmbito do ensino superior, chegou às escolas, de um ponto de vista formal, através das *Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico*, mas “desde há muito tempo que os docentes procuram desenvolver a educação literária junto das crianças e, concomitantemente, trabalham para a promoção de uma educação para a cidadania, com o auxílio da literatura infantil” (Balça & Azevedo, 2016, pp. 121–122).

Uma tentativa de aproximação ao conceito de educação literária requer a mobilização do contributo de diversos autores.

De acordo com Azevedo e Balça (2016, p. 2), a educação literária “visa dotar o leitor de um conhecimento relevante acerca de textos, autores, géneros, bem como de convenções, temas e estilemas literários, de modo que ele se possa sentir membro ativo e participante de uma mesma comunidade”. Para estes autores, o conceito de educação literária ultrapassa o nível do ensino-aprendizagem da literatura, permitindo desenvolver competências que viabilizam a leitura do mundo de

uma forma sofisticada e questionadora. A educação literária configura, ainda, “uma espécie de capital simbólico que auxiliará os leitores a adquirirem ferramentas conceituais e gnosiológicas para aprenderem a interagir criticamente com os mais diversos produtos da indústria cultural” (Azevedo & Balça, 2016, p. 3). Cerrillo (2007) e Roig Rechou (2013a) defendem que a educação literária pretende dotar o leitor de um conjunto alargado de saberes culturais, literários e sociais que ampliam, conjuntamente, a sua competência enciclopédica, a sua competência literária e intertextual e que viabilizam uma reação individual perante a leitura.

Pereira et al. (2021, pp. 1229–1230) consideram que o conceito de educação literária está vinculado à formação de “leitores ativos, críticos e singulares através do contacto com textos literários variados, fomentando-se assim o gosto pela leitura (literária e do mundo).” Estas investigadoras assumem como decisivo que a educação literária não se apreende pela quantidade de textos literários lidos, mas pela componente relacional e crítica entre leitor e texto literário. No contexto escolar, consideram que o domínio de Educação Literária “relaciona a parte curricular da formação de leitores com a matriz de cultura e cidadania, num saber estar que não pode deixar de ser individual e coletivo.”

Macedo e Gomes (2013, p. 79) consideram que a educação literária é “um processo moroso que se desenvolve ao longo de toda a escolaridade e que pode e deve ter seguimento noutros contextos formais e não formais.” Consideram, também que se trata de um processo complexo, atendendo “à peculiar natureza do texto literário, à pluralidade dos seus sentidos e dos seus recursos técnico-expressivos, ao seu grau de estruturação e aos desafios que coloca à inteligência e à sensibilidade do leitor, no trabalho de leitura e de interpretação”.

Para Fillola (2008), a educação literária “tiene el fin de formar lectores capaces de establecer la eficaz interacción entre el texto y el lector que conduzca a este a la comprensión-interpretación y a la valoración estética de las producciones culturales y literarias”. Este autor defende que a conceção didática da educação literária, tomando como epicentro a atividade do leitor e os processos de receção, pode ser desenvolvida através de atividades formativas que desenvolvem habilidades de leitura, promovem a interligação entre conhecimentos e conteúdos diversos e estimulam a cooperação do leitor com o texto. Tal conjunto de atividades possibilita a recriação da obra literária e a construção de uma interpretação coerente e ajustada, por parte do leitor.

Na esteira de Fillola, consideramos que as atividades de receção literária exigem o envolvimento do leitor na construção do sentido dos textos e que a abordagem hermenêutica das obras literárias é sempre uma busca de (co)relacionamentos e/ou contrastes com outras produções, de modo que podemos concluir que cada ato de leitura/receção ativa e amplia o intertexto leitor. Procurando aclarar

este conceito, Fillola refere que o intertexto leitor liga as contribuições da competência leitora com as da competência literária durante a atividade de recepção e permite ao leitor estabelecer conexões entre o seu conhecimento e as peculiaridades discursivas que o texto apresenta. Deste modo, é possível realizar associações de elementos discursivos, textuais, formais, temáticos, culturais e associações de tipo metaliterário e intertextual.

Colomer (2010) reflete sobre o lugar da educação literária nas sociedades contemporâneas – altamente alfabetizadas e progressivamente escolarizadas – e revela que o ensino da literatura enfrenta, atualmente, o desafio de criar uma representação estável da educação literária que corresponda a um consenso geral sobre o papel da literatura na formação do cidadão, articulando objetivos programáveis ao longo do período de escolarização, ações e recursos educativos, de modo a formar leitores capazes de realizar interpretações cada vez mais complexas e de construir significado(s) de forma partilhada.

Referindo-se, em concreto, ao contexto educativo espanhol, Colomer afirma:

La implantación de la Reforma educativa en nuestro país supone un momento privilegiado para superar la indefinición educativa que la enseñanza literaria ha venido arrastrando en las últimas décadas. El reciente interés mostrado tanto por los docentes como por las publicaciones educativas de los distintos países por este tema, tras años de práctico silencio, así parece mostrarlo. Esperemos, pues, que así sea (Colomer, 2010).

Circunscrevendo-nos ao contexto educativo português, podemos afirmar que, só a partir de 2012, a noção de “educação literária” começou a difundir-se nos discursos oficiais sobre educação e nos documentos programáticos, assumindo lugar de destaque nas já mencionadas *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, elaboradas no âmbito da Revisão da Estrutura Curricular, consignada no decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, com vista a melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem através de uma cultura de rigor e excelência. Surge, assim, pela primeira vez, o domínio de *Iniciação à Educação Literária*, para os 1.º e 2.º anos de escolaridade, e o domínio de *Educação Literária*, para os 3.º e 4.º anos de escolaridade. Estes domínios e designações mantêm-se no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* homologado, em 2015, pelo Ministro da Educação e Ciência, Nuno Crato, através do Despacho n.º 7442-D/2015.

De salientar que a inserção do domínio da educação literária nos documentos curriculares oficiais para o ensino básico constituiu um importante desígnio, sendo de valorizar o facto de passar a

estar previsto, no desenvolvimento do currículo, um espaço e um tempo reservados à sua promoção. Todavia, compartilhamos com Balça e Azevedo (2017, p. 137) a opinião de que a designação *Iniciação à Educação Literária* não se afigura adequada, uma vez que, quando as crianças chegam ao 1.º CEB, o seu contacto com a Literatura, com a sua receção e com as convenções que regem o texto literário já foi iniciado na educação pré-escolar.

As crianças, de um modo geral, durante a educação pré-escolar, ouviram histórias com satisfação e com prazer, criaram laços de afeto com o livro, travaram conhecimento com o vocabulário e contruíram um entendimento sobre a funcionalidade, a especificidade e as convenções que regem o texto literário. Deste modo, quando as crianças entram no 1.º CEB, não estamos diante de uma iniciação à educação literária; estamos diante de um trabalho que foi, na generalidade, eficazmente desenvolvido pelos educadores de infância com as crianças (Azevedo & Balça, 2017, p. 137).

Impõe-se, ainda, realçar que os objetivos formulados para a educação literária incluem a cognição, a fruição e a apreciação crítica da dimensão estética dos textos literários (portugueses e estrangeiros), nomeadamente o modo como manifestam experiências e valores, abrindo caminho para a formação de leitores valorando uma vertente ético-axiológica e intercultural. No entanto, não podemos deixar de sublinhar que o potencial educativo e pedagógico do domínio da educação literária fica aquém do que seria desejável, na medida em que se encontra associado à obrigatoriedade de leitura de obras específicas, coartando a liberdade do professor mediador poder selecionar as obras que considera mais adequadas, atendendo, naturalmente, à qualidade literária, à desejada articulação entre a linguagem verbal e pictórica e à adequabilidade às necessidades, interesses e motivações do seu público-alvo.

Uma atualização dos documentos curriculares em vigor, remete-nos para a publicação do Despacho n.º 6605-A/2021 que declara o fim das Metas Curriculares e procede à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa. Destacamos, com particular acuidade, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)* e as *Aprendizagens Essenciais (AE)* referentes ao Ensino Básico, que abrem caminho para o cruzamento curricular, o trabalho de projeto e as metodologias ativas. O primeiro documento afirma-se como referencial para “a organização de todo o sistema educativo” e tem como finalidade “contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e

procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva”. Trata-se de um documento bastante abrangente, estruturado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências, que respeita “o caráter inclusivo e multifacetado da escola, assegurando que, independentemente dos percursos escolares realizados, todos os saberes são orientados por princípios, por valores e por uma visão explícitos, resultantes de consenso social”. (Martins et al., 2017, pp. 8–9).

O *PASEO* configura o que se pretende que os alunos alcancem no final da escolaridade obrigatória e “aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista”. Para a elaboração deste documento, é explicitado que foram consultados referenciais internacionais sobre ensino e aprendizagem, bem como a revisão da literatura produzida no campo da investigação em educação no que concerne às “competências que as crianças e os jovens devem adquirir como ferramentas indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade da informação e do conhecimento em que estamos inseridos.” (Martins et al., 2017, p. 10).

Sobre as *AE*, importa referir que são documentos de orientação curricular para a planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, e visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no *PASEO*. Estas *AE* correspondem a um conjunto de conhecimentos relevantes a adquirir e capacidades a desenvolver pelos alunos, em cada disciplina curricular, por ano de escolaridade ou de formação e estão ancoradas numa cultura de escola, de autonomia e de trabalho em equipa dos professores.

Incidiremos a nossa análise nas *AE* de Português referentes ao 1.º CEB, focando a nossa atenção no domínio da Educação Literária. Para isso, apresentamos, de seguida, quatro tabelas que contemplam as *AE* relativas aos quatro anos de escolaridade que integram o 1.º CEB, em estreita articulação com os Descritores do *PASEO* e com as ações estratégicas de ensino orientadas para esse perfil.

Tabela 1 – AE – 1.º Ano – 1.º CEB – Português – Educação Literária

Domínio	AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes	Ações estratégicas de ensino orientadas para o PASEO	Descritores do PASEO
EDUCAÇÃO LITERÁRIA	O aluno deve ficar capaz de:	Promover estratégias que envolvam:	
	Manifestar ideias, emoções e apreciações geradas pela escuta ativa de obras literárias e textos da tradição popular.	- aquisição de saberes (noções elementares de géneros como contos de fadas, lengalengas, poemas) proporcionados por escuta ativa de obras literárias e de <ul style="list-style-type: none"> • textos de tradição popular; • leitura de narrativas e de poemas; 	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)
	Revelar curiosidade e emitir juízos valorativos face aos textos ouvidos.	- compreensão de narrativas literárias com base num percurso de leitura que implique <ul style="list-style-type: none"> • imaginar desenvolvimentos narrativos; • antecipar ações narrativas; • mobilizar conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo para interpretar expressões e segmentos de texto; 	Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)
	Reconhecer rimas e outras repetições de sons em poemas, trava-línguas e em outros textos ouvidos.	<ul style="list-style-type: none"> • imaginar desenvolvimentos narrativos; • antecipar ações narrativas; • mobilizar conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo para interpretar expressões e segmentos de texto; • justificar interpretações • questionar aspetos da narrativa; 	Criativo (A, C, D, J)
	Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fadas, lengalengas, poemas, etc.), em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações).	- valorização da leitura por meio de atividades que impliquem <ul style="list-style-type: none"> • criar e/ou desenvolver o hábito de ler; • dramatizar, recitar, ler expressivamente, recontar, recriar; • exprimir reações de leitor; • fazer inferências, avaliar situações, comportamentos, modos de dizer, ilustrações, entre outras dimensões; • persuadir os colegas para a leitura de livros escolhidos. 	Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J)
	Compreender textos narrativos (sequência de acontecimentos, intenções e emoções de personagens, tema e assunto; mudança de espaço) e poemas.	<ul style="list-style-type: none"> • criar e/ou desenvolver o hábito de ler; • dramatizar, recitar, ler expressivamente, recontar, recriar; • exprimir reações de leitor; • fazer inferências, avaliar situações, comportamentos, modos de dizer, ilustrações, entre outras dimensões; • persuadir os colegas para a leitura de livros escolhidos. 	Comunicador (A, B, D, E, H)
	Antecipar o desenvolvimento da história por meio de inferências reveladoras da compreensão de ideias, de eventos e de personagens.	NOTA – O desenvolvimento de uma educação literária tem por base obras literárias, por isso estão favorecidas ligações interdisciplinares com Matemática, Estudo do Meio e Expressões.	Leitor (A, B, C, D, F, H, I)
Distinguir ficção de não ficção.		Crítico/ Analítico (A, B, C, D, G)	
(Re)contar histórias.			
Dizer, de modo dramatizado, trava-línguas, lengalengas e poemas memorizados, de modo a incluir treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação e expressão facial.			

Tabela 2 – AE – 2.º Ano – 1.º CEB – Português – Educação Literária

Domínio	AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes	Ações estratégicas de ensino orientadas para o PASEO	Descritores do PASEO
EDUCAÇÃO LITERÁRIA	O aluno deve ficar capaz de:	Promover estratégias que envolvam:	
	Ouvir ler obras literárias e textos da tradição popular.	- aquisição de saberes (noções elementares de géneros como contos de fadas, lengalengas, poemas) proporcionados por <ul style="list-style-type: none"> • escuta ativa; • leitura - compreensão de narrativas literárias com base num percurso de leitura que implique <ul style="list-style-type: none"> • imaginar desenvolvimentos narrativos a partir de elementos do paratexto e da mobilização de experiências e vivências; 	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)
	Ler narrativas e poemas adequados à idade, por iniciativa própria ou de outrem.	- antecipar ações narrativas a partir de sequências de descrição e de narração; <ul style="list-style-type: none"> • mobilizar conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo para interpretar expressões e segmentos de texto; 	Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)
	Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fadas, lengalengas, poemas, etc.), em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações).	- criação de experiências de leitura (por exemplo, na biblioteca escolar) que impliquem <ul style="list-style-type: none"> • ler e ouvir ler; • dramatizar, recitar, recontar, recriar, ilustrar; • exprimir reações subjetivas de leitor; • avaliar situações, comportamentos, modos de dizer, ilustrações, entre outras dimensões; • persuadir colegas para a leitura de livros escolhidos. 	Criativo (A, C, D, J)
	Compreender narrativas literárias (temas, experiências e valores).	- realizar percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares, com Matemática, Estudo do Meio e Expressões tendo por base obras literárias e textos de tradição popular.	Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J)
	Explicitar o sentido dos poemas escutados ou lidos.		Comunicador (A, B, D, E, H)
	(Re)contar histórias.		Leitor (A, B, C, D, F, H, I)
	Valorizar a diversidade cultural dos textos (ouvidos ou lidos).		Crítico/ Analítico (A, B, C, D, G)
	Dizer, de modo dramatizado, trava-línguas, lengalengas e poemas memorizados, de modo a incluir treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação e expressão facial.		
	Manifestar preferências, de entre textos lidos, e explicar as reações derivadas da leitura.		
	Selecionar livros para leitura pessoal, apresentando as razões das suas escolhas.		

Tabela 3 – AE – 3.º Ano – 1.º CEB – Português – Educação Literária

Domínio	AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes	Ações estratégicas de ensino orientadas para o PASEO	Descritores do PASEO
EDUCAÇÃO LITERÁRIA	O aluno deve ficar capaz de:	Promover estratégias que envolvam:	
	Ouvir ler obras literárias e textos da tradição popular.	- aquisição de saberes (noções elementares de géneros como contos de fadas, lengalengas, poemas, texto dramático) proporcionados por <ul style="list-style-type: none"> • escuta ativa; • leitura 	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)
	Ler integralmente narrativas, poemas e texto dramático, por iniciativa própria ou de outrem.	- compreensão de narrativas literárias com base num percurso de leitura que implique <ul style="list-style-type: none"> • imaginar desenvolvimentos narrativos a partir de elementos do paratexto e da mobilização de experiências e vivências; • antecipar ações narrativas a partir de seqüências de descrição e de narração; • mobilizar conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo para interpretar expressões e segmentos de texto; 	Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)
	Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fadas, lengalengas, poemas, etc.) em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações).	<ul style="list-style-type: none"> • justificar as interpretações; • questionar aspetos da narrativa. 	Criativo (A, C, D, J)
	Compreender textos narrativos, poéticos e dramáticos, escutados ou lidos.	- criação de experiências de leitura (por exemplo, na biblioteca escolar) que impliquem <ul style="list-style-type: none"> • ler e ouvir ler; • dramatizar, recitar, recontar, recriar, ilustrar; 	Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J)
	Ler poemas em público, com segurança.	<ul style="list-style-type: none"> • exprimir reações subjetivas de leitor; • avaliar situações, comportamentos, modos de dizer, ilustrações, entre outras dimensões; 	Comunicador (A, B, D, E, H)
	Fazer a leitura dramatizada de obras literárias.	<ul style="list-style-type: none"> • persuadir colegas para a leitura de livros escolhidos. 	
	Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas ou lidas.	- realização de percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares, com Matemática, Estudo do Meio e Expressões tendo por base obras literárias e textos de tradição popular.	Leitor (A, B, C, D, F, H, I)
	Desenvolver um projeto de leitura que implique seleção de obras, a partir de preferências do aluno previamente discutidas em aula.		Crítico/ Analítico (A, B, C, D, G)

Tabela 4 – AE – 4.º Ano – 1.º CEB – Português – Educação Literária

Domínio	AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes	Ações estratégicas de ensino orientadas para o PASEO	Descritores do PASEO
EDUCAÇÃO LITERÁRIA	O aluno deve ficar capaz de:	Promover estratégias que envolvam:	
	Ouvir ler textos literários e expressar reações de leitura de modo criativo. Ler integralmente narrativas, poemas e textos dramáticos.	- aquisição de saberes (noções elementares de géneros como contos de fadas, lengalengas, poemas) proporcionados por <ul style="list-style-type: none"> • escuta ativa; • leitura 	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)
	Antecipar o(s) tema(s) com base em noções elementares de género (contos de fadas, lengalengas, poemas, etc.) em elementos do paratexto e nos textos visuais (ilustrações).	- compreensão de narrativas literárias com base num percurso de leitura que implique <ul style="list-style-type: none"> • imaginar desenvolvimentos narrativos a partir de elementos do paratexto e da mobilização de experiências e vivências; • antecipar ações narrativas a partir de seqüências de descrição e de narração; • mobilizar conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo para interpretar expressões e segmentos de texto; • justificar as interpretações; • questionar aspetos da narrativa. 	Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)
	Compreender a organização interna e externa de textos poéticos, narrativos e dramáticos.	- criação de experiências de leitura (por exemplo, na biblioteca escolar) que impliquem <ul style="list-style-type: none"> • ler e ouvir ler; • dramatizar, recitar, recontar, recriar, ilustrar; • exprimir reações subjetivas de leitor; • avaliar situações, comportamentos, modos de dizer, ilustrações, entre outras dimensões; • persuadir colegas para a leitura de livros escolhidos. 	Criativo (A, C, D, J)
	Compreender recursos que enfatizam o sentido do texto (onomatopeias, trocadilhos, interjeições, comparações).		Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J)
	Dramatizar textos e dizer em público, com expressividade e segurança, poemas memorizados.		Comunicador (A, B, D, E, H)
	Participar, de forma responsável e cooperante, em representações de textos dramáticos literários.		Leitor (A, B, C, D, F, H, I)
	Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados por histórias ou poemas ouvidos ou lidos.	- realização de percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares, com Matemática, Estudo do Meio e Expressões tendo por base obras literárias e textos de tradição popular.	Crítico/ Analítico (A, B, C, D, G)
Desenvolver um projeto de leitura em que se integre compreensão da obra, questionamento e motivação de escrita do autor.			

Uma análise das tabelas apresentadas permite notar que a educação literária está presente de uma forma estruturada, apontando para níveis progressivamente mais exigentes ao longo dos anos. Em termos de filosofia orientadora e de propostas metodológicas, consideramos que este domínio do

português possui aspetos muito positivos e que existe uma boa articulação entre as *AE*, ao nível dos conhecimentos, capacidades e atitudes, e as ações estratégicas de ensino orientadas para o *PASEO*.

Num mundo em rápida transformação, pretende-se que, à saída da escolaridade obrigatória, os jovens sejam capazes de lidar com a mudança e a incerteza e sejam cidadãos munidos de múltiplas literacias, capazes de pensarem de forma autónoma, crítica e criativa e de desenvolverem trabalho colaborativo. Neste contexto, a escola é chamada a promover atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista e posicionar-se criticamente para intervir de forma consciente e ativa na comunidade.

No que concerne à educação literária, destacamos, com particular agrado, que as propostas apresentadas têm por base a leitura integral de obras literárias. Esta realidade permite conceber e implementar projetos de leitura e percursos pedagógico-didáticos multi/interdisciplinares que encaram o texto literário como lugar de aprendizagem, de fruição, de expressão de ideias, emoções e reações de leitura, bem como atitudes de questionamento, de emissão de juízos valorativos e de estímulo ao pensamento crítico.

Realçamos, também, a presença de textos de tradição popular, de poesia e de diferentes narrativas literárias aliados a processos de compreensão, de inferência, de avaliação de situações, comportamentos e ilustrações, bem como de mobilização de conhecimentos sobre a língua portuguesa, logo a partir do 1.º ano de escolaridade. A expressão de reações subjetivas de leitor é, também, incentivada, bem como a criação de experiências de leitura na biblioteca escolar.

A aprendizagem da língua portuguesa é apresentada de modo a facilitar a convergência de atividades de expressão e comunicação oral, de leitura, de escrita e de reflexão sobre a língua, por meio de uma relação afetiva e estética com a literatura e de uma experimentação artístico-literária que inclui ouvir, ler, antecipar, compreender, justificar, ilustrar, dramatizar, recitar, recontar, inferir, recriar, justificar, escrever, persuadir, avaliar.

Destacamos o facto de o texto dramático surgir apenas no 3.º ano, o que é compreensível, tendo em conta a sua complexidade, sendo proposta, no 4.º ano, a compreensão da organização interna e externa de textos poéticos, narrativos e dramáticos.

O domínio da educação literária prevê, ainda, no 2.º ano, a seleção de livros para leitura pessoal e a valorização da diversidade cultural dos textos ouvidos ou lidos, itens que não aparecem expressos nos outros anos de escolaridade e que consideramos importantes para a formação de leitores autónomos e para o desenvolvimento de uma literacia mais compreensiva e inclusiva.

De um modo genérico, os documentos programáticos analisados, na nossa perspectiva, valorizam a dimensão estética da literatura, visam a formação de leitores literários e apontam caminhos para a edificação de experiências gratificantes de leitura. Contudo, não garantem, por si só, o êxito desejado. Os resultados dependem do modo como os professores se apropriarem das diretrizes propostas para conceberem práticas pedagógicas fecundas, situadas e integradoras, alicerçadas em atividades cooperativas de aprendizagem, de articulação de saberes e de questionamento da realidade.

É fundamental conceber um trabalho com a literatura que tenha em conta as várias dimensões que podem ser exploradas e que contemple, para além da dimensão estética e simbólica, uma dimensão social e política. Este é, sem dúvida, um difícil labor que exige a criação de um ambiente escolar que transmita ao aluno leitor a necessária segurança para expor as suas vivências, indagações e anseios, estimulando a sua capacidade de relacionar o(s) mundo(s) do texto com o seu próprio mundo e posicionar-se criticamente. Para isso, é importante que a leitura passe por um processo de escolarização adequada. Poslaniec (2005, p. 167) aborda este tema e refere que, durante anos, ouvimos os especialistas em LIJ dizer que era preciso desescolarizar a leitura, enquanto criticavam a escola por “privilegiar o saber ler em detrimento do querer ler”. Não obstante, este autor defende que nenhuma outra instituição, para além da escola, poderá ter um impacto massivo em direção aos não leitores, e por mais que se multipliquem os locais de leitura extraescolar, a verdade é que os não leitores não frequentam os espaços em que a leitura assume um estatuto não utilitário. Desescolarizar a leitura poderá, portanto, representar um engano no sentido da valorização da leitura literária e da promoção do gosto pela literatura.

Ana Maria Machado (2002b, p. 15), investigadora e autora de livros de literatura infantojuvenil, reforça esta ideia quando afirma que “La escuela es el momento y el espacio de la salvación de la literatura, del posible descubrimiento y formación del futuro lector”. Concordamos com este posicionamento. É preciso escolarizar a leitura, mas de acordo com um modelo didático que estimula a leitura fruitiva e valoriza o leitor, respeita os seus interesses, a sua voz autónoma e o seu espaço de liberdade, incitando sem constranger, motivando sem obrigar. É preciso reenquadrar a leitura, modificar o contexto conceptual e emocional em que ocorre. Para isso, é importante dotar os professores de uma formação adequada. Sem um investimento significativo na formação inicial e contínua dos professores, sem o reconhecimento por parte dos docentes da importância da literatura e do seu estatuto de transversalidade, e sem uma aposta no trabalho colaborativo, não se criam oportunidades de mudança das práticas de mediação leitora, para que se concretize uma efetiva educação literária.

Perscrutar os fatores que contribuíram para que a educação literária assumisse um estatuto categórico ao nível das políticas educativas e ao nível das práticas pedagógicas leva-nos a partilhar a visão de Balça e Azevedo:

Vários factores contribuíram certamente para que a educação literária tivesse uma outra visibilidade no jardim-de-infância e na escola. Dentre eles destacamos o desenvolvimento da investigação científica sobre as questões da promoção da leitura, da formação de leitores e da educação literária, a formação inicial e contínua dos docentes nestes temas, a generalização a todo o país da Rede de Bibliotecas escolares e a implementação, desde 2006, do Plano Nacional de Leitura (Balça & Azevedo, 2017, p. 133).

No mesmo sentido se pronunciam outros investigadores que enaltecem o Plano Nacional de Leitura (PNL) e o trabalho da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) que permitiram incrementar na escola “a discussão e reflexão sobre a formação de leitores e desenvolver o gosto pela leitura, através da disposição mais facilitada e variada de materiais literários, projetos dinamizadores de leitura e apoios financeiros a escolas e bibliotecas locais.” (Pereira et al., 2021, p. 1229).

Impõe-se, também, destacar o impacto do alargamento da RBE na promoção de práticas promotoras das competências de leitura e escrita propiciando o acesso democrático à informação e ao conhecimento. Em relação ao PNL, podemos afirmar que se tornou um marco das políticas culturais no nosso país, pelo que é da mais elementar justiça singularizar o seu valor. Criado, em 2006, por iniciativa do governo português, sob a alçada do Ministério da Educação em articulação com o Ministério da Cultura, o PNL traça como objetivo primordial elevar os níveis de literacia da população portuguesa, significativamente inferiores aos da média europeia. Desde a sua criação, este Plano desenvolve iniciativas diversificadas para a promoção da leitura e divulga estudos relevantes que contribuem para melhorar a aprendizagem da leitura e da escrita. Atualmente, planeia e desenvolve ações e projetos que contribuem para a criação de um ambiente social favorável à valorização da leitura literária, ajudando o leitor a selecionar conteúdos adaptados ao seu desenvolvimento, interesses e necessidades pessoais, contribuindo para aumentar os índices de literacia de um público alargado que contempla crianças, jovens e adultos.

Para além de uma multiplicidade de obras recomendadas por especialistas da área, que fazem parte do catálogo de livros que qualquer utilizador do site do PNL pode consultar, realçamos a

existência de projetos ligados à dinamização da mediação de leitura e de duas plataformas ligadas às competências de leitura e escrita: a Plataforma LER (Leitura, Escrita, Recursos), vocacionada sobretudo para o 1.º CEB, e a Plataforma PICCLE (Plano de Intervenção Cidadãos Competentes em Leitura e Escrita) que é uma plataforma de criação, agregação e curadoria de conteúdos dirigida a docentes, com vista ao desenvolvimento das competências de literacia dos jovens do 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

O PNL promove, ainda, vários concursos, conferências, cursos e oficinas de formação, divulga estudos, boas práticas, atividades lúdicas e disponibiliza vários recursos didáticos para promover a formação de leitores e aumentar os índices de leitura da população portuguesa.

Um estudo levado a cabo por Vilar (2016) descreve a intervenção desenvolvida pelo PNL ao longo de dez anos, reflete sobre a fundamentação científica em que assenta a sua conceção e analisa resultados e impactos. De acordo com esta investigadora, o PNL respondeu a uma necessidade manifesta e formulou objetivos tão claros que conseguiu reunir um consenso social alargado. Confiou nas instituições, nos professores, mediadores de leitura, famílias, jovens e crianças, recorrendo a estratégias de incentivo e evitando formas de coação e/ou imposição, tendo obtido resultados muito positivos, pelo que deve prosseguir o seu trabalho, para que as novas gerações adquiram os níveis de literacia exigidos às sociedades contemporâneas. No entanto, salienta a necessidade de se estabelecer uma comunicação de maior proximidade entre a estrutura central de coordenação do Plano e os docentes dos vários níveis educativos, para que cada docente ou grupo de docentes encontre o que efetivamente lhe possa ser útil para integrar novas propostas nas suas práticas letivas e progredir de forma eficiente na mediação leitora.

Sobre a mediação leitora, o papel e a função dos mediadores de leitura incidiremos, de seguida, de forma mais minuciosa, o foco da nossa análise, salientando, desde já, que a consecução da educação literária é uma faceta coletiva que exige o envolvimento e o empenho de vários atores.

4.6. A formação de leitores literários e a mediação leitora

A formação de um leitor literário envolve a formação de um leitor que saiba escolher as suas leituras, que se sensibilize com construções verbais de cunho artístico, que aprecie os aspetos fonológicos, sintáticos e semânticos da língua, que saiba usar estratégias de leitura adequadas, aceitando o pacto ficcional proposto, que saiba reconhecer marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade e interdiscursividade e que saiba situar adequadamente o texto literário no momento histórico da sua produção (Paulino, 2004, p. 56).

A formação deste leitor literário requer uma educação literária que, como já tivemos oportunidade de referir, não é da responsabilidade exclusiva da escola.

Cerrillo (2006, p. 33) alerta-nos para o facto de a leitura poder ser objeto de aprendizagem, na medida em que se pode aprender a ler, mas a experiência da leitura, na sua opinião, só se atinge pela emoção, pelo contágio e pela prática.

O leitor não nasce, faz-se; mas o não leitor, também: fazemo-nos *leitores* ou *não leitores* com o passar do tempo, no decorrer de um processo formativo no qual intervém o desenvolvimento da personalidade, e no qual vivenciamos experiências leitoras motivadoras e desmotivadoras, quase sempre em dois únicos contextos, o familiar e o escolar (Cerrillo, 2006, p. 35).

Sabendo que a literatura desempenha um relevante papel no processo de formação de leitores e que o leitor deve ser constituído, desde a mais tenra idade, é importante incentivar o gosto pela palavra escrita o mais precocemente possível. A este propósito, parece-nos oportuno lembrar os termos em que se expressa Carlos Ceia:

Ler às crianças durante os seus primeiros anos de vida, ajuda-as a crescer não só intelectualmente como do ponto de vista da compreensão do mundo. A medida da imaginação de cada um na vida adulta, a meta que cada um de nós consegue atingir no exercício da mais espantosa e complexa das nossas capacidades — o ser capaz de pensar — é determinada pela forma como nos moldaram a nossa imaginação durante os primeiros anos de vida. Somos o que lemos. E somos o que a nossa imaginação literária nos acrescentou (Ceia, 2008, pp. 7–8).

Nesta linha de pensamento, emerge a necessidade de considerar e envolver as famílias como parceiras naturais da educação literária e apostar em formação especializada junto delas para que possam implementar projetos de promoção da leitura em ambiente familiar e colaborar na formação de leitores desde uma idade precoce (Azevedo & Balça, 2016, p. 4).

As crianças possuem uma tendência inata para coabitar com o lúdico e a fantasia, criando espaços psíquicos tão autênticos e potentes como a vida real. O ideal seria que a família colaborasse nesse despertar da criatividade, proporcionando às crianças o contacto com lengalengas, rimas infantis, cantilenas, contos tradicionais, leitura de narrativas várias em voz alta, visita a livrarias e

bibliotecas. Esta aproximação precoce ao universo dos livros e da leitura seria, depois, ampliada e aprofundada na escola e outros espaços educativos através de uma estimulante educação literária. Neste contexto, a figura do mediador, emerge com particular destaque. Cerrillo (2006, pp. 35–37) sublinha o seu papel de primeiro recetor do texto, sendo o leitor infantil o segundo recetor. Tratando-se de um ser em desenvolvimento, com determinadas restrições ao nível da competência linguística e do próprio conhecimento do mundo e da vida, bem como uma reduzida competência enciclopédica, a criança necessita de uma intervenção mediadora que facilite a eleição de leituras adequadas, tendo em conta a sua idade, o seu estágio de desenvolvimento, os seus interesses e o seu nível de compreensão leitora, ou seja e em suma, o seu perfil leitor. Esta intervenção será, certamente, de grande utilidade, no sentido de evitar os fracassos das primeiras leituras, mas as funções do mediador não se restringem a este domínio. De acordo com o autor citado, a mediação leitora deve orientar-se no sentido de criar e fomentar leitores estáveis que encaram a leitura como fonte de prazer.

Cerrillo inclui, no grupo dos mediadores, adultos com perfis específicos, nomeadamente pais, educadores, professores, bibliotecários, animadores, editores, autores e livreiros. Em comum, possuem a responsabilidade de efetuar a ponte entre os livros e os primeiros leitores, facilitando o diálogo entre ambos e auxiliando a despertar a imaginação e a interpretar o mundo. No caso de o mediador ser docente, o referido autor alerta para os efeitos nefastos de um ensino/aprendizagem dos mecanismos de leitura e escrita de forma mecânica, sem a atenção devida aos aspetos compreensivos, e de uma excessiva “instrumentalização” da leitura literária. Daqui resulta a necessidade de uma formação adequada dos mediadores, de modo a poderem desempenhar com mestria o seu papel.

Ora, para poder cumprir as funções antes descritas, o *mediador* deve reunir uma série de requisitos imprescindíveis que, ainda que possam parecer óbvios, devem ser conhecidos:

- Ser um leitor habitual.
- Compartilhar e transmitir o prazer pela leitura.
- Ter conhecimento do grupo e das suas capacidades para promover a sua participação.
- Ter uma certa dose de criatividade.
- Crer firmemente no seu trabalho de *mediador*: compromisso e entusiasmo.
- Ter capacidade para aceder a informação suficiente e renovada.

- Possuir uma formação literária, psicológica e didática mínima, que lhe possibilite, entre outros, conhecimentos sobre:
 - O processo leitor e as técnicas que facilitam a leitura.
 - Um certo cânone de leituras literárias que podem constituir uma iniciação na formação literária da criança, à margem das leituras escolares que fazem parte do currículo.
 - A teoria e a prática de técnicas e estratégias de animação leitora.
 - A literatura infantil e os seus mecanismos editoriais.
 - A evolução psicológica do indivíduo na sua relação com a leitura (Cerrillo, 2006, p. 38).

O segmento transcrito elenca aspetos de capital importância necessários à mediação leitora. Contudo, não nos parece excessivo sublinhar, na esteira de vários investigadores (Silva et al., 2021; Roig Rechou, 2013b), a necessidade de os mediadores de leitura possuírem um conhecimento robusto acerca da História da Literatura Infantil e Juvenil, para que possam desempenhar com competência um papel determinante na formação de leitores literários.

De acordo com Roig Rechou (2013b), para que possam dar a conhecer obras com qualidade literária, motivadoras e adequadas a diferentes públicos, é necessário que os mediadores de leitura conheçam as obras clássicas canonizadas, portadoras de modelos sociopolíticos e culturais referentes a determinados momentos históricos e que transmitam a cultura sobre a qual se vão cimentando os imaginários dos povos. É, também, necessário que conheçam obras contemporâneas reconhecidas pelas comunidades interpretativas como relevantes e que permitem, no contacto com realidades diversas, mergulhar nas relações afetivas das personagens e nos valores éticos que defendem, proporcionando posicionamentos críticos que dão sentido à experiência leitora. Por outro lado, a seleção das obras mais adequadas às crianças ou jovens, implica o conhecimento, por parte dos mediadores, das várias etapas psicológico-evolutivas do ser humano e das suas características intrínsecas. Na posse destes conhecimentos, poderão efetuar com proficiência uma seleção criteriosa de obras e “non dependerán da mercadotecnia nin das directrices externas que lles poden ser impostas por lexisladores educativos e produtores editoriais, axentes de comunicación literária, pero non os únicos” (Roig Rechou, 2013b, p. 16).

Num ensaio que reflete sobre formação literária e mediação leitora, Sara Reis da Silva (2009) afirma que nunca, como hoje, se falou tanto sobre formação de leitores e da função dos mediadores

de leitura, mas pouco se reflete sobre o tema da sua formação literária. A sua experiência como docente universitária na área da Literatura para a Infância levam-na a constatar que um número considerável de alunos deste nível de ensino, futuros educadores de infância e professores do 1.º CEB, possui um parco património literário e revela desconhecer uma diversidade de textos considerados clássicos da LIJ universal, factos que se revelam constrangedores de uma sólida competência literária.

É, por isso, nossa convicção que, nos estudos literários, mas especificamente no processo de recepção literária, bem como nas atividades de contacto com o livro ou de mediação/promoção da leitura, o desconhecimento da tradição e dos clássicos torna-se, em nosso entender, profundamente inibidor e restritivo de uma (re)construção pessoal e plural dos sentidos de um determinado texto.

O contacto por via oral com os clássicos, nomeadamente com inúmeros textos de Hans Christian Andersen, sendo frequente na primeira infância, ou na fase da pré-leitura, quer em contexto escolar, quer no meio familiar, constitui um passo determinante não só da conformação de uma sólida competência literária, mas também enquanto meio privilegiado de autoconhecimento e de descoberta do Outro (Silva, 2009, p. 27).

Consciente do papel decisivo que os futuros profissionais da educação desempenharão na mediação do livro e da leitura literária, a investigadora supracitada alerta para a necessidade de se apetrecharem com conhecimentos que interpelam as dimensões estéticas, expressivas e lúdicas da língua, nomeadamente técnicas de análise textual, estratégias de mediação leitora e análise dos diversos discursos visuais ou plásticos de ilustradores nacionais e internacionais de renome.

Outro aspeto que importa destacar no âmbito do processo de mediação leitora diz respeito ao reconhecimento da importância da História da Literatura. Reflexões sobre este tópico (Silva et al., 2021) realçam a relevância deste conhecimento para o aprimoramento de práticas de mediação de leitura empreendidas por mediadores capacitados, cujo intertexto leitor (Fillola, 2001) é diacronicamente rico e preenchido de referências literárias diversas. No âmbito da formação de mediadores de leitura cruzam-se, de uma forma interdependente, quatro disciplinas enunciadas por Villanueva (1994), a partir das quais se conformam os estudos literários, a saber, Teoria, Crítica, História e Literatura Comparada. Estas disciplinas propõem “um conjunto de instrumentos teóricos e histórico-críticos absolutamente fundamentais para o desenho e posterior implementação de qualquer projeto de promoção da leitura e/ou educação literária” (Silva et al., 2021, p. 2).

Reforçando algumas ideias descritas pelas autoras citadas, cremos que não é possível promover a leitura e a educação literária sem atentar na investigação produzida nestas áreas, na produção dos membros das comunidades interpretativas responsáveis pelos metatextos da crítica literária e sem conhecer “essa espécie de mapa do tempo” em que consiste a História literária.

E essa espécie de mapa do tempo ou o domínio dessa História da Literatura é também uma *sine qua non* condição para a formação dos mediadores de leitura e para o desenvolvimento de uma prática de mediação leitora responsável, sustentada, criativa e inovadora.

Ser detentor de uma vasta cultura literária e conhecer, portanto, a História da Literatura, passa pela familiarização, por exemplo, com o acervo literário tradicional oral, quer das suas formas narrativas, quer das suas formas poético-líricas, na medida em que estas compõem uma espécie de húmus da escrita autoral, relevantes hipotextos da literatura para a infância, plasmando-se diversamente neste sistema específico. As suas ressonâncias ou os ecos intertextuais que nos textos de autor especialmente dirigidos ao destinatário extratextual infantil se pressentem merecem atenção e um trabalho de leitura e análise crítica que, inevitavelmente, reclama o recuo no tempo, o reconhecimento do seu lugar na História literária e o seu cotejo com as manifestações literárias com autoria definida que chegam, na contemporaneidade, aos leitores mais jovens.

Este é, com efeito, um caminho exigido ao mediador de leitura que, almejando uma acção fundamentada e situada, terá, inevitavelmente, de ser detentor de um sofisticado “intertexto leitor” (Fillola, 2001), cronológica ou historicamente organizado, por forma a uma mobilização que potencie os nexos históricos e as relações plurais entre os textos, na medida em que essa interrelação ou esse diálogo se afigura muito relevante na conformação de uma cultura literária precoce no que diz respeito aos pequenos leitores (Silva et al., 2021, p. 3).

Podemos, assim, concluir que, para educar literariamente e contribuir para a construção de uma cultura literária é necessário que se conheça a História da Literatura, já que o processo de mediação leitora será mais ativo, envolvente e profundo se se conhecerem as raízes históricas de cada texto, contribuindo para a conformação e o alargamento do intertexto leitor do mediador adulto e, conseqüentemente, da criança ou jovem recetor.

Terminamos esta reflexão destacando a importância do trabalho de mediação leitora num contexto de proximidade afetiva e educativa que dá voz ao leitor criança, legitimando nele a capacidade de exercício dos direitos do leitor (Pennac, 2000), sem deixar de incentivar a sua autonomia como efetivo construtor dos significados textuais.

Consideramos que a importância que, vulgarmente, atribuímos à leitura não pode descurar o ambiente pedagógico e o diálogo que se estabelece entre uma comunidade de leitores, onde adultos, jovens e crianças são chamados a participar e a refletir sobre os seus valores, as suas crenças, as suas responsabilidades, a sua forma de ser, estar e comunicar num mundo que é de todos.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO 5

António Torrado: vida e obra literária

5.1. Apontamentos biográficos

Lançar-se na fascinante tarefa de examinar a vida e a obra do escritor António Torrado, figura tutelar da literatura portuguesa, representa um mergulho no âmago de um projeto literário, cultural e pedagógico de grande amplitude.

A sua extensíssima obra, pautada pela diversidade modal, pela variedade temática e por um estilo singular é assaz elucidativa das suas faculdades intelectuais e do seu poder criador, mas também da sua voz interior, das suas inquietações humanas, dos seus sentimentos nobres e dos valores dominantes que nortearam a sua vida.

Na linha de pensamento de José António Gomes (2017, p. 11), reconhecemos a centralidade do texto na leitura crítica, sem deixar de dar relevo aos aspetos biográficos e contextuais que ajudam a compreender a obra do autor e a delinear o perfil da sua personalidade literária.

António José Freire Torrado nasceu na cidade de Lisboa, a 20 de novembro de 1939, e faleceu na mesma cidade, no dia 11 de novembro de 2021.

Na qualidade de filho único, desenvolveu, desde cedo, uma imaginação fértil que colocou “à janela da sua infância solitária” (Costa, 1995b, p. 4), inventando personagens, diálogos e enredos. Ao longo da sua vida, aperfeiçoou essa capacidade inventiva e começou a publicar os seus primeiros textos aos dezoito anos de idade, sendo bem recebido por diferentes públicos leitores.

Licenciado em Filosofia pela Universidade de Coimbra, o autor aprimorou capacidades reflexivas e um espírito crítico e inconformado que atravessa todos os seus escritos.

Poeta, dramaturgo, argumentista, ficcionista, pedagogo e notável contador de histórias, António Torrado produziu uma vasta obra no domínio literário e viu muitos dos seus livros traduzidos em várias línguas. Teve uma colaboração dispersa em jornais e revistas, foi editor, tradutor, coordenador de coleções de livros e de suplementos infantis de alguns periódicos, assumiu a Direção do Departamento de Programas Infantis na Rádio e Televisão de Portugal (RTP), entre 1974 e 1975, e foi guionista-coordenador da 1.ª série da coprodução *Rua Sésamo*, versão portuguesa do programa infantil *Sesame Street*, criado em 1968, nos Estados Unidos. O programa *Rua Sésamo* estreou na RTP, em 1989, e conseguiu a proeza de reunir, em frente da televisão, trinta minutos por dia, ao longo de sete anos, um incalculável número de crianças, para aprenderem de forma alegre e divertida.

A carreira prolífica de António Torrado contou, ainda, com uma importante atividade de divulgação de obras e autores no domínio da literatura, da educação e do ensino. Em seu nome

próprio, produziu reflexões pertinentes sobre várias temáticas educativas e expressou o seu posicionamento relativamente a políticas de ensino e de promoção da leitura.

Autor de mais de uma centena de livros, a sua escrita cativa leitores de todas as idades e o seu legado literário continua vivo, inspirando diferentes leitores, professores, investigadores, animadores culturais e mediadores de leitura, com textos criativos e envolventes.

Esta figura singular, amante da liberdade e de uma educação emancipadora, dedicou-se, de forma lúcida, convicta e informada, ao ensino, a partir de 1963, tendo sido afastado, em 1966, por motivos políticos, durante a ditadura salazarista.

No domínio da pedagogia, importa registar que: foi fundador e diretor de uma Escola Infantil e Básica alicerçada no Movimento da Escola Moderna e nas Técnicas de Célestin Freinet (1896-1966); lecionou a disciplina de Literatura Infantil, na Escola de Educadores de Infância de Lisboa e na Escola João de Deus, e a disciplina de Escrita Dramatúrgica, na Escola Superior de Teatro e Cinema; concebeu e levou a cabo Cursos de Formação de Professores, entre 1976 e 1980, em Portugal, na Guiné-Bissau, em Angola e em Cabo Verde; foi Coordenador do Curso Anual de Expressão Poética e Estratégias ou Prática da Narrativa, no centro de Arte Infantil da Fundação Calouste Gulbenkian; foi dramaturgo residente na Comuna Teatro de Pesquisa, em Lisboa, e na Companhia de Teatro do Noroeste, em Viana do Castelo; colaborou com Manuel Ferreira Patrício, Maria Alberta Menéres, Helena George e Lurdes Varela na criação de manuais escolares e escreveu um importante ensaio de pedagogia intitulado *Da escola sem sentido à escola dos sentidos* (Torrado, 2002a).

A promoção da alfabetização e da leitura literária como centros de expansão do conhecimento e da alegria constituíram pontos nevrálgicos de reflexão que orientaram a sua ação de pedagogo e escritor. A educação humanista, poética, intercultural, interdisciplinar e vivencial que Torrado defendia caminhava de mãos dadas com a valorização do texto literário como ponto de partida para voos criativos e questionadores.

Envolvendo-se com leitores de todas as idades, visitou escolas e bibliotecas, participou em colóquios e conferências, partilhou ideias, inquietações e anseios, com pais, professores e educadores, mas sobretudo com as crianças, colocando nelas sementes de esperança num futuro a construir de forma dialógica, corresponsável e cooperante.

Destacamos, também, o seu estatuto de sócio fundador do Instituto de Apoio à Criança e de membro do Centro Português de Cinema para a Infância e Juventude, demonstrando o seu compromisso em criar e fortalecer estruturas que agiam em prol da criança.

A experiência de escrita em parceria com Maria Alberta Menéres é digna de nota, enaltecida por António Torrado como uma escrita de grande cumplicidade e diversão. Conheceram-se no início dos anos 70 do século passado, nos estúdios do Lumiar da RTP e, depois do 25 de Abril, começaram a trabalhar em conjunto.

Quando, depois do 25 de Abril, fui colocado na assessoria da programação infantil da RTP, logo pedi ao então Major Ramalho Eanes, Diretor de Programas, que requisitasse para apoiar a minha afilada responsabilidade a Maria Alberta Menéres. Depois, ambos ingressámos nos quadros da RTP por concurso público, como produtores, cabendo-me a mim a Direcção do Departamento de Programas Infantis e Juvenis, acabado de criar.

Entre ambos firmámos o pacto de que essa Chefia do Departamento, no que ela comportava de representação oficial e burocrática, seria entre nós rotativa, partilhando, no entanto, ambos por igual, a definição e coordenação da programação infanto-juvenil televisiva (Torrado, 2005b, pp. 102–103).

A relação de amizade que se estabeleceu entre ambos viabilizou momentos de grande cumplicidade e alegria que se refletiam num admirável trabalho colaborativo.

Da primeira vez que coordenámos o Departamento, entre 74 e 76, divertimo-nos imenso. Quando criámos, em cumplicidade com um saudoso amigo comum, o Meio Frazão, um programa dominical para crianças chamado “Hoje há Palhaços”, mais tarde posto em livro, programa onde contracenavam dois gentis e cândidos palhaços, na antítese dos palhaços rufiões e aparvalhados das parselhas circenses da época, quando escrevíamos, à beira da gravação, os diálogos para os nossos Emilinho e Anacleto, as gargalhadas que soltávamos voavam do nosso gabinete e iam fazer cócegas aos senhores dos gabinetes contíguos. Tão infantil alegria era motivo de escândalo. Ou de inveja... Acredito que essa comunhão de riso, nos alicerces da nossa amizade continua a ser a parede mestra que mais solidamente a sustenta (Torrado, 2005b, p. 103).

Profundamente envolvidos no trabalho de criação literária, longe dos gabinetes e dos estúdios de gravação, Torrado e Menéres também viviam momentos de uma alegria exuberante permeada de risos.

Quando, depois, no sótão da minha casa de S. Bento, onde trabalhámos, os meus filhos, no andar de baixo, nos ouviam rir, intrigavam-se. Tanto que um deles, depois de um dos nossos serões, me perguntou, com aquela serenidade reprovadora das crianças, perante adultos mal comportados: “Vocês escrevem livros a rir...?” Acho que, agora, também eles adultos, já terão, por experiência própria, chegado à conclusão de que a alegria é indissociável do trabalho criador (Torrado, 2005b, p. 104).

Para além dos textos dramáticos que dão voz a Anacleto e Emilinho em *Hoje há palhaços*, obra editada pela Plátano Editora, em 1977, e reeditada, em 2002, pelas edições Asa, em dois volumes – *Hoje há Palhaços e Hoje Também Há Palhaços* –, o trabalho de parceria criativa desenvolvido pelos escritores que vimos de citar inclui o texto poético e o texto narrativo.

No domínio da poesia, recordamos *O Livro das Sete Cores*, cuja primeira edição remonta a 1983, com a chancela da Moraes Editora. Tendo como referência cada uma das sete cores do arco-íris, o livro brinda o leitor com admiráveis poemas onde a paródia e o humor se impõem de forma prazerosa e criativa, através de jogos sonoros, semânticos e visuais. Nas ilustrações, a cargo de Jorge Martins, predominam as formas geométricas e uma paleta de cores exuberantes que procuram mimetizar os elementos evocados a propósito de cada cor (Silva, 2017a, p. 96). Esta obra, distinguida com o Prémio Calouste Gulbenkian de Ilustração de Livros para Crianças, em 1984, é alvo de reedição, em 2006, pela Editorial Caminho.

No domínio do texto narrativo, com apontamentos poéticos, António Torrado e Maria Alberta Menéres também desenvolveram trabalho colaborativo concretizado em *Histórias em ponto de Contar*, obra publicada, em 1984, pela Editorial Comunicação, e reeditada, em 2006, pela Assírio & Alvim. Esta obra remete para uma intertextualidade exoliterária, na medida em que mantém relações de proximidade com diferentes textos pictóricos. Tendo como ponto de partida vinte gravuras de Amadeo de Souza-Cardoso (1887-1918), pertencentes ao álbum *XX Dessins par Amadeo de Souza-Cardoso*, publicado em Paris, em 1912, Torrado e Menéres concebem, com criatividade invulgar, textos literários estimulantes, aproximando os pequenos leitores da produção artística do pintor português que contribuiu para a revolução plástica que gerou movimentos como o futurismo, o cubismo e o abstracionismo. Os desenhos a tinta-da-china pertencem a uma fase inicial da produção do artista e inspiraram a criação literária de Torrado e Menéres que flui num tom coloquial e oralizante, trazendo à memória certas formas narrativas do património tradicional oral.

À maneira de apresentação da obra, os autores elucidam o leitor que não pretenderam legendar ou transcrever os desenhos de Amadeo para outro registo comunicativo, mas dar a conhecer “uma cortina que abre para uma ou várias narrativas” tendo como destinatários adultos e crianças que partilham “do mesmo contar” atingindo, naturalmente, diferentes níveis de leitura e de entendimento (Torrado & Menéres, 1984, pp. 10–11).

Em 1989, assinada pela dupla Torrado-Menéres, nasce *Uma História em Quadrinhos*, repleta de números, frações e operações matemáticas que se conjugam harmoniosamente, até que surge um “borrão, estragadão, papão, gigantão, comilão” (Torrado & Menéres, 1989, p. 10) que se dispunha a apagar tudo e a conquistar o mundo. Instigando profundas reflexões sobre a tirania e a vontade de domínio, esta narrativa emerge como um elogio à coragem dos que não cessam de lutar contra a opressão, validando o talento destes dois escritores para comunicarem aos pequenos leitores mensagens muito profundas.

Sobre a produção desta dupla exemplar há que fazer, ainda, duas referências importantes. A primeira, inserida no domínio da didática, remete-nos para *O Livro Aberto – Leituras para a 1.ª Fase do Ensino Primário* (Torrado & Menéres, 1975), acompanhado de um *Livro de Fichas e O Livro do Professor* com propostas educativas e desafiadoras que desenvolvem diferentes competências nas crianças. A segunda referência alude a um trabalho de organização materializado em *Crescendo e Aparecendo* (Torrado & Menéres, 1988), obra que contempla textos de vários autores e aborda temáticas educativas de grande interesse para pais e educadores.

No isolamento da sua escrita pessoal, Torrado terá suspirado algumas vezes: «Que falta me faz aqui a Maria Alberta. Resolvia-me isto num instante» (Torrado, 2005b, p. 106), revelando deferência e modéstia, nobres atributos que caracterizam um dos grandes nomes da literatura portuguesa para a infância, autor de uma extensa obra literária que integra textos de raiz popular e tradicional, textos dramáticos, textos poéticos, romances e sobretudo contos.

Uma palavra de destaque para o site <http://historiadodia.pt/> (atualmente desativado) que disponibilizava, diariamente, um pequeno conto inédito, escrito por António Torrado e ilustrado por Cristina Malaquias. O site que permitia que os contos pudessem ser lidos e/ou escutados pela voz do autor foi amplamente visitado e fez grande sucesso junto das crianças, tanto no meio escolar, como no seio familiar. O projeto, criado pela Associação de Profissionais da Educação do Norte Alentejano, no âmbito do Programa Cidades Digitais, arrancou no dia 1 de outubro de 2003 e, até 30 de setembro de 2004, brindou os mais novos com 365 histórias e propostas educativas associadas. O nome de

António Torrado e a sua imaginação admirável ganharam, então, grande visibilidade, não apenas em Portugal, mas também no Brasil e nas comunidades luso-descendentes.

Importa, também, referir que a qualidade literária da obra deste escritor foi merecedora de prestigiados prémios e reconhecimentos nacionais e internacionais. Das inúmeras obras que viu publicadas, foram premiadas as seguintes:

- *O Veado Florido*, Lista de Honra do Prémio Internacional Hans Christian Andersen, IBBY (Internacional Board of Books for Young People), 1974;
- *Como se faz Cor de Laranja*, Prémio Calouste Gulbenkian, Texto, 1980;
- *De Vitor ao Xadrez*, Prémio José Galeno da Sociedade Portuguesa de Autores, 1983;
- *O Adorável Homem das Neves*, Prémio de Teatro Infantil da Secretaria de Estado da Cultura, 1984;
- *Zaca Zaca*, Prémio de Teatro Infantil da Secretaria de Estado da Cultura, 1986;
- Pelo conjunto da sua obra, Grande Prémio Calouste Gulbenkian de Literatura para Crianças, 1988;
- *A Donzela Guerreira*, Prémio de Texto da Associação Paulista de Críticos de Arte, Brasil, 1994;
- *O Mercador de Coisa Nenhuma*, Lista de Honra Internacional The White Ravens da Biblioteca de Munique, 1995.

Relembramos, ainda, outra forma de reconhecimento público atribuída ao escritor António Torrado substantivada na atribuição do seu nome à Escola Básica do 1.º Ciclo de Tires n.º 1, São Domingos de Rana, em Cascais, sob proposta do Conselho Executivo daquele estabelecimento de Ensino com a concordância da Câmara Municipal. Assim, através do Despacho n.º 12501/2002, assinado pelo Secretário de Estado da Administração Educativa, Abílio Manuel Rodrigues de Almeida Morgado, a referida Escola Básica passou a denominar-se Escola Básica do 1.º Ciclo António Torrado, Tires, Cascais.

5.2. A Pedagogia do Imaginário: *Da escola sem sentido à escola dos sentidos*

Autor de um prestigiado projeto pedagógico e cultural, como já tivemos ocasião de mencionar, António Torrado defendia uma educação humanista, concebida nos antípodas da pedagogia autoritária, elegendo a liberdade como princípio gnosiológico, ético e moral.

Sonhava, tal como Tolstoi, com uma escola diferente da escola tradicional, sem os habituais estrados, mesas e cadeiras enfileiradas. Sonhava com uma escola parecida com um jardim, um campo de papoilas, um teatro, um palco ou uma biblioteca. Imaginava um tempo pedagógico que não

admite divórcio entre a sala de aula e o recreio, um tempo de descoberta que, no laboratório dos sentidos, abre “as portas do palácio das sinestésias”, palácio que possui uma “arquitetura eminentemente poética” (Torrado, 2002a, p. 18).

Da Escola sem Sentido à Escola dos Sentidos (Torrado, 2002a), obra que edifica os alicerces de uma pedagogia crítica e inconformada, apela à alegria de ensinar e de aprender e à necessidade do clima vivido na educação pré-escolar ser fonte de contágio para os outros níveis de ensino.

Refletindo sobre a pedagogia dos sentidos, este pedagogo reflexivo considerava que, na sociedade atual e na escola hodierna, o império do visual amortece os outros sentidos, exilando-os para segundo plano. Atordoados pelas imagens, desenvolvemos uma visão prolixa, que olha sem ver, sem conseguir expandir qualidade interpretativa.

O conhecimento penetra-nos por uma única via. Quem ousará reconhecer pelo ouvido? Quem saberá ainda distinguir um som, que antecipa um vulto, a sombra de um adejar? Quem se valerá do tacto para intuir o que ou quem passou, qual o trilho que seguia e a pressa que levava? (...)

Na nossa floresta urbana, olfato, paladar e ouvido renunciam, vítimas da poluição. A indústria alimentar massifica os sabores. Ensurdecemos. Cheirar não é conveniente. Perdeu-se o código táctil. Os gestos arrefecem (Torrado, 2002a, pp. 19–20).

Torrado propõe-nos um regresso à educação pré-escolar para, num estágio de reciclagem sensorial, reeducarmos os sentidos adormecidos e apreendermos o mundo de uma forma não hierarquizada, mas afetiva e ávida de conhecimento.

O autor considera que o ensino básico é eminentemente visual. A criança ingressa no ensino formal das letras e quando tateia a leitura, a professora corrige:

“Não leia com os dedos”, e ela esconde-os, dobra-os, fecha-os nos punhos. É o início da amputação.

