MÚLTIPLAS VOZES

SOBRE A CONSTRUÇÃO DO INDIVIDUAL E DO SOCIAL NO TEATRO PARA CRIANÇAS

Glória Maria Lourenço Bastos

Tese de Doutoramento em Estudos Portugueses

Área de Especialidade – Cultura Portuguesa

Orientadora: Profª doutora Maria Emília Ricardo Marques

Lisboa, 2002

Nota: Este documento corresponde à versão digital da tese de doutoramento entregue em papel em 2002. Foi acrescentado um resumo (em português e inglês) e realizados pequenos ajustes no texto. Neste sentido, a paginação poderá não corresponder ao documento depositado na Universidade Aberta e na Biblioteca Nacional de Portugal. Mantiveram-se todas as restantes características do texto.

RESUMO

Primeiro estudo sobre o teatro para crianças em Portugal, na vertente de literatura dramática, este trabalho pretende dar a conhecer uma área da cultura e da literatura portuguesas que tem permanecido na penumbra. Tratando-se de textos dramáticos, escritos para crianças, estamos perante duas características singulares que simultaneamente suscitam algumas questões e sugeriram caminhos a percorrer. Assim, poderemos colocar o problema de como é que o dispositivo enunciativo particular ao texto dramático, onde deparamos com um discurso / diálogo duplo (interior e exterior ao texto), se constrói tendo em atenção um destinatário específico, com características (psicológicas, linguísticas, etc.) não menos específicas. Outro ponto de problematização situa-se na forma como a tentação/tendência pedagógica e/ou moralizante que a literatura destinada aos mais novos tem revelado se poderá articular, em cada época, e de acordo com os núcleos culturais e ideológicos predominantes (ou não), com esse mesmo dispositivo. Tudo isto introduz-nos, pois, numa multiplicidade de "vozes" e de "diálogos" – os internos e os externos às obras – que são examinados neste estudo.

O trabalho organiza-se em redor de três momentos/tempos históricos que percorrem a totalidade da produção dramática para crianças, desde o final do século XIX até à atualidade (2002). No percurso histórico e crítico que é traçado, identificam-se e analisam-se correntes e finalidades de escrita, interações culturais e literárias bem como as dominantes temático-estilísticas mais marcantes.

Neste sentido, até ao final da Primeira República destacam-se os conjuntos temáticos centrados em torno dos núcleos família, escola e pátria. No período do Estado Novo a literatura dramática para crianças alinha com uma visão conservadora e imobilista da sociedade, emergindo, todavia, alguns elementos de inovação, nomeadamente com a programação desenvolvida no Teatro de D. Maria II pela Companhia de Amélia Rey Colaço/Robles Monteiro. Com o 25 de Abril de 1974, a literatura para os mais novos ganhou novos contornos e o teatro para crianças desenvolveu vertentes renovadas, tanto em termos temáticos como comunicativos.

Lança-se ainda, nesta história e crítica do teatro para crianças, um olhar mais atento a estruturas e autores representativos de cada período analisado: Rita Chiappe Cadet, que escreve os primeiros textos dramáticos publicados para a infância; António Couto Viana, responsável pelo Teatro da Mocidade e depois pelo Teatro do Gerifalto (1956-1973); e finalmente, António Torrado, um dos autores mais consistentes no panorama atual do teatro para os mais novos.

Palavras-chave: Literatura dramática para crianças; História do teatro infantil, Educação

ABSTRACT

This is the first study on theater for children in Portugal, and it aims to highlight an area of Portuguese culture and literature that has remained in the shadows. In the case of dramatic texts written for children, we are challenged with two unique characteristics that simultaneously raise some questions and suggest ways forward. Thus, we can pose the problem of how the enunciative device particular to the dramatic text, where we are confronted with a double discourse/dialogue (inside and outside the text), is constructed taking into account a specific recipient, with characteristics (psychological, linguistic, etc.) no less specific. Another point of problematization is the way in which the pedagogical and/or moralizing temptation/trend that literature aimed at younger people has revealed can be articulated, in each era, and according to the predominant cultural and ideological nuclei (or not), with the same device. All this introduces us, therefore, to a multiplicity of "voices" and "dialogues" – internal and external to the dramatic texts – that are examined in this study.

The work is organized around three historical moments that cover the entirety of dramatic production for children, from the end of the 19th century to the present (2002). In the historical and critical path that is traced, currents and purposes of writing, cultural and literary interactions as well as the most striking thematic-stylistic dominants are identified and analyzed.

