

Fundamentos da Literatura e do Teatro Infantojuvenil



Xavier Frías-Conde
María del Carmen Ferreira Boo
Inmaculada Navarro-González
Lourdes Kaminski Alves

Fundamentos da Literatura e do Teatro Infantojuvenil



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Xavier Frías-Conde; María del Carmen Ferreira Boo; Inmaculada Navarro-González; Lourdes Kaminski Alves

Fundamentos da Literatura e do Teatro Infantojuvenil. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 177p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2238-7 [Impresso]

978-65-265-2239-4 [Digital]

1. Literatura infantojuvenil. 2. Microteatro. 3. Microficção infantil. 4. Letramentos. I. Título.

CDD – 792/800

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828

Revisão: Lourdes Kaminski

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

“[...] criatividade é sinônimo de ‘pensamento divergente’, isto é, de capacidade de romper continuamente os esquemas da experiência. É ‘criativa’ uma mente que trabalha, que sempre faz perguntas, que descobre problemas onde os outros encontram respostas satisfatórias (na comodidade das situações onde se deve farejar o perigo), que é capaz de juízos autônomos e independentes (do pai, do professor, da sociedade), que recusa o codificado, que remanuseia objetos e conceitos sem se deixar inibir pelo conformismo. Todas essas qualidades manifestam-se no processo criativo” (Rodari, 2005, p. 164, grifos nossos).

Sumário

11 Apresentação

Lourdes Kaminski Alves

19 1.Introdução à Literatura Infantojuvenil

19 1.1 Introdução

22 1.2 Temáticas, linguagem e estruturas narrativas na LIJ

26 1.3 Estrutura e gêneros literários

28 1.4 Princípios acerca da leitura

30 1.5 A questão dos valores

33 1.6 A Grammatica da fantasia de Gianni Rodari

37 2. Literatura Infantojuvenil no Desenvolvimento de Habilidades Transversais

37 2.1 As origens da literatura

38 2.2 Conceito de literatura infantil e juvenil

40 2.3 A republicação de obras literárias

45 2.4 A LIJ e as suas funções

47 2.5 Habilidades no século XXI

49 2.6 O papel da literatura infantojuvenil no desenvolvimento de competências transversais

53 2.7 A título de conclusão

57 3. A Literatura de Transmissão Oral

57 3.1 Origens

59 3.2 Classificação

59 3.2.1 Por tipos e motivos

61 3.2.2 Por outros elementos (registro, modo...)

62 3.3 Características

63 3.4 Funções

63 3.5 Contos de animais e contos maravilhosos

71 4. A Literatura Oral e a Literatura Infantojuvenil

71 4.1 Influências da literatura oral na LIJ

74	4.2 Confluências da literatura oral/LIJ: versões, adaptações e reescrituras
80	4.3 Tipos de reescrituras
83	4.4 Elementos para a análise de reescrituras
84	4.5 O fomento da criatividade a partir dos contos
87	5. O Conto: Um Subgênero Claro-Escuro
87	5.1 Justificativa
87	5.2 Contos e contos
89	5.3 O conto na zona mista
90	5.4 O conto no século XXI
93	5.5 Os contos e as histórias
94	5.6 A tirania do politicamente correto
98	5.7 O conto é para crianças ou para adultos?
99	5.8 Leituras
101	6. O Teatro Escolar
101	6.1 Introdução
101	6.2 Definição de teatro
104	6.3 Uma proposta de classificação do teatro
105	6.4 O teatro escolar
106	6.4.1 Atores
106	6.4.2 Palco
107	6.4.3 Duração
108	6.4.4 Texto
114	6.4.5 Subgêneros
114	6.5 Algumas notas sobre a exploração do teatro escolar
114	6.5.1 A dramatização
115	6.5.2 Motivação para a escrita dramática na sala de aula
116	6.5.3 Espaços para a encenação
116	6.5.4 Vantagens e dificuldades do microteatro para o seu uso escolar
117	6.6 O microteatro
117	6.6.1 Traços gerais do microteatro
118	6.6.2 Temáticas principais
119	6.6.3 O teatro de fantoches e marionetes
120	6.6.4 Formatos do texto dramático
121	6.6.4.1 Teatro lido

121	6.6.4.2 Radioteatro
122	6.6.4.3 Audiocontos e microteatro lido
123	6.6.5 As fronteiras entre gêneros
123	6.6.6 O círculo dos gêneros
125	6.6.7 A criação de textos dramáticos
125	6.6.7.1 Para começar, transformar
130	6.6.7.2 O processo
131	6.6.7.3 As técnicas de animação à escrita
132	6.6.8 Pontos fortes e fracos do microteatro
133	6.7 A título de conclusão
135	7. A Microficção Infantil
135	7.1 A literatura e as formas hiperbreves
137	7.2 A microficção
139	7.3 Sobre a microficção: características
140	7.4 A microficção infantil
147	7.5 Anexo. Amostra de textos de microficção de Frantz Ferentz pertencentes ao <i>blogue O reino dos contos</i>
151	8. Trabalhar Sem Livros e a Escola Como Editora
151	8.1 O que acontece se não houver livros
151	8.2 Divulgação na <i>internet</i>
153	8.3 Os cadernos
156	8.4 Quando a literatura passa pela voz
157	8.5 Teatro
159	8.6 A escola como editora
160	8.6.1 O quadro de avisos ou o tabuleiro
161	8.6.2 As primeiras edições
163	8.6.3 Organização da sala de aula como uma editora
165	Referências
173	Sobre o autor e as autoras

Apresentação

A Literatura Infantojuvenil e seus processos de mediação leitora tem se destacado como um campo de estudo relevante para compreender como se desenvolvem práticas leitoras na Educação Infantil e na Educação Básica, constituindo-se objeto de pesquisa nos cursos de Graduação e de Pós-Graduação nas áreas de Letras e Educação. Em um contexto de midiatização acelerada, crescente inserção do público infantil e juvenil à *internet* e mudanças nas Diretrizes Básicas da Educação Escolar, que diminui a carga horária curricular destinada à literatura e a outras artes, conhecer abordagens do texto literário e do teatro destinado ao público infantil e juvenil, é uma estratégia para romper com os engessamentos curriculares e encontrar meios de intermediar atividades de leitura, literatura, teatro, produção escrita, compreensão textual, e um modo singular para motivar atividades criativas e imaginativas que promovam o trabalho coletivo, a interação, a expressão oral e corporal das crianças e adolescentes, na escola ou em outros espaços educativos.

A compreensão de como o trabalho com a literatura e o teatro infantojuvenil se organiza e como planejar atividades em que os textos estejam acessíveis às crianças, tende a se constituir em um fator decisivo para desenvolver alternativas para o sucesso das práticas de mediação leitora e cultural. É com esta perspectiva que o livro *Fundamentos da Literatura e do Teatro Infantojuvenil* oferece um conjunto articulado de conteúdos e abordagens pedagógicas relativas à literatura e ao teatro infantojuvenil aos professores, mediadores culturais e até mesmo e porque não, aos pais e a outras pessoas interessadas em contribuir com a formação leitora e cultural na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Este livro é resultado da parceria acadêmica, cultural e científica entre a Universidad Nacional de Educación a Distancia: Madrid, España (UNED); o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em

Letras, nível de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/ UNIOESTE) e o Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/ UNIOESTE), realizada, a partir de um plano de trabalho na modalidade Professor Visitante estrangeiro.

Com relação aos fundamentos da literatura e do teatro infantojuvenil, há uma tessitura conjunta entre o autor e as autoras convidadas para este importante diálogo, Profa. Dra. María del Carne Ferreira Boo (Universidad de La Coruña, España), Profa. Dra. Inmaculada Navarro-González (Universidad Nacional de Educacion a Distancia, Madrid, Espanha) (UNED) e Profa. Dra. Lourdes Kaminski Alves (Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Brasil), (UNIOESTE).

O convite do Prof. Dr. Xavier Frías-Conde, para esta escrita coletiva, foi recebido por nós com alegria pela participação conjunta e pelas parcerias acadêmicas entre os Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, que datam do início do quadriênio CAPES (2021/2024).

O pesquisador Xavier Frías-Conde, professor de Filologia Clásica na UNED, durante dois períodos distintos de sua estância na UNIOESTE, como Professor Visitante, convidado pelo PROFLETRAS, exerceu atividades de docência e pesquisa no referido Programa, mediado pela Profa. Dra. Clarice Cristina Corbari; no Programa de Pós-Graduação em Letras (*campus* de Cascavel-Paraná-Brasil), mediado pela Profa. Dra. Lourdes Kaminski Alves e no Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras – Mestrado e Doutorado, do Centro de Educação Letras e Saúde, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (*campus* de Foz do Iguaçu-Paraná-Brasil), mediado pela Profa. Dra. Cleiser Schenatto Langaro. Destaca-se ainda, que o Prof. Dr. Xavier Frías-Conde também contribuiu com os cursos de graduação em Letras desta instituição, por meio de palestras e conferências sobre estudos de literatura e teatro infantojuvenil e sobre estudos linguísticos e estudos de tradução.

Um dos méritos desta obra é enfatizar o papel indutor do(a) professor(a) no desenvolvimento de práticas literárias e culturais.

Nesse sentido, o livro oferece uma abordagem contemporânea e propositiva para a compreensão da relação entre literatura, teatro e processos criativos na escola.

Além disso, ao explorar os conteúdos específicos da literatura e do teatro infantojuvenil, exemplificando, a partir de microcontos e microteatro, o livro destaca como esses formatos textuais operam como catalisadores para o desenvolvimento da fruição leitora, da compreensão, interpretação textual e da reescrita de microcontos e de micropeças. A capacidade de promover o desenvolvimento da leitura literária e dramática, de forma interdisciplinar, seja por meio do acesso a textos já conhecidos do público infantojuvenil ou pelos textos mais contemporâneos, que respondem a demandas do leitor no contexto das mídias, tais como os *blogues* autorais, por exemplo, reforça o papel estratégico das artes na ampliação dos potenciais de criação para que esta venha a contribuir na aprendizagem das crianças e no fortalecimento da autonomia de professores em suas salas de aula.

Além de uma contribuição acadêmica significativa, este livro é uma ferramenta valiosa para supervisores pedagógicos, professores, arte-educadores, estudantes das áreas de Letras, Arte e Educação, interessados em promover práticas literárias e práticas culturais com o público infantojuvenil. Com clareza e experiência, os autores apresentam um caminho metodológico que inspira futuras pesquisas no campo do desenvolvimento do letramento literário e práticas de representação teatral no espaço escolar.

A obra foi produzida no diálogo entre seus autores, como proposta para enfrentar os desafios diante do engessamento curricular e criar possibilidades para construir materiais de apoio pedagógico aos professores e demais interessados em dinamizar espaços de leitura, reflexão e criação mais equitativos, dinâmicos e inclusivos.

O escritor Xavier Frías-Conde usa o heterônimo literário Frantz Ferentz para seus textos publicados na *internet*, enquanto autor de

literatura infantojuvenil, de modo que por vezes, o leitor deparar-se-á com o nome e o heterônimo em alguns capítulos desta publicação.¹

O livro intitulado, *Fundamentos da Literatura e do Teatro Infantojuvenil*, reúne capítulos que permitem diálogos entre aspectos da literatura e do teatro infantojuvenil, em suas componentes conceituais, históricas e estruturais, além disso, reúne microcontos e micropeças escritas pelo contista, dramaturgo e professor Xavier Frías-Conde. Autor de literatura infantil, principalmente em gallego, mas também em Espanhol, Português, Inglês e Italiano.

O livro é composto por oito capítulos orquestrados pelo professor e escritor Xavier Frías-Conde, na interlocução com as pesquisadoras convidadas para esta publicação. A abordagem metodológica ancora-se no fomento da criatividade em diálogo com *A gramática da fantasia: introdução à arte de inventar histórias* (1973), do escritor italiano Gianni Rodari.

O capítulo **Introdução à Literatura Infantojuvenil** abre a discussão em torno das principais temáticas, estrutura e gêneros da literatura infantojuvenil (LIJ), passando pelos princípios deste gênero literário, acrescido de uma reflexão sobre valores que tradicionalmente estão presentes nas primeiras produções literárias escritas para crianças e adolescentes, mais precisamente os clássicos infantis, os contos, personagens típicos e sua fabulação.

O segundo capítulo, intitulado **Literatura Infantojuvenil no Desenvolvimento de Habilidades Transversais**, retoma aspectos das origens e conceitos dessa literatura para tratar sobre releituras dos contos clássicos infantis e habilidades leitoras requeridas para o século XXI, e o papel da literatura infantojuvenil no desenvolvimento de competências transversais, movimento que aproxima diferentes campos de conhecimento.

Por sua vez, o terceiro capítulo, **A Literatura de Transmissão Oral**, remonta às origens, modos de classificação, envolvendo

¹ FRIAS-CONDE, Xavier; FERREIRA-BOO, Carmen. Frantz Ferentz: escribiendo sobre la naturaleza en Internet. Revista *Trem de Letras*, Belo Horizonte – MG – Brasil, v. 10 n. 2 (2023). Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/2334>. Acesso em: 15 abr. 2025.

classificação por tipos e motivos e por outros elementos, tais como registro e modo de apresentação. O capítulo também trata das características e funções, com destaque para os contos de animais e contos maravilhosos.

No quarto capítulo, **Literatura Oral**, apresenta-se um estudo das influências da literatura oral na LIJ, com enfoque para confluências entre literatura oral e algumas versões, adaptações e reescrituras na contemporaneidade. Este capítulo discorre, ainda sobre possíveis tipos de reescrituras, elementos para a análise de reescrituras e fomento da criatividade, a partir dos contos, o que contribui com o trabalho dos professores em suas práticas de leitura e de escrita em sala de aula.

O quinto capítulo, **O Conto: Um Subgenero Claro-Escuro**, transita entre diferentes tipos de contos, inclusive sobre a hibridização presente neste gênero, apresentando uma reflexão sobre a tirania do politicamente correto na escritura de contos e como, muitas vezes, prevalece o adulto escrevendo para crianças e não com as crianças. Este capítulo evidencia a importância dos adultos lerem textos da literatura infantojuvenil junto com as crianças. Ressalta-se que para isso, é fundamental que o adulto, professor, mãe, pai, enfim, mediadores de leitura apreciem os textos da literatura infantojuvenil, ou seja, leiam os textos antes de os ler com as crianças para que possam mediar uma atividade instigante, no sentido de despertar o gosto e o interesse desse público, acerca deste gênero literário.

Na continuidade dos temas tratados neste livro, o capítulo sexto expande as reflexões sobre práticas leitoras e culturais, incluindo importantes contribuições sobre **O Teatro Escolar**. O capítulo contribui, sobremaneira, para o planejamento do professor, que deseja inserir este gênero em suas práticas de letramento literário e de letramento dramatúrgico em sala de aula, para o público infantojuvenil. O capítulo trata dos elementos próprios do teatro escolar e apresenta propostas pedagógicas de leitura dramática, dramatizações, reescritas de textos dramatúrgicos, organização do espaço escolar para essas

atividades e inclui o microteatro. Esta modalidade é ainda pouco conhecida e, por isso, menos ainda trabalhada pelos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sobretudo no Brasil. O Professor Xavier Frías-Conde, escritor e editor de microteatro e microcontos apresenta textos dessas modalidades, de autoria própria e dirige uma reflexão sobre como esses textos podem ser explorados pelos professores, juntamente com seus estudantes da Educação Básica. O capítulo dá a conhecer textos de microteatro e detalha traços gerais e suas principais temáticas, além de adentrar no teatro de fantoches e maionetes, formatos do texto dramático, teatro lido, radioteatro, audiocontos, técnicas de animação à escrita de microteatro e microcontos, entre outras importantes contribuições com o trabalho pedagógico e criativo do professor.

Desta forma, o sétimo capítulo, **A Microficção Infantil**, trata da literatrua e as formas hiperbreves, da microficção e suas hibridizações. Em especial, este capítulo apresenta um anexo com uma amostra de textos de microficção de Frantz Ferentz² (Xavier Frías-Conde), pertencentes ao *blogue O reino dos contos* (<http://www.oreinodoscontos.com>), produzido e dirigido pelo referido escritor.

Por fim, o capítulo oito denominado, **Trabalhar Sem Livros e a Escola Como Editora**, desafia a escola e os profeseores atuantes na Educação Básica a produzirem textos autorais ou coletivamente, com seus estudantes e divulgá-los via *internet*, a fim de motivar a produção própria de textos e outros materiais didático-pedagógicos e criativos. O capítulo provoca o leitor com a pergunta: O que acontece se não houver livros? Isto, é o que acontece se as bibliotecas escolares não forem fomentadas com

² “Frantz Ferentz é um heterónimo literário para os textos publicados na internet, enquanto autor de literatura infantojuvenil. Como escritor, a sua carreira vem-se desenvolvendo há mais de trinta anos, sendo as suas duas principais línguas de criação literária o galego e o espanhol, embora tenha também obras publicadas em português, italiano e inglês” (Cf. <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/2334/1762>).

livros de literatura e teatro infantojuvenil? As crianças ficariam alijadas dessas práticas leitoras por falta de livros?

Diante destas indagações os autores apresentam um conjunto coerente e exequível de propostas pedagógico-criativas para tornar a sala de aula e a escola como coprodutora e como editora, orientando desde as primeiras edições até a organização da sala de aula, como uma editora possível, em diferentes situações de ensino-aprendizagem, diferentes contextos sociais e realidades econômicas, considerando que as escolas, na grande maioria, dispõem de pelo menos um computador, notebook, celular ou mesmo as antigas e funcionais máquinas de mimeógrafos e projeção de textos. Pensar a escola como coprodutora implica pensar uma metodologia que valoriza o aprendizado ativo e colaborativo, no qual o público infantojuvenil tem liberdade para explorar suas curiosidades e interesses, enquanto professores e professoras atuam como mediadores do processo, potencializando e escutando as múltiplas expressões deste público.

Quando a escola tem um projeto pedagógico de acolhimento da diversidade, está formando seres humanos livres, com mais autonomia, mais autoconfiantes, criativos e curiosos para descobrir, aprender, criar; e mais empáticos com o Outro, com diferentes culturas e com maior respeito à vida e ao meio ambiente. É para isso que a escola existe. É para isso que somos professores .

O livro é um chamado para repensar a escassa presença de práticas pedagógico-críticas com a literatura e com o teatro infantojuvenil na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Nas referências bibliográficas, os leitores encontrarão uma riqueza de obras e sites, nacionais e internacionais para complementarem suas leituras, práticas e pesquisas sobre a literatura e o teatro infantojuvenil.

Esta obra foi possível graças ao financiamento da agência de fomento para o desenvolvimento de pesquisas nos Programas de Pós-Graduação, a exemplo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES - Brasil), por meio do Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP), via Programa de

Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, a quem agradecemos pelo apoio e incentivo.

Desejamos a todos uma leitura prazerosa e desafiadora ao pensamento crítico e criativo, e à formulação de novas práticas de leitura e de teatro com as crianças e adolescentes, aonde quer que este livro possa chegar.

Lourdes Kaminski Alves.

1. Introdução à Literatura Infantojuvenil

1.1 Introdução

Neste capítulo, apresentamos uma série de reflexões sobre a teoria literária especificamente, sobre a literatura infantil e juvenil, cujas produções vem ganhando força no século XXI, principalmente graças ao progresso dos estudos psicopedagógicos e, claro, também à evolução e introdução na nossa sociedade das novas tecnologias da informação e da comunicação, bem como das redes sociais.

Assim, em primeiro lugar, tentaremos definir o que é a chamada literatura infantil, ou melhor, infantojuvenil. Em seguida, forneceremos alguns dados sobre os principais temas que podem ser encontrados neste tipo de literatura. Por outro lado, refletiremos sobre como deve ser a linguagem utilizada nas obras incluídas neste tipo de literatura e sobre a estrutura das histórias e outras características que compõem esta literatura. Além disso, faremos uma proposta de classificação dos generos dentro da literatura infantojuvenil e apresentaremos uma série de princípios a ter em conta no trabalho com os alunos que acessam este tipo de literatura.

Por outro lado, refletiremos sobre os valores que emergem das composições pertencentes à literatura infantojuvenil (LIJ), que são importantes na formação da sociedade e do mundo que nos rodeia. Forneceremos também alguns dos principais dados oferecidos pela *Grammatica della fantasia* (2005), de Gianni Rodari, publicada pela primeira vez em 1979, e cujos ecos da *Morfologia do conto de fadas* (1998), de Vladimir Propp são mais do que evidentes. Em terceiro lugar, apresentaremos uma série de atividades que podem servir como proposta para incentivar a escrita, diretamente relacionada com a leitura, por parte dos nossos alunos. Também analisaremos

os espaços e suportes em que se pode desenvolver a literatura infantil e juvenil.

Assim, podemos começar por delimitar o que é e o que não é literatura infantil. Em primeiro lugar, há que reconhecer que a literatura infantil é literatura; além disso, o escritor deve conhecer o ofício; a escrita deve ser adaptada ao público-alvo; deve também ter um tema e um estilo próprios, bem como qualidade literária. Por outro lado, a literatura infantil não é uma forma literária menor, nem uma mera ferramenta educativa, nem um instrumento de transmissão de valores, nem se destina exclusivamente às crianças, nem é uma forma literária imutável.

A literatura infantil é a literatura destinada a um público infantil. Além disso, é o conjunto de textos literários que a sociedade considerou adequados para as crianças, mas que foram originalmente escritos a pensar nos leitores adultos; é o caso, por exemplo, das *Viagens de Gulliver*, da *Ilha do Tesouro* ou de *Platero e eu*. Assim, poderíamos definir a literatura infantil e juvenil como aquela que também é lida por crianças e jovens.

Segundo Danilo Sánchez Lihón (2008), a literatura infantil é uma arte que recria conteúdos humanos profundos e essenciais, emoções e afetos primordiais, capacidades e talentos que abrangem a percepção, o sentimento, a memória e a fantasia, bem como a exploração de mundos desconhecidos. É, por isso, uma arte que abrange domínios fundamentais da atividade humana e tem a ver com a cultura, a educação, a comunicação, a ciência e, em suma, com as humanidades. É uma arte que assume a realidade, decanta a vida, atravessa e transcende a fantasia, toca e entra no eterno. Para além disso, desvenda e debate artisticamente questões fundamentais do ser do homem e das coisas, da natureza e da vida, do cosmos e do destino, ao mesmo tempo que agita, comove e transforma a alma escondida do ser da criança ou do ser humano que lê, ao mesmo tempo que sublima e muda a vida. Esta literatura procura reinventar o mundo em termos de velhos e, ao mesmo tempo, novos afetos e ilusões. Permite à criança encarar a realidade com fascínio, cheia de um encantamento que os criadores arrancam

ao mistério como expressão da vida, com significados cheios de coragem e cheios de esperança.

Segundo este autor, existem diferentes categorias ou gêneros de literatura infantil. Assim, podemos considerar que a literatura infantil é feita por adultos com a alma das crianças e por crianças com a mão, a tinta e a caneta dos adultos.

Para Sánchez Lihón (2008), então, as características que definem a literatura infantojuvenil são as seguintes: os temas, com os quais a criança se identifica; a linguagem, que é acessível, mas ao mesmo tempo mágica; a fantasia, que brilha, encanta e surpreende; o humor, que é fino, inteligente e espirituoso; a aventura, que aumenta à medida que os caminhos se desenrolam; o heroísmo, que luta pelo desejo de fazer um mundo melhor; e a esperança, que sustenta e encoraja a vida.

Por outro lado, há uma literatura em que predomina o lúdico; outra, em que se desenrola o fantástico; outra, em que o humano, na sua dimensão social ou coletiva, está no seu melhor. Há, ainda, uma literatura que se deleita com o ritmo da linguagem; outra, que se interessa mais pelo ritmo das formas; outra, que mergulha na matéria dos sonhos; e outra — quase a que mais gostamos, pelo seu carácter catártico — que se envolve com os problemas e as dores do mundo.

Na esteira de Juan Cervera (2004), há uma visão crescente da literatura infantil que se caracteriza pela sua ânsia de globalização. Segundo esta concepção, a designação literatura infantil deve incluir todas as produções que utilizam a palavra como veículo, com um toque artístico ou criativo, e que, além disso, têm como público as crianças. A tentativa de distinguir entre os manuais escolares e outros tipos de livros e a literatura infantil propriamente dita parece evidente na definição que procuramos, para além do objetivo de alargar as fronteiras desta literatura para além dos gêneros clássicos da narrativa, da poesia e do teatro. As produções existentes, como as cantigas populares, as adivinhas ou os jogos literários, entre outros, cumprem os requisitos fundamentais do conceito que estamos a definir nestas linhas.

Neste sentido, a banda desenhada (quadrinhos ou vinhetas) e o cinema para crianças também se qualificam como literatura infantil, desde que o seu conteúdo tenha um carácter criativo, não se limitando a conteúdos didáticos e documentais.

A invocação da criatividade também exige que se qualifiquem como literatura infantil atividades como a dramatização ou o jogo com expressão verbal, ou seja, toda a literatura infantil criada por crianças, sejam histórias, poemas ou peças de teatro. A necessidade de especificar alguns aspectos da oportunidade pedagógica, da validade e dos limites literários dos produtos resultantes dessas atividades não impede que eles sejam incluídos no estudo da literatura infantil, marcado por exigências psicopedagógicas. Outra questão é se alguns, ou mesmo muitos, desses produtos merecem o nome de literatura.

1.2 Temáticas, linguagem e estruturas narrativas na LIJ

Nesta seção, vamos distinguir as diferentes faixas etárias da literatura destinada às crianças.

Para as crianças dos 0-3 anos, predominam os temas monográficos e realistas, como a casa, a escola e a família, pois são estas as principais realidades que rodeiam estas crianças que começam a descobrir o mundo e tudo o que o rodeia.

A literatura destinada a crianças entre os 3 - 6 anos oferece pequenas anedotas que correspondem a experiências vividas; além disso, os protagonistas são normalmente animais ou crianças em quem se reconhecem ou se revêem; destacam-se personagens e situações fantásticas (com bruxas, fadas e gigantes, por exemplo); há também histórias clássicas e populares; e os textos destinam-se essencialmente à leitura e à escrita, pois é nesta idade que as crianças começam a desenvolver e a consolidar estas competências linguísticas.

Para as crianças entre os 6 - 8 anos, são normalmente criadas histórias de fantasia e imaginação com uma unidade temática. As crianças, nesta idade, já começam a ver e a imaginar para além do

estritamente real; começam a ousar sonhar e a viajar com a sua imaginação para outros mundos que podem considerar melhores e mais desejáveis do que o mundo em que vivem.

Neste ponto, vale a pena colocar algumas questões: onde começa a literatura infantil?

Esta questão pode referir-se à idade em que a criança começa a utilizar a literatura como fonte de prazer e/ou conhecimento, ou à temática ou estrutura das composições que podem ser enquadradas pelas suas características na literatura infantil e juvenil; por outro lado, quando é que se passa da literatura infantil para a literatura juvenil? Talvez seja complicado separar os temas que podem ser incluídos na literatura infantil, uma vez que, para além dos temas que são abordados, a forma como são apresentados e as características da linguagem utilizada, neste tipo de obras, também terão um papel fundamental; em terceiro lugar, será que a literatura infantil é só para adultos? Lembremo-nos de livros como *O Príncipezinho*, que, por mais vezes que o leiamos e por mais anos que tenham passado desde que deixamos de ser crianças, oferecem sempre um leque de possibilidades para os adultos. Poderíamos, então, falar de infadulto? (cf. capítulo 5).

No que respeita à linguagem, como bem refere Josefina Calles (2005), a literatura permite o desenvolvimento da função imaginativa da linguagem. De fato, devido às experiências de linguagem relacionadas com a fruição e a recreação, a literatura promove nas crianças, e também nos jovens e adultos, a criatividade e o desenvolvimento da fantasia na produção espontânea de textos imaginativos.

Durante muito tempo, a literatura para crianças foi uma espécie de apanhado de tudo o que era comercializável, mesmo que estivesse mal escrito ou impresso. No entanto, nos últimos anos, se há algo em que psicólogos, pedagogos, ilustradores e escritores estão de acordo, é a apresentação e a linguagem que a literatura infantil deve ter, não só em termos de formato, tipo de letra e encadernação, mas também em termos da linguagem utilizada e das ilustrações que, para além de contribuírem para a compreensão

do texto, ajudam a desenvolver o gosto estético e a imaginação. Por esta razão, muitas editoras optaram recentemente por formatos de qualidade que combinam texto e imagem de forma excelente. É o caso, por exemplo, dos livros ilustrados.

Por conseguinte, é essencial utilizar a linguagem da forma mais adequada possível para este tipo de composição literária. Para isso, logicamente, o escritor deve ter um perfeito conhecimento das características da linguagem que se destacam na literatura infantil e juvenil.

A linguagem que emerge deste tipo de literatura deve ser acessível, mas ao mesmo tempo fresca e natural. Como bem refere Martín Vegas (2009, p. 281), a linguagem da literatura infanto-juvenil deve ser "simples, com um tom e um nível de linguagem adequados às crianças e aos jovens". As descrições devem ser claras, ágeis e curtas; o escritor não deve deter-se demasiado na descrição das personagens ou dos lugares, para ganhar tensão narrativa. O vocabulário deve ser variado, preciso e imaginativo, com preponderância de frases curtas. Na linguagem das histórias escritas para crianças, deve ser utilizado um vocabulário que corresponda ao nível ou à idade do seu público. O vocabulário acima da idade de referência pode ser aceitável, desde que o texto e as imagens tenham uma carga emocional ou afetiva.

Por outro lado, a linguagem utilizada neste tipo de obras caracteriza-se também, normalmente, pelo recurso à repetição de palavras ou frases, com a intenção de dar intensidade ao que é lido e, assim, captar a atenção da criança; estas repetições dão também um sentido lúdico ao texto e facilitam a participação do jovem leitor.

Quanto ao estilo utilizado — diretamente relacionado com a linguagem— nestas composições literárias, este deve ser direto e simples, com predominância de frases simples e encadeadas, de modo a facilitar a compreensão. É também importante que a criança possa criar o seu próprio ritmo narrativo através do texto e com a ajuda de uma sequência de imagens.

O diálogo também é frequentemente utilizado, num estilo narrativo direto. Aqui, as personagens devem falar como na vida

real; as personagens são crianças enquanto crianças. Por outro lado, há um uso exaustivo do nonsense, do absurdo, da hipérbole e de outros artifícios humorísticos, que podem agradar aos leitores desta faixa etária.

Por seu lado, a ilustração na literatura para crianças e jovens deve ter uma qualidade gráfica e afetiva, de modo a dar força à comunicação visual. O potencial comunicativo da ilustração deve ser considerado acima de qualquer estilo gráfico ou corrente artística.

Para concluir esta seção, gostaríamos de acrescentar algumas recomendações que podem ser levadas em conta na escolha ou criação de livros infantis ilustrados:

(i) A coloração é de grande importância e influencia a mensagem.

(ii) A imagem deve ter um poder criativo: deve apoiar a compreensão e a comunicação, enquanto desenvolve a criatividade.

(iii) As imagens devem responder ao desejo da criança de agir e explorar.

(iv) As ilustrações da primeira fase devem ser uma forma de transmitir serenidade e prazer, mas também devem ser um refúgio ou uma fuga às experiências vividas.

(v) A ilustração ou imagem da capa é também de grande importância para atrair a criança para o livro.

(vi) Os educadores e os pais devem apresentar à criança o mundo das imagens como um mundo infinito e plural, que oferece toda a gama de possibilidades gráficas e favorece a abertura de sentimentos e emoções.

Em suma, a criança deve encontrar, nas palavras e nas imagens de um livro, material para facilitar a sua leitura, para se divertir e, ao mesmo tempo, para reconhecer, identificar e imaginar, ou seja, para contribuir para o desenvolvimento da sua inteligência e da sua afetividade.

1.3 Estrutura e gêneros literários

Podemos distinguir diferentes tipos de estrutura ao contar uma história incluída na literatura infantil. Destacamos, entre outros:

- Estrutura linear → A história começa de uma forma, acontece uma série de acontecimentos e termina de outra forma. Por exemplo, a Cinderela começa por ser maltratada pela madrasta, ocorrem muitos acontecimentos e acaba por se casar com o príncipe.

- Estrutura circular ou em espiral → Uma série de acontecimentos sucedem-se e, no fim, as coisas acabam da mesma forma que começaram. A maioria das séries e programas de entretenimento tendem a ter esta estrutura. Na literatura, por exemplo, nas histórias de Harry Potter, as personagens passam todos os anos na escola de magia, acontecem muitos eventos e, no final, as coisas normalizam-se e todos estão prontos para começar um novo ano.

- Estrutura cumulativa → A(s) personagem(ns) central(is) encontra(m) outras personagens, desenvolvem-se pequenos nós e desenlaces com cada uma delas, finais que podem ou não ser relevantes para o desfecho da história. É o caso de *Alice no País das Maravilhas*, onde Alice encontra o coelho, o chapeleiro, as flores, a lagarta, o gato e a rainha, vivendo pequenas histórias com cada um deles.

Quanto ao enredo, é geralmente linear, embora ultimamente a transformação da literatura infantil tenha conduzido a enredos um pouco mais complexos, com diferentes planos temporais, diferentes períodos, várias vozes narrativas e outras vozes secundárias, como acontece na grande literatura, sem, evidentemente, atingir níveis semânticos demasiado complexos que a tornem inacessível ao jovem leitor.