Quando por razoáveis ditames higiénicos se lhe recomenda que não meta a borracha ou o lápis na boca (o leitor ainda guarda na memória dos sentidos o sabor da borracha?) e que, no acto de passar a folha, não salive para o indicador; quando se lhe desvia a atenção, centrada nos ritmos da natureza, cabeça no ar, a ouvir as pulsações de tudo, e se lhe recomenda, impiedosamente: “Não estejas distraído. Agarra-te aos livros.

Lê!”, saber-se-á, porventura que estamos a interromper magias, a estorvar apelos, a estrangular emoções, a apagar registos, alojados no cérebro, desde o nascer ou antes do nascer?

A rectangular mancha do texto passa a ser o único pendão, através do qual desfilamos para a batalha do conhecimento (Torrado, 2002a, p. 21).

Esta forma de conduzir a criança pelos trilhos da alfabetização desconhece os direitos inalienáveis do leitor e ignora que o verbo ler não suporta o imperativo, tal como o verbo amar e o verbo sonhar (Pennac, 2000). O modelo pedagógico que subjaz a esta prática educativa tende a bloquear a alegria de aprender e de comemorar o sucesso da mais gigantesca viagem intelectual e emotiva que se possa empreender, para sabermos quem somos, para preservarmos a memória do passado, para esclarecermos o nosso presente e para exercermos o nosso espírito crítico.

Para António Torrado, “a escola portuguesa tem chocado e continuará a chocar maus leitores” (Torrado, 2002a, p. 32), porque se deifica o processo árido de alfabetização e se ignora que, antes e depois da página da leitura, há outras páginas imprescindíveis para a perfeita apropriação do livro pelo leitor.

Num tom marcadamente provocatório, o autor faz apelo à infância reprimida em cada um de nós, numa escola sem sentido que tiraniza alunos e professores, num nevoeiro de racionalidade que obstaculiza percursos de aprendizagem solidária e de desenvolvimento pessoal humanamente qualificado, tratando-os como peças menores de uma gigantesca engrenagem de adestramento cognitivo.

Educar para a cidadania, vivenciando uma práxis cidadã numa escola “artesanal” que seja casa de humanidade, local de encontro, lugar mágico de comunhão de afetos, de aprendizagem e responsabilidade partilhada, eis o desafio que se impõe.

Evocando as palavras de Rubem Alves, suspeitamos que as crianças de hoje, paradoxalmente, não têm presente.

As crianças não têm presente. Têm apenas futuro. Na escola toda a gente se preocupa com os anos que virão a seguir. Os alunos estão sempre a ser preparados para o futuro. E no futuro sempre acaba por haver queixas sobre o que foi passado. Que estão mal preparados. Que são mal comportados. Que são iletrados. Perante a impossibilidade

de os preparar para o futuro, porque não damos uma chance às crianças de viverem apenas o presente? (Alves, 2002, pp. 74–75).

António Torrado fala do presente e do passado, propondo-nos uma reflexão sobre a necessidade de libertar a escola de atavismos para coadjuvar as crianças e jovens a realizarem-se como pessoas, muito para além do tempo da escolarização. A escola multi/inter/cultural que defende é uma comunidade de aprendizagem, lugar de afetos, sede do desatavio criador que ensina a ver, a escutar, a provar, a vivenciar, mas, sobretudo, ensina a voar, repleta de liberdade, sem aniquilar vínculos afetivos geradores de um forte sentimento de pertença.

O sonho utópico da pedagogia moderna de agitar a escola tradicional e implementar uma escola dos sentidos está, na opinião deste autor, muito longe de ser cumprido. Não obstante, o professor/educador/ inquieto, inconformado e insubmisso perante aparentes fatalidades programáticas e metodológicas, pode ser ator e intérprete da mudança e arriscar enveredar pela senda do imaginário, recuperando os inesgotáveis tempos perdidos da infância e da juventude.

Defensor e difusor ativo do Movimento da Escola Moderna, António Torrado foi fundador de uma escola infantil e básica pioneira em Portugal, colocando no terreno a metodologia do pedagogo francês Célestin Freinet (1896-1966). Esta abordagem pedagógica, repleta de ferramentas e técnicas inovadoras, coloca a criança no centro da ação educativa e promove a interação, a cooperação, a vinculação afetiva, a comunicação, a criatividade, a autonomia e a livre iniciativa, competências essenciais na sociedade em que vivemos.

Atuante em várias instâncias da prática educativa, António Torrado desdobrou-se numa multiplicidade de papéis, direta ou indiretamente ligados à organização e aos processos de transmissão de conhecimentos, experiências e valores culturais. A sua atividade abraçou, de forma empenhada e criativa, o vasto domínio da produção literária e do universo editorial e pedagógico, tendo sempre presente o desejo de resgatar a afetividade dos alunos na escola, tornando-a prazerosa, inclusiva e democrática, promotora de uma cultura de liberdade, humanismo e solidariedade.

5.3. A versatilidade e abrangência da produção literária de António Torrado

Devido ao elevado número de títulos que publicou para a infância, a obra que António Torrado produziu, tendo como principal destinatário o público “adulto”, é, frequentemente, ignorada e/ou relevada para segundo plano.

Sem pretender abordar este tópico de forma marcada, não podemos deixar de fazer uma breve incursão neste perímetro literário. Neste sentido, dirigimos o foco da nossa atenção para o distinto legado poético do autor, tarefa que nos leva a destacar títulos como *Do Agregado Sentimental* (1970), *Dos Simples e Das Casas Interiores* (1976), *Os Silos da Infância* (1981), *Dos Templos* (1984b), *Não se Chama Chama* (1984c), *Prosaicas* (1985), *Do sabugo à Unha* (1993).

Convém, no entanto, referir que, desde meados dos anos sessenta do século passado, António Torrado viu muitos dos seus escritos integrarem antologias de **poesia**, e, de acordo com o investigador José António Gomes (2017, p. 13) é possível, por motivos diversos, enquadrá-lo na geração a que pertencem poetas como Armando Silva Carvalho, Maria Teresa Horta, Luiza Neto Jorge, Gastão Cruz, Fiama Hasse Pais Brandão, Nuno Guimarães e Luísa Ducla Soares, poetas que se opuseram ao regime ditatorial vigente até à Revolução dos Cravos e que pertencem a uma geração da poesia portuguesa conhecida como **Poesia 61**. Esta denominação encontra as suas raízes no título de uma antologia poética, publicada em 1961, que reuniu textos de Casimiro de Brito, Fiama Hasse Brandão, Gastão Cruz, Luísa Neto Jorge e Maria Teresa Horta, marcou a afirmação de novas vozes no seio da poesia portuguesa e deu origem a um movimento poético com o mesmo nome, atento à linguagem na sua opacidade, procurando despi-la da sua convencionalidade, em busca de uma expressão depurada, original, onde as palavras tentam aceder a um tempo primordial e a uma essência perdida. Procurando aniquilar uma opressora linguagem política, este movimento poético fazia emergir uma subjetividade renovada através de uma “tomada de posição estética que fazia estremecer a ideologia reinante, a começar pelo sistema linguístico que lhe servia de suporte” e conferia liberdade às palavras, num período de “efervescência cultural que antecipa, em muito, a libertação ideológica que só acontecerá a 25 de Abril de 1974” (Cortez, 2011, p. 30).

Na contracapa de *Os Silos da Infância* (Torrado, 1981), Gastão Cruz escreve com determinação que “só por mero acaso circunstancial”, o poeta António Torrado “não apareceu integrado no grupo que, vai para vinte anos, reuniu alguns dos seus primeiros trabalhos na publicação colectiva *Poesia 61*”, mas os seus poemas permanecem fiéis à proposta do grupo de explorar exaustivamente as virtualidades da linguagem. Com efeito, essa característica constitui apanágio da poesia do autor em estudo que dedicou uma atenção plena à palavra, ao seu poder expressivo, comunicativo e criador, mas também à sua sonoridade e à sua condição de objeto lúdico, permitindo a exploração dos seus limites e dos seus múltiplos sentidos.

Recentemente, a publicação *Das Coisas Interiores* (2022), reuniu a poesia do autor António Torrado, homenageando a sua voz poética, numa edição da Glaciar, em parceria com a Sociedade Portuguesa de Autores.

Os traços da sua poesia, aliados à “versatilidade modal/ genológica da sua oficina literária e ao seu talento como pedagogo da escrita” permitem-nos esboçar um perfil literário que aprecia o rigor e o potencial expressivo da linguagem e domina os “códigos técnico-compositivos, em matéria de géneros e formas (Gomes, 2017, p. 13).

No domínio do **texto dramático**, insta referir as inúmeras colaborações que Torrado manteve com várias companhias teatrais, dando corpo a diversos espetáculos destinados a adultos, baseados na sua produção literária, de que são exemplos ilustrativos: *A Ilustre Casa* (1996), peça em três atos e um epílogo, alicerçada em *A Ilustre Casa de Ramires*, de Eça de Queirós; *Alguém e Mais Três* (2001), obra que manifesta relações de intertextualidade com o universo garrettiano; *Teatro do Silêncio* (1988), conjunto de cinco textos que abordam a dureza da solidão, da angústia e do desespero; *Lisboa Furtiva* (2001), texto que aborda a temática do cruzamento de culturas e de miscigenação de sentimentos; *Fecho éclair e Outros Desfechos* (2002), coletânea de textos vinculados ao teatro radiofónico que agrupa cinco peças onde o inesperado acontece, numa pluralidade de situações, gerando desfechos surpreendentes.

Sobre o **teatro radiofónico**, recuperamos o pensamento de Ana Margarida Ramos (2007, p. 246), que, numa aproximação à produção dramática de António Torrado, destaca a possibilidade deste modo de comunicação – que muitos teóricos recusam considerar verdadeiro teatro – “ser lido enquanto teatro mínimo, uma vez que a interpretação cabe exclusivamente aos elementos sonoros, com particular destaque para a voz e para as múltiplas inflexões de que é capaz”. Esta voz de contador de histórias, que Torrado continuamente valorizou, requer do ouvinte de rádio a mesma capacidade de construir imagens mentais que é solicitada ao leitor quando lê ou escuta um texto narrativo, poético ou dramático.

Dramaturgo versado, Torrado dedicou especial atenção à escrita teatral e ao trabalho desenvolvido em parceria com diferentes grupos teatrais, dos quais se destacam companhias como *Teatro do Noroeste*, de Viana do Castelo, e *Comuna – Teatro de Pesquisa*. Amante devoto do teatro, considerava esta hábil forma de arte capaz de revelar conflitos ocultos, iluminar cantos escuros e povoar de múltiplas vozes o silêncio.

O seu amor pelo teatro aconteceu de repente, como um “amor à primeira vista”, quando, criança ainda, entrou na sala régia do antigo Teatro Nacional D. Maria. Ainda relembra a emoção de

ser invadido por uma sensação de temor e desejo, quando as luzes da plateia se apagaram, momentos antes do palco se iluminar.

Como se o pano de boca, a subir lento, fosse o mandante divisor daquele pedaço de mundo, fez-se obscuridade e silêncio de um lado, do outro luz.

No retângulo luminoso, defronte do público aplacado, ressoavam vozes, animavam-se gentes, instigadas por qualquer subterrânea força, talvez também pela conjugação nebulosa de todos os olhos que as fitavam. Era o teatro. Afinal, noite e dia podiam coexistir. E pulsar e concitar-se, no mesmo lugar e tempo (Torrado, 2001, p. 36).

O autor convoca outras memórias sobre a forte inclinação para o teatro que “descobriu” no seu filho mais velho, quando era bebê.

O meu filho mais velho, quando era bebê, aí pelos seis meses, começou a **ir** ao teatro e a fazer teatro.

Como se manifestava e em que consistia esta precoce inclinação para as artes do palco?

Deitado em berço, o meu André olhava fixamente para a mãe, sobre ele debruçada, e... repuxava o lençol da cama para a cara. Tapava-se. Escondia-se. Evadia-se, ou melhor, por determinação própria fazia desaparecer a mãe do seu campo visual. No seu desejo de nunca perdê-la.

Sem palavras mágicas, com um simples gesto, o André apagava o mundo, cortava relações com a mãe ou – quem sabe? – regressava, por momentos, ao aconchego do útero materno da sua memória recente.

Este desaparecimento por vontade própria durava uns segundos, que mais ele não resistia. Mas, nesses instantes, o André experimentava as primeiras angústias da separação. Era um corte radical com o objecto do seu afecto. Mas um corte controlado.

Quando, de novo, puxava o lençol para baixo, o mundo continuava à espera dele e o André sentia, então, uma alegria tão grande como se regressasse de uma longa e arriscada expedição aos abismos do universo. (...) Exercitava-se, assim, num jogo que tinha o lençol como pano de boca, e do qual ele era o regrante, o contra-regra, o detentor do segredo da alegria, à beira do precipício e da aflição.

Entre a segurança e a insegurança, entre o receio e o desejo, assim nós nos vamos experimentando para o grande teatro da vida (Torrado, 2001, pp. 35–36).

Partilhando com o leitor a sua experiência de escrita para teatro, Torrado expõe as noções de disponibilidade e volubilidade do ato teatral. O ator alcança a grande aspiração de quem só tem uma vida para viver e, no desejo de a testemunhar ampliada, vive a experiência de ser uno e ser múltiplo. Ao encarnar múltiplas personagens, projeta para o público “uma cápsula policroma de si, transitório casulo, vestimenta larga nas cavas e solta na cintura (porque é de outrem e não dele)”. Não obstante, a sua própria identidade, “a consistência dramática do seu ser” é protegida e permanece intocável. Numa espécie de jogo infantil continuamente reinventado, os atores desdobram-se em múltiplos papéis, exercitam “a autenticidade na inautenticidade” e “descobrem a volúpia da ubiquidade” (Torrado, 2001, p. 32).

Por seu turno, o autor dramático alimenta-se de forma exponencial desse prazer da ubiquidade, conhece de perto todas as personagens, vivencia os seus sentimentos e desejos, conflitos e dilemas interiores, medos e fantasias. Antecipando na sua imaginação a ação que decorrerá no palco, planeia indicações cénicas, premedita diálogos, manipula silêncios e falas.

Imitação da vida, mas em condensação luminosa, o teatro mais do que o romance cria a quem escreve a ilusão de que, na sua oficina de escritor, está a ser intérprete de uma potência criadora, alheia a ele, mas benévola e titular, que lhe dita os diálogos, as deixas, as réplicas. (...) dramaturgos haverá – a maioria algo baços no diálogo quotidiano, ensimesmados, de relacionamento difícil, tímidos e sóbrios, de quem dificilmente se arranca, na conversa, uma frase de espírito. No entanto, quando escrevem, olalá! quando o que escrevem ganha voz, na interpretação, em cena, tudo se articula, com fluência e destreza, porque são eles os mestres-sala, os verdadeiros contra-regras, a ditar as regras das deixas. Que brilhantes réplicas soltam as suas personagens, nas alturas oportunas! Como são subtis as suas insinuações! Como esgotam os argumentos pró e contra, no acesso de uma discussão sempre inteligente!

Ah! Quem me dera a mim ter sido capaz de, na vida, proferir declarações de amor tão sugestivas, arrebatadoras e eficazes como aquelas que eu escrevi para personagens de peças minhas (Torrado, 2001, p. 33).

Quando questionado sobre a sua experiência de escrita de teatro para adultos e crianças, António Torrado não faz uma distinção clara entre as duas vertentes. Embora admita que o teatro que escreve para adultos não seja a melhor forma de cativar o público infantil, considera que o teatro para crianças pode ser visto com deleite e proveito por ambos os públicos, permitindo, através das situações retratadas em palco, contribuir para uma maior compreensão do mundo e do ser humano na sua individualidade. O autor vai mais longe e defende a dignificação do teatro para crianças, a oportunidade de ser apresentado em grandes palcos, usufruindo de apoios oficiais, elencos fixos e recursos adequados. Só assim será possível retirá-lo de um território periférico que sobrevive com poucos meios e apostar num “teatro adulto para crianças que contenha motivos de fascínio tão contíguos das crianças e dos jovens como adultos” (Torrado, 2001, p. 39). Desta forma, poder-se-á encarar o teatro para crianças como um espetáculo para todos os públicos.

No domínio da **prosa**, destacamos os textos de *Almanaque Lacónico* (Torrado, 1991) “onde é visível a influência de um discurso de tipo aforístico, cuja contenção favorece a hesitação do leitor perante as possibilidades que o texto propõe” (Ramos, 2007, p. 236).

Esta coletânea de sessenta contos coloca em evidência a brevidade, concisão e economia discursivas, compelindo o leitor a navegar no não-dito, saboreando enredos que decorrem de situações mais ou menos insólitas que abordam o sonho, a ambição, o mistério, a dúvida e a fragilidade humanas, com apreciada ironia.

Era uma vez um tio que se pôs a gritar, numa manhã de sol demais.

– Calafetem-me. Calafetem-me.

Sentia-se atravessado por correntes de ar insofreáveis, arrebatado pela avidez dos ventos, que se esgueiravam por frestas e gretas, sentia-se no cruzamento dos ciclones, numa aflição.

– Calafetem-me. Calafetem-me.

Os sobrinhos que estavam a arrumar as coisas para ir à praia, meteram-no na cama, cobriram-no com mantas e foram para a praia.

Quando regressaram, já o tio tinha morrido. Asfixiado pela roupa da cama (Torrado, 1991, p. 12).

Outra obra digna de realce é a coletânea *De Vitor ao Xadrez* (Torrado, 1984a), um livro de ficção para adultos escrito por um autor que não abdicando do seu estatuto de contador de histórias dá corpo a contos breves e originais, num registo intimista e poético repleto de simbologias.

Traziamos-te na arca das lembranças, na agenda dos projectos insubmissos. Foi um atordoado esvoaçar de penas, quando nasceste. É que tu, imprudente criança, vinhas com asas.

(...)

Confidenciei a inquietação a um amigo mais íntimo.

– Tens de dominar esses pavores – exclamou ele, esquivo e num assomo que julguei de impaciência. – Não vês que ainda é uma criança?

Mas as tuas asas cresceram demasiadamente depressa, e tu fugiste-nos numa manhã de espanto. Era a janela aberta e o apelo do horizonte. Eram as tuas asas tenras, que doíam de paradas. Era o azul do céu todo por sulcar. Era o sussurro de tudo o que te trazia o vento, o dorso das nuvens, o tempo de voar. Voaste e nem te vimos partir.

– E logo hoje, com este frio – balbuciou a tua mãe, antes do choro.

Não desfizemos logo o teu berço. Não guardámos os lençóis. Permaneceu a janela aberta, dia e noite, à tua espera. Ainda está aberta. E nós, à noite, gelados do frio que dela vem, mal dormimos (Torrado, 1984a, pp. 10–11).

Reforçando algumas ideias já delineadas, não podemos deixar de registar a ternura e o vigor poético que, ainda que de forma sub-reptícia, irrompem na escrita de António Torrado, no seio de outros géneros literários, emprestando ao texto narrativo e ao texto dramático o lirismo, a contenção e “o encaixe de fragmentos poéticos autógrafos e alógrafos” (Ramos, 2007, pp. 235–236).

5.4. A produção literária para a infância de António Torrado

Autor de reconhecida qualidade literária, consensualmente considerado um dos grandes nomes da literatura portuguesa para a infância, António Torrado possui uma vasta e diversificada obra que reúne perto de centena e meia de títulos, asseverando a presença dos modos lírico, narrativo e dramático, numa multiplicidade de géneros e temáticas.

Elencar a totalidade da sua extensíssima obra no domínio da literatura para a infância representa uma árdua tarefa, não isenta de dificuldades. Salvaguardando o facto de não existirem levantamentos

bibliográficos exaustivos e constatando que as referências constantes dos catálogos da Biblioteca Nacional de Portugal não se apresentam completas, socorremo-nos do importante trabalho realizado, neste âmbito, pelas investigadoras Maria José Costa (1995a) e Sara Reis da Silva (2017b, pp. 151–162), alertando o leitor para a eventualidade de não estarmos perante uma lista completa e precisa, como seria nossa vontade. Em todo o caso, parece-nos que se reveste de grande importância, para este trabalho de investigação, procedermos a uma listagem das obras do autor em estudo, no que diz respeito à sua produção literária para a infância, referindo, sempre que possível, a 1.ª edição de cada obra. Assim, delimitamos os títulos em torno de quatro categorias básicas que denominamos: Narrativas originais; Poesia de autor; Textos dramáticos; Recriações de textos da tradição oral; Recolhas de rimas infantis.

5.4.1. Narrativas originais

- (1969). *A Chave do Castelo Azul*. Plátano. (Ilustrações de Luiz Duran).
- (1971). *A Nuvem e o Caracol*. Edições Afrodite. (Ilustrações de Leonor Praça).
- (1972). *O Veado Florido*. Editorial O século. (Ilustrações de Leonor Praça).
- (1973). *Pinguim em Fundo Branco*. Edições Afrodite. (Ilustrações de Romeu Costa).
- (1974). *O Rato que Rói*. Plátano. (Ilustrações de Romeu Costa).
- (1975). *O Jardim Zoológico em Casa*. Plátano. (Ilustrações de Eduardo Perestrelo).
- (1976). *O Manequim e o Rouxinol*. Asa. (Ilustrações de João Machado).
- (1976). *A Cadeira que Sabe Música*. Plátano. (Ilustrações de Carlos Barradas).
- (1977). *Joaninha à Janela*. Livros Horizonte. (Ilustrações de Soares Rocha).
- (1977). *Há Coisas Assim*. Plátano. (Ilustrações de Melo Frazão).
- (1977). *O Trono do Rei Escamiro*. Plátano. (Ilustrações de Carlos Barradas).
- (1978). *A Escada de Caracol*. Plátano. (Ilustrações de Cristina Malaquias).
- (1979). *Como se faz Cor de Laranja*. Asa. (Ilustrações de João Machado).
- (1979). *História com Grilo Dentro*. Afrontamento. (Ilustrações de Manuela Bacelar).
- (1980). *O Tambor-Mor*. Livros Horizonte. (Ilustrações de Amorim).
- (1981). *O Tabuleiro das Surpresas*. Plátano. (Ilustrações de Luiz Duran).
- (1981). *O Pajem não se cala*. Livros Horizonte. (Ilustrações de Madalena Raimundo).
- (1983). *O Mercador de Coisa Nenhuma*. Livros Horizonte. (Ilustrações de Madalena Raimundo).
- (1983). *Caidé*. Afrontamento. (Ilustrações de Miguel Branco).
- (1983). *Os Meus Amigos*. Asa. (Ilustrações de Raúl Ramalho).

- (1984) (em coautoria com Maria Alberta Menéres). *Histórias em Ponto de Contar*. Comunicação. (A partir de desenhos de Amadeo de Souza-Cardoso).
- (1985). *O Elefante não Entra na Jogada*. Asa. (Ilustrações de Zé Paulo).
- (1985). *O Vizinho de Cima*. Livros Horizonte. (Ilustrações de Melo Frazão).
- (1985). *A Janela do Meu Relógio*. Livros Horizonte. (Ilustrações de Melo Frazão).
- (1986). *O Rei Menino*. Livros Horizonte. (Ilustrações de Cristina Malaquias).
- (1987). *Dez Dedos de Conversa*. Edições O Jornal. (Ilustrações de José Pinto Nogueira).
- (1987). *Como se Vence Um Gigante*. Livros Horizonte. (Ilustrações de Melo Frazão).
- (1987). *Devagar ou a Correr*. Livros Horizonte. (Ilustrações de Concetta Scuderi).
- (1989) (em coautoria com Maria Alberta Menéres). *Uma História em Quadrinhos*. Asa. (Ilustrações de Rui Truta).
- (1990). *Dez Contos de Reis*. Edições O Jornal (Ilustrações de José Pinto Nogueira).
- (1990). *Da Rua do Contador para a Rua do Ouvidor*. Desabrochar. (Ilustrações de João Nunes).
- (1990). *André Topa-Tudo no País dos Gigantes*. Civilização. (Ilustrações de Susana Oliveira).
- (1993). *Vamos Contar um Segredo*. Civilização. (Ilustrações de Susana Oliveira).
- (1993). (em coautoria com Maria Alberta Menéres). *O Mundo dos 3 Bebés Verrugas!* Momos.
- (1994). *Conto Contigo*. Civilização. (Ilustrações de Jorge Barros).
- (1996). *As Estrelas: Quando os Três Reis eram Príncipes*. Civilização. (Ilustrações de Francisco Lança).⁵
- (1999). *André Topa-Tudo no País dos Minorcas*. Civilização. (Ilustrações de Susana Oliveira).
- (2000). *Gatos, gatinhos....* Hugin. (Ilustrações de Catarina Rebello).
- (2000). *O Mundo dá Muita Volta. Calouste Gulbenkian e Azeredo Perdigão: em encontro*. Fundação Calouste Gulbenkian (Ilustrações de António Modesto).
- (2001). *André Topa-Tudo no País dos Castanhos*. Civilização. (Ilustrações de Susana Oliveira).
- (2001). *Vassourinha – Entre Abril e Maio*. Campo das Letras. (Ilustrações de João Abel Manta).
- (2004). *O Coração das Coisas*. Asa. (Ilustrações de João Cabaço).
- (2004). *Fábulas Fabulosas*. Civilização. (Ilustrações de Chico).
- (2005). *O Perfume dos Limões*. Câmara Municipal de Sintra. (Ilustrações de André Letria).
- (2005). *Dezembro à Porta*. Asa. (Ilustrações de Cristina Malaquias).
- (2006). *Salta para o Saco*. Civilização. (Ilustrações de Cristina Malaquias).
- (2006). *As Aventuras de Caidé e o Gato que Era Rei*. Civilização. (Ilustrações de Chico).

⁵ Obra recomendada para projetos relacionados com o Natal nos 3.º, 4.º, 5.º e 6.º anos de escolaridade

(2006). *O Mistério das Romãs*. Instituto Português dos Museus. (Ilustrações de Cristina Malaquias).

(2006). *100 Histórias Bem-Dispostas*. Asa. (Ilustrações de Maria do Carmo Cunha).

(2006). *Este Rapaz vai Longe: Fernando Lopes-Graça quando jovem*. Campo das Letras. (Ilustrações de Cristina Malaquias).

(2007). *Duas orelhas descascadas que vêm no mapa*. Campo das Letras. (Ilustrações de Nelson Maia).

(2008). *Histórias de Reis e Princesas*. Asa. (Ilustrações de Afonso Cruz).

(2008). *Milagre de Natal*. Civilização. (Ilustrações de Inês Oliveira).

(2008). *Trinta por Uma Linha*. Civilização. (Ilustrações de Cristina Malaquias).

(2009). *O Cão e o Gato*. APCC. (Ilustrações de André Letria).

(2009). *Pedro e os Bons Gigantes*. Câmara Municipal de Sintra. (Ilustrações de Cristina Malaquias).

(2009). *Fura-Bolos e os Seus Amigos*. Asa. (Ilustrações de Cristina Malaquias).

(2009). *História de uma Nuvem*. Soregra. (Ilustrações de Tânia Clímaco).

(2010). *E vão Cinco*. Soregra. (Ilustrações de João Pedro Lam).

(2010). *O Rabo do Rato*. Soregra. (Ilustrações de Tânia Clímaco).

(2010). *O Espelho Mágico*. Soregra. (Ilustrações de Tânia Clímaco).

(2010). *Histórias para ler aos Pais*. Asa. (Ilustrações de Cristina Malaquias).

(2010). *No Rastro das Estrelas: Quando os Três Reis eram Príncipes*. Paulinas Editora. (Ilustrações de Lelis).

(2011). *Pirilampos e Estrelas*. APCC. (Ilustrações de Yara Kono).

(2011). *Uma História Redonda...e outra História*. Civilização. (Ilustrações de Cristina Salvador).

(2012). *Lobo Procura Emprego*. Soregra. (Ilustrações de Tânia Clímaco).

(2016). *Gonçalo e a Bicharada... e outra História*. Asa. (Ilustrações de Catarina Correia Marques).

5.4.2. Poesia de autor

(1979). *Versos de Pé Folgado*. Caminho. (Ilustrações de Teresa Dias Coelho).

(1983) (em coautoria com Maria Alberta Menéres). *O Livro das Sete Cores*. Moraes Editores. (Ilustrações de Jorge Martins).

(2005). *Como Quem Diz*. Assírio & Alvim. (Ilustrações de Ana Vidigal).

(2006). *À Esquina da Rima Buzina*. Caminho. (Ilustrações de António Pilar).

(2022). *Posso Falar-te em Verso?*. Asa (ilustrações de João Fazenda).

5.4.3. Textos dramáticos

(1977) (em coautoria com Maria Alberta Menéres). *Hoje há Palhaços*. Plátano (ilustrações de Melo Frazão). (Reed. em dois volumes: *Hoje Há Palhaços e Hoje Também Há Palhaços*, 2002, Asa. (Ilustrações de Nikola Raspopovic).

(1984). *O Adorável Homem das Neves*. Caminho. (Ilustrações de Carlos Marques).

(1987). *Zaca Zaca: comédia musicável em dois actos e um final*. Rolim.

(1992). *Toca e Foge ou a Flauta sem Mágica*. Caminho. (Ilustrações de Carlos Marques).

(1993). *A Donzela Guerreira*. Civilização. (Ilustrações de Fernanda Fragateiro).

(1995). *Teatro às Três Pancadas*. Civilização. (Ilustrações de João Caetano).

(2000). *Os Doze de Inglaterra seguido de O Guarda-Vento*. Caminho. (Ilustrações de Patrícia Fidalgo).

(2002). *Verdes são os Campos*. Campo das Letras. (Ilustrações de José Saraiva).

(2005). *O Homem sem Sombra*. Caminho. (Ilustrações de Renato Godinho).

(2006). *Salta para o Saco*. Civilização. (Ilustrações de Cristina Malaquias).

(2006). *Histórias à Solta na Minha Rua*. Civilização. (Ilustrações de Chico).

(2007). *Era Uma Vez Quatro*. Caminho. (Ilustrações de António Pilar).

(2008). *O Mistério da Cidade Hic-Hec-Hoc*. Calendário. (Ilustrações de Tiago Madeira).

(2012). *Atirem-se ao Ar!: O que Ninguém Contou de uma Viagem Histórica*. Caminho.

5.4.4. Recriações de textos da tradição oral

(1976). *O Pato Patareco do Daniel Adalberto*. Plátano. (Ilustrações de Zé Paulo).

(1977). *O Coelho Branco*. Plátano. (Ilustrações de Romeu Costa).

(1977). *A Galinha Ruiva*. Plátano. (Ilustrações de Carlos Barradas).

(1978). *A Princesa Ratona Vai Casar* (adaptação de uma história tradicional japonesa). Plátano. (Ilustrações de Zé Paulo).

(1979). *Li-Long Caçador de Veados: Uma História Tradicional Chinesa*. Plátano. (Ilustrações de Romeu Costa).

(1983). *O Pinto Pançudo*. Plátano. (Ilustrações de Henrique Cayatte).

(1984). *Corre, Corre, Cabacinha*. Plátano. (Ilustrações de Romeu Costa).

(1990). *O Coelho de Jade*. Coleção Contos e Lendas de Macau. Instituto Cultural de Macau/Editorial Pública. (Ilustrações de Lok Tai Tong).

(1990). *A Noite Luminosa*. Coleção Contos e Lendas de Macau. Instituto Cultural de Macau/Editorial Pública. (Ilustrações de Lok Tai Tong).

(1990). *A Cerejeira da Lua*. Coleção Contos e Lendas de Macau. Instituto Cultural de Macau/Editorial Pública. (Ilustrações de Lok Tai Tong).

(2002). *Ler, Ouvir e Contar*. Campo das Letras. (Ilustrações de Zé Paulo e Victor Paiva)

(2002). ***Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo. Vol. I.*** Civilização. (Ilustrações de Maria João Lopes).⁶

(2003). ***Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo. Vol. II.*** Civilização. (Ilustrações de Maria João Lopes).

(2003). *A Cerejeira da Lua e Outras Histórias Chinesas*. Asa. (Ilustrações de Alain Corbel).

(2004). ***Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo***. Civilização. (Ilustrações de Maria João Lopes).

(2005). *O Príncipe com Orelhas de Burro e Outras Histórias Contadas de Novo*. Civilização. (Ilustrações de Maria João Lopes).

(2006). *A Pena de Ouro e Outras Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo*. Civilização. (Ilustrações de Maria João Lopes).

(2006). *Cantiga do Caçador e outras Histórias Portuguesas Contadas de Novo*. Civilização (Ilustrações de Maria João Lopes).

(2011). *As Três Cidras do Amor*. Asa. (Ilustrações de Maria João Lopes).

5.4.5. Recolhas de rimas infantis⁷

(1974). *Sape Gato Lambareiro*. Coleção Lagarto Pintado. Plátano. (Ilustrações de Romeu Costa).

(1974). *Grão a Grão*. Coleção Lagarto Pintado. Plátano. (Ilustrações de Cecília Pinto).

(1976). *Sarapico Pico Pico*. Coleção Lagarto Pintado. Plátano. (Ilustrações de Romeu Costa).

(1976). *Sola Sapato Rei Rainha*. Coleção Lagarto Pintado. Plátano. (Ilustrações de Romeu Costa).

(1976). *A Velha Furunfunfelha*. Coleção Lagarto Pintado. Plátano. (Ilustrações de Romeu Costa).

(1977). *O Filho de Cerobico*. Coleção Lagarto Pintado. Plátano. (Ilustrações de Romeu Costa).

⁶ Coleção recomendada pelo Júri dos Prémios Calouste Gulbenkian de Literatura para a Infância 1984-85, que contém contos originalmente publicados pela editorial Comunicação, a partir de 1984.

⁷ Textos, por vezes adaptados, com mensagens dirigidas aos "pais e educadores".

(1977). *Quem não Trabuca*. Coleção Lagarto Pintado. Plátano. (Ilustrações de Cristina Malaquias).

(1977). *A Chave do Castelo de Chuchurumel*. Coleção Lagarto Pintado. Plátano. (Ilustrações de Carlos Barradas).

(1977). *Lá vem a Nau Catrineta*. Coleção Lagarto Pintado. Plátano. (Ilustrações de Carlos Barradas).

(1984). *Donzela que vai à Guerra*. Coleção Lagarto Pintado. Plátano. (Ilustrações de Madalena Raimundo).

(1984). *Fita Verde no Chapéu*. Coleção Lagarto Pintado. Plátano. (Ilustrações de Romeu Costa).

(1988). *Varre, Varre Vassourinha*. Coleção Lagarto Pintado. Plátano. (Ilustrações de Romeu Costa).

(1988). *Indo Eu, Indo Eu*. Coleção Lagarto Pintado. Plátano. (Ilustrações de Romeu Costa).

5.5. Linguagem e estilo, linhas ideotemáticas e quadro axiológico

António Torrado reivindica para as crianças uma “literatura com mayúsculas” (Cerrillo & Sánchez, 2006), colocando todo o seu conhecimento, criatividade e talento na produção literária que dirige à infância. A sua vertente de pedagogo invulgar, conhecedor dos interesses e desejos da criança, da sua ânsia de liberdade e autodeterminação, da sua imaginação operante e das capacidades limitadas que possui ao nível da receção da obra literária, amplia a exigência que coloca na sua escrita. Certo de que, no seu primeiro contacto com a literatura escrita, as crianças não chegam vazias de cultura literária, porque antes de saberem ler e escrever participaram de muitas manifestações da literatura tradicional de transmissão oral, fazendo parte de uma imensa corrente que intervém ao nível da receção e da transmissão desse vasto património tradicional, o escritor António Torrado dedica especial atenção à recolha e divulgação de rimas infantis e recriações de textos da tradição oral, a par da escrita de narrativas originais, poesia de autor e textos dramáticos que redige com mestria invulgar para deleite de um público alargado de leitores.

Acolhendo o pensamento de Cerrillho & Sánchez, o escritor António Torrado não menospreza o leitor pueril e parece, assim, considerar que

los niños son los seres humanos con ideas más claras, que sus ideas talvez no serán muchas, pero están perfectamente definidas. El lenguaje, entonces, de no tratarse de un lenguaje intrincado y conceptista, no constituye un impedimento para hacernos entender

por ellos... El escritor para adultos que, circunstancialmente, se dirige a los niños, no tiene por qué poner voz de falsete, ni sacar la `voz de la abuelita' para contar un cuento. Hacer esto sería menospreciar a sus destinatários que, de ordinario, suplen su vocabulario limitado cuando la historia que pretendemos referirles les interessa (Cerrillo & Sánchez, 2006, p. 16).

Imbuído neste espírito, António Torrado, um escritor que escreve para todos os públicos, dedica o melhor de si à produção literária para a infância, sabendo que os leitores mais pequenos são mais exigentes do que os leitores adultos porque “entram nos livros com a mesma disponibilidade e capacidade de assombro de quem entra pela primeira vez numa catedral à espera de descobrir o segredo da eternidade ou a razão do mundo” (Letria, 1994, p. 28).

Produzida pelo jogo da criação, a linguagem literária estabelece com o leitor uma comunicação profunda que exige a sua inclusão no processo criador. António Torrado estabelece com o leitor-criança essa relação, confrontando-a com uma linguagem aparentemente simples, depurada e criativa que compele a estabelecer associações sugestivas e a descobrir aspetos ocultados pela rotina. Impregnadas de múltiplos significados, as palavras possuem um amplo espaço de liberdade que o escritor (se) permite explorar, sem renunciar à sua vocação pedagógica e sem se deixar condicionar por intenções doutrinárias e moralizantes.

Recusando-se a propor às crianças uma visão demasiado simplista da realidade a partir da mobilização de uma linguagem desprovida de procedimentos retórico-expressivos, o escritor, por vezes, dá conta que determinados vocábulos podem constituir um entrave à compreensão leitora e não hesita em torná-los claros para o leitor.

O Doutor Acácio ficou atónito. Sabem o que é atónito? É espantado a dobrar, de olhos arregalados, de boca aberta, tudo a multiplicar por dois (Torrado, 1975, p. 61).

Outras vezes, desperta no leitor a curiosidade, e, sem qualquer esclarecimento adicional, incentiva a leitura e a repetição de vocábulos de difícil pronúncia e compreensão, como é o caso das palavras proferidas pelo “Sábio” a quem o “Menino” que tinha uma caixa de aguarelas foi perguntar como se fazia cor-de-laranja.

– Para fazer cor-de-laranja são necessárias complexíssimas operações químicas – disse o sabichão. – Primeiro precisará de destilar uma solução aquosa de monóxido de naftalina de densidade mínima, à temperatura de cinquenta e quatro graus centígrados, para depois, aproveitando o extracto residual de paradrimetilfenoledenorodamina X³, potência O, função de si próprio, utilizar o reagente FT2 SO2 DD3 PI até conseguir cor-de-laranja. Muito complexo, como vê! (Torrado, 1980, p. 14).

António Torrado opta, frequentemente, pelo uso de vocábulos inusitados que irrompem nos seus textos provocando o riso e a vontade de decifrar o significado de palavras desconhecidas, nobres e enganaladas, como as proferidas pelo Dom Pimpão Saramacotão, personagem do conto *Dom Pimpão Saramacotão e o seu Criado Pimpim*:

– Apesar de estar nubífero o éter do espaço, lobrigo pelo postigo dos lúzios os piníferos, olivíferos e vivíferos do meu senhorio e propriamente meus... (Torrado, 2002b, p. 71).

Outro aspeto que nos importa registar é a voz poética marcante deste autor, criadora de textos aparentemente simples, de grande beleza e mensagens penetrantes, como é o caso de *O Mercador de Coisa Nenhuma* (Torrado, 2019), obra recomendada pelas metas curriculares para o 3.º ano de escolaridade, que já vai na 5ª edição, com a chancela das Edições Asa. Esta obra possui ilustrações de Tiago Pimentel e inclui os contos: *O mercador de coisa nenhuma*, *O bom gigante da cidade*, *O jardim vulgar e o ciclista não muito*, *Um tostão para o Santo António*, *As sombras chinesas*, *Um relógio diferente dos outros* e *Coincidências*.

O primeiro conto, que proporciona o título à obra, dá-nos a conhecer o jovem Racib que, em vez de se dedicar ao negócio do pai, um rico comerciante de tapetes na cidade de Abjul, deitava-se no chão, de ouvido à escuta, auscultando “o lento progredir das raízes através da terra” (Torrado, 2019, p. 10) e vendia sonhos e outras mercadorias sem preço que banhavam os seus olhos espantados com belezas tamanhas.

– Quem quer gotas de água? Quem quer?

A sua voz cristalina gotejava alegremente, no meio dos pregões gritados pelos outros vendedores, mas ninguém queria gotas de água. Quando se aproximavam possíveis fregueses para encherem uma bilha, um barril ou um balde, Racib avisava-os:

– Quero que vejam a água a cair, gota a gota. Reparem como brilha ao sol uma única gota, vejam como se arredonda e se alonga até se desprender, deixando outra à espreita no seu rasto. E os círculos que abre ao cair...

Os clientes iam-se embora, resmungando:

– Este rapaz não tem a cabeça no seu lugar! (Torrado, 2019, pp. 13–14).

Num registo coloquial, marcado pela simplicidade, pela espontaneidade e pelo dinamismo, Torrado consegue a proeza de condensar em poucas palavras um universo de ações e sentimentos, transmitindo ao leitor mensagens plenas de significado.

A sua escrita repleta de diálogos e/ou monólogos animados recorre com frequência a interjeições, onomatopeias e palavras invulgares, combina de forma exemplar o mundo empírico com o ficcional e dá origem a situações caricatas que provocam o riso e prendem o leitor.

Recordemos a atrapalhada entrada em palco do excêntrico Tio Chapeleiro, no texto dramático *O Adorável Homem das Neves*. Socorremo-nos da segunda edição da obra, publicada pela Editorial Caminho, em 1989, e lembramos que o texto principal surge entremeado de didascálias que ajudam a caracterizar o espaço cénico e a idealizar uma cena que quase se assemelha a um jogo de esconde-esconde:

TIO CHAPELEIRO: Ora bem. (*Larga as últimas caixas.*) O mais difícil é começar... E se eu estou atrapalhado! Nunca me senti tão atrapalhado na minha vida. (*Encadeado pelos projetores.*) Cheguem para lá essa luz, que me está a incomodar. (*O foco desvia-se.*) Assim está melhor. (*Tropeça nas caixas.*) Não, afinal não está, que fico às escuras. Anda cá, se fazes favor. (*O foco volta a encadeá-lo.*) Irra! Vocês não sabem pôr os faróis nos mínimos. (*Irritado e ameaçador.*) Brrrrr! (*O foco foge-lhe, joga às escondidas com ele. O Tio Chapeleiro, tropeçando, quase de gatas, tenta apanhá-lo, mas quando entra no círculo de luz, desespera-se.*) Ó coisa, ó luz, não me deixes ficar sozinho... Anda cá... Tanto não! Lá me fugiste outra vez. Deixa-te de fintas. Apanhei-te. Baixa isso... Mas para onde vais? Não te ofendas. (*Aparte.*) Esta luz é muito escanifobética. Uma nervosa! Ó luz, ó coisa, para com a brincadeira. Assim nunca mais começo o espetáculo. E se não começo – trru,

está fechado! – acaba tudo aqui. Ora tu não queres que te cortem a corrente, pois não?
(O círculo de luz aproxima-se, docilmente.) Chega-te mais, mais... Isso... Isso... Anda mais
para o pé de mim. *(O círculo de luz foca-o.)* Chega! Brrrrrr! Não haverá por aí um abat-jour
para esta luz? A modos que um chapéu-de-sol que lhe cortasse a genica (Torrado, 1989,
pp. 13–14).

Quase no final do 2.º ato, Irene, a menina do Bengaleiro do Teatro, personagem que integra a mesma
peça, ensina a dançar o boneco de neve, graciosamente apelidado de Adorável Homem das Neves,
acompanhando as suas lições de dança com uma lengalenga interminável:

Esta perna à frente
esta perna atrás
depois, de repente,
a que estava atrás
que passa para a frente
da perna da frente
que fica para trás.

E sempre uma à frente
e sempre outra atrás.
Não custa nada. Experimenta.
Vais ver que és capaz.

Vá, lentamente,
a perna para a frente
e a perna para trás...
e essa? Valente!
Agora para a frente
para a frente...
para trás... (Torrado, 1989, p. 48).

Considerando que a literatura para a infância, mais do que qualquer outro gênero literário, “vai direita às fontes do acto de contar e descende, sem interpolações eruditas, dos contadores fundadores da narrativa” (Torrado, 1996c, p. 6), não admira que o escritor que vimos de citar atribua à oralidade uma função matricial. As marcas de oralidade que atravessam os seus textos apresentam vocábulos, expressões populares e construções frásicas incomuns que denunciam uma atenção plena à substância fónica das palavras e aos padrões rítmicos que podem resultar das suas combinações.

A par da extraordinária inventividade lexical, que singulariza a sua escrita ritmada e pitoresca, criando um universo plurissignificativo de interpretações, destacamos a pertinência temática, abordada com sensibilidade pedagógica, que atravessa a sua obra literária, fazendo deste autor uma referência no universo da literatura para a infância. Este universo literário de elevado potencial educativo nas vertentes estético-literária, lúdica, simbólica e afetiva, dialoga com o leitor e estimula a reflexão sobre temas universais e intemporais como o amor, a amizade, a solidariedade, o respeito pelo *Outro* e pelo mundo em que vivemos. A exploração destes temas configura tópicos de reflexão que, com a ajuda de mediadores de leitura (pais, educadores, professores, bibliotecários, animadores socioculturais) conscientes da importância do seu papel, permitem incrementar nas crianças a sua competência leitora e desenvolver o pensamento reflexivo sobre a própria condição humana.

A atenção demorada ao detalhe permite obter uma percepção fotográfica das personagens retratadas (frequentemente animais ou objetos antropomorfizados), que denunciam, de forma clara ou veladamente, defeitos e proezas que ajudam a capturar a alma humana e a sua sede de liberdade e justiça, temas muito caros ao escritor António Torrado e presentes em muitas das suas obras.

Comprometido com os valores da democracia, mesmo quando o nosso país vivia em ditadura, Torrado não se coíbe de escrever para a infância, textos que condenam práticas tiranas e opressivas, fazendo apelo ao supremo valor da liberdade.

Escrito em plena vigência do regime ditatorial, *O Veado Florido* (Torrado, 1972) emerge como uma obra singela que nos fala de “um senhor muito rico” que tinha sempre uma jaula à espera, nos jardins do seu palácio, para enclausurar animais raros, descobertos pelos seus criados, em florestas silenciosas. Os amigos e as visitas desse senhor “embasbacavam-se diante das jaulas doiradas, que encerravam animais fantásticos” e abriam a boca, de espanto. Um dia, foi capturado um veado sem medo, de focinho “humedecido de ternura” e belas hastes com folhas verdes e flores brancas que lhe ornavam a cabeça. Pelo caminho que o levava à reclusão, o veado perdeu as suas folhas e flores e tornou-se “insignificante”.

Encarcerados, os animais não comiam e acabavam por morrer. Só restou o veado que “o senhor muito rico nunca vira florir”, por isso mandou enxotá-lo. O animal correu até à orla da floresta e os raios de sol despertaram-lhe as hastes que novamente se cobriram de “folhas luzidias, quase transparentes, e de flores muito brancas” (Torrado, 1972, s/p).

Esta obra publicada com a chancela da Editorial O Século contou com sete ilustrações de Leonor Praça, que não viu concluído o seu trabalho de ilustração, sendo, depois, reeditada, em 1994, pela Livraria Civilização, com ilustrações de Manuela Bacelar que optou por se manter fiel à produção da ilustradora Leonor Praça, como forma de homenagear o seu meritório trabalho que a morte não deixou continuar. No final do texto, António Torrado exalta o trabalho do ilustrador de obras de literatura para a infância “um companheiro de jornada” do escritor da obra e “o único garante que certifica” que aquele livro tem a criança como destinatário primordial. Sobre a pintura lírica, intimista e subtilmente *naïf* de Leonor Praça e sobre o seu trabalho na ilustração de livros infantis, o escritor António Torrado tece rasgados elogios e exalta a generosidade de Manuela Bacelar por ter abdicado “da sua própria interpretação plástica para se adequar ao recorte do veado matricial” desenhado pela sua antecessora “que se ausentou para ir pintar as estrelas” (Torrado, 1994b, pp. 24–25).

Posteriormente, *O Veados Florido* foi alvo de novas reedições. A última publicação, da responsabilidade da Editora Asa, surgiu em 2015, com ilustrações de Cristina Valadas.

Este texto literário tem sido alvo de distintas análises e reflexões, todas elas colocando a tónica em dois registos antitéticos, por um lado critica-se a tirania, a vontade de domínio e a repressão, por outro, a narrativa faz a apologia da liberdade, da autonomia, da igualdade e do respeito pela diferença.

Alguns estudiosos (Balça et al., 2018) refletem sobre o valor da democracia na literatura infantil e, inevitavelmente, fazem referência ao escritor António Torrado, chamando a atenção para a emblemática obra que acabamos de referir. Outros textos evocados, versando a mesma temática, são também dignos de nota. Referimo-nos a *O Trono do Rei Escamiro*, editado pela primeira vez, em 1997, na coleção Caracol, da Plátano Editora. Anos depois, em 2010, este texto é publicado, em conjunto com outra narrativa, pela editorial Civilização, com sugestivas ilustrações de Ricardo Rodrigues.

O trono do rei Escamiro – diz-nos o autor – “era digno de ser visto. Era um trono muito rico, todo trabalhado” (Torrado, 1997, p. 2), mas um dia começou a balançar porque “uma das pernas tinha dado de si” (p. 4). O aprendiz de carpinteiro, em substituição do carpinteiro real que “tinha ido para férias” (p. 6), nas suas infrutíferas tentativas para resolver o problema começou por deixar o trono “coxo” e acabou por deixá-lo sem pernas. Em vez de se enfurecer, o rei achou graça ao sucedido e

mandou fazer um baloiço com o que restava do trono, passando ele a receber os ministros e embaixadores, sentado, num banco igual aos outros.

Nesta obra, repleta de simbolismos, o autor revela o seu pensamento político. O trono, símbolo do poder absoluto do rei, acaba por ceder, dando origem a um governo democrático que “escuta” o povo.

Da coletânea *Dez Contos de Reis* (Torrado, 1990c), vale a pena relembrar o conto “*A Cadeira que Quis Ser Trono*” que nos remete para uma intertextualidade endoliterária homo-autoral⁸. Neste conto, havia uma cadeira que “não tinha os pés bem assentes no chão” (Torrado, 1990a, p. 31) e, sentindo-se inútil, esquecida a um canto da casa de um casal de velhinhos, suspirava todo o santo dia por um lugar de destaque. Um dia, o rei decidiu ir à caça acompanhado pelo seu séquito e passou pela aldeia onde a cadeira mantinha a sua existência insignificante. No final da caçada, todos estavam cansados, sobretudo o “gordo” e “amolentado” rei (p. 34) que só queria repouso. Mas “onde sentar tão ilustre visitante?” (p. 31). Foi então que a cadeira se sentiu grata por ter sido escolhida para servir com fidalguia os grandes da terra e amparar-lhes o poder” (p. 35), mas acabou por se desconjuntar toda, vergada sob o peso do rei que lá se levantou e disse aos criados para darem dinheiro aos donos da casa para comprarem uma cadeira nova, enquanto a antiga serviria de lenha para o forno.

Metáfora da altivez, do desejo de uma vida luxuosa junto dos ricos e poderosos, “A Cadeira que Queria Ser Trono” acaba por ter um final idêntico a qualquer pedaço de madeira insignificante: aquecer o forno para dar de comer aos famintos. Trabalho afinal, bem mais digno que sustentar o poder real. Esta parece ser a mensagem que o conto transmite.

Outra mensagem a reter é-nos transmitida pelo conto “O rei dorminhoco”, da mesma coletânea, que “sentado no seu trono, todo chapeado a ouro e enfeitado de esmeraldas”, dormitava “de coroa ligeiramente à banda, como se mal lhe suportasse o peso e as responsabilidades da governação” (Torrado, 1990e, p. 7), deixando de tomar decisões importantes. Tal facto acabaria por determinar a sua substituição pelo príncipe herdeiro que, apesar de ser muito jovem, possuía inteligência e sensatez, qualidades que o tornariam capazes de reinar como ninguém.

Estas qualidades necessárias ao bom governo político contrastam com “O rei das pernas tortas”, personagem homónima de um conto da mesma antologia. Este rei “esquisito e mal humorado, comandava a torto e a direito um pequeno país perdido no mapa” e, desde pequeno, exigia que todos os que o serviam o fizessem “com os pés para dentro e as pernas em arco”. Um dia, “mandou

⁸ Sobre este tópico, consultar *Teoria da Literatura* (Silva, 2020, p. 630).

prender um velho ministro, porque ele não compareceu com as pernas devidamente tortas” (Torrado, 1990d, p. 27).

O conto termina, de forma humorística. Quando deflagrou um incêndio no palácio todos fugiram, o mais rápido que podiam, inclusivamente o rei que se viu em sérias dificuldades:

No meio daquela confusão deixou cair a coroa, partiu o ceptro e ficou com o manto todo chamuscado. Bamboleando as pernas quase rebolou pelas escadarias do palácio.

Um criado, que não viu nele o rei, mas um súbdito demasiado fiel aos seus deveres de cortesão, gritou-lhe de longe, enquanto corria a bom correr:

– Deixe-se de tolices, amigo! Nesta aflição cada um corre com as suas próprias pernas e não com as do rei! (Torrado, 1990d, p. 30).

Esta frase ficou de tal forma gravada na mente do monarca que, na festa de inauguração do novo palácio, quando todos os ministros, conselheiros, generais e embaixadores “entortavam respeitosamente as pernas”, proferiu as seguintes palavras: “– Deixem-se de tolices, amigos. Cada um anda com as suas próprias pernas e não com as do rei”. E foi assim que o rei das pernas tortas passou a ser brindado com os cognomes “O Bom”, “O Justo”, “O Bem-Amado”⁹. “Das pernas tortas ninguém mais ninguém falou.” (p. 30).

Uma breve chamada de atenção, ainda, para o conto *O pajem não se cala* (Torrado, 1983), ilustrado por Madalena Raimundo e publicado pela editora Livros Horizonte.¹⁰

No seu habitual registo criativo e irónico, Torrado recupera o conto de Hans Christian Andersen conhecido como *O rei vai nu*. Começando por apresentar um diálogo entre o próprio autor e um menino que dele se abeirou quando estava “sentado num banco do Jardim da Estrela” e lhe perguntou o que estava a ler, António Torrado dá início a uma narrativa onde explica que o livro que lia “é irmão gémeo de outro” (Torrado, 1983, p. 5) que conta os feitos de um rei muito vaidoso que se deixou enganar por “dois vigaristas” que afirmavam possuir um tecido especial que só podia ser apreciado por pessoas inteligentes. Quando o rei saiu à rua envergando o suposto fato, feito com o peculiar tecido, todos os seus súbditos o elogiaram. Apenas a voz inocente de uma criança ousou dizer que o rei ia nu, provocando o riso geral. Todavia, a história de Torrado não termina aqui. O menino foi

⁹ Alusão a D. Pedro V (1837-1861), rei de Portugal e dos Algarves, de 1853 até à sua morte, apelidado de “O Esperançoso” e o “Muito Amado”. Considerado um monarca exemplar, reconciliou o povo com a Casa Real após o reinado da sua mãe rainha Maria II de Portugal e foi um defensor acérrimo da abolição da escravatura.

¹⁰ Em 2017, com a chancela das Edições Asa, esta obra foi divulgada e recomendada pelo PNL para leitura mediana (9-11 anos), devido à pertinência temática e à qualidade da escrita deste autor.

chamado ao palácio, provavelmente para ser castigado, mas acabou por ser amparado pela multidão que não o deixou ir sozinho.

– Mas eu só mandei chamar o garoto – estranhou o rei, que se compunha diante do espelho.

– Vem o garoto, Majestade, e vem todo o povo atrás do garoto (Torrado, 1983, p. 19).

O menino acabou por fazer parte do séquito do rei e nomeado “caudatário perpétuo” (Torrado, 1983, p. 23), sem nunca deixar de “apontar a torto e a direito” (p. 31) as mazelas e fraquezas do rei e da sua corte.

O conto termina quando o povo substitui o rei e os cortesãos por “gente sem vaidades, que não tinha medo de que lhe apontassem as faltas, de que lhe dissessem as verdades duras que todos os governantes têm de saber ouvir”. (p. 63).

Estes contos ilustram bem o pensamento político e ideológico do escritor e cidadão António Torrado e transmitem aos mais novos mensagens de esperança. Com efeito, é possível vislumbrar que, numa linguagem simples que coloca ao serviço da criação de situações e personagens cómicas, o autor consegue transmitir mensagens que podem ser lidas à luz da literacia crítica. Contribuindo para a formação de leitores críticos, recorrendo a uma necessária e instruída mediação leitora, estes contos permitem às crianças apreender que a verdade, a coragem e a determinação, colocados ao serviço da luta contra todas as formas de opressão, podem fazer vingar os superiores valores da democracia, da liberdade, da igualdade e do respeito pelas diferenças.

Por último, não podemos deixar de fazer referência a uma obra invulgar que dá corpo à autorreflexividade. Trata-se de um conjunto de sete contos de advertência, apartados de qualquer intenção paternalista. Estes contos são acompanhados de um texto introdutório e cinco textos intercalares que tecem comentários sobre as narrativas apresentadas ao leitor e refletem sobre a atividade que subjaz à sua produção e leitura/audição. *Conto contigo* (Torrado, 1994a) é o título desta obra que, desde logo, se afigura como um “pacto de cumplicidade” entre quem conta ou escreve e quem escuta ou lê, viabilizando entre ambos uma “*plataforma criativa*” fecunda (Pedro, 1997, p. 110).

Os contos põem em ação diversas personagens que vivem peripécias extraordinárias: um caracol que vivencia momentos de grande aflição ao atravessar uma via-férrea; uma largartixa assustadiça capaz de interromper o trânsito ferroviário; uma família de cágados com a mania das

pressas; um rapaz ajuizado que se transformou num caso nunca visto; um conjunto de sinais de trânsito falantes que transmitiam avisos; um tratador de macacos muito zeloso do seu ofício e uma narrativa com caminhos que nunca mais acabam. Só por si, estes contos seriam suficientes para agradar ao leitor criança, mas António Torrado comete uma proeza extraordinária ao intercalá-los com poemas curtos sobre a nobre arte de contar.

Ouçamos o narrador que inicia o conto assim:

O contador
antes de começar
fez um gesto no ar
em redondo
como se quisesse desenhar
o Sol
a casca de um caracol
um balão
a sombra de um pião
um bombo... (Torrado, 1994a, p. 2).

Este contador que não se cala até ao fim do livro diz mais adiante:

quem conta uma história
pela sua cabeça
pode contá-la
assim ou assado
frito ou cozido
grelhado ou torrado
como muito bem lhe apeteça (p. 11).