In this sense, until the end of the First Republic, thematic topics are centered around the family, school and homeland. During the Estado Novo period, dramatic literature for children aligned with a conservative and immobile vision of society, however, some elements of innovation emerged, namely with the programming developed at the Teatro de D. Maria II by the Amélia Rey Colaço/Robles Monteiro Company. With the 25th of April 1974, literature for the youngest took on new contours and theater for children developed renewed aspects, both in thematic and communicative terms.

This history and criticism of theater for children also takes a closer look at representative structures and authors from each period analyzed: Rita Chiappe Cadet, who wrote the first dramatic texts published for children; António Couto Viana, responsible for the "Teatro da Mocidade" and later the "Teatro do Gerifalto" (1956-1973); and finally, António Torrado, one of the most consistent authors in the current theater scene for young people.

Keywords: Dramatic literature for children; History of children's theater, Education.

Ao Carlos, ao João e ao Pedro

À Professora Doutora Maria Emília Ricardo Marques o meu obrigada por ter aceite orientar esta tese, acompanhando o seu trajecto com rigor e amizade, sempre com uma palavra de incentivo.

Agradeço também a amabilidade bibliotecária da D. Conceição, do Arquivo do Teatro Nacional de D. Maria II, e do Dr. Alvarez, então responsável pelo Centro de Documentação do Museu Nacional do Teatro.

Para a minha colega Ana Isabel Vasconcelos vai um último agradecimento por aquele apoio que só os amigos sabem dar.

ÍNDICE

VOLUME I

Resumo ……..3
Abstract …… 4
Agradecimentos 5

PARTE I - Introdução: Perspectivas 9

1. Um percurso de investigação 10
   1.1 Instituição literária e literatura para crianças 10
   1.2 Motivação e orientações do presente trabalho 19
2. O teatro para crianças 26
   2.1 Conceito(s) de teatro infantil 26
   2.2 A produção dramática para crianças: linguagem e ideologia 33
      2.2.1 Literatura dramática e contrato socioverbal 34
      2.2.2 Encenação discursiva: diálogo teatral e análise conversacional 52

PARTE II – Os Primeiros Tempos 66

1. Introdução 68
2. Entre o século XIX e o findar da 1ª República – literatura para crianças e educação 71
   2.1 O caso do teatro 82
3. Um teatro familiar - Rita Chiappe Cadet e as "crianças exemplares" 90
   3.1 Texto didascálico, espaço e situação de comunicação 94
   3.2 Diálogo teatral e valores morais/sociais. 102
4. Percursos cruzados 124
   4.1 Um contexto extremo – o "Teatro Infantil do Rocio" 124
   4.2 Textos e autores do início do século XX 129
   4.3 Temas e valores recorrentes 141

4.3.1 A família 146
4.3.2 A escola 155
4.3.3 A pátria 166

5. Balanço 170

PARTE III – No Tempo do Estado Novo 176

1. Introdução 178
2. Educação, ideologia e linguagens – linhas de força 180
3. A escrita dramática para crianças: textos, autores e tendências 218
   3.1 Perspectivas sobre o teatro 218
   3.2 Temas e valores recorrentes 234
      3.2.1 Visões da sociedade: imobilismo e resignação 246
      3.2.2 A História como exemplo 268
      3.2.3 Estratégias de renovação 278
4. O teatro para crianças no Nacional 285
   4.1 As peças: breve percurso 289
      4.1.1 Ecos da crítica 301
   4.2 Inspiração na tradição 309
      4.2.1 Interacção e representação do mundo: *Pimpinela* 314
      4.2.2 Uma nova heroína: *Maria Migalha* 329
5. Do Teatro da Mocidade ao Teatro do Gerifalto 335
   5.1 O Teatro da Mocidade – um projecto de teatro infanto-juvenil 336
   5.2 Couto Viana e o Teatro do Gerifalto 344
      5.2.1 Aspectos do teatro de Couto Viana 347
6. Balanço 356