O tempo e o lugar são geralmente imanentes ou arquetípicos, estabelecidos através de referências como "Era uma vez", "Num

lugar muito longe daqui", ou "Há muito tempo atrás"..., entre outras.

O imaginário é, muitas vezes, maravilhosamente simples, mas não trivial.

O estilo, neste tipo de literatura, não é sobrecarregado nem retórico; pelo contrário, é geralmente muito ágil, dinâmico e bastante refinado. Como já foi referido, é frequente a utilização do diálogo, com um estilo narrativo direto e pouca referência.

Por outro lado, atualmente, é muito frequente a presença de personagens genéricas, como, por exemplo, a "toupeira", o "sapo" ou o "esquilo".

Podemos classificá-las por gênero e por tema. Em termos de gêneros, distinguimos:

1) Gênero narrativo: é uma forma narrativa caracterizada pelo relato de histórias imaginárias ou reais que constituem uma história que pode ou não estar relacionada com a realidade do autor. Os subgêneros são:

1.1 Fábula — de carácter tradicional.

1.2 Microconto.

1.3 Conto, em prosa ou verso, pode ser tradicional ou moderno.

1.4 Romance.

1.5 Lenda — tradicional —, baseada ou inspirada em factos reais.

2) Gênero poético: é todo escrito em verso e tem uma rima bem marcada. Na literatura tradicional, havia uma grande variedade de formas. Uma possível classificação dos subgêneros seria:

2.1 Rimas, também de carácter tradicional.

2.2 Lengalengas, trava-línguas — há os tradicionais e os modernos.

2.3 Poema.

3) Gênero dramático: é um gênero representável. Quanto às suas variantes, mais do que gêneros, devemos falar de modos de representação, sendo este um gênero muito utilizado na escola.

3.1 Dramatização com seres humanos reais.

3.2 Teatro de marionetes.

3.3 Teatro de fantoches.

3.4 Fantoches de sombra.

No que diz respeito à classificação de acordo com a história, podemos diferenciar:

a) Literatura tradicional: inicialmente, era de tradição oral; tem um valor moralizante; faz parte do património dos povos; foi largamente recolhida no século XIX e ainda está em vigor.

b) Literatura criativa: surgiu no século XIX de acordo com as formas literárias modernas e é sempre escrita.

Por outro lado, há certos tipos de literatura que foram questionados como pertencendo à literatura infantil e juvenil. Assim, por exemplo, o livro ilustrado, em que o aspecto literário está subordinado à ilustração; além disso, a sua estrutura não é estritamente literária. A banda desenhada, por outro lado, parece ser um género transversal, que se adequa a todos os públicos, embora exista, sem dúvida, um tipo específico de banda desenhada para crianças.

1.4 Princípios acerca da leitura

Gostaríamos de sugerir algumas indicações que podem ser levadas em conta na apresentação da literatura para uma criança:

- Nunca devemos obrigar as crianças a lerem: como tudo nesta vida, se tentarmos impor como uma obrigação, a nossa atitude pode provocar uma rejeição absoluta por parte da criança em relação ao ato de ler.

- Além disso, devemos também ler os livros dos nossos filhos e/ou alunos: é óbvio que temos de conhecer as histórias e as formas como são contadas, que contribuirão para desenvolver o património pessoal e cultural das crianças que estamos a educar.

- É bom tentar recordar a nossa literatura infantil: a nossa própria experiência de vida - as leituras que mais nos marcaram positivamente quando éramos crianças - pode ajudar-nos a fazer

uma boa seleção de obras literárias infantis e juvenis adequadas aos nossos alunos.

- Devemos incentivar as visitas às bibliotecas: o ideal seria que, desde cedo, a criança visse a biblioteca como um lugar de referência para ir à procura de novos livros, histórias, sonhos e fantasias com os quais se pode recriar e continuar a formar-se e a evoluir como ser humano.

Invertendo a situação, Gianni Rodari (2005) fala de nove maneiras de incentivar o ódio à Leitura:

- Apresentar o livro como uma alternativa à televisão (nos dias de hoje aos celulares ou aos tablets).

- Oferecer o livro como alternativa à banda desenhada.

- Dizer às crianças de hoje que as crianças de antigamente liam mais.

- Considerar que as crianças têm demasiadas distrações.

- Culpar as próprias crianças pelo fato de não gostarem da sua própria leitura.

- Transformar o livro num instrumento de tortura.

- Não lermos nós próprios para as crianças.

- Não oferecer opções ou alternativas de leitura suficientes.

- Ordenar a leitura.

Em relação direta com o que precede, podemos evocar aqui os direitos do leitor propostos, neste caso, por Daniel Pennac (1992):

- Direito de não ler.

- Direito de saltar páginas.

- Direito de não terminar um livro.

- Direito de reler.

- Direito de ler qualquer coisa.

- Direito ao bovarismo (não distinguir entre realidade e ficção).

- Direito de ler em qualquer lado.

- Direito de folhear.

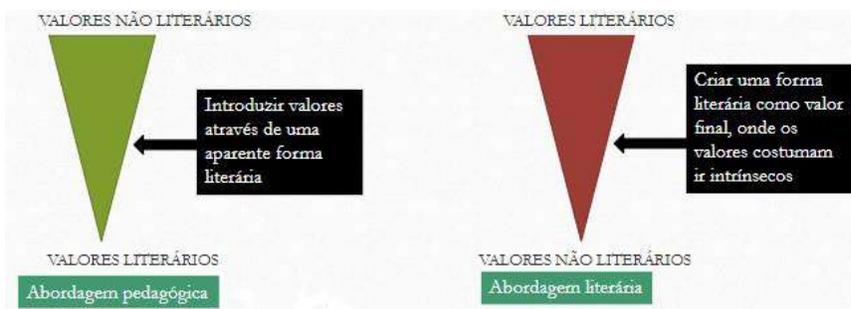
- Direito de ler em voz alta.

- Direito ao silêncio.

1.5 A questão dos valores

Entre os mediadores na LIJ, principalmente professores e até pais e mães, existe um interesse pelos valores já desde os inícios da literatura. Para muitos deles, não há literatura infantojuvenil sem valores. Mas esta questão é absolutamente falsa, visto que o valor principal da literatura é precisamente o literário. Querer introduzir os valores à pressão através da literatura é um erro terrível que propiciará o ódio pela leitura.

A concepção dos valores literários defronte aos valores não literários pode ser exemplificada neste gráfico.



Llorens García (2000) sugere que, se formos falar de valores sociais em textos que deveriam ser exclusivamente literários, deveríamos também refletir sobre as seguintes questões: há critérios literários na maioria dos textos de literatura infantil e os valores sociais fazem parte do conteúdo da obra, ou só interessam os valores não literários e a literatura fica em segundo plano? A partir dessa questão, portanto, poderíamos nos perguntar se o interesse é do leitor infantil – ou será o interesse do leitor adulto? – por esses livros que defendem ou ensinam determinados valores são um passo preliminar para a iniciação à leitura de obras em que predomina a literatura.

De acordo com este autor, podemos classificar os valores da seguinte forma:

- a) Literários.

b) Não-literários, primordialmente sociais. Estes incluem valores como o pluriculturalismo e o respeito ao Outro, a educação ambiental, a amizade e a solidariedade, entre outros.

Desde os anos 90, a investigação sobre os valores tem sido objeto de controvérsia e de debate, o que, por sua vez, gerou reflexões especializadas dentro e fora do domínio da educação. A literatura infantil sempre foi um campo onde os valores foram semeados e que, sem dúvida, fizeram parte da mentalidade coletiva. Os valores, tradicionais ou novos, determinam a temática e as particularidades formais que diferenciam a literatura infantil de ontem e de hoje. Segundo Bortollucci (1987, p. 88)

[...] a literatura infantil manifestará, se não explicitamente, pelo menos implicitamente, as proibições, as prescrições, enfim, o conjunto de símbolos que definem uma determinada sociedade ou cultura. A aprendizagem dos valores opera através da associação repetida entre o signo (palavra, conceito abstrato, objeto) e o seu significado. A literatura infantil reforça a ação simbólica de certos signos com certos significados.

O modelo tradicional girava em torno de valores como o individualismo, a obediência absoluta a valores estabelecidos por autoridades de diferentes tipos, o domínio da exemplaridade, a divisão da sociedade em classes ou a superioridade masculina. Os novos modelos, pelo contrário, oferecem outros valores, como o espírito de solidariedade, o questionamento da autoridade, as transformações do sistema social na procura da igualdade, da liberdade e da justiça social, a tolerância, respeito pelo diferente, denúncia de conteúdos sexistas, valores ecológicos e pacifistas, convivência, pluriculturalismo, valores de cidadania etc. Ora, quer seja tradicional ou atual, vemos que

a relação com os valores é inerente à literatura: não só porque é impossível falar da existência sem os referir, mas também porque o ato de escrever é um ato de comunicação, o que implica a possibilidade de acordo, em nome de valores comuns. Ora, a

literatura não é um sermão: a diferença entre os dois consiste no fato de que o que é na primeira uma experiência prévia só pode ser na segunda um horizonte (Todorov, 1991, p. 152).

A literatura, de fato, permite ao leitor recriar o seu próprio mundo e gerar as suas próprias ideias. Citando Rodari, "[...] na estruturação da história, a criança contempla as estruturas da sua própria imaginação e, ao mesmo tempo, fornece-as, construindo assim um instrumento indispensável para o conhecimento e o domínio da realidade" (2005, p. 132). A literatura infantil ajuda a criança a "teorizar" a sua vida, pois leva-a a raciocinar sobre as vicissitudes das personagens, a valorizar ou desprezar as suas acções e a relacionar os comportamentos refletidos nos textos com as suas próprias vivências e valores. Através da leitura literária, a criança pode participar nas emoções, partilhar ideias ou ideais, sofrer ou divertir-se com o enredo. É isto, em parte, o que dá à literatura infantil este poder educativo especial, no sentido formal e moral da palavra, esta qualidade excepcional para a transmissão de valores. A literatura pode ajudar na tarefa de educar, oferecendo a possibilidade de abrir caminhos a quem procura, orientando-o no sentido de uma mentalidade nova, mais aberta, inventiva e pessoal, que pode ser conquistada por todos.

No entanto, o discurso sobre o consenso moral na sociedade apropria-se da literatura para transmitir os seus conteúdos com uma visão distorcida. Os textos são escolhidos de acordo com critérios morais, que muitas vezes nem sequer se aproximam dos objetivos literários. Cria-se, então, uma relação entre a moral e o texto, procurando os ganhos imediatos dessa relação. Esta relação pode, por vezes, ser prejudicial para a literatura infantil, como bem refere Etxaniz: "[...] esta relação com a educação e a escolarização produziu, antes da realização de outros objectivos, o empobrecimento dos textos. Em muitos casos, não estaríamos a lidar com obras literárias infantis, mas com livros normais" (1997, p. 82). A instrumentalização didática e pedagógica e a pressão dos organismos escolares e educativos, ou das próprias editoras

especializadas, tornam evidente a carga educativa e didática, bem como a presença de um discurso ideológico e, em alguns casos, contraproducente ou abusivo, que acaba por impedir o prazer literário.

Numa espécie de recapitulação, podemos dizer que, nesta altura, o valor literário é o valor predominante. Deve envolver desde a primeira página; deve também causar um estranhamento que provoque a imaginação e o pensamento crítico. Assim, os valores sociais são intrínsecos quando o texto tem qualidade literária. No entanto, um livro cujo único valor é literário também é excelente, uma vez que o valor máximo da literatura infantil deve ser o divertimento que deriva do primeiro.

1.6 A Grammatica da fantasia de Gianni Rodari

Uma obra fundamental para a compreensão dos processos de criação na literatura infantojuvenil é *A Gramática da Fantasia*, de Gianni Rodari, publicada em 1979, e que foi reeditada várias vezes em diferentes línguas. Nesta obra, o autor diz que o que está a fazer é "investigar as constantes dos mecanismos da fantasia, as leis da invenção que ainda não foram formuladas, para as tornar acessíveis a qualquer pessoa". Além disso, acrescenta, "insisto em assinalar que, embora o Romantismo o tenha rodeado de mistério e estabelecido uma espécie de culto à sua volta, o processo criativo é inerente à natureza humana e está, portanto, ao alcance de todos, com toda a alegria de se exprimir". Este livro é inegavelmente influenciado por Vladimir Propp e a sua *Morfologia do Conto* (1998).

Conforme Propp, existem trinta e uma funções no conto, sendo elas:

1. Afastamento: um dos membros da família sai de casa.
2. Proibição: é imposta uma proibição ao protagonista.
3. Transgressão: a proibição é violada.
4. Interrogatório: o agressor tenta obter informações.
5. Informação: o agressor recebe informações sobre a vítima.

6. Engano: o agressor tenta enganar a vítima com o objetivo de se apoderar dela ou dos seus bens.

7. Cumplicidade: a vítima deixa-se enganar e, assim, ajuda o seu inimigo, apesar de si própria.

8. Delito: o agressor prejudica um dos membros da família ou causa-lhe danos.

9. Carência: um dos membros da família tem falta de algo; um deles quer possuir algo.

10. Mediação: momento de transição; a notícia do delito ou da falta é difundida; o herói é abordado com uma pergunta ou uma ordem; é chamado ou mandado embora.

11. Princípio da contra-ação: o herói que procura, aceita ou decide agir.

12. Partida: o herói deixa a sua casa.

13. Primeira função do doador: o herói é submetido a um teste, a um questionário, a um ataque, que o prepara para a receção de um objeto ou de uma ajuda mágica.

14. Reação do herói: o herói reage às ações do futuro doador.

15. Receção do objeto mágico: o objeto mágico é posto à disposição do herói.

16. Deslocação: o herói é transportado, conduzido ou carregado para perto do local onde se encontra o objeto da sua demanda.

17. Combate: o herói e o seu agressor entram em combate. O herói recebe uma marca.

18. Vitória: o agressor é derrotado.

19. Reparação: o erro inicial é reparado, ou a deficiência é suprida.

20. Regresso: o herói regressa.

21. Perseguição: o herói é perseguido.

22. Ajuda: o herói é ajudado.

23. Chegada incógnita: o herói chega incógnito a casa ou a outra região.

24. Pretensões enganosas: um falso herói reivindica para si pretensões enganosas.

25. Tarefa difícil: uma tarefa difícil é colocada ao herói.
26. Tarefa cumprida: a tarefa é cumprida.
27. Reconhecimento: o herói é reconhecido.
28. Descoberta: o falso herói ou o agressor é desmascarado.
29. Transfiguração: o herói ganha uma nova aparência.
30. Punição: o falso herói ou o agressor é punido.
31. Casamento: o herói casa-se e sobe ao trono.

Distinguimos os seguintes espaços e meios em que se pode desenvolver e encontrar a literatura infantil e juvenil:

1. As bibliotecas:

a) Biblioteca de sala de aula: deve ser criada, caso não exista; necessita um serviço de empréstimo, coordenado por alguns que atuarão como guardiões de registos; os livros podem ser colocados pelas crianças ou encomendados a instituições e editoras; é fundamental incentivar o empréstimo entre todos; a biblioteca de sala de aula deverá ser acompanhada de um canto de leitura, se o espaço e a disposição o permitirem.

b) Visitas a bibliotecas: visitação à biblioteca da escola, a biblioteca do bairro ou a biblioteca local, para que os nossos alunos se familiarizem com elas e com o uso da literatura que deve ser feito nesses espaços.

2. Contação de histórias:

a) Se possível, convidar um contador de histórias para a sala de aula.

b) Há também a possibilidade de levar os alunos a sessões de contos.

c) As crianças devem ser capazes de contar as suas próprias histórias aos seus colegas.

3. Teatro:

a) Organizar visitas a espetáculos de teatro específicos para crianças, com atores ou com fantoches ou marionetes.

b) O teatro escolar pode ser feito pelos próprios alunos, adaptando textos para representação, ou representando eles próprios textos reais.

4. Encontros com autores e ilustradores:

a) Sempre que possível, devem ser promovidos encontros entre autores e leitores.

b) Deve ser preparada com bastante antecedência, através da leitura e do estudo da obra e da personalidade do autor que vai encontrar com os alunos.

c) É preciso ter em conta que nem todos os autores são contadores de histórias ou animadores de leitura.

d) Muitas vezes, o autor pode ser acompanhado pelo ilustrador.

2. Literatura Infantojuvenil no Desenvolvimento de Habilidades Transversais

2.1 As origens da literatura

Em meados do século VIII a.C., o surgimento da escrita representou uma transformação na forma como organizamos o nosso pensamento e a nossa relação com o conhecimento. Hoje em dia, a transmissão oral de textos ainda é válida, poderíamos até dizer atual, através dos contadores de histórias, mas a escrita permitiu que as sociedades e o seu quotidiano permanecessem ao longo do tempo. Como aponta Irene Vallejo no seu livro, *El infinito en un junco*, “O ato de escrever prolongou a vida da memória, evitou que o passado se dissolvesse para sempre” (Vallejo, 2019). Darío Villanueva, em *Morderse la lengua*, descreve que, desde a primeira das revoluções tecnológicas que afetaram a palavra, ou seja, aquela que permitiu através da escrita fonética a sua fixação através de signos estáveis, fáceis de combinar e decifrar, o exercício desta tem sido acompanhado do poder demiúrgico não apenas para reproduzir a realidade, mas também para criá-la (Villanueva, 2021). Embora, este raciocínio empírico seja hoje básico e ultrapassado porque “as palavras não criam mas são criadas” (*op. cit.*, p. 23), ele serve, como detalharemos mais adiante, para a mente da criança construir um mundo, quase sempre mágico, que nem tivemos a oportunidade de ver ou talvez nunca conheçamos.

Um livro é, nas palavras de Borges, uma extensão da memória e da imaginação; é o que se pode chamar de memória coletiva, seguindo a teoria transitiva de Wegner, que foca no fato de que ninguém se lembra de tudo, mas temos a hipótese de armazenar informações na mente de outras pessoas, sejam colegas, familiares, amigos, livros ou pesquisas na *internet*, motores de busca etc. Wegner afirma que ao lembrar onde podemos encontrar

informações importantes, mesmo sem reter conhecimentos concretos, estamos a expandir os limites do nosso território mental (Wegner, 1987). Na sua *Historia de la lectura*, Alberto Manguel (2014) afirma que a leitura é uma arma poderosa que pode transformar cidadãos dóceis em seres racionais. Este autor detalha que nos Estados Unidos “era comum os proprietários de plantações enforcarem qualquer escravo que tentasse ensinar outros a soletrar”. Os proprietários de escravos (tais como ditadores, tiranos, monarcas absolutos e outros detentores ilícitos de poder) acreditavam firmemente no poder da palavra escrita “[...] uma multidão analfabeta seria muito mais fácil de governar. Como a arte da leitura não pode ser desvinculada depois de adquirida, o melhor recurso é limitá-la. Por todas estas razões a leitura teve que ser proibida” (*op. cit.*, p. 275).

2.2 Conceito de literatura infantil e juvenil

Como Literatura Infantil e Juvenil compreendemos qualquer literatura direcionada a crianças e jovens. Ou seja, livros escritos e publicados para esse segmento da população que ainda não se interessa pela literatura adulta ou que pode não possuir ainda as habilidades de leitura ou compreensão necessárias para acedê-la. Cervera Borrás (2003) define-o como o conjunto de “manifestações e atividades que se baseiam na palavra com finalidades artísticas que interessam à criança”. Esse período etário que mencionamos vai da infância ao início da adolescência, que coincide aproximadamente com as idades de doze a quatorze anos.

O fato de crianças e jovens lerem LIJ não significa que não possam ou não devam ter acesso a textos que inicialmente não compreendem totalmente, mas que os podem ajudar a situar léxicos, ideias e estruturas que mais tarde se tornarão familiares. Nessa fase de assimilação de ideias, o pensamento posiciona-se e torna-se mais maduro, com uma bagagem maior de ideias que, com o tempo, constituirá um pensamento mais avançado, mais maduro e, finalmente, mais crítico.

Há um debate interessante sobre o significado e o propósito da LIJ. A questão que poderíamos formular é se, atualmente, os livros infantis e juvenis constituem obras literárias completas destinadas a entreter ou se utilizamos a LIJ como um manual educativo.

A visão dada ao LIJ depende, muitas vezes, se ele é estudado do ponto de vista didático ou se é analisado do ponto de vista estritamente literário. A utilização de obras literárias para instrução moral esteve sempre presente. Encontramos, por exemplo, as histórias dos Irmãos Grimm que serviam para instruir as crianças sobre o seu comportamento. Eduardo Valentí, no prólogo de *Todos los cuentos de los Hermanos Grimm* (Grimm; Grimm, 2015), defende que o ponto de vista a partir do qual Jacob Grimm partiu foi estritamente científico: recolher materiais referentes ao passado dos povos germânicos, “materiais que nos permitem penetrar nas origens da sua mitologia e das suas instituições, e recuperar algumas formas do que deve ter sido sua poesia primitiva” (*op. cit.* p. V). “Nada estava mais longe da mente dos irmãos (ou pelo menos da de Jacob) do que o propósito de escrever para o público infantil” (*op. cit.*, p. VI). As crianças, segundo Valentí, têm sido apenas um instrumento, um pretexto para a sua propagação. Por outro lado, o objetivo de Wilhelm Grimm, numa perspectiva mais poética, era recolher as histórias tal como as pessoas as contavam, respeitando o estilo e os diferentes dialetos. Com o intuito de captar a essência da cidade, as modificações são mínimas, principalmente em questões de forma e referências específicas a lugares e pessoas. O que os Irmãos Grimm fazem na sua compilação é eliminar a moral, apropriada segundo Valentí, apenas quando a história é considerada uma apologia destinada à instrução ou à edificação moral.

Nos últimos anos, esta corrente de doutrinação e didática continua. Temos múltiplos exemplos de trabalhos direcionados, especialmente para as crianças, que visam nomeadamente ensinar valores, comportamentos ou ajudar nos diversos problemas que uma criança pode encontrar, como os medos noturnos, assédio escolar, morte de um ser querido etc.

2.3 A republicação de obras literárias

Quase todos os críticos que estudaram o surgimento do conto de fadas literário na Europa concordam que os escritores cultos se apropriaram deliberadamente do conto oral e o transformaram numa espécie de discurso literário sobre valores e costumes, para as crianças e os adultos se tornarem civilizados de acordo com o código social da época (Zipes, 2006). Esta tendência é reforçada a partir do século XX, quando se tentam resolver problemas através da educação das crianças. A reedição de obras não é um assunto atual, mas sim de longe; temos vários exemplos: o trabalho *O caso dos dez negrinhos*, da Agatha Christie, teve que mudar o seu título em diversas ocasiões por incluir o termo negro. No caso espanhol, algumas obras populares de meados do século XX como *Célia o Antoñita, la Fantástica*, foram censurados para que os jovens leitores aprendessem bons hábitos e não desafiassem a educação católica ortodoxa, zombando das freiras (no caso de Célia), ou ter leituras “não edificantes” na sua biblioteca pessoal (no caso de *Antoñita, la Fantástica*). A questão é que os problemas já não podem ser resolvidos pelos contos de fadas tradicionais, um reflexo das sociedades patriarcais ou feudais. Os problemas atuais dizem respeito à sustentabilidade, à ecologia, às crises econômicas, discriminações e exclusão, ou à sexualidade. Seguindo essa ideia, outras histórias surgiram para resolver esses problemas ou mesmo os elementos das histórias tradicionais foram reescritos, invertendo as situações e as personagens.

A ambiguidade, necessária na literatura, começa a se diluir, pois em muitos casos os textos carecem de camadas que permitam diferentes interpretações e, claro, o humor é um dos grandes ausentes. Como todos sabemos, isto baseia-se na paródia, no ridículo e na zombaria dos outros.

Marina Perezagua no jornal espanhol *El País* (Perezagua, 23 de outubro de 2022) aponta os efeitos de um mundo sério, “abafar o riso é limitar a reflexão, atrofiar a inteligência, separar-nos daquela parte da comunicação necessária para compreender os outros, nós

mesmos e o nosso meio ambiente” (p. 17). Nesta fase, a literatura e os livros infantis começam a ser lidos com aquela lupa de grande alcance. *Branca de Neve* é considerado conto imoral por viver com sete anões e, claro, odiamos todas as princesas, exceto aquelas que peidam³, por perpetuarem modelos sexistas. Qualquer um pode dar a sua opinião e decidir que não gosta do livro porque vai contra a sua minoria, sejam mães solteiras, veganas ou feministas que censuram diretamente um livro se uma mulher aparece na cozinha ou sugerem que ela é uma “esposa”. Além disso, há livros que mostram violência, como aquele da personagem Barba azul, que mata as suas esposas, o ogro de *Polegarzinho*, que decapita os seus próprios filhos a pensar que eles são *Polegarzinho* e os seus irmãos e tantos outros.

Cada vez mais, as questões sociais estão sendo transferidas pelas demandas do mercado para a literatura, especialmente para a LIJ. Pensemos numa Associação de Mães e Pais de Barcelona que eliminou 30% dos livros da Biblioteca Escolar por “reproduzir padrões sexistas tóxicos” (*Noticias La Sexta*, 2019). Nas palavras de Soto Ivars, jornalista e escritor especialista em pós-censura: “Um grupo de pais indignados, não muito numerosos, mas suficientemente organizados e com a retórica adequada, que confronta uma instituição covarde, tem tudo feito” (*Incertis*, 22 fev. 2023, p. 4). Neste desejo moralizante e corretivo, há múltiplas adaptações de obras clássicas como *O Príncipezinho* (no Brasil, *O pequeno Príncipe*), que agora é reinventado em *A Princesinha* (*La Princesa*, na versão espanhola), no âmbito do Projeto “Espelhos Literários”, que visa reformular as obras-primas da literatura. Os idealizadores do projeto indicam que, além de ser uma tradução de gênero, ele é reescrito com uma protagonista feminina que viaja para planetas onde os trabalhos são realizados igualmente por homens e mulheres, onde os animais recebem um tratamento mais gentil do que na obra original e onde a rosa foi transformada em cravo. Os defensores do projeto afirmam que, com estas reedições,

³ Referência ao livro *Até as Princesas Soltam Pum* (2023), de Ilan Brenman.

a ideia que querem transmitir é que as pessoas pertencentes a grupos tradicionalmente discriminados podem ver a sua realidade refletida e, no processo, construir uma visão de mundo mais ampla e inclusiva do que aquela que encontramos atualmente em nossas sociedades.

Outro título clássico que teve muitas adaptações foi *Capuchinho Vermelho* (no Brasil, *Chapeuzinho Vermelho*), em particular, tem sido objeto de diversas experiências desmistificadoras ou libertadoras. Tomi Ungerer apresenta o seu como um “conto reconstruído”, com o seu lobo vestido como um barão clássico e um Capuchinho Vermelho desconfiado que acaba se casando com o lobo, tendo filhos e todos a conviverem muito felizes. Catherine Storr, em *Little Polly Riding Hood* oferece uma versão em que a pequena Polly, habilidosa e independente, engana o lobo, ridículo, que usa a história de *Capuchinho Vermelho* como um manual de comportamento. Max von der Grün emprega sua versão para atacar preconceitos e conformismos onde Capuchinho Vermelho, por causa do seu vestido vermelho, é banida da sua comunidade como se fosse judia ou comunista.

Esta história de Xavier Frías Conde é muito significativa, na medida em que exemplifica a recorrente transformação de obras literárias em histórias moralizantes e a transmissão de valores que nada mais são do que um acúmulo de informações, mas que perderam a essência narrativa, a aura nas palavras.

Acho que vocês vão gostar do que vou ler-vos, – a professora comentou com os seus alunos –. É algo que escrevi e que está cheio de valores. Porque é disso que vocês, alunos, precisam, de valores. E que melhor maneira de vocês se acostumarem com os valores do que com as histórias?

Uma das alunas, Rita, pegou no texto e leu:

“Era uma vez um menino chamado Mariano, muito egoísta, que nunca quis compartilhar nada com os colegas da turma. Mariano sempre teve as melhores tintas, as melhores canetas, os melhores cadernos... Também vestiu as melhores roupas. Até que um dia lhe deram uma bola. Os seus companheiros perguntaram se eles poderiam jogar juntos. Mariano, o menino egoísta, disse que não, que não compartilharia a bola com os colegas no recesso. Por isso ficou sozinho num canto do quintal a brincar sozinho. Mas os seus companheiros fizeram uma bola com seus próprios sacos de papéis e divertiram-se muito. Eles jogaram uma partida. Mariano olhou para eles com inveja e então entendeu que, se não compartilhasse as suas coisas com os companheiros, ficaria infeliz. No dia seguinte, no recesso, ele ofereceu a bola aos colegas para que todos pudessem jogar futebol juntos com a sua bola nova e os seus colegas disseram-lhe: ‘Obrigado’. E o Mariano até marcou um gol e entendeu que compartilhar é muito gostoso.”

– O que vocês acham? –perguntou a professora. Rita suspirou e comentou:

– Você sabia que pode dizer a mesma coisa com mais eficácia e sem nos entediar?

– Não...

– Bem, olhe..

“Era uma vez um menino chamado Mariano, muito egoísta, que ao chutar a bola só, ele entendeu que compartilhar é muito bonito.”

– Mas, Rita, se você fizer isso, estraga a história. Não é a mesma história.

– A sério? Eu nunca diria que aquele seu texto fosse uma história...

(Frías Conde, 2014).

Nesta tentativa de mudar os valores da literatura e das histórias tradicionais para os do século XXI, encontramos, ao mergulharmos nas prateleiras de qualquer livraria, uma infinidade de livros que remetem a valores, à superação de dificuldades (pesadelos, enurese,

fazer amigos e outros) ou questões mais importantes sobre o respeito à alteridade, o cuidado do planeta ou a ecologia. Encontramos também, a par destas releituras, alguns clássicos mais recentes como a coleção de *Os cinco*, de Enyd Blyton, que lemos na infância, mas higienizada de uma possível perspectiva que se distancia da igualdade de gênero ou que reflete violência.

Nos 21 títulos de *Os cinco* (republicado pela editora espanhola Juventud), foram eliminados os termos considerados racistas ou sexistas. E, nas histórias de Blyton, simples e claras onde o bem e o mal estão perfeitamente delimitados, os meninos sempre protegem as meninas, eles são os encarregados da cozinha e há grandes chances de o vilão de plantão não ser um inglês de raça pura, e sim, um negro ou um cigano, normalmente descrito com termos depreciativos. Citamos clássicos como *Tom Sawyer* e o seu personagem Huckle-berry Finn, para exemplificar que uma editora de Louisville reeditou este clássico em 2011, alegando que a linguagem racista utilizada pela personagem Huck, ao se referir a pessoas negras contribui para criar desconforto entre os estudantes.

De forma irônica e crítica a esta onda de adaptações, o escritor e humorista James Finn Garner escreve, na sua obra *Contos infantis politicamente corretos* (1995), um monólogo cômico entrelaçado com os eufemismos que os adultos usam no século XXI. Garner satiriza a doçura das histórias clássicas. Com frases como na história de Rapunzel (na versão dos Irmãos Grimm) onde uma bruxa tranca uma menina porque o seu pai colheu alface na horta da sua vizinha bruxa:

– *Foi culpa da minha esposa – Ele gemeu de uma forma caracteristicamente machista.*

– *Ela está grávida e apaixonou-se pela sua esplêndida alface. Eu imploro que poupe a minha vida. Por mais que o conceito de lar refinado por um pai solteiro seja totalmente aceitável, peço-lhe que não me mate, privando assim o meu filho de uma estrutura familiar estável baseada no cuidado de ambos os cônjuges.*

O mesmo autor argumenta, ironicamente, no prólogo do livro como é necessário repensar as histórias clássicas de tal forma que

reflitam os tempos em que vivemos. Assim como diz no início, as histórias originalmente escritas cumpriam uma “função específica, que consistia em fortalecer o patriarcado, distrair as pessoas dos seus impulsos naturais, demonizar o mal (em itálico no original) [...]. Por mais que queiramos, não é justo culpar os Irmãos Grimm pela sua insensibilidade aos problemas das mulheres, das culturas minoritárias e do ambiente natural” (*op. cit.*, p. 9).

2.4 A LIJ e as suas funções

É possível que, atualmente, a grande maioria dos trabalhos da LIJ se reduza à função referencial imediata, ou seja, àquela que nos informa ou se refere a elementos verificáveis da realidade, e ao conativo, no sentido de que se espera uma resposta do destinatário (a criança ou o jovem) em termos de modificação do seu comportamento ou valores. Além disso, referimo-nos à função referencial imediata porque necessitamos cada vez mais de estímulos e referências imediatas, deixando pouco espaço para reflexão, tédio ou imaginação.

A superproteção das crianças leva-nos, além da conhecida baixa tolerância à frustração, à criação de espaços seguros como lugares onde a mentalidade e a personalidade da criança se prolongam e o politicamente correto impera (Villanueva, 2021). Robert Hughes, também incluído na obra de Villanueva, denunciou uma linguagem sujeita à correção e corrompida por eufemismos. Na *Poética* de Aristóteles (Villanueva, 2021) assinala-se que “a palavra existe para manifestar aquilo que é conveniente e prejudicial, bem como o que é justo e injusto, e aliás somos os seres humanos que temos a faculdade de discernir entre os dois extremos, assim como de agir segundo nos convier”. C. Fabregat salienta que “exercer a censura aos mais pequenos, como se necessitassem de proteção extra para enfrentar a vida, é ingénuo e um pouco estúpido” (*Incertis*, 22 fev. 2023, p. 4).