Mas,

Contar não é só contar por palavras
mais ou menos correntes

mais ou menos arrojadas, velozes, despachadas
conquanto que elas,
as palavras,
cheguem a ti, a ele,
a este, àquele,
a todo o lado.

Contar, às vezes, é
saber ficar calado.

Ficar calado
a ver alguém
à nossa beira
a contar o que há para contar,
mas à sua maneira (p.14).

Facilmente se compreende que este contador descende de uma ilustre linhagem de contadores de histórias e não dispensa a reflexão sobre as raízes das narrativas e sobre as raízes do próprio ato de contar. Trata-se de um contador “ouvidor”, que desenvolveu a nobre arte de escutar o seu auditório e exercita a sua *performance* em sintonia com as reações detetadas, confiando na ininterrupta cadeia que é preciso formar para preservar as raízes tradicionais.

Momentos de reflexão sobre o sujeito e o ato de escrita, estes textos intercalares sublinham duas ideias profundamente imbricadas que é importante reter: a ideia de que a memória coletiva é força motriz do processo criador e a ideia de que o autor textual funda a sua criação literária original na relação dialógica que estabelece com a tradição de que é historicamente legatária.

Como refere Maria do Sameiro Pedro (1997, p. 113), esta obra expõe a originalidade e a coerência da obra do escritor António Torrado desnudando um percurso onde as “marcas de uma atividade criadora pessoal alicerçada na tradição literária, pela via da tradição oral ou da literatura institucionalizada” estão bem patentes.

Esta obra, que exige ao leitor um exercício hermenêutico capaz de desnudar a concentração da mente sobre si própria no ato da criação, revela-nos que António Torrado é esse escritor vigilante que reflete sobre o mundo que o rodeia, procurando as palavras certas, sem deixar de refletir sobre si

próprio. Desnudando a maturidade de uma consciência inquieta, que continuamente se interroga e interpela o leitor com o objetivo supremo de desenvolver o espírito crítico de ambos, António Torrado escreve interrogando a vida, a instabilidade do texto literário e a precariedade da própria linguagem, que nunca será capaz de traduzir a mestria do pensamento nem de preencher de forma perfeita o branco da página.

5.6. Importância da obra de António Torrado no panorama literário português

Referência incontornável no universo da literatura para a infância, o nome de António Torrado é reconhecido por um público alargado, tanto do ponto de vista da fruição literária, como da investigação académica.

Uma breve aproximação aos estudos críticos que, em Portugal, traçam o panorama evolutivo da literatura de potencial receção infantil, encontra em António Torrado uma referência perseverante e aponta múltiplas possibilidades e linhas de investigação sobre a obra do escritor.

Em *Breve História da Literatura para Crianças em Portugal*, Natércia Rocha faz referência ao escritor, apelidando-o de “poeta contador de histórias”, “soprador de sonhos e fantasias” (Rocha, 2001, p. 119), evidenciando nos seus escritos um “humor feito de subtilezas” e grande “impregnação poética” (p. 107).

Por seu turno, António Barreto, em *Literatura para Crianças e Jovens em Portugal*, sublinha a diversidade dos modos, géneros, temas e motivos da obra do escritor, bem como uma capacidade invulgar que lhe permite combinar o mundo empírico com o ficcional, exercendo num tom, por vezes, sério, um humor subtil (Barreto, 1998, p. 58).

José António Gomes (1998, p. 342) identifica António Torrado como “um dos mais talentosos representantes do humor na nossa literatura”, refere que a prosa deste autor “de estilo vigiado, consciente da sua riqueza de recursos, cativa pelo sabor de conto oral que a singulariza” e adverte o leitor que “dificilmente se encontrará hoje um contista e dramaturgo que, de forma tão equilibrada, saiba dosear, em livro, o humor, a crítica social e os sinais de um profundo conhecimento do imaginário infantil”.

Na esteira de Maria Madalena Silva (2017, p. 57), apesar do empenho colocado na nossa investigação, não conseguimos identificar “estudos de médio e grande fôlego sobre o autor”, nem um trabalho de fundo sobre o conjunto da sua obra, tão diversa e abrangente. Não obstante, importa referir que este autor tem merecido a atenção de muitos investigadores, marcando presença em teses e dissertações de mestrado e doutoramento em conjunto com outros autores. Neste âmbito, impõe-se

referir a tese de doutoramento de Maria Natividade Pires, *Da literatura tradicional à literatura contemporânea: pontes e fronteiras* (2011), apresentada na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, e a tese de doutorado de Claudimeiri Nara Kollross, *A literatura para criança no Brasil e em Portugal: meio de revelação do eu e do mundo* (2010), apresentada na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de S. Paulo.

Recordamos, ainda, a dissertação de mestrado de Teresa Maria Peres de Oliveira Coelho, *“Histórias Portuguesas contadas de Novo” por António Torrado e o fomento da competência literária e dos valores ético-sociais* (2007), apresentada na Universidade do Minho. De salientar que, neste trabalho, a autora analisa apenas obras do escritor António Torrado, mas optou por uma delimitação acentuada do *corpus* dando origem a uma dissertação breve que não chega a uma centena de páginas.

Entre o doce das palavras e o salgado do enredo, título da dissertação de mestrado de Isabel Fernanda Rodrigues Carvalheiro, apresentada à escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, em 2012, é um trabalho de investigação que importa também mencionar, uma vez que aqui se precede à análise textual de algumas obras do autor António Torrado, produzidas para crianças e jovens.

Sem qualquer espécie de pretensão de percorrer todos os estudos académicos realizados tendo por base a obra deste prestigiado escritor, não podemos deixar de referenciar os trabalhos de Glória Bastos (1999, 2006, 2013) que destacam a voz de António Torrado no panorama da literatura dramática dirigida de modo particular aos mais novos, colocando em evidência o universo fantástico que o autor recria, repleto de personagens fabulosas e objetos mágicos que vivem peripécias e enredos onde reina a imaginação sabiamente doseada que não perde o contacto com o real e incita à reflexão sobre problemáticas sociais e ambientais de grande atualidade.

A dimensão lúdica da linguagem é plenamente assumida pelo escritor que aposta na simplicidade da encenação e na sobriedade dos recursos, tornando possível a representação dos textos dramáticos pelas crianças, em contextos diversificados.

Importantes análises de investigadores cooperam para o estudo do texto dramático e do teatro para crianças em Portugal destacando e caracterizando alguns autores e obras marcantes, sendo merecedoras de apreço. No que diz respeito a António Torrado, os investigadores José António Gomes, Ana Margarida Ramos e Sara Reis da Silva consideram-no “uma das vozes mais consistentes do universo contemporâneo da literatura para a infância em geral e da produção dramática em particular”

(Gomes et al., 2009, p. 41), tendo contribuído para a existência e desenvolvimento de um teatro para crianças em Portugal.

De entre os inúmeros textos dramáticos que Torrado produziu, os citados autores destacam alguns. *O Adorável Homem das Neves (1984)* é apontado como um exemplo que recorre a uma “técnica próxima da *mise en abîme*, na medida em que são expostos aos olhos dos leitores/espectadores os mecanismos cénicos de construção do texto/espectáculo, para além de se insistir no seu carácter ficcional”. O texto revela “uma construção elaborada ao nível do encaixe de ações” e promove o questionamento, a dúvida e a reflexão fazendo emergir o processo criativo e reflexivo do autor (p. 39).

Teatro às três Pancadas (1995), obra que contém um conjunto de sete peças, é também referenciada, salientando-se o cómico das situações, a aposta na simplicidade dos textos e as poucas exigências em termos de cenografia e montagem, corroborando a ideia de que o teatro é uma forma de arte acessível a todos.

Pela importância temática que assume na nossa investigação, recordamos, ainda, o título *Verdes são os Campos* (Torrado, 2002c), uma peça sobre algumas lendas do Vale do Minho, destinada ao público juvenil dos concelhos da região, estreada no dia 28 de fevereiro de 2002, no Centro Cultural de Paredes de Coura, pela Companhia de Teatro do Noroeste, com encenação de José Martins. O mote para a escrita da peça fornecido ao escritor António Torrado apresenta relações de intertextualidade com a lírica camoniana que Zeca Afonso musicou e imortalizou na sua voz notável:

Verdes são os campos,

De cor de limão:

Assim são os olhos

Do meu coração.

(música: Zeca Afonso/ Letra: Luís de Camões)

Nesta peça revive-se a tradição de lavar os lençóis de noivado no rio Minho, para que os noivos tenham a sorte de viverem felizes para sempre. Em jeito de provérbio, Torrado coloca na boca da personagem Maria da Fonte as seguintes palavras:

Com lençóis de linho

No Minho lavados

Ficam os casais

Sempre enamorados (Torrado, 2002c, p. 23).

A peça continua recordando ditados populares e recria algumas situações da história de Portugal com soldados sitiados e uma padeira de nome “Deuladeu Martins, mulher capitão” que “enganou o inimigo e salvou Monção” (Torrado, 2002c, p. 40).

Outras publicações no domínio do texto dramático (já referenciadas no ponto 5.4.3 deste trabalho de investigação) retratam situações onde o cómico é presença reiterada, no seio de um discurso fluente e vivo, aliado a práticas de intertextualidade.

De acordo com Ramos (2017), a matriz teatral ligada à *performance* constituiu uma espécie de marca autoral que percorre a produção literária do autor, imprimindo vivacidade a outros géneros e discursos. Como exemplo ilustrativo, a autora examina as interferências dramáticas na poesia de António Torrado, partindo da análise da coletânea *Como quem diz* (Torrado, 2005a) que, desde logo, remete o leitor para o dialogismo que caracteriza a maior parte das composições, construídas em torno do diálogo ou do monólogo, funcionando cada poema como uma espécie de cena, onde a palavra é explorada na sua faceta sonora, gráfica e semântica, sem esquecer a dimensão lúdica, que o autor explora de forma hábil, através de jogos de palavras e da recuperação de trava-línguas de matriz tradicional.

Sob a coordenação de Maria José Costa (1995), sobressai uma obra que reúne textos da autoria de Emília Traça, Maria da Natividade Pires e Rui Marques Veloso dando conta de aspetos biobibliográficos do autor António Torrado, das marcas de oralidade que assomam na sua escrita, da sua ligação ao Maravilhoso da Tradição Popular, do seu humor penetrante e da sua contínua reflexão sobre o ser humano, a sociedade e o universo que liga todos os seres.

Igualmente digna de destaque, avocamos a obra *Contar de Novo. A Escrita para a Infância de António Torrado* (2017), um trabalho nascido coletivamente, recebendo contributos de José António Gomes, Ana Margarida Ramos, Maria Madalena Teixeira da Silva, Ana Cristina Macedo, Carina Rodrigues, Leonor Riscado, Cláudia Sousa Pereira Blanca-Ana Roig Rechou, João Manuel Ribeiro e Sara Reis da Silva. Esta obra, cuja organização ficou a cargo dos dois últimos autores mencionados, aborda, com algum detalhe, aspetos peculiares da obra de António Torrado, desenvolvendo tópicos de grande interesse que procuram dar conta da grande versatilidade deste autor e pedagogo singular, merecedor de uma maior dedicação da crítica literária e de investigações académicas.

Sobre a sua produção literária no domínio da poesia, a aproximação ao real não impede o escritor de versar situações inusitadas, insólitas, ingénuas e divertidas num persuasivo jogo de palavras, conceitos e sentidos, com marcas de oralidade. Alguns poemas surgem como histórias rimadas e ritmadas, como é o caso dos poemas que integram a obra *À Esquina da Rima Buzina* (Torrado, 2006) que, de acordo com nota introdutória, estavam dispersos em letras para canções, ou já tinham sido alvo de publicação anterior.

Cantilenas e rimas infantis servem de mote a alguns poemas de António Torrado que encontra sempre um modo competente de valorizar o vasto património de tradição oral em todas as suas produções literárias.

Lembramos, ainda, que o próprio escritor António Torrado partilhou com os leitores as suas preocupações pioneiras com a educação literária e a formação de mediadores adultos nos prefácios e posfácios de alguns textos que publicou, tendo como destinatário preferencial a criança. Com a mesma pretensão, participou em diversos colóquios e encontros de literatura para a infância apresentando comunicações admiráveis que consideram as palavras a superfície de águas profundas, como defendia o filósofo Wittgenstein. As palavras de António Torrado conseguem agitar “as águas das funduras marinhas” porque recuperam “as linguagens esquecidas, adormecidas das toadas e lengalengas infantis, despovoadas do sentido denotativo do presente” e fazem a poesia acontecer como pequeno ou grande delírio da palavra falada que, transposta para a escrita, exige desenvoltura e elasticidade (Torrado, 1998, pp. 24–25).

António Torrado defendia que a literatura para crianças é herdeira do legado da oralidade.

Se há género literário que mais seja devedor da oratura, oratura essa, milhares de anos mais velha do que a própria literatura, ele é o da narrativa destinada aos mais jovens leitores. E porquê? Primeiro porque o conto para crianças só no século passado se destacou como género literário autónomo do magma indiferenciado do imaginário colectivo, provindo da infância da humanidade. Dantes, na clareira das florestas, na pausa dos trabalhos agrícolas, nos longos serões, o auditório das narrativas que evocavam os feitos de heróis lendários era etariamente indistinto. Novos e velhos partilhavam o prazer de ouvir contar. As histórias perpetuavam ritos, valores, leis de sobrevivência. Mais tarde, muito mais tarde, com a oficialização e generalização da educação, é que deste património imenso sobressaiu o género a que hoje chamamos Literatura Infantil. Mas a Literatura Infantil é também herdeira única do legado da oralidade, porque, antes de ler as

histórias que lhe são destinadas, a criança ouviu-as. Isto é: a criança vai recuperar na história lida a voz que, antes, a contou (Torrado, 1998, p. 25).

Este fascínio pela “oratura” está bem presente na escrita do autor que encontra no conto breve “a sua forma ideal de expressão”, um modelo de escrita que lhe permite “insinuar mais do que dizer; sugerir mais do que declarar” (Pimenta, 2010), sendo possível encontrar imbricações profundas entre a voz do narrador e a voz do contador de histórias “uma espécie de divindade criadora de mundos através da linguagem, verdadeiro motor dos enredos” (Ramos, 2017, p. 34).

Da Rua do Contador para a Rua do Ouvidor (Torrado, 1990b) é o título expressivo de uma coletânea de dezassete contos ilustrados por João Nunes que dão voz a personagens com dinâmicas estranhas: uma borracha que quase apanhou um esgotamento de tanto apagar; um hipopótamo que não tomava o pequeno-almoço, porque só tomava grandes-almoços; andorinhas telefonistas que poisavam nos fios telefónicos e interrompiam as conversas; um jornalista que resolveu entrevistar seis pintainhos na capoeira; uma mosca datilógrafa que foi despedida por se recusar a pôr os pontos nos ii da palavra inseticida; uma estrela do mar e uma estrela do céu que queriam trocar de lugar e que acabaram penduradas num quadro de pernas para o ar; um caranguejo que viu a sua vida a andar para trás; um cheiro a alfazema à procura de um nariz e um desfilar de ideias criativas e de associações felizes que divertem e estimulam a imaginação do leitor.

O título desta obra, que facilmente nos remete para a dinâmica essencial que se estabelece entre quem conta/escreve e quem ouve/lê, é também uma expressão que Sara Reis da Silva toma de empréstimo para abordar as múltiplas “viagens ou vidas intertextuais da literatura tradicional oral” (Silva, 2021a, p. 130).

Com o intuito de cruzar alguns textos do acervo tradicional e textos de autores canónicos da literatura infantojuvenil portuguesa, Sara Reis da Silva alude a duas grandes tendências que atravessam o vivo e promissor universo da atual literatura para crianças e jovens, a saber: a publicação de coletâneas ou compilações/antologias de textos que mantêm a sua forma matricial e a edição de obras que configuram recriações ou retextualizações de formas literárias tradicionais. A estas duas tendências, a autora acrescenta, ainda, uma terceira, relativamente emergente no nosso país, que diz respeito à edição de textos clássicos em formato de livro-objeto com recurso à inclusão de estratégias diversas como o “*pop-up* ou o *pull-the-tab*” (Silva, 2021a, p. 147).

Em face do exposto, não causa admiração que, na produção literária que Torrado escreveu para a infância, irrompam lengalengas, adivinhas, rimas, provérbios e fórmulas mágicas, que trespassam

textos poéticos, narrativos e dramáticos, provocando nos leitores o prazer e o deleite de ver recriado um mundo tradicional repleto de jogos de palavras a exigirem múltiplas leituras e um olhar sempre renovado.

Sobre a reescrita de textos da transmissão oral, cabe ainda recordar o estudo de Rechou & Silva (2017) que considera o autor um “clássico contemporâneo”. Reconhecido pela crítica e pela academia, no âmbito da literatura infantojuvenil portuguesa, galega e espanhola, agraciado com vários prêmios nacionais e internacionais¹¹ e autor de obras que fazem parte do Plano Nacional de Leitura e/ou integram listas de obras e textos recomendados para leitura autónoma e orientada, António Torrado pertence, juntamente com um grupo de escritores portugueses como Maria Alberta Menéres (1930-), Maria Rosa Colaço (1935-2004), Luísa Ducla Soares (1939-) e Alice Vieira (1943-), à geração de “Resistência” que tornou possível a “transição da ditadura para a democracia”. Apesar de ter iniciado a sua atividade literária no decurso do Estado Novo, é após o 25 de Abril que Torrado publica um elevado número de obras literárias que seguem essencialmente duas vertentes: a literatura dramática e a reescrita de narrativas de transmissão oral. Algumas obras foram traduzidas para a língua galega nos anos noventa do século XX e ajudaram a consolidar a literatura infantojuvenil galega (Rechou & Silva, 2017, pp. 137–138).

Este é, sem dúvida, um autor que merece ser estudado não apenas como autor de literatura, mas como promotor da leitura e da competência literária.

No próximo capítulo, procedemos à análise hermenêutica, semiótica e estilística dos textos que integram o *corpus* selecionado – *Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo* (Torrado, 2002b, 2003, 2004) para identificar as linhas ideotemáticas, quadro axiológico e aspetos simbólicos presentes nessas reescritas de contos tradicionais, bem como as relações de índole intertextual detetadas e as potencialidades dessas reescritas na promoção da literacia crítica e de uma competência literária.

¹¹ Ver ponto 5.1. do cap. 5 – Apontamentos biográficos.

CAPÍTULO 6

Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo: Intertextualidades

As histórias andam por aí tão soltas e leves que dá gosto vê-las. E sabê-las.

Têm asas para voar e voam. Têm boca para falar e falam. Quem quer que as apanhe à mão de semear pode contá-las, para que elas façam mais caminho e continuem a voar em liberdade. (...)

Elas pertencem a todos. Herdámo-las dos nossos avós, que as ouviram aos avós deles, que, por sua vez, as escutaram, à luz das velas de antigamente, de outros avós contadores. E assim, às arreguas sempre, até um tempo muito antigo que mal adivinhamos...

Histórias tradicionais e populares lhes chamam, porque dantes, toda a gente as sabia de ouvido, como uma música de assobiar.

A certa altura, acolheram-se nos livros, para que melhor fossem conhecidas, lidas e relidas (...) e aguardam que as tuas mãos os colham, o teu olhar os interrogue, a tua leitura acorde a voz que cada livro guarda, à mercê do teu sentir, do teu prazer.

(Torrado, 2000, pp. 5–6)

6.1. *Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo: apresentação breve*

A revisitação e reescrita de textos da tradição oral constitui um dos projetos que mereceu o interesse e a dedicação do escritor António Torrado. Os inúmeros textos que escreveu neste domínio, num misto de tradição e inovação, encontram-se dispersos em várias publicações. Muitos contos foram publicados, a partir de 1984, pela editora Comunicação, e reeditados, a partir de 1992, pela editora Civilização.

Neste momento da nossa investigação, deter-nos-emos na análise das narrativas presentes nos três volumes da coleção ***Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo*** (Torrado, 2002b, 2003, 2004), recomendada para leitura orientada, pelo Júri dos Prémios Calouste Gulbenkian de Literatura para Crianças 1984-1985.

Esta coletânea, revista e alargada, possui a chancela da editora Civilização e apresenta, num formato e grafismo apelativos, vinte e sete contos e dois romances tradicionais, reescritos por António Torrado e ilustrados por Maria João Lopes.

6.2. O trabalho de ilustração de Maria João Lopes

Numa nota sumária sobre a produção da ilustradora Maria João Lopes destacamos o seu trabalho centrado na área da literatura para a infância.

Licenciada em Românicas, frequentou a Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa e concluiu a sua formação em Desenho e Pintura na Sociedade Nacional de Belas-Artes¹². Começou muito jovem a publicar histórias, em banda desenhada, para revistas e suplementos infantis de jornais. Colaborou no *Jornal do Gil* (Expo 98), na revista *Pais e Filhos*, na Revista *Escola Informação*, do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, e em publicações ligadas aos programas televisivos *Arroz Doce*, com autoria e apresentação de Júlio Isidro, e *Rua Sésamo*.

Registamos, também, uma breve passagem de Maria João Lopes pelo cinema de animação e alguns anos dedicados ao ensino, atividade que viria a abandonar, nos anos noventa, para se dedicar, de forma exclusiva, à ilustração de manuais escolares e obras de literatura para a infância. Neste domínio, ilustrou obras de notáveis autores, dos quais destacamos Luísa Ducla Soares (Lisboa, 1939), João Pedro Mésseder (Porto, 1957), Alice Vieira (Lisboa, 1943), José Jorge Letria (Cascais, 1951), Alexandre Honrado (Lisboa, 1960), Virgílio Alberto Vieira (Braga, 1950) e António Torrado (1939-2021).

¹² Fundada em 1901, a Sociedade Nacional de Belas-Artes resulta da fusão do Grémio Artístico, de Silva Porto e do seu Grupo do Leão, com a Sociedade Promotora de Belas Artes, que remonta a 1861. A sua sede encontra-se situada no palácio de exposições (conhecido como o Palácio das Belas Artes), um edifício icónico da cidade de Lisboa, inaugurado em 1913.

No que concerne às ***Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo***, importa referir que os três volumes que iremos analisar possuem formato retangular, capas duras e grafismo bastante apelativo.

Num apontamento breve acerca do projeto gráfico das obras de literatura para a infância, asseveramos a sua relevância relativamente a outras categorias literárias e o modo premente como interfere na relação da criança com a obra literária e, conseqüentemente, nos seus processos de seleção. O formato dos livros, as capas, as guardas, a folha de rosto, o texto verbal e o texto icónico devem formar um todo coerente, contribuindo para que a mensagem seja captada de forma persuasiva. Deste modo, impõe-se sublinhar a função dos **paratextos**¹³ que, para além de revelarem e guardarem o corpo do livro, participam ativamente na atribuição de sentido à obra literária, razão pela qual deverão ser considerados importantes recursos a explorar pelos mediadores de leitura.

Retomando o tópico do projeto gráfico das obras que fazem parte do *corpus* que elegemos para análise, centramos a nossa atenção no trabalho de ilustração e reservamos algumas palavras para tecer considerações oportunas sobre a capa e a contracapa dos três volumes da citada coleção, já que ambas colaboram na construção do sentido da obra e a sua leitura constitui o primeiro contacto do leitor com o livro, antecipando a compreensão dos textos que fazem parte do miolo.

A capa fornece informações sobre o tipo textual, a autoria do texto e da ilustração, assim como a editora que publicou cada uma das obras. O nome do autor, António Torrado, aparece em posição cimeira, seguido do título da obra. A referência à ilustradora Maria João Lopes surge imediatamente a seguir. Todos estes elementos encontram-se escritos num tom azul-escuro, em contraste com o fundo, facilitando a sua leitura. Logo depois, sobre um pequeno quadrado vermelho, surge, em letras brancas, a editora Civilização.

O título aparece, como convém, destacado em grandes caracteres, informando o leitor que se prepare para ler ***Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo***.

Atentemos no vocábulo “histórias”. Esta designação geral, de carácter genérico, poderá ter sido escolhida de modo a abranger textos que se inserem no domínio dos contos tradicionais e textos

¹³ Carlos Ceia (2009), no *E-Dicionário de Termos Literários*, define **paratexto** como “Aquilo que rodeia ou acompanha marginalmente um texto e que tanto pode ser determinado pelo autor como pelo editor do texto original. O elemento paratextual mais antigo é a ilustração. Outros elementos paratextuais comuns são o índice, o prefácio, o posfácio, a dedicatória ou a bibliografia (<https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/paratexto>). Gérard Genette (2009, pp. 9–10) refere que o texto literário “raramente se apresenta em estado nu”, sem o reforço e o acompanhamento de um certo número de produções de extensão varável que denomina de **paratexto** da obra. Para este autor, o paratexto “é aquilo por meio de que um texto se torna livro” e se propõe como tal ao público leitor. Trata-se de um limiar que oferece a cada um “a possibilidade de entrar, ou de retroceder. ‘Zona indecisa’ entre o dentro e fora, sem limite rigoroso, nem para o interior (o texto) nem para o exterior (o discurso do mundo sobre o texto)”. Sintetizando, podemos referir que Genette inclui no conceito de paratexto, as noções de peritexto e epitexto. A noção de peritexto abrange aquilo que ele designa por epitexto editorial (formato, coleção, capa, página de rosto, anexos, composição, tiragens), o nome do autor, o título, a dedicatória, a(s) epígrafe(s), o prefácio, o posfácio, as notas. Sobre o epitexto, o autor refere o facto de não se encontrar anexado materialmente ao texto, no mesmo volume, e estabelece uma distinção entre epitexto público e epitexto privado, para uma melhor classificação deste elemento paratextual. Assim, do epitexto público podem fazer parte entrevistas, conversas, colóquios, debates, comentários, enquanto o epitexto privado pode incluir correspondências, confidências, diários íntimos e prototextos.

oriundos do romanceiro tradicional, como é o caso de *A Nau Catrineta Que Tem Muito Que Contar* e *Donzela Que Vai à Guerra*. Por outro lado, o vocábulo “histórias” faz parte da linguagem corrente das crianças, havendo, assim, um “pisca de olho” ao leitor-criança, seduzindo-o para uma leitura potencialmente prazerosa.

Sobre a ilustração que ocupa a capa, importa referir que, nos dois primeiros volumes, ela é constituída por um conjunto de imagens alusivas a várias narrativas que integram os livros, enquanto o terceiro volume exhibe, em grande plano, a personagem principal do conto *As Três Fortunas do Lobo Feroz*. Paradoxalmente, a imagem do lobo não se coaduna com o adjetivo que lhe é atribuído. Esta personagem aparece vestida com calças floridas e folhas em forma de coração. Transporta um lindo sorriso e uma borboleta de asas abertas pousada, delicadamente, no focinho. Caminha num campo com flores, onde emerge um grande trevo de três folhas. Estes pormenores parecem sugerir que o lobo não é feroz e que, provavelmente, não vai alcançar a fortuna que a posse de um trevo de quatro folhas prenunciaria.

Na contracapa do primeiro volume (Torrado, 2002b), é apresentado ao mediador adulto um texto sumário com informações pertinentes sobre a origem das narrativas e promessas de que estas divertem e entretêm crianças e adultos, evocando a voz dos afetos.

Engraçadas, divertidas e ritmadas, dez histórias do património oral português à espera da voz dos afectos que as faça levantar voo para o imaginário infantil.

Dez histórias tradicionais contadas de novo por *António Torrado* que lhes acentua o sabor popular na oralidade típica, nas personagens-tipo, representações intemporais do género humano. Recomendadas em 1884-85 pelo Júri dos Prémios de Literatura para Crianças da Fundação Calouste Gulbenkian, as histórias, nesta reedição-compilação, são animadas pelas ilustrações coloridas e jocosas de *Maria João Lopes*. Um livro que diverte e entretém crianças e adultos.

A contracapa do segundo volume (Torrado, 2003) faz referências explícitas a personagens que incorporam as narrativas. Estas possuem atributos especiais, cobiçados pela imaginação infantil, e despertam a curiosidade do leitor/ mediador que é desafiado a ler em voz alta, dando corpo às palavras escritas.

Abra o livro. Leia. Em voz alta. Deixe a sua voz dar corpo às palavras escritas. Faça-as voar-navegar-rolar e (máquina prodigiosa!) entre no mundo das Histórias Tradicionais Portuguesas. Guiado pelo fio da narrativa de António Torrado, irá divertir-se com histórias de manhas e patranhas de três finórias damas e um aprendiz de feiticeiro; surpreender-se com as improváveis reviravoltas com que o caprichoso destino mimoseia as personagens, sejam elas animais, humanos ou seres fantásticos; sapateiro remendeiro ou princesa chorativa, bela com toleima ou donzela corajosa; quer possuam apenas esperteza e sorte como o doutor Grilo, quer sejam portadoras de dons maravilhosos como o Olho Vivo, Pé Ligeiro e demais amigos. Leia com as crianças estas Histórias de Encantar.

No terceiro volume (Torrado, 2004), o texto da contracapa faz alusão ao modo jovial e humorístico de António Torrado contar histórias e apela à necessidade de serem preservadas as narrativas que fazem parte do imaginário popular.

Neste novo volume das Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo, António Torrado prossegue a sua roupagem pelo tesouro do imaginário popular, convocando para o seu modo tão insinuante e jovial de contar ouvintes e leitores, crianças e adultos, magicamente enlaçados pelo mesmo sorriso e prazer.

As histórias do divertido Pedro Malasartes ou da encantadora Susana, as emocionantes aventuras de Sebastião e Bastião contra o Bicho das Sete Cabeças, a enternecedora história do Menino e da Lua e tantas mais vêm provar-nos que as histórias de antigamente, se estavam quase esquecidas, desta leitura em diante ninguém mais as vai esquecer.

Sobre o trabalho de ilustração da Maria João Lopes que aparece no miolo dos livros, registamos um espírito observador e perspicaz que descobre estratégias visuais adequadas ao público infantil. A atenção das crianças é facilmente captada pelas formas familiares e cores vivas das imagens que cooperam com o texto narrativo, transportando uma mensagem que o complementa. A concentração de detalhes é de tal modo apurada que, numa primeira leitura, alguns pormenores poderão não ser captados pelo leitor.

Os protagonistas dos contos/rimances são retratados com respeito pelas características físicas e psicológicas descritas ou insinuadas no texto, colocando em evidência expressões faciais relevantes

que explanam emoções vividas. O vestuário das personagens e a maneira como elas interagem com o ambiente transportam o leitor para o mundo rural, fazendo emergir o imaginário popular onde o fantástico encontra lugar. Animais falantes, fontes encantadas responsáveis pela metamorfose de pessoas e animais, monstros de aspeto medonho, bichas de sete cabeças, máquinas prodigiosas, unguentos, chaves que abrem todas as portas, magos e aprendizes de feiticeiro, lobos em busca de fortunas, raposas astutas, tudo isto é sabiamente retratado no trabalho de ilustração.

Por outro lado, o mundo cortesão palaciano, com nobres cavaleiros, soldados de sentinela, reis, rainhas, príncipes, princesas, aias e cortejos nupciais, também é representado nas ilustrações, assim como a ambiência marítima que nos traz ecos da Nau Catrineta. Episódios de amor em tempo de guerra são igualmente retratados, abordados com graciosidade e elegância, deixando mirar os seios desnudos de uma donzela guerreira.

O ambiente envolvente de todas as narrativas é retratado com primor e fornece ao leitor elementos importantes que acrescentam valor à ação das personagens e à dinâmica da narrativa.

Seguindo este mapeamento dedicado ao detalhe, o próprio autor, António Torrado, no conto *Pedro Malasartes* (2004, p. 55), chama a atenção dos leitores para a tendência “da amiga ilustradora para o pormenor” e não deixa de entremear a narrativa *Sabino fez-se Leve* com cumprimentos de louvor:

O patrão brutamontes, de grandes botifarras, correu no sentido em que o rapaz o chamava. Deitou as mãos à cabeça, quando viu o que na ilustração estão vendo. Porque hei-de eu cansar-me a descrever o que está bem à vista e desenhado e pintado com todo o apuro? Sorte tenho eu em poder valer-me da arte da Maria João para aliviar-me da escrita (Torrado, 2004, p. 25).

Outra nota importante a destacar diz respeito a um apelo explícito que o escritor dirige aos leitores no conto *Sebastião e Bastião contra a Bicha das Sete Cabeças* para observarem determinada ilustração:

Se repararem bem, hão-de ver que o rei é o único que não traz armadura. Destoa dos restantes cavaleiros, ele poderosa majestade, afinal despojado de alamares, vestindo, com a simplicidade de um camponês, umas calças com alças de presilhas falsas cosidas ao cós das ditas e atrás referidas calças (Torrado, 2004, p. 115).

A relação de concordância entre texto e imagem está bem patente no trabalho de ilustração das narrativas em apreço. Determinados pormenores acentuam o carácter humorístico de algumas passagens, enquanto outros conseguem colocar uma expressividade modelar nas personagens, através do traçado dos olhos, do posicionamento das sobrancelhas, das bocas escancaradas de espanto, dos sorrisos tímidos ou trocistas, dos movimentos do corpo em corrida desenfreada, em queda, a galope, a esgrimir, a lavar o chão, a acenar, a brindar, a pescar, a espreitar, a tocar instrumentos musicais, a dançar e a executar uma multiplicidade de ações banais ou extraordinárias.

Por vezes, surgem elementos suficientemente marcantes para ocupar uma dupla página, posicionando-se o texto no meio da ilustração. Numa simbiose aliciante, texto e imagem dialogam visualmente com os leitores, intensificando a comunicação e a mensagem.

A qualidade estética, funcional e lúdica das ilustrações traz um dinamismo coerente às narrativas e estimula a verbalização dos pequenos leitores. Sendo as narrativas longas, as ilustrações permitem ainda que o leitor nelas descanse o olhar, assimilando melhor o texto, em busca de uma compreensão que utiliza o real como caminho legítimo para o imaginário.

O equilíbrio entre as intenções literárias do autor e a visão pessoal dessas intenções, por parte da ilustradora, parecem sintonizar. O resultado possibilita uma leitura harmoniosa da palavra e da imagem e amplia o significado e o alcance lúdico e simbólico da mensagem.

6.3. Sinopse dos contos tradicionais

Em jeito de **sinopse**, realizamos, em seguida, a apresentação de cada conto, salvaguardando o facto de cada um deles ser digno de uma análise com grande detalhe e minúcia.

Iniciamos com os nove textos que integram o **I volume das *Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo*** (Torrado, 2002b):

- ***O macaco do rabo cortado*** era “um macaco mariola, que andava de bata e sacola, como se fosse para a escola” (p. 5). De tal modo era vaidoso que não admitia que troçassem do seu rabo “comprido e retorcido” (p. 6), por isso, mandou cortá-lo. No entanto, a zombaria continuou, porque um macaco sem rabo fica “mais feio e mais minguido” (p. 6). Triste e arrependido da sua tola decisão, o macaco resolveu pedir ao barbeiro que lhe devolvesse o rabo, mas foi injuriado. Não podendo recuperar o rabo, roubou-lhe uma navalha e seguiu caminho. Avançando de local em local, o macaco viveu uma série de peripécias, contracenando com diversas personagens, sempre a arranjar confusões, terminando a cantar ao desafio. Em resposta às canções trocistas que lhe dirigiam as

personagens do conto, o macaco, em cima de uma árvore, tocava viola e cantava: “Sou macaco mariola/ e rei do charivari/ porque a mim ninguém me enrola/ e a tocar nesta viola/ tinglinterim, tinglinterim/ não tenham pena de mim” (p. 16).

- ***O menino Grão de Milho*** nasceu do tamanho de um “bago de ervilha”, cresceu até atingir o tamanho de uma “vagem de ervilheira” (p. 18) e vivia feliz na companhia dos pais que muito o estimavam. Em tamanho reduzido, mas bem proporcionado e airoso, o menino “via bem, à sua medida” e era muito “ajudador” (p. 19) do pai e da mãe. Um dia resolveu “correr mundo” (p. 22) com uma família de cômicos que passou pela sua aldeia e viveu aventuras e emoções desmedidas, conseguindo ultrapassar todas as dificuldades com determinação e coragem. O tempo foi passando e os pais “carregados de luto, porque julgavam o filho perdido para sempre” (p. 28) sentiram uma alegria imensa quando o viram regressar a casa e organizaram uma festa que ficou na memória de todos os habitantes da aldeia.

- ***A História da Carochinha e do Infeliz João Ratão*** é-nos apresentada pela voz do narrador em forma de verso: “A história que vou contar/ já muita gente a contou. /As rimas que vou rimar/ Já muita gente as rimou” (p. 29). O conto, por demais conhecido, inicia com a “Carocha Barata de cara muito laroca” que “no meio do pó do varrer encontrou uma moeda” (p. 31) e resolveu arranjar marido. “Enfeitada, apregoava/ com colares de camarinha:/ “Quem quer, quem quer, quem quer, / casar com a Carochinha?” (p. 32). Depois de muitos pretendentes rejeitados, o João Ratão é escolhido para noivo, mas, no dia do casamento, “tentado pelo cheiro que saía da cozinha” (p. 35), acaba por não consumir o enlace porque “morreu cozido, assado, guisado no caldeirão” (p. 35). Todos os convidados choraram a sua morte, inclusive o rei que “numa lamúria de cortar o coração” proferiu a seguinte sentença: “Já não quero mais ser rei/ se morreu o João Ratão.” (p. 38).

- ***Gil Moniz e a Ponta do Nariz***, “(não faças o que ele faz nem queiras o que ele quis)” (p. 39), dá-nos a conhecer um rapaz dado a “madurezas” que o faziam passar por tolo, mas “pouco ou nada se dava por isso” (p. 39). Certo dia, Gil Moniz encontrou um grão de milho no meio da estrada e resolveu deixá-lo à guarda de uma das suas muitas comadres. “– Comadre, comadrinha, fique-me com esta riqueza, enquanto vou dar uma voltinha” (p. 40). Quando regressou do seu passeio, ficou a saber que uma galinha tinha engolido o seu grão de milho e logo exigiu à comadre que lhe desse em troca a galinha. De passeio em passeio, de comadre em comadre, de troca em troca, Gil Moniz acabou por

ficar com uma “cachopa”, filha de uma das suas comadres. A rapariga era esperta e resolveu pregar-lhe uma partida: saiu do saco em que estava presa e colocou um cão no seu lugar. O rapaz não suspeitou da troca e seguiu o seu caminho cantando: “– Do grão de milho fiz galinha, da galinha fiz porquinho, do porquinho fiz cachopa e agora... agora vou dar-lhe uma beijoca!” (p. 46). Quando abriu o saco saltou lá de dentro um cão que lhe mordeu o nariz.

- ***A Machada Machadinha do José e da Joaquina*** descreve as aventuras de um rapaz chamado José que queria casar, mas achou a sua noiva, de nome Joaquina, “uma tonta desmiolada” (p. 47), quando a viu espantada a olhar para um pequeno machado preso numa viga do teto da sua futura casa. Os carpinteiros que andaram a fazer as obras, provavelmente, esqueceram-se de “arrecadar” o machado (p. 48) junto com as outras ferramentas. Joaquina, em vez de subir a um escadote e guardar a machadinha em lugar seguro, ficou a olhar demoradamente para o teto a matutar: “Amanhã, caso. Depois hei-de ter um menino. Vamos que acontece a desgraça de cair a machadinha em cima da cabeça do menino?” (p. 48). Enquanto pensava, o vinho que tinha ido buscar à adega “corria da pipa para o canjirão” (p. 47). Depois de cheio, o canjirão começou a transbordar e inundou toda a casa. Com os sapatos molhados, as meias encharcadas e as calças novas manchadas, o José ficou estupefacto com a atitude da sua noiva, apelidada de muito ajuizada pelos “paspalhos” (p. 50) dos pais que com ela viviam. Decidiu então viajar pelo mundo para ver se encontrava gente que não fosse “pataroca” (p. 50), mas as personagens que com ele contracenaram no desenrolar da narrativa só lhe trouxeram desilusão, devido à falta de inteligência e perspicácia que demonstraram para resolver problemas simples, arranjando soluções absurdas e tontas. Por isso, o sensato rapaz decidiu voltar atrás e casar com a sua Joaquina que, pelos vistos, tinha mais juízo, “por pouco que fosse, do que toda aquela gente junta.” (p. 58).

- ***Dom Pimpão Saramacotão e o seu criado Pimpim*** é um conto que nos fala de uma “língua de papelão” (p. 72) usada por um nobre senhor, com ar de poucos amigos e “muito dinheirame arrecadado em arcas” (p. 71). O fidalgo tinha-se na conta de muito sábio, por isso, tolamente, “não queria falar como toda a gente” (p. 72) e usava uns termos que ninguém entendia: “– Apesar de estar nubífero o éter do espaço, lobrigo pelo postigo dos lúzios os piníferos, olivíferos e vivíferos do meu senhorio e propriamente meus...” (p. 71). Ninguém compreendia tal linguagem, de modo que todos os criados se fartavam de o aturar e iam-se embora. Um dia, apareceu um rapaz disponível para o servir e logo recebeu o nome de Pimpim Saramacotim. Com o decurso do tempo, o

rapaz foi-se habituando às “falas do patrão” (p. 74) e começou a imitar o seu modo de falar. O conto termina com a casa do fidalgo a arder, porque o criado, instruído na nobre arte de falar a tal “língua de papelão”, não se fez entender pelo seu mestre. A situação temerária foi criada por um grupo de “garotelhos” (p. 77) de uma aldeia próxima que ataram um molho de palha ao rabo de um pobre gato. Este passou por cima de uma braseira, chamuscou o rabo e fugiu, assustado, pela chaminé, dando início a um enorme incêndio. Em vez de gritar que a casa estava a arder, o criado Pimpim Saramacotim gritava ao Dom Pimpão Saramacotão que “um papa-in-rate” tinha ido “por a fumácia acima” e estava “saltaricando na cobertura, com um escaramulo no rabo.” (p. 78). Desta forma, ninguém o entendeu e a casa ardeu.

- ***Maria Rosa e os Sete Veados Barbudos*** é o título de um conto que nos fala de sete irmãos muito unidos que decidiram deixar crescer as barbas. Mais tarde, a mãe ficou grávida e todos estavam à espera de mais um rapaz para fazer parte do rol dos barbudos. Afinal, nasceu uma rapariga. Todos os irmãos, à exceção do mais novo, ficaram amuados. Os cuidados que os pais prestavam à menina despertou neles um ciúme doentio que os levou a sair de casa. Anos volvidos, os pais morreram e Maria Rosa decidiu procurar os irmãos. Encontrou-os num casarão meio arruinado e passou a ser a criada da casa. Um dia, foi buscar água à “fonte da mina” (p. 87) para lavar os pés aos irmãos, mas a nascente estava “empeçonhada com o sangue de um gigante feiticeiro que enterraram perto” (p. 87) e logo que a água tocou nos pés do primeiro, este transformou-se num veado barbudo. Os outros irmãos não o quiseram deixar “sozinho na desgraça” (p. 88), por isso, lavaram os pés na mesma água e tiveram igual sorte. Passaram a ser os sete veados barbudos. Uma ocasião, a rapariga deparou-se com um príncipe e o seu séquito que andavam à caça de javalis e veados e suplicou-lhes que não matassem os “veadinhos” (p. 90). O príncipe enamorou-se dela, mas o rei, preocupado com o “noivado em perspectiva” (p. 91), mandou fazer uma fogueira para a queimar. Quando o fumo já sufocava a menina, um bando de veados fogosos saltou por cima da fogueira que se apagou num instante, quebrando-se o encanto. Maria Rosa casou com o príncipe que assumiu o lugar do rei e os irmãos barbudos formaram a “guarda de honra” do “cortejo nupcial” (p. 94).

- ***Vem aí o Zé das Moscas*** conta a história de “um homem meio amalucado” (p. 95) conhecido pelo nome Zé das Moscas, porque se queixava de ouvir zumbidos que o punham “aluado e ainda mais maluco do que ele já era” (p. 95). Aconselhado a consultar um médico, o Zé das Moscas explicou ao doutor que ouvia uns zumbidos “bzz-bzz...bzz-bzz, que vêm e vão, passam e voltam,

desandam e tornam” (p. 96). O médico mandou-o enxotar as moscas, mas o conselho não resultou. O homem não desistiu de resolver o problema que o atormentava e foi em busca de ajuda, batendo de porta em porta. Nem o comandante da polícia, nem o advogado, nem o veterinário, arranjaram solução. Mas o juiz, em jeito trocista, disse-lhe que assim que visse uma mosca a jeito lhe desse “uma paulada das rijas” (p. 101), conselho que foi levado a peito pelo Zé das Moscas. Ao ver uma mosca poisada na careca do juiz, deu-lhe semelhante paulada que “quem ficou a ouvir zumbidos à volta da cabeça foi o tal doutor juiz” porque o “nosso homem curou-se” (p. 102).

- ***Toca que toca, dança que dança*** retrata a vida de três irmãos pastores. Os mais velhos eram muito mal-encarados, mas o mais novo, de nome Timóteo, era “uma jóia de moço” (p. 103). Um dia, cruzaram-se com uma velhota que estava em perigo, mas só o Timóteo a salvou. Em troca da gaitinha de beiços que, entretanto, perdera, recebeu da idosa um “pífaro de cana” com um belo timbre e o poder mágico de pôr a dançar “ovelhas, carneiros, borregos, cães e cachorritos” (p. 107). O senhor prior também foi “apanhado pela tentação da música” (p. 108), assim como o “meritíssimo juiz” (p. 110), os guardas do tribunal e todo o “povoléu” (p. 112). Até a mãe do juiz que estava entrevada, logo que ouviu a música saltou da cama e veio para a rua cantar e dançar: “– Viva a folia/ viva a folia/ que vai para dez anos/ que não me mexia.” (p. 113). O rei e a rainha ficaram espantados com a receção que tiveram quando chegaram ao centro da vila, mas a dança foi interrompida por ordem real, porque “as majestades vinham a fugir de um exército inimigo” (p. 114) que invadira o reino. Posteriormente, Timóteo voltou a tocar o pífaro e o som da música pôs os cavalos, os cavaleiros, os artilheiros e os generais do exército inimigo a dançar desenfreadamente, até chegarem ao ponto de pedirem clemência. Após a redenção dos inimigos, a gaitinha foi guardada num cofre para tocar em tempos de paz e de guerra.

Passando aos nove contos que integram o **II volume das *Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo*** (Torrado, 2003), segue-se uma sinopse de cada um deles:

- ***Doutor Grilo, Médico de El-Rei:*** a intriga da narrativa orbita em torno da figura de um carvoeiro, de nome Grilo, que, um dia, decidiu “vestir-se com as sacas de carvão, à maneira de estudante” (p. 5) e responder a quem o questionava que estudava para “adivinhão” (p. 6). A sua fama depressa chegou aos ouvidos do rei. Este chamou-o à sua presença para saber se ele seria capaz de descobrir o ladrão que tinha roubado o tesouro real. Para isso, fez-lhe várias perguntas, colocando o

protagonista do conto em situações difíceis. Contudo, o adivinhão, à custa de expedientes arditos, onde o cômico de situação se firma, conseguiu superar todas as provas e não só teve sucesso na sua “ciência de adivinhão” (p. 14), como conseguiu livrar a princesa de um osso que tinha atravessado na garganta. Depois deste sucesso, foi nomeado médico da casa real e ganhou fama, “a ponto de se dizer que só com as suas falas dava saúde aos enfermos” (p. 16). Posteriormente, o falso médico decidiu ir para a Universidade estudar medicina e passou a chamar-se “Doutor Danilo Grilo, o Sábio Benfazejo” (p. 16), porque curava todas as doenças e era bondoso e compassivo.

- ***Olho Vivo, Pé Ligeiro e Mais Amigos:*** o conto aborda a herança que um tio muito rico deixou a dois sobrinhos. A um deles legou os seus bens, ao outro legou os seus amigos. O mais velho escolheu a riqueza, de modo que Crispim, o mais novo, teve de ir à procura dos amigos do tio, companheiros de muitas aventuras, que ele não conhecia. Avançando na sua viagem descobriu o “Arranca-Pinheiros” (p. 18), homem forte que arrancava pinheiros para ter lenha para a lareira, o “Olho-Vivo” (p. 21) que tinha uma pontaria capaz de matar dois mosquitos a duas léguas de distância, o “Pantafaçudo” (p. 22) que soprava com muita força e o “Pé-Ligeiro” que “corria a bom correr” (p. 22). Os cinco seguiram viagem e chegaram à capital do reino. Defronte do palácio viram um grupo de pretendentes à mão da princesa que, por sinal, era muito esquisita e indecisa. Todos resolveram fazer uma espécie de “olimpíadas dos namorados” (p. 24) para que o vencedor pudesse casar com a princesa. O “Pé-Ligeiro”, o “Arranca-Pinheiros” e o “Olho-Vivo” não tiveram sorte, porque a princesa não gostava de corredores, nem de carregadores, nem de caçadores. O que a princesa mais desejava era alguém que não fosse forte, nem fraco, nem alto, nem baixo, nem gordo, nem magro, nem bonito, nem feio, nem sábio, nem parvo. A princesa queria alguém “assim-assim” (p. 26). Só o Crispim parecia possuir estes requisitos, mas o rei, que não queria por genro e futuro comandante dos seus exércitos um “fulaninho qualquer” (p. 26), mandou prendê-lo. Rapidamente, os amigos vieram em seu auxílio e fizeram bom uso dos seus talentos: um rompeu as muralhas da prisão, outro agarrou nele e fugiu, outro fez pontaria e furou o escudo do trono real, outro soprou com tanta força que parecia um “ciclone de mil diabos” (p. 27). O rei, para se ver livre deles, entregou-lhes muitos dos seus tesouros que foram repartidos irmãmente por todos. Crispim voltou para casa tão rico que o seu irmão mais velho, roído de inveja, ficou cheio de “borbulhas comichosas nos cotovelos.” (p. 28).

- ***Sapateiro Remedeiro Muito Trabalho e Pouco Dinheiro*** conta a história de um pobre sapateiro que trabalhava o dia inteiro e batia na sola dura ao som de uma cantiga: “Sou um pobre

sapateiro, / truca, truca, truca, / que estou sempre a dar; a dar / truca, truca, truca. / Quem nasceu para ser pobre, / truca, truca, truca, / que lhe serve o trabalhar? (p. 30). Um certo cavaleiro a quem as crianças chamavam “O Senhor Amigo” (p. 31) condeou-se e ofereceu-lhe dinheiro dentro de um bolo e dentro de toros de pinheiro, mas o sapateiro desconhecia o conteúdo das ofertas e resolveu dar o bolo de presente ao médico que lhe tinha curado o filho e os toros de pinheiro ao padeiro, porque lhe devia muitos favores. Conhecidas as boas ações, o nobre cavaleiro ofereceu um bocado de chumbo ao sapateiro, mas este decidiu dá-lo a um pescador para fazer peso nas suas redes. Agradecido, o pescador deu-lhe uma garoupa. Dentro do peixe estava uma pedra preciosa que o sapateiro deu ao ourives, em troca de dinheiro, um cordão para a mulher, um anel para cada filho e um relógio de ouro para si. O cavaleiro quando soube que o sapateiro tinha enriquecido foi inteirar-se do sucedido e ficou muito satisfeito. O sapateiro convidou-o para padrinho de um filho que lhe tinha nascido e a quem deram o nome de “José Peso-de-Chumbo e Chuva-de-Ouro” (p. 38).

- ***A Raposa das Botas Altas*** é um título que contém o nome da protagonista do conto, uma raposa que encontrou umas botas, quando “andava no farejo da caça” (p. 39), e calçou-as, de imediato, pois pareceram-lhe perfeitas “para correr nos lameiros atrás dos cabritos” (p. 39). Um lobo apareceu no mato e quis saber onde é que a “comadre raposa” (p. 40) tinha comprado as botas. Esta informou-o que tinha sido ela a fazê-las e prometeu fazer-lhe umas, à medida, em troca de três carneiros, duas ovelhas, quatro borregos e um boi. Dias depois, o lobo entregou-lhe o resultado da sua caça, mas a raposa não cumpriu o prometido. Quando o lobo foi exigir as botas, a raposa fugiu, escondeu-se num buraco e deixou a cauda de fora. O lobo não foi capaz de caçar a raposa, mas conseguiu arrancar-lhe a cauda. Assim – pensava ele – quando a encontrasse, facilmente a reconheceria. A raposa manhosa foi ter com as outras raposas e convenceu-as de que a nova moda ditava que as raposas distintas cortassem a cauda. Assim fizeram. O lobo quando viu todas as raposas sem cauda decidiu virar costas àquela terra cheia de “vigaristas” (p. 46). A raposa das botas altas ficou a rir-se, mas por pouco tempo, porque um dia, um caçador de peles “passou-lhe uma rasteira ou coisa parecida e o resto adivinha-se...” (p. 48).

- ***A Bela Micaela e o Monstro da Pata Amarela***, conto que apela ao imaginário popular, narra as venturas e desventuras de uma rapariga vaidosa e “presumida” (p. 49) que não se cansava de apregoar que só se casaria se o noivo tivesse “dentes de prata e barbas de ouro” (p. 50). Um dia, bateu-lhe à porta um misterioso cavaleiro que “pouco mostrava os dentes, porque não sorria, mas as

barbas eram sem nenhuma dúvida do ouro mais puro” (p. 50). Casaram e partiram numa carruagem puxada por cavalos de vidro. Logo que chegaram aos domínios do noivo, os cavalos quebraram-se em cacos, a carruagem desfez-se em pó e o nobre cavaleiro transformou-se num “monstro medonho” (p. 50), mas de bom coração, tudo fazendo para cativar a Bela Micaela. Depois de muitas peripécias, promessas cumpridas e outras por cumprir, a Bela Micaela sofre um desgosto de amor, porque o monstro desamparado, acabou por morrer. De regresso à aldeia onde nasceu, Micaela decidiu viver sozinha e envelheceu, sem soberba, rejeitando todos os que dela se enamoravam, em nome de uma mágoa que nunca passou.

- ***A Máquina Prodígiosa do Pedro Ovelheiro*** era uma máquina “capaz de andar por terra e também pelo mar e pelo ar” (p. 69), encomendada por um rei de um reino distante a um velho com fama de “sábio doutor em todas as ciências” (p. 69). O velho deu início à obra, mas morreu antes de a finalizar. Muitos “sabichões, aldrabões, espertalhões e outros troca-tintas” (p. 70) tentaram pô-la a funcionar, sem sucesso, razão pela qual a máquina foi abandonada e ficou “a ganhar ferrugem e teias de aranha” (p. 70). Um pastor conhecido como Pedro Ovelheiro resolveu tentar a sua sorte. Na posse de um “unguento” (p. 70) e de “uma chave-porteira” (p. 73) (ofertados por personagens a quem tinha prestado auxílio) e com a ajuda de uma pomba reconhecida por ter sido libertada do cativo, Pedro Ovelheiro encontrou a máquina prodígiosa. Aplicado o unguento na fechadura da máquina, a chave conseguiu acionar eficazmente o complicado mecanismo e o engenho foi capaz de voar e navegar, sob a direção do pastor, permitindo-lhe vivenciar uma aventura “inexplicável como as laçadas do destino” (p. 77). Com receio de que ninguém acreditasse no sucedido, Pedro Ovelheiro guardou esta memória dentro de si como se guardam as palavras mágicas “que abrem as portas dos mistérios.” (p. 88).

- ***As Três Finórias***, conto de “manhas e patranhas”, narra as peripécias de uma estalajadeira e das suas duas filhas, todas muito impostoras, espertalhonas e gananciosas. A intriga gira à volta destas personagens que, com falsas promessas e sorrisos fingidos, procuravam ganhar a confiança dos que delas se aproximavam, mas acabaram por se dar mal. Desmascaradas umas pelas outras, devido à estratégia utilizada por um jovem mercador roubado por elas, acabaram as três na prisão.

- ***A Tristeza da Princesa e o Coelho Vermelho*** é um conto que nos fala da “princesa Tamanhinha” (p. 87), filha do “rei Dom Tamanhão” (p. 94), que tinha uma “doença suspirativa” (p. 87), um mal esquisito que enchia as pessoas de melancolia e dava vontade de chorar. Os médicos

que vinham de reinos distantes para examinar a princesa não conheciam remédio para tal doença e a princesa continuou a definhar. Um dia, uma velhinha de uma aldeia próxima resolveu ir ao palácio contar-lhe histórias para a distrair. Contou-lhe a história de um coelho vermelho que apareceu a uma princesa parecida com aquela que estava a escutar o conto. Mas o tal coelho tão depressa aparecia como desaparecia, levando ao pescoço os laços que a princesa lhe atirava sempre que o via. A princesa ficou triste – continuou a velha a contar –, mas uma “velha Furrunfunfelha” (p. 91) que vivia naquele país encontrou o coelho encarnado, numa gruta, a cantar e a pentear o pelo. Quando acabou de cantar e de se pentear, o coelho transformou-se num belo príncipe que casou com a princesa. Ouvindo isto, a princesa Tamanhinha começou a chorar e confidenciou à velha que também a ela tinha aparecido um coelho vermelho a quem tinha atirado “por três vezes laços diferentes, de seda, de prata e de ouro, sem conseguir apanhá-lo” (p. 93). Nesse instante, as portas do quarto da princesa Tamanhinha abriram-se e entrou “Dom Riomar, Príncipe sem par, com três laços ao pescoço por deslaçar” (p. 94) e um barrete vermelho na cabeça.

- ***Gustavo, o Estrejeitante Aprendiz*** foi trabalhar para a oficina de um mágico muito sabido, apresentando-se com a “cara mais baboca que conhecia” (p. 98). Tinham-lhe dito que, apenas daquela forma, conseguiria o emprego e ele assim fez. O mago perguntou-lhe se ele sabia ler e Gustavo enganou-o, dizendo que não. Foi logo admitido ao serviço. Lavava as lamelas e as provetas, limpava o pó dos livros e cumpria as tarefas que o mago lhe pedia, mas quando se apanhava sozinho “atirava-se aos calhamaços” (p. 100) para aprender fórmulas, benzeduras e encantamentos. Nunca recebeu ordenado, mas aprendeu práticas mágicas e concebeu um plano para ficar rico. Foi para casa dos pais e combinou com eles que se transformaria em galgo para o pai o vender na feira, por bom preço, recomendando que não desse ao comprador a fita de seda encarnada que o galgo levaria ao pescoço. Assim aconteceu. O galgo foi comprado pelo “mago estrejeitante”, seu antigo patrão, que o levou preso por uma corda. Na manhã seguinte, o mago foi à caça com o galgo, mas este galgou para longe, transformou-se em figura humana e voltou para casa. No dia seguinte, com o mesmo propósito, Gustavo transformou-se num belo cavalo e recomendou ao pai que o vendesse, mas que guardasse o freio para si. O comprador do galgo também comprou o cavalo, mas, como pagou uma fortuna, exigiu os arreios, o freio e a sela. Tudo parecia estar perdido, mas como cada encantamento tem um antídoto que lhe corta o efeito, o cavalo bebeu a água de um tanque e sofreu uma série de transfigurações até conseguir chegar a casa na forma de Gustavo.