PARTE IV – Mudam-se os Tempos... 366

1. Introdução 368
2. Tempos de revolução 370

2.1 E o teatro para os mais novos? 386

3. Textos, autores e tendências no pós 25 de Abril 398

3.2 A herança tradicional 421

3.3 Identidade e alteridade 427

3.4 Preocupações sociais 438

4. O teatro de António Torrado – a magia da palavra 447

4.1 Da palavra mágica à magia da palavra 449

4.2 O poder da palavra no dialogismo 456

5. Balanço 463

Conclusões 469

Bibliografia 482

VOLUME II – Anexos

Anexo I – Para uma estética do teatro para crianças em Portugal

Apresentação

Textos

Anexo II – O texto dramático para crianças - Repertório de obras publicadas

Apresentação

Repertório Onomástico

PARTE 1

Introdução: Perspectivas

1. Um percurso de investigação

1.1 Instituição literária e literatura para crianças

Os livros para crianças e jovens beneficiam hoje de uma visibilidade indubitável. É reconhecido um interesse progressivo pela escrita destinada preferencialmente a um público não adulto, comummente conhecida por literatura para crianças e jovens ou literatura infanto-juvenil. São conhecidos também casos de invulgar sucesso editorial nesta área, no passado como no presente.

Todavia, avançámos com este estudo conscientes de que interesse e reconhecimento institucional, neste caso concreto, não são coincidentes. Apesar dos avanços alcançados, nos últimos anos, nesta área dos estudos literários, é um facto que, particularmente em Portugal, a literatura para crianças e jovens não atingiu ainda um estatuto em termos institucionais que lhe confira o lugar merecido, por várias razões, no panorama da investigação e da crítica literárias.

Talvez por isso, numa época ainda não muito recuada no tempo, era quase inevitável, na abertura dos estudos sobre esta temática, uma discussão sobre o próprio conceito de literatura infantil e juvenil. A autora destas linhas procurou igualmente contribuir para essa problemática numa obra publicada em princípios de 1999. Todavia, presentemente, parece-nos indispensável ultrapassar esse tipo de discussão. Mais do que continuar a questionar a legitimidade do conceito ou determinar, com maior ou menor precisão, os seus âmbitos e contornos, partiremos do princípio que esse é um campo da literatura que já encontrou, decisivamente, o seu espaço, quer no terreno da produção quer no da sua recepção específica. Mesmo se ao nível de outras esferas (nomeadamente as localizadas no "campo do poder", utilizando aqui a noção proposta por Pierre

Bourdieu[18]), se continue a assistir a um certo afastamento, decorrente, em grande parte, de uma falta de conhecimento sobre o campo literário particular que aqui debateremos. Uma tal afirmação é possível, na medida em que, em Portugal, os principais "espaços" que desempenham algum papel em termos da consagração e do prestígio da "instituição literária" têm permanecido pouco receptivos a esta área da escrita.

Na verdade, desde sempre o estudo e a crítica sobre a literatura infantil e juvenil surgem como campos marginais/marginalizados, como se algumas características próprias ao seu destinatário preferencial, entre as quais destacaríamos um conhecimento linguístico ainda pouco amplo, determinariam a não inclusão desta escrita na área da literatura. Nesta linha, e reflectindo exactamente sobre uma polémica permanente, recordemos De Man (1989: 47-8), quando refere que "não é de forma alguma facto estabelecido que os valores estéticos e as estruturas linguísticas sejam incompatíveis", no sentido de sublinharmos, também, que não é pelo facto de, sobretudo nas idades mais baixas, se requerer uma escrita, diríamos, pouco "complexa" nas suas estruturas linguísticas, que a dimensão estética estará ausente. E mesmo que concordemos com Eduardo Prado Coelho, quando este afirma que "a ideia do crítico como árbitro que julga e impõe a sua lei na república das letras entrou num interminável declínio" porque, e justifica, "através da «massmediatização» da cultura se foram desenvolvendo mecanismos da indústria cultural em que a instância de valorização é cada vez mais incorporada no próprio processo industrial"[19], a realidade é que a literatura para os mais novos permanece envolta numa certa obscuridade.

---

[18] "Le champ du pouvoir est l' espace des rapports de force entre des agents ou des institutions ayant en commun de posséder le capital nécessaire pour occuper des positions dominantes dans les différents champs (économique ou culturel notamment)", Bourdieu: 1992: 300. A noção de "campo literário" desenvolvida igualmente por Pierre Bourdieu, ao remeter para o conjunto múltiplo de agentes, práticas e valores em jogo, é particularmente produtiva no presente contexto. Os dois pólos do campo de produção cultural que identifica ("sous-champ de production restrinte" e "sous-champ de grande production") podem ajudar a compreender a situação da literatura para os mais novos, na medida em que o "sucesso" dessa literatura tem o seu início junto da instância público (com uma "qualidade social" também particular), ligando-se ao sub-campo da grande produção que, no entanto, não acarreta o reconhecimento na esfera restrita, onde se situarão os escritores (da literatura dita para adultos), assim como os críticos.