Como sociedade, devemos reconhecer o potencial que a linguagem tem para o desenvolvimento de competências

transversais como a criatividade ou o pensamento crítico e divergente. Devemos ficar atentos para que as reformas educacionais, em busca da tecnologia e do digital, não diminuam no currículo as seções dedicadas à leitura que tenham como objetivo o deleite e a reflexão. M. Victoria Reyzábal afirma que “um mundo sem literatura seria um mundo sem desejos e sem ideais, um mundo de autômatos sem capacidade de sair de si próprios e passar para outros” (Reyzabal, 2018).

Jorge Volpi na sua obra *Leer la mente* afirma que:

Ler um romance ou uma história não é uma atividade inócua: a partir do momento em que novos neurónios nos fazem reconhecer-nos em personagens de ficção, e assim assumir o controle dos seus conflitos, dos seus problemas, das suas decisões, da sua felicidade ou do seu infortúnio, começamos a ser outros. Quanto mais contagiosas e mais adequadas forem as ideias contidas numa narrativa, mais tempo as suas consequências permanecerão gravadas nas nossas mentes, como as consequências de uma atividade viral ou de uma febre terciária. A única cura é, claro, o esquecimento. E ler outros romances (Volpi, 2011, p. 14).

O perigo de limitar a leitura da LIJ, como comentamos, reduzir a funções como representativa ou conativa, surge quando começamos a considerá-la como uma ferramenta para outros fins e não como um fim em si mesmo. Os valores estão implícitos nos textos, aparecem naturalmente. A instrumentalização da LIJ não faz sentido se levarmos isto em conta. Nos contatos da criança ou do jovem com a literatura, a promoção de determinados valores (nocionais, atitudinais, morais) não pode ser colocada acima do valor intrínseco, inefável e inestimável que a Literatura Infantil contém para cada criança como resposta ao seu íntimo e necessidades (Cervera Borrás, 2003).

Em consonância com este argumento, Sánchez Corral estabelece um paralelo entre a atividade significativa do discurso literário infantil e os processos psicopedagógicos que descrevem as teorias construtivistas da aprendizagem significativa. Destaca que

a aquisição de significados, tanto estéticos quanto cognitivos, envolve situações problemáticas que estimulam as crianças a descobrirem por si mesmas a estrutura de significados e conteúdos. Por outras palavras, “a polissemia estética constitui um itinerário didático de extraordinária utilidade para planear a aprendizagem” (Sánchez Corral, 1992, p. 270-271). Segundo este autor, tanto a Estética da Recepção quanto a reflexão psicológica convergem no mesmo ponto diante das múltiplas respostas, quando a criança entra em contato com os textos ela passa a exercitar a experiência estética que “consiste essencialmente em atribuir um significado à proposta textual” (*op. cit.*, p. 273). Essas convergências são claras e definitivas na formação do pensamento da criança.

2.5 Habilidades no século XXI

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE, 2005) fornece, através do Projeto de Definição e Seleção de Competências (DeSeCo), uma estrutura conceitual para competências-chave e as classifica em três grandes categorias, a saber:

1. Aquelas que servem para o indivíduo interagir de forma eficaz com o meio ambiente. São competências tanto físicas (tecnologias de informação) como socioculturais (uso da linguagem) que permitem uma utilização adaptada em função do contexto e dos próprios propósitos.

2. Aquelas que fornecem ao indivíduo a capacidade de se comunicar com vários grupos mais ou menos heterogêneos.

3. Aquelas que permitem ao indivíduo assumir a responsabilidade pela gestão da sua própria vida, situar-se num contexto social mais amplo e agir de forma autônoma.

Estas categorias, com diferentes abordagens, estão interrelacionadas e constituem a base para a identificação das competências-chave. A necessidade de os indivíduos pensarem e agirem de forma reflexiva é fundamental para este quadro de competências. A reflexão envolve não apenas a capacidade de aplicar rotineiramente uma fórmula ou método para enfrentar uma

situação, mas também a capacidade de se adaptar à mudança, aprender com as experiências e pensar e agir criticamente.

Estas três categorias apresentam uma série de características comuns. Todas elas estão relacionadas com a capacidade de extrapolar o conhecimento para além do meramente aprendido através da flexibilidade e reflexão que mencionamos no parágrafo anterior. Essas características estão intimamente ligadas à criatividade, na medida em que se espera que os indivíduos vão além da reprodução do conteúdo aprendido e saibam aplicá-lo em diferentes contextos.

As competências-chave, segundo a OCDE, envolvem a mobilização de competências práticas e cognitivas, capacidades criativas e outros recursos psicossociais, como atitudes, motivação e valores. Ou seja, não se trata apenas da forma como os indivíduos pensam, mas também de como compreendem uma experiência de forma mais geral, incluindo os seus pensamentos, sentimentos e relações sociais.

Alinhado com essas competências-chave, Brown-Martin no seu trabalho *A educação e a quarta revolução industrial* (Brown-Martin, 2018) menciona que o objetivo não é competir com automatismos como os mencionados no relatório do Instituto Global McKinsey (McKinsey Global Institute, 2017), mas sim realçar aquelas qualidades que nos tornam diferentes deles e que, portanto, são exclusivas dos seres humanos. Essas habilidades são aquelas que têm a ver com capacidade psicomotora, comunicação, controle emocional e criatividade. Não há dúvida de que as crianças e os jovens que se formam no atual sistema educativo irão experimentar um mundo de trabalho diferente do atual, com profissões que, nos dias de hoje, nem podemos considerar e que exigirão estas competências, habilidades e técnicas que devemos incorporar na educação formal, informal e não formal (Organização Mundial da Saúde, 1993).

2.6 O papel da literatura infantojuvenil no desenvolvimento de competências transversais

Juan Cervera Borrás (2003) entende que a criança, a partir do interesse que a literatura infantil lhe desperta, constrói um modo peculiar de pensar, um modo ativo, como resultado da interação entre suas habilidades inatas e a exploração de seu ambiente por meio do tratamento das informações provenientes do meio ambiente.

Essas capacidades inatas que mencionamos envolvem a capacidade da criança de discernir entre fantasia e realidade. Rodari, num artigo de 1970 intitulado “A favor e contra histórias” coletado no livro *Escola de fantasia* (Rodari, 1970; 2019), defende esta ideia apelando à inteligência dos mais pequenos e afirma que “eles sabem que um livro que começa com *Era uma vez*, isso separa-os da sua realidade”. A construção ativa do pensamento baseia-se na ideia de a literatura não ser inofensiva ou asséptica. As crianças, através da leitura, criam a sua própria consciência, distinguindo o bem do mal em personagens que, nas leituras mais avançadas, apresentam cada vez mais nuances e não são tão polarizadas como nas leituras dos primeiros anos. Além dessa construção do pensamento, parece claro o papel da literatura para as crianças compreenderem determinados contextos históricos.

A leitura contextualizada em tempos passados ajuda a abrir o seu espaço de pensamento. Dario Villanueva (2021) capta essa ideia nas palavras de Dalrymple: “a instrução e o conhecimento são inimigos do gênio natural comum a todos nós, porque falamos como as aranhas tecem as suas teias. É desta forma, a prática de educar lúdica ou intuitivamente tem levado a uma doutrinação baseada no sentimentalismo” (*op. cit.*, p. 84).

Segundo este autor, dentre as conclusões do estudo vale destacar que, embora as obras apresentem diferenças superficiais, todas elas nascem em estreita relação com uma situação sóciohistórica específica. Por tal, existe uma relação direta entre texto e contexto.

A criança, por meio da leitura, percebe imagens da realidade, e não a realidade em si. A comparação que a criança estabelece entre o mundo literário e aquele que ela percebe através das suas experiências reais dá-lhe a possibilidade de fazer paralelos e tirar as suas próprias conclusões.

Em suma, esta construção de pensamento constitui a via de acesso à compreensão do nosso ambiente. A relação entre a LIJ e a percepção do mundo baseia-se na teoria empírica da linguagem como a que John Locke publicou no final do século XVII (Locke, 1690 - 1980) e que, substancialmente, levou Wittgenstein a escrever o *Tractatus Logico-Philosophicus* (Wittgenstein, 1921 – 2012, onde afirmaria que “os limites da minha linguagem significam os limites do meu mundo”, segundo o qual as palavras são imagens diretas da realidade, das coisas percebidas através dos sentidos. Embora, atualmente, estejamos muito longe de partir de uma teoria empírica da linguagem, uma vez que o funcionamento operacional das referências depende de um acordo ou contrato social; é válida a ideia de que são as primeiras histórias que contamos às crianças em forma de histórias, aquelas que ajudam a “rotular” e compreender a realidade.

O antropólogo francês Philippe Descola (Descola, 2005) descreve como as sociedades sem escrita têm uma noção linear do tempo, enquanto naquelas em que existe a leitura e a escrita, o tempo é cumulativo. Ele afirma que, para a maioria das sociedades com a leitura e a escrita, o ato de ler está vinculado ao ser humano como ser social. “O culto ao livro”, afirma Alberto Manguel na obra *Historia de la lectura* (Manguel, 2014), é um dos dogmas de uma sociedade que lê e escreve. Quando pais e avós contam histórias de princesas e macacos falantes, de caminhos eternos em busca de tesouros, as crianças, que ainda não viram nada, imaginam-no com a frescura de quem realmente o vive.

Os livros têm o poder para crianças e adultos de se refugiarem numa realidade concreta, independentemente de onde estejamos porque a nossa visão do mundo, desde a mais tenra infância, muda com a leitura de cada livro. A narração baseia-se na seleção e

ligação de acontecimentos, pois para narrar precisamos de lazer, tempo e reflexão. Narrar não é um mero acúmulo de dados, mas requer a conexão de diferentes experiências e diálogos. Na comunicação acelerada não temos tempo para narrar, apenas para trocar informações sobre fatos explicáveis. A narrativa em geral, e a LIJ em particular, não deve ser repleta de informações, mas sim transmitir magia. Para Walter Benjamin (1982), as crianças são os últimos habitantes do mundo mágico. Para Benjamin, é a intimidade mágica que os conecta a um mundo onde tudo é eloquente e significativo e eles são capazes de se aproximarem das coisas e testarem-nas a brincar, transformando-se nelas.

Como já referimos, a literatura em geral e a LIJ, em particular, nascem sempre em estreita relação com uma situação histórica específica. Compreender este princípio é essencial para a sobrevivência da literatura sem que esta seja censurada, a criar gerações excessivamente sensíveis e protegidas que não estão preparadas para enfrentar os problemas e desafios colocados por este século. A literatura nos fala-nos do mundo, explica-nos, e os desconfortos que podem surgir na leitura de alguns livros são didáticos. Deste ponto de vista, cumpre aos pais e professores explicar os dilemas que podem surgir das diversas leituras com o objetivo de construir gerações defendidas pelo pensamento crítico, pelo questionamento constante e pela resolução criativa de problemas.

O atual saneamento e adoçamento das histórias clássicas, por exemplo, priva as novas gerações de ensinamentos históricos, costumes e modos de vida que existiram e que não podemos e não devemos evitar. Nas palavras de Javier Ruescas, escritor de literatura juvenil, “mudar a obra de um autor não é a forma de gerar consciência social [...] se você retirar tal palavra e alterar o significado de tal fragmento, não é mais o texto que o autor queria escrever” (*Incertis*, 22 fev. 2023, p. 4). Essas leituras estimulam o diálogo com os nossos filhos ou alunos e os ajudam a compreender o contexto histórico em que foram desenvolvidas. Com a leitura dialógica podemos, por exemplo, refletir sobre os anos em que as mulheres

não tinham as liberdades que temos agora, naquela época em que existiam pessoas escravizadas e eram chamados de negros ou onde o trabalho infantil ou mesmo o abuso infantil eram comuns.

Nas obras da LIJ do século 21, o social prevalece sobre o literário. É provável que a literatura oral dos tempos anteriores a Perrault exigisse a transmissão de valores na ausência de uma educação formal e gratuita como a de hoje. A questão é se agora, que temos uma escola perfeitamente sistematizada e que já inclui valores nos seus conteúdos, necessitamos também de uma literatura que esqueça a sua função estética e se apegue a uma doutrinação que afaste os alunos de uma capacidade crítica cada vez mais necessária. Nessa transformação, as histórias tornam-se inexpressivas, desprovidas do simbolismo de antigamente e repletas de uma moralidade que, muitas vezes, não atinge a qualidade mínima exigida. Estes contos de advertência de hoje fascinam os adultos à medida que veem a sua ideia refletida neles, por vezes, polarizada pela realidade, mas não às crianças que estão apenas interessadas numa história que as entretém e diverte, fascina-as e transforma-as em leitores para toda a vida.

Ao eliminar tudo o que é “politicamente incorreto” dos livros, não vamos libertar as crianças de más ideias, muito pelo contrário. O estabelecimento de um diálogo a respeito dessas leituras que a criança não compreende plenamente ou que podem incomodar aos olhos dos adultos, pode suscitar um debate necessário nas famílias, a conversas e comentários sobre os acontecimentos que foram normalizados no passado. O comentário reflexivo sobre as leituras é de enorme importância num momento em que as crianças passam a maior parte do dia na escola, primeiro, e depois em atividades extracurriculares. As crianças devem aprender que o mal existe, que o mundo não é tão cheio de nuances como os livros de hoje afirmam mostrar. A literatura fala-nos do mundo, explica-nos os desconfortos que podem surgir na leitura de alguns livros, tal como frisamos, anteriormente, os desconfortos são didáticos na medida em que provocam perguntas e instigam a novas leituras. É dever, portanto, dos pais e dos professores explicar esses dilemas.

No nível do ensino universitário, o historiador Felipe Fernández-Armesto confirma numa entrevista (*Pardo*, 13 jul. 2019), que a hegemonia do “politicamente correto” nos empurra à renúncia à busca da verdade para não educarmos para exercer a crítica ou a responsabilidade no sentido moral”.

Estudar a literatura do ponto de vista histórico e cultural, sem levar em conta o ponto de vista do leitor, neste caso da criança, conduz sem dúvida a uma visão parcial dela. Os contos de fadas, apesar da idade, ainda são válidos. Portanto, não se trata de evitá-los, mas sim de pensar na complexidade da recepção da literatura pela criança, tendo em vista a sua interpretação particular e a Estética da Recepção. Para Bruno Bettelheim (1976, p.16), os contos de fadas são “obras de arte completamente compreensíveis para a criança” e, “como em todas as artes, o significado mais profundo deste tipo de história será diferente para cada pessoa, e até para a mesma pessoa por vezes, ‘diferente da sua vida’. Portanto, a criança obterá um significado diferente de uma mesma história, dependendo de seus interesses e necessidades do momento. Se tiver oportunidade, ele recorrerá à mesma história quando estiver pronto para expandir os antigos significados ou substituí-los por novos”.

2.7 A título de conclusão

Desde as suas origens, a literatura tem sido uma arma poderosa para a construção do pensamento, fazendo com que este deixe de ser linear e se torne cumulativo e evocativo de experiências. O fato de os textos literários estarem sempre relacionados com uma situação histórica específica elimina a sua inocuidade. Essa falta de inocuidade os torna transmissores de valores e intenções *per se*, sem que o autor precise explicá-los intencionalmente.

A republicação e criação de obras literárias ao serviço da educação em valores, distancia-se daquilo que deveria ser a prioridade da literatura, ou seja, a finalidade artística e recreativa, de fruição e prazer com a palavra. Assim, a falta de conteúdo

explícito sobre os valores não exime a literatura de transmiti-los, pois a literatura sempre foi e será uma arma poderosa de construção do pensamento. O filósofo Byung-Chul Han, na sua obra *A crise da narração* (Han, 2023) afirma que hoje percebemos o mundo, sobretudo, como um conjunto de informações e esta informação carece de afastamento e amplitude, não é evocativa nem nos transporta para um mundo mágico. A informação assume o nível de perda absoluta de linguagem.

As crianças e os jovens de hoje devem desenvolver aquelas competências em que o ser humano, como tal, tem vantagem sobre a automação. Portanto, são aquelas habilidades que a automação não consegue recriar ou, pelo menos, não consegue fazê-lo tão eficazmente quanto os humanos. Entre essas habilidades estão a criatividade, a comunicação e o controle emocional. Não pretendemos afirmar que a literatura em geral, e a LIJ em particular, seja a única forma de alcançá-los, mas ajudará, em grande medida, a criar um pensamento livre e crítico para enfrentar os diferentes desafios que o século XXI nos apresenta.

A consciência da criança, no seu desenvolvimento, adquire discernimento e responsabilidade. Devemos deixar a criança desenvolver o seu pensamento, a literatura não deve se configurar como um instrumento de persuasão, deve ser a criança quem constrói, a partir das suas diferentes leituras e com a maturidade da sua análise, a sua própria consciência e a sua própria personalidade. Esta construção começará, já desde as primeiras histórias, onde o bem e o mal, no seu protagonista e antagonista, estão bem diferenciados. Mais tarde virão as leituras em que estas não aparecem tão esquematizadas ou tão separadas como nas histórias infantis. A consciência da criança terá que ser muito mais refinada. O seu posicionamento, a favor de uma personagem ou de outra, não pode ser radical. As mesmas personagens, ao longo da exibição do seu comportamento, terão traços de bem e de mal que a criança terá que saber distinguir e matizar em cada caso com a construção do seu pensamento e consciência de forma autônoma

sem o autor, intencionalmente, estar a ditar valores ou comportamentos.

Como dissemos, não considerar na educação, leituras de outros tempos ou utilizar a literatura como meio de transmissão de valores contribui para fechar o espaço de pensamento das crianças e jovens. Fernando Savater, em consonância com esta ideia, afirma: “Tenho ouvido certas pessoas dizerem diante de crianças de uma certa idade que ler é uma coisa muito educativa: sem querer cair no extremismo, acho que deveriam ser queimados lentamente no fogo. Não sei se ler é uma coisa muito educativa, a única coisa que sei é que a educação é, certamente, o motivo menos sedutor para se dedicar à leitura educativa” (Savater, 2011).

3 A Literatura de Transmissão Oral

3.1 Origens

O estudo e recompilação da literatura de transmissão oral foi iniciado no final do século XIX da mão de distintos estudos pertencentes a disciplinas como a Antropologia, a Etnografia e a Filologia, entre outras, que se interessaram fundamentalmente para dar uma resposta a interrogações sobre a origem (como começou o costume de narrar e qual é a origem exata), o significado (delimitar o sentido literal ou oculto), a disseminação (natureza, modo e motivo da distribuição pelo mundo), as variações (causa e natureza das diferenças entre versões) e a relação entre as diferentes formas da literatura oral.

Esta literatura caracteriza-se pelo seu canal de transmissão, a oralidade, questão que também explica a segunda característica, a sua variabilidade, e também a universalidade. Assim é possível que muitos contos orais tenham viajado ao longo dos tempos e se conservados nas tradições orais de distintas culturas com distintas variantes de formato muito semelhante.

Quanto à sua origem, há duas grandes teorias, segundo consideram a difusão e disseminação a partir de um único foco comum geográfico (teorias monogenistas) ou de vários (teorias poligenistas). Os monogenistas, seguem as reflexões de Jakob Ludwig e Wilhelm Karl Grimm, que na Alemanha dedicaram-se a recolher contos com intenção etnográfica, pois o movimento romântico baseou a reafirmação nacional no “espírito do povo”, do que emanava o material folclórico literário que mostrava a capacidade de criação que tinha o povo. Os irmãos Grimm estabeleceram duas hipóteses: a herança comum indo-europeia ou teoria indo-europeia dos contos e a teoria dos mitos, significa dizer, que os contos, considerados restos “degenerados” de mitos,

evolucionaram a partir de mitos destruídos. Não obstante, outros estudiosos decantaram-se pela teoria indianista que considera a origem de todos os contos folclóricos europeus na Índia, devido à predileção do budismo hindu em criar e contar histórias como meio para transmitir a sua doutrina. De fato, acaba-se estabelecendo correspondência entre conto, lenda e mito. Toda esta literatura expandiu-se até a Pérsia e ao seguir pelo mundo árabe, que influi através de Espanha na Europa ocidental, e da Rússia.

Pelo contrário, as teorias poligenistas defenderam a origem geográfica diversa das narrativas, vinculadas a estágios primitivos da evolução humana. Cada cultura, num estado similar, resolve os problemas de forma semelhante e daí derivaria a semelhança entre narrativas de culturas afastadas, encontrando semelhanças entre contos egípcios do século XII a. C. e gregos. O conto seria anterior ao mito, mais primitivo e rudimentar, no estágio de animismo ou totemismo da sociedade, que recolhe nos motivos, vestígios de crenças e práticas arcaicas como o canibalismo, a magia, as transformações animais etc.

Quanto à disseminação e variabilidade, explica-se que existe uma constante universal do espírito humano que produz idênticas manifestações literárias para responder a interrogações, elaborando as mesmas estruturas ao nível cognoscitivo e expressivo. Os distintos estudiosos começaram a compilar mostras literárias e versões do mesmo conto, com critérios geográficos (lugar de recoleção) e cronológicos (data de publicação), para decompô-los em motivos ou unidades mínimas que comparavam para encontrar um tipo específico de uma determinada área ou época. Assim foram identificados os contos-tipo que se ordenaram e classificaram em índice de tipos e catálogos de contos. O objetivo era o estabelecimento do arquétipo, significa dizer, encontrar o que se poderia considerar como forma original completa.

Neste percurso geográfico e histórico, sucedem mudanças que podem afetar a:

1. Esquecer um detalhe que não é importante;

2. Inserir um detalhe, inventado ou doutro conto, no início ou no final da narração;
3. Confluir duas ou mais histórias;
4. Multiplicar pormenores, geralmente por três;
5. Repetir um incidente que apenas aparecia uma vez;
6. Especializar um conceito genérico ou geral, em lugar de um específico;
7. Substituir parte de uma história por outra, geralmente o final;
8. Trocar os papéis dos protagonistas;
9. Trocar protagonistas animais por humanos;
10. Trocar protagonistas humanos por animais;
11. Substituir animais, ogros ou espíritos malignos;
12. Narrar a história em primeira pessoa;
13. Mudanças em relação com a coerência;
14. Adaptar o ambiente, costumes e objetos conhecidos;
15. Atualizar feitos ou episódios que pertencem a situações passadas.

3.2 Classificação

O conto de transmissão oral junto com outro tipo de narrativas que também fazem parte desta transmissão foram objeto de classificações e sistematizações várias, que ainda na atualidade estão a ser discutidas. Por norma, seguem dois sistemas de classificação:

3.2.1 Por tipos e motivos

A classificação mais geral distingue fábula, mito, lenda e conto, que se podem subdividir em três grupos principais:

- Contos de animais, subdivididos segundo o tipo de animais protagonistas;

- Contos folclóricos comuns, divididos em contos de magia ou maravilhosos, narrativas religiosas, narrativas românticas e narrativas do ogro estúpido;
- Contos humorísticos, chistes ou episódios pessoais.

A classificação mais oportuna, do ponto de vista pedagógico, porque segue uma progressão cronológica em relação à idade, é a realizada por Ana Pelegrín (1982):

(1) Contos de fórmula (de 2 a 5 anos). São textos breves com rimas, repetições, onomatopeias... cuja característica principal é a estrutura exata que tem de ser mantida durante a narração. Dividem-se em três tipos:

- Contos mínimos. De breve extensão, 1 ou 2 frases, em que são apresentadas as personagens e a ação.
- Contos sem terminar. A sua particularidade é que termina formulando uma pergunta e o ouvinte, ao responder, repete o conto. Também podem ser construídos como uma narração encadeada que nunca termina.
- Contos acumulativos e encadeados. Partem de uma fórmula e vão adicionando elementos de forma repetitiva. Com uma função principalmente lúdica, recolhem fatos hiperbólicos que põem à prova a memória do narrador e do próprio leitor com aliterações, repetições, encadeamentos etc.

(2) Contos de animais (de 4 a 7 anos), narrativas com animais personificados e/ou antropomórficos, aos quais vinculam qualidades e defeitos humanos, e inclusivamente propõem problemas próprios das pessoas. O seu objetivo pode ser divertir ou satirizar. Quando têm um propósito ou mensagem moralizadora evidente reconhecem-se como fábulas. Podem estar protagonizados por: animais selvagens; animais selvagens e animais domésticos; o homem e os animais selvagens; animais domésticos ou pássaros, peixes, outros animais.

(3) Contos maravilhosos ou de fadas (de 5 a 7 anos). Neles aparecem elementos mágicos e personagens como bruxas, fadas,

ogros etc. Partem de uma situação inicial de carência ou dificuldade, para depois empreender uma viagem iniciática com diversas provas e perigos, incluído o enfrentamento decisivo com o antagonista, até direcioná-lo para o final feliz. Para poder cumprir este propósito, tendem a contar com a ajuda de doadores mágicos ou com poderes. Classificam-se em:

- Contos mágicos;
- Adversários sobrenaturais;
- Esposa ou esposo encantados;
- Tarefas sobre-humanas;
- Protetores-ajudantes;
- Objetos mágicos.

(4) Contos realistas/da vida quotidiana (+5 anos): tratam temas vinculados a aspectos da vida quotidiana e abrem caminhos para a sua exploração; também podem representar uma versão engraçada da vida.

3.2.2 Por outros elementos (registro, modo...)

Esta classificação permite distinguir as seguintes narrativas:

- Mito: narrativa que acontece num mundo anterior ao atual, que tem aspeto cosmogônico, do que se derivam crenças religiosas.

- Lenda: narrativa extraordinária que se toma como verdadeira, vinculada a um lugar concreto. Pode ser de tipo realista, prodigioso ou religioso.

- Lenda heroica: narrativa extraordinária vinculada a um herói histórico ou fabuloso.

- Conto maravilhoso: narrativa com elementos fantásticos no que se entrecruzam personagens reais com maravilhosos e os prodígios destes últimos propiciam a felicidade dos primeiros.

- Conto de animais: narrativa que explica a astúcia, a estultícia ou a relação de forças entre animais, com comportamento humano, de modo a divertir ou satirizar.

- Conto acumulativo: narrativa de fatos hiperbólicos, amiúde picarescos, que põem à prova a memória e destreza do narrador com aliterações, repetições, encadeamentos etc.

- Tradição explicativa: narrativa etiológica que explica a origem de um fato observável.

- Facécia: narrativa breve, sem estrutura fixa, normalmente de carácter biográfico que expõe o engenho ou habilidade do protagonista.

- Conto de néscios: narrativa breve reiterativo sobre as estultícias de um protagonista que não segue as normas estabelecidas.

- “Continho”: narrativa breve.

- Casos: narrativas cômicas, obscenas ou absurdas relacionadas a personagens ou lugares concretos.

3.3 Características

Para além de ser considerada anônima e oral, carecer de localização espaço-temporal e contar com personagens arquétipos, a literatura tradicional conta com características temáticas, formais e estilísticas como:

(1) Conta com fórmulas de início e final de carácter mecânico que situam a história num espaço e num tempo indeterminados.

(2) Tende a empregar o recurso da repetição (motivos, sequências...), por norma, o número três de tradição semítica e ária, seguindo uma progressão linear da narrativa.

(3) A narrativa aparece polarizada mediante oposição básica de caracteres enfrentados antitéticos: bom/mau, rico/pobre...

(4) Só há um argumento em cada narrativa com uma trama simples e linear, a descrição está ausente e os personagens carecem de espessura psicológica e representam valores morais.

(5) No caso do conto maravilhoso, o elemento mágico é importante para a resolução da trama.

(6) Emprega a terceira pessoa onisciente que dá conta das ações e acontecimentos.

(7) Conta com uma estrutura constante tripartite (encontro, enfrentamento e desenlace) que se resume em: diminuição ou dano causado a alguém ou desejo de possuir algo; partida do protagonista, encontro com o doador, enfrentamento com o adversário e regresso e perseguição.

(8) Costuma ser breve com um uso coloquial no registo e diálogo dos personagens.

3.4 Funções

A literatura oral pode cumprir várias funções sociais na comunidade:

(1) Informativa. Oferece informação sobre o sistema cultural tradicional: a flora, a fauna, o ciclo agrícola anual, os animais selvagens, os domésticos, as aves etc. É um testemunho vivo do passado que deverá ser conservado.

(2) Socializadora. As representações zoológicas, geográficas e sociais têm uma função educativa ao mostrar o modo de vida da comunidade e ao socializar e integrar o indivíduo nessa comunidade.

(3) Lúdica. Servia para ocupar o tempo de lazer ao redor do lar e no tempo de descanso das tarefas agrícolas.

(4) Didática. Para além de entreter a infância e desenvolver a imaginação, usa uma linguagem simbólica e ajuda a ampliar o vocabulário, contribuindo para desenvolver a aprendizagem.

3.5 Contos de animais e contos maravilhosos

Dentro da narrativa oral, é preciso salientar os contos de animais e os contos maravilhosos que são os dois tipos mais frequentes e mais imitados na literatura infantojuvenil. Quanto aos primeiros, o conto de animais, é protagonizado por animais,

domésticos ou selvagens, que falam e se comportam como pessoas, com um argumento que se baseia no móbil da fome e se rege pela lei da sobrevivência e a luta pela vida e a seleção natural. Não têm final sentencioso. E, como ingrediente humorístico habitual rompem com o tabu escatológico, ao falar das funções fisiológicas do aparato excretor. Contam com um argumento breve e singelo que, normalmente, consiste num conflito e a habilidade de um animal enganar outro. Ao apresentar animais humanizados, visa-se falar do ser humano e da necessidade de subsistência, sendo a sua função primária a de ensinar e transmitir os valores socioculturais da comunidade, criticando vícios e valorando virtudes. O tempo e o espaço são indeterminados. A depender da geografia, o protagonismo é dos animais que conhecem a comunidade, assim, por exemplo, na Europa, são os lobos e as raposas que se confrontam com os cães e os gatos que acompanham os homens ou ao gado como ovelhas, galinhas ou cabras. Contam com uma progressão linear da ação, uso de fórmulas, uso de linguagem coloquial, com abundância de diálogos para agilizar o ritmo narrativo.

Existem dois tipos: os totêmicos de ascendência africana, que tratam de explicar a origem dos humanos; e os fabulísticos, nos quais os animais atuam, sentem, pensam, falam e possuem virtudes e vícios dos humanos com finalidade moralizante. Neste caso, a sua procedência é indoeuropeia e relacionam-se com as tradições de Esopo e de Fedro e os apólogos orientais, que se popularizaram em Europa através da publicação de coleções medievais, que foram a base para a criação de uma rica tradição literária de contos de animais de caráter lúdico-didático, com cultivadores de fábulas como Jean de La Fontaine na França e Félix Maria de Samaniego e Tomás de Iriarte em Espanha.

No relativo aos contos maravilhosos, são de salientar os estudos realizados pelo formalista russo Vladimir Propp (2006), que senta as bases da sua análise histórica com o método comparativo-histórico, relacionando os materiais etnológicos de África, América, Oriente, mundo clássico europeu, Antigo

Oriente... com os contos populares russos. Propp estuda as partes constitutivas do conto maravilhoso e estabelece trinta e uma funções que realizam as personagens dentro de um esquema básico da estrutura narrativa (início, enredo e fim). Por norma, uma parte de uma falcatuada ou carência termina no matrimônio, a recompensa ou a reparação do mal.

Situação inicial.

I. Afastamento β . Um dos membros da família afasta-se de casa.

II. Proibição γ . Recai sobre o protagonista uma proibição.

III. Transgressão δ . A proibição transgride-se.

IV. Interrogatório ϵ . O agressor tenta obter notícias.

V. Informação ζ . O agressor recebe informação sobre a vítima.

VI. Engano η . O agressor tenta enganar a vítima para apoderar-se dela ou dos seus bens

VII. Cumplicidade θ . A vítima deixa-se enganar e, sem querer, ajuda o inimigo.

VIII. Falcatuada A. A vítima deixa-se enganar e, sem querer, ajuda o inimigo.

VIII-a. Carência A. A algum dos membros da família lhe falta algo ou quer algo.

XIX. Mediação, momento de transição B. Conhece-se a notícia da falcatuada. Fala para o herói com uma pergunta, ordem que o obriga a partir.

X. Princípio da ação contrária C. O herói aceita ou decide atuar.

XI. Partida \uparrow . O herói marcha da sua casa.

XII. Primeira função do doador D. O herói passa uma prova, questionário, ganha uma luta etc., que o prepara para receber um objeto ou auxiliar mágico.