O conto aponta dois desfechos, apresentados pelo narrador. Um declara que o dinheiro recebido na feira pela venda dos animais se transformou em serradura, mas este desconsolado desfecho não é adotado pelo contador que prefere que o Gustavo e os pais tirem bom proveito do que lhes custou a ganhar.

Por último, apresentamos uma sinopse dos nove contos que integram o **III volume das Histórias tradicionais Portuguesas Contadas de Novo** (Torrado, 2004):

- **Quatro Ovos, Quanto Custam?** O protagonista deste conto é um rapaz pobre que resolveu partir em busca de fortuna. Antes de embarcar num grande navio, “já com as malas aviadas” (p. 5) foi bater à porta de uma estalagem e pediu alguma coisa para comer. A estalajadeira fez-lhe uns ovos mexidos. O rapaz comeu os ovos, mas quando ia pagar a despesa reparou que tinha deixado a bolsa com o dinheiro dentro da bagagem embarcada. A estalajadeira disse-lhe que lhe podia pagar quando regressasse. Alguns anos passados, o rapaz, já homem feito, voltou rico e lembrou-se de ir pagar a sua dívida, mas a estalajadeira, gananciosa, vendo-o luxuosamente vestido, pôs-se a fazer contas: “Quatro ovos eram quatro pintos, quatro frangas, quatro galinhas que punham ovos” (p. 8). Contas feitas, exigiu uma “pilha de notas das mais carregadas de zeros à direita” (p. 8). Sem dinheiro para pagar esta importância, o homem foi parar à cadeia. Lá conheceu um “fulanito vivaço” (p. 9) que se ofereceu para o ajudar e ser seu advogado. No dia do julgamento, o pretense advogado apareceu no tribunal todo enferrusado, desculpando-se com o facto de ter estado a assar castanhas para semear. A estalajadeira, presente no julgamento, desatou a rir e questionou: “- Ó homem! Castanhas assadas dão castanheiros?” (p. 10). Foi o que o advogado quis ouvir e, prontamente, dirigiu ao juiz as seguintes palavras: “Esta mulher queria que este honrado emigrante pagasse quatro ovos pelo preço de muitas galinhas e admira-se que eu semeie castanhas assadas para ter castanheiros. Assim provo que o meu constituinte está inocente. Faça Vossa Senhoria mercê de pô-lo na rua”. E o juiz fê-lo deste modo.

- **As Três Fortunas do Lobo Feroz** narra os acasos de um lobo que atendia a todos os pedidos que lhe faziam. O conto tem início com a informação de que o lobo, um dia, acordou cheio de fome. Espreguiçou-se e espirrou três vezes. Muito satisfeito, lembrou-se das palavras do seu avô “Três espirros ao levantar são três fortunas a ganhar” (p. 12). Desceu a montanha e encontrou dois carneiros que andavam à luta por causa da delimitação dos terrenos dos donos. Resolveu o lobo ajudar nas medições, mas acabou por levar duas marradas no traseiro. Os carneiros fugiram e o lobo ficou

sem almoço. Atordoado, continuou o seu caminho e encontrou uma égua velha com a sua filhota. A égua combinou com o lobo que lhe daria a sua filha se ele lhe tirasse um espinho que tinha cravado numa pata traseira. O lobo preparou-se para a intervenção e levou um par de coices que o fizeram cair e ficar zozinho. Cheio de dores, prosseguiu a caminhada em busca da terceira fortuna e encontrou “uma porca com os seus bacorinhos” (p. 16). Como estava com muita fome, o lobo exigiu os leitões para o seu almoço. A porca pediu ao lobo para os batizar antes de os comer. O lobo disse-lhe que não era padre nem sacristão, mas a porca insistiu tanto que ele resolveu tratar do assunto. Assim que apanhou o lobo na borda do poço, a porca deu-lhe uma focinhada e atirou-o lá para dentro. Desta forma, o lobo “marcador de terras, curandeiro de bestas e baptizador de porcos” (p. 18), em vez de três fortunas, teve três desaires.

- **Sabino Fez-se Leve** é um conto que “mete um bocado de impressão” (p. 19), avisa o narrador no início da narrativa. De seguida, apresenta ao leitor a condição de escravo de Sabino, o protagonista do conto, maltratado pelo patrão, homem rico e avaro. Como não era remunerado pelo seu trabalho, Sabino pôs-se a magiar “um plano de desforço que lhe reparasse a injustiça” (p. 20). Dos cinco porcos do seu amo, o rapaz resolveu vender a um cigano quatro porcos e meio, ficando ele com a parte traseira de um e o rabo dos quatro para recordação. O cigano aceitou o negócio porque conseguiu comprar quatro porcos e meio pelo preço de um. De imediato, Sabino correu para casa do patrão e, fingindo grande aflição, disse à patroa que estava à varanda que o marido lhe tinha pedido as duas sacas que estavam debaixo da cama para resgatar a vida que alguns salteadores lhe queriam tirar. Quando se apanhou com as sacas cheias de dinheiro, Sabino montou num cavalo e desapareceu a galope. No povoado mais próximo encontrou um homem que lhe recomendou que não estafasse o cavalo. Sabino respondeu que, para se fazer leve, tinha tirado as suas tripas. De seguida, largou as entranhas do porco no chão e prosseguiu a galopada. O dono, quando se sentiu roubado, foi no seu encalço, passou pelo mesmo povoado e ficou a saber o sucedido. Para ganhar velocidade, decidiu fazer o mesmo, puxou de uma faca e golpeou o ventre. Caiu imediatamente do cavalo e só não morreu porque foi socorrido pelos habitantes da aldeia. Todavia, perdeu as forças de outrora e decidiu vender a quinta. “Consta que quem a comprou foram os pais do Sabino, com o dinheiro que o filho lhes trouxe dos três anos de trabalho e sacrifício” (p. 30).

- **Quarenta e Dois Mais Vinte e Um** conta a história de dois soldados vagabundos e desordeiros, perdidos “a meio de uma marcha penada” (p. 33). Depois de muito caminharem,

encontraram um casebre onde vivia um casal de velhos. Bem acolhidos, os soldados comeram, beberam e dormiram na cave. Acordaram com o cantar dos galos e viram três presuntos pendurados numa trave. Um deles pegou numa navalha, cortou o fio que prendia um dos presuntos e escondeu-o na mochila que trazia. Foram, depois, para a cozinha comer o pequeno-almoço que a velhota lhes tinha preparado, enquanto o marido desceu à cave em busca de ferramentas para o trabalho do campo. Dando pelo roubo do presunto, o velho calou-se e substituiu-o por uma pedra de amolar. Os dois soldados partiram com um saco pesadíssimo às costas. Quando passaram por uma taberna resolveram parar e ofereceram aos presentes uma fatia de presunto em troca de pão e vinho. Quando abriram o saco e viram a pedra de amolar ficaram “zonzos de espanto” (p. 39). Quem assistia à cena começou a fazer troça, mas, rapidamente, um dos soldados afiou a navalha na pedra, cortou o pão e perguntou se eram servidos de uma fatia de pão. O conto termina de forma engraçada, perguntando, então, o contador: “– Quarenta e dois mais vinte e um somam quanto? / – Sessenta e três – respondi eu. / – Nove fora...” (p. 40).

- **Pedro Malasartes**, personagem tradicional da cultura portuguesa e brasileira, inspirou António Torrado a (re)escrever um conto com este título. Nele se narra a vida de um rapaz simples, obediente e afável, mas muito ingénuo e tão desajeitado que só fazia disparates. Vivia com a mãe que, de vez em quando, o mandava fazer recados, mas o resultado era sempre desastroso. Sem pretender fazer mal a ninguém, a verdade é que o rapaz fez e disse tantas tolices que uma aldeia em peso se revoltou contra ele. Valeu-lhe a mãe que se entrepôs entre a multidão furiosa, defendendo-o sem receio: “– Onde vem esta revolta à volta do meu filho? Que mal vos fez o rapazinho, para quererem enxotar-lhe as moscas? Matou? Roubou? Cobiçou o que é vosso?” (p. 57). O seu discurso inquiridor terminou com a defesa das qualidades do Pedro Malasartes, dizendo que lhe faltava maldade, mas sobrava-lhe inocência. Passada a revolta da multidão, a mãe dirigiu ao filho uma descompostura e “em puro remate de meiguice desabrida” deu-lhe “uma lamparina para lhe alumiar as ideias.” (p. 58).

- **A Linda Susana**, conto escrito em verso, descreve a noiva Susana como moça de grande beleza que se mantinha fiel ao namorado que tinha ido para a guerra. Mercadores, duques, músicos, trovadores e outros pretendentes desejavam desposá-la, mas ela esperava ansiosa pelo regresso do seu amor. “Outros amores eu não quero/ que os meus amores virão. / Por eles sofro, rezo e espero/ até ter consolação” (p. 60). Um dia, a bela Susana recebeu a visita de um velho de barbas muito compridas que lhe trouxe a notícia de que o seu noivo “Dom Beltrão” tinha sido preso pelos mouros e

estava condenado à morte. Toldada pela emoção, a moça desmaiou nos braços do idoso, mas quando despertou percebeu que o velho das barbas era o seu amado Beltrão.

- ***O Senhor da Bengala de Castão de Prata*** é o título de uma narrativa que conta a história de um homem pobre que conseguiu enriquecer à custa de muito trabalho. Depois de “correr Seca e Meca” (p. 65) regressou à terra natal e, com ar de rico, passeava com uma bengala bem torneada que tinha um castão de prata. Cauteloso e prudente, longe dos olhares do povo, o abastado senhor enterrou no quintal da sua casa uma panela velha cheia de ouro. Porém, numa noite de lua cheia, um vizinho ganancioso espreitou “por entre as moitas e toijas que separavam os dois quintais” e viu “onde é que a panela morava com a cozedura da fortuna” (p. 67). Esperou pela lua nova, vestiu-se de negro e foi ao quintal do senhor da bengala roubar-lhe a panela. O dono da panela quando descobriu que tinha sido roubado, deduziu logo quem tinha sido o autor do crime e começou a pensar na melhor forma de recuperar as suas moedas de ouro. Foi ter com o vizinho e contou-lhe que se sentia doente e, sentindo a morte perto, gostaria de lhe deixar a sua herança. A seguir, segredou-lhe que tinha mais de metade da sua fortuna enterrada no quintal e o resto estava escondido em casa, mas pretendia guardar tudo junto, dentro na panela velha que tinha enterrado junto da figueira. O vizinho agradeceu a intenção e, logo que pode, voltou a colocar a panela onde a tinha encontrado. Foi com este estratagema que o rico senhor da bengala de castão de prata recuperou todo seu dinheiro.

- ***O Menino e a Lua***: o conto retrata a vida de um menino órfão que viveu grandes amarguras e maus-tratos infligidos por um tio chamado Augusto, que tinha um coração “forrado a granito para que não entrasse nem saísse sentimento algum (p. 73). Para aliviar a sua mágoa, o menino, à noite, subia ao monte mais alto para fitar a Lua e conversar com ela. O tio questionou-o sobre o que lhe dizia a Lua e o menino respondeu: “Diz-me que, um dia, o meu tio há-de querer deitar-me água nas mãos e eu não hei-de querer” (p. 74). Desconfiado que o destino determinasse que, no futuro, seria ele servente do sobrinho, o malvado resolveu livrar-se do rapaz, meteu-o num caixote e largou-o no rio. Quis a sorte que o caixote fosse recolhido por um rei e uma rainha que adotaram o menino, trataram-no como um príncipe e viram nele o futuro rei. O enredo complica-se com a intervenção de um duque, irmão da rainha, que tinha pretensões ao trono. Por isso, contratou um grupo de salteadores para raptarem e eliminarem o príncipe. O chefe dos salteadores era o “Infame tio Augusto” (p. 81) que, naturalmente, desconhecia a ascendência do rapaz e foi condenado à morte por alta traição, mas o príncipe pediu

que lhe poupassem a vida. Depois de muitos acasos, a profecia da Lua concretizou-se. Gilberto foi proclamado rei e ficou conhecido pelo cognome “o Justo”.

- ***Sebastião e Bastião Contra a Bicha das Sete Cabeças*** narra os acontecimentos que marcaram a vida de dois bebês nascidos na mesma altura. Sebastião era príncipe e dormia num berço de ouro. Bastião era um menino pobre e dormia num berço de canas. Quis a sorte que a mãe do Bastião fosse escolhida para ama de leite do pequeno príncipe. Por isso, as duas crianças cresceram juntas e “comportavam-se como se fossem gémeos (p. 87). Juntos viveram grandes aventuras e os dois se envolveram, cada um a seu modo, na luta contra uma serpente de Sete Cabeças, defendendo-se mutuamente e livrando-se de maldições.

6.4. Sinopse dos romances/rimances tradicionais

Cumpre deixar previamente um apontamento simples: os dois romances tradicionais que, de seguida, revisitaremos representam exemplos dos mais conhecidos textos deste género literário, habitando a memória individual de muitos portugueses. Sublinhe-se a sua presença, por exemplo, em alguns manuais escolares de diferentes anos de escolaridade, quer na contemporaneidade quer no passado.

- ***A Nau Catrineta que tem muito que contar*** (Torrado, 2002b) é uma composição narrativa em forma poética, escrita com superior mestria por António Torrado, na intenção de recuperar o conhecido romance popular profusamente difundido – *A Nau Catrineta*. Este texto evoca episódios dramáticos vivenciados pelos marinheiros no período da nossa História conhecida como época dos Descobrimentos, altura em que as navegações andavam perdidas no mar, havia muito naufrágios, fome e luta pela sobrevivência. *A Nau Catrineta Que Tem Muito Que Contar* também andava perdida no mar e os marinheiros que “já não tinham que beber, já não tinham que tragar” (p. 62) não tiveram outro remédio senão recorrer à antropofagia. Tiraram à sorte quem haviam de matar e “foi a sorte sete vezes no capitão acertar” (p. 62). Amarrado ao mastro-mor do navio, o capitão “ali se pôs a chorar” (p. 64) e foi tentado pelo demónio que tudo lhe prometia em troca da sua alma. “Persignou-se o capitão/ persignou-se a marujada/ e o diabo estoirou/ num trovão de trovoadas” (p. 66). O texto exhibe um final feliz quando o gajeiro avista “Terras de Espanha, areias de Portugal” (p. 66) e o capitão promete dar-lhe o seu “cavalo branco” e a mais bela das suas filhas para desposar.

- **Donzela que vai à Guerra** (Torrado, 2003) é também uma narrativa em forma poética. A leitura deste romance tradicional possibilita ao leitor o contacto com o ritmo e o primor de uma linguagem poética em verso rimado que narra a história de Guiomar, a filha mais velha de Dom Duardos. Perante os lamentos do pai idoso, debilitado e sem filho varão, Guiomar decide responder à chamada do rei para a guerra entre “França e Aragão” (p. 61). Cortou as tranças, vestiu as vestes de soldado, adotou o nome de “Dom João, conde Daros” (p. 64) e partiu a cavalo. Sete anos andou na guerra e conviveu com Dom Marcos, seu amigo e capitão, que por ela se apaixonou, descobrindo, ao longo da narrativa, que, por baixo daquelas vestes, se ocultava uma donzela titular de rara beleza, inteligente, prudente, destemida e generosa. O romance termina com a apresentação de Dom Marcos a Dom Duardos para pedir em casamento a sua filha Guiomar.

6.5. Possíveis hipotextos das *Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo*

Vistas à transparência, as histórias para crianças permitem que, com extrema facilidade, por decalque, se desenhe sobre as matrizes outras histórias, estruturalmente idênticas, embora diferentes no seu enredo (Torrado, 1998, p. 27).

Não constitui objetivo deste trabalho fazer um estudo de natureza comparativa entre os recontos de textos tradicionais presentes na coleção *Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo*, cuja sinopse foi anteriormente apresentada, e as versões matriciais que se encontram reunidas nas principais antologias que foram feitas em Portugal, substantivando possíveis hipotextos.

O necessário trabalho de averiguação das modificações operadas por António Torrado ao nível dos aspetos estruturais da narrativa, dos traços físicos e psicológicos das personagens e dos dispositivos discursivos-estilísticos, relativamente às múltiplas variantes existentes para cada conto, redundaria numa hercúlea tarefa, que, por si só, constituiria material de investigação para uma extensa tese de doutoramento de grande interesse.

Não obstante, e abrindo caminho para investigações futuras, não queremos deixar de fazer referência a alguns possíveis hipotextos das reescritas de António Torrado que apresentamos nas páginas seguintes.

Porém, antes de avançarmos neste propósito, gostaríamos de referir que também consultámos a recente antologia de José Viale Moutinho (2018) sobre Literatura Tradicional Portuguesa, onde

descobrimos alguns textos tradicionais que António Torrado recupera nas suas *Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo*.

Mencionamos, em primeiro lugar, *O conto da raposa* (Moutinho, 2018, pp. 143-145), que estabelece relações de intertextualidade com *O Macaco de Rabo Cortado* (Torrado, 2002b, pp. 5-16), apresentando uma estrutura bastante similar. Embora as personagens e os objetos roubados não sejam exatamente os mesmos, existe grande paralelismo no desenvolvimento da narrativa que também termina com uma canção: “Eu de rabo / Fiz navalha, / De navalha / Fiz alguidar, / De alguidar/ Fiz maçãs, / De maçãs/ Fiz burrinha, / De burrinha/ Fiz farinha, / De farinha / Fiz menina, / De menina/ Fiz viola.../ *Tum tum tum / Que me vou embora*” (Moutinho, 2018, p. 145).

Lembramos, ainda, *A gaita mágica* (pp. 74-75), *O menino Grão-de-Milho* (pp. 86-88), *História de João Grilo* (pp. 91-93) e *O cego e o seu tesouro* (pp. 123-124), contos que possuem afinidades, respetivamente, com as reescritas de Torrado intituladas: *Toca Que Toca, Dança Que Dança* (2002, pp. 103-105), *O Menino Grão de Milho* (2002, pp. 17-28), *Doutor Grilo, Médico de El-Rei* (Torrado, 2003, pp. 5-16) e *O Senhor da Bengala do Castão de Prata* (Torrado, 2004, pp. 65-72).

De uma forma genérica, podemos dizer que José Viale Moutinho se distancia da veia criativa de António Torrado. Os textos que fazem parte da sua Antologia apertam “o cinto às palavras” porque, na sua ótica, as palavras deverão caber mais à voz do povo do que à do organizador da antologia. Neste sentido, apresenta ao leitor um conjunto de textos que pertencem ao “baú dos contos, das lendas, dos teatros, dos romances e das adivinhações tradicionais portuguesas” (Moutinho, 2018, p. 15), sem deixar de referir que esses textos andaram de boca em boca e passaram da oralidade à escrita, há volta de dois ou três séculos, existindo muitas versões nas mais diversas partes do mundo. Há materiais que são apresentados na voz popular, outros foram retocados no sentido de os tornar legíveis na contemporaneidade, já que as condições sociológicas do povo já não são as mesmas do passado.

José Viale Moutinho também alude à possibilidade de alguns autores poderem utilizar textos tradicionais como matriz para conceber obra própria, literária e assinada.

Dito isto, passamos a referir alguns possíveis hipotextos das reescritas de António Torrado, para, depois, refletirmos sobre os caminhos que conduzem o escritor à criação individual, partindo de um vasto património literário de origem oral, defendendo-o dos limites da memória e imprimindo-lhe o seu cunho pessoal.

Optámos por uma sistematização e uma apresentação em tabela, por forma a facilitar a leitura.

Textos de António Torrado	Possíveis Hipotextos
<i>O Macaco de Rabo Cortado</i> (Torrado, 2002b, pp. 5–16)	<i>O Rabo do Gato</i> (Coelho, 1985, pp. 105–106). <i>O Macaco e a Viola</i> (Oliveira, 2002a, pp. 83–84). <i>O Macaco</i> (Soromenho & Soromenho, 1964, pp. 89–92). <i>A Raposa</i> (Pires, 1992, pp. 46–47).
<i>O Menino Grão de Milho</i> (Torrado, 2002b, pp. 17–28)	<i>História do Grão-de-Milho</i> (Coelho, 1985, pp. 181–182). <i>O Grão de Milho</i> (Soromenho & Soromenho, 1964, pp. 654–655). <i>O Baguinho de Milho</i> (Pires, 1992, pp. 62–63). <i>O Bago de Milho</i> (Oliveira, 2002b, pp. 214–215).
<i>A História da Carochinha e do Infeliz João Ratão</i> (Torrado, 2002b, pp. 29–38)	<i>História da Carochinha</i> (Coelho, 1985, pp. 79–84). <i>A Carochinha</i> (Oliveira, 2002a, pp. 178–179). <i>A Doninha e o João Ratinho / A formiga e o João Ratão</i> (Soromenho & Soromenho, 1964, pp. 67–70).
<i>Gil Moniz e a Ponta do Nariz</i> (Torrado, 2002b, pp. 39–46)	<i>A Fava</i> (Oliveira, 2002a, pp. 195–196).
<i>A Machada Machadinha do José e da Joaquina</i> (Torrado, 2002b, pp. 47–58)	<i>A Machadinha</i> (Coelho, 1985, pp. 200–202). <i>As Sete Parvoíces</i> (Soromenho & Soromenho, 1966, pp. 431–432). <i>Um Mundo de Tolos</i> (Oliveira, 2002b, pp. 222–226).
<i>A Nau Cathrineta Que Tem Muito Que Contar</i> (Torrado, 2002b, pp. 59–70)	<i>A Nau Cathrineta</i> (Garrett, 1851, pp. 89–93). <i>A Náo Cathrineta</i> (Braga, 1906, pp. 1–4).
<i>Dom Pimpão Saramacotão e o</i>	<i>O Padre Ridículo</i> (Pires, 1992, pp. 42–44).

<i>Seu Criado Pimpim</i> (Torrado, 2002b, pp. 71–78)	<i>Língua de trapos</i> (Soromenho & Soromenho, 1966, p. 94).
<i>Maria Rosa e os Sete Veados Barbudos</i> (Torrado, 2002b, pp. 79–94)	<i>Os Sete Veados</i> (Pires, 1992, pp. 108–111).
<i>Vem aí o Zé das Moscas</i> (Torrado, 2002b, pp. 95–102)	<i>O Tolo e as Moscas</i> (Braga, 1987a, p. 264). <i>O Tolo e as Moscas</i> (Soromenho & Soromenho, 1966, pp. 426–427). <i>As Senhoras da Mantinha de Seda</i> (Oliveira, 2002b, p. 265).
<i>Toca Que Toca, Dança Que Dança</i> (Torrado, 2002b, pp. 103–115)	<i>A Gaita Maravilhosa</i> (Soromenho & Soromenho, 1964, pp. 260–261). <i>A Gaita Maravilhosa</i> (Braga, 1987a, pp. 271–272). <i>A Gaita Milagrosa</i> (Oliveira, 2002b, pp. 239–240).

Tabela 6 – Possíveis hipotextos de Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo – 2.º Vol.

Textos de António Torrado	Possíveis Hipotextos
<i>Doutor Grilo, Médico de El-Rei</i> (Torrado, 2003, pp. 5–16)	<i>João Ratão (ou Grilo)</i> (Braga, 1987a, pp. 205–206). <i>História de João Grilo</i> (Pedroso, 1996, pp. 277–280). <i>O Adivinhão</i> (Oliveira, 2002a, p. 257).
<i>Olho Vivo, Pé Ligeiro e Mais Amigos</i> (Torrado, 2003, pp. 17–28)	<i>Os Quarenta Amigos</i> (Oliveira, 2002b, pp. 137–139).
<i>Sapateiro Remendeiro Muito Trabalho Pouco Dinheiro</i> (Torrado, 2003, pp. 29–38)	<i>O Sapateiro e o Vizinho Rico</i> (Oliveira & Ferreira, 1979b, pp. 496–499)

- A Raposa das Botas Altas***
(Torrado, 2003, pp. 39–48)
- A Raposa e o Lobo* (Soromenho & Soromenho, 1964, p. 33).
O lobo e a Zorra (Oliveira & Ferreira, 1979a, pp. 255–259).
- A Bela Micaela e o Monstro da Pata Amarela***
(Torrado, 2003, pp. 49–60)
- A Bela-Menina* (Coelho, 1985, pp. 171–173).
A Menina e o Bicho (Pedroso, 1996, pp. 90–94).
O Monstro (Oliveira, 2002a, pp. 59–62).
- Donzela Que Vai à Guerra***
(Torrado, 2003, pp. 61–68)
- Donzella que vai á guerra* (Garrett, 1851, pp. 65–71).
Donzella que vae á guerra (Braga, 1906, pp. 131–136).
- A Máquina Prodígiosa do Pedro Ovelheiro***
(Torrado, 2003, pp. 69–78)
- A Máquina Maravilhosa* (Oliveira, 2002b, pp. 211–213).
- As Três Finórias***
(Torrado, 2003, pp. 79–86)
- *
- A Tristeza da Princesa e o Coelho Vermelho***
(Torrado, 2003, pp. 87–96)
- D. Guiomar ou a Princesa Alamares* (Oliveira, 2002a, pp. 120–122).
- Gustavo, o Estrejitante Aprendiz***
(Torrado, 2003, pp. 97–115)
- O Criado do Estrujeitante (Coelho, 1985, pp. 121–123).
O Mágico (Braga, 1987a, pp. 101–102)
O Feiticeiro (Pedroso, 1996, pp. 236–237).

Textos de António Torrado	Possíveis Hipotextos
<i>Quatro Ovos Quanto Custam?</i> (Torrado, 2004, pp. 5–10)	O Preço dos Ovos (Coelho, 1985, pp. 221–222). <i>O Diabo Também não é Mau</i> (Pires, 1992, pp. 78–79). <i>Má Sorte de um Lobo</i> (Soromenho & Soromenho, 1964, p. 43).
<i>As Três Fortunas do Lobo Feroz</i> (Torrado, 2004, pp. 11–18)	<i>O Lobo Logrado</i> (Soromenho & Soromenho, 1964, pp. 38–39). <i>Lobo e as Três Fortunas</i> (Oliveira & Ferreira, 1979a, pp. 264–267).
<i>Sabino fez-se Leve</i> (Torrado, 2004, pp. 19–30)	*
<i>Quarenta e Dois Mais Vinte e Um</i> (Torrado, 2004, pp. 31–40)	*
<i>Pedro Malasartes</i> (Torrado, 2004, pp. 41–58)	<i>Pedro de Malas-Artes</i> (Braga, 1987a, pp. 209–211). <i>O Parvo</i> (Pires, 1992, pp. 94–96).
<i>A Linda Susana</i> (Torrado, 2004, pp. 59–64)	*
<i>O Senhor da Bengala do Castão de Prata</i> (Torrado, 2004, pp. 65–72)	<i>O Tesouro Escondido</i> (Oliveira, 2002b, pp. 344–345).
<i>O Menino e a Lua</i>	<i>O Menino e a Lua</i> (Coelho, 1985, pp. 252–253).

(Torrado, 2004, pp. 73–84)

Sebastião e Bastião Contra a Bicha das Sete Cabeças

(Torrado, 2004, pp. 85–119)

A Bicha de Sete Cabeças (Coelho, 1985, pp. 226–228).

A Bicha de Sete Cabeças (Braga, 1987a, pp. 106–108).

A Bicha de Sete Cabeças (Oliveira, 2002a, pp. 157–159).

Pedro e Pedrito (Oliveira, 2002a, pp. 78–82).

Quem este ouvir e contar em pedra mármore se há-de tornar (Oliveira, 2002b, pp. 24–28).

O Príncipe Convertido em Pedra (Oliveira, 2002b, pp. 358–360).

*Para os quatro textos assinalados com asterisco, apesar de todos os esforços envidados (que, inclusivamente, passaram pela troca de ideias com investigadores da área da literatura, em geral, e da literatura para a infância, em concreto), não foi possível identificar os seus hipotextos.

6.6. Da diversidade de matrizes à criação individual

A literatura tradicional de transmissão oral possui um valor incomensurável, capaz de expressar a condição humana. Ajuda a conhecer-nos a nós mesmos, a interpretar o mundo que nos rodeia e a refletir sobre a necessidade de nele intervir para o transformar.

Partindo desse magma primordial que conhece de forma minudente, António Torrado redige, como nos deu a concluir a leitura de “proximidade” ou “close-reading” que efetuámos dos três volumes que constituem o *corpus* textual fundamental deste trabalho, verdadeiros recontos do fundo tradicional, ajudando a preservar a memória coletiva, a fortalecer a nossa identidade e a estimular a criatividade e o pensamento crítico dos leitores.

Num claro anseio de regressar às origens, o escritor compõe as suas narrativas mantendo-se **fiel às fontes populares** – como procurámos atestar com o levantamento dos hipotextos dos textos de Torrado plasmado nas tabelas que vimos de apresentar –, mas não deixa de lhes imprimir a marca singular de quem se move com toda a desenvoltura nas malhas do cânone literário. As suas reescritas, mais ou menos próximas da tradição, apresentam pequenos desvios de vária ordem, conciliam o plano empírico-histórico-factual com o plano ficcional, harmonizam a linguagem oral com a erudita e expõem um elevado investimento estilístico e intertextual, tópicos a que nos referiremos mais detalhadamente em lugar devido.

Por agora, registamos dois exemplos que podem ajudar a evidenciar o esmero e a elegância que o escritor António Torrado coloca na escolha das palavras que utiliza nas suas reescritas, atendendo sempre ao seu potencial expressivo.

Apesar da proximidade que a *História da Carochinha e do Infeliz João Ratão* mantém com as versões matriciais recolhidas por Adolfo Coelho e Francisco Xavier Ataíde de Oliveira, vejamos como é descrita a reação dos monarcas à morte de João Ratão, nos três autores:

A versão de Adolfo Coelho, recolhida em Coimbra, tem por título *História da Carochinha* e termina assim:

“Pois eu que sou a rainha
Andarei em fralda pela cozinha.
Diz dali o rei:
E eu vou arrastar o c...
Pelas brasas” (Coelho, 1985, p. 84).

De forma semelhante, a versão recolhida por Ataíde Oliveira, intitulada *A Carochinha*, apresenta o seguinte final:

Passou a rainha e disse:
– Carochinha, Carochinha, porque choras tu?
– Pois não hei-de chorar! João Ratão morreu, a porta partiu-se, os passarinhos depenaram-se, as cantarinhas partiram-se e o rei cortou as barbas.
E a rainha respondeu:
– Já que o rei cortou as barbas,
Assento o meu c... nas brasas (Oliveira, 2002a, p. 179).

Muito diferente é o modo como termina a reescrita de António Torrado.

A rainha mal tal soube
logo ali se condeou
e disse para quem a ouviu:
“Choram todos. Choro eu.”

Veio o rei, viu-a a chorar
e indagou da razão.
A rainha lhe contou
da morte do João Ratão.

Pôs-se o rei, numa lamúria
de cortar o coração:
“Já não quero mais ser rei
se morreu o João Ratão” (Torrado, 2002b, p. 38).

Outro exemplo a registrar diz respeito à versão recolhida por Teófilo Braga, intitulada *João Ratão (ou Grilo)*, conto que nada tem em comum com a História da Carochinha, mas que manifesta grande proximidade com o (re)conto de António Torrado *Doutor Grilo, Médico de El-Rei*, constituindo um possível hipotexto.

Recordamos o momento da narrativa em que o rei quer saber se o Grilo ou João Ratão tinha artes de adivinho e fica satisfeito com a resposta que o carvoeiro dá em ambos os contos: “Aí é que a porca torce o rabo”. Contudo, António Torrado substitui “o copo cheio de mijo de porca” (Braga, 1987a, p. 206) que foi dado a beber ao João Ratão, para este adivinhar o que seria, por um frasco de sangue de porca que foi dado a cheirar ao Danilo Grilo. (Torrado, 2003, p. 8).

Estas opções do autor em estudo revelam um sentido estético refinado que consegue recriar o **ritmo e o sabor do relato oral**, sem renunciar a um **registo humorístico**, uma das marcas autorais do seu processo de (re)escrita. Na verdade, António Torrado enriquece os contos tradicionais, dotando-os de uma pluralidade de leituras através um humor dirigido à inteligência que não compactua com o cómico brejeiro.

A este respeito, vale a pena recuperar o pensamento do filósofo Henri Bergson (1859-1941), laureado com o Nobel da Literatura de 1927, autor de um dos estudos mais aprofundados sobre os mecanismos da comicidade. Na obra intitulada *O Riso* (2019), Bergson refere vários tipos de cómico que surgem categorizados em torno de três ideias principais, a saber: o riso é um fenómeno exclusivamente humano e dirige-se à inteligência; o riso é incompatível com a emoção; o riso é produzido num ambiente comunitário e relacional.

Evocando o pensamento aristotélico, Bergson relembra a famosa sentença que afirma que o homem é o único animal que ri. Com efeito, o ser humano é capaz de rir e de provocar o riso nos seus

semelhantes. Podemos rir-nos de um animal, de uma abóbora ou de uma pedra, mas apenas porque neles surpreendemos formas ou expressões humanas.

Existe um claro antagonismo entre o riso e a emoção. Para conseguirmos rir de uma pessoa que nos inspira afeto ou compaixão, teremos de esquecer, por breves instantes, a nossa afeição por ela, porque o cômico exige “uma anestesia momentânea do coração” (Bergson, 2019, p. 15). O cômico dirige-se à inteligência pura. Basta que a emoção se apodere daquele que ri para que o riso se dissipe. O filósofo augura que numa sociedade de inteligências puras é provável que deixássemos de chorar, mas talvez continuássemos a rir. Ao invés, um mundo de almas invariavelmente sensíveis não compreenderia o riso.

O riso possui uma função social importante, na medida em que pode contribuir para o aperfeiçoamento do ser humano e da sociedade. Pode funcionar como agente moralizante e constranger manifestações potencialmente nocivas à sociedade ou atuar como instrumento de coação subtil no sentido de corrigir qualquer género de excentricidade.

Fazendo um paralelismo entre o corpo biológico e o “corpo social”, Bergson afirma que a vida exige dos corpos maleabilidade, flexibilidade e capacidade de adaptação a situações adversas para ultrapassar obstáculos à sobrevivência. A privação dessas características faz com que os corpos adquiram uma certa rigidez que obstaculiza a necessária adaptabilidade em termos biológicos e sociais. A rigidez do corpo e a distração do espírito são, para Bergson, formas originárias do cômico.

De modo similar, a linguagem, adotando invariavelmente padrões rígidos e formatados, não se revela capaz de se ajustar a situações concretas particulares, podendo provocar elementos risíveis que estão na base de imprecisões, ambiguidades e trocadilhos que causam efeitos inesperados e cômicos.

Analisando as condições empíricas da produção intencional do riso, o autor citado faz alusão ao cômico de formas, de movimentos, de situações, de palavras e de caráter, fornecendo um conjunto de exemplos que partem de situações jocosas grosseiras, como um tombo inesperado, passando pela ênfase na distração de personagens cômicas clássicas, para chegar aos vícios de caráter.

Regressando a António Torrado, não podemos deixar de sublinhar o **humor** inteligente que caracteriza a sua escrita e se concretiza na inclusão de elementos cômicos, quer ao nível do caráter e/ou das situações vividas pelas personagens, quer ao nível da linguagem utilizada, recursos que cativam e mantêm a atenção das crianças presa às narrativas.

Sensibilidade, imaginação e inteligência são mobilizadas e postas ao serviço de um humor pleno de subtilezas que o autor expressa, de uma forma transversal, nas suas criações literárias, com particular destaque nas reescritas de contos tradicionais. A combinação de ideias ou de situações

antagónicas, aparentemente inconciliáveis, é produzida através de um raciocínio engenhoso com intenção de produzir o riso.

Salientamos o **cómico de linguagem** que emerge do próprio discurso, do vocabulário utilizado e da procura das rimas na escolha dos nomes das personagens: “Era o jardineiro Pimpeco Saramacoteco, a lavadeira Pimpona Saramacotona, o cocheiro Pimpal Saramacotal e a cozinheira Pimpas Saramacotincas” (Torrado, 2002b, p. 74).

Outras vezes o riso é desencadeado pelo diálogo entre personagens, como o que ocorre entre Gil Moniz e uma das suas comadres:

- Então o guardado ficou recatado? – perguntou ele.
- Ai compadre, nem sei o que lhe diga – choramingou a comadre.
- Calcule que a galinha engoliu o grão guardado e nem disse obrigado!... (Torrado, 2002b, p. 40).

Relembramos, ainda, o diálogo entre o carvoeiro Grilo que se vestiu com as sacas de carvão, “à maneira de capa de estudante” (Torrado, 2003, p. 5) e um grupo de estudantes que estranharam o novo colega:

- Ó caloiro, para que estudas tu?
- Ao que ele respondeu:
- Estudo para adivinhão.
 - E que adivinhas?
 - Isso, por enquanto, não sei, porque ainda estou a estudar.
- Riram-se os estudantes e foram à sua vida. (p. 6).

O escritor também recorre a expressões latinas e vocábulos que não são habituais na escrita que tem a criança como principal destinatário, causando uma sensação de estranhamento no leitor/ouvinte que, não raras vezes, suscita um desprendimento do riso.

- Temo amofiná-los se vos disser que, embora reconheça no meu amo, *primus inter pares*, uns modos e temperos um pouco esquipáticos, estiólidos e estrambóticos, muito me tem ele alumiado com a auréola da sua sapiência (Torrado, 2002b, p. 76).

O **cômico de situação** também marca presença assídua na reescrita de contos tradicionais do autor. A descrição de inúmeros episódios insólitos e caricatos consegue provocar o riso.

Lembramos a velha que andava todo o dia com uma candeia pendurada no nariz para não ter de a procurar quando precisasse dela à noite (Torrado, 2002b, p. 51), o Pé Ligeiro que tinha uma perna presa a um cilindro para correr “a bom correr” (Torrado, 2003, p. 22), a raposa de “botas rangentes e ares insolentes” que assobiava o Hino da Maria da Fonte (Torrado, 2003, p. 40), os soldados caídos no chão, aos gritos, sem se conseguirem levantar porque estavam vestidos de igual e não identificavam as suas próprias pernas, até levarem uma valente “bordoada de criar bicho” e desatarem a fugir com as pernas que lhes pertenciam (Torrado, 2002b, p. 56), o lobo esfomeado que resolveu mergulhar os leitões no poço para os batizar antes de os comer (Torrado, 2004, p.18), a mãe do juiz entrevada, que saltou da cama quando ouviu tocar a gaita maravilhosa e veio em camisa de noite para o meio da rua cantar “– Viva a folia, /viva a folia/ que vai para dez anos/ que não me mexia/ (Torrado, 2002b, p. 112), o Zé das Moscas que sofria de zumbidos à volta da cabeça que o punham “ainda mais maluco do que ele já era” (p. 95), mas acabou por se curar quando deu uma valente paulada na “careca do doutor das leis” (p. 102) na tentativa de matar uma mosca. Os exemplos sucedem-se e divertem o leitor.

Para ilustrar o **cômico de caráter**, evocamos a personagem Pedro Malasartes, protagonista do conto que tem, por título, o mesmo nome. Trata-se de um rapaz desajeitado (indicativo da rigidez do corpo de que nos fala Bergson) que revela falta de “elasticidade” dos sentidos e da inteligência (rigidez do espírito) provocando uma série de mal-entendidos. A falta de conexão entre situações passadas e memorizadas como lições a aplicar no futuro, de forma arbitrária, sem atender ao contexto em que ocorrem, conduz o protagonista do conto a manifestar reações impróprias ao convívio social. As situações criadas são fonte clara de humor e resultam da falta de integração da personagem na sociedade.

António Torrado sabe que, através do riso, é possível solucionar tensões e fá-lo com especial perícia, aliando o cômico à sátira social. Desta forma, consegue apurar uma relevante função didática com potencialidades para corrigir costumes, comportamentos e atitudes censuráveis.

O escritor também tira partido da **ironia**, utilizando palavras e/ou expressões que estão em desacordo com a realidade observada e significam o contrário daquilo que intimamente pensamos. Recorre com frequência a trocadilhos que podem ser considerados um recurso de humor pela aproximação dos sons das palavras que, com sentidos diferentes, causam um efeito cômico inesperado.

A utilização de processos de repetição periódica de expressões e frases marca presença em quase todos os textos, embora com finalidades diversas. Em jeito trocista, prática coletiva frequente entre crianças que se unem para ridicularizar algo ou alguém, recordamos a célebre frase “– Macaco escondido com o rabo de fora... Macaco escondido com o rabo de fora” (Torrado, 2002b, p. 5). Outras formas de repetição parecem ser utilizadas pelo autor para criar uma experiência de leitura memorável e envolvente, deixando uma mensagem marcante na mente do ouvinte leitor.

As narrativas de António Torrado exibem ainda uma particularidade que importa destacar: apresentam um certo **hibridismo formal** que autoriza a introdução de elementos poéticos num género tendencialmente narrativo.

Os textos *A Nau Catrineta Que Tem Muito Que Contar* (2002, p. 59) e *Donzela Que Vai à Guerra* (2003, p. 61), pertencentes ao subgénero literário do romance tradicional, são, naturalmente, escritos em verso, mantendo a sua condição modal narrativa, mas os contos *A História da Carochinha e do Infeliz João Ratão* (2002b, p. 29) e *A Linda Susana* (2004, p. 59), são exemplos paradigmáticos de contos tradicionais, escritos em verso, que não perdem dinâmica narrativa. Outros contos, escritos em prosa, integram no seu seio sentenças em linguagem proverbial, lengalengas, quadras e outras rimas, muito sedutoras para o leitor pueril.

A presença de inúmeras referências tradicionais, ao nível das personagens, dos cenários, ambientes e universo ficcional são uma constante na produção literária do escritor, mas assumem especial relevo nas reescritas de contos/rimances tradicionais. Estas recriações procuram conservar o cariz de relato oral e ecoam reminiscências do universo tradicional, apontando caminhos interpretativos que exigem uma leitura nas entrelinhas capaz de questionar estereótipos, papéis sociais sexualmente pré-determinados e valores propagados. Desta forma, o leitor é transportado para um universo literário sofisticado que exige uma leitura crítica em diálogo permanente com a tradição.

O esmero com a linguagem que define as suas intervenções autorais conduz António Torrado ao emprego de **expressões formalísticas e idiomáticas de cariz oralizante** que encanta as crianças. De modo análogo, a utilização de um vocabulário tendencialmente arcaico, que se avizinha dos relatos ancestrais dos antigos contadores de histórias e estimula um humor inocente e lúdico, também se revela atrativa. Esta vertente da sua escrita manifesta-se, notoriamente, na opção por certos nomes próprios ou topónimos, numa clara manifestação de criatividade e capacidade de captar emoções. Não obstante, as reescritas de António Torrado apresentam alguns laivos de contemporaneidade que aproximam o leitor hodierno das narrativas tradicionais e que julgamos interessante descrever.

Na sequência desta reflexão, podemos afirmar que, através de uma escrita cativante, o escritor mantém-se fiel às fontes populares tradicionais que ajudam a cimentar a nossa identidade cultural sem deixar de utilizar expressões vocabulares mais adaptadas ao contexto juvenil contemporâneo. Passando em revista os contos em análise, encontramos algumas referências peculiares que aclaram este aspeto.

No início do conto *Sabino Fez-se Leve*, o narrador elucida o leitor que a narrativa pode impressionar e declara: “fica o pessoal desde já avisado, para que, depois, não me venha com queixas”. Mais à frente, afirma que o patrão do Sabino revirava os bolsos das calças, “a fazer de conta que não tinha cheta” (Torrado, 2004, p. 19).

No conto *Pedro Malasartes*, numa alusão ao sermão que a mãe proferiu em defesa do Pedro, o narrador emprega novamente o vocábulo “pessoal” referindo que “o pessoal, cabisbaixo, ia debandando” (p. 57). Outras expressões utilizadas também contribuem para sinalizar um contexto de modernidade, designadamente: “o meu constituente” (p. 10), “programas da máquina de lavar” (p. 41), “máquinas fotográficas” (p. 42) e “bancos” para guardar as poupanças que antigamente se escondiam debaixo da laje da cozinha (p. 66).

No que diz respeito ao papel desempenhado pelo narrador nas reescritas de textos tradicionais, como veremos mais adiante, este assume grande relevância no decurso das narrativas, formulando frequentes intromissões e interpelando diretamente o leitor. A proximidade discursiva entre o narrador e o narratário é de tal modo explorada que muitas vezes conflui em cumplicidade.

Dirigindo o foco da nossa análise para as relações paratextuais, ao nível dos “efeitos de moldura” (Reis, 2015, p. 205), dedicamos especial atenção à apreciação do título, do *incipit*, e do *explicit* dos textos que compõem a coleção em estudo.

No que concerne aos **títulos** das narrativas que compõem os três volumes apresentados, sublinhamos, desde já, a sua importância e a concomitante reflexão que a análise textual deve dedicar-lhes, já que o título assume a função de “elemento paratextual identificador da narrativa” (Reis, 2015, p. 516), captando prioritariamente a atenção do leitor.

A produtividade semântica dos títulos criados por António Torrado evidencia um apurado investimento estilístico, no esforço de acentuação de determinadas características das personagens ou feixes de sentido que configuram rumos semânticos cardeais.

Começando pelos títulos que fazem referência a personagens e condições relevantes no decorrer da narrativa, salientamos os seguintes: *O Menino Grão de Milho*; *A História da Carochinha e do Infeliz João Ratão*; *Gil Moniz e a Ponta do Nariz*; *Dom Pimpão Saramacotão e o seu Criado Pimpim*; *Maria*

Rosa e os Sete Veados Barbudos; Vem aí o Zé das Moscas; Doutor Grilo, Médico de El-Rei; A Bela Micaela e o Monstro da Pata Amarela; A Raposa das Botas Altas; Olho Vivo, Pé Ligeiro e Mais Amigos; Sabino fez-se Leve; Pedro Malasartes; A Linda Susana.

É importante realçar que alguns dos títulos mencionados acrescentam às versões tradicionais adjetivos qualificativos, dando destaque a determinadas personagens e/ou características que as individualizam. Referimo-nos ao vocábulo “infeliz” que se reporta à personagem João Ratão e que nunca aparece nas versões matriciais, ao vocábulo “feroz”, dirigido à personagem lobo, e do vocábulo “linda”, reportado à personagem Susana. Sobre a *Bela Micaela e o monstro da Pata Amarela*, há que referir a originalidade do título, relativamente aos hipotextos *A Bela-Menina* (Coelho, 1985, pp. 171–173), *A Menina e o Bicho* (Pedroso, 1996, pp. 90–94) e *O Monstro* (Oliveira, 2002a, pp. 59–62). Salientamos que a versão de Consiglieri Pedroso apresenta um final dramático que culmina na morte da personagem feminina. Já a versão de Ataíde Oliveira descreve um final distinto. A menina apaixonase pelo monstro que se transformou num belo rapaz e casou com ele, mas as suas irmãs, invejosas da sua beleza e dos seus luxuosos vestidos, foram transformadas em estátuas de mármore.

Um olhar sobre o título *Olho Vivo, Pé Ligeiro e Mais Amigos* regista grandes modificações relativamente à versão recolhida por Francisco Xavier Ataíde de Oliveira (2002b, pp. 137–139), intitulada *Os Quarenta Amigos*. António Torrado optou por recorrer a expressões populares para caracterizar as personagens que se evidenciam no conto. “Olho Vivo” destaca-se pela sua extraordinária acuidade visual e pontaria que lhe permitiam matar mosquitos a mais de duas léguas de distância. “Pé Ligeiro” possui a capacidade de correr a grande velocidade, de tal modo que “mesmo ao pé-coxinho, ninguém lhe levava a palma” (Torrado, 2003, p. 22). Este título, escolhido por António Torrado, estabelece relações de intertextualidade com a expressão proverbial “Com estradeiro, olho vivo e pé ligeiro” que aconselha cautela e precaução com viajantes errantes, vagabundos e aventureiros. Nesta linha de pensamento, recordamos que também o título *Toca Que Toca, Dança que Dança* parece aproximar-se dessa estrutura proverbial e do ritmo das lengalengas ou cantilenas infantis que unem sonoridade e diversão.

Quanto à referência a condições ou estados de personagens que direcionam a narrativa, lembramos o título *O Macaco do Rabo Cortado*, que apresenta uma pormenorização do estado do rabo do macaco, o que não acontece nas versões matriciais encontradas. De referir que a recolha de Leite de Vasconcelos apresenta a versão mais moralista do conto, sobriamente intitulado *O Macaco*. Nesta versão o macaco dá um pulo para o outro telhado, “mas caiu na rua e morreu arreventado” (Soromenho & Soromenho, 1964, p. 92).

Também podemos encontrar outro possível hipotexto deste conto na versão recolhida por Adolfo Coelho intitulada *O Rabo do Gato* (Coelho, 1985, pp. 105–106). Nesta versão, o gato é o protagonista do conto. Contudo, a narrativa segue os mesmos passos, as personagens que contracenam com o gato são as mesmas que surgem no reconto de António Torrado e o final também é muito semelhante, uma vez que o gato subiu a uma árvore e começou a tocar viola e a cantar:

Do meu rabo fiz navalha;
Da navalha fiz sardinha;
Da sardinha fiz farinha;
Da farinha fiz menina;
Da menina fiz camisa;
Da camisa fiz viola;
Frum, fum, fum,
Vou para a minha escola (Coelho, 1985, p. 106).

Acresce, ainda, referir que o título *Pedro Malasartes* assume caso paradigmático de título reduzido. Tomando como exemplo o hipotexto *Pedro de Malas-Artes* (Braga, 1987a, pp. 209–211), podemos conjecturar que António Torrado optou por colocar ao lado da personagem Pedro o adjetivo de dois géneros e de dois nomes “Malasartes”, sinónimo de desajeitado ou azarado. Sob outro enfoque, podemos supor que esta opção encontra fundamentação no facto de a figura “Pedro Malasartes” ser vulgarmente conhecida como figura modelar tradicional dos contos populares da Península Ibérica, muitas vezes assumindo o papel de burlão astucioso e sem escrúpulos. Todavia, há que referir que o reconto de António Torrado retrata esta personagem como rapaz inocente, obediente, afável e respeitador, embora desajeitado, distraído e um pouco tonto, “um cabeça no ar, um cabeça de alho chocho” (Torrado, 2004, p. 42).

É também interessante notar que o conto *O Menino e a Lua* preserva o mesmo título da versão recolhida por Adolfo Coelho. É provável que António Torrado tenha decidido não realizar sobre o título qualquer modificação, mantendo a sua singeleza, a sua enternecedora carga poética e vigor imagético.

Outros títulos emergem na sequência de ações, qualidades ou sentimentos, a propósito dos quais é possível formular juízos de carácter valorativo. Incluímos neste rol os seguintes: *Toca que Toca*, *Dança que Dança*; *Sapateiro Remendeiro Muito Trabalho Pouco Dinheiro*; *Donzela Que Vai à Guerra*; *A Tristeza da Princesa e o Coelho Vermelho*; *Gustavo, o Estrejitante Aprendiz*; *As Três Finórias*.

Toca que Toca, Dança que Dança revela-se mais enigmático do que os títulos *A Gaita Maravilhosa* (Braga, 1987a; Soromenho & Soromenho, 1966) ou *A Gaita Milagrosa* (Oliveira, 2002b) e insere o leitor numa ambiência de alegria, festa e divertimento.

Outros títulos apontam, numa primeira leitura, para sentimentos de tristeza, enquanto outros fornecem indicações sobre a situação socioprofissional das personagens e outros ainda indiciam traços psicológicos que sustentam personalidades diversas.

Salientamos o emprego pouco usual do vocábulo “estrejeitante” sinónimo de mágico “com jeitos, trejeitos, preceitos e efeitos” (Torrado, 2003, p. 97) que transformam seres inanimados em seres animados e vice-versa. Os mais apurados nas artes transformativas são capazes de se transformarem a eles próprios noutros seres diferentes, tudo por artes mágicas benzeduras e encantamentos “que os grandes mágicos sabem de cor e salteado” (p. 100) e os aprendizes precisam de estudar e praticar tenazmente.

António Torrado recupera o nome popular “estrujeitante” (presente na recolha de Adolfo Coelho intitulada *O Criado do Estrujeitante*¹⁴) e transforma-o em “estrejeitante”, adicionando-lhe o nome Gustavo e o vocábulo “aprendiz”. Desta forma, singulariza e atribui mais valor à personagem que aprende do que ao seu mestre. Este procedimento está em harmonia com a abordagem pedagógica defendida pelo pedagogo António Torrado que coloca a criança no centro da ação educativa e fomenta a criatividade, a autonomia e a livre iniciativa. Este facto vem reforçar a ideia já expressa sobre a coerente articulação que é possível contemplar no pensamento do pedagogo, escritor e contador de histórias António Torrado.

Outra categoria emergente da análise dos títulos pode circunscrever-se à referência a entidades ou objetos repletos de simbologia. Aqui podemos incluir *A Máquina Prodigiosa do Pedro Ovelheiro*; *A Nau Catrineta Que Tem Muito que Contar*; *O Senhor da Bengala de Castão de Prata*; *A Machada Machadinha do José e da Joaquina*; *O Menino e a Lua*; *Quatro Ovos, Quanto Custam?*

Convém clarificar que praticamente todos os contos referem entidades ou objetos dotados de carga simbólica acentuada, embora não tenham referência titular explícita. Por este motivo, o tópico da simbologia será aprofundado aquando da análise das singularidades de alguns textos.

O quadro que acabamos de esboçar não se apresenta adequado sem a ressalva de que alguns títulos apresentam atributos que possibilitam a sua inclusão simultânea em vários grupos apresentados. Não obstante, não nos parece despidendo inseri-los numa categoria dominante a exigir outras achegas.

¹⁴ Esta recolha apresenta como nota a explicação de que se trata de um nome popular, utilizado no Minho para designar um mágico capaz de fazer transformações.

Recordamos que *A Máquina Maravilhosa*, versão de Ataíde Oliveira, deu lugar a *A Máquina Prodigiosa do Pedro Ovelheiro*, confrontando o leitor com uma adjetivação menos usual e informação acrescida. O mesmo se passa com *A Machada Machadinha do José e da Joaquina*, na medida em que o objeto é referido como pertença de personagens identificadas, facto que não se verifica no hipotexto *A Machadinha*, recolhido por Adolfo Coelho.

Acresce, ainda, mencionar o único título da autoria de António Torrado que aparece sob a forma de interrogação, interpelando diretamente o leitor: *Quatro Ovos, Quanto Custam?* Trata-se de um título bastante mais apelativo do que *O preço dos ovos* que surge na recolha de Adolfo Coelho.

Outro género de considerações pode ser efetuado, nomeadamente a alusão a referências culturais que inspiram o travejamento semântico de alguns textos. Referimo-nos, de modo particular, ao romance *Donzela Que Vai à Guerra* e ao romance *A Nau Catrineta* que António Torrado complementa com a expressão “Que Tem Muito Que Contar”, despertando a curiosidade do leitor. O mesmo efeito, a que se acrescenta o fator surpresa, é alcançado com os títulos *A Raposa das Botas Altas* e *Vem aí o Zé das Moscas*.

Chamando a atenção para: *Dom Pimpão Saramacotão e o seu Criado Pimpim*, *Gil Moniz e a Ponta do Nariz*, *A Bela Micaela e o Monstro da Pata Amarela* e *Sapateiro Remendeiro Muito Trabalho e Pouco dinheiro*, facilmente se deteta o recurso a processos de aliteração e rima interna que o escritor explora de forma intencional, alcançando determinados efeitos humorísticos e facilitando a memorização porque a rima “fica no ouvido”. No último título citado, estes efeitos acompanham informações importantes sobre a profissão, estatuto social e poder económico da personagem central da narrativa.

Outras figuras de linguagem persuasivas são utilizadas. A título de exemplo identificamos o “oxímoro de cariz absurdo” (Pires, 2005, p. 259) que pode ser detetado em *O Menino Grão de Milho*, na medida em que se estabelece um vínculo entre uma criança do sexo masculino e um vegetal de tamanho diminuto, o que causa estranheza e fomenta o desejo de saber como se desenrola a narrativa. O mesmo acontece em *A Raposa das Botas Altas* e *Doutor Grilo, Médico de El-Rei*, títulos que antropomorfizam um animal selvagem e um inseto. As botas altas causam, de imediato, alguma perplexidade ao leitor, não se vislumbrando o motivo que leva uma raposa a calçar botas. Por outro lado, a pequenez e a insignificância do grilo contrastam com a erudição e o sentido de responsabilidade que são exigidos ao médico real, figura de grande prestígio entre os membros da corte. Estes fatos deixam o leitor intrigado e interessado em desvendar o motivo da escolha titular. Mas o título mais enigmático da coletânea é, na nossa opinião, “*Quarenta e dois Mais Vinte e Um*”. Apesar

da operação matemática proposta ser de fácil resolução, o título permanece rodeado de mistério e, por isso mesmo, instiga a leitura.

Pelo exposto, facilmente se conclui que António Torrado coloca um cuidado esmerado na escolha dos títulos para as suas reescritas de textos tradicionais, procurando que tenham vivacidade e poder de sedução. Valorizando estes elementos paratextuais que identificam as narrativas, o escritor não se limita a reproduzir os títulos dos hipotextos e investe, com sagacidade e sensibilidade estética, numa escrita criativa que funciona de maneira aliciante para os pequenos leitores, mas também para os adultos, estudiosos, investigadores, docentes e mediadores de leitura.

Sinteticamente, importa registar: a opção do autor por um vocabulário popular que causa estranheza ao leitor que com ele não se encontra familiarizado e se sente motivado a compreender o seu significado; a inserção do leitor numa ambiência recreativa aprazível; a exploração fonética dos nomes das personagens, de ritmos e sonoridades que revelam e estimulam a criatividade; o carácter enigmático que interpela o leitor, inspirando a sua imaginação e desafiando os seus horizontes de expectativa, sem esquecer a subtilidade de alguns títulos que, num clima lúdico, assumem o cariz de crítica social velada.

Prosseguindo a nossa análise, passamos a examinar a moldura dada ao mundo ficcional através das formas de iniciação (*incipit*) e de encerramento (*explicit*) utilizadas nas *Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo*.

Incipit, palavra latina que significa “principia”, reporta-nos para o âmbito das primeiras palavras de um texto literário e, modernamente, para as primeiras notas de uma partitura. Tendo presente as palavras de Carlos Reis (2015, p. 205), “*incipit* (do verbo latino *incipere*, ‘começar’) designa “o lugar de abertura ou começo de um texto” e reveste-se de especial relevância “quando se traduz em fórmulas com incidência semântica e possibilidades de caracterização mais ou menos canónica de um género ou de uma estratégia literária.” Tomando como exemplo a expressão “Era uma vez”, facilmente concordamos que ela marca o começo de uma narrativa, frequentemente dirigida às crianças, operando uma separação clara entre o mundo real e o mundo ficcional que vai ser apresentado, e que não é necessariamente coincidente com aquele em que o leitor vive. Enquanto lugar estratégico de demarcação, o *incipit* assume, frequentemente, formas convencionais que configuram fórmulas de abertura relativamente estáveis.