[19] In *A noite do mundo*, Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 1988, p. 169.

A este respeito, citemos dois investigadores franceses, Christian Poslaniec (1992) e Denise Escarpit (1988), que apontam exactamente o reduzido interesse que as instituições de validação literária e, também de certa forma, de "regulamentação do circuito literário" (Lopes, 1994: 416) – crítica, universidade, periódicos e outros *mass media*, etc. – têm atribuído à literatura infanto-juvenil. Cria-se assim um círculo vicioso, difícil de ultrapassar: "car comment le livre d' enfant peut-il faire ses preuves si les institutions créatrices de valeur littéraire sont aveugles à son existence?" (Poslaniec, 1992: 61). É esta a realidade de que se lamentam em França, país onde, ainda assim, o número de instituições, revistas, prémios, editoras, etc., trabalhando na área do livro infantil, é significativo. Pensemos agora no panorama português, que apenas recentemente (em 1999) conheceu a primeira publicação periódica especializada na literatura infanto-juvenil, a revista *Malasartes*[20].

Sendo o campo da crítica aquele que, consabidamente, determina em boa medida a validação literária da literatura (passe o pleonasmo), é aqui que continua a residir, sobretudo para o caso português, a maior lacuna. É um facto que os estudos sobre a literatura para os mais novos escasseiam entre nós, contrastando com o que se passa noutros países. Basta olharmos para a vizinha Espanha, onde se multiplicam os estudos publicados em volume ou em periódicos, para já não falarmos nos países anglófonos, cuja tradição nesta área é de reconhecido relevo.

Ao lado da crítica, "os sistemas de ensino, os seus agentes e os instrumentos pedagógicos de que dispõe, tendem também a converter-se em instância de validação institucional da literatura" (Reis, 1995: 36). Comecemos, neste domínio, pela Universidade. Até ao momento presente a Universidade, em Portugal, tem continuado alheia a esta área da produção literária. Embora se tenha vindo a verificar, nas últimas décadas, um debruçar sobre diferentes manifestações discursivas até há pouco igualmente "marginais/marginalizadas" (talvez o exemplo mais significativo seja o da literatura tradicional de transmissão oral), o mesmo não aconteceu em relação aos livros para crianças.

[20] Revista editada pela Campo das Letras (três números/ano) e dirigida pelo professor, escritor e crítico José António Gomes.

Permanece assim em aberto esta área de legitimação, cuja influência, em termos da difusão do facto literário, tem sido sublinhada sempre que se aborda a questão da instituição literária (Dubois), frisando-se exactamente as relações entre literatura instituída e literatura ensinada (Viala: 1985:137): "l' inscription en discipline d' enseignement est la plus efficace légitimation sociale d' une activité intelectuelle. Sa diffusion et sa reproduction sont alors déclarées aux yeux de chacun non seulement possibles, mais necéssaires et obligatoires."

Ora, a integração da literatura para crianças e jovens em cursos de nível superior tem apenas ocorrido nos designados cursos de "formação de professores", inscrevendo-se assim uma ligação (mais ou menos forte) à pedagogia e/ou à psicologia. Como se sobre a literatura para crianças e jovens não fosse possível exercer uma "leitura literária", colocando assim em destaque um regime de leitura próprio aos "bens literários" e que se fundamenta numa relação essencial entre o texto e o comentário, ou seja, entre o texto e o discurso sobre o texto (Yves Reuter, 1990 e 1995).

Paralelamente, sabemos também o peso que assume a inclusão de determinadas obras nos programas escolares, nomeadamente ao nível do ensino básico. E este é um facto de que os próprios autores dramáticos – área que aqui privilegiamos – têm nítida consciência, como o comprovam as palavras de Jaime Gralheiro (1998) ao referir-se às conclusões do "I Encontro dos Dramaturgos Portugueses" (1 de Junho 1991), entre as quais se inclui:

> 1. No plano da escrita teatral:
> [...]
> d) Dever-se-á exigir do Ministério da Educação a inclusão de textos dramáticos nos livros escolares e a criação de cadeiras de técnica teatral nos "curricula" académicos dos professores do ensino básico, preparatório e secundário.