XIII. Reação do herói E. O herói reage ante as ações do futuro doador.

XIV. Receção do objeto mágico F. O objeto mágico passa a disposição do herói.

XV. Deslocamento G. O herói é transportado para o lugar onde se encontra o objeto da sua busca.

XVI. Combate H. Herói e agressor enfrentam-se num combate.

XVII. Marca I. O herói recebe uma marca.

XVIII. Vitória J. O agressor é vencido.

XIX. Reparação K. A falcatruada inicial repara-se ou a carência é satisfeita.

XX. Volta ↓. O herói retorna.

XXI. Persecução Pr. O herói é perseguido.

XXII. Socorro Rs. O herói é auxiliado.

XXIII. Chegada de incógnito O. O herói chega de incógnito à sua casa ou a outro lugar.

XXIV. Pretensões do falso herói L. Um falso herói reivindica pretensões enganosas.

XXV. Tarefa difícil M. Propõem ao herói uma tarefa difícil.

XXVI. Tarefa cumprida M. A tarefa é realizada.

XXVII. Reconhecimento Q. O herói é reconhecido.

XXVIII. Descobrimento Ex. O falso herói ou agressor queda desmascarado.

XXIX. Transfiguração T. O herói tem uma nova aparência.

XXX. Castigo U. O falso herói ou agressor é castigado.

XXXI. Matrimónio W. O herói casa e obtém o trono.

Rodríguez Almodóvar estabelece dez funções ou unidades narrativas fundamentais (1989, p. 151-152):

(1) Situação inicial de carência (ou problema inicial): fome, falta de herdeiros, ou o seu contrário (excesso de filhos numa família pobre); disputa na sucessão da coroa; princesa ou príncipe encantados...

(2) Convocatória. O rei faz um chamado para casar a princesa ou para desencantá-la, ou pede que se faça tal coisa; ou simplesmente se sabe que existe tal problema.

(3) Viagem de ida. O herói (ou a heroína) empreende o caminho que o leva a enfrentar-se com o problema ou empreende uma viagem na busca de aventuras.

(4) Amostra de generosidade e/ou astúcia. Durante a viagem, o herói encontra com um velhote, feiticeiro(a), trasno ou similar, que lhe solicita ajuda.

(5) Entrega do objeto mágico. Em recompensa pelo anterior, o herói recebe um objeto mágico que resultará essencial para a reparação do problema inicial.

(6) Combate. O herói e o agressor enfrentam-se, e vence o herói com a ajuda do objeto mágico ou dos conselhos recebidos.

(7) As provas. O herói (heroína) é submetido a provas difíceis, que tem que superar com a ajuda do objeto mágico ou dos conselhos recebidos.

(8) Viagem de volta. Resolvido o problema inicial, o herói (ou a heroína) empreende o caminho de regresso para novos problemas.

(9) Reconhecimento do herói. Ao superar novas provas, o herói demonstrará quem é.

(10) Final. O herói casa com a princesa (ou a heroína com o príncipe).

Os contos maravilhosos conservam pegadas de ritos e costumes, emparentados com a religião e os cultos, e dos mitos, sendo uma racionalização destes e expressão metafórica de concepções do mundo mais antigas do que as feudais. Assim, muitos dos seus motivos aludem ao rito de iniciação, como é o caso da perda das crianças no bosque ou o seu rapto por espírito do bosque, a cabana, os heróis perseguidos por uma maga, a amputação do dedo, o descorticação e a ressurreição, o dom do objeto mágico ou do auxiliar sobrenatural, a grande casa com a mesa posta, a dama formosa no jardim ou no palácio, o marido no casamento da esposa e esposa no casamento do marido. Outros aludem às representações da morte, como é o caso do rapto da princesa por um monstro, as diversas formas de nascimento prodigioso, o

regresso do defunto, o bosque como porta de entrada para a outra vida, a figura do acompanhante, a viagem numa aguia, num cavalo ou num barco, a luta com o personagem que guarda o tesouro e o peso na balança, entre outros.

Considera-se que surgem no Neolítico, com a passagem de uma sociedade nômade a uma sociedade agrária, deixando pegadas que procedem dos ritos de iniciação ou rituais de puberdade, de onde derivam certos valores educativos, numa dupla vertente: reconhecimento da virilidade e práticas de iniciação feminina, baseadas no confinamento e proibições corporais, pois eram as garantias da legitimidade hereditária. Também da proibição do incesto, com a instauração do matrimônio exógamo, e o culto aos mortos. Tudo isto transformado em símbolos que é preciso decodificar; além da manipulação ideológica da pequena burguesia que selecionou e potencializou determinados contos e ocultou ou deformou outros.

Este conto coincide com o alemão *Märchen* ou o inglês *fairy tales* ou conto de fadas, significa dizer, o conto maravilhoso na linha das narrativas recompilados por G. Basile, Charles Perrault e os irmãos Grimm, e logo imitados por escritores como H. C. Andersen. Define-se como uma narração longa em prosa, cuja ação se desenvolve em um tempo e lugar irreal e indefinido com feitos fora da realidade verossímil, cujo protagonista supera com a ajuda de um objeto ou auxiliar mágico numa viagem iniciática, uma série de dificuldades para atingir a sua meta com um desenlace feliz. Intervêm personagens maravilhosos, como bruxas, fadas, gigantes, anões, trasgos etc. E identificam-se sete personagens arquetípicos: o herói, o falso herói, o agressor, a vítima, o pai da vítima, o doador do objeto mágico e os auxiliares do herói, que se relacionam com esferas de ação:

(1) A esfera do Antagonista ou agressor compreende: a falcatruada, o combate e outras formas de luta contra o herói e a perseguição.

(2) A esfera do Doador inclui a preparação da transmissão do objeto mágico e a sua entrega ao herói.

(3) A esfera do Auxiliar mágico (objeto mágico) compreende o deslocamento do herói no espaço, a reparação da falcatuada ou da carência, o socorro durante a perseguição e a transfiguração do herói.

(4) A esfera da Princesa (personagem buscado) e seu pai: a petição de realizar tarefas difíceis, a imposição de uma marca, o descobrimento do falso Herói, o reconhecimento do verdadeiro, o castigo do segundo agressor e o matrimônio.

(5) A esfera do Mandatário, geralmente realizada pelos pais, só inclui o envio do herói.

(6) A esfera do Herói: a partida para a busca, a reação ante as exigências do doador e o matrimônio.

(7) A esfera do Falso herói compreende a partida para a busca, a reação negativa ante as exigências do doador e a função específica das pretensões enganosas.

Cada personagem conta com características específicas ou atributos, que têm a ver com a sua idade, sexo, situação, aparência exterior, com as suas particularidades etc. Estes atributos são os que proporcionam beleza, e quanto ao conto, apesar de ser um dos aspectos mais variáveis, visto que se transformam com as mudanças socioeconômicas dos grupos humanos, sendo onde a criatividade do narrador se torna relevante. Portanto, o estudo das personagens deveria fazer-se atento para três dados fundamentais: o aspecto e a nomenclatura, a forma de entrar na cena do conto e o habitat (Propp, 2006).

Na caracterização das personagens é preciso atender para: o nome (próprio ou comum) com o que se conhece, os traços físicos e/ou psicológicos, a aparição frequente ou em momentos de relevância, a presença em solitário ou em companhia de outras personagens, a função actancial que realiza e a caracterização determinada pelo gênero. Prosopografia e etopeia indicam o aspecto físico e o temperamento, assim o herói é belo, bondoso,

valente, sincero e saudável, enquanto o agressor é feio, malvado, covarde, astuto e enfermo.

Nos contos maravilhosos há uma série de personagens, que atuam como doadores, auxiliares ou agressores, cuja presença ou atuação vai ser determinante na configuração e caracterização do conto maravilhoso frente a outro tipo de contos da transmissão oral. Essas personagens podem ser: personagens masculinos, como magos, ogros, gigantes e toda uma série de seres diminutos; e personagens femininos, que se apresentam de uma dupla ótica, como fadas e princesas (ótica positiva) e bruxas e madrastas (ótica negativa), devido à cultura patriarcal que transmitem, onde a mulher tem uma imagem dual.

Em 1962, quando Propp publica a segunda edição da sua *Morfologia*, realizou uma série de revisões e ampliações, onde reflexiona e estabelece as modificações que podem afetar às diferentes versões, como são:

- Redução: explica-se pelo esquecimento, que indica a pouca atualidade do conto num médio, numa época ou num narrador.
- Amplificação: a forma fundamental está ampliada e completada com detalhes.
 - Deformação: acontece num conto em regressão.
 - Inversão: a forma fundamental transforma-se na oposta.
 - Intensificação das ações dos personagens.
 - Debilitamento das ações dos personagens.
 - Substituição interna: um elemento substitui outro.
 - Substituição realista: um elemento fantástico é substituído por outro da vida quotidiana.
 - Substituição confessional: a religião contemporânea desloca a antiga.
 - Substituição por superstição e substituição arcaica.
 - Substituição literária.
 - Modificações de origem desconhecida, na maior parte criações do narrador.
 - Assimilação: uma forma fica fusionada a outra.

4. A Literatura Oral e a Literatura Infantojuvenil

4.1 Influências da literatura oral na LIJ

O conto tradicional é a base do denominado conto infantil, sobretudo, graças às recompilações de Perrault, no século XVII, ou aos Irmãos Grimm no XIX, que envolveu o deslocamento dos leitores e o conseguinte aproveitamento e manipulação dos escritores da Literatura Infantil e Juvenil, mediante o procedimento de reescritura. Define-se como uma narrativa em prosa que se transmite de forma oral, relativamente curto, com um desenvolvimento do argumento em duas partes ou sequências e que pertence a um patrimônio coletivo universal, mas, que conta com distintas versões ou variantes, segundo a comunidade cultural na que se reproduz. Desta forma, contém distintos “motivos” ou peripécias narrativas que seguem uma ordem variável, mas não arbitrária, e suas personagens são puros tipos simbólicos, que se configuram como arquétipos. Aliás, tem caráter fictício e certa falta de concreção na caracterização de personagens, espaço e tempo.

A perda de oralidade progressiva, produzida, entre outros motivos, pela invenção da tipográfica, e o interesse pelas narrativas da tradição oral, que os textos fossem escritos com uma série de mudanças, para os aproximar dos interesses e gostos dos leitores infantojuvenis é compreensível naquele contexto. Entre os principais recompiladores e obras de contos orais e contos clássicos, é preciso salientar:

- *O cunto de li cunti overo lo trattenemiento de peccerille* (1634-1636), do poeta italiano Giambattista Basile, que inclui versões de contos como *João e Maria (Hansel e Gretel)*, *A gata cinzenta (Cinzenta)*, *Sol, Lua e Talia (A Bela Adormecida)* ou *A escravinha (Branca de Neve)*.
- *Les Contes de ma mère l'Oye* (1697), do escritor francês Charles Perrault, com versões de contos como *Capuchinho Vermelho*, *A*

Cinzenta ou *A Sapatilha de Cristal*, *A Bela Adormecida do Bosque*, *Barba Azul*, *O pequeno Polegar* ou *Maese Gato* ou *o Gato com Botas*.

- *Kinder - und Hausmärchem* (*Contos da infância e do fogar*) (1812, 1815), dos filólogos e escritores alemães Jacob e Wilhelm Grimm. Contém versões de *Capuchinho Vermelho*, *Hansel e Gretel*, *Rapunzel*, *A Cinzenta*, *A Bela e a Besta*, *O Anão Saltador* ou *O Lobo e os sete cabritinhos*. O escritor e poeta danês Hans Christian Andersen, (que publicou ao longo do século XIX). Foi autor de contos originais com uma forte repercussão e permanência no imaginário coletivo. É o caso de contos como *A princesa e a Ervilha*, *O fato novo do Imperador*, *A Rainha das Neves*, ou *O Patinho Feio*.

- Também a governanta e professora de música da corte francesa, Le Prince de Beaumont, escreveu a versão mais conhecida de *A Bela e a Besta* (recolhida em *Magasin des enfants*, livro de contos publicado em 1757).

Da importância da literatura de transmissão oral na conformação da Literatura Infantil e Juvenil já deram conta os estudiosos que têm historiado e analisado esta literatura e que consideram que as suas origens estão nas manifestações da literatura oral, já que, ainda que se dirigiam a um público em geral, ao passar à escrita foram destinados à recepção infantil, devido às suas características e valor pedagógico, pois estimula na infância a inteligência interpretativa de símbolos, a imaginação e a criatividade.

Este deslocamento, como já comentamos, iniciou-se no século XIX, graças ao labor compilatório dos Irmãos Grimm, ainda que muitos estudiosos se refiram a Charles Perrault, no século XVII, como quem introduziu e consagrou os contos de fadas na literatura infantil. Também há que ter em conta que na época medieval considerava-se que a criança era um adulto em miniatura e que somente após o século XVII, quando surgiu a atual distinção entre mundo adulto e mundo infantil, a infância passou a ser compreendida como uma etapa de desenvolvimento do ser humano. Até a esse momento, o conto era uma forma de lazer tanto de adultos

como da infância. A partir do século XVIII, com as ideias ilustradas, sobretudo, graças a Jean-Jacques Rousseau, houve uma mudança, pois a burguesia começou a se interessar pela educação dos seus filhos e a considerar a infância como uma fase crucial da vida. Assim, enquanto os camponeses empregavam o conto popular como evasão do cotidiano e como modelo compreensível do mundo, os burgueses empregavam-no como leitura para os seus filhos, limpo de tudo o que se estimasse prejudicial para a infância. No século XIX, com a coleção dos irmãos Grimm, foi quando o conto popular se especializou definitivamente como leitura infantil.

De fato, a influência maior na LIJ é a literatura de transmissão oral, que está conformada por todas as manifestações de tipo folclórico que, com o tempo, passaram à escrita (contos, adivinhas, canções de embalar etc.) e, também, as de nova criação, baseadas em pautas construtivas da literatura oral, fonte contínua de recriação e adaptação por parte dos escritores. A LIJ está cheia de influências da literatura oral, como são temas, personagens, ambiente, fórmulas, estruturas e motivos argumentais, que produzem novas leituras atuais e narrativas escritas “à maneira de”, de fato que se estabelece uma dualidade entre tradição e inovação, basta ver por exemplo, a quantidade de coleções infantis de contos populares que se editam em formato de álbum ilustrado com uma reinterpretação plástica que acompanha ao texto tradicional e que, muitas vezes, se acompanha inclusive de um CD com a contação de contos ou canções inspiradas na narrativa.

Certos elementos, como as temáticas, os procedimentos formais (por exemplo, uso de fórmulas e repetições), o ritmo binário ou ternário e as estruturas enumerativas, servem para gerar estabilidade e ajudam à infância no processo de memorização do texto. Também ajuda a simplificação das relações internas, a ausência de descrições exaustivas de corte realista e a exteriorização do conflito (Pisanty, 1995). Além destas características, a nível psicológico, a adequação à mente infantil explica-se pela existência de poucas personagens, muito tipificados e contrastados por características opostas; as motivações das ações,

determinadas por fatos externos ou por sentimentos primários; e a moral maniqueísta e dogmática de premiar os bons e castigar os maus. Também, pelo cenário intemporal e indeterminado, a estrutura episódica fechada, as referências concretas e visuais, a abundância de repetições (Colomer, 1998).

A teoria da interpretação considera que o conto oral permite diferentes níveis de leituras, segundo as fases vitais do indivíduo e as interpretações culturais; e uma dupla leitura: a ingênua, que crê na sua veracidade, e a de quem aceita a história como verossímil. Assim, enquanto o adulto interpreta a mensagem profunda, a infância queda com a mensagem superficial e constrói estruturas mentais sobre as relações interpessoais, modelos de comportamento e relações sociais (Pisanty, 1995).

Para a educação literária, o conto oral permite à infância conhecer o imaginário coletivo, universais ou locais, e compartilhar os referentes com a comunidade, entender alusões culturais do seu entorno e experimentar o prazer de reconhecer esses elementos em novas leituras. Em definitivo, se preparam para construir os níveis de pertença sociocultural ao grupo. De fato, o aproveitamento da literatura oral pela Literatura Infantil e Juvenil permite manter e conservar o imaginário coletivo das sociedades.

As características do conto oral adequadas para o leitor infantil têm a ver com aspectos formais, como o uso de formulas iniciais e finais, palavras com valor simbólico, tempos verbais como o pretérito imperfeito e o presente; aspectos gerais, como a reiteração de ações e sequências de conflito, a representatividade do conto como forma de conceber o mundo e a narratologia; e aspectos correferenciais, presentes no jogo, aprendizagem escolar e evolução pessoal e social (Duram, 2009).

4.2 Confluências da literatura oral/LIJ: versões, adaptações e reescrituras

A Literatura Infantil e Juvenil originou-se a partir das ideias do Romantismo e o Folclore, graças também ao avanço técnico

editorial e à expansão da alfabetização. Desta forma a LIJ surge a partir das recompilações de contos e das contribuições dos escritores na passagem do oral ao escrito com aportações inovadoras e personalizadas. A partir dos anos setenta, do século XX, devido à defesa educativa do folclore e à recuperação da fantasia, seguindo as propostas de Gianni Rodari (1973), foi criada a “nova fantasia” ou “contos de fadas modernos”, que reformula, inova e modifica os modelos literários do folclore e explora a sua potencialidade para o jogo intertextual, baseado no humor e desmitificação dos referentes compartilhados, mediante elementos dissonantes. Assim, os contos orais tornam-se matéria prima de múltiplas versões, adaptações, recriações e reescrituras que, seguindo as correntes literárias atuais, reivindicam valores em aumento, como o feminismo, a diversidade, a ecologia, entre outros, ajustando-se aos novos valores sociais e culturais.

Em linhas gerais, a manipulação dos elementos tradicionais plasmou-se de três formas: oferecer contos sem alterações, reescrever contos eliminando aspetos prejudiciais para a infância ou atualizando os conteúdos com símbolos atuais e escrever contos usando motivos folclóricos. Assim, em função do maior ou menor grau de identificação com o texto primeiro, pode-se falar de versões, adaptações e reescrituras.

Neste aproveitamento, Martos Núñez (1988) repara na denominada contextualização, isto é, no mecanismo de adaptação dos contos a diversos contornos culturais, do modo como o narrador emprega ambientes e tipos conhecidos, mas mantém os actantes e as funções na estrutura profunda. As modificações da versão ou recriação literária operam em: adição de motivos livres, princípio de lateralidade (os motivos inserem-se mais facilmente ao princípio ou final do conto), investimento temático (adaptação de actantes e funções ao marco social), assimilação de uma função com um valor que não tinha originariamente, por pressão social, ou ideológica, deslocamento do *leitmotiv* por um secundário, permutação de papéis actanciais, adição de um sentido explícito ou

implícito ao conto (metatextos), inversão do desenredo e fragmentação local de lugares e costumes.

No grau intermedio, por exemplo, as adaptações e as modificações operam quanto às questões estruturais, como a redução a nível verbal, a supressão de sequências, a substituição de texto pelas funções narrativas das ilustrações e a amplificação com elementos didáticos introduzidos na narração e sentença final (Pelegrín, 1982).

Quanto às reescrituras, as operações mais usuais, assinaladas por Colomer (1999), seriam: individualização dos personagens, concreção e modernização do contorno, desmitificação do herói e adversário, utilização de estruturas narrativas complexas, diminuição da perspectiva onisciente e autorreferência literária explícita. Também salienta o uso da ironia, ambiguidade e equívoco, com a ruptura de esquemas narrativos tradicionais, mediante a tendência à transgressão, ao humor ou à fantasia moderna, com ciclos de luta entre as forças do bem e do mal numa cenografia medieval, e com seres a meio caminho entre a mitologia tradicional e a ciência e ficção.

Outro recurso da LIJ muito produtivo é a manipulação de personagens clássicos do imaginário coletivo, através da conversão humorística de personagens aterrorizadores ou maravilhosos, que aparecem nos contos populares restritos a esferas de ação, especialmente os que atuam como doadores, auxiliares ou agressores, cuja presença ou atuação é determinante na configuração e caracterização do conto e que foram muito aproveitados pela LIJ. Essas personagens, que caracterizaremos a seguir, podem ser: femininos (fadas e princesas de uma ótica positiva e bruxas e madrastas de uma ótica negativa) e masculinos (magos, ogros, gigantes e seres diminutos).

As bruxas contam com uma representação estereotipada de mulher feia e velha, com vassoura mágica e sombreiro bicudo, que emprega ritos, fórmulas e cerimônias para fazer o mal. São representadas como mulheres solitárias, com poderes extraordinários, que vestem roupas escuras e que vivem num lugar

solitário, como o bosque ou a montanha, acompanhadas de animais como o gato. Nas reescrituras convivem dois tipos de bruxas, segundo o seu aspecto físico: a tradicional, com aparência aterradora; e a de aparência normal ou atrativa com um comportamento humanizado e com atributos específicos desmitificados ou eliminados. Estas novas bruxas vivem em lugares limpos e luminosos com aspecto de laboratório ou casinhas pequenas, geralmente acompanhadas de um gato negro. Na LIJ contemporânea, as bruxas têm desaparecido praticamente entre as décadas dos sessenta e setenta do século XX, para reaparecer a partir da década dos oitenta com multiplicidade de pontos de vista e riqueza de nuances, distinguindo-se três modelos básicos (Valriu, 2007): a bruxa estandardizada que simboliza a encarnação das forças do mal com esquemas preestabelecidos e popularizados; a bruxa humanizada com densidade psicológica; e a bruxa desmitificada com comicidade com um rol modificado e uma visão como seres amáveis que preferem praticar a bondade, como é o caso daquelas com aparência de meninas aspirantes a bruxa.

Quanto à princesa, que aparece nos contos como moça submissa e fiel, a quem o herói libera de um encantamento ou perigo e casa com ela, na LIJ aparece como princesa submissa e passiva, a princesa que não aceita o pretendente e quer evitar o matrimónio, e a princesa de carácter competitivo, que não casa até que o herói mostre as suas qualidades. Todas elas desenvolvem diversas funções como impor provas difíceis, desmascarar o falso herói e reconhecer o verdadeiro. Não obstante, este arquétipo possui características físicas e psicológicas genéricas, como são a juventude, a beleza, a pureza, a amabilidade, a generosidade etc., e atualmente, a participar decididamente nos combates e arriscando as suas vidas.

As fadas são seres com uma imagem idealizada com forma de mulher, diminuta, dotada com poderes sobrenaturais, de aparência moça com asas e varinha mágica. Apesar de serem muito versáteis são seres relacionados à natureza de grande beleza, vinculados a covas ou fontes que guardam tesouros encantados. Podem ser

terrestres ou aquáticas, vinculadas a mares, rios, fontes, bosques etc. Na LIJ há quatro grupos: pequenas damas, herdeiras das ninfas; damas verdes, fadas de aparência humana muito belas, com poderes de encantamento; damas brancas, também de aparência humana, que amadrinham crianças; e velhas damas, com aparência de velhinhas.

Os magos, bruxos e feiticeiros têm conhecimentos de medicina natural e poderes sobrenaturais. As suas qualidades condensam a de taumaturgos, nigromantes, adivinhos, bruxos, astrólogos, encantadores, curandeiros e alquimistas. São herdeiros do mítico mago Merlím, pelo que se representam como um homem velho, geralmente alto e delgado, com longa barba e cabelo branco, nariz imponente, voz profunda e mirada penetrante, vestido com túnica e capucho, estereótipo que procede da Idade Média. Na literatura infantil, aparecem assim ou, também, magos modernos desmitificados pela via do humor ou do realismo, mais parecidos com um científico, sempre relacionados com o mundo dos livros e a sabedoria. Por norma, são acompanhados de animais ou de um moço que se inicia na ciência ocultista. Os seus poderes consistem em se transformarem eles ou os demais, dominarem as forças da natureza ou elaborarem poções mágicas; poderes que se desmitificam pelo humor, já que são ineptos e não sabem empregar os seus poderes.

Ogros e gigantes são definidos pelo seu grande tamanho e um aspeto aterrador, repulsivo e descuidado, sendo guardiães de personagens encantados, de objetos mágicos ou tesouros. Vivem em lugares afastados (bosques, ruínas, rocas) e representam a vida silvestre ancestral. Sofrem uma fome voraz e têm família, que atua como auxiliar do herói, proporcionando informação ou o objeto mágico. Na LIJ desmitificam-se, sendo destacado o seu aspecto inocente, plenamente integrados na sociedade, mas com problemas pessoais pela sua diferença.

Os contos maravilhosos estão povoados de seres diminutos com forma antropomórfica (anões, trasgos, elfos...) que personificam as forças da natureza (água, terra, lume e ar),

mantendo uma relação ambivalente com os seres humanos: positiva e benéfica ou negativa e destrutiva. Os traços comuns são a estatura pequena, a barba longa, aparência rechada, orelhas bicudas, casaco longo e chapéu alto e pontudo. São benéficos, ativos, festeiros, travessos e buliçosos. Vivem no bosque em covas, troncos de árvores, casinhas de madeira etc. Relacionam-se com trabalhos artesanais como lenhadores, carpinteiros, mineiros e ferreiros. Na literatura infantil atual predomina o aspecto benéfico e positivo, e são classificados em: os que vivem em sociedade com grande coesão e os que vivem sós e individualizados com uma caracterização psicológica mais elaborada, atuando como doadores ou auxiliares em contos de tom ecologista.

Os demós representam o mal na tradição popular, pertencem à esfera dos agressores com grande poder de transformação, a se apresentar sob formas diversas. O seu aproveitamento na LIJ é escasso, pois nesta sociedade dessacralizada perdeu uma parte do seu poder emblemático.

O dragão é um animal fabuloso feroz que se representa com asas, fortes garras e cauda de serpente, a se conformar por um conjunto de elementos de animais tradicionalmente considerados perigosos e agressivos, como a serpente, o crocodilo, o leão, e águia, dos quais toma um atributo que o torna invulnerável. Cumpre duas funções: raptar ou devorar mulheres ou assediar a cidade e exigir como pagamento uma mulher para se casar com ela ou devorá-la. Também pode aparecer como guardião de uma ponte ou tesouro, com tarefas de vigilante. Nos contos modernos, pode conservar o seu papel de agressor, ser caricatura do seu arquétipo ou se caracterizar com atributos distintos e mudar o seu papel, até se tornar auxiliar.

Por último, os objetos mágicos são um elemento fundamental da trama, ao funcionar como ajudantes do herói. São muito numerosos e diversos: prendas de vestir, objetos de adorno, instrumentos e armas, todo o gênero de sacos e recipientes, partes do corpo de animais, instrumentos musicais, objetos de uso quotidiano, bebidas, fruta e varas. Quanto à sua origem,

composição e materiais, podem ser de origem animal, vegetal, baseados em ferramentas, relacionados com o culto aos mortos ou forças personificadas.

Na LIJ, destacam-se como objetos vegetais (sementes, flores, folhas, ramas, ervas, frutos etc.), a varinha mágica; minerais, como as pedras preciosas; partes de um corpo de animal (pluma de pássaro, ovo, cabelos de pessoas); construídos pelo homem, como utensílios (joias, anéis, arcas, cofres, garrafas e lâmpadas, vassouras, capas, espadas), instrumentos musicais e livros mágicos; e relacionados com os quatro elementos, como os póis mágicos, a chama e o fumo, o vento e a água. O objeto pode atuar simplesmente por ser possuído; por se invocar a sua ajuda com uma frase ou fórmula ritual versificada; por contato, como ser impregnado com unguentos; por o lançar ao lume com conotações purificadoras; as sementes devem ser plantadas; as ervas devem ser tomadas em infusões; as frutas devem ser comidas; as poções, águas mágicas e beberagens devem ser bebidas; os livros devem ser lidos; os instrumentos de pintar e escrever devem ser usados; e os recipientes fechados devem ser abertos.

4.3 Tipos de reescrituras

Caterina Valriu (1998), nas suas investigações sobre a influência da literatura oral na LIJ, conclui que a estrutura do conto maravilhoso é útil para a análise de muitos contos e narrativas atuais infantis e juvenis, pois respeita-se a sucessão de funções (da situação inicial, passa-se diretamente para a função oitava, a falcatura ou a carência), repetindo-se a série Prova-Reação Doação e substituindo combate e vitória por uma prova difícil, havendo sempre um final feliz. O papel do herói e da heroína é desenvolvido por moços ou crianças que se destacam pelas qualidades morais. Mantém-se o peso de herói, agressor, doador e auxiliar com características muito semelhantes, mas os papéis secundários, como a princesa e o seu pai, o mandatário e o falso herói, praticamente desaparecem ou se transformam. As bruxas são os personagens

tratados de forma mais rica e complexa, mantendo em geral a imagem convencional quanto à aparência física, habitat, atributos, ajudantes, poderes etc., porém, com dois tipos de tratamento desmitificador: discriminadas socialmente ou por via do humor.

Tendo em conta tudo isto, Valriu (2002, 2010) estabelece quatro tipos de reescrituras com diferentes estratégias criativas, como a imitação, a adaptação, a transformação satírica (baseada na mudança do espaço, do tempo ou da ideologia), a paródia etc., procedimentos todos eles baseados na intertextualidade e na hipertextualidade, que denomina:

1. Uso referencial, quando o autor emprega elementos de origem folclórica de forma similar à tradição, sem distorção nem novos conteúdos, com uma perspetiva semelhante e uma caracterização de personagens adaptada aos tópicos estabelecidos.

2. Uso lúdico, quando os elementos são invertidos, transformados, misturados, descontextualizados ou reinventados de forma desinibida com intenção essencialmente festiva ou iconoclasta, pelo simples prazer do jogo ou por via do humor. Os procedimentos mais empregados na LIJ são o absurdo ou nonsense, a paródia e imitação burlesca de alguém, a desmitificação de alguém, ao ser-lhe atribuídos traços de autoridade e de prestígio, a caricatura e a ridicularização ao deformar a realidade e a transposição de papéis, ao inverter os papéis das personagens (Sotomayor, 2006).

3. Uso humanizador em obras que partem de personagens arquetípicas planas, mas que se humanizam com sentimentos e atitudes humanas, numa tentativa de estimular a reflexão e a capacidade crítica mediante a ruptura, através do sentimento e sensibilidade.

4. Uso ideológico de obras que reutilizam elementos ou motivos, dotando-os de conteúdo ideológico com intenção formativa ou doutrinadora, recorrendo a técnicas de inversão e descontextualização.

Para a estudiosa Ana Díaz-Plaja (2002), as reescrituras continuam a tendência eterna do conto tradicional de ir misturando motivos e reinterpretando os existentes num jogo hipertextual em que os escritores modificam ou reescrevem. Assim, distingue:

1. Reescrituras simples, ou seja, versões que respeitam a trama original sem alterar o sentido genuíno do conto, mas mudando a localização dos cenários e atualizando o contorno para os aproximar do leitor atual.

2. Expansões que partem de uma narrativa para narrar partes que não aparecem na versão original, com intenção paródica ou para enriquecer uma figura ou tema determinados. Pode ser uma ampliação inicial, alongamento ou ampliação final.

3. Modificações devidas a um proceso de reinterpretação do sentido, que podem afetar ao caráter das personagens (mudança de sexo, personalidade, necessidades...); à estrutura (início *in media res*, desordem estrutural...); ao argumento (alterações do tema, reinterpretação e modificações do final); às interpelações às personagens ou ao leitor(a) com referências metaliterárias; e à atualização ou mudança de registo da linguagem.

4. Colagem, consistente em misturar um ou mais contos, com intenções diversas, destacando as técnicas de “enxerto de contos”, a misturar um conto com outro; e “amálgama de contos”, acumulação de personagens. Um caso misto seria o do conto com protagonista concreto que vai se encontrando com personagens de diferentes contos em distinto momento.

Portanto, a vitalidade da literatura oral torna-se patente através da reescritura e reutilização de motivos, temas, esquemas, recursos e personagens para reivindicar valores como a amizade, a solidariedade, a ecologia, o feminismo, o pacifismo, a reivindicação da imaginação..., além de subverter e parodiar situações e personagens arquetípicas como princesas, príncipes, sobretudo, na esfera dos agressores: bruxas, trsgos, anões, diabos, entre outras figuras.

4.4 Elementos para a análise de reescrituras

À hora de analisar as reescrituras, convém dar resposta às seguintes questões:

- O que se reescreve? Personagens, espaço e tempo, argumento/história.
- Como se reescreve? Subgênero da obra resultante (conto, álbum ilustrado, romance, obra teatral etc.); mudança do leitorado implícito (a quem se dirige); procedimento (reescritura simples, expansão temática; reinterpretção; colagem).
- Quando se reescreve? Diferenças nos contextos histórico-sociais de produção.
- Para que se reescreve? A identificar quatro usos (instrumental, lúdico, humanizador e ideológico).

Quanto à análise da estrutura narrativa, interessam especialmente as modificações, supressões e adições dos elementos da narração (narrador, personagens, sequências e/ou núcleos narrativos, espaço ou tempo), que alteram completamente o processo de comunicação literária. Portanto, não só é preciso centrar-se na sua identificação, mas também se deve promover a reflexão sobre a intencionalidade que subjaz (interesse pessoal do criador; contextual influenciada pelo momento histórico-social; outros).

Tendo em conta o que aqui foi assinalado, na análise é preciso reparar nos seguintes elementos paratextuais e textuais:

1. Delimitação e características: Editora/ Coleção/ Idade/ Autor/ Ilustrador/ Prêmios/ Paratextos (nomeadamente ilustrações).

2. Temática: crescimento/ amor/ amizade/ luta bem-mal/ injustiça/ imaginação/ reivindicação da transmissão oral/ ecologia/ igualdade de gênero etc.

3. Estrutura, técnicas narrativas e recursos estilísticos: ponto de vista do narrador, caráter episódico, modelo clássico de Propp, entre outros.