No que diz respeito ao ***explicit***, há que destacar a sua função peculiar de encerramento do texto, podendo assumir, também, fórmulas convencionadas. Por vezes, o *explicit* apresenta-se como final conclusivo fechado, na medida em que ao acabar formalmente o texto, conclui o seu

desenvolvimento semântico, impedindo o desenvolvimento da ação. Tomemos como exemplo a morte da personagem principal de uma narrativa que impossibilita a continuação da ação, ou o casamento dos protagonistas que “viveram felizes para sempre”. Porém, o *explicit* não tem necessariamente um fecho semântico rigoroso. Neste caso, o leitor pode imaginar diferentes percursos para as personagens e retirar diferentes ilações do texto apresentado.

Depois deste breve introito, apresentamos algumas considerações atinentes ao ***incipit das Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo***.

Dos vinte e sete contos da coleção, onze apresentam como *incipit* a típica abertura convencional “Era uma vez”, seguida da apresentação da(s) personagem(ns):

- “Era uma vez um macaco mariola” (Torrado, 2002b, p. 5).
- “Era uma vez um casal sem filhos” (Torrado, 2002b, p. 17).
- “Era uma vez um rapaz e uma rapariga” (Torrado, 2002b, p. 47).
- “Era uma vez um casal que tinha sete filhos” (Torrado, 2002b, p. 79).
- “Era uma vez três irmãos” (Torrado, 2002b, p. 103).
- “Era uma vez um tio de dois sobrinhos” (Torrado, 2003, p. 17).
- “Era uma vez um sapateiro muito pobre” (Torrado, 2003, p. 29).
- “Era uma vez uma zorra trinca-pintos” (Torrado, 2003, p. 39).
- “Era uma vez uma viúva que tinha duas filhas” (Torrado, 2003, p. 79).
- “Era uma vez um rapaz que foi embarcar” (Torrado, 2004, p. 5).
- “Era uma vez um menino que ficou órfão de pai e mãe” (Torrado, 2004, p. 73).

Na tentativa de distinguir certas particularidades que envolvem os outros textos, lembramos que:

- O conto *A História da Carochinha e do Infeliz João Ratão*, escrito em verso rimado, não inicia com o tradicional “Era uma vez”, mas dá indicações claras de que o contador vai dar início a uma história “A história que vou contar/já muita gente a contou. /As rimas que vou rimar/ já muita gente as rimou” (Torrado, 2002b, p. 20);
- O conto *Gil Moniz e a Ponta do Nariz* começa por avisar o leitor que não deve fazer o que ele faz, nem querer o que ele quis, e apresenta a personagem Gil como “um rapazola um bocado dado a madurezas, que o faziam passar por um grande tolo” (p.

39), mas o narrador adverte que, no decorrer da história, pouco ou nada se dá por isso e pede a atenção do público leitor/ouvinte;

- O conto *A Linda Susana*, apresentado, também, sob a forma de verso rimado, inicia com a apresentação da personagem principal do conto e, de forma condensada, dá indicações espaciotemporais e faz referência ao seu vestuário: “À varanda está Susana/ na manhã de S. João. / Veste blusinha de seda/ e saia cor de limão (Torrado, 2004, p. 59);
- O conto *Dom Pimpão Saramacotão e o seu criado Pimpim* apresenta um parágrafo inicial que refere o nome de uma personagem, as suas características físicas e psicológicas mais distintivas, o espaço que habita e a sua condição social:

Dom Pimpão Saramacotão era um grande e nobre senhor, de imensos bigodes fartos e ar de nenhuns amigos. Tinha um enorme castelo, onde vivia. E tinha muitas terras à volta: pinhais, milheirais, hortas, bosques, pomares e muito dinheirame arrecadado em arcas, debaixo de pedras e enterrado à beira de sobreiros, que só ele sabia quais eram, ora pois!” (Torrado, 2002, p. 71);

- O conto *Vem aí o Zé das Moscas* apresenta como *incipit* um resumo do problema que afeta a personagem principal e vai desencadear toda a ação, dando indícios de que se trata de um conto de origem anónima: “Contam que um homem, meio amalucado, se queixava de sofrer de zumbidos, muitos zumbidos à volta da cabeça, que o punham zonzozinho, aluado e ainda mais maluco do que ele já era (p. 95);
- O conto *Doutor Grilo, Médico de El-Rei* dedica as palavras iniciais à apresentação da personagem principal referindo a sua condição de carvoeiro e dando indicações precisas sobre o espaço onde se move, designadamente “a ponte sobre o Mondego” na cidade de “Coimbra” (Torrado, 2003, p. 5). Refira-se que é o único conto onde tal acontece;
- O conto *A Raposa das Botas Altas*, apesar de fazer uso da típica expressão convencional de abertura “Era uma vez” (“uma zorra trinca-pintos”), esta não surge nas palavras

iniciais do conto. As palavras inaugurais são destinadas a um pequeno texto introdutório sobre as “histórias de lobos e raposas” que sempre alcançam sucesso quando “contadas em pormenor nos serões dos bichos” (p. 39);

- O conto *A Bela Micaela e o Monstro da Pata Amarela* tem início com a informação do narrador de que numa terra que não sabe onde fica vivia uma rapariga “de nariz torcido” (p. 49);
- O conto *A Máquina Prodígiosa do Pedro Ovelheiro* inicia com a localização da ação onde a narrativa decorre – “Num reino lá para as bandas de Cascos de Rolha, ou mais longe ainda” (p. 69) – e prossegue com a apresentação de um velho com fama de sábio que lá vivia;
- O conto *A Tristeza da Princesa e o Coelho Vermelho* começa por informar que a notícia correu o reino de boca em boca e só depois apresenta a princesa Tamanhinha, detentora de um mal esquisito que a punha a suspirar o tempo todo;
- O conto *Gustavo, o Estrejeitante Aprendiz* principia com a apresentação de um rapaz chamado Gustavo que desconhecia o significado da palavra “estrejeitante”, tal como o narrador, que confessa que também não sabia o seu significado antes de ter ouvido a história que se dispõe a contar. Os dois parágrafos seguintes são dedicados à explicação do termo e dos feitos mágicos que tal criatura é capaz de fazer;
- O conto *As três Fortunas do Lobo Feroz* abre com uma onomatopeia “Ru-rru-rru... Ru-rru-rru... / Assim ressona o lobo” (Torrado, 2004, p. 11). De seguida, o narrador refere que o lobo estava cansado e descreve com algum pormenor possíveis causas que o terão acordado e todo o ritual que se segue: espreguiçar-se, esticar a espinha, eriçar os pelos do bigode, ranger os dentes, afiar as unhas e uivar. Só depois é que é referida a ação de espirrar três vezes, assinalada com três onomatopeias (Atchim! Atchim! Atchim!), e a menção de que “Três espirros ao levantar são três fortunas a ganhar” (p. 12);

- O conto *Quarenta e Dois Mais vinte e Um* inicia com a “voz” do contador de histórias António Torrado, que informa o ouvinte/leitor que a história que vai contar ouviu-a da boca do seu amigo Zé Ricardo com muitos pormenores e “uma música laroca” (p. 32) que o narrador não consegue reproduzir. A narrativa começa assim: “Iam dois vagabundos, desmazelados e desordeiros por uma estrada mais comprida que eu sei lá o quê e torcida e pedregosa como leito de um rio seco” (p. 33).
- O conto *Pedro Malasartes* também principia com a voz do narrador que se dirige ao leitor criança para lhe confidenciar que quando era pequeno era muito distraído, esquecia nomes e caras, perdia vários objetos e estava sempre a ouvir dos mais velhos que era “um cabeça de alho chocho” (p. 42), igual ao Pedro Malasartes. Depois apresenta a personagem da história como um rapaz desajeitado e pateta, mas afável e obediente;
- O conto *O Senhor da Bengala de Castão de Prata* tem o seguinte *incipit* “Contava o meu avô a história de um homem que depois de correr Seca e Meca, voltou à terra onde aprendera a gatinhar” (p. 65);
- O conto *Sebastião e Bastião e a Bicha das Sete Cabeças* principia com a descrição do toque dos sinos que anunciam o nascimento do príncipe Sebastião, facto que não ocorreu quando nasceu, no seio de uma família pobre, outra criança a quem deram o mesmo nome, mas que o autor designa por Bastião para não confundir o leitor.

Revisitadas as formas de iniciação de todos os contos da coletânea em estudo, em jeito de síntese, reafirmamos que a fórmula hipercodificada “Era uma vez” assume a forma de *incipit* de onze contos, não permitindo um enquadramento temporal preciso das narrativas. Nos outros contos, as estratégias utilizadas pelo autor remetem para o mesmo universo ficcional, havendo, quase sempre, indicação de que o contador vai dar início a uma história, ainda que, antes disso, surjam, por vezes, pequenos textos introdutórios onde a voz do narrador/contador de histórias se faz ouvir para prestar esclarecimentos de vária índole ao leitor. Alguns elementos como a caracterização de personagens e a descrição dos espaços surgem, por vezes, em posição inicial, servindo como informantes que, de certo modo, tendem a imprimir ao texto ficcional laivos de verosimilhança.

Um olhar sobre os romances tradicionais presentes na coletânea impele ao registo das seguintes reflexões:

- O romance tradicional *A Nau Cathrineta Que Tem Muito Que Contar* (Torrado, 2002b, pp.59-70), cujo hipotexto pode ser encontrado no Romanceiro de Almeida Garrett (1851), é por este autor considerado um romance marítimo que retrata a aventureira e arriscada vida dos nossos mareantes. Nas suas palavras “A nau Cathrineta foi provavelmente o nome popular de algum navio favorito; diminutivo de afeição pôsto na Ribeira-das-naus a algum galeão Sancta-Catherina”, devido ao talhe elegante do seu casco ou à “aurosa mastreação” (Garrett, 1851, p. 87). Porém, as semelhanças com o naufrágio que passou Jorge de Albuquerque Coelho, vindo do Brasil, no ano de 1565, que integra a *História Trágico-Marítima*¹⁵, são, na opinião de Garrett, consentâneas com o romance em questão. De qualquer modo, importa registar que este romance retrata as longas e penosas viagens da época dos Descobrimentos, os temporais assombrosos, o desespero da solidão oceânica, a fome extrema e as “tentativas de devorarem os mortos” resistindo o “commandante a esta bruteza” (p. 87).

Bastante conhecido e divulgado nos manuais escolares de leitura durante anos a fio, o romance que possui muitas variantes foi designadamente glosado por Aquilino Ribeiro, Ester de Lemos, Matilde Rosa Araújo, Luísa Ducla Soares e António Torrado. Tendo por referência o texto matricial de Garrett que inicia o romance com: “Lá vem a nau Cathrineta que tem muito que contar! / Ouvide agora, senhores/ Uma história de pasmar” (p. 89), impõe-se referir que António Torrado regista uma escrita criativa, poética, com “elevado investimento estilístico e intertextual” (Silva, 2021a, p. 140), uma vez que elege para *incipit* um texto pejado de interrogações retóricas, onde a metáfora, a anáfora e o paralelismo de construção marcam presença, recheando a cativante entrada no romance com alusões históricas e literárias dotadas de grande poder simbólico:

O *incipit* da narrativa apela, desde logo, ao conhecimento dos quadros de referência intertextuais do leitor literariamente competente que descobre ecos da lírica das cantigas de amigo e da prosa épica camoniana. A descrição da viagem da nau que tenta regressar ao seu ponto de partida também apresenta imbricações com a Odisseia.

¹⁵ Coleção de narrativas de naufrágios ocorridos entre 1552 e 1602 com navios portugueses, reunidos por Bernardo Gomes de Brito e publicados, em dois volumes, em 1735 e 1736.

Quem lembra a Nau Catrineta
quem a chora e a lastima,
ondas do mar abaixo,
ondas do mar acima?
Quem vira costas aos cais
que da espera se arruína,
ondas do mar abaixo
ondas do mar acima?

Quem de janelas fechadas,
enlutadas, desanima
ondas do mar abaixo
ondas do mar acima?

Neste silêncio de mais
pelo cais, onde a neblina
apaga esquinas, umbrais,
uma velho arrais se aproxima

A névoa que traz nos olhos
À nevoa que o encortina
Arranca flocos de névoa,
Trovas de pranto em surdina (Torrado, 2002b, p. 59).

- O romance tradicional *Donzela Que Vai à Guerra*, de origem castelhana, versa o tema da mulher que se veste de homem para ir combater, tema presente na literatura de várias culturas. As várias versões analisadas deste romance mostram genericamente quatro sequências: o *incipit*, a androgenização da donzela, as provas e o desfecho. Atentemos na abertura do texto matricial de Almeida Garret “Donzella que vai á guerra”:

Já se apregoam as guerras
Entre França e Aragão:

Ai de mim que já sou velho,
Não nas posso brigar, não!
De sette filhas que tenho
Sem nenhuma ser Barão (Garrett, 1851, p. 65).

Se fizermos uma análise comparativa com a abertura do relato levado a cabo por António Torrado, podemos observar que existe alguma similitude:

Já se apregoam as guerras
entre a França e Aragão.
Para as guerras Dom Duardos
Já não tem disposição:
- Ai de mim, tão frouxo e velho que não posso brigar, não
São sete as filhas que tenho,
Cinturinhas de frustão,
Saias de fina bretanha,
Rosinhas em cada mão.
Não vestem saio em estamanha
Cingido por cinturão.
Não usam lança ferrenha
Nem espada de castelão.
São sete as filhas que tenho.
Não tenho filho varão.

No entanto, uma leitura atenta testemunha o cuidado que António Torrado coloca na caracterização das personagens, identificando o nome Dom Duardos e descrevendo com alguma minúcia o aspeto físico das suas filhas, sem esquecer o pormenor de trazerem rosas nas mãos, indícios de feminilidade e ternura. Esta feminilidade não se apaga, apenas é ocultada pela figura principal do romance, tópico que retomaremos quando nos referirmos ao *explicit*.

Chegado o momento de nos referirmos ao **explicit das Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo** há que referir que quase todos os textos, inclusive o rimance *A Nau Catrineta Que Tem Muito Que Contar*, terminam com a fórmula “E a história acaba aqui”. Esta fórmula permite aos pequenos leitores retornar à realidade, funcionando como o termo do protocolo de ficcionalidade partilhado com o leitor. Referimos, ainda, que os contos *As Três Fortunas do Lobo Feroz* e *Sebastião e Bastião Contra a Bicha das Sete Cabeças* acabam de uma forma similar. O primeiro tem como *explicit* “o lobo afastou-se de vez, virando as costas a esta história que, como está à vista, acaba aqui” (Torrado, 2004, p.18) e o segundo termina deste modo: “Soem trombetas, toquem cornetas, rufem tambores como nunca ouvi, que a história completa acaba onde deve. Tal e qual. Aqui.” (p. 119).

Desta forma se manifesta a opção do autor por um encerramento formal e um fecho semântico da narrativa, embora nem sempre rígido.

Relembremos o final do conto *Gustavo, o Estrejeitante Aprendiz*. O autor retoma o *incipit* da narrativa que expressa que a história lhe foi contada, mas o desfecho que lhe foi apresentado é bastante “desconsolado”, razão pela qual não o adota no seu contar. Na verdade, o autor considera injusto que Gustavo e os seus pais acabem por perder o dinheiro que tanto lhes custou a ganhar, por isso, prefere adotar um desfecho contrário. Se gastaram o dinheiro bem ou mal, isso é lá com eles, diz o autor. “E pelo sim pelo não, o melhor é que a história acabe aqui” (Torrado, 2003, p. 115). Podemos discernir aqui uma certa abertura semântica que incita o leitor a uma reflexão sobre o final que considera mais justo e adequado para a narrativa, convidando-o a imaginar se, tendo ficado na posse do dinheiro, as personagens do conto o souberam gastar de modo conveniente.

De forma análoga, o conto *O Senhor da Bengala de Castão de Prata* também manifesta uma clara articulação entre o *incipit* e o *explicit*, uma vez que inicia com “Contava o meu avô a história de um homem que depois de correr Seca e Meca, voltou à terra onde aprendera a gatinhar” (Torrado, 2004, p. 65) e termina com “Assim acaba a história do meu avô, que também usava bengala de castão de prata, herdada de um tio-avô dele, que correu Seca e Meca, antes de voltar à terra onde aprendera a gatinhar” (p. 72). Neste caso, estamos perante um narrador que termina o conto com reflexões pessoais eventualmente autobiográficas e testemunhais. Este registo, como nos lembra Reis (2018, p. 207), é característico dos narradores homodieéticos e autodieéticos.

Quanto ao conto *O Menino e a Lua*, narrativa que sugere que o que está predeterminado acontece e que não podemos fugir ao destino traçado, apraz-nos realçar o final alegre e divertido escolhido por António Torrado. O menino que soube pela lua que, um dia, o tio que o abandonou a uma morte quase certa, haveria de querer deitar-lhe água nas mãos, acaba por chegar a monarca e ter

por servente o tal tio Augusto que andava de jarra e bacia na mão, e toalha seca no braço, porque “o rei preferia sacudir as mãos molhadas e secá-las no ar, salpicando estofos, cortinados e tapetes, risonho sempre e divertido com os seus pequenos caprichos de monarca” (Torrado, 2004, p. 84). Salientamos, aqui, o talento de António Torrado para abordar, com leveza e humor subtil, temas incómodos como a orfandade, o abandono, a rejeição e os maus-tratos que contrapõe à generosidade e ao poder do perdão que nos livra de maus sentimentos como o rancor, a raiva e a vingança.

Uma última palavra para o *explicit* do romance tradicional *Donzela Que Vai à Guerra*. Tanto o texto de Garrett como o de António Torrado referem o regresso da donzela a casa do pai, na companhia de um cavaleiro que por ela se apaixonou e vem pedir a sua mão em casamento.

- Senhor pae, trago-lhe um genro,
Se o quiser aceitar;
Foi meu capitão na guerra,
De amores me quis contar...
Se ainda me quer agora,
Com meu pae hade falar
Sette anos andei na guerra
E fiz de filho barão.
Ninguém me conheceu nunca
Senão o meu capitão;
Conheceu-me pelos olhos,
Que por outra coisa não (Garrett, 1851, p. 71).

Vejamos, agora, como o escritor António Torrado finaliza o romance:

- Senhor pai, trago-vos genro,
se o quiserdes aceitar.
Foi meu capitão na guerra,
suspeitou do meu olhar.
Namorou-se dos meus olhos,
não podia mais negar.
Se ainda me quer agora

com meu pai há-de falar.
Sete anos andei na guerra
sem ter par no batalhar.
Agora volto à terra
é justo que tenha par.
Dom Marcos, irmão na guerra,
pode-me vir abraçar
sem detença que não erra
chamar-me só de Guiomar (Torrado, 2003, p. 68).

Mais uma vez, António Torrado investe na individualização das personagens, atribuindo-lhes nome e pondo em relevo uma afetividade latente que autoriza o entrelaçar dos corpos num abraço.

Retomando a ideia que esboçamos, quando nos referimos ao *incipit* do romance, realçamos a feminilidade da donzela que é ocultada durante a guerra, sendo a ocultação da identidade feminina, a audácia e a bravura os traços que melhor caracterizam a personagem que rompe com o estereótipo da mulher, figura frágil e tímida, cujo espaço de atuação normalmente se restringia ao lar. Desta forma, Torrado manifesta o seu desejo de valorização da figura feminina, mostrando a face literária visível do desejo de liberdade e de emancipação femininos e de uma cidadania mais ajustada aos tempos modernos.

Ao finalizar este tópico “da diversidade de matrizes à criação individual”, expandimos a nossa reflexão, recuperando o pensamento de Valriu (2010)¹⁶ sobre as funções das reescritas contemporâneas de textos tradicionais e que se concretizam num uso referencial, humanizador, lúdico e ideológico.

Nesta linha de pensamento, não podemos deixar de sublinhar o uso referencial que António Torrado evidencia na sua produção literária no domínio dos recontos/ reescritas de textos tradicionais, na medida em que a marca que define o seu estilo autoral mantém uma proximidade assumida em relação à matriz tradicional, preservando o núcleo duro da estrutura diegética. Por outro lado, o uso lúdico, como já tivemos oportunidade de expor, está bem patente na sua produção de autor que aposta no cómico de linguagem, no cómico de situação e no cómico de carácter que muito divertem o leitor. O uso humanizador é revelado em múltiplos pormenores das suas narrativas que outorgam densidade psicológica às personagens e colocam o leitor diante de dilemas morais que exigem o seu

¹⁶ Ver ponto 2.5 do capítulo 2

posicionamento crítico e um olhar colorido sobre o mundo, rejeitando o dualismo baseado na oposição radical entre os conceitos de bem e de mal, de justiça e injustiça, de belo e feio, de ingenuidade e malícia, de ganância e generosidade, introduzindo entre eles muitas nuances. Este uso humanizador encontra-se, de certa forma, ligado a um uso ideológico que faz a apologia da liberdade, da generosidade, da responsabilidade e da fraternidade universal onde homem, animal e natureza coabitam em salutar harmonia.

6.7. Análise do *corpus* textual

6.7.1. Categorias da narrativa

Antes de entrarmos na análise das categorias da narrativa reforçamos, em nota prévia, a coesão e harmonia que envolvem a ação, as personagens, as referências espaciotemporais, o estatuto e a subjetividade do narrador, bem como os aspetos estilísticos mais marcantes que António Torrado manifesta na sua reescrita de contos/romances tradicionais, seduzindo o leitor com um discurso literário estético e humorístico, portador de mensagens imbuídas de sentido e princípios axiológicos.

Não nos deteremos numa análise detalhada de cada texto, pois acreditamos que uma análise molecular conduz mais à fragmentação do que à apreensão global que pretendemos alcançar. Sabemos que o texto literário é uma entidade composta por vários estratos e que a sua eficácia estética só se atinge numa articulação dinâmica entre todos. No entanto, para melhor facilidade de exposição da análise que pretendemos efetuar, começaremos por fazer referência às categorias que, de uma forma genérica, estão presentes em todos os textos narrativos.

No que concerne à **ação**, a generalidade dos textos que compõem os três volumes da coleção *Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo* apresentam uma ação encadeada constituída por um número variável de sequências. O encadeamento, ou organização por ordem cronológica/temporal, mostra que os acontecimentos se sucedem como elos de uma cadeia. As sequências encontram-se ordenadas cronologicamente e apresentam quatro grandes momentos estruturais: a situação inicial que engloba o *incipit* e/ou a introdução da narrativa onde se apresentam as personagens e, por vezes, determinadas referências espaciotemporais; o desenvolvimento que corresponde à fase em que se coloca uma situação problemática à (ao) protagonista da narrativa e que inclui várias dificuldades e imprevistos que tem que ultrapassar; o ponto culminante que é o momento de maior intensidade da ação e em que o leitor está prestes a saber como a(s) dificuldade(s) ou dilema(s) serão ultrapassados e

o desenlace/conclusão que, ordinariamente, implica a recuperação da harmonia inicial ou o enfraquecimento/mitigação da ação dramática.

Há que referir que apenas o conto *A Tristeza da Princesa e o Coelho Vermelho* (Torrado, 2003, pp. 87-97) surge como exemplo paradigmático de uma narrativa encaixada. Há um narrador principal responsável pelo relato do conto da Princesa Tamanhinha que tinha uma “doença chorativa” muito grave (p. 88) e um segundo relato efetuado por uma das personagens do conto, uma velhota que vivia numa aldeia “encarrapitada na serra” (p. 88). Certo dia, a idosa resolveu ir ao palácio contar uma história à princesa Tamanhinha para a distrair. A história capta a atenção da princesa “chorativa”, porque falava de um coelho vermelho que aparecia e desaparecia a uma princesa parecida com ela. Esse acontecimento, que também ocorria com a princesa Tamanhinha, deixou-a intrigada e muito interessada no desfecho da história. A velhinha termina o conto dizendo que o coelho se transformou em príncipe, casou com a princesa e foram muito felizes. No mesmo instante, e porque “não há histórias de princesas que acabem mal” (p. 94), o narrador principal conta ao leitor que entra no quarto da princesa Tamanhinha “Dom Riomar, príncipe sem par” com “um barrete vermelho na cabeça, que lhe deu um abraço e casou com ela. Quanto à velha, presenteada com o título de Dama e convidada a ser “chefe das aias ou coisa parecida” (p. 94), não aceitou nenhum dos presentes ou qualquer recompensa e preferiu ir para casa cantando assim:

Não há casa como a minha.

Passe muito bem, senhora rainha.

Fique a senhora na sua

que eu fico na minha (Torrado, 2003, p. 94).

Desta forma, António Torrado parece evidenciar o “poder curativo” dos contos e a possibilidade de identificação de quem os conta e escuta com a jornada do herói/heroína, transmitindo, de forma subtil, que é possível vencer adversidades e cultivar o bom humor e a esperança, não havendo recompensa maior do que essa.

Tendo em conta a sua conclusão, genericamente, as narrativas apresentam uma ação fechada, sendo conhecido o desenlace da história e o destino das personagens principais. Todavia, há contos que deixam dúvidas sobre o futuro de algumas.

Tomemos como exemplo o final do conto *Dom Pimpão Saramacotão e o Seu Criado Pimpim*. O leitor fica a saber que o castelo de Dom Pimpão ficou reduzido a cinzas e que tanto ele como o criado

Pimpim Saramacotim se salvaram. Mas uma pergunta fica no ar: “Terá esta desventura emendado Dom Pimpão? Podem arriscar que não custa nada.” (Torrado, 2002b, p. 78). Neste caso concreto, o autor dá liberdade ao leitor para ponderar sobre o destino da personagem e, ao mesmo tempo, refletir sobre as consequências de se ser vaidoso, arrogante e presunçoso.

Sobre o destino do jovem mercador, “rapaz bem-apegoado, de fronte limpa e olhar sem maldade” (Torrado, 2003, p. 80) que confiou na honestidade da viúva estalajadeira e das filhas Fina e Parafina, personagens do conto *As Três Finórias*, o narrador afirma que “segundo parece” aprendeu a lição e “passou a resguardar-se mais” (p. 86), mas isto é mera suposição, porque ninguém lhe contou nada. Deste modo, apesar de o conto ter um desfecho, na medida em que o jovem recuperou as suas joias e as “três finórias” acabaram na prisão, fica por saber se o rapaz, efetivamente, passou a ser mais sagaz, prudente e cauteloso.

No que diz respeito às **personagens**, como é comum na maioria dos contos tradicionais, nas reescritas de António Torrado abundam personagens-tipo que são conhecidas pelas suas características principais, representando as qualidades e/ou defeitos de uma classe social ou profissão. Há personagens passivas e outras cheias de vivacidade. Há personagens repletas de virtudes e outras maldizentes e malfazejas. Umas são submissas, pacientes e trabalhadoras. Outras são rebeldes, extravagantes, altivas e presunçosas. As protagonistas, quase sempre, vivem muitas peripécias, situações hilariantes e momentos de grande tensão emocional. Têm percalços, revelações, punições, recompensas ou mudanças de sorte.

Há personagens que remetem o leitor para o espaço rural como camponeses, lavradores, pastores, moleiros, padeiros, taberneiros(as), lenhadores, caçadores, carneiros, estalajadeiras, mercadores, emigrantes, patrões, feirantes, saltimbancos, ladrões e salteadores, lavadeiras, padres, fidalgos e senhores muito ricos que tinham cocheiros e criados. Há também referência a um sapateiro, um carvoeiro, um guarda-florestal, um ourives, um sacerdote, um juiz e uma “senhora professora” (Torrado, 2002b, p. 9). A propósito desta forma de tratamento, lembramos que, no mundo rural de outrora, a professora da instrução primária era uma pessoa muito respeitada, pelo seu saber e alegados valores morais. Era ela que alfabetizava crianças e adultos e também lia e escrevia as cartas dos que, não sabendo ler nem escrever, pretendiam comunicar com familiares que emigravam para longe. Mais uma vez, Torrado destaca o nobre papel da educação e o valor dos que viabilizam, através dela, a autonomia de pensamento e a ascensão social.

Um exemplo ilustrativo desta possibilidade de ascender socialmente através da educação encontra-se nas palavras do narrador do conto *O Menino e a Lua*: “Muito inteligente e amigo de

aprender, rodeado pelos melhores mestres, pouco demorou a parecer-se como um príncipe de nascimento” (Torrado, 2004, p. 76). Outra referência que sugere idêntica intenção é apresentada no mesmo conto: “Qualquer simples pastor, desde que provido de adequada instrução, pode tornar-se num terrível espadachim” (p. 80).

No domínio palaciano, representando a nobreza, atuam reis, rainhas, príncipes e princesas, donzelas, barões, condes, duques, trovadores, conselheiros, médicos ou sábios doutores. Também se mencionam servidores: aias, criados, cozinheiros(as), jardineiros, guardas e mendigos. As personagens figurantes marcam presença assídua. Cavalheiros, senhoras, damas e meninas, ricamente vestidas, descritas a bordar, subentendidamente, integram-se na nobreza ou na burguesia, por oposição aos termos “garotelhos”, “moço”, mancebo”, “rapariga”, “moça”, “mulher” e “velha”, frequentemente utilizados como figuras do povo.

Integrados numa ambiência marítima surgem pescadores, peixeiras, marinheiros, marujos e capitães.

No campo militar, assomam exércitos, capitães, pajens, soldados, cavaleiros, artilheiros, lanceiros e prisioneiros.

É, ainda, relevante salientar que, em muitos textos, as personagens são identificadas pelo grau de parentesco que mantêm com a personagem principal, como “a mãe”, “o pai”, “os irmãos”, “os avós”, “o tio”, “os sobrinhos”, “o compadre” e “a comadre”, sendo que os vocábulos “compadre” e “comadre” nem sempre se referem à relação entre os padrinhos e os pais dos afilhados, surgindo muitas vezes como uma forma vulgar de tratamento (sem laços de parentesco consanguíneo ou espiritual) entre os membros de uma aldeia ou comunidade. Com efeito, popularmente, as palavras compadre/comadre remetem, frequente e afetuosamente, para relações entre amigos ou vizinhos.

Reforçando algumas ideias descritas, lembramos que o conto *O Menino Grão de Milho* faz referência a alguns nomes próprios, reproduzindo o chamamento das mães que, ao cair da tarde, na aldeia, gritavam pelos filhos: “Ó Joaquim”, “Ó Vitória”, “Ó Belmira”, “Ó Américo!” (Torrado, 2002b, p. 17). No entanto, a personagem principal do conto é apenas identificada como *O Menino Grão de Milho* que interage com a mãe e com o pai, descritos como felizes e divertidos quando lhes nasceu um filho tão pequeno “– É da maneira que não vai para a tropa – lembrou o pai a rir-se” (p. 22) e tristes e carregados de luto quando “julgavam o filho perdido para sempre” (p. 28).

No conto *Pedro Malasartes*, a mãe da personagem principal (Pedro) assume um papel de relevo, sendo apenas referida como “mãe”, embora o narrador se empenhe na sua descrição quando saiu em defesa do filho: “de mãos na cinta, peito alto e sobrolho carregado” impunha respeito “pela espessura

das sobrancelhas” e pelo “laivo azul do buço, eriçado por um sinal ao canto do lábio” (Torrado, 2004, p. 55). A par desta descrição física, há indícios de que se trata de uma mãe paciente quando após os inúmeros disparates do filho “deitou as mãos ao céu” sem proferir palavra. “As mães, em certas ocasiões, sabem guardar as palavras, para não doer tanto aos filhos.” (p. 45).

No conto *Gil Moniz e a Ponta do Nariz*, a personagem Gil, ao longo da narrativa, vai batendo à porta das vizinhas para lhes pedir que lhe guardem alguma coisa: “– Comadre, comadrinha, fique-me com esta riqueza, enquanto vou dar uma voltinha” (Torrado, 2002b, p. 40). Esta frase repete-se várias vezes.

O lobo e a raposa, personagens do Conto *A Raposa das Botas Altas*, também se tratam por comadre e compadre como se pode verificar no diálogo seguinte:

– Separe a comadre as orelhas para as presilhas, que eu arrecado o resto – propôs o lobo.

– Não, compadre, que isso dá azar. Deixe-me ficar o boi inteiro, que eu depois lhe darei os curtimentos que sobejarem. (Torrado, 2003, p. 42).

Pelo exposto, podemos verificar que, para além de figuras humanas, os recontos de António Torrado integram animais. A maioria faz parte do rol dos animais domésticos reportados ao espaço rural e ligados ao trabalho do campo ou à alimentação. São habituais os burros, os bois, as vacas, as ovelhas, os carneiros, os borregos, os cabritos, os coelhos, as galinhas, os porcos, os leitões. Também há referência a animais de companhia como o gato e o cão, lembrando que este último também tem a função de guardar o gado.

Nos contos de reis, rainhas, príncipes e princesas surgem cavalos, pavões e veados. Os veados merecem-nos uma atenção mais detalhada, uma vez que assumem especial destaque no Conto *Maria Rosa e os Sete Veados Barbudos*. De acordo com o Dicionário dos Símbolos “os índios acreditavam que a alma humana depois da morte passa através do corpo destes animais”. (Chevalier & Gheerbrant, 2019, p. 678). No conto em questão, os irmãos de Maria Rosa transformam-se em veados por ação da “água da fonte da mina” que estava “empeçonhada com o sangue de um gigante feiticeiro que enterraram perto” (Torrado, 2002b, p. 87). No entanto, quando saltaram por cima das chamas de uma fogueira, o desencantamento consumou-se, o que não parece causar surpresa já que o fogo é símbolo de purificação.

No que concerne às personagens principais dos contos de animais, elas surgem antropomorfizadas. É o caso da raposa “zorra trinca-pintos” (Torrado, 2003, p. 39) ou “pilha galinhas” (p. 40), protagonista do conto já citado que tem por título *A Raposa das Botas Altas*. Símbolo da audácia, da astúcia, da atividade e da desenvoltura (Chevalier & Gheerbrant, 2019, p. 561), a raposa encontrou umas botas quando andava no “farejo de caça” (Torrado, 2003, p. 39) e resolveu calçá-las. A personagem é descrita como “briosa e janota” (p. 40), ativa, insolente, finória, velhaca, manhosa e vigarista. O lobo a quem ela prometeu fazer uma botas à medida, é descrito como ingénuo e crédulo, mas depois de se saber enganado, “danado da desfeita” (p. 44) resolveu ir atrás dela, acabando, mais uma vez, por se deixar ludibriar com as suas artimanhas.

O Macaco de Rabo Cortado é descrito como “um macaco mariola, que andava de bata e sacola, como se fosse para a escola. Mas não ia. Era tudo a fingir.” (Torrado, 2002b, p. 5). O macaco é apelidado de vaidoso, corajoso, empertigado e chamado de toleirão, paspalhão, trapalhão, malcriadão, maganão, aldrabão e ladrão pelas diversas personagens que interagem com ele ao longo do conto. Estes vitupérios ocorriam porque o macaco ofertava as outras personagens com presentes que depois queria recuperar, atitude reprovável, substantivada nos conhecidos provérbios populares: *Quem dá e tira para o inferno gira* ou *Quem dá e torna a tirar, ao inferno vai parar*.

Lembramos que o macaco é vulgarmente conhecido pela sua agilidade, pela inconstância que o faz saltar de ramo em ramo, pelo dom de imitação e pela comicidade. Não admira, por isso, que no final do conto ele salte para cima do telhado e se ponha a tocar viola e a cantar que é “rei do charivari”¹⁷ (p. 16).

A História da Carochinha e do Infeliz João Ratão descreve estas personagens com minúcia. A “Menina Carocha Barata de cara muito laroca” (Torrado, 2002b, p. 30) vestia uma bata, usava “colares de camarinha” (p. 32), era muito “assisada”, “bonita”, “perfeitinha” (p. 31) e “condoída” (p. 36). O João Ratão tinha uma voz meiga, era simpático e galanteador, mas a curiosidade e a gula ditaram a sua má sorte. “Coitado do João Ratinho/ Coitado do João Ratão/ que morreu cozido, assado/ guizado no caldeirão” (p. 53). Curiosamente, António Torrado não coloca a tônica nos defeitos do João Ratão, mas na solidariedade coletiva que lamenta a sua morte. A viúva desatou aos gritos, o fecho da porta desmanchou-se, o pinheiro arrancou-se, a pomba depenou-se, a fonte secou, a rainha chorou e o rei abdicou com os olhos rasos de lágrimas (pp. 36-38).

¹⁷ O termo é sinónimo de barulho, balbúrdia, desordem, assuada, e remete para um costume popular em que um malfeitor ou transgressor das regras da comunidade era obrigado, à força, a desfilar, acompanhado por uma multidão que expressava a sua desaprovação usando palavras de escárnio, gritos e música dissonante.

Numa interpretação depreciativa, o rato é considerado um animal impuro que escava as entranhas da terra e espalha doenças (a peste). Também pode ser considerado símbolo da avareza e da clandestinidade. Todavia, numa interpretação valorizante, a tônica é posta na fecundidade, na riqueza e na prosperidade (Chevalier & Gheerbrant, 2019, p. 562). A morte de João Ratão, considerada neste contexto, deixa todo o reino em apuros, o que explica a desolação das personagens citadas no conto.

Outra personagem pertinente que temos interesse em analisar é o Grilo que surge no Conto Doutor Grilo, Médico de El-Rei. Trata-se de um conto de adivinhação com características faceciosas. É importante notar que o grilo é um inseto ovíparo com metamorfose incompleta. Deposita os seus ovos na terra, onde vive sob a forma de larva, e depois sai para se metamorfosear em inseto adulto sem apresentar a fase de pupa. De forma análoga, a personagem denominada Danilo Grilo, passou de carvoeiro a adivinhão e de adivinhão a médico real, sem ter adquirido conhecimentos para tal.

Símbolo da sorte e da felicidade, o grilo também personifica a sabedoria e, devido à capacidade que tem de pular muito alto, surge como capaz de sair de situações difíceis. Foi precisamente o que aconteceu ao protagonista do conto que, não sendo adivinhão, foi bafejado pela sorte e fez bom uso de uma vivacidade ardilosa, o que lhe valeu cair nas boas graças do rei.

É interessante destacar que o conto faz referência a um grilo (inseto) escondido na mão direita do rei e que o Grilo carvoeiro, estudante de adivinhão, teria de adivinhar o que seria. “– Que tenho eu nesta mão?”, perguntou-lhe o rei. Aflito por não saber o que dizer, o carvoeiro respondeu: “Ai, Grilo, Grilo, em que mão estás metido!” (Torrado, 2003, p. 6) e assim conseguiu asseverar as suas qualidades de adivinho.

António Torrado manifesta especial cuidado na caracterização das personagens, recorrendo à descrição efetuada pelo narrador ou por outra personagem (heterocaracterização). Ilustramos ambos os casos, recorrendo ao conto *As Três Finórias*. Logo na introdução, o narrador refere-se às irmãs, Fina e Parafina, como sendo “umas finórias, para não destoar da mãe, mais velhaca do que todas as raposas juntas (Torrado, 2003, p. 79). Mais à frente, coloca na boca da Parafina a caracterização da irmã, dizendo “que era uma tonta, uma desgovernada, uma porcalhona e, como se não bastasse uma larápia” (p. 84). Outro recurso frequentemente utilizado é a caracterização indireta, já que o narrador coloca as personagens em ação, cabendo ao leitor, avaliar os seus comportamentos, intenções e atitudes para traçar o seu retrato.

Não podemos deixar de referir, ainda, no que diz respeito às personagens, que são variadíssimos os exemplos de personagens planas, estáticas, que se comportam de maneira previsível.

Todavia, também abundam personagens modeladas, dinâmicas e dotadas de densidade psicológica, capazes de alterar o seu comportamento e evoluir ao longo da narrativa.

Há também personagens coletivas e, neste domínio, realçamos, com particular acuidade, o povo. Presença assídua em muitos contos, o povo encontra-se fortemente representado, já que as personagens dos recontos de António Torrado pertencem, na sua maioria, ao povo. Não obstante, a referência concreta ao vocábulo “povo” também se faz sentir deixando transparecer a sua força e poder para “destituir” os reis tiranos e aclamar os benfazejos.

Prenderam-no, o que para um rei, que tudo queria e tudo podia, não é menor humilhação.

Quando o príncipe, avisado do sobressalto histórico, regressou à capital, esperava-o o povo com arcos e grinaldas e foguetes. “Foi acalmado rei, porque o rei velho, rei da malvadez, abdicara ou tinha sido obrigado a abdicar” (Torrado, 2002b, p. 94).

Outra referência ao povo, sedento de justiça, surge no conto *O Menino e a Lua*: “O povo é que protestou. Queria ver os criminosos castigados, na praça pública, como era do uso.” (Torrado, 2004, p. 83).

A nobreza, como anteriormente referimos, também se encontra retratada, surgindo sob a forma de membros da família real ou incarnando outras personagens:

O único que disfarçava o mau ânimo era um irmão da rainha, fidalgo doutra casa de nobreza, mas com ambições ao trono. Era duque e achava que mais merecia (Torrado, 2004, p. 77).

Um dia, passou por aqueles sítios um cavaleiro. Era um homem abastado, diziam que barão ou conde ou coisa parecida, mas de ideias, às vezes, arrevesadas e bastante dado a caprichos (Torrado, 2003, p. 30).

Quanto ao clero, a sua presença é diminuta nas reescritas de contos tradicionais de António Torrado, apesar do nosso património cultural ser fértil em narrativas protagonizadas por religiosos. Registamos apenas três ocorrências. Uma está plasmada no conto *A Machada Machadinha do José e da Joaquina*: “E o padre, na igreja à espera” (Torrado, 2002b, p. 54). As restantes surgem no conto

Toca Que Toca, Dança Que Dança, pela voz do narrador: “Acudiu o senhor prior, vindo do escuro da sacristia”, e pela voz do próprio padre “– Pára, Timóteo, pára com a musicata, por amor de Deus – implorou o sacerdote” (p. 108).

Outras circunstâncias fazem alusão a costumes que podemos inserir na tradição cultural cristã. O conto *As Três Fortunas do Lobo Feroz* faz alusão ao batismo, celebração que oficializa a admissão do membro batizado na Igreja e na família dos cristãos. Esta alusão surge quando a porca manifesta o desejo das suas crias serem batizadas antes que o lobo as devore. Outro costume cristão, que também se mantém nos nossos dias, reporta-se ao hábito de mandar rezar missas pelos fiéis defuntos ou como forma de agradecimento por graças alcançadas. É precisamente este último motivo que leva o sapateiro do conto *Sapateiro Remendeiro Muito Trabalho Pouco Dinheiro* a mandar “dizer missas” (Torrado, 2003, p. 36) para bendizer o facto de ter ficado rico.

Há também referências a elementos do Maravilhoso Popular que mencionam personagens, acontecimentos, objetos e lugares. Entre vários exemplos possíveis de enunciar, nomeámos a “serpente de sete cabeças (Torrado, 2004, p. 106), o “bruxo façanhudo” (Torrado, 2003, p. 98) que o autor também designa por “mago estrejitante” (p. 108), o “monstro da pata amarela” (p. 49), o “cavalo de vidro” (p. 54), a “máquina prodigiosa” (p. 69), o “pifaro” mágico (p. 107), o “bálsamo” que curava todas as feridas e a “chave-porteira” que abria todas as portas (p. 73).

No conto *O Menino Grão de Milho*, o narrador faz alusão ao facto de os ladrões serem muito supersticiosos. Por isso, quando ouviram a voz do protagonista do conto e não enxergaram ninguém, “fugiram do fantasma, do diabo, da avantesma ou do papão” e deixaram o “armazém dos rapinanços” escancarado (Torrado, 2002b, p. 26).

A referência a bruxas guarda ressonâncias do período da Inquisição onde se condenavam à fogueira as mulheres acusadas da prática de feitiçaria.

– A rapariga é uma bruxa disfarçada de fada. Tentou seduzir o príncipe com as manhas da sua falsa beleza, o que já seria grave motivo de condenação. Ainda por cima fala com animais cornúpetos e barbichudos, fundamentalmente suspeitos de pertencerem à corte diabólica. Esta rapariga tem trato com o Diabo e companhia. Fogueira com ela! (Torrado, 2002b, p. 92).

Outras passagens do rimance *A Nau Catrineta Que Tem Muito Que Contar* mencionam a figura do diabo que promete livrar da morte o capitão do navio em troca da sua alma:

– Se quiseres, meu capitão,
da morte ser perdoado,
assim me dê a tua alma
que eu leve para outro lado...
Dou-te, em troca, terra firme
depois do barco afundado,
todos nele se afundarão
que só tu serás poupado (Torrado, 2002b, p. 65).

António Torrado descreve os “olhos verdes de peçonha e cara da cor do barro” (p. 66) da figura do demónio que acabou por ser desmascarado:

Puxou-lhe o capitão a capa
e tinha rabo, o malvado,
à cinta todo enrolado
e mais pontudo no rabo.
Tirou-lhe o capitão o gorro
e estava bem enfeitado:
dois cabides de encarnado.
Não lhos cobiço nem gabo.
Persignou-se o capitão,
persignou-se a marujada e o diabo estoirou
num trovão de trovoada (Torrado, 2002b, p. 66).

As Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo também fazem referência a metamorfoses de pessoas, animais e objetos, acontecimentos expressos nos contos *Gustavo, o Estrejitante Aprendiz* e *Maria Rosa e os Sete Veados Barbudos*.

No que diz respeito às categorias espaço e tempo, nos textos tradicionais, como é do conhecimento geral, as referências são parcas, vagas, indefinidas ou indeterminadas. Nos contos reescritos por António Torrado, esta indeterminação temporal está patente na já citada fórmula inicial hipercodificada “Era uma vez” e também na expressão “Parece que nesse tempo” (Torrado, 2003, p. 16). Análoga indeterminação espacial está presente nas expressões “Numa terra que não sei onde

fica” (p. 49) e “Num reino lá para as bandas de Cascos de Rolha, ou mais ainda” (p. 69). Não obstante, os textos analisados acolhem bastantes referências que, de forma sucinta, tentaremos apresentar, lembrando que os informantes que localizam a ação em termos espaço-temporais explícitos ajudam a enraizar a ficção no real e a dar credibilidade às narrativas.

Relativamente ao **espaço físico**, abundam elementos que caracterizam ambientes e cenários onde decorrem as narrativas. Os espaços exteriores mais mencionados são: a aldeia, a vila, o campo, o monte, a quinta, a herdade, o pomar, a horta, a floresta, a montanha, a fonte, o poço, o rio, os lameiros, a rua, a estrada, o bosque, o pinhal, a igreja, a capela, o mercado, a feira, o casebre, a estalagem, o palácio, o castelo, o jardim, a praça, a cavaleriça, a prisão, o mar, o cais, a praia, o navio.

Alguns reinos e países são pontualmente referidos no conto *A Linda Susana*: “vêm duques da Bretanha, /vêm condes de Aragão/ vêm judeus da Alemanha/ e mercadores e Milão, / músicos de toda a Espanha /e trovadores de Avinhão. (Torrado, 2004, p. 60).

A alusão a Portugal, especificamente à cidade de Coimbra e à ponte sobre o rio Mondego, surge no início do conto *Doutor Grilo, Médico de El-Rei*: “Um carvoeiro, que andava com um burro carregado de carvão, passou, um dia, por Coimbra. Ia a atravessar a ponte sobre o Mondego e viu, sentados nas guardas da ponte, muitos estudantes” (Torrado, 2003, p. 5). Este excerto possui grande atualidade, uma vez que Coimbra é considerada a cidade dos estudantes. Classificada, em 2013, como património Mundial da Unesco, a cidade possui a mais antiga universidade portuguesa e é marcada pela tradição académica.

No conto *Gustavo, o Estrejeitante Aprendiz* há uma menção direta ao “cavalo do Terreiro do Paço” (p. 108), estátua equestre do rei Dom José I, situada no coração de Lisboa, um dos mais emblemáticos monumentos da capital de Portugal, estrategicamente colocado entre o Arco Triunfal da Rua Augusta e o marco simbólico do Cais das Colunas.

Outra menção a destacar diz respeito à expressão idiomática “mais velho que a Sé de Braga” (p. 70), presente no Conto *A Máquina Prodígiosa do Pedro Ovelheiro*. Esta expressão que significa “muito velho”, dado que a Sé de Braga é a mais antiga arquidiocese de Portugal, é empregue para caracterizar um vagabundo esfarrapado a quem o protagonista do conto ofereceu as suas botas, recebendo em troca um remédio capaz de curar todas as feridas.

É também interessante assinalar determinadas referências espaciais que se reportam a realidades consentâneas com o passado histórico português. Para fugir da pobreza e procurar melhores condições de vida, muitos portugueses emigravam. O tópico da emigração para o Brasil e

para África marca presença nas narrativas *Quatro ovos quanto custam?* e *Olho Vivo, Pé Ligeiro e Mais Amigos*.

Quanto aos espaços físicos interiores, é possível encontrar referências relativas a divisões da casa, nomeadamente, à cozinha, à adega, ao quarto e à sala de jantar. Em menor número, existem referências a espaços interiores de outros edifícios como a barbearia, o consultório médico, o tribunal, a padaria, a taberna.

O **espaço social** é caracterizado através de alusões a lugares e ambientes que proporcionam a análise dos comportamentos das personagens, denunciando vícios e virtudes e conduzindo o leitor à compreensão de que existem diferentes posições sociais com diferentes prerrogativas.

Implacável e incontente, o Rei é apresentado de forma majestosa, exibindo todo o seu poder e tirania, como demonstram os seguintes excertos de alguns textos: “Foi El-Rei quem ordenou” (Torrado, 2002b, p. 60); “porque o rei vos manda à guerra (p. 60); o rei, “o tal tiranete” (p. 90), o rei que “cortava a direito e sempre com a espada” (p. 91); “Não havia apelo para a decisão do rei. Por estas e por outras é que ele era considerado um tirano” (p. 92); “o rei velho, rei da malvadez” (p. 95); “Prendam-nos todos. Todos! – bramava o rei, de cabeça perdida” (Torrado, 2003, p. 11).

Contudo, a imagem do rei, por vezes, surge impregnada de afeto, sensibilidade, generosidade e capacidade de perdão: “Pôs-se o rei, numa lamúria, / de cortar o coração: / “Já não quero mais ser rei / se morreu João Ratão (Torrado, 2002b, p. 38); “O rei abraçou o carvoeiro” (Torrado, 2003, p. 16); “o rei presenteou a velhota com o título de Dama” (p. 94); O rei e a rainha “condoeram-se e levaram o menino para a corte” (Torrado, 2004, p. 76); “Gilberto demonstrou ser um rei tão enérgico, como misericordioso. Um excelente rei, Gilberto I, cognominado ‘O Justo’” (p. 84).

É curioso que António Torrado utilize esta estratégia de cognominar os reis das suas narrativas, à semelhança do que acontecia com os reis de Portugal, que, em celebração dos seus reinados, recebiam alcunhas nobres, consentâneas com as suas obras, personalidade ou atributos físicos. Com António Torrado, são as ações reiteradas que originam os epítetos já referidos, Gilberto I, “O Justo” (Torrado, 2004, p. 84), e “Doutor Danilo Grilo, o Sábio Benfazejo” porque curava muitas doenças e era bondoso para com todos os doentes que o consultavam” (Torrado, 2003, p. 16).

Quanto ao ambiente palaciano, há alusões a intrigas, maledicências e difamações, expressas pelo narrador do conto *Sebastião e Bastião Contra a Bicha das Sete Cabeças*, nos seguintes segmentos textuais:

Afastaram-se os três jovens em direcção ao quarto nupcial, suportando nas costas o murmúrio reprovador dos convidados e da corte em peso.

– Irmãos de leite, irmãos de leite... – ciciou um cínico. (Torrado, 2004, p. 103).

Esta gente perversa, se mordesse a própria língua, caía para o lado envenenada.” (Torrado, 2004, p. 101).

A pobreza, normalmente retratada a par da bondade, da humildade, do esforço, da valorização do trabalho e do cuidado com os filhos, apresenta imbricações com a esperteza, a determinação, a coragem e a vontade de “correr mundo”, expressão utilizada em muitos contos.

Ao invés, a avareza, as “unhas de fome” (Torrado, 2003, p. 101) e a ganância dos patrões são claramente reprovadas, tal como a exploração dos serviçais, que não recebiam ordenado e eram sujeitos a maus-tratos.

O **espaço psicológico** que, como sabemos, remete o leitor para o espaço interior das personagens, corresponde às suas vivências íntimas, aos seus sentimentos, pensamentos, memórias, reflexões, estados de espírito e expectativas. Valemo-nos do conto *O Menino e a Lua* para fornecer um exemplo ilustrativo. Quando o menino, órfão de pai e mãe, maltratado e abandonado pelo tio malfeitor, mas, posteriormente, adotado e educado pelos “esposos reais” (Torrado, 2004, p. 76) era referido como o herdeiro do trono, o rapaz sentia-se embaraçado.

Nessas ocasiões, chegava a ter saudades dos montes de antigamente, dos cabritinhos pendurados nas tetas das mães, das ceias de queijo cabreiro, junto ao fogo a crepitar, e da Lua, lá no alto, a dar conta de tudo (Torrado, 2004, p. 77).

No que concerne à categoria temporal, há várias referências ao cair da tarde, à noite, à alvorada e ao Inverno.

O **tempo da história**, que se identifica com a sucessão cronológica dos acontecimentos relatados, é explanado pelo narrador através de expressões como “Passado tempo”, “Com o decorrer do tempo”, “No dia seguinte”, “Dias depois”, “ao fim de três dias”, “na véspera do casamento”, “durante o banquete”, “Ao fim de um ano de trabalho”, “Sete anos andei na guerra”, “Passados anos”, “Daí em diante” e outras similares. Outras vezes, a passagem do tempo é deduzida pelo leitor, sem necessidade de indicação explícita.

O **tempo histórico** que corresponde ao momento histórico em que a ação se desenrola exige do leitor um conhecimento enciclopédico que descobre intertextualidades com determinados períodos da nossa História, de que a época dos Descobrimentos e a Reconquista Cristã são exemplos elucidativos.

O **tempo psicológico** é um tempo subjetivo, vivido ou sentido pela(s) personagem(ns) que flui em consonância com o(s) seu(s) estado(s) de espírito.

O **tempo do discurso** resulta do tratamento do tempo da narrativa pelo narrador. Na maioria dos contos, o narrador escolhe relatar os acontecimentos por ordem linear. Contudo, registamos algumas alterações da ordem temporal. Recorrendo à prolepse, o narrador do conto escrito em verso *A História da Carochinha e do Infeliz João Ratão* antecipa acontecimentos futuros quando refere: “Nesta história vão entrar/ quem o destino marcou:/ desgraças, noivas sem par/ um rato que escorregou...” (Torrado, 2002b, p. 29). De modo análogo, no conto *Sebastião e Bastião Contra a Bicha das Sete Cabeças*, o narrador vaticina, relativamente às personagens masculinas, que se adivinha “um futuro de alto lá com eles” (Torrado, 2004, p. 89). O recurso à analepse também se verifica no mesmo conto, quando, recuando a acontecimentos passados, Bastião, na escuridão do quarto, “recordou as ameaças dos milhafres como se as ouvisse ainda” (p. 105).

O recurso às cenas dialogadas, mais próximas da representação dramática, permite que as narrativas se desenrolem ao ritmo dos acontecimentos (isocronia), dando vivacidade e conferindo maior autenticidade ao discurso. Neste sentido, o diálogo constitui um potente mecanismo discursivo que suscita interesse no leitor, porque a ação parece avançar em “tempo real”. Esta estratégia é utilizada em todos os textos analisados. Todavia, também se registam relatos que abreviam as narrativas recorrendo ao resumo, para condensar acontecimentos, e a catálises, que suspendem as histórias para dar lugar a descrições de personagens e cenários.

As catálises, embora configurem momentos de pausa, não são narrativamente nulas, uma vez que transmitem densidade às personagens e ajudam o leitor a inteirar-se do ambiente onde decorrem as ações, permitindo vivenciá-las com maior “realismo”, apesar de pertencerem ao universo ficcional. É o caso do seguinte excerto do conto *O Menino Grão de Milho*:

Vivia bem, à sua medida. Tinha quarto espaçoso numa gaveta do armário. Por cama, o fofo de uma alpercata. A fazer de lençol, um lenço de linho. Toda a sua roupa cabia numa caixa de fósforos.

Tomava banho numa chávena. Sentado numa almofada de alfinetes, comia com a ajuda de meios palitos sobre uma mesa alta, que era um missal. Em lugar do prato, uma tampinha qualquer. Beber, bebia por um conta-gotas (Torrado, 2002b, p. 18).

À anisocronia, por recurso ao resumo e à pausa descritiva, também se alia a interrupção das narrativas para dar lugar a divagações.

Se esta história fosse um romance de viagens contaríamos tudo, tim-tim por tim-tim, com profusão de aventuras, surpresas, embargos, desassossegos, em que os romances do género são férteis. Mas como é um conto, onde se precisa de avançar com mais velocidade e determinação, deixa-se o parágrafo como está e salta-se já para o seguinte (Torrado, 2004, p. 89).

Estas ocorrências, frequentes nas reescritas de António Torrado de contos tradicionais, encontram imbricações profundas com a **presença e a focalização do narrador**, aspetos que merecem a nossa particular atenção.

Lembrando que autor e narrador possuem estatutos ontológicos e funcionais diferentes, já que o primeiro corresponde a alguém com dimensão real e empírica e o segundo corresponde à entidade ficcional que enuncia a narrativa, e sem desconsiderar que mesmo reconhecendo-se a autonomia e a especificidade ontológica já destacadas, o autor pode projetar sobre o narrador e sobre as personagens das narrativas convicções ideológicas, éticas e morais, podemos referir que, na maioria dos textos analisados, estamos em presença de um narrador heterodiegético com focalização omnisciente, estatuto que lhe permite “adotar uma posição de demiurgo” em relação às narrativas que enuncia, “surgindo dotado de uma autoridade que normalmente não é posta em causa” (Reis, 2018, p. 296). Este narrador omnisciente, porque conhece toda a narrativa, controla a informação, doseando-a tendo em vista captar a atenção do leitor.

No entanto, há que realçar uma certa ambiguidade que surge em determinados textos, quando se afirma que o narrador participou nos acontecimentos que relata, assumindo, desta forma, o estatuto de narrador homodiegético. Referimo-nos ao rimance *A Nau Catrineta Que Tem Muito Que Contar* que termina deste modo: “Ninguém pode refutar / que tudo assim sucedeu. / Senhores, olhai e ouvi: / o tal gajeiro era eu (Torrado, 2002b, p. 70).

Outro texto que procura assinalar a presença do narrador na cena descrita no termo da narrativa é o conto *O Menino Grão de Milho* que finaliza assim: “No domingo a seguir, deram uma grande festa, que para sempre ficou memorável por aqueles sítios. Nós estávamos lá, a deitar os foguetes” (p. 28).

Outra ambivalência a registar reporta-se à focalização do narrador que, sendo onisciente, como já referimos, causa alguma perplexidade quando usa determinados vocábulos. Referimo-nos aos vocábulos “talvez” e “deviam” que parecem remeter para uma focalização interna, devido à limitação do conhecimento que indicia relativamente a algumas personagens.