4. Personagens: planos/redondos, papéis (heróis e heroínas/ agressores/ doadores/ auxiliares/ falsos heróis), protagonismo, inversão de papéis, personagens fantásticos (bruxas e magos/ fadas / seres diminutos/ gênios / diabos...).

5. Poderes extraordinários, objetos mágicos e elementos simbólicos: objetos mágicos de origem vegetal, mineral ou animal, construídos pelo homem; uso de poderes (bom/ mau).

6. Ambientação (espaço e época): caminho, casa, castelo, cidade, outro planeta, portas a outros mundos etc. Espaços típicos, simbólicos, utópicos ou alternativos (cemitérios, psiquiátricos, bibliotecas, asilos...). Topônimos (reais/ imaginários). Ambientação temporal (indefinida, medieval, contemporânea, saída do tempo real etc.).

7. Intertextualidade: hipotextos, paródias, pastiches etc.

8. Valores e contravalores: ideias e ideologia que transmite a história (feminista pacifista, ecologista...).

9. Versões (meios audiovisuais, teatro, banda desenhada, cinema etc.).

4.5 O fomento da criatividade a partir dos contos

O professorado, para privilegiar a criatividade literária e artística, pode realizar muitas atividades lúdicas baseadas em cartas ou cubos de criação de histórias.

Outros exemplos de propostas de atividades de interesse nas salas de aula seriam, além de muitas das técnicas recolhidas por Rodari (1973) e comentadas, as seguintes:

- Compilação de versões de contos;
- Criação de contos de tema livre;
- Troca de finais ou princípios de histórias conhecidas;
- Adição/eliminação/mudança do rol das personagens;
- Mistura de personagens de distintos contos;
- Descrição de personagens ou lugares;
- Invenção de diálogos;

- Mudança de gênero (teatro, banda desenhada, canção etc.);
- Criação de novas narrativas inventadas a partir de contos;
- Acompanhamento musical dos contos;
- (Re)ilustração de contos;
- Recriação com diferentes formas de expressão (verbal, plástica, gestual, corporal...);
 - Ilustração de sequências de contos;
 - Dramatização de contos ou fragmentos de contos;
 - Binômio fantástico: associação de duas palavras sem qualquer relação lógica: armário e leão;
 - Hipóteses fantásticas: O que se passaria se...? Consiste em fazer perguntas das quais surge a ideia de um conto novo ou de como reescrever um já conhecido: o que se passaria se o lobo dos três porquinhos fosse asmático?
 - Contos ao invés: inverter histórias tal e como as conhecemos. Por exemplo, Branca de Neves encontra sete gigantes; o Patinho Feio conhece um grupo de ornitorrincos.
 - Salada de contos: combinar uns contos com outros, a misturar personagens, lugares e acontecimentos, por exemplo, o Gato de Botas aparece para ajudar o Lobo Feroz a capturar os três Porquinhos.

5. O Conto: um Subgênero Claro-escuro

5.1 Justificativa

O conto tem acompanhado a humanidade praticamente desde os seus inícios. Eram contos o que os humanos escutavam ao redor do lume, narrados por um maior. De fato, a grande transformação da narrativa é a que acompanha o conto desde o surgimento da humanidade até aos dias de hoje. Tanto é assim que o conceito de conto fica um tanto ambíguo.

O conto não é só para crianças, existe o conto para adultos, mas neste caso evita-se a denominação de conto para se referir a ele como narrativa, com o fim de distinguir entre uma história para crianças ou para adultos. Contudo, consideramos que é uma distinção que não responde ao subgênero, mas ao público-alvo.

Neste escrito centramo-nos no conto cujo público-alvo é o infantojuvenil, inclusive, neste caso, o conceito de conto é muito denso, pelo qual começaremos distinguindo entre os distintos tipos de conto.

5.2 Contos e contos

O subgênero do conto tem uma história tão antiga quanto a humanidade. Podemos apresentar os tipos de contos consoante uma visão histórica:

(1) Conto tradicional, que é anterior ao nascimento do conto atual no século XX. Por norma, os contos tradicionais já não são escritos, embora cheguem até aos leitores atuais.

i) **Conto da tradição oral:** foram transmitidos dentro das distintas sociedades, com temáticas muito conhecidas, no início sempre oralmente, até quando alguns foram plasmados por escrito.

Predominam os contos de animais, de personagens com algum dom, mitológicos etc.

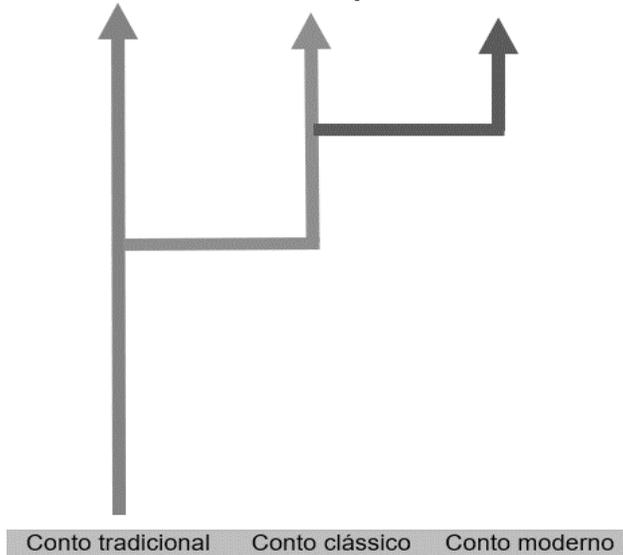
ii) **Conto clássico:** em muitos casos trata-se de contos da tradição oral que são recriados por autores de até o século XIX, tais como Hans Christian Andersen, os irmãos Grimm, Perrault etc. São amiúde conhecidos como contos de fadas.

(2) Conto de autor, que nascem principalmente no século XX e seguem padrões literários modernos, embora as temáticas e os tratamentos amiúde sejam semelhantes aos contos clássicos. Incorporam em muitos casos, técnicas literárias deste século e do anterior que não existiam nos contos anteriores ou que mal se encontravam neles.

Esta classificação é indubitavelmente discutível, mas serve para o nosso propósito de privilegiar o conto como formato literário que requer de maior presença no universo literário infantojuvenil.

No seguinte gráfico representamos como os distintos contos se desenvolvem ao longo da história.

Gráfico 1: A evolução do conto



Sendo assim, o conto moderno deve a sua existência aos contos de tradição oral através dos contos de fadas.

5.3 O conto na zona mista

Uma outra questão é a presença do conto no que chamamos zonas mistas. Este é um conceito que cunhamos para nos referir a essas zonas em que as definições dos gêneros ficam esfumadas, porque as suas características correspondem a dois gêneros simultaneamente. Assim, vamos assinalar três tipos de contos da zona mista:

1. Quando um conto tem forma rimada, mas não é mesmo um poema, é uma zona mista entre poesia e narrativa, é um conto rimado.
2. Quando um microconto se sustém completamente com diálogos, trata-se de uma zona mista entre teatro e narrativa.
3. Quando um conto é apoiado nas imagens através de textos muito breves dá lugar ao álbum. Não é possível utilizar uma novela

para criar um álbum, pois a extensão do texto tem de ser relativamente breve. O álbum apresenta, portanto, a fusão entre a imagem e o texto como traço principal, com um formato grande por norma.

5.4 O conto no século XXI

A dias de hoje, as editoras publicam contos principalmente para um público muito novo, os chamados de primeiros leitores. Fora daí, parece mesmo que o conto vira um subgênero que não cumpre os padrões literários que muitos editores (e também professores) acham que são adequados para os leitores.

Sem atendermos para qualquer estudo, representamos no seguinte gráfico a quantidade média de páginas que vem lendo um estudante com cada livro, segundo a sua idade:

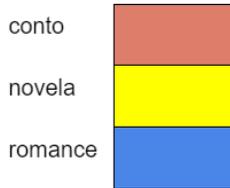
Gráfico 2: Média de páginas lidas e faixa etária

	≤ 10 páginas	≤ 30 páginas	≤ 60 páginas	≤ 90 páginas	> 100 páginas
6 anos					
8 anos					
10 anos					
12 anos					
> 12 anos					

Porém, o Gráfico 2 requer a leitura do Gráfico 3, para entendermos qual o formato em que tais páginas se dividem, segundo o número de páginas:

Gráfico 3: Gêneros e formatos

	≤ 10 páginas	≤ 30 páginas	≤ 60 páginas	≤ 90 páginas	> 100 páginas
6 anos	contos				
8 anos	novelas	novelas			
10 anos	romances	romances	romances		
12 anos	romances	romances	romances	romances	
> 12 anos	romances	romances	romances	romances	romances



Segundo os gráficos anteriores, o conto não é mais do que um passo prévio à consolidação da novela e depois do romance.

Esta ideia de a novela e o romance serem os gêneros maiores não só aparece na literatura infantil, também na literatura convencional, acontece que é muito complicado encontrar nas prateleiras das livrarias várias narrativas num só conto.

É precisamente esta ideia que encontramos completamente equivocada. O conto não pode ser considerado um passo prévio à novela. Os leitores infantojuvenis podem ler novelas e romances sem qualquer problema, mas sem retirar-lhes a hipótese de lerem coletâneas de contos.

Achar que um texto de 100 páginas pode ser apenas um romance para um público juvenil é um erro. As 100 páginas podem ser divididas assim:

- 100 páginas = entre 10 e 12 contos
- 100 páginas = 2 novelas
- 100 páginas = 1 romance

É o leitor que pode e deve escolher como quer ler essas 100 páginas. A questão é que 100 páginas para uma editora representam um romance. Todavia nem só a maioria das editoras seguem este critério, porque na imensa maioria de concursos literários não se aceitam coletâneas de contos, mas novelas e romances. Apenas tem-se visto uns poucos em que se reconheça especificamente que o texto para ser apresentado pode constar de uma coleção de contos.

Aliás, as divisões na literatura nem sempre são precisas. Se tomarmos o texto de *As mil e uma noites*, encontramos uma estrutura que chamamos de conto matriz, onde uma história recolhe dentro de si outras histórias.

O escritor Frantz Ferentz tem experimentado todos os formatos aqui expostos, tendo publicado livros com coletâneas de 15 contos, livros com 3 novelas e livros com um conto matriz, para além de coletâneas de microcontos.

O autor lembra que para a produção *online*, o único formato apto é o do conto. Quem quiser publicar romance e até novela vai ter imensas complicações, mais com o público infantojuvenil do que com o público adulto.

Cabe ao leitor a opção de escolher como se estrutura o livro que gostaria de ler. Infelizmente, nos dias de hoje, mais de 90% da oferta para leitores a cima de 8 anos são novelas e a cima de 10, são os romances. Basta ver os catálogos das editoras para ver que praticamente não se publicam coletâneas de contos. Paradoxalmente, quando os professores pedem aos seus estudantes para criarem textos literários, estes são quase sempre contos.

Frantz Ferentz reclama, portanto, um lugar justo para o conto no contexto literário, frisando que o gênero não é um formato secundário nem inferior. Lembra, ainda que o conto é, de fato, a base da literatura infantojuvenil e até da literatura em geral.

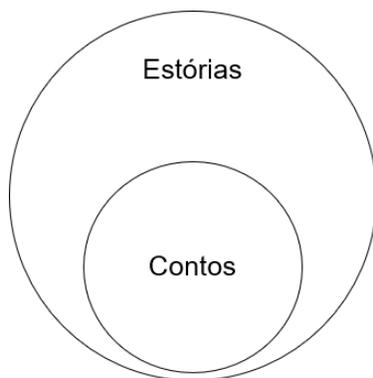
5.5 Os contos e as histórias

Já anteriormente falamos dos traços que definem o conto. Mas, a seguir, trataremos de uma questão que afeta o conto como subgênero dentro da narrativa.

Para começar, nem tudo quanto parece um conto é mesmo um conto. É preciso, portanto, localizar o conto dentro dos distintos tipos de textos com uma extensão parecida.

Começaremos com o conceito de estória, que definimos como uma narração que pode ser literária ou não. Dentro dela, encontramos desde anedotas a episódios pessoais e certamente contos.

Portanto, qual o traço principal dos contos que não possuem os outros tipos de textos que incluímos nas estórias? Trata-se de um traço crucial, isto é, o conto é literário, enquanto os outros textos não o são.



Esta questão, aparentemente tão óbvia, exprime algumas confusões. Como dissemos antes, nem tudo quanto parece um conto é mesmo um conto. Portanto, se não é um conto, não é objeto de estudo dentro da LIJ.

O fato de identificar as histórias com os contos justifica que alguns estudiosos declarem que a literatura para a infância não pode ser estudada no mesmo nível do que a literatura convencional

e argumentam que não tem a mesma qualidade. Afirmar isto de um conto literário é um disparate.

Porém, atualmente, há uma outra questão que provoca imensas confusões. Trata-se do que aqui chamaremos “pseudo-contos” e que também são conhecidos como “contos-para”. Trata-se desses textos que, sob forma literária (mas que de fato carecem dela) são autênticos manuais para crianças. Podem tratar temas muito delicados como a morte, as doenças, a violência de gênero, o racismo etc., e ao mesmo tempo, ocupar-se com questões como a higiene, o respeito aos animais, ao entorno etc.

Precisamente, o seu formato aparente de contos causa uma imensa confusão. Embora seja inegável que estes textos ajudam as crianças a perceberem melhor o mundo, não são contos, de fato, nem têm um argumento que possa ser considerado literário.

É preciso perguntar-se quais as características do conto literário. Não é simples responder a isto, pois nem sempre os traços que teoricamente o definem aparecem todos eles. O conto é ficção, pode ser inspirado em fatos reais, imaginários ou até uma combinação dos anteriores.

A maioria dos contos, ao narrarem uma história, apresentam um início, um enredo e uma conclusão. Aliás, está a questão dos valores, de que já tratamos anteriormente (cf. capítulo 2).

Portanto, o conto literário tem uma série de traços próprios que o individualizam dentro do conjunto das histórias. Ele é o verdadeiro objeto de estudo e é preciso que, no momento, de analisar os materiais que leem as crianças, tenhamos presente o que é uma história, um pseudo-conto e um conto.

5.6 A tirania do politicamente correto

Nos últimos anos, tem-se desenvolvido uma celeuma entre editores, autores e mormente educadores sobre os contos serem politicamente corretos. Isto fez com que textos, inclusive clássicos, fossem revistos do ponto de vista da linguagem, chegando a

extremos como a criação de listas de livros não aptos para a infância. (Veja-se também o capítulo 2).

Não vem ao caso, aqui, discutir o grau de estultícia que podem chegar a alcançar estas revisões e estas listas negras, pois são injustificáveis (e que de fato não têm nada a ver com a proteção à infância, embora tencionem sê-lo).

Novamente utilizamos um conto para ilustrar como essas mentes bem intencionadas não fazem mais do que destruir a literatura com o objetivo de introduzirem ou eliminarem elementos que acham que os leitores infantis não conseguem perceber, o qual é totalmente falso. É possível que em algumas ocasiões seja preciso explicar ao público infantil o contexto em que uma obra foi criada para entenderem porque se dão certas expressões e até passagens, mas é absurdo manipular e mudar trechos dos textos para “proteger” a infância.

Na verdade, a questão da introdução forçada dos valores e a procura de formas politicamente corretas vão amiúde juntas. Tem muito a ver com a tendência de superproteger as crianças, evitando-lhes qualquer frustração, o qual não faz mais do que criar adultos pusilânimes.

Eis o conto:

“Era uma vez um cão que passava as noites a ladrar.

Tanto ladrido não mais do que incomodar os vizinhos.

Falaram com o dono do cão para fazê-lo calar-se, mas não havia jeito.

O cão continuava e continuava a ladrar todas as noites, também nos fins de semana.

Ninguém no bairro conseguia fazê-lo calar-se.

A gente, desesperada, quis uma noite assaltar a casa do amo do cão e tapar o focinho do animal.

Mas então chegou Dona Margarida Fernández de Andrade Lopes da Ribeira, que era experta em cães, disse a todos os vizinhos zangados:

- Este cão precisa que lhe demonstrem que gostam dele.

E desde esse momento, todos os vizinhos, em turnos de dois, dedicaram-se a fazer festas ao cão um bocadinho antes de irem dormir, de modo que o cão não voltou a ladrar mais à noite”.

Dona Letícia Filomena da Rua, mestra de profissão e amante dos contos, ficou toda satisfeita com aquela história que acabava de compor. Decidiu que a daria a ler aos seus estudantes naquela mesma manhã para depois eles escreverem uma composição sobre ela e, se calhar, criarem uma obra de teatro baseada no seu magnífico conto, porque, segundo ela, era magnífico.

Sempre dava os seus próprios materiais aos estudantes. Para isso, depois de os compor, tirava pela impressora tantas cópias quantos estudantes tinha. E levava o pacotinho para a sala de aula.

Naquele dia não foi uma exceção. Deixou o computador aberto no seu estúdio e foi tomar o café na cozinha. O recendo do café chegava-lhe do outro extremo da casa, de maneira que não ia poder negar-se a ir tomá-lo... Adorava café! Da cozinha sentiu o filho, Luís Alfredo, por algum lado na casa.

- A, Luis Alfredo, estás já preparado? –chamou a mãe pelo filho com uma chávena de café entre as mãos.

- Um momento, que ando aqui a preparar umas coisas para a escola.

Que filho tão porreiro tinha Dona Letícia Filomena da Rua. Quando acabou de tomar o café, voltou para o seu estúdio. E assim, premiu a tecla de imprimir. Vinte e duas cópias, tantas como estudantes tinha e mais uma para si. A impressora começou a cuspir as cópias. Quando estavam todas preparadas, Dona Letícia Filomena da Rua meteu as cópias na pasta, recolheu o filho e todos –mãe, filho e as vinte e duas cópias– foram para a escola bem cedo.

Dona Letícia Filomena repartiu o conto entre os seus estudantes. No início, todos leram com pouco interesse. É preciso dizer que as histórias da mestra lhes eram algo tediosas, aborreciam com elas, sempre eram tam bonzinhos todos... Porém, ao chegar ao final, começaram a sentir-se gargalhadas pela sala de aulas.

Dona Letícia Filomena não esperava aquilo. Aquela sua história estava a ter um sucesso inesperado. Estava emocionada, ainda que não entendesse muito bem porquê, visto que ela escrevera como sempre fazia e, por norma, não costumava incluir questões de humor nos seus escritos.

Porém, tudo ficou esclarecido quando releu a sua história. O início e o meio eram iguais, mas o final, não...

“Era uma vez um cão que passava as noites a ladrar”. Tanto ladrido não mais do que incomodar os vizinhos. “Falaram com o dono do cão para fazê-lo calar-se, mas não havia jeito”. O cão continuava e continuava a ladrar

todas as noites, também nos fins de semana. Ninguém no bairro conseguia fazê-lo calar-se.

A gente, desesperada, quis uma noite assaltar a casa do amo do cão e tapar o focinho do animal.

Mas então chegou o vizinho roqueiro do quarto andar, que era experto em sons a todo volume, disse a todos os vizinhos zangados.

– Este cão precisa que alguém lhe ensine a ladrar rock.

E desde esse momento, o vizinho roqueiro dedicou-se a ensinar ao cão a ladrar acompanhado da guitarra elétrica. E como os ensaios eram tão duros de dia, de noite dormia como um santinho.

“Pois é, o cão acabou publicando um disco de ladrorrock com muito sucesso entre cães e os donos dos cães”.

Dona Letícia Filomena não podia acreditar. Ela não escrevera aquele final do conto!

Aquele estranho evento precisava duma investigação.

Por isso, quando voltou para casa, começou a investigar o que acontecera. Repassou mentalmente tudo o que se tinha passado desde que acabou de escrever o conto até que o imprimiu. Era um lapso de só dez minutos, incluído o tempo que tinha estado na cozinha a tomar café.

Coçou a cabeça até quase lhe sair fumo. A ver, quem estava em casa, além dela, durante aquele momento? Claro, o filho, o Luis Alfredo!

Devia ter sido ele, quem senão? Não entrara mais ninguém em casa, a menos que se tratasse de um fantasma, o qual ela sabia que podia acontecer, porque os espíritos são mesmo capazes de escrever com o computador.

Mas não, o mais provável é que se tratasse do Luis Alfredo. Encontrou o filho a fazer os deveres no seu quarto, enquanto comia uma sande de queijo com marmelo e ouvia música com os audífonos. Foste tu quem mudou o final do meu conto.

- Luis Alfredo - começou a dizer a mãe -, quero que me digas a verdade:

Mas Luis Alfredo só cantarolava algo em inglês, ou algo parecido ao inglês, que era o que escutava pelos fones.

A mãe teve de lhe retirar os auscultadores e repetir-lhe a pergunta. E o Luis Alfredo, sem se imutar, respondeu:

- Claro, mamã, porque és muito antiga tu com isso dos contos. Tens boas ideias, mas não sabes como as acabar. Os teus estudantes estão fartinhos das tuas histórias onde todos são bonzinhos e todos seguem as regras. Por isso,

para te ajudar, hoje quis colocar algo da minha própria colheita. E diz, resultou?

Claro que resultara. Dona Letícia Filomena teve vontade de castigar o filho, mas compreendeu logo que graças a ele triunfara na escola. Como era uma boa mestra, houve de reconhecer que se trabalha melhor entre os dois.

Por isso, desde aquele dia, Dona Letícia Filomena ficava dez minutos a tomar o café na cozinha e, entretanto, o filho entrava sigiloso no estúdio dela e, depois de ler o conto iniciado, inventava ele o final que lhe quadrasse sentado diante do computador.

(Frantz Ferentz, 2010).

5.7 O conto é para crianças ou para adultos?

Nos estudos literários, e também na mercadologia literária, existe uma etiqueta para quase tudo. Para além dos gêneros (suspense, amarelo, romântico, aventuras etc.), tende-se também a classificar a literatura segundo o público-alvo para o qual se escreve. E, é mesmo aí que existe uma tripla classificação segundo a idade para a qual são dirigidos os textos. É por isso que, de modo geral, se fala de literatura infantil, literatura juvenil e literatura adulta, sendo esta última a convencional. Não se trata aqui de tentar estabelecer as fronteiras entre os diferentes tipos de públicos, onde é que começa o juvenil e termina o infantil, ou quando é que um leitor pode ser considerado adulto, porque não há qualquer consenso sobre isso.

Porém, o estabelecimento destas barreiras nítidas no mercado e a academia, não se correspondem com a realidade. Existem textos cujo alvo é o público infantojuvenil, mas que são lidos por leitores adultos. O caso mais conhecido é a saga do Harry Potter. E o que dizer dos romances de Jules Vernes, que na altura não eram próprios do público juvenil, mas que no século XX foram devorados por gerações e gerações de adolescentes? Por outro lado, existem textos cuja etiquetagem é absolutamente errada, como é o caso de *O Príncipezinho*. Esta singular novela não foi direcionada para um público infantojuvenil, mas para o público adulto. É curioso ver como o livro em questão é colocado nas livrarias na

seção de literatura infantil. Há quem até diz que este livro tem dois níveis de leitura. Todavia, o seu autor não pensava num público infantil à hora de o redigir e nem o público jovem tem capacidade de perceber a profundidade da mensagem de Saint-Exupéry.

Portanto, se aceitarmos que existem textos que têm os jovens (e crianças) como público alvo, mas que são lidos por público adulto, então é preciso falar de **literatura infadulta**. Este conceito nasce da combinação de **inf**(antil) e **adulto**. Com ele queremos falar dos textos à princípio gerados para um público infantojuvenil, mas que chegam facilmente a um público adulto. É preciso dizer que não é qualquer texto infantil que interessa ao público adulto. De fato, os textos para primeiros leitores, por motivos óbvios, não interessam aos adultos, mas sim poderíamos coligir que determinados textos, aptos a partir de uma idade aproximativa de dez anos, são também apreciados por uma série de leitores adultos. Estes seriam os textos que podemos classificar como infadultos.

A questão é que se deveria iniciar uma investigação para entender quais as características dos textos infadultos, ver que temáticas apresenta e porquê certos adultos gostam de textos para a infância ou a adolescência. Eis a chave.

Todavia, deixamos aqui a questão e ficam abertos todos os caminhos para uma eventual análise, porque parece que entramos num terreno arenoso que dará muito para discutir, principalmente porque ainda há muitos adultos que, quando leem textos para crianças, escondem os livros embrulhando as capas em papel de jornal para as pessoas ao redor não se aperceberem. E tudo por não deixarmos sair a criança que levamos dentro...

5.8 Leituras

Nos links a seguir, fala-se da necessidade dos adultos lerem textos infantis. Esse é o início da questão, mas apenas isso, o início.

- Why adults shouldn't be embarrassed to read children's books.

<https://www.theguardian.com/childrens-books-site/2014/jun/10/adults-reading-ya-kids-teen-fiction-non-pratt>
- Why All Adults Should Read Children's Books.
<http://thoughtcatalog.com/shevani-thalia/2016/07/why-all-adults-should-read-childrens-books/>
- 6 Reasons Adults Should Read Children's Books
<https://www.lakeside.com/jma/6-Reasons-Adults-Should-Read-Childrens-Books>
- As Cem Linguagens da Criança. Poema de Loris Malaguzzi com narração de *Mundo dos Poemas*
<https://www.youtube.com/watch?v=-cNoORu92JM>
- Zilberman, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1987.
<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2947>

6. O Teatro Escolar

6.1 Introdução

Esta seção visa analisar o teatro feito para o público infantojuvenil no âmbito escolar, por tal, por comodidade, será citado como Teatro Escolar, o qual faz parte do teatro infantojuvenil. Não há dúvida que historicamente o teatro faz parte também da literatura escrita para o público infantojuvenil e que desde há muito tempo vem sendo considerado como uma útil ferramenta pedagógica. Contudo, não consideramos que a literatura vise formar, mas entreter. A Literatura Infantojuvenil não existe para formar, mas para entreter.

Neste contexto, o teatro tem sido considerado um gênero de irmão pobre dentro da Literatura Infantojuvenil. De um lado, é muito menor o número de obras publicadas deste gênero que teoricamente só serve para a interpretação, mas que como veremos mais adiante, também serve para a leitura.

6.2 Definição de teatro

Eis algumas definições sobre o que é o teatro como gênero:

1. Como teatro se denomina o gênero literário constituído pelo conjunto de obras dramáticas concebidas para a sua representação no palco.

2. Gênero literário constituído por obras, geralmente dialogadas, que visam ser representadas ante um público num palco.

3. O teatro é o ramo da arte cênica relacionada com a atuação, que representa histórias frente a uma audiência usando uma combinação de discurso, gestos, encenação, música etc. É também

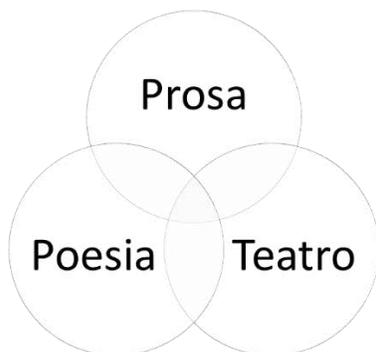
o gênero literário que compreende as obras concebidas num palco, ante um público.

Como se vê, nas definições acerca do teatro há unanimidade demais quanto ao seu valor com a arte literária que se representa. Demos um passo à frente e reparemos no que se diz acerca do teatro infantil. Esta é uma das definições mais completas que temos encontrado:

O conceito de teatro infantil pode referir-se a diferentes ideias. Por uma parte, o teatro infantil abrange aquelas obras escritas com as crianças como destinatários, é dizer, que aspiram a ser vistos pelas crianças [...], por outra parte, menciona textos de dramaturgia que são criados ou representados por crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Um grupo de meninos, neste sentido, pode criar e representar as suas próprias obras, convertendo-se em expoentes deste tipo de teatro infantil. No concernente ao teatro infantil que tem as crianças como potenciais receptores das propostas, desenvolve-se de duas formas diferentes. O mais habitual é o que se conhece como teatro infantil **por interiorização**, sendo um adulto que escreve as obras segundo o que crê que pode interessar a uma criança. Para isso, o escritor deve tomar conta a idade das crianças que pretende cativar já que os conteúdos têm de estar ligados à madurez intelectual e emocional do espectador. O teatro infantil por apropriação, em contraste, aparece quando as crianças adotam obras que, à partida, não estavam destinadas a elas. Trata-se de obras pensadas para o público em geral, mas que, por certas características, acabam adorando os mais pequenos. Ao nível geral, pode-se dizer que o teatro infantil depende de personagens de desenhos animados, fatos coloridos e componentes musicais (canções, coreografias de dança, etc.). Muitas vezes, as obras têm uma moral para os espectadores adquirirem ou desenvolverem determinados valores que se consideram positivos .

Todas estas ideias dão uma visão bastante clara do que é o teatro infantil, mas ainda ficam vários elementos que requerem análises, pois o Teatro Escolar não está ainda definido.

Adicionalmente, seria um erro crer que o limite entre os três gêneros principais (narrativa, dramaturgia e poesia) está claramente marcado. Há muito terreno partilhado ou, se se preferir, terra de ninguém que chamamos, zonas mistas.



A questão que complica a ideia acerca dos limites do teatro com outros gêneros reside na imprecisão dos limites entre os gêneros, que por vezes não são nítidos.

O teatro tem em comum com a narrativa o fato de contar, embora que, na narrativa o espaço seja uma mera descrição, não é visto, como no teatro. Contudo, ainda que à partida o teatro fosse concebido para ser representado, na verdade a literatura dramática pode ser interpretada como uma narração que carrega o seu peso nos diálogos e onde as didascálias podem ser consideradas um gênero de narração descritiva, ainda que sempre representável, pois, sem representação, o conceito de teatro fica diluído. Chegados a este ponto, estaríamos perante um gênero híbrido narrativo-dramático, que possui um valor crucial para o público infantojuvenil.

O teatro, mais do que ter algo em comum com a poesia, pode ser, como já foi mencionado antes, em prosa ou verso, de tal jeito que existem obras rimadas (o qual não envolve necessariamente uma interconexão entre o teatro e a poesia, da mesma maneira que existem contos rimados, que não são exatamente poemas narrativos).

6.3 Uma proposta de classificação do teatro

Não se pode apresentar o Teatro Infantojuvenil sob uma única ótica. Já, anteriormente, foram vistos os conceitos de interiorização e apropriação, mas existem, para além deles, outras muitas abordagens que é preciso ter presentes, algumas das quais iremos explicando a seguir.

Este é o esquema do qual partimos:

1. Segundo os atores

1.1. Pessoas

1.1.1. Extraescolares (pessoas alheias à escola)

1.1.2. Intraescolares (pessoas membros da escola)

1.2 Não pessoas

1.2.1. Fantoques (sem fios)

1.2.2. Marionetes (com fios)

2. Segundo o palco

2.1. Palco convencional (adaptado à estatura dos atores)

2.2. Micropalco (para títeres e marionetes)

2.3. Sombras chinesas

2.4. Kamishibai

3. Segundo a duração

3.1. Convencional

3.2. Microteatro

4. Segundo o tipo de texto

4.1. Rimado

4.2. Não rimado

5. Segundo a legibilidade das didascálias

5.1. Didascálias técnicas

5.2. Didascálias equivalentes a narrador

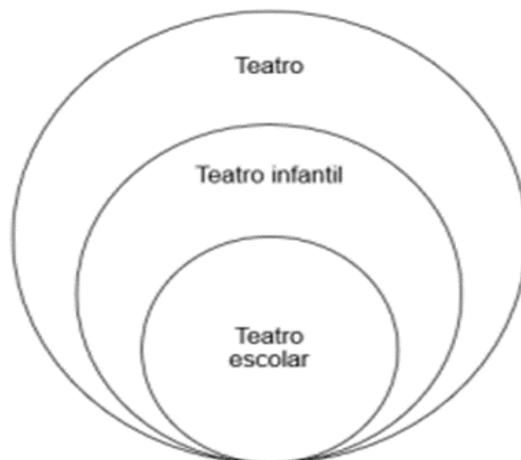
6. Segundo a representação
 - 6.1. Representado
 - 6.2. Lido
 - 6.3. Radioteatro

7. Segundo a dedicação dos atores
 - 7.1. Teatro escolar
 - 7.2. Teatro de companhia

8. Segundo o subgênero
 - 8.1. Comédia
 - 8.2. Drama
 - 8.3. Tragédia
 - 8.4. Tragicomédia

6.4 O teatro escolar

Uma vez definidos conceitos como o teatro em geral e o teatro infantil só resta introduzir o último conceito que nos ocupa: o teatro escolar. A relação entre os três conceitos poderia ser representada com o seguinte gráfico:



Já fica clara a delimitação entre o teatro geral e o teatro infantil, onde é evidente que este segundo (o TIJ) é uma derivação, especificamente, direcionada ao público não adulto.

Ora, o teatro escolar (TE) é uma especificação ainda posterior ao TIJ, visto que o TIJ pode ou não ir direcionado às escolas, embora se tenha como público-alvo o infantojuvenil.

Neste estudo, temos como foco, portanto, a presença do TIJ no âmbito escolar, não fora dele, pois que não nos referimos a questões como as salas de teatro comerciais.

6.4.1. Atores

É uma obviedade mencionar que no teatro, os atores são humanos, mas podem ser atores propriamente ditos, ou manipuladores de fantoches. Aliás, como já foi também dito, há atores externos (com pessoal alheio ao centro educativo) e internos (no geral, os estudantes). No TE os atores serão internos, que organizarão e representarão as obras, embora o diretor seja um adulto (não necessariamente o professor).

Os atores não humanos, isto é, marionetes e fantoches, têm uma relevância especial no TE, onde os próprios estudantes podem manejá-los (principalmente os fantoches, menos complicados do que as marionetes). Convém não esquecer que a fabricação de fantoches faz parte também da tarefa educativa desenvolvida nas escolas.

6.4.2. Palco

No TE, os atores humanos requerem um palco que pode ou não se alçar sobre o chão (é preferível que sim). Aliás, o palco pode estar dentro da sala de aula, caso a representação seja para a turma.

Quando se tratar de atores não humanos, os palcos também podem ser ambientados na sala de aula. A criação de um palco para marionetes ou fantoches é uma atividade importante, para a qual, simplesmente, se pode usar papelão e construir um palco com uma

janela superior e alguns suportes que o mantenham em pé. Pode-se, inclusive, fazer um palco apenas com caixas de sapatos.

Não é difícil criar um palco de marionetes ou fantoches. Aliás, a sua fabricação faz parte do processo educativo, do próprio teatro escolar. Também não podemos esquecer o uso de uma folha e a conseguinte elaboração de um teatro de sombras chinesas, cuja implantação na sala de aula é bastante singela, ainda que, logicamente, neste caso, os atores são humanos. Um último elemento, bastante presente nestes tempos, é o kamishibai, de origem japonesa. Embora, seja usado principalmente para a contação de contos, também é ideal para leituras dramáticas breves, onde os estudantes assumem os papéis dos personagens só com a leitura, sem representação, com imagens que se colocam no próprio kamishibai, mas que representam os atores enquanto atuam, não o fundo propriamente dramático.

Kamishibai



Palco de fantoches ou marionetes



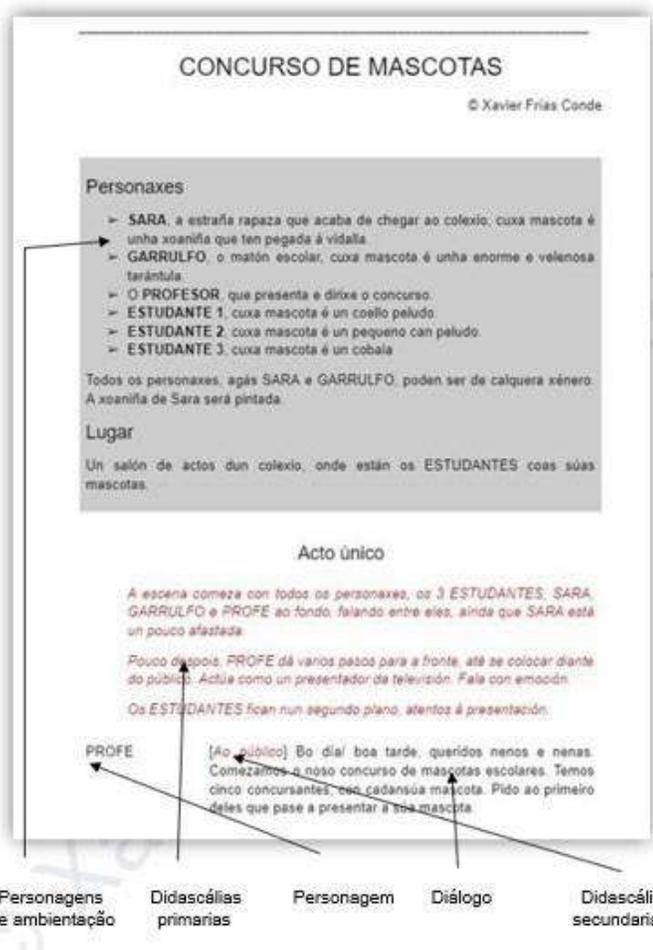
6.4.3 Duração

Tanto no TIJ como no TE, a duração das obras será menor que a do teatro convencional. Neste sentido, como é obvio, depende em grande medida da idade das crianças atores, onde influi muito a sua capacidade para memorizarem textos para representações com atores humanos. Neste contexto, as micropeças são ideais para TE,

com duração no máximo de 7 minutos, ainda que com 5 minutos já se possam representar magníficas obras.

6.4.4 Texto

O texto dramático no TE, bem como no TIJ, tem características que requerem certas especificações. Primeiro, os textos rimados são muito populares entre o público mais novo. Conseguem chamar a atenção de um jeito quase automático. Não se pode esquecer que, durante muitos séculos, o teatro foi rimado, basicamente. Atualmente, a rima normalmente implica humor, já que um texto trágico não se escreve com rimas. Portanto, para os estudantes mais novos, os textos rimados são primordiais, ainda que não exclusivos. Em qualquer caso, uma das chaves do trabalho teatral na escola está nas direções cênicas. No teatro convencional, as dimensões são necessárias para a encenação. No teatro escolar, as didascálias não devem ser tão técnicas. É preferível serem melhor do que poderia dizer um narrador, a situar a ação em algum momento, com descrições de todo o gênero. Qualquer elemento técnico necessário poderia estar num apêndice separado para o gestor do projeto poder empregar os recursos que considere oportunos. Para um público novo, as didascálias técnicas desmotivam a leitura. O texto dramático consta das seguintes partes:



Precisamente, a legibilidade do teatro (e não só a representabilidade) é um elemento chave do Teatro Escolar e do TIJ. Ainda que, formular que o texto dramático deva ser representado e lido pareça algo muito complicado, no Teatro Escolar esta premissa é absolutamente necessária. As dimensões mantêm o seu valor contextual, mas, ao mesmo tempo, servem para ser narradas como voz de fundo.

É, portanto, graças a esta flexibilidade das didascálias já que o texto dramático pode ser usado tanto para representar, como para

ler na sala de aula. Ler requer trabalhar com a voz, embora não haja representação, é outro tipo de teatro, mas funciona bastante bem. É até possível dar um passo à frente e trabalhar no drama radiofónico, que é uma modalidade que permite gravar e inclusive emitir as peças.

Para isso, é essencial trabalhar com os textos dramáticos, atentando para como apresentá-los, quer para a sua representação, quer para a sua leitura. O que oferecemos a seguir é um texto dramático que visa à representação.

COISAS DE MONSTROS

© Frantz Ferentz

PERSONAGENS: 3 monstros peludos.

LUGAR: Interior duma cova com iluminação de fachos.

MONSTRO 1 e MONSTRO 2 sentados no chão bebem de caveiras humanas.

MONSTRO 1: Estou desesperado (coa caveira na mão), se não consigo assustar pelo menos dois rapazes esta semana, vão-me expulsar da tribo.

MONSTRO 2 dá uma palmadinha a MONSTRO 1 no ombro.

MONSTRO 2: Como te entendo! Há três semanas que não espavento nenhuma cria humana. Experimentei com tudo, mas foi em vão.

Ambos os MONSTROS sacodem a cabeça com pesar. Entra MONSTRO 3. Senta com os outros dois monstros

MONSTRO 3: Olá, rapazes! Por que estão tão lúgubres?

MONSTRO 1: Lugu... quê?

MONSTRO 3: Com cara de preocupados.

MONSTRO 1: Que fino falas. uma caveirinha de cerebrinhos?

MONSTRO 3: Não, obrigado, já almocei. Porque tanto desassossego?

MONSTRO 1: A ver, a ver, por que falas tão estranho? Tu não eras assim e por cima estás muito contente.

MONSTRO 3: Claro que estou contente. Tenho um sucesso imenso a assustar humanos. Sou o campeão não só da tribo, mas de todo o quadrante escuro Beta 4A.

MONSTRO 1: Conta-nos isso.

MONSTRO 3: Todo começou por acaso quando entrei por erro num prédio grandíssimo. Chamam-lhe de biblioteca. Acontece que ali comecei a ler sobre os humanos, aprendi de que gostam e de que não. Aprendi o que era o cinema e li sobre filmes de terror. Virei todo um especialista em criar cenas de terror para os humanos mais novos segundo as técnicas que eles mesmos utilizam. E limito-me a utilizá-las com eles próprios.

MONSTRO 2: Que interessante! Mas não sei o que é nem bibliqueta nem finema.

MONSTRO 1: Eu também quero experimentar. Como é que se faz todo isso?

MONSTRO 3 quita um livro debaixo do pelame

MONSTRO 3 [*entusiasta*] Daqui sai toda a minha sabedoria!

MONSTRO 2 arrebatá-lhe o livro das mãos e come nele a esmagá-lo. Depois cuspe alguns pedaços. MONSTRO 3 leva as mãos para a cabeça. MONSTRO 2 sai como um foguete.

MONSTRO 2: Que nojo! Essa coisa sabe a papel e tinta!

PANO

Transforma-se assim num roteiro de radioteatro:

COISAS DE MONSTRUOS

© Frantz Ferentz

PERSONAGENS: 3 monstros peludos.

NARRADOR: Todo acontece no interior duma cova com iluminação de fachos. MONSTRO 1 e MONSTRO 2 sentados no chão bebem de caveiras humanas.

MONSTRO 1: Estou desesperado (coa caveira na mão), se não consigo assustar pelo menos dois rapazes esta semana, vão-me expulsar da tribo.

NARRADOR: Monstro 2 dá uma palmadinha a Monstro 1 no ombro.

MONSTRO 2: Como te entendo! Há três semanas que não espavento nenhuma cria humana. Experimentei com tudo, mas foi em vão.

NARRADOR: Ambos os monstros sacodem a cabeça com pesar. Entra Monstro 3. Senta com os outros dois monstros.

MONSTRO 3: Olá, rapazes! Por que estão tão lúgubres?

MONSTRO 1: Lugu... quê?

MONSTRO 3: Com cara de preocupados.

MONSTRO 1: Que fino falas. uma caveirinha de cerebrinhos?

MONSTRO 3: Não, obrigado, já almocei. Por que tanto desassossego?

MONSTRO 1: A ver, a ver, por que falas tão estranho? Tu não eras assim e por cima estás muito contente.

MONSTRO 3: Claro que estou contente. Tenho um sucesso imenso a assustar humanos. Sou o campeão não só da tribo, mas de todo o quadrante escuro Beta 4A.

MONSTRO 1: Conta-nos isso.

MONSTRO 3: Todo começou por acaso quando entrei por erro num prédio grandíssimo. Chamam-lhe de biblioteca. Acontece que ali comecei a ler sobre os humanos, aprendi de que gostam e de que não. Aprendi o que era o cinema e li sobre filmes de terror. Virei todo um especialista em criar cenas de terror para os humanos mais novos segundo as técnicas que eles mesmos utilizam. E limite-me a utilizá-las com eles próprios.

MONSTRO 2: Que interessante! Mas não sei o que é nem bibliqueta nem finema.

MONSTRO 1: Eu também quero experimentar. Como é que se faz todo isso?

NARRADOR: Monstro 3 quita um livro de baixo do pelame.

MONSTRO 3 [*entusiasta*] Daqui sai toda a minha sabedoria!

NARRADOR: Monstro 2 arrebatou-lhe o livro das mãos e come nele a esmagá-lo. Depois cuspe alguns pedaços. Monstro 3 leva as mãos para a cabeça. MONSTRO 2 sai como um foguete.

MONSTRO 2: Que nojo! Essa coisa sabe a papel e tinta!

PANO

6.4.5 Subgêneros

Todos os subgêneros são possíveis no TI e no TE, mas a sua frequência dependerá da idade do público-alvo. Os temas divertidos serão mais frequentes entre o público mais novo, com um caráter mais divertido e lúdico. Conforme o público-alvo vai amadurecendo, os gêneros mais dramáticos, inclusive os trágicos, terão o seu lugar segundo o perfil do público. É importante lembrar que, ainda que um público adolescente pudesse interpretar / ver textos de uma profundidade dramática, o humor nunca deixa de estar presente no teatro infantil e juvenil (nem na LIJ, em geral).

6.5 Algumas notas sobre a exploração do teatro escolar

6.5.1 A dramatização

A dramatização é um processo que consiste em transformar um texto narrativo em um texto dramático. Por vezes, a melhor maneira de começar a escrever teatro é rescrevendo um texto composto como conto, contudo o texto tem que apresentar determinadas características que permitam a sua encenação, principalmente, que toda a cena caiba em poucos palcos.

Assim, para dramatizar um texto narrativo, é preciso centrar-se em quatro elementos que suportarão todo o peso da dramatização: 1) diálogos; 2) atos e cenas; 3) ambientação; 4)

personagens. Um jeito resumido de explicar qual é o processo de transformação da narrativa ao teatro é o seguinte:

1. Identificar os personagens da história. É possível adicionar outros.

2. Marcar no texto todos aqueles elementos que contribuam para criar a atmosfera (lugares, decorações, luz, escuridade, ruídos etc.) e colocar os necessários.

3. Assinalar no texto todas as alusões que o autor faz aos movimentos ou gestos feitos pelas personagens, para criar as dimensões.

4. Dividir a obra em atos. Lembrar que os eventos completos ocorrem num ato. Para isso pode ser útil recordar os três grandes momentos da sequência da história (início, enredo, final).

5. Escrever os diálogos do texto. Se a história já tiver diálogos, é possível usá-los literalmente.

6.5.2 Motivação para a escrita dramática na sala de aula

Já vínhamos falando do teatro escolar, que é um espaço adequado para o microteatro infantojuvenil. O teatro favorece, de forma extraordinária, que os estudantes também componham os seus próprios textos, que tomem, portanto, uma atitude ativa e não sejam apenas espectadores.

Para os estudantes serem motivados na escrita de textos dramáticos, servem as mesmas técnicas que se utilizam para a escrita narrativa (por exemplo, as técnicas desenvolvidas por Gianni Rodari que veremos adiante), mas com as condições já citadas anteriormente, sobre espaços e tempos. Portanto, é muito bom começar com adaptações de contos breves e bandas desenhadas, que sejam adaptáveis ao formato dramático e que cumpram principalmente duas condições em que insistimos continuamente:

- i) a sua representatividade e;
- ii) a sua duração (caso se pretenda que seja micro).

6.5.3 Espaços para a encenação

O teatro não requer instalações complexas para a sua representação. A sua encenação no ambiente escolar pode-se fazer de múltiplos jeitos. Em alguns casos, a proposta serve mais para o microteatro do que para o teatro convencional. Eis os palcos principais:

(i) Na sala de aula, onde se representa para a turma com um palco e acessórios com as mídias disponíveis. É perfeitamente adequado para mais de uma micropeça.

(ii) Numa sala de reuniões ou salão escolar ou inclusive na biblioteca, é ótimo para atuar também para os companheiros e os pais. Ainda que seja mais adequado para a representação de peças tradicionais, também serve para o microteatro quando se trata de várias micropeças.

(iii) A própria casa, que implica a representação gravada onde participa toda a família. Cada aluno faz a sua própria gravação, e em seguida, compartilha com os seus companheiros.

Este sistema foi experimentado durante o recolhimento social, devido à pandemia Covid19, com resultados espetaculares.

(iv) Na *internet*, ideal para radioteatro, onde vários estudantes leem e gravam ao mesmo tempo. Também é uma boa hipótese, durante períodos de isolamento social, através de aplicações de videoconferência.

6.5.4 Vantagens e dificuldades do microteatro para o seu uso escolar

Certamente há muitas vantagens no incentivo do microteatro na escola. Mas, agora, vamos reparar no formato mais breve, o microteatro. Citaremos as principais:

1. A sua encenação costuma ser simples demais, como já dissemos na seção anterior.

2. É motivador para os estudantes trabalharem com peças hiperbreves.

3. Também é inovador, porque lhes permite inventar maneiras de representar ou de transmitir.

4. Permite a adaptação dramática de muitos outros textos que originariamente não seguem a estrutura dramática.

5. Adapta-se a muitos e diferentes tipos de teatro.

Contudo, não falamos de desvantagens, mas de dificuldades, porque não encontramos nenhuma desvantagem, mas sem complicações no momento de privilegiarmos o microteatro. Entre elas, há que citar:

1. A escassez de materiais publicados em formato de microteatro.

2. Falta de tradição e/ou experiência com o microteatro feito por atores.

3. O grande desconhecimento que os docentes têm acerca deste formato dramático.

6.6 O microteatro

6.6.1 Traços gerais do microteatro

A principal característica do microteatro (e, portanto, do nanoteatro) é a sua duração, tal duração está fortemente ligada à microficcção.

Por se tratar de formatos hiperbreves (utilizamos o termo formato e não gênero, pois não são propriamente tal coisa), as micropeças e os microcontos têm que possuir os traços presentes nos textos convencionais, mas isso supõe uma dificuldade de adaptação.

Quando o microteatro tem como público-alvo o infantojuvenil, então apresenta uma série de características peculiares e, em certos

casos, até há diferenças conforme se tratar de microteatro de atores ou de fantoches.

No âmbito escolar, a sua menor duração que o teatro convencional evita o problema de memorização enfrentados por muitos estudantes. Portanto, é um tipo de teatro motivador, ora para representar, ora para ler, por isso sendo muito adequado para o teatro escolar.

Como características principais, é preciso citar:

1. Conta com uma só cena, no máximo 2 ou 3, mas no nanoteatro só uma. Também é possível que haja quadros, mas por norma, não são relevantes.

2. Mínimo de personagens, é raro que haja mais de cinco, mas pode utilizar-se também o público como parte das personagens.

3. Diálogos mais ou menos breves.

4. Duração curtíssima (máximo 5 ou 7 páginas).

5. História completa, como não podia ser de outro jeito, pois do contrário não seria uma história contada ou representada, com início, enredo e conclusão.

6. Mínimos adereços, mas não apresenta diferenças com o teatro convencional.

7. Palco convencional, mas quando se trata da sala de aulas, serve qualquer espaço apto para a representação.

8. As didascálias tendem a se reduzir mais que nas peças convencionais, mas em se tratando de público infantil, elas não podem ser técnicas e aptas para a leitura.

6.6.2 Temáticas principais

Como em qualquer texto para público infantojuvenil, há restrições nas temáticas, que vão modificando conforme os leitores crescem.

No teatro infantil, estas são as principais temáticas:

1. O cotidiano, mais comum para público adulto do que infantil, ainda que seja possível entre leitores maiores.

2. Terror, um tema explorado especialmente entre adolescentes.

3. Relações pessoais, com presença do social e mesmo do absurdo.

4. Distopias, que pode aproximar-se da ciência ficção.

5. Fantasia, que é predominante nos textos infantis.

Logicamente, há temáticas do microteatro convencional que não aparecerão na microficção infantil, como o erotismo.

6.6.3 O teatro de fantoches e marionetes

Os fantoches e marionetes são mais comuns no microteatro, mas as suas representações podem ser mais extensas. O fato de representar com humanos ou com fantoches envolve certas diferenças. Aqui, citaremos as principais:

1. Pode haver, em ambas as variedades, diversas cenas, que se mostram com mudança do fundo.

2. Costuma admitir várias personagens, mas sem lotar o palco (portanto, por norma, há menos personagens no teatro de fantoches do que no de humanos).

3. Os diálogos também são mais ou menos breves.

4. Pode ser mais longa do que a micropeça com atores humanos.

5. Com um mínimo de adereços, que por norma, se limita à imagem do fundo. É sempre mais reduzido no teatro de fantoches, porque simplesmente não cabe no palco.

6. O palco é específico, amiúde elevado, para os fantoches serem vistos melhor, mas não os atores que os manipulam. Aliás, um só humano pode manipular dois fantoches.

Quanto às temáticas, não variam muito nos dois tipos de teatro, mas no teatro de fantoches predominam:

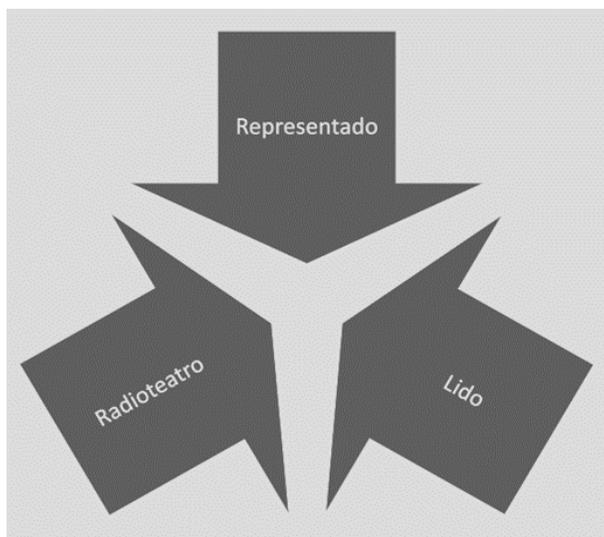
1. Temas fantásticos, mais frequentes quanto mais novo é o público.
2. Histórias tradicionais, com príncipes, princesas, dragões etc.
3. Uso de animais como personagens humanizados.
4. Frequente ambientação medieval.
5. O humor acostuma ser transversal.

Do ponto de vista histórico, o teatro infantil com atores humanos é relativamente recente, o seu desenvolvimento está longe de estar completo. Porém, o teatro de marionetes é muito antigo, sem que fosse criado especificamente para um público infantil, mas atraiu os jovens de seu tempo. A presença dos fantoches na escola é já muito antiga, pense-se nos habituais fantoches feitos com meias com que se podem montar facilmente representações na sala de aula.

6.6.4 Formatos do texto dramático

Já anteriormente foi mencionado que o teatro pode ser representado, mas também lido. A finalidade do texto marca as suas características.

No teatro escolar, os textos precisam ser aptos para a leitura, como acontece com os textos narrativos. Esta é uma das características fundamentais. Quanto aos textos representáveis, estes já foram apresentados anteriormente.



6.6.4.1 Teatro lido

Um dos usos muito comuns do microteatro na sala de aulas é a leitura em voz alta. Neste caso, o público-alvo não vê, mas escuta, apenas escuta. Isso envolve que toda a informação que normalmente se recebe através da vista deve ser substituída pela informação auditiva. A hipótese mais singela é substituir as didascálias primárias por um narrador (ver o texto *Coisas de monstros*, apresentado anteriormente), o qual explica o que se faria caso a obra fosse representada. As didascálias secundárias ficam inseridas no texto, caso sejam necessárias. Pode haver mais modificações, mas estas são as imprescindíveis. Os atores leem cada um o seu papel como no teatro representado e podem ser adicionados sons de fundo que a (micro)peça requerer.

6.6.4.2 Radioteatro

O radioteatro é um tipo de leitura que vem do início do século passado e que foi utilizada, tal como o prefixo rádio indica, na rádio. O texto resultante é uma radiopeça.

Naquela altura, existiam as radionovelas, que, antes da aparição da televisão, foram um fenômeno de massas. O princípio da radionovela e do radioteatro é o mesmo. De fato, estamos perante um gênero misto entre a narrativa e o teatro. No seu uso escolar, o microrradioteatro tem um uso riquíssimo. Uma das aplicações que funcionam muito bem é com videoconferência. Nelas, os estudantes conectam-se do próprio perfil e leem os seus papéis.

Também é possível fazer uma gravação em uma sala preparada para isso e criar um arquivo de MP3 ou qualquer outro em formato de áudio.

Este gênero de atividades, principalmente a gravação através das aplicações de videoconferência, foram muito utilizadas durante a pandemia de Covid 19, com excelentes resultados.

A transformação do texto dramático do representável para o legível é o mesmo, tanto no teatro lido como no radioteatro.

6.6.4.3 Audiocontos e microteatro lido

Dentro da imprecisão dos limites entre os gêneros, pode surgir a dúvida se o audioconto e o microteatro lido não são a mesma coisa. Ambos os formatos têm elementos comuns, principalmente porque são transmitidos por meio do áudio, não da escrita (como o conto convencional) nem da representação, como o teatro comum.

Mas a par, existem importantes diferenças. Os audiocontos baseiam-se na narração e costumam ser lidos por uma só pessoa, isto é, têm uma só voz.

Pelo contrário, o teatro lido, como o teatro convencional, apoia-se nos diálogos, e tem tantas vozes quanto personagens. Aliás, costuma-se adicionar sons de fundo que aparecem na versão representável (passos, barulhos, disparos, reger do chão, golpes etc.

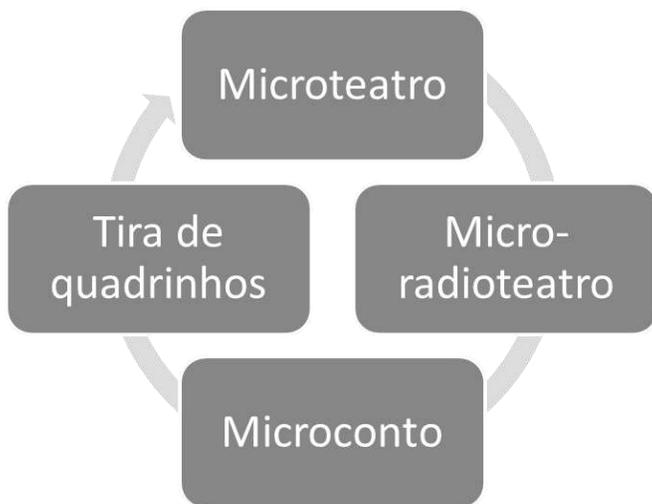
6.6.5 As fronteiras entre gêneros

Como já ficou dito, anteriormente, as fronteiras entre os gêneros costumam ser muito imprecisas, principalmente quando se trata da narrativa e do teatro, e mais ainda nos formatos micro. Observe-se o seguinte texto:

- Doutor, o meu filho está cansado desde o mesmo dia em que nasceu*
- disse a mãe de*
 - um paciente de oito anos.*
 - Está bem, cubra esta ficha que imos fazer umas probas ao seu filho.*
- Uns dias despois,*
 - a mãe do paciente volveu com o seu filho.*
 - Doutor, já estamos aqui.*
 - Senhora vai ao Registro Civil com o seu filho.*
 - Vão fazer-lhe ali os exames médicos? –perguntou a mãe*
surpreendida.
 - Não. Tem de ir ali para abreviar o nome do seu filho. Não pode*
chamar-se Adolfo Ernesto Antão Misericórdio Libório Felício Anacleto
Zunzunegui Garcia Ochoa de Campos, porque carregar tanto nome num
corpo tão pequeno causa cansaço crónico...

6.6.6 O círculo dos gêneros

Entendemos a relação entre os gêneros como circular, tal como se mostra no seguinte gráfico:



Se tomarmos o gráfico anterior no sentido das agulhas do relógio e começarmos pela micropeça, o processo de conversão é muito fácil. As micropeças podem ser convertidas em radiopeças. A seguir, as radiopeças são convertidas em contos. A seguir, os contos podem ser convertidos para tiras de banda desenhada, que incluiria quadrinhos ou vinhetas de banda desenhada, que, de fato, são imagens como as das micropeças representadas.

Porém, a viagem inversa é mais complicada. Se partirmos das tiras, para estas se tornarem micropeças, é preciso que respondam ao princípio da representabilidade. Este conceito considera que não é qualquer história que serve para ser representada, principalmente como microteatro. Acontece o mesmo com as tiras que, embora sejam breves, apresentam muitos cenários.

Existe, portanto, uma correspondência entre formatos segundo os gêneros:

B. DESENHADA	NARRATIVA	TEATRO
Tira cômica	Microconto	Nano ou micropeça
Histórinha	Conto	Micropeça
Novela gráfica	Novela	Peça

6.6.7 A criação de textos dramáticos

A relação que se estabelece entre o estudante e o teatro é dupla, como ator e/ou marionetista, ou bem como autor, ator ou leitor (no radioteatro). Quando se trata de agir como autor, eis algumas dicas que favorecerão a escrita na sala de aula.

6.6.7.1 Para começar, transformar

Criar um texto dramático, seja peça ou micropeça, não é labor singelo. Os estudantes, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio estão acostumados a escrever textos narrativos, principalmente contos.

A mesma falta de costume entre a escrita é a que se dá a respeito da leitura, pois pode ser que os estudantes não leiam um só texto dramático no Ensino Fundamental. Portanto, a hipótese mais simples é recorrer ao círculo dos gêneros, como vimos antes, para transformar um texto narrativo ou de banda desenhada em dramático.

Ao iniciar o mencionado processo, primeiro temos de comprovar que se dão as regras da representabilidade. A seguir, vamos mencionar vários contos clássicos e analisaremos a sua idoneidade para serem transformados em micropeças, atendendo para os princípios da representabilidade.

Conto	Duração	Cenas	Personagens	Válido
<i>Branca de Neve</i>	Muito longo	Cinco	Aceitável	Não
<i>Capuchino Vermelho</i>	Ideal	Três, aceitável	Ideal	Sim
<i>Os seis cabritinhos</i>	Ideal	Uma, perfeito	Muitos figurantes	Sim
<i>Cinzenta</i>	Muito longo	Duas, com vários palcos	Demasiados	Não

<i>Gato de botas</i>	Longo	três	Demasiados	Sim com adaptações
<i>Bela Adormecida</i>	Longo	Demasiadas	Demasiados	Não
<i>Os três porquinhos</i>	Ideal	três	Ideal	Sim

Considerando trabalharmos com banda desenhada (histórias em quadrinhos), a transformação é ainda mais rápida, desde que se trabalhe com histórias de quadrinhos que possam ser representadas, como acontece com os contos. Eis dois exemplos, um com diálogos e outro sem diálogos.

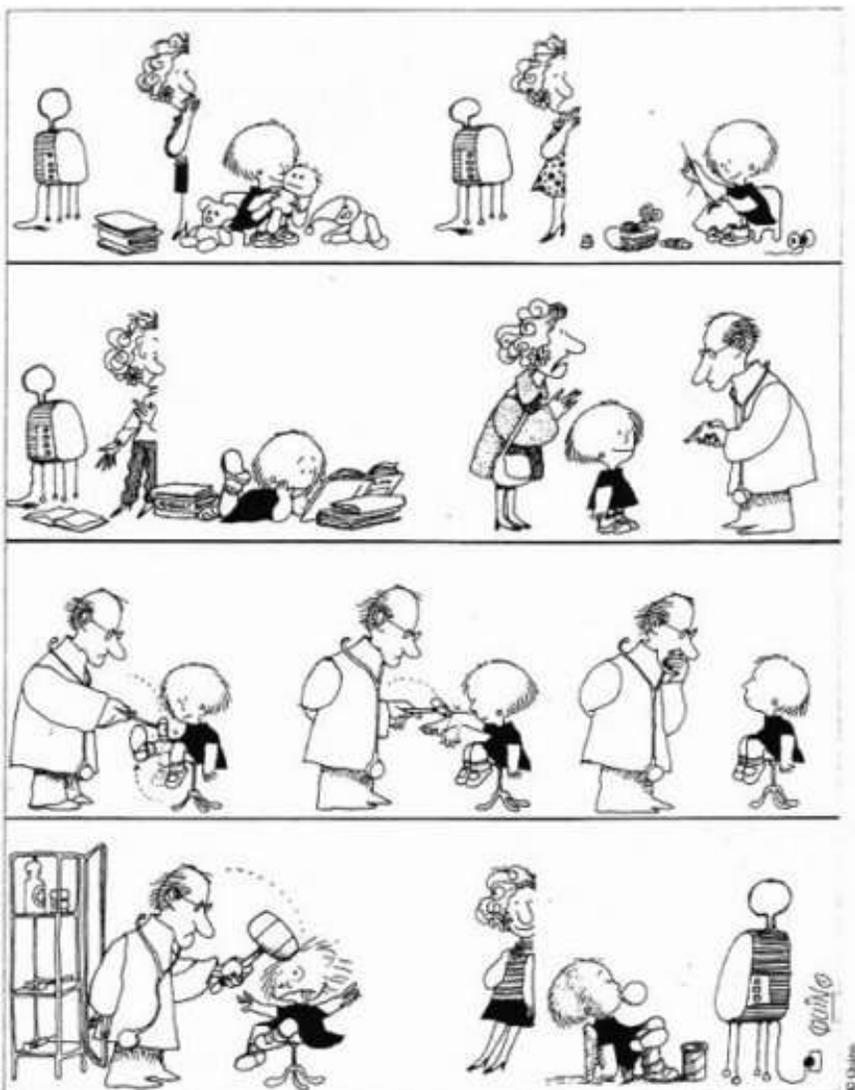
Dona Morte

A BELA E A FERA









6.6.7.2 O processo

Tanto no atuar do docente como do estudante, o processo de criação de um texto dramático escolar requer os mesmos passos.

Em primeiro lugar, identificar os personagens do conto ou da história. Como se trata de fazer uma reversão, pode haver os

mesmos, pode haver a mais ou até a menos, segundo as necessidades literárias.

Em segundo lugar, é preciso marcar elementos que contribuam para criar a ambientação (lugares, decoração, luz, escuridão, barulhos etc.), e adicionar os que forem necessários.

Em terceiro lugar, assinalar no texto todas as alusões que faz o autor aos movimentos ou aos gestos que realizam as personagens, de modo a criar as didascálias. Contudo, se não as houver, as didascálias serão igualmente feitas sem as ditas alusões.

Em quarto lugar, dividir a obra em atos, caso seja preciso, mas, tratando-se do microteatro, é muito possível que haja um só ato (o chamado ato único).

Finalmente, redigir os diálogos a partir do texto. Se o conto ou a tira tiverem diálogos, eles podem ser aproveitados tal e qual.