Para ilustrar o primeiro caso, relembramos os criados do conto *Dom Pimpão Saramacotão e o Seu Criado Pimpim* que, fartos de aturar os desvaneios do seu amo, diziam:

– Cá por mim não aturo mais arengas – resmungava o cocheiro Pimpal Saramacotal. – Até já esqueci o meu verdadeiro nome no meio de tanta maluquice. Vou mas é mudar de terra, a ver se ainda o descubro ... e é para já! – Eu também vou.

– E eu...!

– Vamos todos. Ele que fique a pregar para as paredes.

Isto diziam os criados, deitando mão a malas e trouxas. Estavam fartos, fartinhos... Talvez¹⁸ noutra terra, noutro castelo, debaixo de outras telhas achassem patrão menos exigente e disparatado (Torrado, 2002b, p. 75).

O outro vocábulo citado aparece no segmento textual do conto *Sapateiro Remendeiro Muito Trabalho Pouco Dinheiro*:

Um dia passou por aqueles sítios um cavaleiro. Era um homem abastado, diziam que barão ou conde ou coisa parecida, mas de ideias, às vezes, arresadas e bastante dado a caprichos. (...) As crianças mandavam-lhe “adeuses” à passagem, riam-se para ele e chamavam-lhe “O Senhor Amigo”. Deviam¹⁹ ter razão (Torrado, 2003, p. 31).

Pelo exposto, e na posse de um estudo minucioso de todas as narrativas analisadas, arriscamos afirmar que o autor António Torrado joga com as expectativas do leitor e utiliza várias estratégias para o surpreender, cativar e capturar a sua atenção.

¹⁸ Sublinhado nosso

¹⁹ Sublinhado nosso

Ao longo das suas *Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo*, são frequentes as intervenções do narrador que ocorrem sob a forma de interpelações ao leitor, apontamentos humorísticos e emissão de opiniões subjetivas ou juízos de valor acerca de comportamentos e atitudes de algumas personagens.

Manifestando marcas típicas do conto tradicional de transmissão oral, não causa estranheza que os recontos de António Torrado patenteiem várias intromissões do narrador que se dirige frequentemente ao leitor na tentativa de resgatar a proximidade do contador de histórias com o seu auditório. Lembramos algumas tentativas de aproximação, quanto a nós, bem conseguidas.

Pois não querem saber o que sucedeu? O porco, ou porque tivesse gosto de aventuras ou porque não se sentisse bem na companhia das ovelhas, fugiu! (Torrado, 2002b, p. 43).

Aqui é que a história dá a volta, a última volta, antes de chegar ao fim. Ora prestem atenção (p. 77).

Eu não avisei, ao princípio, que a história era de meter impressão? Até a mim me custa contá-la. Poupem-me. Por favor, dispensem-me de pormenores (Torrado, 2004, p. 30).

Por vezes, o narrador recorre a um plural magistático, para interpelar os leitores.

Mas a nossa história é outra. Estamos a desviar-nos. Onde é que nós íamos? (Torrado, 2002b, p. 101).

Outro exemplo esclarecedor pode ser encontrado no conto *Maria Rosa e os Sete Veados Barbudos*, no exato momento em que, de forma competente e intencional, o narrador resume as desgraças que atingem a personagem feminina e apela aos sentimentos dos leitores, tornando-os coparticipantes na ação:

Que desgarrado destino o desta órfã. Reparem. Os pais mortos, os irmãos enfeitados, o noivo desterrado, ninguém para socorrê-la. Até nós, sim, até nós que a

temos acompanhado, desde o nascimento, e aos seus miúdos passos, vida fora, e nos habituámos a gostar dela, menina adorável, prendada, trabalhadeira, com uma força de vida de levar o mundo à frente, até nós nos sentimos invadidos pelo desânimo. Vemos tudo muito mal parado para a Rosinha. Muito mal parado.” (Torrado, 2002b, p. 93).

Outras vezes, o narrador dirige-se diretamente ao leitor para lhe explicar o significado de determinados vocábulos assegurando-se, assim, de que a compreensão da mensagem não fica comprometida. Atentemos nos três exemplos que se seguem:

O rapaz, o Gustavo, hão-de conhecê-lo, não sabia o que é que a palavra “estrejeitante” queria dizer. Não sabia ele e não sabia eu, antes de ter ouvido esta história, que me calha agora a vez de contar.

“Estrejeitante” é um mágico, daqueles que com jeitos, trejeitos, preceitos e efeitos transformam lenços em pombas, pombas em flores, flores em serpentinas e serpentinas em labaredas azuis que se apagam sozinhas (Torrado, 2003, p. 97).

Saiba quem não souber que rosca é um bolo com a massa entrançada, em forma de argola (p. 31).

Não perceberam patavina, pois não? E quem poderia entender arengas que tais?

Neste caso, queria o fidalgo dizer na sua que, apesar da névoa sobre os campos, “apesar de estar nubífero o éter do espaço”, não deixava de ver “pelo postigo dos lúzios” os ricos pinheirais, olivais e vinhedos, “piníferos, olivíferos e vivíferos”, todos dele, todos muito dele (Torrado, 2002b, p. 72).

Para ilustrar a intromissão do narrador através de apontamentos humorísticos, socorremo-nos dos seguintes relatos:

Lançada a barçaça água abaixo por uma caldeira de rega, imaginem a entalação da cena. Não fosse o sangue-frio do dez-réis-de-gente, pernas de gafanhoto, e nem é bom pensar no desfecho da brincadeira” (Torrado, 2002b, p. 18).

Desde já fica dito que a princesa era uma esquisitona. A uns dizia que sim, aos mesmos dizia que não, mas a mais das vezes nem sim nem não. Uma desconsolação (Torrado, 2003, p. 22).

O último excerto citado também revela o posicionamento do narrador relativamente à atitude da princesa. A emissão de opiniões subjetivas ou juízos de valor acerca de comportamentos e atitudes de algumas personagens é frequente nas narrativas analisadas. No conto *Dom Pimpão Saramacotão e o Seu Criado Pimpim* o narrador, a propósito de Dom Pimpão, profere o seguinte comentário:

Tinha-se na conta de muito nobre e muito sábio e, no seu enfatuamento, não queria falar como fala toda a gente. Por isso usava esta língua de papelão, nem que fosse para dizer que estava bom tempo. Nunca se viu tanta toleima junta (Torrado, 2002b, p. 72).

No conto *A Bela Micaela e o Monstro da Pata Amarela*, a respeito da personagem feminina, o narrador diz que ela “Era uma presumida” (Torrado, 2003, p. 49).

No Conto *As Três Finórias*, quando se refere à estalajadeira e às suas duas filhas, Parafina e Fina, menciona “qual delas a mais gananciosa” e “qual delas a mais fingida” (p. 85).

No conto *Pedro Malasartes*, o narrador começa por dizer que, quando era pequeno, estava sempre a ouvir dos mais velhos que era “um cabeça no ar” parecido com o Pedro Malasartes, o que o levou a questionar quem seria esse Pedro e a não ficar lisonjeado com a comparação quando soube de quem se tratava. Mais adiante, quando descreve o protagonista do conto, diz que era “um bocado desajeitado e pateta”, mas “muito bom rapaz. E obediente. E afável. E respeitador, o que por junto ou separado, não são qualidades de se deitar fora” (Torrado, 2004, p. 42).

Estas intervenções do narrador revelam uma abordagem analítica do carácter das personagens e intensificam a carga emotiva dos textos.

Pelo exposto, consideramos que, nos textos analisados, as funções do narrador vão para além do ato de enunciação e a sua voz pode ser compreendida através de intromissões de vária ordem que não se encontram desvinculadas do quadro axiológico onde se move.

6.7.2. Quadro axiológico

Numa escrita marcada pela vivacidade sem descurar o direito à ternura e à crença na bondade humana, o escritor António Torrado transmite mensagens cujas linhas de força semântica não se

afastam de um quadro axiológico e código ideológico passível de ser analisado. Neste sentido, reforçamos a nossa convicção de que a opção do escritor por um reportório temático alargado não deixa de confluir no apreço por valores universais e intemporais, sem carga doutrinadora.

Para além dos valores poéticos que assumem um lugar de destaque na sua produção literária, as reescritas de contos tradicionais do autor manifestam uma preocupação constante com o leitor criança, procurando transmitir mensagens onde se enaltecem os valores da liberdade, da igualdade, da fraternidade, da solidariedade, da honestidade, da justiça, da humildade, da generosidade, da compreensão, da coragem, da resiliência e da esperança.

Fonte de conhecimento e diversão, os seus contos permitem aceder a padrões ético-morais, auxiliando os mais pequenos a posicionarem-se perante a Natureza, perante os Outros e perante si mesmos.

Um olhar mais aprofundado sobre a especificidade de cada conto permite afirmar que a vida familiar e os seus episódios domésticos, a vida rural e os seus costumes, a vida social, com as suas convenções, e o respeito pela diferença estão bem patentes no conto *O Menino Grão de Milho*. A temática da infertilidade e da tristeza que invade um casal sem filhos é abordada de forma delicada e expressa no desejo de ambos terem um filho, ainda que fosse do tamanho de um grão de milho. O destino fez-lhes a vontade e nasceu “um menino pouco maior que um grão de milho ou botão de flor ou bago de ervilha” (Torrado, 2002b, p. 18). Importa salientar que as características físicas do menino são apresentadas com detalhe e assumidas sem qualquer sentimento de inferioridade. A criança não reclamava nenhum tratamento especial e empreendia todos os esforços por se integrar na comunidade e participar nos trabalhos do campo, ao lado do pai e da mãe. O amor dos pais facilitou o processo de autonomização do menino que, contrariamente ao que seria suposto, não desempenhava tarefas de pouca importância. Na verdade, era ele que conduzia os bois carregados de lenha. “Encarrapitado na orelha do boi mandante, incitava-o: – Anda, bozinho, anda para casa” (p. 20). O seu tamanho diminuto nunca o impediu de trabalhar e “correr mundo” como os mais afoitos, ultrapassando todos os obstáculos e dificuldades com coragem e resiliência.

De forma aproximada, o conto *A Bela Micaela e o Monstro da Pata Amarela* não coloca a tónica na hediondez do monstro e na beleza feminina. A Bela Micaela é retratada como uma jovem “de nariz torcido” que tinha o defeito “da toleima” e era muito “presumida” (Torrado, 2003, p. 49), enquanto o monstro é apresentado ao leitor de maneira a realçar a sua ternura, a sua sensibilidade e capacidade de perdão. Atente-se no pormenor relatado quase no final do conto quando, em jeito de despedida, o monstro fez uma festa à Micaela com a sua pata amarela, mas com “as unhas recolhidas” (p. 58).

Desta forma subtil, António Torrado enaltece o carinho e o dever de cuidarmos uns dos outros enquanto reprovamos a presunção e a soberba.

Os binómios bondade/beleza e malvadez/fealdade, frequentemente presentes nos contos tradicionais, também são colocados em causa, no conto *Gustavo, o Estrejitante Aprendiz*, quando o narrador sentencia que “Nem todos os feios são maus. Nem todos os maus precisam de ser feios” (Torrado, 2003, p. 108).

Por outro lado, o autor deixa intuir que mesmo as personagens malfazejas têm momentos de arrependimento e ternura. Tal é o caso do tio Augusto, personagem infame do conto *O Menino e a Lua*, que, depois de tratar o sobrinho como escravo, de o lançar à corrente, quando era criança, e de participar no seu rapto e tentativa de homicídio, quando era um jovem príncipe candidato ao trono, não foi capaz de o assassinar.

À beira do precipício, o tio susteve-se e regougou:

– Desaparece. Não posso matar-te. És do meu sangue.

Desapertou-lhe as cordas e deu uma palmada nos flancos do cavalo que correu. Gilberto ainda se virou para trás. Se não estivesse a cair a noite, por sinal de Lua Cheia, ainda distinguiria o rosto do tio, de lábios a tremer, resistindo às lágrimas. Fraquezas...

Ou melhor. Eu não lhe chamaria fraquezas, mas ténues raios de esperança, como fios de luar, e a prova de que até os corações mais empedernidos estalam, às vezes, e mostram a tenra e terna matéria de que são feitos (Torrado, 2004, p. 82).

A faceta compreensiva e generosa do lobo, protagonista do conto *As Três Fortunas do Lobo Feroz*, é realçada, contrariando as expectativas que o leitor possui relativamente a este animal selvagem. Mesmo desesperado com a fome, o lobo foi sempre cordial no diálogo que estabelecia com as suas possíveis presas:

– Tu desculpa, mas quando um lobo tem fome não há nada que lhe resista. Percebes? (Torrado, 2004, p. 15).

– Olha lá, amiguinha! Importas-te de me oferecer os teus leitõezinhos para o meu almoço? (p. 16).

Além disso, como não queria desgostar os animais que poderiam constituir um delicioso repasto para lhe matar a fome, o lobo satisfaz todos os seus caprichos e, com laivos de ingenuidade e candura, continuou famélico.

Outra perspectiva presente nos contos analisados é a sátira ao poder, à prepotência e à falta de inteligência do rei, título de nobreza supremo, enquanto a esperteza e argúcia de alguns elementos do povo é enaltecida. Estes tópicos são abordados, de modo singular, no conto *Doutor Grilo, Médico de El-Rei*, em que um pobre carvoeiro, representante fiel do povo se mostra apto a alcançar, por mérito próprio, um cargo de grande prestígio social.

A injustiça, a usura, a ambição e as consequências nefastas de tais atributos estão bem patentes nos contos *As três Finórias*, *Quatro Ovos Quanto Custam?*, *Gustavo*, *o Estrejeitante Aprendiz* e *Sabino Fez-se Leve* sendo que, nos dois últimos, sobressai a temática da escravidão a que eram sujeitos muitos serviçais que trabalhavam sem receber qualquer remuneração. Alguns chegavam a ser alvo de castigos corporais.

Ao fim de um ano de trabalho, o Gustavo pediu para ir a casa. Sentia saudades dos pais e queria passar com eles o Natal.

O mágico consentiu. Quanto à mesada que lhe devia, viste-la... Fez-se desentendido, o magano. Muita teoria, muita sabedoria, mas para certas coisas práticas, como isso de pagar o ordenado a quem o servia, era muito esquecido. Um unhas de fome. E sujas, ainda por cima. (Torrado, 2003, p. 101).

Tudo começou quando o Sabino foi pedir ao patrão que lhe pagasse o que lhe devia. E não era pouco: três anos de ordenado.

O patrão, um gigantone cabeçudo, trombudo e façanhudo fez-se de novas. Que sim, mas também e taratati e taratá e tlintintim e tlintintão, tudo música de conversa fiada que só convencia quem fosse parvo (Torrado, 2004, p. 19).

– A vergonha da escravatura já acabou, há que tempos – dizia o moço.

– Tu estás a chamar-me de explorador? – indignou-se o patrão. – Eu não te admito.

Puxou de um pau para bater-lhe, o que não seria a primeira vez (Torrado, 2004, p. 20).

A valorização do trabalho, da humildade, da generosidade e da gratidão é visível no conto *Sapateiro Remendeiro, Muito Trabalho e Pouco Dinheiro*, enquanto os contos *Sebastião e Bastião Contra a Bicha das Sete Cabeças* e *Maria Rosa e os Sete Veados Barbudos* abordam o amor fraternal e a capacidade de nos sacrificarmos pelos que amamos.

A apreciação da Natureza como lugar de autenticidade, pureza e harmonia, a temática pastoril e o respeito pelos animais levam o escritor António Torrado a redigir alguns trechos de singular beleza onde os afetos têm lugar cativo e as vacas são chamadas de “Estrelinha” e Bem-me-quer” (Torrado, 2004, p. 20), enquanto, ternas e pestanudas, se deixam ordenhar.

Outros segmentos textuais denunciam, com indignação, algumas atrocidades cometidas contra os animais:

Quatro porquinhos grunhiram a sua revolta contra a invenção dos humanos e os seus negócios ardis. O quinto é que não grunhiu mais (...) espichado, estripado e serrado ao meio por caprichosa vontade de quem não sabia a que preço subira o presunto, caramba! (Torrado, 2004, pp. 23-24).

A vivência do amor, a rebeldia, a coragem do herói/heroína, o culto da liberdade de pensamento e de expressão, a apologia da sabedoria e da soberania popular, a crítica social de intuito reformista e a construção de um mundo mais humano percorrem transversalmente as reescritas de António Torrado, através de relatos vivos onde não faltam conflitos, imprevistos e obstáculos a vencer.

Salientamos, com particular agrado, a capacidade de António Torrado cruzar temas de grande atualidade com um certo imaginário dos contos maravilhosos, emprestando a todos os assuntos, incluindo os mais sérios, uma certa leveza de índole humorística, sem lhes retirar autenticidade.

A exploração de temas como a morte, o abandono, o desamparo, a solidão, a opressão, a mentira, a traição, a vingança e a injustiça, considerados fraturantes, está presente em muitos recontos, mas é efetuada, de forma proeminente e sem caiação, no conto *O Menino e a Lua*. Estes temas fazem parte da essência humana, que contém defeitos e virtudes, e não os abordar não significa que deixem de existir. Consciente deste facto, António Torrado não submete os contos tradicionais a uma assepsia, mesmo quando focalizam realidades duras. O escritor não caiu na tentação de simplificar e suavizar certos conteúdos semânticos que estão presentes nos contos tradicionais e evidenciam as imperfeições humanas. As suas reescritas, mais ou menos próximas das versões matriciais, trazem implícita uma crítica à tirania, ao despotismo, à ganância, ao materialismo e à

frivolidade, aguçando o espírito crítico dos leitores mais jovens. Concomitantemente, procede à exaltação da liberdade, da autodeterminação, da coragem, da resiliência e da responsabilidade individual e coletiva, pedras angulares de um mundo mais humano, mais fraterno e solidário.

Transcendendo a esfera da experiência empírica, as obras analisadas fomentam a imaginação das crianças, divertem-nas e contribuem para o desenvolvimento do seu espírito crítico e para a desconstrução de estereótipos e atitudes preconceituosas.

As mulheres, habitualmente valorizadas, nos contos tradicionais, pela sua beleza, sensibilidade e gentileza, enquanto os homens são admirados pela sua coragem, astúcia, poder e riqueza, não desaparecem nas reescritas de António Torrado, mas emergem outras realidades que trazem novos olhares e pontos de vista mais consentâneos com a realidade contemporânea.

A integração do romance *Donzela Que Vai à Guerra* nas *Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo* dá visibilidade às vozes femininas que ousaram desafiar a ordem instituída. A mulher, tradicionalmente relegada para um lugar subalterno, é apresentada cheia de vigor e carisma, ombreando com homens soldados, transgredindo regras e normas, porque não se resigna. Mas a transgressão de género não implica uma transgressão sexual. A donzela guerreira mantém a sua feminilidade e escolhe com quem casar.

Outros exemplos podem ser apontados no sentido da valorização da figura feminina. A mãe do Pedro Malasartes é capaz de enfrentar uma multidão em fúria e repor a ordem e a segurança ameaçada do seu filho. A filha de uma das comadres do Gil Moniz “fez à socapa umas sinalefas à mãe” (Torrado, 2002b, p. 43) e logrou enganar o rapaz que a queria raptar. A lavadeira Pimpona Saramacotona teve a coragem de repudiar o patrão porque tinha uma conversa de gente sem juízo, deixou-o a “pregar para as paredes” (p. 75) e foi à procura de outro emprego.

Por outro lado, o estereótipo masculino que deriva de uma educação machista que incutia, desde a mais tenra idade, que “um homem não chora” é totalmente desconstruído, emergindo a figura masculina, em muitos contos analisados, dotada de grande sensibilidade e capacidade de afeto. Recordamos alguns excertos que ilustram esta ideia:

“– Ai minha Nau Catrineta,
minha nau de tanto mar,
quem diria que, um dia,
nela iria naufragar.

E o capitão amarrado
ali se pôs a chorar (Torrado, 2002b, p. 64).

O rei, personagem do conto *Doutor Grilo, Médico de El-Rei*, vivencia momentos em que se deixa dominar pela cólera, mas também demonstra humildade, afeto e gratidão, a ponto de pedir conselhos e atribuir recompensas ao Grilo Carvoeiro.

Então o rei abraçou o carvoeiro e disse-lhe assim:

– Já que tanto sabes, ficas nomeado médico da minha casa real. Pelos teus serviços até agora, vou dar-te parte do tesouro que me ajudaste a descobrir, e pelos teus serviços daqui em diante, o resto do tesouro de darei (Torrado, 2003, p. 16).

Estas considerações podem servir para consciencializar as crianças sobre a necessidade de analisarmos valores e padrões comportamentais instituídos sem questionamento e, desta forma, promover (re)leituras que forneçam novas perspetivas sobre as narrativas tradicionais, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e para a formação de um espírito crítico e reflexivo.

Nesta linha de pensamento, recuperamos a ideia com que iniciámos este ponto da nossa investigação, sublinhando que a leitura e interpretação das reescritas de contos e rimances tradicionais, de António Torrado, não podem efetuar-se sem uma análise das linhas ideotemáticas e do quadro axiológico que os cerca. No entanto, a análise dos temas, valores e ideologia não dispensa a apreciação da sua relação com aspetos simbólicos e com as singularidades técnico-expressivas que caracterizam e singularizam a escrita deste autor.

6.7.3. Singularidades técnico-expressivas

A produção literária encontra-se profundamente imbricada no plano linguístico, sendo no uso efetivo da língua que o texto se constrói e consegue cativar ou dececionar o leitor.

Lembrando as considerações de Fiorin (2019, p. 24), a linguagem não serve apenas para informar, criar laços sociais e expressar emoções e sentimentos. A linguagem é também lugar e fonte de prazer. Brincamos com as palavras. Manipulamos os vocábulos para criar determinados efeitos agradáveis, harmoniosos e divertidos.

Os textos de António Torrado primam pelo caráter estético e manifestam grande criatividade no uso dos diversos artifícios fornecidos pela língua para cativar e divertir o leitor. As suas reescritas de

contos tradicionais não escapam a este desiderato. Evidenciando notórias influências populares e tradicionais, o autor permeia as suas narrativas com provérbios, lengalengas, cantilenas e rimas infantis.

Alguns provérbios que povoam os seus textos são conhecidos, como o que é apresentado no conto *O Menino Grão de Milho*: “Para grandes males, grandes remédios” (Torrado, 2002b, p. 25), querendo com isto significar que para vencer adversidades é preciso empenho e alguns sacrifícios. O provérbio foi evocado para ilustrar o episódio da raposa que teve de se medicar com areia de uma saibreira. “Ou limpava as trupas ou morria embuchada de areão. Limpou as tripas...” (p. 26).

Outro provérbio, habitualmente usado quando surge alguma dificuldade relativa a determinado assunto, surge no conto *Doutor Grilo, Médico de El-Rei* pela boca do Grilo carvoeiro: “– Aqui é que a porca torce o rabo.” (Torrado, 2003, p. 8).

Outros segmentos textuais da autoria de António Torrado parecem reproduzir a estrutura proverbial com criatividade e direito a rima. Atentemos nos seguintes exemplos:

Macaco sem rabo é como um burro sem orelhas. Fica mais feio e mais minguido.
Coitado! (Torrado, 2002b, p. 6).

Se rico viveu, rico morreu, que chore quem o conheceu (Torrado, 2003, p. 17).

Três espirros ao acordar são três fortunas a ganhar (Torrado, 2004, p. 12).

Há também exemplos de enigmas, prenunciações ou profecias que surgem nas palavras dos três milhafres do conto *Sebastião e Bastião Contra a Bicha das Sete Cabeças* e se repetem três vezes, ao longo da narrativa, aumentando a carga emotiva do texto:

– Quem isto ouvir,
se fizer constar,
for prevenir,
não se calar,
de pedra vai-se cobrir,
em pedra vai-se tornar (Torrado, 2004, p. 95).

Avizinhando-se das lengalengas, alguns contos integram estes registos com carácter repetitivo e formas de encadeamento que são do agrado das crianças.

Olha o macaco mariola
que do rabo fez navalha
da navalha fez sardinha
da sardinha fez menina
da menina fez camisa
da camisa fez viola
e agora deu à sola
e agora deu à sola (Torrado, 2002b, p. 14).

Outros registos lembram cantilenas que também se repetem ao longo dos contos e que o contador de histórias pode usar para incentivar as crianças a reproduzir, promovendo a sua participação ativa na narração, aumentando, assim, o seu interesse e ajudando a exercitar a memória:

Sou um pobre sapateiro,
truca, truca, truca,
que estou sempre a dar, a dar,
truca, truca, truca.
Quem nasceu para ser pobre,
truca, truca, truca,
que lhe serve o trabalhar? (Torrado, 2003, p. 30).

No excerto apresentado, é possível identificar uma figura de linguagem que faz uso de palavras que imitam sons, a onomatopeia. Este recurso é muito utilizado em vários contos, aumentando a expressividade do discurso:

- onomatopeia de corte: “O barbeiro afiou a navalha e zut! (Torrado, 2002b, p. 5);
- onomatopeia de chamamento: “– Psst, ó cavalheiro” (Torrado, 2002b, p. 8);
- onomatopeia de zumbido: “Bzz-bzz...bzz-bzz...” (Torrado, 2002b, p. 95);

- onomatopeia de paulada: “pega num pau e zás, que se faz tarde! (Torrado, 2002b, p. 102);
- onomatopeia de ressonar: “Rru-rru-rru...Rru-rru-rru...” (Torrado, 2004, p. 11);
- onomatopeia de espirro: “– Atchim” (Torrado, 2004, p. 12);
- onomatopeia de “conversa fiada”: “taratati e taratátá...” (Torrado, 2004, p. 19);
- onomatopeia de porco: “e a história do gruim-gruim fecha aqui.” (Torrado, 2004, p. 44);
- onomatopeia de badalar dos sinos: “tão-badalão, tão-badalão” (Torrado, 2004, p. 85).

Para além das onomatopeias existem outras figuras de dicção que estão associadas à sonoridade das palavras, como a aliteração, a assonância e a paranomásia, mas também existem figuras de pensamento que trabalham com a combinação de ideias e figuras de construção que interferem na estrutura gramatical da frase.

António Torrado manifesta uma preocupação constante em encontrar a palavra certa, a expressão adequada à ideia que quer transmitir, o ritmo que quer imprimir à narrativa, o recurso estilístico que harmoniza e embeleza o discurso.

Denotando fortes influências populares e tradicionais que são objeto de constante revisitação e recriação, as *Histórias Tradicionais Contadas de Novo* são urdidas com várias figuras de estilo, usadas para dar ênfase à comunicação e ornamentar o discurso. Algumas convidam os pequenos leitores a entrarem num jogo de palavras, rimas e sons que produzem efeitos atrativos.

Atentemos nas assonâncias em [o] presentes no conto Pedro Malasartes: “Bacoco? Palonço? Tanso? Tonto?” (Torrado, 2004, p. 42) e nas assonâncias em [e] que surgem no conto Gustavo, o Estrejeitante Aprendiz: “Estrejeitante é um mágico, daqueles que com jeitos, trejeitos e efeitos...” (Torrado, 2003, p. 97).

Consideremos, ainda, a aliteração em [f] evidente na frase que se segue: “Enfim, fosse do que fosse, o lobo feroz acordou, finalmente” (Torrado, 2004, p. 11).

Não raras vezes, o autor escreve algumas passagens recorrendo simultaneamente à aliteração e à rima:

“Era o jardineiro Pimpeco Saramacoteco, a lavadeira Pimpona Saramacotona, o cocheiro Pimpal Saramacotal e a cozinheira Pimpas Saramacotincas. Mas – atenção! – Pimpão Saramacotão só havia um, o dom Pimpão, pois então! (Torrado, 2002b, p. 74).

Outras rimas surgem no meio do texto narrativo, na voz de algumas personagens ou na voz do narrador, surpreendendo agradavelmente o leitor:

– Toma este unguento. Quebradura, juntura tolhida ou ardência de ferida por ele besuntada fica logo curada, capaz de outra vida – disse o velho, passando-lhe para as mãos um frasco minúsculo, com um nico de pomada dentro (Torrado, 2003, p. 70).

Mas o Pimpim Saramacotim falava tão bem, que Dom Pimpão Saramacotão não o entendeu e a casa ardeu. Salvou-se o amo e salvou-se o criado, porque o resto, todo o resto, em cinza ficou transformado (Torrado, 2002b, p. 78).

Não raras vezes, a rima surge aliada a outros recursos estilísticos como a repetição e, até, o paralelismo anafórico:

Puseram-se os cavalos a dançar e os cavaleiros vieram abaixo. Puseram-se os artilheiros a dançar e dos canhões nem fogacho. Puseram-se os generais a dançar e voaram os chapéus de penacho. Mas que grande cambalacho!” (Torrado, 2002b, p. 114).

Diversas figuras de linguagem são utilizadas com diferentes fins criando efeitos perlocutivos no leitor. Dos inúmeros exemplos que é possível apontar, selecionamos os que surgem com maior frequência e os que provocam maior impacto no leitor.

A enumeração é um recurso expressivo muito utilizado, apresentando sequências de palavras que mantêm entre si uma relação de sentido, como forma de intensificar ideias. Tal acontece na descrição da riqueza de Dom Pimpão. Este, para além do enorme castelo onde vivia, possuía “pinhais, trigais, milheirais, hortas, bosques, pomares e muito dinheirame arrecadado em arcas” (Torrado, 2002b, p. 71).

A personificação também é frequentemente utilizada:

Tiniram as espadas e assustou-se a floresta desabituada daqueles sons de luta. Gritos de incitamento e maldição arrepiaram as folhas das árvores e alarmaram o passaredo (Torrado, 2004, p. 78).

Bastião ficou de vigia, enquanto a moça e o príncipe Sebastião se acolhiam debaixo de duas mantas porque estava um griso de arrepiar as pedras. (p. 92).

O recurso ao eufemismo tende a suavizar a ideia de morte, visível na expressão “quando eu fechar os olhos” (Torrado, 2004, p. 71.) Outra estratégia utilizada para mitigar a mesma ideia é utilizar uma linguagem metafórica onde o humor marca presença. Referindo-se à morte da raposa das botas altas que se ficou a rir, por ter conseguido enganar o lobo, o autor escreve que a zombaria não durou muito tempo.

Consta-se que certa vez em que calçou as botas, um caçador de peles lhe passou uma rasteira ou coisa parecida e o resto adivinha-se... (Torrado, 2003, p. 48).

O recurso à comparação, sendo habitual, compele constantemente o leitor a estabelecer associações inusitadas, num registo poético:

– Ai, rico grãozinho, que já me deste uma galinha! – cantarolava ele, pelo caminho, contente como um girassol ao meio dia. (Torrado, 2002b, p. 40).

Foram ver e deram com o menino, todo encolhido, de joelhos dobrados para o queixo, como um bebé à espera de nascer. (Torrado, 2004, p. 76).

(...) as boas maneiras voam e fogem como os pássaros da floresta. (Torrado, 2004, p. 78).

Assinalámos, também, a presença de várias metáforas nos contos analisados. Exemplarmente referimos a que aparece no conto *Toca Que Toca, Dança Que Dança*: “E ele, da cor da ruindade” (Torrado, 2002b, p. 110).

Outra metáfora, que pode passar despercebida a um olhar ou ouvido menos atentos, pode ser encontrada no conto *Maria Rosa e os Sete Veados Barbudos*: “– Podia eu ter um anel com sete brilhantes e uma esmeralda no meio e não tenho...” (Torrado, 2002b, p. 83).

Este recurso merece o esclarecimento adicional de que se trata de um excerto que nos recorda o desabafo saudoso de uma mãe que viu os seus sete filhos abandonarem a casa, cheios de ressentimento, ficando apenas na companhia da filha Rosinha.

Com intenções e resultados diversos, outro recurso linguístico bastante explorado é a anáfora. Para ilustrar esta ideia recorreremos a algumas quadras, lembrando que os dois últimos versos de cada quadra parecem querer reproduzir o movimento contínuo das ondas onde navega a Nau Catrineta, onde também podemos identificar uma antítese:

Quem lembra a Nau Catrineta

quem a chora e a lastima,

ondas do mar abaixo,

ondas do mar acima?

Quem vira costas aos cais

que da espera se arruína,

ondas do mar abaixo

ondas do mar acima?

Quem, de janelas fechadas,

enlutadas, desanima,

ondas do mar abaixo

ondas do mar acima? (Torrado, 2002b, p. 59)

As vozes plenas de emoção das mulheres que choram, ajoelhadas, na praia, temendo que os marinheiros não regressem da viagem da Nau Catrineta, também se repetem no início de alguns versos: “Adeus, João da minha alma/ que já não vos torno a ver”, “Adeus; Pedro da minha alma/ que não vos volto a tocar” (Torrado, 2002b, p. 60).

Para conferir ênfase e ritmo ao discurso, o autor recorre à anáfora e às interjeições que assinalam a luta de esgrima entre o príncipe Gilberto e os salteadores, acompanhada dos seguintes improperios:

– Ah, canalha!

– Ah, maldito!

- Ah, danado!
- Ah, porco tihoso! (Torrado, 2004, p. 78).

O recurso à anáfora também sustenta a manifestação do embaraço causado por certos imprevistos que dificultam o avanço da ação e causam ansiedade e impaciência:

E o padre, na igreja, à espera. E o noivo mais os restantes convidados à espera. E o cabrito assado para a boda à espera. (Torrado, 2002b, p. 54).

Outro recurso manifesto é a gradação visível no conto *Sebastião e Bastião Contra a Bicha das Sete Cabeças* quando o narrador se refere ao crescimento dos dois irmãos, assinalando a passagem do tempo:

Dois miúdos, dois garotos, dois rapazinhos, dois rapazelhos, dois rapazotes, de escala em escala subiram a rapagões, dois belos moços, perfeitos de semblante, afáveis e alegres (Torrado, 2004, p. 87).

Outro exemplo de gradação pode ser encontrado no seguinte segmento textual:

“Já crepitava a caruma da fogueira, já as primeiras labaredas abriam caminho pela lenha seca, já o fumo sufocava a menina... (Torrado, 2002b, p. 93).

Este efeito sequencial de ideias que se organizam de forma ascendente aumenta a carga dramática do texto e a emoção do leitor que se vê confrontado com a ideia de que Maria Rosa está prestes a ser queimada viva.

A ironia, presente em muitos textos, pode ser exemplarmente expressa através do comentário feito pelo narrador no final do conto *Olho Vivo, Pé Ligeiro e Mais Amigos*:

Quando o sobrinho mais velho soube do resultado da aventura, roeu-se de inveja. Até lhe nasceram umas borbulhas comichosas nos cotovelos. Com paciência e pomada talvez passem (Torrado, 2003, p. 28).

No conto *O Menino e a Lua*, o malvado tio Augusto, quando decidiu meter o sobrinho num caixote e largá-lo no rio “aos baldões, de cascata em cascata” proferiu, ironicamente, o seguinte comentário: “– Vais fazer uma viagem à minha conta” (Torrado, 2004, p. 75).

A aproximação de palavras ou ideias que estabelecem contraste configuram antíteses presentes em vários textos. Recordamos, a título de exemplo, o movimento da porta em sentidos opostos:

Mal soube do sucedido
a porta deu o alarme:
“Se morreu o João Ratão
Fico a abrir-me e a fechar-me. (Torrado, 2002b, p. 36).

A fusão de recursos estilísticos como o eufemismo e a perífrase está patente no excerto do conto onde é abordada a dura realidade da morte por homicídio:

O duque convidou o príncipe para uma caçada nos seus domínios. O intento e entrecho eram sumários. Forjavam-se as condições para, a meio da montaria, o príncipe Gilberto ficar só, e um bando de salteadores deitava-lhe a mão. Rapto de pouca dura. As instruções eram precisas. Apanhá-lo e eliminá-lo, no mais cruel sentido que o verbo eliminar queria dizer. (Torrado, 2004, pp. 77–78).

A combinação de vários recursos estilísticos, de forma harmoniosa e expressiva pode ser observada em determinadas passagens que revelam uma peculiar competência do escritor no manejo da língua.

Não nos demoraremos na explanação de todas as figuras de linguagem presentes nos textos analisados, porque a nossa intenção não é essa. O que nos move neste ponto do nosso trabalho de investigação é evidenciar a singularidade da escrita do autor que revela a sua forma de agir no mundo pela linguagem. Tal como Florin (2019), defendemos que a linguagem não se destina apenas a servir de instrumento de interação social, a exprimir sentimentos e emoções, a categorizar a realidade e a compreender o mundo. A linguagem é também uma forma de ação. Os efeitos e as consequências que produz podem servir para humilhar, caluniar e oprimir, mas a linguagem também tem o poder de seduzir, de instruir, de divertir, de alertar consciências, de ampliar os horizontes da mente e ajudar a construir um mundo mais humano.

António Torrado sabe que as palavras possuem infinitos cambiantes de som, de luminosidade, de intensidade e uma potência que Cecília Meireles evidenciou no radioso poema “Romance das palavras aéreas” (Ai palavras, ai palavras, / que estranha potência a vossa!). Por isso, o autor coloca toda a sua sensibilidade e conhecimento ao serviço do manejo da língua, fazendo-o com desenvoltura, tirando partido de uma riqueza e variedade lexical e de vários recursos literários que fazem brilhar o discurso, usando-os de modo a conseguir um efeito persuasivo, poético, patético, cómico ou dramático que não deixa o leitor indiferente.

O recurso à repetição de palavras, frases e quadras é uma estratégia utilizada pelo escritor, para enfatizar ideias ou imprimir um ritmo cadenciado às narrativas.

No conto *Toca Que Toca, Dança Que Dança*, é possível encontrar repetições de palavras: “Dançavam mulheres de xaile preto, dançavam homens de bengala, dançavam velhos e novos, dançavam doentes e sãos... (Torrado, 2002b, p. 107).

No conto *Maria Rosa e os Sete Veados Barbudos* ganha evidência o excerto hiperbólico que enfatiza a paixão que o príncipe sentia pela jovem: “Ele estava enamorado pela rapariga, muito enamorado, mesmo muitíssimo enamorado” (Torrado, 2002b, p. 90).

No conto *Gil Moniz e a Ponta do Nariz*, registámos o pedido que a personagem principal faz a três comadres, facto que se traduz na escrita tripla da mesma frase: “– Comadre, comadrinha, fique-me com esta riqueza, enquanto vou dar uma voltinha (Torrado, 2002b, pp. 40, 42, 44).

No conto *Sebastião e Bastião Contra a Bicha das Sete Cabeças*, os milhafres repetem em coro, três vezes, ao longo da mesma página, a seguinte profecia: “Quem isto ouvir/ se fizer constar/ for prevenir, / não se calar, /de pedra vai-se cobrir/ em pedra vai-se tornar.” (Torrado, 2004, p. 95).

Outra particularidade já realçada, mas que nunca é demais referir, é o estilo coloquial e as marcas de oralidade que todos os textos analisados apresentam, recheadas de interjeições de admiração e espanto, como a proferida pela raposa quando encontrou as botas: “Cáspite! Boas que elas são para correr nos lameiros” (Torrado, 2002b, p. 39), ou a pronunciada pelo lobo: “– Ui, tantas vigaristas juntas!” (p. 46).

No rimance *Donzela Que Vai à Guerra* também detetamos uma interjeição “– Oh, que belos cravos estes” (Torrado, 2002b, p. 64) e nos contos *Sabino Fez-se Leve* e *Pedro Malasartes* salientamos, respetivamente, as interjeições “caramba!” (Torrado, 2004, p. 24) e “Té, maltesia!” (p. 57).

Outras marcas de oralidade mais elaboradas podem ser observadas em vários contos, na voz do narrador, com a clara intenção de aproximar o leitor da narrativa, fazendo lembrar as estratégias

utilizadas pelo contador de histórias que tenta manter o seu auditório atento. Apresentamos alguns exemplos:

Mas isso pertence a outra história que já não é da nossa conta. Cala-te, boca. (Torrado, 2003, p. 17).

Desconfio que esta frase assim escrita, tem a ver com a proximidade da hora do meu almoço... (Torrado, 2004, p. 87).

Deixemo-nos de lamúrias e voltemos ao princípio. Como ia dizendo... (Torrado, 2004, p. 42).

Estes registos num tom familiar mimetizam o discurso oral e criam empatia com o leitor, criando uma atmosfera que procura replicar a presença e performance do contador, impulsionando o mergulho no conto.

Partindo destas considerações, arriscamos afirmar que se trata de uma estratégia do autor António Torrado que visa criar um clima de proximidade e cumplicidade com o leitor, adivinhando-se um envolvimento da voz autoral naquilo que o narrador está a relatar.

Uma leitura atenta do conto *Quarenta e Dois Mais Vinte e Um*, direcionada para o tópico enunciado, permite verificar que o narrador, entidade onde o autor se esconde, inicia o seu relato deste modo:

A história que aqui vos deixo, contou-ma o Zé Ricardo, mestre de boa pronúncia alentejana e professor sem cartilha (...)

Pois o amigo Zé Ricardo, num destes fins-de-semana em que eu fui à terra, à minha e à dele, aliás mais dele do que minha, chamou-me de parte e disse-me assim:

– Ouvi dizer que o amigo maquina umas histórias para arrumar nos livros... Isso deve estoirar-lhe o juízo, não?

Cocei a cabeça, a provar que ainda a tinha no sítio, e encolhi os ombros, num sorriso desajeitado. Devia valer como resposta porque o Zé Ricardo logo me acertou com nova pergunta:

– E se eu lhe contasse uma que eu cá sei, desde que a minha avó ma contou, que já lha tinha contado a avó dela? Apetecia-lhe? (Torrado, 2004, p. 32).

Neste momento, vale a pena fazer uma pequena pausa para sublinhar esta alusão à literatura tradicional de transmissão oral que passa de geração em geração, a par de outras características que a distinguem.

Retomando o excerto que, apesar de longo, julgamos importante citar, veremos que o desempenho do contador, cuja criatividade se pode exercitar, em cada performance, em sintonia com as reações do auditório, é acompanhado por códigos cinésicos, musicais e paralinguísticos não reproduzíveis na escrita.

Vai daí, o Zé Ricardo toca de me desfiar a história com uns tais pormenores e rebiques, uns estalinhos com os dedos e uma música laroca que por má sorte minha nem de longe consigo reproduzir. Mas vou tentar (Torrado, 2004, p. 32).

Por outro lado, o auditório que está fisicamente próximo do contador de histórias condiciona o ato de narração com reações, comentários ou dirigindo-lhe perguntas. Esta dinâmica não é esquecida pelo escritor António Torrado. Na tentativa de realizar esta aproximação do leitor/ouvinte, as reescritas do autor de contos tradicionais são entremeadas de perguntas, cuja resposta surge imediatamente a seguir:

E sabem porquê? Sabem porque só de um lado dançavam e do outro não? Porque os soldados do Timóteo, precavidos, tinham posto bolotas a tapar os ouvidos. (Torrado, 2002b, p. 114).

A mulher do sapateiro foi amanhar o peixe para o jantar e sabem o que achou dentro do estômago da garoupa? Uma pedra brilhante, a modos que de vidro esquinado... (Torrado, 2003, p. 35).

Acerca da locução “a modos que”, identificada como um registo informal, há que destacar que ela surge, repetidas vezes, na coletânea dos textos analisados:

Uma vez, à volta para casa, cruzaram-se com uma velha que andava a modos que a colher ervas para coelhos. (Torrado, 2002b, p. 104).

Era uma vez uma princesa, a modos que como a menina, que vivia num palácio parecido com este. (Torrado, 2003, p. 88).

Um levantamento exaustivo dos termos, expressões pitorescas e verbos que remetem o leitor para um ambiente tipicamente popular e/ou uma linguagem coloquial de índole popular seria fastidioso, no entanto não deixaremos de apresentar alguns exemplos elucidativos.

Relativamente aos vocábulos, assinalamos: “vossemecê”; “pitorra”; “gandulo”; “mancebo”; “catraia”; “cachopa”; “garotelhos”; “rapazelhos”; “canjirão”; “xelindró”; “botifarras”; “unguento”; “estrejeitante”; “alapardado”, “bacoco”; “tanso”; “mazombo”; “façanhudo”; “bagalhoça”; “entressolho”; “arcabuz”; “tranglomango”.

No que concerne a expressões idiomáticas elegemos as seguintes: “dez-reis-de-gente”; “o ai-jesus”; “Maria-vai-com-as-outras”; “para o caldo não bispar”; “engoliu-as num ai”; “estava com os azeites”; “com aquele não faziam farinha”; “zorra trinca-pintos”; “Lá para as bandas de Cascos de Rolha”; “correr Seca e Meca”; “faziam orelhas moucas”; “lá para arriba”; “ó da casa, abra que é gente de paz”; “e volta que volta e vira que vira”.

Em relação às formas verbais selecionamos apenas algumas: “abalou”; “arreceou-se”; “jornadear”; “botar”; “amandou-lhe”.

Alguns termos mencionados poderão ser considerados arcaicos pelos leitores contemporâneos que não têm contacto com o mundo rural e causar estranheza nas crianças leitoras. Todavia, este facto pode despertar a curiosidade e constituir uma forma de sedução e motivação para consultar o dicionário, indagar o seu significado, alargando, assim, o vocabulário e a compreensão leitora.

A par da linguagem popular, também registamos uma linguagem culta que estimula a ampliação vocabular dos pequenos leitores. Referindo-se às tripas do porco que a mãe do Pedro Malasartes mandou lavar no rio, o narrador enuncia: “O rapaz assim fez. Lavou e tornou a lavar as tripas do atrás referido e assaz mencionado mamífero da família artiodáctila” (Torrado, 2004, p. 46).

No conto *Sebastião e Bastião Contra a Bicha das Sete Cabeças*, questionado pelo rei sobre o que deveria fazer-se para alimentar o Príncipe Sebastião que definhava, o “doutor dos sábios” respondeu: “– Recomenda-se a uma ama provida de seiva láctea rica de nutrientes, que dêem plena satisfação à natureza do príncipe (Torrado, 2004, p. 86).

Por fim, registamos uma adjetivação pertinaz manifestada com a frequente apresentação de vários adjetivos para o mesmo nome – “Um vizinho cobiçoso, maldoso, manhoso e ranhoso” (Torrado, 2004, p. 67) – e alguns neologismos que se revelam criativos, como a doença “suspirativa” (Torrado, 2003, p. 87) e a doença “chorativa” (p. 88) de que padecia a princesa Tamanhinha do conto *A Tristeza da Princesa e o Coelho Vermelho*. Salientamos, também, algumas expressões felizes e inusitadas como “uma pilha de notas das mais carregadas de zeros à direita” (Torrado, 2004, p. 8) e outras que, facilmente, provocam o riso das crianças: “– Ó meu cara de papa-moscas” (p. 52); “– Desmiolado de uma figa torta” (p. 53); “– Meu asneirento que Deus te benza. De hoje em diante, promete-me que vais engolir em seco três vezes, nota bem, três vezes, antes de deitares cá para fora qualquer bacorada que te comprometa. Ouviste?” (p. 58).

6.7.4. Simbologia

Os símbolos têm hoje uma aceitação diferente. A imaginação já não é vilipendiada como a louca da casa. Ela foi reabilitada, irmã gémea da razão, como inspiradora das descobertas e do progresso. (Chevalier & Gheerbrant, 2019, p. 9).

De acordo com os autores da citação em epígrafe, os símbolos estão no âmago da vida imaginativa. Revelam os segredos do inconsciente, dão um rosto ao desejo, modelam comportamentos e abrem o espírito para o desconhecido. Todas as artes e ciências encontram símbolos no seu caminho e procuram decifrar os enigmas que se lhes colocam. A investigação recente, de cariz multidisciplinar, procura esclarecer as estruturas do imaginário e a função simbolizante da imaginação que se encontra intrinsecamente ligada à afetividade e ao desejo de resolver conflitos. Neste sentido, podemos dizer que o símbolo cumpre uma função mediadora e unificadora. Reúne elementos separados e estabelece ligações entre o real e o imaginário. “A todas as forças centrífugas de um psiquismo instintivo, levado a dispersar-se na imensidão de sensações e emoções, o símbolo opõe uma força centrípeta” (Chevalier & Gheerbrant, 2019, p. 21), estabelecendo um centro de relações onde encontra a sua unidade e equilíbrio.

O pensamento simbólico procura combater a dispersão de sensações e perturbações, estimular a reflexão pessoal e dar sentido a um turbilhão de pensamentos e emoções que desnor-teia os adultos, mas principalmente as crianças.

O psicanalista Bruno Bettelheim alerta para o valor dos símbolos no desenvolvimento psicológico do ser humano e para a importância dos contos no desenvolvimento da imaginação e no esclarecimento das emoções das crianças.

Para que uma história possa prender verdadeiramente a atenção de uma criança, é preciso que ela a distraia e desperte a sua curiosidade. Mas para enriquecer a sua vida, ela tem de estimular a sua imaginação; tem de ajudá-la a desenvolver o seu intelecto e esclarecer as suas emoções; tem de estar sintonizada com as suas angústias e as suas aspirações; tem de reconhecer plenamente as suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam (Bettelheim, 1998, p. 11).

Para Bettelheim, os contos de fadas apresentam desafios à criança e apontam soluções para resolver dilemas e superar dificuldades que surgem em diversas fases do seu desenvolvimento. No entanto, o significado mais profundo dos contos varia de pessoa para pessoa, razão pela qual defende que não se deve explicar o significado do conto à criança, nem impor mensagens moralistas impedindo o seu trabalho de interpretação e procura de sentido.

Bettelheim defende também que não deve ser vedada à criança a possibilidade de refletir sobre temas ou situações perturbadoras e repudia as versões demasiado simplificadas e suavizadas das narrativas que expõem apenas o lado belo das coisas. A vida não é sempre cor-de-rosa, por isso a criança deve aprender a lidar com as dificuldades, superar obstáculos e nada melhor do que receber sugestões de forma simbólica, através da audição e da leitura de contos.

Corroborando esta ideia, António Torrado não retira aos contos tradicionais as passagens que, na opinião de alguns educadores, poderiam constituir motivo de inquietação, nem se dedica, como já afirmamos, a apresentar uma moralidade explícita nos seus recontos. Todavia, a criança que lê as *Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo* é capaz de se identificar com determinadas personagens, sofrer com as suas privações, afligir-se com o seu desamparo, rir-se com os seus disparates, alegrar-se com as suas vitórias e acreditar que o trabalho, o esforço e a virtude permitem que os mais pequenos, os mais fracos e desfavorecidos possam triunfar.

Concordamos com Emília Traça (1992, p. 29), quando defende que os contos são uma escola de sabedoria, um magma primordial em que a humanidade, ao longo dos tempos foi depositando os seus medos, os seus protestos, as suas lutas e a sua crença num mundo melhor.

As criaturas assombrosas, os parentes e vizinhos malfeitores, os tiranos e opressores, os mentirosos e bajuladores dão um rosto ao perigo, enquanto os objetos mágicos, a bondade, a solidariedade, a honestidade e a coragem ajudam a transpor obstáculos.

O simbolismo que está implícito nos contos atua no inconsciente da criança, estimula a sua imaginação e promove a reflexão sobre realidades idealizadas que serão de grande utilidade no contacto com o mundo empírico e histórico-factual.

António Torrado conhece bem o psiquismo infantil e sabe que a mente da criança é intuitiva, inclusiva e opera por analogias. Não admira, por isso, que a sua produção literária destinada à infância esteja repleta de elementos simbólicos. Ponte entre o real e o imaginário, as suas reescritas de contos tradicionais não pretendem descrever a realidade tal como ela é, nem dar conselhos, mas promovem o otimismo e a confiança no futuro e possuem a grande virtualidade de permitirem aos leitores escolherem o seu próprio caminho.

Não pretendendo fazer uma análise psicanalítica-simbólica dos textos que compõem a coletânea em estudo, não podemos deixar de fazer referência aos símbolos mais relevantes que emergem nas narrativas, reconhecendo a possibilidade de uma leitura polissémica, multifacetada, não isenta de subjetividade.

Começamos por chamar a atenção para o carácter simbólico das metamorfoses que ocorrem em vários contos.

As metamorfoses estão presentes em várias mitologias e distinguem-se das metempsicoses, na medida em que as primeiras são temporárias e as últimas representam uma passagem total e definitiva de um estado a outro. As metamorfoses podem ser ascendentes ou descendentes, conforme representam recompensas ou punições, e revelam uma crença na unidade fundamental do ser, sendo as aparências sensíveis ilusórias e passageiras, já que a mudança de forma parece não afetar a personalidade e o psiquismo dos seres metamorfoseados (Chevalier & Gheerbrant, 2019, pp. 450–451).

O conto *Maria Rosa e os Sete Veados Barbudos* apresenta a transformação dos sete rapazes, que tinham barba cerrada, em veados barbudos. A metamorfose involuntária ocorre como um castigo pela desobediência da irmã que continua a nutrir pelos animais a mesma afeição que tinha pelos irmãos de sangue, protegendo-os do perigo de serem caçados.

A metamorfose voluntária surge no conto *Gustavo, o Estrejitante Aprendiz*. Gustavo era um rapaz esperto e vivaço que fazendo-se passar por analfabeto aprendeu nos livros do mago a quem servia e que o escravizava, as artes do encantamento, para se metamorfosear em diferentes animais e

voltar à sua forma humana. Deste modo, conseguiu a recompensa financeira que o amo se recusava a pagar-lhe e que ele merecia pelo seu trabalho dedicado.

O conto *A Bela Micaela e o Monstro da Pata Amarela* apresenta a transformação temporária do monstro em homem para cativar a jovem Micaela que afastava todos os pretendentes dizendo que só se casaria se o noivo tivesse “dentes de prata e barbas de ouro” (Torrado, 2003, p. 50).

O conto *A Tristeza da Princesa e o Coelho Vermelho* apresenta a metamorfose voluntária de um coelho num príncipe. Este casou com a princesa Tamanhinha que tinha uma “doença chorativa” (Torrado, 2003, p. 88) contribuindo para a sua cura e felicidade futura.

O conto *Sebastião e Bastião Contra a Bicha das Sete Cabeças* também descreve a transformação do Bastião em pedra, conforme tinham pressagiado três agoirentos milhafres capazes de adivinhar o futuro.

Todas estas metamorfoses foram revertidas, pela força da justiça que se impunha em relação a determinadas personagens, ou pela ação da bondade de outras.

Relativamente a outros animais que podem assumir o estatuto de elementos simbólicos, chamamos a atenção para um passarinho que aparece no conto *A Bela Micaela e o Monstro da Pata Amarela*. Embora não assuma o estatuto de personagem principal do conto, merece referência porque, de uma forma geral, “as aves simbolizam os estados espirituais, os anjos, os estados superiores do ser” (Chevalier & Gheerbrant, 2019, p. 100). Sendo uma espécie de mensageiro celeste, o passarinho que a Micaela ouviu cantar no jardim do solar do Monstro, apareceu-lhe, em três momentos diferentes, para lhe anunciar o casamento das suas três irmãs.

A raposa que aparece no Conto *A Raposa das Botas Altas* possui as características que a sabedoria africana faz desta personagem e representa a independência, a audácia e a capacidade inventiva, mas também o medo, o temor e a inquietude, encarnando as contradições inerentes à natureza humana. No Japão é considerada símbolo da fertilidade e da abundância, a ponto de muitos comerciantes e homens de negócios terem em suas casas um pequeno altar consagrado à raposa para evocar proteção para os seus negócios (Chevalier & Gheerbrant, 2019, p. 561).

Em sintonia com esta simbologia, o conto de António Torrado realça todas estas características. A raposa é audaciosa, criativa, artilosa, fez um negócio com um lobo que lhe garantiu mantimentos para todo o inverno e não cumpriu o prometido. Todavia, quando foi abordada pelo lobo, fugiu e tratou de arranjar uma artimanha para não ser identificada no meio de todas as outras raposas e passar imune.

A linguagem dos símbolos interpreta o lobo de uma forma complexa, podendo ser valorizado tanto positiva, como negativamente (Chevalier & Gheerbrant, 2019, p. 414). Este aspeto é tido em consideração no conto *As Três Fortunas do Lobo Feroz*, uma vez que o lobo demonstra a sua faceta de predador solitário, mas também se mostra compreensivo e auxilia os animais que lhe pedem ajuda.

No conto facecioso *Vem aí o Zé das Moscas*, os insetos referidos representam uma grande consumição para o protagonista. “Sempre a zunir, em redemoinhos, a picarem, são seres insuportáveis” e representam “o pseudo-homem de acção, ágil, febril, inútil e reivindicador” (Chevalier & Gheerbrant, 2019, p. 461). Por outro lado, “uma mosca sozinha é uma mosca sem defesa” (p. 460) e exposta ao perigo de ser facilmente eliminada. Ora foi precisamente o que aconteceu no final do conto citado. O “homem meio amalucado que se queixava de sofrer de zumbidos” à volta da cabeça que o punham “aluado e ainda mais maluco do que ele já era” (Torrado, 2002b, p. 95), depois de ter reivindicado ajuda para o seu problema e não a tendo obtido, acabou por matar, com uma paulada, uma mosca que pousou na cabeça de um juiz.

Para além dos animais, existem alguns elementos que podem assumir o estatuto de elementos simbólicos. Refletiremos sobre alguns que se encontram presentes em determinadas narrativas que integram o *corpus* em análise.

A lua, elemento presente em muitas reescritas de contos tradicionais de António Torrado, simboliza a periodicidade e a renovação. “Durante três noites, em cada mês lunar, ela está como morta, desapareceu... Depois reaparece e cresce em brilho.” (Chevalier & Gheerbrant, 2019, p. 418). De forma semelhante, Gilberto, personagem principal do conto *O Menino e a Lua*, foi abandonado pelo tio, amarrado e largado à corrente do rio, num caixote, para que “a providência se encarregasse dele” (Torrado, 2004, p. 75). Quis a providência que fosse acolhido pelo rei e pela rainha de um reino distante que lhe proporcionaram uma vida radiante e o fizeram herdeiro do trono.

O ovo é frequentemente interpretado como símbolo de prosperidade e do “poder criador da luz”, (Chevalier & Gheerbrant, 2019, p. 498), mas também representa os valores do repouso e do aconchego do ninho. É interessante notar que o reconto de António Torrado *Quatro Ovos Quanto Custam?* aborda toda esta temática, de uma forma aliciante e humorística, pondo em relevo a emigração como recurso para escapar à pobreza e o regresso ao país natal, depois de muitos anos de ausência com alguma fortuna. O conto também evidencia a necessidade de esclarecer certas “obscuridades” e mal-entendidos para se chegar a um preço justo.

A machada surge no conto *A Machada Machadinha do José e da Joaquina* e, segundo o dicionário dos símbolos que temos vindo a citar, o machado fere e corta, vivo como o relâmpago, por isso é associado em todas as culturas ao raio e à chuva, o que conduz ao símbolo da fertilidade (Chevalier & Gheerbrant, 2019, p. 429). No conto analisado, a machada constitui o motivo de desentendimento de um casal de namorados, de modo que o rapaz decide “correr mundo, a ver se varria as mágoas” (Torrado, 2002b, p. 50). Contudo, acaba por regressar à terra natal e voltar a pedir em casamento a jovem pela qual estava apaixonado. Consumado o casamento, prevê-se que tenham sido felizes e tido descendência.