6.6.7.3 As técnicas de animação à escrita

São bem conhecidas as técnicas de animação à leitura e à escrita, principalmente as de Gianni Rodari. Eventualmente, quase qualquer uma das suas técnicas serve para criar micropeças, mas devem ser adaptadas às regras da representabilidade, como abordamos anteriormente.

Estas são algumas das técnicas que consideramos mais aptas para trabalhar na criação de micropeças (incluindo outras que não são propriamente de Rodari).

Todas as técnicas de criação requerem um diálogo prévio na sala de aula entre o professor e os estudantes, para aguçar a imaginação e motivar ideias.

Não vamos reproduzir a lista delas, visto que já aparecem no capítulo aplicado às técnicas de escrita criativa. Na realidade, servem para criar teatro ou narrativa também.

6.6.8 Pontos fortes e fracos do microteatro

Como qualquer proposta didática, o uso do microteatro na sala de aula tem pontos fortes e fracos. Este quadro recolhe ambas as questões:

Pontos fortes	Pontos com maior dificuldade
<ul style="list-style-type: none">➤ Fácil de encenar.➤ Motivador.➤ Inovador.➤ Possibilidade de adaptar textos narrativos à dramaturgia.➤ Adaptável a muitos gêneros de teatro.	<ul style="list-style-type: none">➤ Escassez de materiais publicados.➤ Falta de tradição acerca de microteatro com atores.➤ Desconhecimento do formato da parte dos docentes.

Contudo, cremos que são mais os pontos fortes do que os fracos que envolvem o uso do microteatro na sala de aula, onde até os inconvenientes podem ser vistos com relativa facilidade.

6.7 A título de conclusão

Nem tudo o que tem forma de teatro é teatro. Assim, por exemplo, o jogo de papéis (*role-playing game*) é usado amiúde nas aulas de linguagem, que é uma dialoguização, mas não uma dramatização. Tem, sem dúvida, um grande valor didático, mas não é teatro simplesmente porque não são textos literários, ainda que tenham diálogos e até uma contextualização que poderia ser identificada com o teatro.

Por outro lado, o teatro escolar pretende que o aluno seja ator, de modo que a obra não seja um elemento externo, mas interno, que ele ou ela seja o protagonista da representação e / ou da leitura da obra.

O mesmo poderia acontecer com o texto. Embora, por vezes, a capacidade criativa dos estudantes mais novos ainda possa ser limitada, os estudantes mais velhos já são capazes de criarem as

suas próprias obras. Isto não é um obstáculo para o uso de obras escritas por autores adultos, mas é certo que incluir obras de produção própria é um passo de gigante em qualquer centro educativo. Os jovens aprendem primeiro a escrever histórias, contos, em resumo, obras em prosa, mas chega um momento em que poderão escrever, de modo individual ou coletivo, obras de teatro. Como indicamos anteriormente, nem sempre há que inventar do zero, pode-se começar com a teatralização das peças narrativas que lhes forem apresentadas.

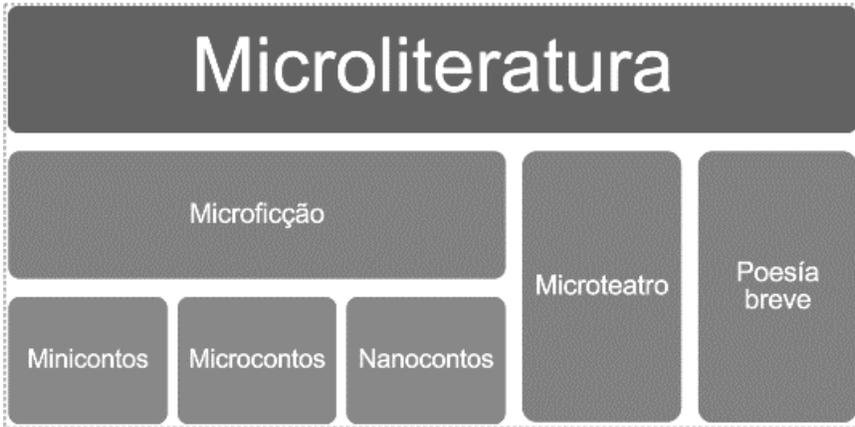
7. A Microficção Infantil

7.1 A literatura e as formas hiperbreves

A microficção é entendida como qualquer texto de ficção hiperbreve, especificamente de tipo narrativo. Para compreender o que é a microficção ou a micro-narrativa, temos que prestar atenção ao prefixo *micro*, que se refere à sua curta duração. Esta é, portanto, a chave. Apesar de esta seção se centrar na microficção destinada a crianças e jovens, entendemos que é necessário compreender primeiro as características, o desenvolvimento e a história deste tipo de literatura, mesmo no domínio da literatura convencional (ou seja, destinada a adultos), para depois nos aprofundarmos nas características da microficção infantil em relação à microficção convencional.

Por outro lado, a literatura virtual, ou seja, a literatura publicada na *internet*, também conhecida como *ciberliteratura*, é a que está a desenvolver-se mais rapidamente e a mais complicada de seguir. A sua característica refere-se ao fato de todos os textos serem publicados *online*.

Nasceu praticamente com o novo milênio e desenvolveu-se em busca dos seus próprios gêneros e formas. No entanto, devido às características da publicação na *internet*, a literatura virtual tem-se centrado em textos curtos e hipercurtos. Por isso, é comum falar-se em microliteratura, com formas como a microficção (ou micronarrativa) e o microteatro.



Quanto à poesia, esta já tem formas curtas, ou seja, os poemas curtos sempre existiram, embora os *haikus* e outros tipos de composições poéticas do Japão se tenham tornado moda. Da mesma forma, o micro-teatro foi desenvolvido para ser representado em minutos, mas a narrativa é, sem dúvida, o gênero que mais se tem promovido. Não é difícil perceber porquê: a leitura *online* é cansativa, pelo que dificilmente alguém leria um romance *online*, mas as formas hiperbreves são facilmente lidas. Por isso, o formato principal é a chamada micro-história (que discutiremos em pormenor, mais adiante).

Além disso, a micro-história tem um formato muito comum: o *blogue*, um sistema de edição que permite a qualquer pessoa publicar os seus próprios textos. Voltaremos aos *blogues* mais adiante.

Assim, os *blogues* são um meio exclusivo da *internet* que também nasceu com o milênio, hoje espalhado por todo o planeta. Não são um veículo literário, pois os seus temas são tão variados como os seus autores. Logicamente, são usados para divulgar literatura, tanto em termos de publicidade, promoção ou crítica, como de criação.

7.2 A microficcão

Já fizemos uma introdução a este conceito, que iremos agora desenvolver. Para compreender o que é a microficcão ou a micronarrativa, temos de prestar atenção ao prefixo *micro*, que se refere à sua curta extensão. Esta é, portanto, a chave. Chamamos microficcão ao estilo de narração hiperbreve que se concretiza na micro-história, distinta do conto, embora as fronteiras entre os dois possam, muitas vezes, ser tênues. Embora a micro-história não tenha nascido com o século, é verdade que o seu hiperdesenvolvimento ocorreu recentemente com a expansão da *internet*. De fato, já encontramos formas de narrativa hiperbreve na Grécia antiga, que continuaram a ser cultivadas ao longo da história da literatura, presentes também na Idade Média com alguns exemplares e até com autores de renome na tradição europeia como Franz Kafka, de que se pode ver uma amostra aqui:

— Ai! disse o rato. O mundo fica cada vez mais pequeno todos os dias. No início era tão grande que eu tinha medo dele. Corri e corri, e fiquei certamente contente por ver aquelas paredes, à direita e à esquerda, ao longe. Mas essas paredes estreitam-se tão depressa que dou por mim na última sala e ali no canto está a armadilha pela qual tenho de passar.
— Tudo o que tens de fazer é mudar de rumo — disse o gato... e comeu-o.

No mundo hispânico, desde o início do século XX, muito antes da generalização da *internet*, há uma longa lista de autores que escreveram microcontos, alguns deles mais do que prosadores de renome, como Jorge Luis Borges e Adolfo Bioy Casares. No entanto, a micro-história espanhola mais conhecida é o famoso texto *El dinosaurio*, de Augusto Monterroso, que diz o seguinte:

“Quando ele acordou, o dinossauro ainda estava lá”.

A outro grande romancista, Ernest Hemingway, é atribuído outro golpe de génio:

“Vende-se: sapatos de bebé, nunca usados”.

No entanto, não é claro se esta micro-história é de Hemingway ou não. Um exemplo semelhante é esta nano-história de Frantz Ferentz (2020).

“Vendo cérebro sem estrear”.

Será necessário o aparecimento da *internet* para que o microconto se generalize e chegue ao grande público. Esta nova fase permitir-nos-ia falar de **microconto virtual**, embora a sua transferência para o papel, numa segunda fase, seja cada vez mais frequente. O seu sucesso deve-se em grande parte à necessidade de consumir literatura de forma rápida, de acordo com os estilos de vida contemporâneos, e que pode ser lida na *internet*. Daí que, como referimos anteriormente, o *blogue* se tenha tornado o seu meio mais frequente, onde grande parte dos textos são auto-publicados, com tudo o que isso implica em termos de falta de filtros de qualidade.

Por outro lado, na microficção, coexistem vários formatos, consoante a extensão dos textos. Embora não seja totalmente standardizado, poderíamos distinguir, à partida, três tipos de textos (hiper)curtos, do maior para o menor:

1. **Miniconto**: cerca de uma página (mas não mais do que isso).
2. **Microconto**: até meia página. Máximo de cerca de 150 palavras
3. **Naniconto**: 140 caracteres no máximo. Esta fórmula é dada pela estrutura da primitiva aplicação *Twitter* e é a única perfeitamente normalizada.

Note-se que o conto é mais longo do que uma página. No entanto, já dissemos que, por vezes, é difícil estabelecer os limites e que não há acordo entre os estudiosos sobre a extensão máxima exata de cada um dos microtextos.

7.3 Sobre a microficcão: características

Há um preconceito sobre a microficcão que não é verdadeiro. Muitos leitores pensam que a microficcão é engraçada por si só, o que é falso. Não há dúvida de que predominam as histórias de fundo humorístico ou simplesmente irônico, mas na microficcão, como na ficção em geral, há um pouco de tudo. Embora possa ser óbvio, o que distingue a microficcão da ficção é a brevidade. No entanto, em nome da brevidade, a história é construída com certas características que a tornam especial. Podemos condensar as características da microficcão da seguinte forma:

1. Condensação máxima da história, que é dada pela limitação do número de palavras. Vai diretamente aos fatos.

2. Ausência frequente de contexto e de fundo, o que permite uma ausência frequente de referências temporais e de localização; o período de tempo abrangido por uma micro-história pode variar entre segundos e anos. Por outro lado, muitas histórias ocorrem "a qualquer momento".

3. Toda a história pode ser sustentada apenas pelo diálogo.

4. O texto pode estar disponível para leitura em plataformas digitais ou outras.

5. A informação fornecida na história é limitada, apenas é dito o estritamente necessário, pelo que as descrições estão frequentemente ausentes (se necessário, são citados alguns traços psicológicos ou físicos); muitas vezes, não se sabe a idade ou mesmo o gênero das personagens.

6. O diálogo tem, muitas vezes, mais valor do que na narrativa convencional.

7. As personagens podem ser reduzidas a meras vozes; não há personagens supérfluas. Além disso, o interesse nas personagens reside mais no que dizem do que no que são ou fazem.

8. As construções longas são geralmente evitadas na língua. No entanto, a simplicidade e a brevidade não significam que a linguagem seja desleixada.

9. Quanto ao narrador, este pode ser na primeira ou na terceira pessoa.

Para concluir, os temas mais comuns na microficção podem ser agrupados da seguinte forma:

1. A vida quotidiana, provavelmente um dos temas principais.
2. Crítica social.
3. O horror, um tema muito explorado.
4. Relações pessoais.
5. Anedotas pessoais.
6. Fantasia.
7. Absurdo.

Em conclusão, a microficção tem se mostrado bastante produtiva em novas publicações. É um tipo de literatura que está sempre a crescer, que atrai cada vez mais leitores e cujo principal meio é a *internet*, embora não só. Não é fácil adivinhar para onde vai a microficção, mas parece ser um tipo de literatura com um grande futuro. Além disso, o seu valor como ferramenta para o ensino das línguas e para a aula de literatura é um filão que só agora começa a ser explorado.

7.4 A microficção infantil

Seria um erro pensar que só existe microficção para adultos. A literatura infantil de qualidade também se desenvolveu para o público infantojuvenil. Embora, a microficção para adultos seja predominantemente um gênero virtual, ainda é difícil encontrar os próprios textos virtuais nos formatos habituais para adultos, mas é

verdade que os textos hiperbreves existem desde os primórdios da literatura, desde que as crianças se tornaram o público-alvo. Não é nossa intenção fazer um apanhado histórico exaustivo, mas mencionaremos alguns antecedentes fundamentais na história da microficcão infantil.

Em primeiro lugar, as Fábulas de Esopo, que já podem ser consideradas microficcão infantil, pelo menos na Europa.

Era uma vez um velho agricultor que tinha dois filhos. Estando gravemente doente e sentindo que ia morrer, chamou-os a ambos à sua cabeceira e disse-lhes:

- Meus queridos filhos, vou morrer; antes, porém, quero dizer que toda a fortuna que vos posso deixar, e que dividireis em partes iguais, consiste na quinta e na terra; o desejo é que continuem a cultivá-las, pois nelas, a um pé ou dois de profundidade, há um tesouro.

Os filhos ficaram entusiasmados, imaginando que o pai falava de qualquer quantia de dinheiro enterrada nas redondezas, e assim, após a sua morte, puseram-se a cavar centímetro a centímetro com todas as suas forças. Exaustos, não conseguiram encontrar o tesouro; mas a terra, perfeitamente cavada e revolvida, deu-lhes uma colheita abundante que foi a justa recompensa do seu trabalho.

MORAL: Não há nenhuma maneira milagrosa de enriquecer. O trabalho cuidadoso e persistente é a verdadeira fonte de riqueza. Por isso, nunca desistam dos vossos sonhos.

Do mesmo modo, embora nos tempos modernos, a maior parte das Fábulas de Lafontaine pode ser considerada uma manifestação de microficcão infantil, pelo menos na Europa.

A raposa convidou a cegonha para jantar e serviu-lhe sopa num prato raso.

— Não gostas da minha sopa? - perguntou a raposa, enquanto a cegonha bicava sem sucesso o líquido.

— Como é que eu posso gostar? — disse a cegonha, vendo a raposa lamber a sopa, que achou deliciosa.

Passados alguns dias, foi a vez de a cegonha convidar a raposa para comer à beira da lagoa, e serviu-lhe a sopa num pequeno jarro, largo em baixo e estreito em cima.

— Mmmm, que delícia! — disse a cegonha, enfiando o seu longo bico no gargalo do jarro. Não achas?

A raposa não encontrava nada, nem podia, porque o seu focinho era maior do que a boca estreita do jarro. Tentou mais uma ou duas vezes, e despediu-se mal-humorada, pensando que, por alguma razão, não tinha graça nenhuma.

Nos últimos tempos, podemos considerar como pai da microficcão infantil o grande escritor italiano Gianni Rodari, autor de uma vasta obra literária, mas onde a sua *Favole al telefono* é um exemplo de microficcão. Eis um exemplo:

Historia do reino de Comilónia

No longínquo e antigo país da Comilónia, a leste do ducado de Bebebém, reinou primeiro Comilão, o Digestor, assim chamado porque, depois de ter comido a massa, roeu também o prato e digeriu-o como se nada fosse. Sucedeu-lhe no trono o Comilão II, chamado Três Colheres, porque comia o caldo do guisado com três colheres de prata ao mesmo tempo: duas tinha nas mãos e a terceira era segurada pela Rainha, e aí dela se não estivesse cheia.

Depois dele, por esta ordem, subiram ao trono de Comilónia, colocado ao fundo de uma mesa servida noite e dia: Comilão III, chamado Sobremesas; Comilão IV, chamado Costeletas à Parmesão; Comilão V, o Faminto; Comilão VI, o Lágrima; Comilão VII, chamado Ainda Há Mais? que devorou até a sua coroa, apesar de ser de ferro; Comilão VIII, chamado Crosta de Queijo, que não encontrou mais nada para comer na mesa e engoliu a toalha; Comilão IX, chamado Mandíbula de Aço, que comeu o trono com todas as almofadas. Assim terminou a dinastia.

A próxima pergunta que nos colocamos é: porque é que a microficcão tem um valor especial para o público infantil? Acreditamos que, nos últimos tempos, a procura de novas formas de expressão literária é fundamental. A realidade mostra-nos que o papel da leitura convencional está sendo modificado, pelo que é

urgente procurar outras formas de acesso à literatura. Não queremos dizer que a utilização da *web* significará o fim da literatura em papel, porque isso não é provável, é simplesmente impossível, mas abrir novas formas de acesso à literatura é uma forma de salvar a própria literatura. Precisamente, nisso e na promoção de formas curtas, a literatura pode ser promovida muito melhor junto do público infantil.

Por outro lado, o fato de os textos serem muito curtos permitirá que os estudantes recuperem o prazer da leitura. Há uma tendência entre muitos editores para pensar que só o texto em forma de romance é válido. Além disso, ao lerem microcontos, os leitores infantis não lêem menos, porque não esqueçamos que se trata de uma questão de qualidade e não de quantidade. Poder-se-á dizer que a leitura de um livro de microcontos representa um valor literário menor do que a leitura de um romance ou de um livro de contos? É evidente que não. O que acontece é que não existe uma tradição de microcontos em formato de livro, mas também não existe uma tradição de ir à *internet* para os ler.

Em princípio, a microficação para crianças partilha a maior parte das suas características com a literatura para adultos. A grande diferença reside, mais uma vez, no tema, mas o estilo entre uma micro-história para crianças e uma história para adultos é menor do que entre uma história para crianças e uma história para adultos, quanto mais um romance. Portanto, quanto maior a extensão, maior a diferença. Tanto é assim que as seguintes nano-histórias de J. Novelino, concebidas para um público infantil, são perfeitamente válidas para um público adulto:

1. *Ela beijou o sapo. Hoje é mãe de dez girinos.*
2. *No campo de nudistas, o menino gritou: "o rei está vestido!"*
3. *O patinho bonito cresceu e descobriu que é um cisne feio.*
4. *Assim como as filhas de sua madrasta, a Gata Borralheira calça 34.*
5. *Depois do beijo do príncipe, a Bela Adormecida começou a ter insônia.*

No entanto, o tratamento divergente entre as fábulas e os microcontos atuais apresenta uma série de diferenças fundamentais. Assim, embora o humor apareça nas fábulas, na microficção infantil torna-se um ingrediente que não pode faltar, chegando, muitas vezes, à ironia (dentro das possibilidades de compreensão do público-alvo), como neste microconto de Ramgarcia.

A irmã ficou desolada, o príncipe, que ela sempre amara, tinha escolhido uma criada suja como esposa. Foi buscar um martelo à gaveta e, com um só golpe, partiu o outro sapato de vidro.

Este tipo de humor tem de ser atual. Quem não fala de super-heróis hoje em dia? Este é um exemplo de Frantz Ferentz.

O Capitão Bacalhau era o super-herói mais esquisito do mundo. Era impossível de capturar e entrava em qualquer parte. Todos achavam que tinha os poderes de um bacalhau e que essa era a razão do seu nome.

Mas todos se enganavam. Chamava-se Capitão Bacalhau, sim, mas de facto tinha os poderes de um salmão. Aconteceu que, quando foi visitar o alfaiate que lhe fez o traje de super-herói, o alfaiate errou e fez-lhe um traje de bacalhau, em vez de salmão, porque o homem não entendia nada de peixes.

O Capitão-Bacalhau, que tinha um coração muito grande, não se zangou e decidiu que em vez de ser Salmonman, como pretendia, seria o Capitão Bacalhau, pois os dois peixes têm o mesmo poder: ambos são muito escorregadios.

Felizmente, a microficção infantil esqueceu-se da moralização, o que significa que este tipo de histórias não tem valor educativo? A resposta é não. No entanto, esta questão pode dar origem a uma discussão densa, mas o mais importante é libertar a criatividade, como nesta história de Frantz Ferentz:

- Doutor, o meu filhote está cansado desde o mesmo dia em que nasceu - disse a mãe de um paciente de oito anos.

- *Está bem, preencha esta ficha que vamos fazer umas provas ao seu filho. Após uns dias, a madre do paciente voltou com o filho.*
- *Doutor, já estamos aqui.*
- *A senhora vá para o Registo Civil com o seu filho.*
- *Vão fazer-lhe lá os exames médicos? –perguntou a mãe surpreendida.*
- *Não. Tem que ir lá para abreviar o nome do seu filho. Não pode chamar-se Adolfo*
Ernesto Antão Misericórdio Libório Felício Anacleto Zunzunegui Garcia-Ochoa de Campos, porque tanto nome num corpo tão pequeno causa cansaço crónico...

Esta história mostra claramente o valor do diálogo na microficção contemporânea, tanto para crianças como para adultos. Não há descrições, apenas sabemos que há um diálogo entre um médico e a mãe de uma criança que tem um problema que é descrito como: não dizer uma única palavra.

Além disso, na microficção infantil contemporânea há também crítica social, como neste microconto de Ramgarcia:

O rei entrou nu na catedral, era a sua festa de coroação. Um rapazinho tentou gozar com ele, mas foi silenciado a tempo pela sua mãe prudente. Nesse ano, houve uma epidemia de bronquite no reino.

E, como literatura infantil, a fantasia está muito presente. Os animais, como nas fábulas, assumem características humanas, como nesta história de Frantz Ferentz.

Martinho era um vampiro muito estranho. Cada vez que moridia alguém, assumia as características da sua vítima até morder a próxima. Assim, durante algum tempo, foi banqueiro e acumulou dinheiro; foi poeta e escreveu sonetos pelas paredes da cidade (embora de qualidade literária muito duvidosa); foi marinheiro, mas quase se afogou num poço. Até ao dia em que, esfomeado, mordeu uma vaca no pescoço. E assim continua, feliz com um chocalho ao pescoço, a alimentar-se de erva e a passar as tardes a conversar com os lagartos.

Mesmo os temas do absurdo, tão caros a Rodari, são muito frequentes, como neste microconto de Frantz Ferentz:

- *Doutor, o meu filho é capaz de comer qualquer coisa”, disse a mãe assustada ao médico, segurando a criança pelo braço, para que não se afastasse.*

- *Que interessante - disse o médico. Vou examiná-lo. Vamos, filho, abre a boca.*

E antes que o médico pudesse ver o fundo da sua boca, já estava no fundo da barriga da criança.

- *Olhe, eu avisei-o, doutor - disse a mãe, ainda a segurar o filho, para que ele não quisesse comer a enfermeira aterrorizada à sobremesa, porque não podia ficar sem comer até ao jantar.*

Talvez, possamos interpretar as micro-histórias, em grande parte publicadas *online*, como uma continuação das fábulas. Como já foi indicado, há uma mudança importante na forma e, em particular, no tema. No entanto, a mudança mais evidente, na nossa opinião, é que, enquanto as fábulas têm um objetivo claramente didático, ou seja, educar através das histórias, as micro-histórias têm um objetivo lúdico, razão pela qual podem não ser um tipo de leitura adequado, de acordo com muitos adultos envolvidos na promoção da infância e juventude, que só abordam para fins educativos.

Outra das questões em que a microficcão infantil não teve o mesmo desenvolvimento que a microficcão para adultos é a sua presença na *internet*. A *cibermicroficcão* infantil está vários passos atrás. A sua presença nos *blogues* é muito inferior à da *cibermicroficcão* para adultos. As razões para este fato parecem bastante óbvias, principalmente relacionadas com o diferente acesso à *internet* por parte das crianças e dos adultos.

7.5 Anexo. Amostra de textos de microficcão de Frantz Ferentz pertencentes ao *blogue O reino dos contos*

1. OS DESEJOS DA PRINCESA

- E que desejais hoje, ó princesa?
- Desejo um príncipe azul, de olhos castanhos, amável, porreiro, com bom humor, romântico...
- Princesa, eu sou a vossa cozinheira, não a vossa fada madrinha...

2. FADA MADRINHA

Fada Madrinha oferece-se para serviços mágicos. Experiência com princesas parvas, dorminhonas e com acne. Especializada no uso da varinha E-45 e em fazer croquetes mágicas de presunto. Correio eletrónico: info@fadasporhoras.com

3. AS COISAS DO CORAÇÃO

Naquele reino, todos estavam um bocadinho desalentados e passavam o dia a suspirar. E é que o dragão tremebundo se apaixonou pela princesa parva; a princesa parva apaixonou-se pelo criador de morcegos; o criador de morcegos apaixonou-se pela bruxa míope; a bruxa míope apaixonou-se por um vendedor de riscos; o vendedor de riscos apaixonou-se por uma estátua de sal; a estátua de sal apaixonou-se pelo dragão tremebundo. E o cavaleiro andante, quê? Esse só podia jogar cartas com os anões do bosque, mas eles sempre o enganavam.

4. PROBLEMAS DE DRAGÃO

O temível dragão Kilokombo acabou indo ao psiquiatra após perder a autoestima.

Cada vez que o dragão atacava o seu pior inimigo, o cavaleiro Levedoso, este usava o seu lume tremendo para preparar uns ovos estrelados e coxas de frango à grelha.

5. AS AMEAÇAS DA BRUXA

As maldições da bruxa não punham medo aos aldeões, porque a bruxa maldizia em arameu antigo e ali todos falavam búlgaro.

De facto, achavam que era uma vendedora de vassoiros muito escandalos.

6. O MONSTRO DEBAIXO DA CAMA

— Papá, estou certo de que há um monstro dos pesadelos em baixo da minha cama —disse o miúdo—. Podes dar uma vista de olhos? Tenho tanto medo...

O papá amoroso interrompeu o seu jantar e foi olhar em baixo da cama. Até pegou numa lanterna.

Analizou o lugar atentamente e depois disse ao filho:

— Filhote, não há qualquer monstro dos pesadelos em baixo da cama.

— Tens certeza disso, papai? Eu sei que há alguém lá em baixo.

— Tenho, trata-se de um Tremebundus Devorator Domesticus, não de um vulgar monstro dos pesadelos, portanto, não temas nada, porque esta criatura sequestra crianças como tu e converte-os em esparguetes a cores.

7. INIMIGOS ÍNTIMOS

Ninguém no reino suspeitava que o cavaleiro matadragões e o dragão maticavalheiros, depois de lutarem durante o dia, iam à noite juntos tomar umas cervejas como bons amigos.

8. A HERANÇA DA COROA

Ao morrer o rei de Fincapés, não deixou descendência nenhuma. Como não havia ninguém de sangue real para substituí-lo e a constituição do país obrigava que à cabeça do Estado houvesse um rei ou rainha, só puderam colocar a governar uma abelha rainha. Porém, uma formiga rainha reclamou o seu direito à coroa de Fincapés. E então montou-se uma guerra civil. Tudo isso porque a nenhum político lhe ocorreu mudar a constituição e proclamar uma república.

8. Trabalhar Sem Livros e a Escola Como Editora

8.1 O que acontece se não houver livros

A nossa concepção de literatura em geral passa pela existência do livro como veículo de transmissão de textos. No entanto, nem sempre foi assim. O conceito de literatura infantil também não é algo que remonta há muito tempo; é um conceito que surgiu no século XIX e tomou forma no século XX, embora seja verdade que a sua consolidação anda de mãos dadas com a expansão do livro.

Apesar desta realidade, a ideia de contar histórias aos mais novos é tão antiga quanto a própria humanidade e, durante tantos séculos, foi meramente oral. Desde então, o uso de histórias teve uma finalidade principalmente moralista, mas felizmente prevaleceu o valor de entretenimento que a narrativa tem acima de tudo. Mais tarde voltaremos à questão da oralidade, porque é algo que se perdeu em muitas partes do planeta e que deve ser recuperado com urgência.

No entanto, o livro não foi internacionalizado e, em largas partes do planeta, ainda é um luxo. Há famílias, em muitas partes do mundo, que não podem comprar livros porque têm de priorizar as suas despesas alimentares. Em partes da América, e certamente em África, é assim. Com que cara dizemos a um pai ou a uma mãe para investir recursos financeiros num livro quando, com esses recursos, alimentam a família durante uma semana?

Diante desse cenário, o que pode ser feito? Basicamente, são duas opções: transmissão pela *internet* e edições locais de cadernos.

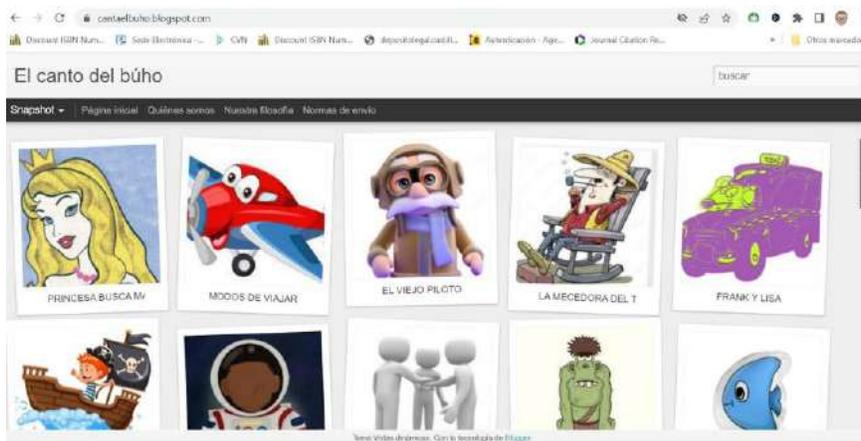
8.2 Divulgação na *internet*

Quanto à divulgação *online*, a questão é se, embora o livro seja um objeto de luxo, o uso da *internet* como veículo de transmissão

de CLC não o é. Já vimos experiências escolares, principalmente na América Latina durante a pandemia, em que os celulares viraram telas para literatura.

Acontece que a expansão dos *smartphones* é uma vantagem. Os celulares dos pais podem ser utilizados pelas crianças para acessar textos, mas isso tem limitações, como é fácil imaginar. Porém, é necessário aproveitar as conexões de *internet* nas escolas. Em muitas salas de aula é possível utilizar a *internet* e um projetor de vídeo para os estudantes terem acesso aos textos. É um uso coletivo, visto que não existem livros. Escolas com determinadas possibilidades econômicas podem imprimir os textos, mesmo que não haja um exemplar para cada estudante.

Para tal utilização, existem duas opções. Primeiro, os textos podem estar num *blogue*, o que permite o amplo acesso aos textos dessas crianças (um exemplo disso é o *blogue A canção da coruja*). Este formato tem a grande vantagem de permitir que as publicações *online* sejam acessíveis de qualquer lugar, desde que tenha acesso à *internet*.



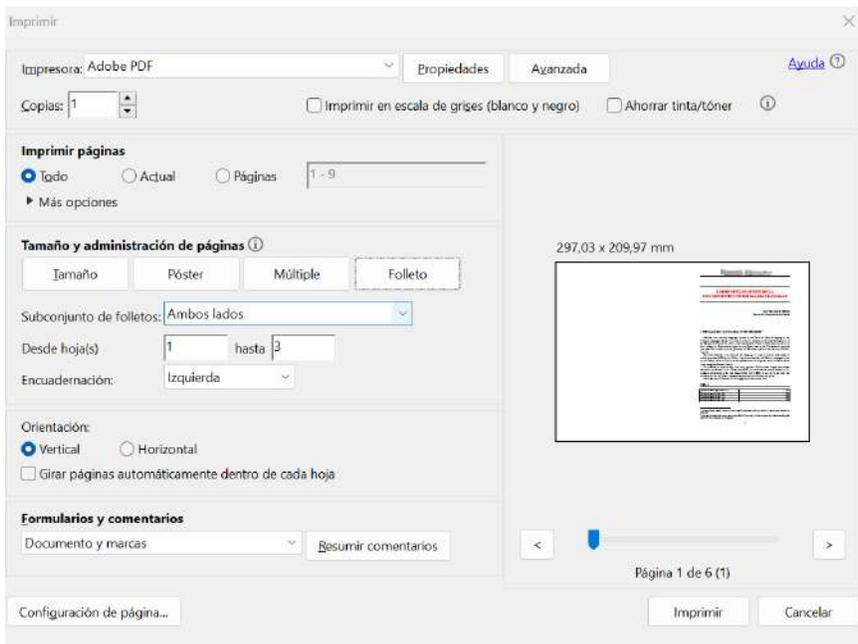
Este *blogue* pode ser lido *online* ou em papel após a impressão dos textos. Possui rótulos que indicam autores, idades aproximadas e gêneros:



A outra opção é a utilização de PDFs que contenham os textos e que possam ser enviados ou baixados pelo professor(a) para uso em aula e até mesmo para leitura na *internet*, que também podem ser postados num servidor.

8.3 Os cadernos

A primeira opção explicada acima é a criação de cadernos. Quando se trata de textos relativamente curtos (até 40 páginas), eles podem ser impressos em formato de caderno. Leva-se em consideração que um texto que ocupa 40 páginas em formato A4 requer 10 folhas em A3, dobradas ao meio e impressas nos dois lados, sendo fácil imprimir em formato PDF (ver ilustração abaixo).



Para obter esse tipo de impressão, deve ser marcado como “Folheto”. A capa vai separada, de preferência em papelão. O caderno é então dobrado, grampeado ao longo da lombada e, finalmente, se possível, cortado na guilhotina ao longo da borda externa. A imagem abaixo é uma amostra de capa de papelão, que deve ser dobrada ao meio.

Xavier Frías Conde

EL AGUJERO DE ANDRÉS, EL CIEMPIÉS

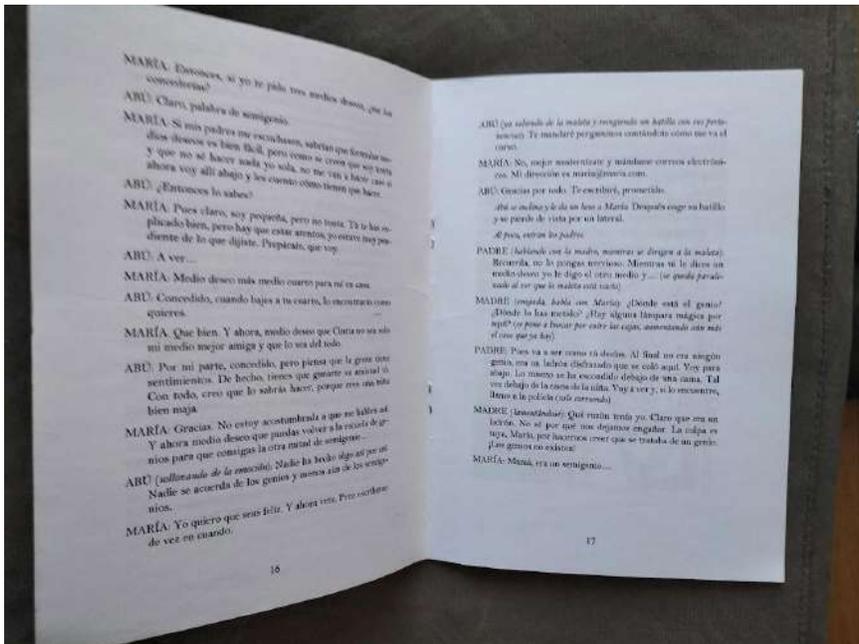
+ 8

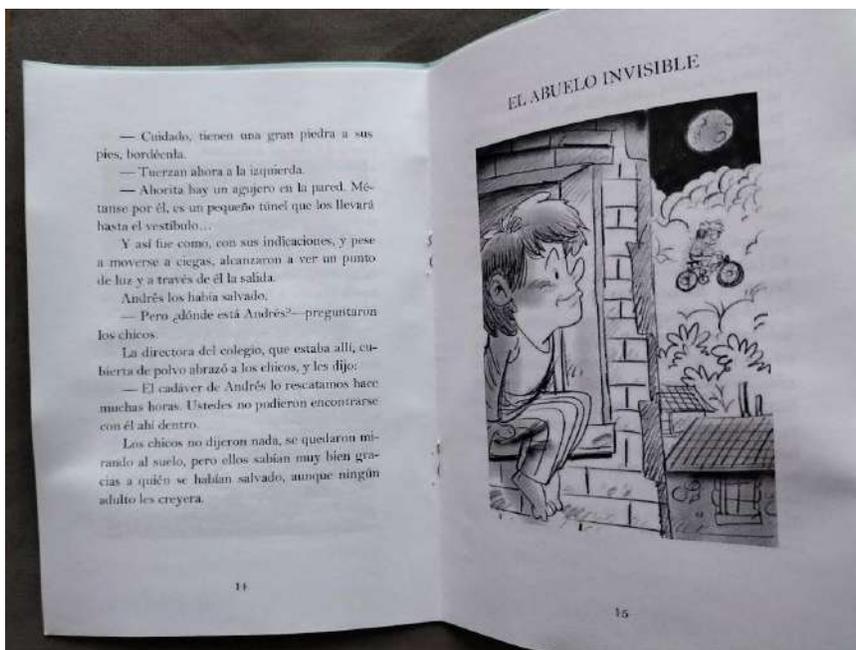


VV



Algunas muestras das páginas interiores.





8.4 Quando a literatura passa pela voz

O acesso à literatura passa pela escrita, ou pelo menos é assim que a entendemos quase exclusivamente. A *ciberliteratura*, tal como a literatura convencional, também se baseia, sobretudo, na leitura, mas existem outros meios de percepção, alguns recentes, outros históricos, e todos eles foram adiados. Refiro-me-nos principalmente à leitura em voz alta, por um lado, e ao drama, por outro, seja representado ou lido.

A contação de histórias é uma das formas mais antigas de transmitir histórias; no entanto, a narração de histórias está perdendo força na sociedade atual, especialmente nas escolas.

Alguns professores e teóricos literários insistem que este processo, que pode ser implementado de diversas formas, deve ser recuperado.

Muito se fala em recuperar a tradição familiar de contar histórias na hora de dormir, processo fundamental que não deve

ser perdido em hipótese alguma, mas quando chega a hora da escola essa tradição é parcialmente mantida enquanto os alunos não sabem ler, mas quando começam a ler, a contação de histórias vai ficando em segundo plano ou simplesmente desaparece.

Justamente uma das opções mais importantes de trabalho com o *blogue* é a leitura dos seus textos em voz alta, mas nem só, pois qualquer texto que for levado para a sala de aula provavelmente será lido.

O primeiro contador de histórias, muitas vezes, é o professor, mas existem pessoas externas que podem contar histórias (principalmente os animadores), e até o que muitos autores fazem nos seus encontros com os estudantes é contar histórias.

Além disso, estimular os próprios estudantes a contar histórias é algo muito positivo, pois isso significa trabalhar a expressão oral, o que exige muito treino.

No entanto, o essencial é que nem toda a absorção dos textos seja feita pela visão, mas também pela audição.

8.5 Teatro

Muito poderia ser dito sobre o uso da dramatização em sala de aula, mas aqui vamos focar no valor da leitura sem que ela seja um texto escrito.

Assim, o uso do drama – e acima de tudo, microdrama – é um meio que permite, apesar de tudo, não só a leitura de textos, mas também a sua representação, com a qual não há leitores mas espectadores. Não há dúvida de que o teatro historicamente fez parte da literatura dirigida a crianças e adolescentes e que também foi considerado uma ferramenta pedagógica útil durante muitos anos. No entanto, como já afirmamos em diversas ocasiões, o objetivo da literatura é entreter, não treinar.

Neste contexto, o drama é uma espécie de irmão pobre dentro da LIJ. Por um lado, o número de trabalhos publicados é extremamente baixo; por outro, é um gênero de difícil leitura, pois

existe um falso conceito de que o drama, em geral, só serve para ser interpretado.

O drama tem em comum com a narrativa o fato de contar, embora na narrativa o espaço seja imaginável. No entanto, apesar de o drama ter sido inicialmente concebido para ser representado, a verdade é que a literatura dramática pode ser concebida como uma narrativa que carrega o peso dos diálogos e onde as dimensões podem ser transformadas numa espécie de narração altamente descritiva, embora, sempre representável (na verdade, sem representação não há teatro em si). Neste ponto, estaríamos diante de um gênero híbrido narrativo-dramático, que possui valor crucial para o público infantil.

O drama, mais do que ter algo em comum com a poesia, pode ser, como referimos antes, em prosa ou em verso, de modo que existem obras rimadas (o que não é propriamente uma interligação entre drama e poesia, da mesma forma que há histórias rimadas, que não são exatamente poemas narrativos).

A performance teatral pode ser um problema em alguns contextos. Uma alternativa que dá excelentes resultados é a **representação com fantoches e sombras chinesas**, o que é bastante motivador. Sua utilização em sala de aula não costuma envolver nenhum tipo de dificuldade técnica.

Por outro lado, **leitura dramatizada** e até o radioteatro são meios ideais para trabalhar a literatura com a voz. Existe uma relação óbvia entre a leitura de histórias em voz alta e a leitura dramatizada, onde a primeira é um elo prévio, mas ambas as leituras são excelentes ferramentas pedagógicas.

Além disso, a literatura oral é ainda mais importante em ambientes onde o livro é um luxo. Basta lembrar que o drama não é apenas representação e que a história não é apenas leitura no papel. Certas atividades são tão antigas quanto o próprio ser humano.

8.6 A escola como editora

Se, apesar de tudo, achamos insuficiente o exposto acima, então podemos dar mais um passo para a frente e converter a nossa sala de aula em uma pequena editora. A hipótese dos cadernos e dos *blogues* já fazem parte do labor editorial que se pode empreender na sala de aula com os nossos estudantes, se eles estiverem bem motivados.

Entender a edição exclusivamente como a publicação de material é uma forma empobrecedora de entender este conceito, e nem sempre será possível publicar o que se produz pela qualidade apresentada.

Por esta razão, existem fases prévias de grande interesse para a escola, que explicaremos em seguida, como recitais, contos ou exposições. Se o nosso objetivo é conseguir a publicação da obra literária da escola, temos de seguir uma série de passos preliminares que podem ser agrupados da seguinte forma:

1. Partilha na sala de aula do material criado na própria sala de aula, quer oralmente quer por escrito.
2. Publicação parcial: é feita sob a forma de uma revista ou de um folheto multicópia com uma pequena tiragem.
3. Publicação integral: é uma edição cuidada e feita para ultrapassar os limites da própria escola.

Ao longo deste capítulo, desenvolveremos estas três fases, vendo em que consistem. Insistimos no fato de que, para chegar à última etapa, é necessário passar pelas anteriores. Faremos referência à revista de crítica e criação literária, porque é uma atividade que, embora faça parte da edição, permite desenvolver a literatura escolar e outras vertentes da literatura infantil de forma extraordinária.

Se partirmos do princípio de que a atividade literária não tem um fim em si mesma, e que também não se faz literatura na escola para que cada aluno a guarde para si, exceto em casos específicos e

muito pessoais, pois, em primeiro lugar, o que é feito é partilhado com os outros colegas e todos estão abertos às suas correções e críticas. Uma partilha bem feita do trabalho favorece o diálogo e a troca de ideias de forma frutuosa. Por outro lado, quem ouve ou lê o trabalho dos outros está a aprender, a enriquecer-se e também a divertir-se, o que não é menos importante.

Eis algumas dicas para propagar a atividade literária:

Primeiro, a **representação** ou a leitura dramatizada; este é o meio mais adequado para oferecer o trabalho realizado no teatro, quer se trate de peças da nossa autoria ou de outras já publicadas.

A seguir, a criação de livros; este é talvez o ponto alto da atividade, e um tema que desenvolveremos em profundidade mais adiante. No final de todos os anos, é bom propor como atividade de fim de ano que cada estudante, dentro da área da língua, possa criar o seu próprio livro (melhor caderno), escolhendo entre as três possibilidades: conto: livro de contos (mínimo 10), livro de poesia: mínimo 20 poemas, romance: mínimo 25 páginas.

8.6.1 O quadro de avisos ou o tabuleiro

O quadro de avisos da turma é a primeira forma de tornar público todo o trabalho realizado. Não se trata ainda de uma edição, mas é uma etapa preliminar.

O quadro deve ser montado e as fotocópias dos trabalhos a serem expostos devem ser afixadas. É aconselhável dar-lhes uma certa ordem para facilitar uma leitura fluida das obras expostas. A única desvantagem deste tipo de partilha é que não é fácil para as crianças lerem, pois só têm momentos muito específicos, como os minutos antes e depois da aula, os intervalos e pouco mais.

Este tipo de exposição também pode ser feito nos murais fora da sala de aula, no corredor ou no átrio da escola, para que os demais estudantes tenham acesso ao trabalho literário que está a ser realizado na escola.

Os trabalhos não podem ser deixados nos quadros para sempre, mas devem ser mudados de vez em quando, para que haja variedade e uma certa "oferta".

8.6.2 As primeiras edições

Uma das maiores satisfações que um estudante pode ter é ver o seu trabalho impresso, mesmo que seja de forma "caseira", verificando que a palavra escrita permanece.

Anteriormente indicamos que, para atingir este nível, é necessário seguir as etapas indicadas no início deste capítulo e que se reduz à partilha oral.

Nas primeiras etapas, pode fazer-se uma brochura, um livreto ou um folheto, de preferência acompanhado de ilustrações. Não é necessário nada de especial: a forma mais fácil, e quase ao alcance de todas as escolas, é fazer uma compilação de obras de diferentes autorias em folhas de papel. Depois agrafam-se as folhas e a revista está pronta, mas temos que lhe colocar uma capa e uma contracapa.

Um segundo passo é a **revista digital** mais complexa, em formato de texto em A4 (ver abaixo um exemplo), sendo muito fácil de salvar como PDF. Esta publicação é muito válida para os três tipos de atividade mais comuns: contos, poemas e banda desenhada. Vamos delinear as características da revista em cada um destes gêneros. Começaremos com um formato básico de 20 páginas, incluindo a capa e a contracapa.

Para **o conto**, não é bom ter muitas páginas para as histórias, mas cada história deve ter entre uma e quatro, mas não mais do que isso, pois muitos leitores que não estão habituados a isso podem se cansar. Cada história pode ser independente ou estar relacionada com um tema. Se possível, incluir uma ilustração para cada história. Chamamos a esta série de histórias "contos", e há uma estrutura superior, que é a história-mãe, que já mencionamos.

Para **a poesia**, esta não difere do mesmo que nos contos. Como características próprias, cada poema deve ocupar uma página e ser

acompanhado de um desenho, se possível. A coleção destes poemas é um **poemário**.

A **banda desenhada** é mais difícil de produzir, pois trata-se de uma atividade mais especializada. Aqui, os desenhos podem ser de qualquer tamanho e uma banda desenhada pode ocupar de uma a quatro páginas. As bandas desenhadas requerem uma abordagem mais técnica, pelo que é mais viável trabalhar em equipes que dividem as diferentes fases e partes de cada banda desenhada (roteiro, desenhos, diagramação etc.).

Logicamente, uma revista pode combinar perfeitamente qualquer um destes gêneros ou mesmo os três. No nosso caso específico, chegamos a propor a revista de crítica e criação literárias aos estudantes, que, para além da parte criativa, incluía uma segunda parte constituída pelos seguintes elementos (pensando fundamentalmente nos estudantes do Ensino Médio da Educação Básica):

- Entrevistar um autor de literatura infantil contemporânea, o que pode ser feito contactando as editoras para facilitar o contato. Se a pessoa em questão já tiver se encontrado com os estudantes da escola, é ainda melhor. Nem sempre é necessário entrevistar autores; é possível entrevistar conselheiros culturais, diretores de coleções ou de editoras etc.

- Estudo monográfico de um autor e da sua obra. Se for contemporâneo, procuram-se dados nas suas próprias obras, em revistas especializadas (que o professor deve ter à disposição) e até em catálogos de editoras. Se se tratar de um autor clássico (como Júlio Verne, Hans Christian Andersen, Walter Scott etc.), pode ser realizado como projeto de turma, sempre sob a orientação do professor, por uma equipe de estudantes. A bibliografia da personagem será sempre levada em conta.

- A lista das obras mais frequentemente lidas na sala de aula, no nível, no ciclo ou mesmo na escola. Um grupo de estudantes será responsável por recolher esta informação junto dos seus colegas e elaborar, por exemplo, numa base mensal, as obras

preferidas dos mesmos. A biblioteca da sala de aula ou a própria biblioteca da escola é uma grande ajuda para este efeito, uma vez que se mantém um registro das obras que são requisitadas ao longo do ano.

- Análise de uma obra específica, seguindo um esquema semelhante ao das fichas de trabalho de comentário de texto, mas tendo o cuidado de garantir que se trata de um estudo orientado e bem escrito e não de um simples esquema.

8.6.3 Organização da sala de aula como uma editora

Pode parecer um sonho, mas é real: uma sala de aula pode se transformar em uma pequena editora, onde cada estudante voluntariamente assume uma tarefa conforme suas aptidões.

Esta sala de aula-editora pode publicar tanto as brochuras como o livro coletivo, mas para isso é necessário ter o apoio de alguma instituição pública ou privada para cobrir os custos de publicação, especialmente do livro, porque as brochuras podem, em geral, ser feitas com os meios da escola (fotocopiadora).

As principais funções a serem assumidas na edição são:

- Diretor: coordena e encarrega-se de levar o material à tipografia. Este, também corrige provas, erros e imprevistos. Esta função deve ser desempenhada pelo mediador ou pelo professor.

- Digitadores: digitam todos os textos e os organizam por arquivos.

- Ilustradores: efetuam todas as ilustrações de acordo com os autores dos textos, bem como a capa.

- Paginadores: compõem a paginação com fotocópias a enviar para a fotocopiadora ou para a impressora. Esta função é mais facilmente desempenhada nas chapas do que nos livros.

- Equipe de apoio: grupo de pessoas que estão presentes para dar uma ajuda no que for necessário.

O processo editorial pode, portanto, ser resumido da seguinte forma:

1. Preparação dos trabalhos.
2. Fase de redação.
 - a. Seleção
 - b. Digitação
 - c. Composição tipográfica

3. Publicação. É preciso deixar bem claro que os estudantes não podem ser obrigados a participar nesta atividade. Podem ser motivados, mas nunca forçados ou exigidos. Há estudantes que não se sentem motivados a escrever, mas são muito bons em outras tarefas. Podem ser fortemente encorajados a colaborar em outras atividades relacionadas com a literatura escolar que não apenas a escrita.

Referências

Andres-Suárez, I. (2010). "El microrrelato: Caracterización y limitación del género". *Poéticas del microrrelato*. Ed. David Roas, p. 164-165.

Benjamin, W. (1982). *Infancia en Berlín hacia 1900*. Alfaguara.

Bettelheim, B. (1976). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica Grijalbo.

Bortollucci, D. (1987). *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Alhambra.

Brown-Martin, G. (2018). Education and the Fourth Industrial Revolution (Learning to Thrive in a Transforming World). *11th annual International Conference of Education, Research and Innovation* (p. 7270). Seville, Spain. <https://doi.org/10.21125/iceri.2018.2771>

Brenman, I. (2023). *Até as Princesas Soltam Pum*. Ilustrações de Ionit Zilberman. São Paulo: Moderna.

Campos, M. A. (1988). "Alrededor de Augusto Monterroso". *La literatura de Augusto Monterroso*.

Cardona López, J. (1990). "El cuento breve colombiano: una antología". *Puro Cuento*, 21, marzo-abril 90.

Cerrillo, P. y García Padrino, J. (1996). *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Universidad de Castilla la Mancha.

Cerrillo, P. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.

Cervera Borrás, J. (2003). “La literatura infantil en la construcción de la conciencia del niño. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes”. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-literatura-infantil-en-la-construccion-de-la-conciencia-del-nino--0/html/ffbce-ca0-82b1-11df-acc7-002185ce6064_5.html

Cervera, J. (2004). *Teoría de la literatura infantil*. 3.^a ed. Bilbao: Editorial Mensajero.

Colomer, T. (1998). *La formación del lector literario*. Narrativa infantil y juvenil actual. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Editorial Síntesis.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (2002) (<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya (2003).

Corral, W. (1985). *Lector, sociedad y género en Monterroso*. Universidad Veracruzana.

Cutillas, G. S. (2016). *Lo bueno, si breve, etc. Decálogo práctico del microrrelato*. Barcelona: Ed. Base.

Descola, P. (2005). *Las lanzas del crepúsculo: Relatos jíbaros*. Alta Amazonia. Fondo de Cultura Económica USA.

Diaz-Plaja, A. (2002). “Les reescriptures a la literatura infantil i juvenil dels últims anys”. Teresa Colomer (ed.). *La literatura infantil i juvenil catalana: un segle de canvis* (p. 161-170). Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Durán, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Ediciones Octaedro.

Epple, J. A. (1984). "Ensayo sobre el mini-cuento en Hispanoamérica". *Obsidiana*, 3. noviembre, 33-35.

Epple, J. A. (1988). "Brevisima relación sobre el mini-cuento en Hispanoamérica". *Puro Cuento*, 10. Buenos Aires, mayo/junio, 31-33.

Etxaniz, X. (1997). *Euskal haur eta gazte literaturaren historia*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Garner, J.F. (1995). *Cuentos infantiles políticamente correctos*. Circe.

Gerlach, J. (1989). "The margins of narrative: the very short story, the prose poem and the lyric". *Short Story Theories at a Crossroads*.

Grimm, J., Grimm, W. A. (2015). *Cuentos Completos de los Hermanos Grimm*. Editorial Rudolf Steiner.

Han, B.C. (2023). *La crisis de la narración*. Herder.

Incertis, R.R. (22 de febrero de 2023). "Primer plano. La reescritura de un autor clásico". *El Mundo*.

Koch, Dolores M. (1981). "El micro-relato en México: Torri, Arreola, Monterroso y Avilés Fabila". *Hispanamérica*. X, 30, 123-130.

Locke, J. (1690/1980). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Edición preparada por S. Rábade y María Esmeralda García. Editora Nacional.

Llorens García, R. F. (2000). "Literatura infantil y valores", *Puertas a la lectura*. Universidad de Alicante.

Manguel, A. (2014). *Una historia de la lectura*. Siglo Veintiuno Editores.

Martos Núñez, E. (1988). *La poética del patetismo* (Análisis de los cuentos populares extremeños). Mérida: Editora Regional de Extremadura.

Mckinsey Global Institute (2017). *Jobs Lost, Jobs Gained: Workforce Transitions in A Time of Automation*. Mckinsey Global Institute. <https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/what%20the%20future%20of%20work%20will%20mean%20for%20jobs%20skills%20and%20wages/mgi-jobs-lost-jobs-gained-executive-summary-december-6-2017.pdf>

Montiel González, M. (1989). *Ruptura y convención en Augusto Monterroso*. Tesis de Maestría. USB.

Noticias La Sexta (2019). https://www.lasexta.com/noticias/sociedad/escuela-barcelona-re-tira-200-cuentos-biblioteca-sexistas_201904115caef5a40cf2c-866b01ebc7c.html

Omil, A., Pierola R.A. (1981). "Enrique Anderson Imbert y el minicuento". *Claves para el cuento*. Plus Ultra, 125-130.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (OCDE). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsccexecutivesummary.sp.pdf>

Oviedo, J. M. (1974). "Monterroso: lo bueno, si breve". *Los universitarios*, UNAM, n.º 21, 15 de marzo, México, p. 19.

Pardo, P. (13 de julio de 2019). "Los intelectuales y España. Entrevista a Fernández-Armesto". *El Mundo*. [https://www.el mundo.es/opinion/2019/07/13/5d27759cfdddff31818b4682.html](https://www.elmundo.es/opinion/2019/07/13/5d27759cfdddff31818b4682.html)

Pelegrín, A. (1982). *La aventura de oír*. Cuentos y memoria de tradición oral. Cíncel.

Perezagua, M. (23 de octubre de 2022). "La era más seria". *El País*.

Pennac, D. (1992). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

Peteron, S. S. et al. (2009). *Books, Media & Internet*. Children's Literature for Today's Classroom. Portage&Mainpress: Winnipeg.

Pisanty, V. (1995). *Cómo se lee un cuento popular*. Paidós.

Propp, V. J. (1928, 2006). *Morfologija skazky*. Nauka. Trad. Lourdes Ortiz. *Morfología del cuento*. Editorial Fundamentos.

Propp, V. (1998). *Morfología del cuento*. 16.ª edición. Madrid: Akal.

Reyzabal, M.V. (2018). La lengua y la literatura. Armas de creatividad masiva. *Asociación Cultural y Científica Iberoamericana (ACCI)* ediciones.

Robb, J. W. (1989). "El arte de Julio Torri". *Julio Torri y la crítica en los años ochenta*. Ruffinelli, Jorge (comp.) (1976).

Rodari, G. (1970/2019). *Escuela de fantasía*. Reflexiones sobre educación para profesores, padres y niños. Blackie Books.

Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia*. Einaudi.

Rodari, G. (2005). *Gramática de la fantasía*. Introducción al arte de inventar historias (4.ª ed.). Barcelona: Del Bronce.

Rodríguez A. A. (1989). *Los cuentos populares o la tentativa de un texto infinito*. Universidad de Murcia.

Rojo, V. (2009). *Breve manual (ampliado) para reconocer minicuentos*, Equinoccio.

Saiz R. A. (2004). "La literatura infantil española en el siglo XX (breve aproximación). Primeras noticias". *Revista de literatura*, 205, ISSN 1695-8365, (Ejemplar dedicado a: De los clásicos modernos), p. 17-24.

Sánchez Corral, L. (1992). "Literatura infantil y aprendizaje significativo". Glosa: *Anuario del departamento de filología española y sus didácticas*, 3, p. 269-282. Universidad de Córdoba.

Sánchez Lihón, D. (2008). "Orientaciones, niveles y hábitos de lectura", 25 años. *Lectura y vida*.

Savater, F. (2011). *Lo que enseñan los cuentos*. <https://prensahistorica.mcu.es/es/consulta/registro.do?id=1010853>.

Sequera, A. J. (1990). "Apuntes sobre el minicuento en Venezuela". En: *Papel Literario de El Nacional*. Caracas, 25/3/90.

Sotomayor, M. V. (2006). "Fantasía y humor para adolescentes". Sotomayor, V. (dir. e ed.). *Personajes y temáticas en la literatura juvenil* (p. 53-72). Ministerio de Educación y Ciencia.

Todorov, T. (1991). *Crítica de la crítica*. Barcelona: Paidós.

Valadés, E. (1990). "Ronda por el cuento brevísimo". *Puro Cuento*. Buenos Aires, 21, marzo-abril.

Vallejo, I. (2019). *El infinito en un junco*. Siruela.

Valriu, C. (1998). *Influències de les rondalles en la literatura infantil i juvenil catalana actual (1975-1985)*. Editorial Moll.

Valriu, C. (2007). "Los personajes fantásticos: las brujas, los magos, las hadas". Lluch G. (coord.). *Invencción de una tradición literaria*. De la narrativa oral a la literatura para niños. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, p. 81-88.

Valriu, C. (2010). "Reescripturas de les rondalles en el s. XXI (2000-2009)". Roig, B. A., Neira, M. & Soto, I. (coords.). *Reescrituras do conto popular (2000-2009)*. (p. 13-30). Edicións Xerais de Galicia.

Villanueva, D. (2021). *Morderse la lengua*. Corrección política y posverdad. Espasa.

Volpi, J. (2011). *Leer la mente*. El cerebro y el arte de la ficción. Alfaguara.

Wegner, D. M. (1987). "Transactive Memory: A Contemporary Analysis of the Group Mind". Mullen, B., Goethals, G.R. (eds). *Theories of Group Behavior*. Springer Series in Social Psychology. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-4634-3_9

Wittgenstein, L. (1921/2012). *Tractatus Logico-Philosophicus* (Trad. Muñoz Veiga, J.; Reguera Pérez, I.). Alianza Editorial.

World Health Organization (1993). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools*. World Health Organization (WHO). <https://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/materiali/1994%20OMS%20lifeskills%20edizione%201994.pdf>

Zavala, L. (1989). "El nuevo cuento mexicano, 1979-1988". *Revista Iberoamericana*, 148-149, University of Pittsburgh.

Zipes, J. (2006). *Fairy tales and the art of subversion*. The Classical genre for children and the process of civilization. 2º ed. Taylor and Francis Group, LLC.

Ferentz, F. *O reino dos contos*. (2007-2022). Disponível em: <https://www.oreinodoscontos.com>

Conde, X. F. (2016). *Lara e o canicornio*. Toledo: Ianua Ed.

Conde, X. F. (2020). *O principiño no asteroide de ferralla*. Madrid: Amargord.

Sobre o autor e as autoras



Xavier Frías-Conde

O meu nome é Xavier e moro em La Mancha, a terra de Dom Quixote. Acho que fui contagiado por alguma coisa dele. A minha mãe é asturiana e é por isso que eu amo as Astúrias. Leciono na UNED, uma universidade com sede em Madrid. Escrevi contos toda a minha vida. Tenho livros publicados em espanhol, galego-português, asturiano, italiano e inglês. Além disso, adoro blogs. Administro dois: www.fabulandia.org y www.oreinodoscontos.com. Fui finalista do Prémio Edebé em 2012 e um dos vencedores do Prémio Frei Martín Sarmiento em 2016.

Francisco Xavier Frias Conde realizou toda a sua formação académica em Madrid, onde estudou Magistério, licenciou-se em Filologia Inglesa e doutorou-se em Filologia Românica. Com uma carreira académica que inclui 12 anos no ensino pré-universitário e desde 1999, no Ensino Superior. Lecionou em diversas instituições

renomadas, como o ISEIT Cluny, a Západočeská Univerzita de Pilsen, o CES Don Bosco e, desde 2008, atua como professor de galego e português na Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Em 2023, participou como professor convidado em Seminários Avançados em Estudos da Linguagem no Programa de Pós-graduação em Letras, nível de mestrado e de doutorado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Brasil.
E-mail: xfrias@flog.uned.es



Inmaculada Navarro-González

Inmaculada Navarro Gonzalez is Associate Professor at the Department of Research Methods and Diagnosis in Education at The National University of Distance Education (UNED) in Spain. Since 1997, she has researched teacher education, higher order cognitive functions and the development of soft skills. Doutora pela Universidade de Múrcia com (2009). Docente investigadora del proyecto “Resilient skills for sustainable societies” (Grupo de Investigación). Universidad Nacional de Educacion a Distancia, Madrid, Madrid, ES.

E-mail: inmaculada.navarro@um.es



María del Carmen Ferreira Boo

Doctora en Filología por la Universidad de Santiago de Compostela (2016), es profesora interina de universidad del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura y profesora tutora en el centro asociado de La Coruña de la UNED. Imparte docencia en el grado de Educación Primaria de Universidad de La Coruña. Es miembro del personal científico del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela y colabora con el Grupo de Investigación LITER21 Literatura gallega. Literatura Infantil e Xuvenil. Investigacións Literarias, artísticas, interculturais e educativas e Investigadora del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Santiago de Compostela; la Red temática de investigación Las Literaturas Infantiles y Juveniles del Marco Ibérico e Iberoamericano (LIJMI) y el proyecto "Informes de Literatura" del Centro Ramón Piñeiro para la Investigación en Humanidades. Research group ARTE-FACTO: Grupo de Investigación en procesos artísticos contemporáneos, patrimoniais e de mediación cultural en contextos educativos.

E-mail: m.fboo@udc.es



Lourdes Kaminski Alves

Doutora em Literatura Comparada e Teoria Literária pela Universidade Estadual de São Paulo (*campus* de Assis, UNESP); Pós-doutora em Letras: Cultura e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente no Curso de Letras na Universidade Estadual do Oeste do Paraná desde 1989, onde se aposentou como Professora Associada em dezembro de 2018. Atualmente, permanece como pesquisadora Sênior, atuando na Pós-graduação da mesma instituição em atividades de ensino, pesquisa e extensão. Linhas de Pesquisa (1) Linguagem Literária e Interfaces Sociais: Estudos Comparados; (2) Literatura, Memória, Cultura e Ensino. Atua nos campos de estudos: Literatura Comparada. Literatura e Dramaturgia. Literaturas e Estudos Pós-coloniais. Teoria e Crítica Literária. Ensaísmo Crítico Literário no Brasil e América Latina. Foi Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) nos biênios (2004-2008); (2012-2014); (2016-2018). É Editora Científica da Revista *Línguas&Letras*, desde 2010. Professora Associada na ABRALIC, AILC, Internacional Comparative Literature Association. Líder do Grupo

de Pesquisa Confluências da Ficção, História e Memória na Literatura e nas Diversas Linguagens (2007-2019). Membro do Grupo de Pesquisa Crítica Feminista e Autoria Feminina: Cultura, Memória e Identidade (UFGD/UFMS). Membro da Red Internacional de Investigadores de la Literatura Comparada Universidad de Los Andes Facultad de Humanidades y Educación Instituto de Investigaciones Literarias "Gonzalo Picón Febres" Mérida-Venezuela. Coordenadora do GT da ANPOLL, Dramaturgia e Teatro (biênio 2016-2018). Coordenadora Adjunta do GT da ANPOLL, Dramaturgia e Teatro (biênio 2018-2020). Coordenadora do Núcleo de Estudos Comparados e Pesquisa em Literatura, Cultura, História e Memória na América Latina. Membro da Diretoria da Associação de Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais no Ensino, na Cultura e nas Literaturas Sul-Sul - PODES. Membro do Núcleo de Estudos de Literatura, Oralidade e Outras Linguagens (UFSC/NELOOL). Membro da Diretoria da ANPOLL, biênio (2018-2020). Profa. PQ2- CNPq.
CV: <http://lattes.cnpq.br/2502060350876295>;
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5108-4927>
E-mail: lourdeskaminski@gmail.com; lourdes.alves@unioeste.br

Em um contexto de midiatização acelerada, crescente inserção do público infantil e juvenil à *internet* e mudanças nas Diretrizes Básicas da Educação Escolar, com diminuição da carga horária curricular destinada à literatura e a outras artes, conhecer abordagens do texto literário e do teatro destinado ao público infantil e juvenil, pode ser uma estratégia profícua para a intermediação das práticas de leituras literária e dramatúrgica, e um modo singular para motivar atividades criativas e imaginativas, a fim de promover o trabalho coletivo, a expressão oral e corporal de crianças e de adolescentes, na escola ou em outros espaços educativos. Eis, pois a que se destinam os capítulos aqui reunidos.



ISBN 978-65-265-2239-4



9 786526 522394 >