O milho, cereal ligado à alimentação e sobrevivência do homem é símbolo de prosperidade. Segundo Chevalier & Gheerbrant, (2019, p. 452), “O milho-miúdo era, na china, o próprio símbolo da fecundidade terrestre e da ordem natural”. Nesta linha de pensamento, não constitui estranheza que o Menino Grão de Milho tenha surgido na sequência de um desejo formulado pela mulher de um casal que vivia amargurado porque não tinha filhos: “– Pudesse eu também ter um filho! Ainda que fosse do tamanho de um grão de milho.” (Torrado, 2002b, p. 17). O destino fez-lhes a vontade e nasceu-lhes um menino pouco maior que um grão de milho que ajudava os pais em todas as tarefas do campo, mesmo as mais duras e complicadas.

Sobre a simbologia dos números, há que salientar que os números três e sete surgem ligados a múltiplas situações e em diversos campos do saber, sendo considerados a expressão de “uma ordem intelectual e espiritual em Deus, no cosmos ou no homem (Chevalier & Gheerbrant, 2019, p. 654).

A sabedoria popular tem um fascínio pelo número três, substantivado no ditado popular “Três é a conta que Deus fez”. Com efeito, podemos aludir às três pessoas da Santíssima Trindade que representam a unidade divina e aos reis magos que seguiram a estrela para visitarem o Menino Jesus, em Belém.

No que diz respeito ao tempo, podemos dividi-lo ou triparti-lo em passado, presente e futuro e quanto à existência humana e de outros animais é do senso comum reconhecer que compreende a fase do nascimento, crescimento e morte. A sociedade antiga era composta por três classes sociais: o clero, a nobreza e o povo. E os exemplos continuam sem limitação à vista.

O número sete está ligado aos dias da semana, às cores do arco-íris, ao período que decorre num ciclo lunar, às notas da escala diatónica. É considerado um número mágico que simboliza a perfeição. No domínio da religião existem muitas referências ao número sete: há sete sacramentos, sete pecados mortais, um candelabro de sete braços.

Nos contos tradicionais os números três e sete estão presentes inúmeras vezes. Se nos reportarmos às *Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo*, veremos esses números aparecerem em várias situações. Começando pelos títulos, há que fazer referência aos contos: *As Três Finórias*, *As Três Fortunas do Lobo Feroz* e *Maria Rosa e os Sete Veados Barbudos*. Não obstante, as referências aos números três e sete são uma constante ao longo das narrativas, como veremos em alguns excertos que selecionamos:

E lá ficaram os três no quarto a olhar para o tecto... (Torrado, 2002b, p. 48).

Sete anos e mais um dia / Foi a sorte sete vezes... (Torrado, 2002b, p. 62).

Daqui vejo três meninas/ todas três são minhas filhas (Torrado, 2002b, p. 68).

Era uma vez um casal que tinha sete filhos. (Torrado, 2002b, p. 79).

Podia eu ter um anel com sete brilhantes... (Torrado, 2002b, p. 83).

Sete barbudos de olhos faiscantes rodearam a rapariga (Torrado, 2002b, p. 85).

No cortejo nupcial, os sete irmãos barbudos formavam a guarda de honra. (p. 94).

Era uma vez três irmãos. (p. 103).

Olha que ao fim de três dias vai um cavalo de vidro buscar-te. Há-de bater três pancadas (...) Se às três não estiveres em cima do cavalo, ele vai-se embora e deixa-te lá. (Torrado, 2003, p. 54).

São sete as filhas que tenho (Torrado, 2003, p. 61).

Sobre a simbologia das cores, importa-nos referir a cor amarela, posta em destaque no conto *A Bela Micaela e o Monstro da Pata Amarela*. Trata-se de uma cor quente, intensa, ardente. É a cor das espigas maduras que anunciam o fim do verão e a chegada do outono, altura em que a natureza perde

o seu manto verde e as árvores ficam despidas de folhas. Deste modo, ela pode ser interpretada como “a cor anunciadora do declínio, da velhice, da proximidade da morte” (Chevalier & Gheerbrant, 2019, p. 59). Esta simbologia condiz com o final do conto recentemente citado, uma vez que o monstro, sem os cuidados da Bela Micaela, vai enfraquecendo, perde todas as suas forças e morre.

Numa alusão à cor vermelha, expressa no conto *A Tristeza da Princesa e o Coelho Vermelho*, salientamos a sua força e vivacidade. É a cor do fogo e do sangue, a cor da impetuosidade, da sedução e do desejo. O fascínio da cor vermelha está ligado às mais profundas pulsões humanas: a ação e a paixão, a opressão e a libertação (Chevalier & Gheerbrant, 2019, p. 687). Neste sentido podemos dizer que a Princesa se livrou da “doença suspirativa” (Torrado, 2003, p. 87) que a oprimia e libertou-se da tristeza que a atormentava, quando casou com o príncipe que lhe apareceu com “um barrete vermelho na cabeça que parecia de pelo de coelho” (p. 94).

Pelo exposto, podemos verificar que a produção literária do escritor António Torrado no que concerne à reescrita de textos tradicionais está impregnada de elementos simbólicos que trazem profundidade à experiência humana e acionam a possibilidade de serem feitas várias interpretações, na tentativa de dar resposta a diferentes receios, aspirações e desejos.

6.7.5. Relações de índole intertextual com outros textos/autores

Nos textos de António Torrado, é possível discernir uma constante intertextualidade com a literatura de tradição oral, que se manifesta em diferentes graus. Porém, a relação intertextual consente uma apreciável margem de originalidade.

Para além de vetores semânticos e mecanismos técnico-formais muito próximos, podemos encontrar dinâmicas de intertextualidade explícitas e alusões literárias e simbólicas latentes que se vislumbram nas entrelinhas dos textos.

Do ponto de vista temático, as *Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo* recuperam temas tradicionais recorrentes, como a morte, a rejeição, o abandono, a rivalidade fraterna, a transgressão moral, a pobreza, o trabalho agreste, a viagem em busca de fortuna e de autonomia, a coragem feminina na resposta aos problemas de género, a luta contra as forças do mal, a metamorfose e o amor como mola-real da vida.

A intervenção de objetos e entidades sobrenaturais também se encontra presente, percorrendo realidades inexplicáveis à luz do pensamento lógico, mas que alimentam a capacidade imaginativa e o pensamento simbólico do leitor. Por detrás da fantasia e do sobrenatural, subsistem realidades duras e

episódios violentos que podem ser relacionados com percursos iniciáticos, apresentados numa linguagem recheada de elementos pitorescos da cultura e linguagem popular.

Do ponto de vista formal, observamos uma certa hibridez, já mencionada, materializada na combinação de narrativas em prosa, entremeadas por falas em discurso direto, sentenças proverbiais e várias formas poético-líricas, evidenciando um profundo conhecimento do autor da literatura tradicional de transmissão oral, sem nunca descurar a vocação estética, criativa e lúdica da sua produção escrita.

Assumindo o testemunho herdado do velho contador de histórias popular, as reescritas de textos tradicionais de António Torrado apresentam um “registo tendencialmente oralizante, parecendo estabelecer conversa com o destinatário intratextual” (Gomes, 2017, p. 17), recheado de expressões de índole popular, de interrogações e interpelações diretas que cativam os pequenos leitores.

O intuito pedagógico destas reescritas não é anulado, mas o carácter autoritário com exclusiva finalidade moral está ausente. As certezas dogmáticas e castradoras do pensamento divergente anulam-se, para darem lugar à beleza poética que inaugura um olhar interpretativo diversificado.

Em constante diálogo consigo mesmo, com o leitor, com outros textos e outros autores, António Torrado reflete sobre realidades antigas e contemporâneas, explora analogias e estimula a busca permanente do não dito, mas sugerido ou insinuado. As inferências realizadas pelo leitor em termos de intertextualidade inauguram momentos de diálogo fecundo com os textos, concretizando a possibilidade de neles se reconhecerem ecos de várias vozes.

De um ponto de vista formal, é possível detetar uma intertextualidade endoliterária homoautorais explícita entre dois contos da coletânea em estudo, na medida em que os contos *Gil Moniz e a Ponta do Nariz* e *O Macaco do Rabo Cortado* apresentam uma estrutura semelhante, detetando-se grande paralelismo.

Outro registo que alicia o leitor a encontrar pontos de contacto entre diferentes narrativas ocorre no conto *A Raposa das Botas Altas*. O próprio narrador do conto fornece uma pista para os pequenos leitores detetarem essa intertextualidade:

Virou-se a raposa e mostrou que já andava na moda. As outras, que não lhe queriam ficar atrás, foram todas fazer bicha à porta do barbeiro. O homem da navalha, já com prática de outra história, onde entrava um macaco, ficou, nesse ano com golias para muitas samarras (Torrado, 2003, p. 46).

O mesmo conto aponta caminhos que podem conduzir à descoberta de relações intertextuais com outros contos quando refere que “As velhas botas, fartinhas de caminhar à conta de muita história, lá ficaram na floresta” (p. 48). Desta forma, o leitor é, subtilmente, incitado a explorar outros textos onde as botas estejam presentes.

Se atentarmos no conto *Toca Que Toca, Dança que Dança*, veremos que, em determinada passagem, a simpática velhinha, que ofereceu ao Timóteo um píforo de cana com poderes mágicos, é chamada de “velha furunfunfelha” (Torrado, 2002b, p. 107), fazendo ecoar o antiquíssimo texto *O caçador e a velha*, publicado em 1883, por Adolpho Coelho, na sua obra *Jogos e Rimas Infantis*:

Era uma vez um caçador furunfunfor, triunfunfor, misericuntor; – e foi á caça furunfunfaça, triunfunfaça, misericuntaça; – e caçou um coelho furunfunfelho, triunfunfelho, misericuntelho; – e levou-o a uma velha furunfunfelha, triunfunfelha, misericuntelha; – e disse-lhe:

– Arranja-me este coelho furunfunfelho, triunfunfelho, misericuntelho.

A velha furunfunfelha, triunfunfelha, misericuntelha, comeu o coelho furunfunfelho, triunfunfelho, misericuntelho; – e veiu o caçador furunfunfor, triunfunfor, misericuntor; – e disse:

– Ó velha furunfunfelha, triunfunfelha, misericuntelha! Que é do meu coelho furunfunfelho, triunfunfelho, misericuntelho?

– O teu coelho furunfunfelho, triunfunfelho, misericuntelho, comeu-o o gato furunfunfato, triunfunfato, misericuntato (Coelho, 1883, pp. 24–25).

Importa, também, lembrar que o próprio António Torrado, na qualidade de coordenador da coleção “Lagarto Pintado”, publicou, em 1976, um texto denominado *A velha Furunfunfelha*, com ilustrações de Romeu Costa, que conheceu várias edições posteriores.

Por outro prisma, o referido conto *Toca que Toca, Dança Que Dança*, estabelece diálogo com *O Homem da Gaita*, canção que faz parte do álbum *Com as minhas tamanquinhas*, editado em 1976. Procurando mostrar que a alegria anima e aproxima as pessoas, podendo funcionar como agente de mudança, Zeca Afonso recriou este conto tradicional ao seu jeito e escreveu, musicou e deu voz ao seguinte poema:

Havia na terra

Um homem que tinha
Uma gaita bem de pasmar
Se alguém a ouvia
Fosse gente ou bicho
Entrava na roda a dançar

Um dia passava
Um sujeito e ao lado
Um burro com louça a trotar
O dono e o burro
Ouvindo a tocata
Puseram-se logo a bailar

Partiu-se a faiança
Em cacos c'o a dança
E o pobre pedia a gritar
Ao homem da gaita
Que acabasse a fita
Mas nada ficou por quebrar

O Juiz de fora
Chamado na hora
"Só tenho que te condenar
Mas quero uma prova
Se é crime ou se é trova
Faz lá essa gaita tocar"

O homem da louça
Sentado na sala
Levanta-se e põe-se a saltar
Enquanto a rabeca
Não se incomodava

A sua cadeira era o par

Pulava o jurista

De quico na crista

Ninguém se atrevia a parar

E a mãe entrevada

Que estava deitada

Levanta-se e põe-se a bailar

Vá de folia vá de folia

Que há sete anos me não mexia. (Afonso, 1976)

Sobre os contos e/ou romances tradicionais que estão na base da prestigiosa atividade de recolha e registo de materiais provindos da tradição oral, desencadeada pelo movimento romântico, e que contou com o prestimoso contributo de Almeida Garrett, Teófilo Braga, Adolfo Coelho, Consiglieri Pedroso, José Leite de Vasconcelos, Francisco Ataíde de Oliveira, entre outros vultos importantes, não nos debruçaremos de modo detalhado. A intertextualidade ficou, desde logo, explicitamente sinalizada, quando identificámos possíveis hipotextos das reescritas de António Torrado substantivadas em *Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo*. No entanto, parece-nos oportuno referir algumas considerações de carácter geral. Nesta perspetiva, destacamos que António Torrado constrói as suas narrativas, respeitando as matrizes, mas aprofunda determinados aspetos, ornamenta e humoriza o discurso e torna a leitura mais aliciante. As personagens e os espaços são caracterizados com maior pormenor, abundam as descrições e a variedade discursiva é notória. Para além do discurso indireto, habitualmente presente em qualquer narrativa, o diálogo é muito mais explorado do que nas versões tradicionais, o que transmite mais espontaneidade e confere maior autenticidade aos relatos. Também é possível encontrar alguns registos onde as vozes do narrador e das personagens se misturam no contexto comunicativo, sobressaindo o discurso indireto livre que não descarta a presença de outros recursos estilísticos.

Alguém lhe deu de conselho que fosse ao médico. As salas de espera dos consultórios estão cheias de casos destes, disseram-lhe. Uns ouvem zumbidos, outros campainhas. Também há os que ouvem sinos. E os que ouvem sirenes. E os que não ouvem nada. Os médicos servem para isso mesmo, para escutar as queixas, classificar as

doenças, ditar os tratamentos. Ele que se despachasse e fosse à consulta, porque, quase de certeza, o médico acharia remédio para o seu mal (Torrado, 2002b, p. 96).

A relação que as *Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo* estabelecem com outros textos, de forma implícita, prenunciam uma intertextualidade que tende a assegurar a vitalidade hipertextual da literatura tradicional e que será mais facilmente detetada, quanto maior for o conhecimento do mundo e o reportório de leitura do leitor.

Partindo destas considerações, conseguimos identificar algumas afinidades entre o conto *Pedro Malasartes*, de António Torrado e *João Pateta*, um dos Contos para a Infância de Guerra Junqueiro. Realçamos que este conto foi levado à cena pela Companhia de Teatro de Marionetas Historioscopio, no dia 13 de janeiro de 2018, na Biblioteca Pública Municipal do Porto. No entanto, como quem conta um conto acrescenta um ponto, além dos disparates que o João fazia por não compreender as instruções da mãe (à semelhança do que acontecia com o Pedro Malasartes), a peça de teatro inclui, no meio do percurso do protagonista, uma bruxa que o convence a semear uma árvore com dinheiro.

Se quisermos referir alguns registos de hipertextualidade, entendida como circunscrita a atividades de derivação, vem-nos à memória o nome de João Pedro Mésseder, autor de *As histórias de Pedro Malasartes* (2007). Esta obra, ilustrada por Maria Ferrand, integra quatro contos que recuperam versões matriciais, dando origem às reescritas que denomina *Sorte ruim não tem fim*, *Pedro Malasartes e a fiada de disparates*, *Pedro Malasartes e o homem de visgo* e *Pedro Malasartes e as senhoras de manto negro*. Por seu turno, António Mota também se inspira neste património tradicional para a sua escrita para a infância e (re)escreve o conto *Pedro Malasartes*, (2012) publicado pelas edições Gailivro, uma chancela do grupo LeYa, com ilustrações de Catarina Correia Marques. Aqui se narra a história de um rapaz pobre que passava o dia a fazer asneiras e a dizer tolices.

Salvaguardando a contingência de uma subjetividade ineludível que toda a interpretação literária admite, podemos escutar ecos de intertextualidade heteroautoral em várias passagens das narrativas que constituem o nosso corpus de análise.

Recordando o Conto *Doutor Grilo, Médico de El-Rei*, recuperamos o momento em que Danilo Grilo aconselha o rei a não mandar prender todos os soldados que tinham estado de sentinela ao quarto da princesa, por não saber qual tinha sido o ladrão das suas joias, porque, nesse caso, ficariam na prisão mais inocentes do que culpados. Esta faceta de conselheiro impregnado de bom senso traz-nos ressonâncias do grilo falante, de *As Aventuras de Pinóquio*, de Carlo Collodi.

Uma análise ao conto *A Bela Micaela e o Monstro da Pata Amarela* permite encontrar analogias com o conto *La Belle et la Bête*. A primeira versão deste conto continha mais de cem páginas e envolvia uma fera genuinamente selvagem. O conto foi publicado em *La Jeune Americaine et Les Contes Marins*, em 1740, por Gabrielle-Suzanne Barbot de Villeneuve (1695-1755). Contudo, a versão mais comum foi (re)escrita por Jeanne-Marie Leprince de Beaumont (1711-1780) e publicada em *Magasin des Enfants*, em 1756. Nestas revistas, as crianças e os jovens eram estimulados a refletir sobre os seus defeitos, para poder corrigi-los. Preocupada com a essência do ser humano, a autora pretendia que os jovens aprendessem a escutar o coração. Este desejo traz-nos à memória a célebre obra *O Príncipezinho*, da autoria de Antoine de Saint-Exupéry (1900-1944), onde se revela que o essencial é invisível aos olhos, porque só se vê bem com o coração.

O conto de Leprince de Beaumont é uma história de amor que nos mostra que a verdadeira beleza se encontra no nosso interior. É uma história de medos, amores e maravilhosas transformações. O amor de Bela pelo monstro coloca fim ao encanto que o condenara a viver sob a forma de uma fera, até que uma donzela aceitasse casar-se com ele. Como é habitual nos contos de fadas, o príncipe casou com a Bela e foram felizes para sempre. Em sintonia com este final feliz, a versão apresentada por Adolfo Coelho (1985, pp. 169–170), intitulada *A Bela-Menina*, termina com a transformação do monstro em príncipe quando é beijado por Bela. Mas a versão denominada *A Menina e o Bicho*, apresentada por Consiglieri Pedroso (1996, p. 94), descreve um final dramático que culmina com a morte do Bicho, a morte da Menina e a penúria das irmãs que tinham sido a causa de toda a desgraça.

É interessante verificar que a reescrita deste conto, por António Torrado, apresenta um final intermédio. O Monstro da Pata Amarela morre desamparado e a Bela Micaela voltou à sua aldeia, carregando um desgosto sem tamanho.

Cabe ainda lembrar algumas alusões que figuram em certos contos e resgatam conhecidos episódios da sagrada escritura.

Um olhar instantâneo sobre a expressão “De Herodes para Pilatos” (Torrado, 2002b, p. 100) remete-nos para a interpretação de alguém andar de um lado para o outro, muito atarefado, facto que ocorria com o Zé das Moscas que vivia atormentado com os seus zumbidos e procurava, em todos os lados, ajuda para resolver o seu problema. No entanto, todos se recusavam a tratá-lo e indicavam-lhe alguém capaz de o socorrer, o que fazia com que o pobre homem andasse de um lado para o outro, sem solução à vista. Esta cena traz-nos à lembrança o episódio bíblico do Novo Testamento que descreve a reação de Pilatos, governador romano da Judeia, de 26 a. C a 36 d. C, às acusações de

que era alvo Jesus de Nazaré. Não estando convencido de que estava diante de um criminoso, encaminhou-o a Herodes, governador da Palestina. Este também não considerou que houvesse algum crime a ser punido, por isso devolveu-o a Pilatos. Para acalmar a multidão que queria ver Jesus crucificado, Pilatos “lavou as suas mãos” e entregou-o aos soldados que o açoitaram e crucificaram.

Outro episódio bíblico, anunciado no Êxodo, refere que Moisés, descendente de hebreus, foi escondido numa arca de juncos e colocado no rio, tendo sido retirado das águas e adotado pela filha do Faraó e educado como um príncipe. Este acontecimento tem grande similitude com o conto O Menino e a Lua.

Observando, agora, os romances tradicionais, podemos afirmar que *Donzela Que Vai à Guerra* reconta uma narrativa universal, presente em diferentes culturas e tempos históricos. Com efeito, a mítica figura feminina que se disfarça de homem para ir para a frente de batalha está presente na Mitologia, na História, na Literatura e na cultura de várias civilizações.

Estudos sobre a Grécia antiga contêm abundantes referências a mulheres atléticas, aventureiras, exímias caçadoras, lutadoras e comandantes de exércitos. Guerreiras mitológicas, apelidadas Amazonas, detentoras de certos traços identitários masculinos, pertenciam ao domínio da transgressão, porque rejeitavam os valores femininos vigentes e inspiravam a rebelião.

O fervor guerreiro das Amazonas encontra-se referenciado na *Iliada* de Homero e é possível detetar “uma grande aproximação ao tema na poesia chinesa, nomeadamente na ode *Mu-Lán* (ou *Fá Mòk Lan*), sem autor conhecido, canção cujas raízes, possivelmente, remontam ao século V. (Silva, 2010, p. 13).

A história de Mu-Lán foi contada, cantada e dramatizada, ao longo dos anos, na China. Recentemente, as aventuras desta heroína inspiraram os estúdios da Walt Disney a realizar um filme intitulado *Mulan*, nome da personagem principal, que decide tomar o lugar do seu pai doente, quando o Imperador da China emite um decreto que exige que cada família envie um homem para servir no exército imperial.

No domínio literário, vale a pena mencionar uma obra, recentemente editada, intitulada *Joana D’Arc – A Donzela Guerreira de Orleães* (Bernard, 2023), que aborda a vida desta marcante figura do séc. XV, camponesa guerreira que liderou tropas francesas durante a Guerra dos Cem Anos, tendo conquistado várias vitórias. O seu propósito seria voltar a vestir-se de mulher quando terminasse a expulsão dos ingleses de França, mas essa oportunidade não lhe foi dada. Capturada pelos ingleses, foi julgada e condenada à morte na fogueira, aos dezanove anos, pela prática de bruxaria. O livro põe

em relevo as motivações políticas e religiosas que estiveram na base da sua condenação por heresia e bruxaria.

O mito da donzela guerreira e o tema da mulher transgressora que se veste de homem para se incluir num universo eminentemente masculino, com pontos de confluência e afastamento do romance tradicional, tem sido mote para vários estudos e análises com diferentes abordagens. Esta inesgotável temática tem conseguido dar protagonismo a vozes que se opõem à tradição patriarcal e rompem com a estética da mulher recatada e submissa, realçando a sua determinação, liberdade e coragem para penetrar na esfera do desconhecido e superar as dificuldades encontradas.

Depois de abordada a temática do romance tradicional da *Donzela Guerreira*, que apresenta várias variantes, sendo credível que tenha surgido em Provença ou em Aragão, durante a Idade Média, consideramos pertinente chamar a atenção para alguns aspetos formais que aproximam este texto da poesia trovadoresca.

Sendo um género literário destinado a ser transmitido, primordialmente, através da oralidade, não constitui motivo de espanto que haja repetição de palavras e de estruturas sintáticas que ajudam a memorizar a narrativa, facilitando a sua transmissão.

Três apontamentos sobre o tema afirmam-se ainda. O primeiro diz respeito a José Maria Costa e Silva, poeta nascido nos finais do século XVIII, que publicou um longo poema intitulado *Isabel ou a Heroína de Aragão*, baseado numa variante do romance original da tradição popular que o povo perpetuou por tradição oral e que o referido poeta admite que teve origem nas lutas entre os reinos cristãos e os invasores mouros que, nos séculos VIII a XIII, ocuparam a Península Ibérica (Amaro, 1992, p. 6).

O segundo apontamento remete-nos para o autor António Torrado que recupera este romance tradicional, em verso rimado, mantendo-se muito próximo das versões matriciais, mas onde não falta riqueza vocabular, talento imaginativo e um registo emotivo com repetições melódicas e rítmicas que permitem a expressão dos sentimentos que invadem as várias personagens.

Assinalamos a preocupação de Dom Duardos, pai da donzela que pretende assumir o papel de filho varão e partir para a guerra, patente em várias expressões paralelísticas anafóricas: “– Tendes as tranças compridas. / Filha, conhecer-vos-ão. / – Tendes o rosto sem barbas. / Filha, conhecer-vos-ão. / – Tendes as mãos pequeninas. / Filha, conhecer-vos-ão. / – Tendes os pés delicados. / Filha, conhecer-vos-ão/ (Torrado, 2003, p. 62).

A donzela responde com coragem e determinação: “– Dêem-me, irmãs, as tesouras/ que as tranças se cortarão. / – Eu direi que sou mocinho / e que as barbas virão. / – Venham as luvas de

ferro / que compridas ficarão. / Calçarei botas e esporas, / Nunca delas sairão. (Torrado, 2003, p. 62).

O dilema de se sentir atraído pela personagem que representa a androgenização da donzela e a desconfiança de que, efetivamente, se trata de uma mulher, leva o seu capitão a confidenciar aos pais: “– Senhor pai, senhora mãe, / grande dor de coração, / que os olhos do conde Daros / são de mulher, de homem não.” (Torrado, 2003, pp. 64, 65, 66).

Seguem-se as provas que a donzela tem de passar para não revelar a sua verdadeira identidade, a qual só é descoberta quando o poema está quase a terminar.

O terceiro apontamento remete-nos, inevitavelmente, para outra obra do autor, cuja primeira edição remonta a 1996. Ilustrada por Fernanda Fragateiro e publicada pela editora Civilização, a obra intitulada *Donzela Guerreira* incorpora o mesmo poema que faz parte integrante do segundo volume das *Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo*, seguido de uma versão dramatizada que apresenta as personagens que compõem o elenco, a descrição pormenorizada dos espaços e indicações cénicas que acompanham os diálogos escritos em verso.

Esta versão dramatizada é detentora de grande vivacidade, recorrendo ao som de trombetas, sinos, tambores e música militar. A peça expõe a faceta humorística de António Torrado, com vários apontamentos cómicos que põem em destaque uma função simultaneamente lúdica e satírica.

A título ilustrativo, lembramos a cena que decorre no paço de Dom Duardos. Este dormita sentado numa cadeira, mas é despertado pelo seu escudeiro que lhe diz, em grande agitação, que soam trombetas que trazem mensagens de longe e boas novas não serão. Dom Duardos não quer saber e resmungua:

Estou cansado, amodorrado
a fazer a digestão
da perna de cerdo assado
do guisado de faisão
com feijão do encarnado
para poder molhar o pão,
do empadão com migado
de perdiz...(arrota) ... perdão!
Tudo regado – bem regado –
com vinho do canjirão

e entras tu, descarado,
sem respeito de roldão,
pelos cómodos privados
desta minha habitação,
por causa de umas fanfarras
que mal oiço donde são.

Ide embora, meu escudeiro,
ou levais um bofetão (Torrado, 1996a, p. 11).

Este texto dramático constitui uma versão muito pessoal do autor sobre o romance da tradição oral, onde a par da paródia lúdica que diverte, sem ser ofensiva, há a preocupação de se manter fiel à sequência dos acontecimentos nucleares do hipotexto, introduzindo, na sua reescrita, elementos poéticos, em descrições impregnadas de vários recursos estilísticos e simbologia:

A donzela enamorada
começou-se a desnudar:
elmo, viseira, escarcela,
o camisão militar...

Calou-se a brisa e o vento,
pasmaram as ondas no mar,
tudo represo em silêncio,
té as gaivotas no ar
parece que por momentos
se privavam de voar.

Tudo represo, em silêncio
aves, vento, brisa, mar
eis que um donzel em donzela
houvera de se tornar.
Alvos ombros, alvos braços

e as faces a rosear...
Dom Marcos que a olhava,
não parava de a olhar,
pois D. João se despia
e descobria Guiomar (Torrado, 1996a, p. 36).

Avançando na descrição de algumas manifestações de índole intertextual, impõe-se analisar o romance *A Nau Catrineta Que Tem Muito Que Contar*, uma vez que nele é possível encontrar ressonâncias temáticas de um tempo histórico conhecido pela Era dos Descobrimentos (ou das Grandes Navegações).

O tópico da viagem, aliado ao desejo de descobrir novas terras e novos mundos, numa ambiência marítima, é abordado com elevada carga dramática, através de perguntas retóricas que pretendem estimular a reflexão do leitor para os perigos que se adivinham: “Quem lembra a Nau Catrineta / quem a chora e a lastima?”; “Quem de janelas fechadas, / enlutadas, desanima?” (Torrado, 2002b, p. 59).

O poema prossegue chamando a atenção do leitor para um “velho arrais”, que poderemos identificar como o comandante da embarcação, que se aproxima da nau com os olhos cheios de névoa e “trovas de pranto em surdina” (p. 59).

À medida que o poema progride, esta carga dramática aumenta, colocando o leitor diante de um quadro desolador onde os que ficam em terra rezam de joelhos, e as mulheres, arrebatadas, choram pelos filhos e pelos maridos. Esta cena parece reproduzir o poema *Barco Negro*, da autoria de David Mourão Ferreira, imortalizado na voz de Amália Rodrigues: “Vi depois, numa rocha, uma cruz / E o teu barco negro dançava na luz / Vi teu braço acenando, entre as velas já soltas / Dizem as velhas da praia, que não voltas/ São loucas! São loucas!”

Se procurarmos evocar o episódio *O velho do Restelo*, que surge no poema épico *Os Lusíadas* (Camões, 1972, Canto IV, 95), talvez consigamos imaginá-lo de olhos postos nas naus de Vasco da Gama, elevando a voz desesperada, antevendo um futuro sombrio:

– Ó glória de mandar! Ó vã cobiça
Desta vaidade a quem chamamos fama!
Ó fraudulento gosto que se atija
Cūa aura popular que honra se chama!

Que castigo tamanho e que justiça
Fazes no peito vão que muito te ama!
Que mortes, que perigos, que tormentas,
Que crueldades neles experimentas!

Os Lusíadas, Canto IV, 95

Consideramos, também, que é possível estabelecer algumas conexões entre a figura do Diabo “de olhos verdes de peçonha” (Torrado, 2002b, p. 66) que tentou o capitão da *Nau Catrineta* e o Gigante Adamastor, figura mitológica versada por Camões, já que ambos personificam os perigos e as dificuldades que os marinheiros tinham de ultrapassar.

O mostrengo, presente na *Mensagem*, de Fernando Pessoa, apresenta grandes afinidades com a figura do Adamastor, guardião da Cabo das Tormentas, símbolo das dificuldades a enfrentar quando nos aventuramos no desconhecido para alcançar as metas desejadas.

Nos antípodas deste dramatismo, encontramos a surpreendente *Nau Mentireta* (Civilização, 1992), de Luísa Ducla Soares, uma revisitação invulgar do romance tradicional que apresenta aos pequenos leitores uma reinvenção paródica, em versos rimados.

Nesta revisitação singular, o pacto humorístico celebra-se logo a partir do título, elemento, aliás, visivelmente criativo pelo uso neológico do vocábulo “mentireta”, para surgir, depois confirmado nos onze quadros poéticos (ou quadras) sucessivos que compõem a obra (Silva, 2021, pp. 136–137).

Esta reescrita criativa do romance tradicional insere o leitor na mesma ambiência marítima, fazendo alusões à épica camoniana e referências explícitas ao Gigante Adamastor. Todavia, o tom humorístico predominante retira-lhe toda a carga dramática e transforma-o numa figura frágil que carece de proteção.

Junto da costa africana
O gigante Adamastor
Como estava constipado
Pedi-lhe um cobertor (Soares, 1992, s/p).

A falta de alimentos que atormentava os marinheiros que andavam perdidos no mar, também é evocada, de forma a produzir o riso no leitor:

Veio um barco de piratas,
Todos com perna de pau,
Dar-lhes na ponta da espada
Bolinhos de bacalhau (Soares, 1992, s/p).

O texto faz uma crítica enérgica à Guerra Santa, motivada por interesses de ordem política ou religiosa e termina num tom parodístico disfémico:

Partiram para a Guerra Santa,
Só viram a guerra errada,
Em nenhuma havia santos
E todas tinham pancada.

Já vêem terras de Espanha
Areias de Portugal,
Três burros tocando flauta
Debaixo dum laranjal (Soares, 1992, s/p).

Maria Alberta Menéres (1992) também revisita o romance tradicional *A Nau Catrineta* e lembrando a catástrofe ecológica que ocorreu na ilha de Porto Santo (Arquipélago da Madeira), em janeiro de 1990, na sequência do derramamento de toneladas de crude do petroleiro “Aragon”, escreve *Romancinho Triste de Um Neto da Nau Catrineta*:

*Ai nossa Nau Catrineta
que tem tanto que contar!
Ouvi agora, meninos,
uma história de pasmar.
Não é a Nau Catrineta
que lá vem a navegar,*

*mas em mar de Porto santo
um barco bem mais vulgar (Menéres, 1992, p. 36)*

O texto refere que o marujinho que subiu ao mastro real, não viu “terras de Espanha, areias de Portugal”. Assustado, viu um monstro negro no mar, que estendia os seus tentáculos ameaçadores.

– Acima, acima, gajeiro,
acima ao topo real,
vê se enxergas nossas terras,
areias do areal.

– Não enxergo nossas terras,
Areias do areal
Mas tenho diante dos olhos
Agora visto e bem visto
Um polvo descomunal
De tentáculos tão fortes,
Tão densa gordura negra
Que mais parece irreal!
Mais enxergo que se espraia
Por sobre as águas do mar
E está invadindo a praia (Menéres, 1992, p. 37).

Mais adiante, a autora faz referência ao crude:

Mas o crude era tão forte,
tão denso à tona das águas,
que quanto mias avançavam mais tinham de recuar.
Mãe de Deus, e Mãe de nós,
corre o mar perigo de morte (p. 38).

Desta forma cativante, Menéres revisita o conhecido romance tradicional e reescreve-o manifestando importantes preocupações ecológicas e relações de índole intertextual.

As várias relações de índole intertextual assinaladas evidenciam as potencialidades da literatura tradicional na recriação de textos diversos. A sua leitura cruzada coloca desafios ao leitor e contribui para o desenvolvimento de uma competência lecto-literária.

6.7.6. Potencialidades das reescritas do autor no desenvolvimento de uma competência literária

Um olhar focado na análise dos textos que compõem os três volumes das *Histórias Portuguesas Contadas de Novo* não pode deixar de salientar a dimensão lúdica e fruitiva da palavra, que recupera, de forma aliciante e sedutora, uma parte do nosso património literário tradicional, valorizando o imaginário coletivo e alimentando a imaginação criadora pueril.

O fascínio pelas formas narrativas e formas poético-líricas da literatura tradicional, que tão bem conhece, induz o escritor António Torrado a mobilizá-las, com superior mestria, no quadro dos códigos e convenções predominantes do sistema semiótico literário, sem perder as características intrínsecas à oralidade. Deste modo, as reescritas de textos tradicionais deste escritor, que se assume contador de histórias, permitem aos pequenos leitores a oportunidade de mergulharem num universo narrativo imbuído pela tradição, através de uma escrita de superior qualidade que reúne, de forma surpreendente, a função poética da linguagem, o humor, a ironia, a crítica social, a denúncia das injustiças, a apologia da liberdade e o apelo a uma práxis reflexiva e solidária.

Num estilo que recupera a performance da “oratura”, o autor consegue a proeza de aproximar os pequenos leitores do contador de histórias ancestral e do mediador de leitura comprometido com uma atrativa e necessária educação que auxilie a criança a desenvolver a sua competência leitora e literária.

Com efeito, os textos analisados emergem como objetos estéticos que contemplam a presença do maravilhoso, pautando-se pelo princípio da ficcionalidade, possibilitando ao leitor a familiarização com o acervo literário tradicional, mas, simultaneamente, transportam consigo sementes de esperança, capazes de cultivar o gosto pela leitura e contribuir para a formação do leitor crítico, reflexivo e interventivo.

Assumindo a condição de modelos de configuração ética de valores socioculturais, os contos e romances tradicionais proporcionam aprendizagens, promovem o desenvolvimento da imaginação e estimulam a capacidade simbólica da criança.

António Torrado revisita os contos tradicionais e promove a sua reescrita com respeito pelas matrizes ancestrais permitindo ao leitor adquirir um sentido de pertença a uma comunidade que

partilha um património cultural coletivo. Todavia, a tradição da memória coletiva que marca o hipotexto é transformada com propósitos estéticos e ideológicos.

Numa escrita marcada pelo ludismo, pela plurissignificação e por dinâmicas de ordem afetiva, a exploração de ritmos e sonoridades através de aliterações, assonâncias e vários tipos de rimas, embala a linguagem como um colo de mãe, mas também detém o poder de denunciar as injustiças e exorcizar angústias, medos e dramas existenciais recorrendo à ironia subtil, ao humor sarcástico e ao cómico de linguagem, de carácter e de situação.

Fonte de conhecimento e diversão, as *Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo* são concebidas sob um olhar atento e criativo que descobre afinidades entre seres, objetos e vocábulos aparentemente díspares, motivando jogos de linguagem onde não faltam sinestésias, metáforas, comparações, analogias e outros recursos expressivos carregados de simbologia. A linguagem simbólica reveste-se de um carácter peculiar, envolto em mistério, expressividade e musicalidade, sugerindo, em vez de explicar, sensibilizando, em vez de instruir, fazendo ecoar vozes e leituras plurívocas.

Estas características preveem um leitor-modelo cuja capacidade interpretativa ultrapassa o comportamento do leitor “ingénuo” ou “gastronómico” (Eco, 1989) que se situa, exclusivamente, ao nível daquilo que é explicitamente dito. Este leitor pode obter uma leitura prazerosa e adquirir conhecimentos de vária índole. Contudo, o seu comportamento interpretativo situa-se ao nível da linearidade do texto.

Valorizando a estética da receção que se centra no leitor e nas leituras que este faz das obras literárias, Umberto Eco abre caminho para a edificação de uma literacia crítica que supõe um leitor-modelo de segundo nível, capaz de cooperar na atualização textual e estabelecer conexões entre diversas variáveis, em simultâneo. Este leitor semiótico e crítico é capaz de ler e interpretar os textos de forma não ingénua, mobilizando os seus conhecimentos prévios, dialogando com outros textos e outras vozes e exercendo a sua capacidade crítica.

Prever este leitor-modelo não equivale a ‘esperar’ que exista, mas a conduzir o texto de forma a construí-lo (Eco, 1993, p. 59).

Torrijos e Cerrilho (2003, p. 400), quando abordam a temática da formação de leitores fazem referência à literatura para a infância e afirmam que desde o primeiro momento em que as crianças contactam com o livro dispõem de duas ajudas, uma interna e outra externa. A primeira provém de um adulto mediador que atua no âmbito familiar e escolar. A segunda emana do próprio texto e colabora no processo de aquisição da competência literária.

Sobre a formação de leitores literários e a mediação leitora, já tivemos oportunidade de refletir no capítulo 4 ²⁰ deste trabalho de investigação e elencámos uma série de requisitos que o mediador de leitura deve possuir para cumprir adequadamente a sua função, não havendo necessidade de nos repetirmos. Não obstante, importa lembrar, recuperando informação já veiculada, que os textos que elegemos para análise são textos de potencial receção infantil. Possibilitam a promoção de uma relação prazerosa e frutificante com a literatura tradicional e com os usos lúdicos e estéticos da língua, permitem estabelecer um diálogo semiótico icónico-verbal e um diálogo intertextual com uma pluralidade de “vozes”, mas não devem dispensar uma atividade de mediação profícua, de cariz didático, adequada ao desenvolvimento de competências leitoras de nível superior.

Importa, agora, realçar as características que os citados textos evidenciam, no sentido de contribuírem para a formação de um leitor crítico que desenvolveu a sua competência leitora, alargou a sua competência enciclopédica e fomentou a capacidade de estabelecer interações semióticas com outros textos, construindo o seu intertexto²¹ pessoal.

A competência leitora e o intertexto do leitor fazem parte integrante da competência literária e mantêm entre si relações de estreita interdependência. Não sendo uma competência inata, mas adquirida, a aquisição e desenvolvimento da competência literária tem de ser objeto de aprendizagem, o que exige o contacto do leitor com obras literárias de qualidade que proporcionem experiências de leitura profícuas.

Nesta linha de pensamento, consideramos que as reescritas de textos tradicionais da autoria de António Torrado possuem potencialidades que contribuem para o desenvolvimento de uma competência literária. Para além de serem atrativas e estabelecerem laços afetivos com o leitor, contribuindo para fomentar o prazer da leitura, exibem uma qualidade de narrativa invulgar que: viabiliza a imersão das crianças num meio literariamente rico, cheio de sonoridades, ritmos, repetições, rimas e jogos de palavras; amplia o vocabulário e o reportório linguístico dos pequenos leitores, familiarizando-os com uma sintaxe elaborada que lhes permite dominar formas cada vez mais complexas de usos da linguagem; utiliza códigos estilísticos e retóricos adequados a uma emotiva narração oral.

Estes textos cumprem a função poética da linguagem e revelam uma dimensão estética que se manifesta ao nível temático, linguístico e paratextual. Recorrem a um código carregado de artifícios que potencia leituras plurissignificativas e deixa pistas e indícios ao leitor incitando-o a estabelecer relações

²⁰ Ver ponto 4.6.

²¹ Definimos *intertexto* como o *corpus* de textos com os quais um determinado texto mantém uma interação semiótica (Silva, 2020, p. 625) e consideramos que o intertexto do leitor se apoia em conhecimentos linguísticos, discursivos, pragmáticos e metaliterários (Fillola, 2010).

intertextuais e a reconhecer referências a acontecimentos históricos, sociais e culturais que fazem parte da História do povo português.

O discurso figurado e valorativo causa impacto no leitor e permite acolher mensagens com elevada carga afetiva e configuração ideológica.

Do ponto de vista afetivo, estes recontos ou retextualizações da literatura tradicional abordam realidades duras e relatam episódios onde há uma clara transgressão das normas sociais, mas abrem caminho para um distanciamento humorístico, criativo e crítico.

A fronteira entre a realidade e a ficção é subtil, o que permite ao leitor alargar horizontes, derrubar muros e vivenciar a experiência do outro, como se fosse sua, desconstruindo estereótipos e atitudes preconceituosas e colaborando para a edificação de um mundo mais justo e mais fraterno onde, apesar dos infortúnios e das adversidades, há sempre uma brecha por onde entra a alegria, o riso e a esperança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluído este percurso investigativo, é chegado o momento de avaliar a pertinência da problemática que elegemos para a presente tese de doutoramento, averiguar se foram atingidos os objetivos inicialmente traçados e registar algumas reflexões finais.

Consideramos que esta tese se insere no quadro investigativo atual, academicamente reconhecido. Com efeito, a Literatura para a Infância está cada vez mais consolidada, distanciando-se da condição de marginalização de que padeceu, durante muito tempo, por parte da História da Literatura, dos Estudos Literários, da Crítica Literária ou da História da Arte, mercê do didatismo e das tendências moralizantes que a minorizavam, ignorando a sua vertente estética e lúdica. Atualmente, do ponto de vista editorial, proliferam obras para a infância de acentuada e desafiante qualidade estética e literária que atraem crianças e adultos, superando fronteiras etárias, geográficas e culturais. Neste contexto, importa lembrar que a própria gênese da Literatura para a Infância, que nos remete para a Literatura Tradicional de transmissão oral, reforça o estatuto ambivalente dos textos de potencial receção infantil de que nos fala Zohar Shavit (2003). Por outro lado, a Literatura Tradicional integra o património imaterial da humanidade, faz parte de uma memória coletiva e é um veículo privilegiado de transmissão de conhecimentos e valores. O seu estudo e difusão possuem grande atualidade e relevância social, na medida em que, na era da globalização, que tende para uma certa homogeneização cultural, se assiste a um movimento que reivindica a originalidade e a profundidade da Literatura Tradicional e valoriza as nossas raízes culturais.

Constatando a presença de um fundo de cultura tradicional na literatura contemporânea, especialmente na literatura que tem na criança o seu principal destinatário, verificámos que muitos escritores revisitaram e continuam a visitar e a reescrever contos da tradição oral, de forma mais próxima ou mais distante da matriz tradicional, dando origem a trabalhos de investigação dedicados ao estudo das relações de diálogo intertextual que se estabelecem entre narrativas tradicionais e as suas reescritas. É neste âmbito que a nossa investigação se insere e que elegemos como objeto de estudo, motivada pela pertinência da temática e por um conjunto de reflexões decorrentes da nossa atividade docente e investigativa.

Na qualidade de docente do 1.º CEB e de professora responsável pela dinamização cultural de uma biblioteca escolar, constatámos que os alunos manifestam um gosto especial pelos contos tradicionais revisitados e pelas dinâmicas de intertextualidade que eles viabilizam. Na atividade que desenvolvemos como formadora de professores em didática do português, detetamos que existem muitas lacunas na formação literária dos professores do 1.º CEB, o que dificulta o processo de mediação leitora, necessário ao fomento da educação literária. Finalmente, enquanto investigadora,

manifestamos particular interesse pela presença da Literatura Tradicional na Literatura para a Infância contemporânea e pelo escritor António Torrado (Lisboa, 1939-2021), que, lamentavelmente, partiu para a grande viagem que a todos nos espera, no decurso da nossa investigação. Este escritor, de reconhecida qualidade literária, em entrevista à Revista *Palavras*, da Associação de Professores de Português, realizada em 2013, referiu que o ensino do português tem mergulhado no silêncio e que os professores deviam cultivar mais o soltar a voz, lendo e fazendo ler em voz alta. Atuante em várias instâncias da prática educativa, António Torrado desdobrou-se numa multiplicidade de papéis direta ou indiretamente ligados à organização e aos processos de transmissão de conhecimentos e valores culturais, abraçando, de forma empenhada e criativa, o vasto domínio da produção literária e do universo editorial e pedagógico, tendo sempre presente o desejo de resgatar a afetividade dos alunos na escola, tornando-a prazerosa, inclusiva e democrática.

Figura de destaque no seio da cultura e da literatura infantojuvenil portuguesa, o autor integra os cânones do PNL e a sua extensa e multifacetada obra inclui narrativas originais, poesia de autor, textos dramáticos, recolhas de rimas infantis e recriação de textos da tradição oral. A sua reescrita de contos tradicionais teve uma forte influência na consolidação da LIJ galega, mas, em Portugal, existem poucos estudos monográficos, especialmente de índole académica, sobre o autor e a sua obra. Todas estas razões confluíram na nossa determinação em realizar uma investigação de carácter monográfico, utilizando uma metodologia qualitativa e enveredando por uma análise hermenêutica, semiótica, estilística e intertextual, procurando evidenciar as ressonâncias do acervo literário tradicional na escrita para a infância produzida por António Torrado e averiguar as potencialidades das suas reescritas de contos e romances tradicionais no desenvolvimento de uma competência literária.

Diante da extensa, rica e multifacetada obra literária do escritor, reconhecemos a complexidade da tarefa e a necessidade de seleccionar um conjunto de textos para integrar o *corpus* literário a analisar. Deste modo, para ilustrar o poder fecundante da literatura tradicional e tendo em linha de conta a qualidade e a riqueza dos textos que divertem adultos e crianças e geram um espaço de comunhão e partilha de um património tradicional relevante para a criação e desenvolvimento da identidade cultural, do imaginário infantil, da literacia crítica e de uma competência literária, definimos como *corpus* textual a analisar os três volumes da coleção *Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo* (Torrado, 2002b, 2003, 2004). Esta coleção, recomendada pelo Júri dos Prémios Calouste Gulbenkian de Literatura para a Infância 1984-85, contém vinte e sete contos e dois romances/rimances tradicionais. A sua leitura e análise permitiu-nos mergulhar, simultaneamente, no

universo narrativo da literatura tradicional e na singularidade do processo utilizado pelo autor na reescrita de textos tradicionais.

A construção de uma investigação desta natureza implica, naturalmente, uma pesquisa bem direcionada, focada e a consulta de uma vasta bibliografia especializada. Vários autores foram consultados e mobilizados os seus estudos em torno da literatura de potencial recepção infantil, da literatura tradicional de transmissão oral, das reescritas de contos tradicionais, das dinâmicas da intertextualidade, da educação literária, da mediação leitora e, concretamente, também da obra de António Torrado, incidindo, de modo mais premente, nas suas revisitações criativas de textos originários da tradição oral.

Para procurar compreender de que forma a literatura tradicional serve de matriz à escrita de António Torrado e examinar as potencialidades das suas reescritas de contos e romances tradicionais no desenvolvimento de uma competência literária, traçamos objetivos norteadores para a nossa investigação que julgamos oportuno relembrar agora:

- Identificar os aspetos que caracterizam a literatura tradicional de transmissão oral, com especial destaque para os contos tradicionais portugueses;
- Identificar as peculiaridades da escrita para a infância de António Torrado, no âmbito da atual literatura portuguesa de destinatário explícito infantil;
- Identificar as linhas ideotemáticas e o quadro axiológico presentes na reescrita de contos tradicionais de António Torrado;
- Reconhecer as relações de índole intertextual que se observam na obra de António Torrado;
- Examinar as implicações ideológicas, estéticas, lúdicas e pedagógicas da recriação literária dos contos tradicionais efetuada pelo autor;
- Averiguar as potencialidades das reescritas de António Torrado no desenvolvimento de uma competência literária.

Um olhar retrospectivo sobre o estudo realizado permite-nos referir que, ao longo da presente tese, vários assuntos foram abordados e muitas reflexões foram sendo apresentadas, razão pela qual reservamos este momento para explicitar que os objetivos foram atingidos, colocando em destaque os aspetos mais relevantes. Para melhor facilidade de exposição, colocamos em evidência seis aspetos fundamentais que vão ao encontro dos objetivos traçados:

- A literatura tradicional e os contos tradicionais portugueses

A literatura tradicional de transmissão oral faz parte do vasto património cultural da humanidade e o seu valor literário, cultural e social é indiscutível. Contudo, estamos perante uma área que se reveste de alguma complexidade, não sendo consensual a posição tomada pelos estudiosos do tema acerca da forma de nomear este modo de expressão literária. *Literatura popular, literatura tradicional, folclore, literatura oral, literatura popular de tradição oral, literatura tradicional de transmissão oral*, são algumas das expressões utilizadas, não isentas de ambiguidade e polissemia. Este facto reclamou a necessidade de aclararmos estes conceitos e explicitar a nossa opção pela designação *literatura tradicional de transmissão oral*, quando nos referimos aos textos transmitidos num suporte memorial, ao longo das épocas, sem preocupação com a autoria original, diferenciando-os daqueles que poderiam, eventualmente, ser considerados tradicionais por fazerem parte de uma referência cultural alargada e contínua de um povo, ainda que tendo origem escrita e um autor identificável. No entanto, as alternâncias entre a transmissão oral dessa memória coletiva e os registos escritos, levam-nos a usar preferencialmente a designação ***literatura tradicional***.

Sentimos também a necessidade de referir que a literatura tradicional, durante muito tempo, ficou arredada dos programas escolares e das instâncias de validação. Todavia, defendemos que as suas especificidades não revelam uma posição “menor” relativamente à literatura dita consagrada ou canónica, mas apontam claramente para uma legitimidade e um poder de afirmação próprios que atestam a sua recetividade alargada e a eficácia da sua transmissibilidade, ao longo dos tempos. O vasto domínio da literatura tradicional inclui um repertório diversificado, em relação ao qual não existe uma proposta de classificação consensual. A nossa determinação, apoiada no facto de não considerarmos a literatura tradicional como algo exterior ao próprio fenómeno literário em geral, levou-nos a optar por uma distinção alicerçada nos modos literário, narrativo, lírico e dramático. Contudo, seguimos a opção de não incluir, no nosso estudo, o modo dramático, uma vez que esta forma literária não tem tido, no domínio da literatura para a infância, uma divulgação semelhante à de outras formas da literatura tradicional. Assim, estabelecemos uma diferenciação entre formas narrativas e formas poético-líricas e procuramos caracterizar, de forma sumária, mitos, lendas, fábulas, contos, rimances, anedotas, canções de embalar, lengalengas, trava-línguas, adivinhas e provérbios. Neste momento, estamos em condições de afirmar que as diferenças a assinalar entre a literatura consagrada ou canónica e a literatura tradicional não se situam ao nível do valor estético/literário, mas ao nível dos circuitos de comunicação.

O vasto património cultural tradicional está intrinsecamente ligado à oralidade e à *performance* decorrente de situações de presencialidade entre o contador e o seu auditório. Por isso, os mecanismos de comunicação da literatura tradicional de transmissão oral são diferentes dos que ocorrem na literatura escrita. Sinteticamente, podemos afirmar que o sistema semiótico da literatura de transmissão oral é mais heterogéneo e complexo do que o sistema semiótico da literatura escrita, porque integra signos paraverbais e extraverbais de grande relevância, regulados por códigos musicais, cinésicos, proxémicos e paralinguísticos. Outros aspetos a destacar para caracterizar a literatura tradicional remetem-nos para o seu caráter universal (justificado, por diversos autores, pela existência de um fundo mítico comum) e para uma certa estabilidade e eficácia da sua transmissão oral, facilitada pela presença de estruturas narrativas simples, modelos tipificados e fórmulas (rítmicas e rimadas), facilmente memorizáveis, que facilitam o circuito interlocutivo. Todavia, esta tendência para a estabilidade contrasta com outra característica que singulariza os textos tradicionais: a sua variabilidade que pode manifestar-se em termos de supressão, adição e/ou contaminação de textos.

Fazendo referência, de modo particular, aos contos tradicionais portugueses, salientamos a diversidade temática, as múltiplas propostas apresentadas para a sua classificação, a origem longínqua e imemorial, a autoria anónima, a transmissão oral, dimensão reduzida e uma estrutura idêntica que recorre frequentemente a fórmulas de iniciação e encerramento hipercodificadas que não permitem um enquadramento temporal específico. A ação é breve e dinâmica, com sequências narrativas que, na generalidade, seguem uma estrutura cronológica linear. As personagens, em número restrito, são caracterizadas de forma rudimentar, com traços bem marcados, mas sem densidade psicológica, inserindo-se na categoria de personagens-tipo. O/A protagonista assume, frequentemente, o estatuto de personagem desfavorecida, sem fortuna, nem instrução, sendo impelido(a) a sair da segurança do seu lar em busca de melhores condições de vida, tendo de ultrapassar obstáculos e dificuldades de vária índole. Os contos apresentam um vocabulário elementar, adjetivação escassa e descrições reduzidas ao essencial. A intervenção de objetos mágicos e entidades sobrenaturais também é recorrente.

Estes contos impelem à reflexão e conduzem à compreensão de que é necessário passar de um estado a outro, muitas vezes através de penosas metamorfoses, mas a pequenez, a debilidade física e a falta de fortuna podem ser suplantadas pela determinação, pela coragem, pela inteligência e pela resiliência.

- Peculiaridades da escrita para a infância de António Torrado, no âmbito da atual literatura portuguesa de destinatário explícito infantil

Não podemos falar de António Torrado sem referir a versatilidade e a abrangência da sua produção literária, asseverando a presença dos modos narrativo, lírico e dramático, numa multiplicidade de géneros e temáticas e numa escrita atenta à dimensão lúdica e frutiva da palavra.

Referência incontornável no universo da literatura portuguesa para a infância, António Torrado é um escritor vigilante que reflete sobre o mundo que o rodeia, procurando as palavras certas, explorando as suas facetas sonoras, gráficas e semânticas, fazendo sobressair uma dimensão lúdica que explora, de forma hábil, através de rimas, jogos de palavras, repetições e paralelismos vários. A expressividade da sua escrita, pontuada por exclamações, interrogações, interpelações e suspensões, bem como a vivacidade dos diálogos, o registo coloquial e humorístico (às vezes desconcertante, outras vezes impregnado de subtilezas), os comentários e observações originais que estreitam os laços afetivos entre o narrador/contador e o ouvinte/leitor constituem marcas autorais que seduzem os leitores e estimulam o prazer da leitura e da “oratura”.

As crianças ficam fascinadas com o modo como o autor cruza o mundo empírico e o ficcional, provocando situações divertidas onde, não raras vezes, se aloja a crítica social, a denúncia das injustiças, a apologia da liberdade e o apelo a uma práxis reflexiva e solidária.

A par da extraordinária inventividade lexical, da linguagem poética e dos recursos estilísticos utilizados para (re)criar um universo plurissignificativo de interpretações, destacamos a pertinência temática da produção literária de António Torrado, no âmbito da atual literatura portuguesa de destinatário explícito infantil, abordada com sensibilidade pedagógica, conseguindo inserir o leitor criança num universo literário de elevado potencial educativo nas vertentes estético-literária, lúdica, simbólica e afetiva.

Com refinado sentido estético, o autor consegue recriar na escrita que dirige aos pequenos leitores o ritmo e o sabor do relato oral, sem renunciar a um registo poético e humorístico. O cómico de linguagem, de situação e de carácter emergem da sua escrita jovial e estimulante que recorre frequentemente à metáfora e à ironia, convocando leituras plurais.

Desnudando a maturidade de uma consciência inquieta que continuamente se interroga e interpela o leitor com o objetivo de desenvolver e exercitar o espírito crítico de ambos, consideramos que António Torrado escreveu interrogando a vida, a instabilidade do texto literário e a precariedade da

própria linguagem que nunca será capaz de traduzir a ousadia e a destreza do pensamento, nem de preencher de forma perfeita o branco da página.

- Linhas ideotemáticas e quadro axiológico presentes na reescrita de contos tradicionais de António Torrado

A revisitação e reescrita de textos da tradição oral constituiu um dos projetos que mereceu a atenção e a dedicação do escritor António Torrado. Neste domínio, num misto de tradição e inovação, o autor deu-nos a conhecer uma multiplicidade de contos tradicionais, mais próximos ou mais distantes das versões matriciais, assegurando a sua vitalidade e plasticidade.

Identificar as linhas ideotemáticas e o quadro axiológico presentes nas suas reescritas de contos tradicionais representa um mergulho no âmago de um projeto literário, cultural e pedagógico de grande amplitude. Defensor de uma educação humanista e de uma pedagogia crítica, o autor elegeu a liberdade como princípio gnosiológico, ético e moral e impeliu-nos à reflexão sobre a necessidade de libertar a escola e a LIJ de atavismos, para coadjuvar as crianças e os jovens a realizarem-se como pessoas e a exercerem a sua cidadania. A sua vertente de pedagogo invulgar, conhecedor dos interesses e desejos da criança, da sua ânsia de liberdade e autodeterminação, da sua imaginação fértil e das capacidades limitadas que revela ao nível da receção da obra literária ampliou a exigência que colocou na sua escrita, dedicando o melhor de si à produção literária para a infância.

Recusando-se a propor às crianças uma visão demasiado simplista da realidade, o escritor utiliza nas suas reescritas de contos tradicionais uma linguagem poética, um registo criativo, irónico e divertido, dando a conhecer ao leitor textos narrativos onde irrompem lengalengas, adivinhas, rimas, provérbios, fórmulas mágicas, sentenças proverbiais, num ritmo que recupera o pulsar da própria vida a exigir múltiplas leituras, um ouvido atento e um olhar sempre renovado.

O tratamento e análise de temas intemporais como o amor, a amizade, a liberdade, a solidariedade, a justiça, o ciúme, a mentira, a cobiça, a astúcia, a coragem, a alegria, a generosidade, o respeito pelo *Outro* e pelo mundo em que vivemos, configuram tópicos de reflexão que desnudam, de forma clara ou velada, defeitos e virtudes que ajudam a capturar a alma humana e que, com o auxílio de mediadores de leitura conscientes da importância do seu papel, permitem incrementar nas crianças competências lecto-literárias e desenvolver o pensamento crítico e reflexivo.

Numa escrita pautada pela vivacidade e pela crença na bondade humana, António Torrado transmite nas suas reescritas de contos tradicionais mensagens cujas linhas de força semântica ou

isotopias mantêm relações de proximidade com um código ideológico e com um quadro axiológico. Emergindo como fonte de conhecimento e diversão, as produções literárias do autor, neste domínio, permitem aceder a padrões ético-morais, auxiliando os leitores a posicionarem-se perante a Natureza, perante os outros e perante si mesmos.

Os binómios beleza-bondade e fealdade-malvadez, frequentemente presentes nos textos tradicionais, são postos em causa pelo autor, que, amiudadas vezes, deixa intuir que mesmo as personagens malfazejas têm momentos de arrependimento e ternura. A sátira ao poder e à prepotência da monarquia, à usura e à exploração dos mais pobres e fracos, o autor contrapõe a esperteza e argúcia do povo, a sua sede de justiça e o seu direito a uma vida digna e próspera. As mulheres, habitualmente valorizadas, nos contos e romances tradicionais, pela sua beleza, sensibilidade e recato, enquanto os homens são admirados pela sua coragem e valentia, não desaparecem nas reescritas de António Torrado, mas emergem novas realidades mais consentâneas com a realidade contemporânea. Lembramos, a título de exemplo, a integração do romance *Donzela Que Vai à Guerra* nas *Histórias tradicionais Portuguesas Contadas de Novo* (Torrado, 2003), dando visibilidade às vozes femininas que ousaram desafiar a ordem instituída e ter êxito num cenário exclusivamente destinado aos homens.

- Relações de índole intertextual observadas na obra de António Torrado

Em constante diálogo com o leitor, com outros textos e com outros autores, António Torrado reflete sobre realidades antigas e contemporâneas. Na sua obra literária é possível discernir dinâmicas de intertextualidade endoliterária, exoliterária, homoautoral e heteroautoral. A intertextualidade com a literatura de tradição oral percorre as formas narrativas, as formas poético-líricas e os textos dramáticos da sua autoria, manifestando-se em diferentes graus. Todavia, a relação intertextual consente uma apreciável margem de originalidade.

No que concerne às reescritas de contos e romances tradicionais, num trabalho de pesquisa sobre a atividade de recolha e registo de materiais provindos da tradição oral, desencadeada pelo movimento romântico, foi possível encontrar possíveis hipotextos, que poderão ter servido de fonte de inspiração para o autor em análise. Estes hipotextos integram as principais coletâneas publicadas nos séculos XIX e XX, em Portugal, por estudiosos como Almeida Garrett (1880-1877), Teófilo Braga (1843-1924), Adolfo Coelho (1847-1919), Consiglieri Pedroso (1851-1910), José Leite de Vasconcelos (1858-1941), Francisco Ataíde de Oliveira (1842-1915), António Tomás Pires (1850-1913), entre outros

nomes de relevo. Deste modo, a intertextualidade ficou, desde logo, evidenciada. Lamentavelmente, como explicámos em devido momento, não nos foi possível encontrar possíveis hipotextos para os contos *As Três Finórias* (Torrado, 2003, pp. 69 – 78), *Sabino Fez-se Leve* (Torrado, 2004, pp. 19 – 30), *Quarenta e dois Mais Vinte e um* (Torrado, 2004, pp. 31 – 40) e *A Linda Susana* (Torrado, 2004, pp. 59 – 64). No entanto, as leituras efetuadas de todos os hipotextos encontrados e apresentados nas tabelas n.ºs 5, 6 e 7 permitiram constatar que António Torrado construiu as suas narrativas respeitando a matriz tradicional, facto evidenciado pela presença de vetores semânticos e mecanismos técnico-formais de grande proximidade, e incluiu elementos do imaginário tradicional, mas ornamentou o discurso com pormenores aliciantes, explorou os diálogos, fundiu as vozes do autor/narrador/contador de histórias, estabelecendo uma relação de grande proximidade com o leitor, e congregou para a sua escrita inúmeros recursos estilísticos que harmonizam e embelezam o discurso, bem como alusões literárias e simbólicas que se escondem nas entrelinhas dos textos e criam efeitos perlocutivos no leitor. As inferências intertextuais por este realizadas concretizam momentos de diálogo fecundo com os textos e conduzem à descoberta de ressonâncias de várias vozes.

Do ponto de vista formal, detetamos uma certa hibridez, materializada na combinação de narrativas em prosa com várias formas poético-líricas, o que evidencia um profundo conhecimento do autor do acervo literário tradicional que convoca para a sua escrita com grande criatividade e ludicidade, sem descurar a vertente estética que nunca se ausenta da sua produção literária.

- Implicações ideológicas, estéticas, lúdicas e pedagógicas da recriação literária dos contos tradicionais efetuada por António Torrado

Na atualidade, os contos tradicionais são mobilizados nos mais diversos contextos e assumem o estatuto de objeto de estudo de investigações pluridisciplinares, exibindo sinais inequívocos da sua vitalidade. Nos jardins de infância, nas escolas, nas bibliotecas e outras instituições de carácter educativo, mas também no mundo empresarial, no cinema, no teatro, na televisão, nas campanhas publicitárias, no domínio da psicanálise, no domínio da música, da pintura, da escultura e artes performativas, os contos tradicionais marcam presença ativa e são alvo de constantes adaptações, (re)interpretações e (re)escritas diversas, sendo inegáveis as suas implicações ideológicas, estéticas, pedagógicas e terapêuticas.

No capítulo 4 da presente tese, tivemos a oportunidade de assinalar, ao nível das *Aprendizagens Essenciais* definidas para os alunos do 1.º CEB, particularmente no domínio da Educação Literária, a referência à Literatura Tradicional e à necessidade de se promoverem estratégias de ensino orientadas para o *PASEO* que conduzam à aquisição de noções elementares de géneros (como contos tradicionais, lengalengas, trava-línguas, adivinhas, poemas) e à manifestação de ideias, emoções e apreciações geradas pela escuta ativa de textos da tradição popular. Destacamos, com particular agrado, que os documentos programáticos analisados valorizam a formação de leitores literários e apontam caminhos para a implementação de projetos de leitura e percursos pedagógicos interdisciplinares que encaram o texto literário como lugar de aprendizagem, de fruição, de expressão de ideias e emoções, bem como de atitudes de questionamento, de emissão de juízos valorativos e de estímulo ao pensamento crítico.

Na nossa ótica, as reescritas de António Torrado analisadas, assumem o estatuto de verdadeiros objetos estéticos (detentores de uma pluralidade de códigos que caracterizam os textos literários), contemplam a presença do maravilhoso e de elementos plenos de simbologia, pautando-se pelo princípio da ficcionalidade, pela plurissignificação e por dinâmicas de ordem afetiva e estética que se revelam fundamentais na formação das crianças e jovens. Simultaneamente, assumem a condição de modelos de configuração ética de valores socioculturais e permitem adquirir um sentido de pertença a uma comunidade de leitores com vozes e leituras plurívocas. O seu registo vivo e animado, num tom coloquial e oralizante de índole popular (que traz à memória certas formas narrativas e poéticas do património tradicional oral), convive paredes-meias com um discurso manifestamente poético, artístico, lúdico e humanizador. As múltiplas dimensões dialógicas e polifónicas (Bakhtin, 2002) e as tensões políticas, ideológicas e simbólicas que atravessam os textos de Torrado permitem implementar uma pedagogia da literacia crítica através de práticas pedagógicas bem estruturadas e teleologicamente determinadas que auxiliam os pequenos leitores a apropriarem-se dos textos lidos, de forma diligente e reflexiva, posicionando-se de forma crítica.

Imbuídas na tradição, as reescritas de António Torrado revelam uma vertente ideológica que promove o questionamento de certas práticas tradicionais, através de posturas inconformadas com padrões instituídos, contribuindo para a desconstrução de estereótipos, atitudes preconceituosas e discriminatórias. Nesta linha, podemos afirmar que a escrita de António Torrado, manifestamente lúdica, cômica e prazerosa, possui uma vertente ideológica e humanizadora que foge ao didatismo de outrora e se recusa a encarar as crianças como seres passivos, carentes de mensagens claramente

descodificadas e inquestionáveis, para passar a olhá-las como seres dotados de capacidade para ativar o seu espírito crítico e criativo.

Recuperando o pensamento de Valriu (2010) sobre as funções das reescritas contemporâneas de textos tradicionais, sublinhamos o uso referencial que António Torrado evidencia nas suas reescritas, na medida em que a marca que define o seu estilo autoral mantém uma proximidade assumida em relação à matriz tradicional, preservando o núcleo duro da estrutura diegética. Por outro lado, o uso lúdico está bem patente na produção do autor que aposta no cómico de linguagem, no cómico de situação e no cómico de carácter. O uso humanizador é revelado em múltiplos pormenores dos contos e romances tradicionais que outorgam densidade psicológica às personagens e colocam o leitor diante de dilemas morais que exigem o seu posicionamento crítico e uma consciência cívica. Este uso humanizador, como já tivemos oportunidade de referir, encontra-se imbricado no uso ideológico que faz a apologia da liberdade, da responsabilidade e da fraternidade universal, onde homem, animal e natureza coabitam em salutar harmonia.

- Potencialidades das reescritas do autor no desenvolvimento de uma competência literária.

Reivindicando para as crianças uma “literatura com maiúsculas (Cerrillho & Sanchez, 2006), Torrado colocou todo o seu conhecimento, criatividade e talento na produção literária que dirigiu à infância. As suas reescritas de textos tradicionais revelam uma articulação bem estruturada que configura um universo ficcional e evidenciam uma coerência semântica e técnico-compositiva, bem como uma dimensão intertextual que permite estabelecer relações com outros textos e autores que com eles dialogam. Simultaneamente, assumem a condição de modelos de configuração ética de valores socioculturais e permitem adquirir uma competência literária e um sentido de pertença a uma comunidade de leitores com outras vozes e leituras plurívocas.

Estes textos proporcionam à criança o acesso a usos linguísticos complexos que colocam desafios ao leitor e permitem interpretar o mundo de uma forma não ingénua. São textos que, no nosso entender, conseguem transmitir às crianças a cultura e a civilização do passado, de uma forma simples e jovial, salpicada de elementos humorísticos, metáforas pitorescas do povo e vocabulário original, na dose certa, sem perturbar a clareza do discurso. Não obstante, também nos parece lícito afirmar que são textos orientados para o futuro, na medida em que preparam as crianças para lidar com um realismo cruel e lutar contra as adversidades, as injustiças, o desamparo afetivo, a maldade e

a perfídia que, lastimosamente, pertencem ao mundo de outrora e à atualidade. Neste sentido, ousamos afirmar que, à semelhança dos contos tradicionais da transmissão oral, também as reescritas de António Torrado são intemporais e só poderão ser plenamente vivenciadas quando lidas em voz alta, escutadas e/ou dramatizadas.

Permitir que as crianças se aproximem destes textos e interajam com eles é um privilégio. Haverá quem defenda que estes textos são demasiado complexos para os alunos do 1.º CEB. O argumento a contrapor pode ser encontrado nas palavras de Sophia de Mello Breyner Andresen (1999, p. 185) que refere, no posfácio de *O Primeiro Livro de Poesia*, que “a cultura é feita de exigência” e que “nunca sabemos muito bem o que uma criança entende ou não entende e quais os caminhos do seu entendimento”. As crianças, tal como os adultos, são diferentes umas das outras. Umas serão mais sensíveis às imagens, outras à musicalidade, ao ritmo, às rimas e ao sentido poético, outras ao cómico e ao inusitado, outras ao maravilhoso, outras, ainda, à descoberta de ressonâncias de outras vozes, outros textos, outros poemas, outras narrativas.

É preciso investir na leitura e exploração de textos de qualidade comprovada, de crescente grau de dificuldade, de modo a ir mais longe na compreensão e na fruição estética e é necessário investir na formação de mediadores de leitura que auxiliem as crianças a participar ativamente na construção dos significados textuais.

Terminamos estas considerações finais salientando a importância da leitura literária e do ambiente pedagógico que propicia o diálogo que se estabelece entre uma comunidade de leitores, onde adultos, jovens e crianças são chamados a participar e a refletir sobre as suas raízes culturais, os seus valores, as suas crenças, as suas responsabilidades, a sua forma de ser, estar e comunicar, num mundo que é de todos.

Desejamos que esta tese de doutoramento possa cooperar no sentido da valorização do património da literatura tradicional e da formação de mediadores de leitura conscientes da importância do seu papel. Desejamos, também, que este estudo possa constituir um singelo contributo para a consolidação da História da Literatura para a Infância, dando maior visibilidade a um dos grandes nomes da cultura e da literatura portuguesa de potencial receção infantil. Apesar da complexidade da tarefa, tentámos desenvolver um estudo empenhado que será alvo de aprofundamento em investigações futuras e terá, indubitavelmente, reflexos muito positivos no nosso desempenho profissional.

Em jeito de homenagem e agradecimento ao escritor e pedagogo António Torrado, amante da liberdade e de uma educação emancipadora, que tantos conhecimentos nos permitiu e permitirá

descobrir, com um prazer jovial renovado a cada (re)leitura da sua multifacetada obra literária, terminamos com um excerto do poema “A janela e o Barco”, da sua autoria, integrado na obra organizada por José António Gomes (2000), *Conto Estrelas em Ti*:

Eu sigo, disse o barco.

Eu fico, disse a janela.

E gritou:

Estás ancorado no meu olhar.

As minhas vidraças embaciadas

São o teu lugar cativo.

Para onde quer que vás

Hás de ficar,

Comigo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografia Ativa

- Torrado, A. (1970). *Do Agregado Sentimental*. Eurográfica Lda.
- Torrado, A. (1972). *O veado florido*. Editorial O Século.
- Torrado, A. (1975). A cabrinha traquinas e o cavalheiro respeitável. In A. Torrado (Ed.), *O jardim zoológico em casa* (pp. 53–63). Plátano.
- Torrado, A. (1976). *Dos Simples e das Casas Interiores*. Plátano.
- Torrado, A. (1980). *Como se faz cor-de-laranja*. Edições Asa.
- Torrado, A. (1981). *Os silos da Infância*. Livros Horizonte.
- Torrado, A. (1983). *O pajem não se cala*. Livros Horizonte.
- Torrado, A. (1984a). *De Vítor ao Xadrez*. Livros Horizonte.
- Torrado, A. (1984b). *Dos Templos*. & etc.
- Torrado, A. (1984c). *Não se Chama Chama*. Cancioneiro Vértice.
- Torrado, A. (1985). *Prosaicas*. Edições Afrontamento.
- Torrado, A. (1988). *Varre, varre, vassourinha*. Plátano Editora.
- Torrado, A. (1989). *O Adorável Homem das Neves*. Editorial Caminho.
- Torrado, A. (1990a). A cadeira que quis ser trono. In A. Torrado (Ed.), *Dez contos de reis* (pp. 31–36). Edições O Jornal.
- Torrado, A. (1990b). *Da Rua do Contador para a Rua do Ouvidor*. Desabrochar.
- Torrado, A. (1990c). *Dez Contos de Reis*. Edições O Jornal.
- Torrado, A. (1990d). O rei das pernas tortas. In A. Torrado (Ed.), *Dez contos de reis* (pp. 27–30). Edições O Jornal.
- Torrado, A. (1990e). O rei dorminhoco. In A. Torrado (Ed.), *Dez contos de reis* (pp. 7–14). Edições O Jornal.
- Torrado, A. (1991). *Almanaque Lacónico*. O Jornal.
- Torrado, A. (1993). *Do Sabugo à unha*. & etc.
- Torrado, A. (1994a). *Conto contigo*. Civilização.
- Torrado, A. (1994b). *O veado florido*. Civilização.
- Torrado, A. (1996a). *Donzela Guerreira*. Livraria Civilização Editora.
- Torrado, A. (1996b). Milhões de livros, biliões de vozes. In *Conto e Reconto. As Fábulas - Boletim Cultural: Vol. VIII Série, n.º 2* (pp. 3–8). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Torrado, A. (1996c). Milhões de livros, biliões de vozes. In *Conto e Reconto. As Fábulas - Boletim Cultural: Vol. VIII Série n.º 2* (pp. 3–8). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Torrado, A. (1997). *O trono do rei Escamiro*. Plátano.
- Torrado, A. (1998). A Literatura para Crianças no Século XXI. In *XIII Encontro de Literatura para Crianças - Comunicações sobre a Literatura para a Infância no século XXI* (pp. 23–30). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Torrado, A. (2000). *Ler, Ouvir e Contar*. Associação Portuguesa de Editores e Livreiros.
- Torrado, A. (2001). Experiência de Escrita para Teatro. In *No Branco do Sul as Cores dos Livros - Encontro sobre Literatura para Crianças e Jovens - Actas 2000* (pp. 31–34). Editorial Caminho.
- Torrado, A. (2002a). *Da escola sem sentido à escola dos sentidos*. Editorial Caminho.
- Torrado, A. (2002b). *Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo* (Vol. 1). Civilização.

- Torrado, A. (2002c). *Verdes são os campos*. Campo das Letras.
- Torrado, A. (2003). *Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo* (Vol. 2). Civilização.
- Torrado, A. (2004). *Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo* (Vol. 3). Civilização.
- Torrado, A. (2005a). *Como quem diz*. Assírio & Alvim.
- Torrado, A. (2005b). Testemunho: a experiência de escrita em parceria. In *No branco do sul as cores dos livros - 5.º Encontro sobre Literatura para Crianças e Jovens* (pp. 101–106). Actas. Editorial Caminho.
- Torrado, A. (2006). *À Esquina da Rima Buzina*. Editorial Caminho.
- Torrado, A. (2019). *O mercador de coisa nenhuma* (5ª ed.). Asa.
- Torrado, A. (2022). *Das Coisas Interiores*. Glaciar.
- Torrado, A. (coord). (s/d.). *Sape gato lambareiro*. Plátano Editora.
- Torrado, A., & Menéres, M. A. (1975). *Livro Aberto*. Plátano.
- Torrado, A., & Menéres, M. A. (1984). *Histórias em Ponto de Contar*. Editorial Comunicação.
- Torrado, A., & Menéres, M. A. (1988). *Crescendo e Aparecendo*. Instituto de Apoio à Criança.
- Torrado, A., & Menéres, M. A. (1989). *Uma História em Quadrinhos*. Edições Asa.

Bibliografia Passiva

- Abbagnano, N. (1976). *História da Filosofia: Vol. I*. Editorial Presença.
- Afonso, J. (1976). O Homem da gaita. In *LP-Com as minhas tamanquinhas*. Companhia Discográfica Orf.
- Alós, A. P. (2006). Texto literário, texto cultural, intertextualidade. *Revista Virtual de Estudos Da Linguagem - ReVEL*, 4(A), 1–25.
- Alves, R. (2002). *A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Edições ASA.
- Amaro, A. M. (1992). Fá Mok Lan/"A Donzela que foi à Guerra". *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas de Lisboa*, 51–75.
- Aristóteles. (2008). *Poética* (3ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Andresen, S. M. B. (1999). *O Primeiro Livro de Poesia*. Editorial Caminho
- Armistead, S., Maragretten, S., Montero, P., & Valenciano, A. (1978). *El Romancero judeu-español en el Archivo Menéndez Pidal (Catálogo-índice de romances y canciones): Vols. I, II, III*. Cátedra-Seminario Menéndez Pidal.
- Azevedo, F. & Balça, Â. (2016). Educação literária e formação de leitores. In F. Azevedo & A. Balça (Eds.), *Leitura e Educação Literária* (pp. 1–13). PACTOR.
- Azevedo, F. (2003). Intertextos fundamentais na constituição de um cânone literário para a infância. *Malasartes - Cadernos de Literatura Para a Infância e a Juventude*, 13, 13–17.
- Azevedo, F. (2006a). Educar para a literacia para uma visão global e integradora da língua materna. In F. Azevedo (Ed.), *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos nucleares para professores do Ensino Básico* (pp. 1–10). Lidel.
- Azevedo, F. (2006b). Literatura infantil recepção leitora e competência literária. In F. Azevedo (Ed.), *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos nucleares para professores do Ensino Básico* (pp. 11–32). Lidel.
- Azevedo, F. (2007). Construir e consolidar comunidades leitoras em contextos não escolares. In F. Azevedo (Ed.), *Formar Leitores - Das teorias às práticas* (pp. 149–164). Lidel.
- Azevedo, F. (2008). A intertextualidade como mecanismo auxiliador da formação de leitores: alguns exemplos da literatura infantil contemporânea publicada em Portugal. *Language y Textos*, 28, 75–82.

- Azevedo, F. (2009). Organizar a aprendizagem, desenvolver competências e autonomizar o aluno. In F. Azevedo & M. G. Sardinha (Eds.), *Modelos e Práticas em Literacia* (pp. 225–240). Lidel.
- Azevedo, F. (2014). *Literatura infantil e leitores. Da teoria às práticas*. Lulu Press.
- Bakhtin, M. (1997). *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (8ª ed.). Editora HUCITEC.
- Bakhtin, M. (2002). *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance* (5ª ed.). Hucitec.
- Bakhtin, M. (2013). *Problemas da Poética de Dostoiévski* (5ª ed.). Forense Universitária.
- Balça, Â. (2015). Contos tradicionais: Língua, Cultura e Imaginário. In F. Azevedo (Ed.), *Literatura Infantil e Imaginário* (pp. 27–38). Centro de Investigação em Estudos da Criança. Instituto de Educação.
- Balça, Â., & Azevedo, F. (2016). Pensar a cidadania hoje através da educação literária. In F. Azevedo & Â. Balça (Eds.), *Leitura e Educação Literária*. PACTOR.
- Balça, Â., & Azevedo, F. (2017). Educação literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes. *Revista Linhas*, 18(37), 131–153. <https://doi.org/10.5965/1984723818372017131>
- Balça, Â., Azevedo, F., & Selfa Sastre, M. (2018). O valor da democracia na literatura infantil. *Alabe Revista de Investigación Sobre Lectura y Escritura*, 9(18), 1–12. <https://doi.org/10.15645/Alabe2018.18.6>
- Bárbara, M. E. (2014). *Os contos de Perrault em Portugal no Estado Novo*. Universidade de Coimbra.
- Barreto, A. G. (1998). *Literatura para Crianças e Jovens em Portugal*. Campo das Letras.
- Barreto, G. (2002). *Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa*. Campo das Letras.
- Barthes, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Éditions du Seuil.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Universidade Aberta.
- Bastos, G. (2006). *O Teatro para Crianças em Portugal. História e Crítica*. Caminho.
- Bastos, G. (2013). O teatro para crianças: perspectivas actuais. *Sinais de Cena*, 19, 53–60. <https://doi.org/10.51427/cet.sdc.2013.0010>
- Bergson, H. (2019). *O Riso*. Relógio d'Água.
- Bernard, J. (2023). *Joana D'Arc - A donzela de Orleães*. Paulus.
- Bernardes, J. C., & Mateus, R. A. (2013). *Literatura e Ensino do Português*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Bettelheim, B. (1998). *A psicanálise dos contos de fadas*. Bertrand Editora.
- Braga, T. (1867a). *Cancioneiro Popular Portuguez*. Vol. II. J. A. Rodrigues & C.ª Editores.
- Braga, T. (1867b). *História da Poesia Popular Portuguesa*. Vol. I. Typographia Lusitana.
- Braga, T. (1867c). *Romanceiro Geral Colligido da Tradição*: Vol. III. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Braga, T. (1869a). *Contos Populares do Archipelago Açoriano*. Typographia da Livraria Nacional.
- Braga, T. (1869b). *Floresta de Varios Romances*: Vol. V. Typographia da Livraria Nacional.
- Braga, T. (1885). *O Povo Portuguez nos seus Costumes, Crenças e Tradições*. Livraria Ferreira-Editora.
- Braga, T. (1906). *Romanceiro Geral Português: Vol. I*. Manuel Gomes, Editor.
- Braga, T. (1913a). Cancioneiro Infantil. In *Cancioneiro Popular Português*: Vol. II (pp. 275–370). J. A. Rodrigues & C.ª Editores.
- Braga, T. (1913b). *Cancioneiro Popular Portuguez*. J. A. Rodrigues & C.ª Editores.
- Braga, T. (1987a). *Contos Tradicionais do Povo Português*: Vol. I. Publicações Dom Quixote.
- Braga, T. (1987b). *Contos Tradicionais do Povo Português*: Vol. II. Publicações Dom Quixote.
- Braga, T. (1996). Processo Artístico de La Fontaine. In *Fábulas de La Fontaine*. Moderna Editorial Lavoires.

- Brandão, T. M. (2012). *O contributo do manual escolar para a clarificação dos processos de leitura do texto literário*.
- Buarque, C. (1972). Bom Conselho. In *Caetano e Chico Juntos e ao Vivo*. Universal Music Lda.
- Buescu, H. C. (Ed.). (1997). *Dicionário do romantismo literário português*. Editorial Caminho.
- Calvino, I. (1993). *Por que ler os clássicos*. Companhia das Letras.
- Camões, L. (1972). *Os Lusíadas*. Circulo de Leitores.
- Candido, A. (1972). A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, 24(9), 803–809.
- Candido, A. (2011). *Vários escritos* (5ª ed.). Ouro sobre Azul.
- Castro, R. V. (1999). Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares de português. In R. V. Castro, A. Rodrigues, & J. L. Silva (Eds.), *Manuais escolares: estatuto, funções, história: actas do I encontro internacional sobre manuais escolares* (pp. 189–196). Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Ceia, C. (2008). *O poder da leitura literária (contra as formas de impoder)*. Casa da Leitura. Fundação Calouste Gulbenkian, 1–8.
- http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_leitliter_a.pdf
- Cerrillo, P. (2003). Literatura infantil y competencia literaria: hacia un ámbito de estudio y investigación propios de la literatura infanto-juvenil (LIJ). In F. Viana, E. Coquet, & M. Martins (Eds.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e prática docente* (pp. 73–81). Centro de Estudos da Criança - Universidade do Minho.
- Cerrillo, P. (2004). Literatura y juego: las canciones escenificadas infantiles. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, LIX(2), 175-194.
- Cerrillo, P. (2006). Literatura infantil e mediação leitora. In *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos nucleares para professores do Ensino Básico* (pp. 33–46). Lidel.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Octaedro.
- Cerrillo, P., & Sánchez, C. (2006). Literatura con mayúsculas. *Ocnos: Revista de Estudios Sobre Lectura*, 2, 7–21. https://doi.org/10.18239/ocnos_2006.02.01
- Chevalier, J., & Gheerbrant, A. (2019). *Dicionário dos Símbolos - Mitos, Sonhos, Costumes, Gestos, Formas, Figuras, Cores, Números*. Editorial Teorema.
- Chukovski, K. (1968). *From two to five*. University of California Press.
- Coelho, A. (1879a). *Contos Populares Portuguezes*. Plantier.
- Coelho, A. (1879b). Prefação. In *Contos Populares Portuguezes* (pp. V–XXXII). Plantier.
- Coelho, A. (1985). *Contos populares portugueses*. Publicações Dom Quixote.
- Coelho, F. A. (1883). *Jogos e rimas infantis*. Magalhães & Moniz Editores.
- Coelho, T. M. P. de O. (2007). *“Histórias Portuguesas Contadas de Novo” por António Torrado e o fomento da aquisição da competência literária e dos valores ético-sociais*. [Tese de Mestrado]. Universidade do Minho.
- Colomer, T. (2010). La evolución de la enseñanza literaria. *Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*.
- Compagnon, A. (2009). *Literatura para quê?* Universidade Federal de Minas Gerais.
- Cortesão, J. (1914). *Cantigas do Povo para as Escolas*. Renascença Portuguesa.
- Cortez, A. C. (2011). “Poesia 61” hoje: uma necessária heterodoxia. *Colóquio/Letras*, 177, 28–45.
- Costa, M. J. (1992). *Um continente poético esquecido*. Porto Editora.
- Costa, M. J. (1995a). Bibliografia de António Torrado. In M. J. Costa (Ed.), *António Torrado* (pp. 8–18). Civilização Editora.
- Costa, M. J. (1995b). Retrato em contraluz. In M. J. Costa (Ed.), *António Torrado*. Civilização Editora.

- Costa, M. J. (1996). Das rimas infantis à poesia de autor. In M. J. Costa (Ed.), *Poesia*. Civilização Editora.
- Coutinho, C. P. (2019). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2ª ed.). Edições Almedina.
- Cruz, A. (2021). *O vício dos livros*. Companhia das Letras.
- Dias, L. A. C. (1983). Introdução: o nacionalismo literário de Garrett e a tradição popular no Romanceiro. In *Romanceiro*: Vol. II (2ª ed., pp. 9–26). Editorial Estampa.
- Diogo, A. A. (1994). *Literatura Infantil. História, teoria, interpretações*. Porto Editora.
- Eagleton, T. (2001). *Como ler literatura*. Edições 70.
- Eco, U. (1989). O texto, o prazer e o consumo. In *Sobre os Espelhos e Outros Ensaios* (pp. 121–133). Difel.
- Eco, U. (1993). *Leitura do texto literário. Lector in fabula. A cooperação interpretativa nos textos literários* (2ª ed.). Presença.
- Eco, U. (2003). *Como se faz uma tese*. Editorial Presença.
- Feba, B. L. T., & Barbosa, G. A. da S. (2012). Tradição e Atualização em Contos Populares do Marco Ibérico e Iberoamericano. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 21(22), 183–189. <https://doi.org/10.14572/nuances.v21i22.1630>
- Feijó, A. M. (2020). Cãnone 1. In A. M. Feijó, J. R. Figueiredo, & M. Tamen (Eds.), *O cãnone* (pp. 11–15). Fundação Cupertino de Miranda e Edições Tinta-da-China, Lda.
- Ferré, P., Araújo, T., Carinhas, C., & Nogueira, M. (2001). *Romanceiro Português da Tradição Oral Moderna. Versões publicadas entre 1828 e 1960*: Vol. II. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferré, P., & Boto, S. (2003). *Romanceiro Português da Tradição Oral Moderna. Versões publicadas entre 1828 e 1960*: Vol. III. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferré, P., Boto, S., & Palma, P. (2004). *Romanceiro Português da Tradição Oral Moderna. Versões Publicadas entre 1828 e 1960*: Vol. IV. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferré, P., Carinhas, C., Jesus, R., & Parrano, E. (2000). *Romanceiro Português da Tradição Oral Moderna. Versões publicadas entre 1828 e 1960*: Vol. I. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferreira Boo, C. (2020). Cuento maravilloso y reescrituras en la Literatura Infantil y Juvenil gallega. *Elos: Revista de Literatura Infantil e Xuvenil*, 7, 97–119. <https://doi.org/10.15304/elos.7.6850>
- Fillola, A. (2008). *El intertexto lector*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Fillola, A. M. (2001). *El intercepto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. CEPLI - UCLM.
- Fillola, A. M. (2008). El intertexto lector. *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc988p7>
- Fiorin, J. L. (2019). A Linguagem humana: do mito à ciência. In J. L. Fiorin (Ed.), *Linguística? Que é isso?* (pp. 13–43). Contexto.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler em três artigos que se completam* (23ª). Cortez Editora.
- Garrett, A. (1843). *Romanceiro e Cancioneiro Geral. Adozinda e Outros*: Vol. I. Tipografia da Sociedade Propagadora dos Conhecimentos Úteis.
- Garrett, A. (1851). *Romanceiro*: Vol. II e III. Imprensa Nacional.
- Garrett, A. (1983). *Romanceiro*: Vol. II (2ª ed.). Editorial Estampa.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Éditions du Seuil.
- Genette, G. (2009). *Paratextos Editoriais*. Ateliê Editorial.
- Gomes, J. A. (n.d.). *Uma Fiada de Histórias. Selecção e reconto de José António Gomes*. Porto Editora.

- Gomes, J. A. (1998). A Literatura Portuguesa para Crianças e Jovens: tópicos para a definição de uma especificidade própria. *Máthesis*, 7, 329–350. <https://doi.org/https://doi.org/10.34632/mathesis.1998.3821>
- Gomes, J. A. (2000). *Conto Estrelas em Ti*. Editorial Caminho.
- Gomes, J. A. (2001). Da literatura oral tradicional à literatura para crianças: alguns casos recentes. In *No Branco do Sul as Cores dos Livros - Encontro sobre Literatura Para Crianças e Jovens - Atas 2000* (pp. 43–60). Caminho.
- Gomes, J. A. (2017). António Torrado: A Oficina Versátil. In S. R. Silva & J. M. Ribeiro (Eds.), *Contar de novo a escrita para a infância de António Torrado* (pp. 11–31). Tropelias & Companhia.
- Gomes, J. A., Ramos, A. M., & Silva, S. R. (2009). Contributos para o estudo do texto dramático e do teatro para crianças em Portugal. In B.-A. Roig Rechou, A. M. Ramos, & J. A. Gomes (Eds.), *Teatro para a Infância e Juventude* (pp. 7–60). Deriva.
- Gomes, J. A., Ramos, A. M., & Silva, S. R. (2013). Prémios e literatura para a infância em Portugal: contributos para a sua legitimação? In B.-A. R. Rechou, I. S. López, & M. N. Rodrigues (Eds.), *Premios literarios e de ilustración na LIX* (pp. 179–193). Edições Xerais de Galicia.
- Gomes, J. A., Ramos, A. M., & Silva, S. R. R. (2010). Reescritas do conto tradicional na literatura portuguesa para a infância e a juventude (2000-2009). In *Reescrituras do Conto Popular (2000-2009)* (pp. 109–124). Xerais/Fundacion Caixa Galicia.
- González Álvarez, C. (2003). La intertextualidade literaria como metodologia de acercamiento a la literatura. Aportaciones teóricas. *Lenguaje y Textos*, 21, 115–128.
- Grammont, G. (1999). Ler devia ser proibido. In J. Prado & P. Condini (Eds.), *A formação do leitor: pontos de vista* (pp. 71–73). Argus.
- Greimas, A. J. (1966). *Sémantique Structurale. Recherche de méthode*. Larousse.
- Guerreiro, C., & Mesquita, A. (2011). Bendito e louvado, meu conto acabado: a literatura tradicional como património cultural da humanidade. *Revista de Letras*, 11(10), 153–164.
- Guerreiro, M. V. (1983). *Para a História da Literatura Popular Portuguesa*. Vol. 2. Ministério da Educação. Instituto de cultura e Língua Portuguesa.
- Gutzat, B. (1986). Os contos de Grimm. *Revista de Letras*, 11(2), 25–32.
- Ingarden, R. (1979). *A obra de arte literária* (2ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jean, G. (1981). *Le pouvoir des contes*. Casterman.
- Joosen, V. (2005). Fairy-tale retellings between art and pedagogy. *Children's Literature in Education*, 36(2). <https://doi.org/10.1007/s10583-005-3501-x>
- Junça, M. (2016). Educação literária e contadores de histórias: um testemunho na primeira pessoa. In F. Azevedo & Â. Balça (Eds.), *Leitura e Educação Literária* (pp. 113–120). PACTOR.
- Kafka, F. (2018). *A metamorfose*. Livros do Brasil.
- Kleiman, A. (2011). *Texto e leitor: aspetos cognitivos da leitura* (14ª ed.). Pontes Editores.
- Koch, I. V. (2003). *Desvendando os sentidos do texto* (2ª ed.). Cortez Editora.
- Kollross, C. N. C. (2010). *A literatura para criança no Brasil e em Portugal: meio de revelação do eu e do mundo*. [Tese de Doutorado publicada]. Universidade de S. Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-24112010-102904/publico/2010_ClaudimeiriNaraCordeiroKollross.pdf
- Kristeva, J. (1969). *Séméiotikè: recherches pour une sémalyse*. Ed du Seuil.
- Kristeva, J. (2005). *Introdução à Sémalyse*. Perspectiva.
- Larrosa, J. (1998). Venenos y antidotos. In *La experiencia de la lectura. Estudios sobre Literatura y formación*. Laertes.
- Leal, J. (1987). Em torno desta reedição. In *Contos Tradicionais do Povo Português: Vol. I* (pp. 13–19). Publicações Dom Quixote.

- Letria, J. J. (1994). *Do sentimento mágico da vida. Reflexões sobre literatura para crianças e jovens*. Escritor.
- Limat-Letellier, N. (1998). Historique du concept d'intertextualité. In M. Miguet-Ollagnier & N. Lima-Letellier (Eds.), *L'intertextualité* (pp. 17–64). Presses universitaires de Franche-Comté. <https://doi.org/10.4000/books.pufc.4507>
- Lopes, A. C. M. (1992). Provérbios: o “eterno retorno.” In M. V. Guerreiro (Ed.), *Literatura Popular Portuguesa. Teoria da Literatura Oral/ Tradicional/ Popular* (pp. 269–280). Fundação Calouste Gulbenkian. ACARTE.
- Lopes, A. C. M. (1995). Da ambivalência do texto proverbial. *Discursos*, 10, 77–94.
- Macedo, A. C., & Gomes, J. A. (2013). Educação literária (1.º ciclo) e o lugar da escrita de Sidónio Muralha na formação de leitores. In M. Silva & I. Mociño (Eds.), *Literatura para a Infância e a Juventude e Educação Literária* (pp. 73–91). Deriva.
- Macedo, A. C., Silva, M. M., & Silva, S. R. da. (2021). Entrevista a João Pedro Mésseder. *Revista Letras Raras*, 10(3), 255–271.
- Machado, Á. M. (1979). *As origens do Romantismo em Portugal* (Biblioteca Breve, Ed.; Vol. 36). Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.
- Machado, A. M. (2002a). *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo* Editora Objetiva.
- Machado, A. M. (2002b). *Lectura, escuela y creación literaria*. Anaya.
- Macken-Horarik, M. (1998). Exploring the Requirements of Critical School Literacy: A View from two Classrooms. In F. Christie & R. Misson (Eds.), *Literacy and Schooling* (pp. 74–103). Routledge.
- Maffei, L. (2019). *Elogio da Palavra*. Edições 70.
- Magalhães, M. H. (2021). A Literatura para a Infância, a formação do Leitor Crítico e a Educação Intercultural. *Alabe Revista de Investigación Sobre Lectura y Escritura*, 12(23), 1–17. <https://doi.org/10.15645/Alabe2021.23.3>
- Martins, G., Gomes, C., Brocado, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação. Direção-geral da Educação (DGE).
- Mateus, R. M. A. (2013). *Fundamentos e práticas da adaptação de clássicos da literatura para leitores jovens*.
- Menéres, M. A. (1992). *No Coração do Trevo*. Editorial Verbo
- Mésseder, J. P. (2004). *Não Posso Comer Sem Limão*. Campo das Letras.
- Mésseder, J. P. (2005). *O mundo a cair aos bocados*. Campo das Letras.
- Mésseder, J. P. (2007). *As histórias de Pedro Malasartes*. Porto Editora.
- Mésseder, J. P., & Lé, E. (2008). *O Coelhozinho e a Formiga Rabiga mais a cabra e a sua barriga*. Ambar.
- Morin, E. (1999). *Amor, Poesia, Sabedoria*. Instituto Piaget.
- Mota, A. (2012). *Pedro Malasartes*. Gailivro.
- Moutinho, J. V. (2018). *Literatura Tradicional Portuguesa. Uma Antologia*. Temas e Debates.
- Nogueira, C. (2005). Para uma teoria da anedota popular portuguesa. *Centro de Estudos Ataíde Oliveira*, 181–190.
- Oliveira, C., & Ferreira, J. G. (1979a). *Contos Tradicionais Portugueses*: Vol. I. Livraria Figueirinhas.
- Oliveira, C., & Ferreira, J. G. (1979b). *Contos Tradicionais Portugueses*: Vol. II. Livraria Figueirinhas.
- Oliveira, E. V. (1985). Prefácio. In Coelho Adolfo (Ed.), *Contos Populares Portugueses* (pp. 13–39). Publicações Dom Quixote.
- Oliveira, F. X. A. (2002a). *Contos Tradicionais do Algarve: Vol. I*. Vega.

- Oliveira, F. X. A. (2002b). *Contos Tradicionais do Algarve: Vol. II*. Vega.
- Ordine, N. (2017). A utilidade dos saberes inúteis. In N. Ordine & R. Gouveia (Eds.), *A utilidade dos saberes inúteis* (pp. 13–35). Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Ordine, N. (2019). *A utilidade do inútil*. Kalandraka.
- Osório, A. de C. (1990). *Branca-Flor e Outras Histórias*. Derramar.
- Osório, A. de C. (1991). *O Esperto e Outras Histórias*. Derramar.
- Osório, A. de C. (1997). *Contos Tradicionais Portugueses Para as Crianças*. Instituto Piaget.
- Palma e Sá, C. (2020). *A Canção de Embalar em Portugal: Tradição e Prática Contemporânea*. *Dissertação de Mestrado em Ciências Musicais Variante: Musicologia Histórica*.
- Parafita, A. (1999). *A comunicação e a literatura popular. Um estudo preliminar sobre a literatura popular de tradição oral em Trás-os-Montes e Alto Douro*. Plátano Editora.
- Paulino, G. (2004). Formação de leitores: a questão dos cânones literários. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(1), 47–62.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417104>
- Pedro, M. do S. (1997). Contar com António Torrado. *Vértice*, 110–114.
- Pedroso, C. (1996). *Contos Populares Portugueses* (6.ª ed). Vega.
- Pedroso, Z. C. (1883). *Tradições Populares Portuguesas, XV: o secular das nuvens*. Typographia Elzeviriana.
- Pedroso, Z. C. (1910). *Contos Populares Portugueses*. Edições Vercial.
- Pennac, D. (2000). *Como um romance*. ASA.
- Pereira, Í. (2009). Literacia crítica: concepções teóricas e práticas pedagógicas nos níveis iniciais de escolaridade. In F. Azevedo & M. G. Sardinha (Eds.), *Modelos e práticas em Literacia*. Lidel.
- Pereira, M. J., Cosme, A., & Malato, M. L. (2021). A formação em educação literária na construção do professor como interlocutor qualificado. *REVISTA INTERSABERES*, 16(39), 1219–1244.
<https://doi.org/10.22169/revint.v16i39.2133>
- Piégay-Gros, N. (1996). *Introduction à l'intertextualité*. Dunod.
- Pimenta, R. (2010). Entrevista - António Torrado: "Já escrevi sobre tudo e mais alguma coisa". *Público*.
<https://www.publico.pt/2010/09/21/culturaipsilon/noticia/antonio-torrado-ja-escrevi-sobre-tudo-e-mais-alguma-coisa-1457072>
- Pinto-Correia, J. (2011). Património Imaterial Português: notícia das NR/LOT - CTPP (Recolhas de Literatura Oral Tradicional de 2002 a 2007). In I. Morujão & Z. Santos (Eds.), *Literatura Culta e Literatura Popular em Portugal e no Brasil - Homenagem a Arnaldo Saraiva* (p. 225-245). Edições Afrontamento.
- Pinto-Correia, J. D. (1986). *O essencial sobre o Romancelheiro Tradicional*. Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Pinto-Correia, J. D. (1992). Para uma teoria do texto da literatura popular tradicional. In M. V. Guerreiro (Ed.), *Literatura Popular Portuguesa. Teoria da Literatura Oral/ Tradicional/ Popular* (pp. 101–128). Fundação Calouste Gulbenkian. ACARTE.
- Pinto-Correia, J. D. (1993). Os géneros da literatura oral tradicional: contributo para a sua classificação. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 9, 63–69.
- Pires, A. T. (1885). Rimas e jogos coligidos no concelho de Elvas. In F. A. Coelho (Ed.), *Os jogos e as rimas infantis de Portugal (4ª série)*, pp. 567–595). Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa Imprensa Nacional.
- Pires, A. T. (1992). *Contos Populares Alentejanos - Recolhidos da Tradição Oral*. Universidade Católica Portuguesa.
- Pires, M. (2005). *Pontes e fronteiras. Da Literatura Tradicional à Literatura Contemporânea*. Editorial Caminho.

- Pires, M. da N. (2011). *Da literatura tradicional à literatura contemporânea: pontes e fronteiras*. [Tese de doutoramento]. Universidade de Coimbra. Faculdade de Letras.
- Pires, M. L. B. (1982). *História da Literatura Infantil Portuguesa*. Editorial Vega.
- Pires, M. N. (2007). *A Herança Tradicional na Literatura Contemporânea* (pp. 1–9). Casa da Leitura.
http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_natividade_pires_a.pdf
- Platão. (2017). *A República* (15ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Poslaniec, C. (2005). *Incentivar o prazer de ler. Actividades de leitura para jovens*. Edições ASA.
- Propp, V. (1983). *Morfologia do conto*. Vega.
- Quadros, A. (1989). *Memórias das Origens, Saudades do Futuro: Valores, Mitos, Arquétipos, Ideias*. Publicações Europa-América.
- Ramos, A. M. (2007). O silêncio como teatro - aproximações à produção dramática de António Torrado. *Forma Breve*, 5, 235–252.
- Ramos, A. M. (2015). 6x6: um balanço da literatura infantil portuguesa contemporânea. *Revista de Linguas y Literaturas Catalana, Gallega y Vasca*, XX, 211–222.
<https://doi.org/10.5944/rllcgv.vol.20.2015.15914>
- Ramos, A. M. (2017). Interferências dramáticas na poesia para a infância de António Torrado: uma leitura de “Como quem diz.” In S. R. Silva & J. M. Ribeiro (Eds.), *Contar de novo a escrita para a infância de António Torrado* (pp. 33–46). Tropelias & Companhia.
- Rechou, B.-A. R., & Silva, S. R. (2017). Reescritas da transmissão oral e literatura dramática. António Torrado na literatura infantil e juvenil galega. In S. R. Siva & J. M. Ribeiro (Eds.), *Contar de novo a escrita para a infância de António Torrado* (pp. 137–150). Tropelias e Companhia.
- Reis, C. (1981). *Técnicas de análise textual* (3ª ed.). Almedina.
- Reis, C. (2015). *O conhecimento da literatura* (2ª ed.). Edições Almedina.
- Reis, C. (2018). *Dicionário de Estudos Literários*. Edições Almedina.
- Reis, C., & Pires, N. (1993). *História da Crítica da Literatura Portuguesa. O Romantismo: Vol. V*. Editorial Verbo.
- Ribeiro, J. C. (2008). Da consciência política de José Leite de Vasconcellos. Achegas para a compreensão do seu pensamento e do seu exemplo. *O Arqueólogo Português, Série IV*(26), 145–160.
- Riffaterre, M. (1978). *Semiotics of poetry*. Indiana University Press.
- Riffaterre, M. (1979). *La production du texte*. Seuil.
- Rocha, N. (2001). *Breve história da literatura para crianças em Portugal*. Editorial Caminho.
- Rodari, G. (2019). *Gramática da Fantasia*. Kalandraka.
- Röhrig, M. (2016). O cânone literário e sua relação com a educação na contemporaneidade. *Educação Formação*, 1(2 mai/ago), 121–134. <https://doi.org/10.25053/edufor.v1i2.1625>
- Roig Rechou, B.-A. (2013a). *Educação literária e literatura infanto-juvenil*. Tropelias e Companhia.
- Roig Rechou, B.-A. (2013b). Educación literaria, historia literaria e literatura Infantil e Juvenil. In M. M. Silva & I. Mociño González (Eds.), *Literatura para a Infância e a Juventude e Educação Literária* (pp. 13–31). Deriva Editores.
- Roiphe, A. (2017). Cânone literário e ensino da literatura: o como e o porquê de uma escolha. In I. C. M. Azevedo & A. Roiphe (Eds.), *Leitura, escrita e literatura: interseções e convergências* (pp. 219–235). Universidade Federal de Sergipe.
- Sáez, M. V. S. (2013). ¿Qué hacemos con los clásicos? Algunas reflexiones para los futuros docentes. *Lenguaje y Textos*, 38, 29–34.
- Saldanha, A. (2002a). *Ninguém dá prendas ao Pai Natal*. Campo das Letras.
- Saldanha, A. (2002b). *Um espelho só meu*. Editorial Caminho.

- Samoyault, T. (2008). *A intertextualidade*. Aderaldo & Rothschild.
- Santos, A. N. A., & Azevedo, I. C. M. (2017). Dificuldades e possibilidades no desenvolvimento do leitor crítico no ensino fundamental. In I. C. M. Azevedo & A. Roiphe (Eds.), *Leitura e escrita: intersecções e convergências* (pp. 82–112). Universidade Federal de Sergipe.
- Savater, F. (2015). Rumo a uma Europa de cidadãos. In E. Lourenço, F. Savater, J. M. Ferry, & T. Cardoso (Eds.), *Conferência - Os novos paradigmas do futuro*. Assembleia da República.
- Schmidt, S. (1987). La comunicación literaria. In José A. Mayoral (Ed.), *Pragmática de la comunicación literaria* (pp. 195–212). Arco Libros.
- Sébillot, P. (1881). Littérature Orale de La Haute-Bretagne. In P. Sébillot (Ed.), *Les Littératures Populaires de Toutes les Nations: Vol. I* (pp. I–XII). Maisonneuve et C. Éditeurs.
- Shavit, A. (2003). *Poética da literatura para crianças*. Caminho.
- Shaw, H. (1982). *Dicionário de termos literários* (Publicações Dom Quixote, Ed.).
- Silva, A. M. M. (2010). *“A Donzela Guerreira” - Confluências literárias*. Universidade do Porto.
- Silva, S. R. da. (2011). Para uma teoria da literatura infantil: a intertextualidade. In Silva; João Amadeu, J. C. Martins, & M. Gonçalves (Eds.), *Pensar a Literatura no Séc. XXI* (pp. 539–550). Publicações da Faculdade de Filosofia. Universidade Católica Portuguesa.
- Silva, M. A., & Souza, J. A. (2012). A leitura literária: especificidades e contribuições para a humanização do aluno/leitor. *Interfaces Da Educação*, 3(8), 35–47.
- Silva, M. M. M. T. (2017). Desafios para a Leitura Crítica da Obra de António Torrado. In S. R. Silva & J. M. Ribeiro (Eds.), *Contar de Novo a Escrita para a Infância de António Torrado* (pp. 57–69). Tropelias & Companhia.
- Silva, S. (2009). Formação literária e mediação leitora. *Malasartes*, 13, 24–28.
- Silva, S. R. (2015). João Pedro Mèsseder e as “malasartes” do reconto. In *Estes livros que nós escolhemos. Vozes e rostos da literatura infantojuvenil portuguesa* (pp. 73–83). Tropelias & Companhia.
- Silva, S. R. (2016). Para Leitores Aventureiros e Valentes: Alice Vieira entre Perrault e Grimm. In J. M. Ribeiro & S. R. Silva (Eds.), *Estes livros que nós escolhemos: contributos para a leitura da obra infantil e jvenil de Alice Vieira* (pp. 61–75). Tropelias & Companhia. <https://hdl.handle.net/1822/65989>
- Silva, S. R. (2017a). António Torrado e Maria Alberta Menéres: sobre uma escrita a duas mãos ou de como “a alegria é indissociável do trabalho criador”. In S. R. Silva & J. M. Ribeiro (Eds.), *Contar de novo a escrita para a infância António Torrado* (pp. 91–102). Tropelias & Companhia.
- Silva, S. R. (2017b). Bibliografia de António Torrado: Literatura para a Infância. In S. R. Silva & J. M. Ribeiro (Eds.), *Contar de novo a escrita para a infância de António Torrado* (pp. 151–162). Tropelias & Companhia.
- Silva, S. R. (2019). Dentro e fora do cânone: alguns exemplos relevantes da História da Literatura Portuguesa para a Infância. *Leitura Em Revista*, 15, 39–56. <http://hdl.handle.net/1822/62581>
- Silva, S. R. (2021a). Da rua do contador para a rua do ouvidor: literatura tradicional oral e literatura para a infância. In E. Debus, F. Azevedo, & M. L. Spengler (Eds.), *Práticas de Formação Leitora* (pp. 129–149). Universidade do Minho. Centro de Investigação em Estudos da Criança.
- Silva, S. R. (2021b). Da rua do ouvidor para a rua do contador: literatura tradicional oral e literatura para a infância. In E. Debus, F. Azevedo, & M. L. Spengler (Eds.), *Práticas de formação de leitores* (pp. 129–149). CIEC. Universidade do Minho. Instituto de Educação.
- Silva, S. R., Coladello Ferro, M., & Magalhães, M. H. (2021). A relevância do conhecimento da história da literatura para a infância no processo de mediação leitora. *Elos: Revista de Literatura Infantil e Juvenil*, 8, 1–11. <https://doi.org/10.15304/elos.8.7975>

- Silva, S. R., & Ramos, A. M. (2007). Livros com livros, leitores e leituras: o exercício metaliterário na literatura para a infância. In A. M. Ferreira (Ed.), *Ofícios do Livro - Actas do 14º Encontro de Estudos Portugueses* (pp. 187–196). Universidade de Aveiro.
- Silva, S. R., Ribeiro, J. M. (2017). *Contar de novo a escrita para a infância de António Torrado*. Tropelias & Companhia.
- Silva, V. M. A. e. (2020). *Teoria da Literatura: Vol. I* (8ª ed.). Almedina.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Smith, F. (1991). *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender ler*. Artes Médicas.
- Soares, L. D. (1988a). *Destrava Línguas*. Livros Horizonte.
- Soares, L. D. (1988b). *Lengalengas*. Livros Horizonte.
- Soares, L. D. (1991). *Adivinha, Adivinha*. Livros Horizonte.
- Soares, L. D. (1992). *A Nau Mentireta*. Civilização.
- Soares, L. D. (1997). *O casamento da gata*. Terramar.
- Soares, L. D. (2007a). *A Menina do Capuchinho Vermelho no Século XXI*. Civilização Editora.
- Soares, L. D. (2007b). *Mais Lengalengas*. Livros Horizonte.
- Soriano, M. (1975). *Guide de littérature pour la jeunesse*. Flammarion.
- Soromenho, A. S., & Soromenho, P. C. (1964). *Contos Populares e Lendas Coligidos por J. Leite de Vasconcellos: Vol. I*. Coimbra: por Ordem da Universidade.
- Soromenho, A. S., & Soromenho, P. C. (1966). *Contos Populares e Lendas Coligidos por J. Leite de Vasconcellos: Vol. II*. Coimbra: Por Ordem da Universidade.
- Sousa, O. da C. (2007). O texto literário na escola: uma outra abordagem - Círculos de leitura. In F. Azevedo (Ed.), *Formar Leitores - Das teorias às práticas* (pp. 45–68). Lidel.
- Stierle, K. (2008). Obra e intertextualidade. In *Existe Uma Linguagem Poética? Seguido de Obra e Intertextualidade* (pp. 39–65). Edições Quasi.
- Tinoco, F. M. (2019). *Presença e tratamento da literatura para a infância nos manuais de português do 1º ciclo: um estudo de caso*.
- Topa, F. (2000). Literatura Oral - Pare, escute e use. *Revista da Faculdade de Letras - Línguas e Literaturas*, XVII, 441–450.
- Torrijos, C. C., & Cerrillo, P. (2003). El concepto de “primeros lectores.” In Á. Vela & C. Valverde (Eds.), *Canon, Literatura Infantil Y Juvenil Y Otras Literaturas* (pp. 397–406). Ediciones de la universidade de Castela-La Mancha.
- Traça, E. (1992). *O fio da memória. Do conto popular ao conto para crianças*. Porto Editora.
- Traça, M. E., Costa, M. J., Pires, M. da N., & Veloso, R. M. (1995). *António Torrado* (M. J. Costa, Ed.). Civilização Editora.
- Valriu, C. (2010). Reescriptures de les rondalles en el S. XXI (2000-2009). In B.-A. R. Rechou, I. S. López, & M. N. Rodríguez (Eds.), *Reescrituras do Conto Popular (2000-2009)* (pp. 13–30). Edicións Xerais de Galicia, S.A.
- Varela, A. T. (2013). Os premios literarios. In B.-A. R. Rechou, I. S. López, & Ma. N. Rodríguez (Eds.), *Premios literarios e de ilustración na LIX* (pp. 15–32). Edicións Xerais de Galicia.
- Vasconcellos, J. L. de. (1907). Canções do berço segundo a tradição popular portuguesa. *Revista Lusitana*, X, 1–87.
- Vasconcellos, J. L. (1958). *Romanceiro Português: Vol. I*. Coimbra: Por Ordem da Universidade.
- Vasconcellos, J. L. (1960). *Romanceiro Português: Vol. II*. Coimbra: Por Ordem da Universidade.

- Vasconcelos, C. M. (1907). Estudos sobre o Romanceliro Peninsular: Romances Velhos em Portugal. *Cultura Española*, V, 767–803.
- Vasconcelos, C. M. (1908). Estudos sobre o Romanceliro Peninsular: Romances Velhos em Portugal. *Cultura Española*, IX, 93–132.
- Vasconcelos, C. M. (1909). Estudos sobre o Romanceliro Peninsular: Romances Velhos em Portugal. *Cultura Española*, XIV, 434–483.
- Veloso, R. M. (2007). *A recuperação da oratura* (pp. 1–6). Casa da Leitura.
http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_oratura_a_C.pdf
- Vieira, A. (1994). *Eu Bem Vi Nascer o Sol*. Caminho.
- Vieira, A. (2002). *Contos e Lendas de Macau*. Editorial Caminho.
- Vilar, M. I. (2016). *O Plano Nacional de Leitura: fundamentos e resultados*.
- Villanueva, D. (1994). *Avances en Teoría de la Literatura (Estética de la Recepción, Pragmática, Teoría Empírica y Teoría de los Polisistemas)*. Universidade de Santiago de Compostela.
- Wolf, M. (2019). *O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era*. Contexto.

ANEXO 1
Grelha de Análise do *Corpus* Textual

DIMENSÕES DE ANÁLISE		DESCRITORES	REESCRITA(S) DE ANTÔNIO TORRADO	HIPOTEXTO(S)	HIPERTEXTO(S)
Título					
Contexto histórico de produção					
Sinopse					
Categorias da Narrativa	Ação	Momentos determinantes Sequência Delimitação			
	Personagens	Relevância Composição Função Caraterização			
	Espaço	Físico/ Social/ Psicológico			
	Tempo	Cronológico/ Histórico/ Psicológico/ Tempo do discurso			
	Narrador	Presença: Focalização:			
	Narratário	Intradiegético Extradiegético			
	Modos de representação	Narração Descrição			
	Modos de expressão	Diálogo Monólogo / monólogo interior			
	Discurso	Direto/ Indireto/ Indireto livre			
Quadro Axiológico					
Singularidades Técnico-expressivas					
Simbologia					
Intertextualidade		Endoliterária/ exoliterária Citação/ referência/ alusão/ recriação/ adaptação/ plágio/ paródia/ pastiche			
Texto icónico		Autoria Singularidades técnicas e estético-estilísticas			
Outras categorias emergentes da análise					