Não pretendendo referir questões fulcrais que se colocam nesse âmbito, como sejam a do cânone, sobretudo quando o elenco de leituras, no domínio do literário, em anos de escolaridade mais avançados, repousam num conjunto de imposições, observemos, no entanto, o que se passa face às leituras "aconselhadas", nos anos em que a literatura infantil e juvenil poderia figurar.

Recorrendo, também aqui, em termos de enquadramento do problema, ao exemplo francês, refira-se que, em artigo publicado no *Le Monde de l' Éducation*, em finais de 1999, se saúda precisamente a entrada de certas obras da literatura infanto- -juvenil na escola/aulas desse país, facto resultante da revisão dos programas escolares, efectuada em 1995. Reconhece-se nesse texto o facto de que "la littérature de jeunesse a dû en passer par ces textes très officiels parce que, faute d' être bien connue des professeurs, elle reste encore étiquetée sous-produit".

Em Portugal, nos currículos para os primeiros quatro anos de escolaridade[21] não se mencionam autores nem títulos, nem sequer surge a designação "literatura para crianças" nas breves frases que enquadram as orientações e actividades a desenvolver nos domínios da leitura e da escrita. Reconhecendo-se o peso que a "letra de lei" assume, mesmo que metaforicamente neste contexto mencionada, a verdade é que a ausência de uma menção explícita a essa literatura, nos textos dos programas/orientações escolares, provoca, como tem provocado, a sua ausência num "terreno" que à partida lhe seria propício – o da escola. A posição privilegiada que neste campo poderemos advogar, pelo facto de ao longo dos últimos doze anos termos circulado por muitas escolas de todo o país e ter sido possível dessa forma contactar e entrever a realidade, permite afirmar que apesar das significativas alterações ocorridas ao longo desses anos, em muitos casos os livros (não escolares) escritos para crianças, continuam a marcar uma fraca presença nas salas de aula das nossas escolas[22].

Quando se fala em obras aconselhadas, e isso acontece a partir do 5.º ano de escolaridade, não encontramos praticamente nenhum autor pertencente à esfera exclusiva da escrita para crianças e jovens[23]. Os autores passam por outras formas de legitimação literária e cultural, nomeadamente o serem considerados na sua qualidade de destacados pensadores – o caso de António Sérgio – ou autores consagrados na

[21] Cf. *Programa 1.º ciclo do Ensino Básico*, Lisboa: M. E., 1990. Encontra-se presentemente em curso a sua reformulação, mas, pelos documentos divulgados, a situação mantém-se.

[22] O desenvolvimento da rede de bibliotecas escolares, promovido pelo M.E. e apoiado pelas autarquias, programa iniciado em 1997, poderá contribuir para uma possível melhoria neste panorama, se os livros não ficarem confinados ao espaço da biblioteca...

[23] Cf. *Programa de Língua Portuguesa*, Ensino Básico, 2.º ciclo, DGEBS, 1992 e *Programa de Língua Portuguesa*, volume II, Ensino Básico, 3.º ciclo, DGEBS, 1992.

literatura para adultos – e aqui os exemplos são múltiplos: José Rodrigues Miguéis, Agustina Bessa Luís, Vergílio Ferreira, Jorge Amado, Sofia de Mello Breyner Andresen (autora com vários livros seus sugeridos em quatro anos de escolaridade: no 5.º - três títulos; no 6.º - dois títulos; no 7.º e no 8.º - um título em cada ano!), Aquilino Ribeiro, ou Alves Redol, para referirmos apenas as obras que se aproximarão mais, em termos do seu conteúdo, das idades em causa nestes anos de escolaridade.

As únicas excepções neste panorama serão Ilse Losa, ainda assim propondo-se uma obra que não se integra propriamente na ficção infanto-juvenil, mas que constitui um livro de memórias da autora (*O mundo em que vivi*) e Maria Alberta Menéres que, tendo iniciado a sua actividade poética na área da chamada escrita para adultos[24], hoje é sobretudo reconhecida como um dos nomes mais marcantes da literatura para crianças e jovens em Portugal. O seu nome surge exactamente referenciado com uma obra que se integra no modo literário que aqui iremos debater – a escrita dramática – com o texto *À beira do lago dos encantos*, leitura aconselhada para o 7.º ano de escolaridade, para além de uma reescrita de um tema clássico da literatura (*Ulisses*, para o 5.º ano de escolaridade).

Escritores com um valor reconhecido na actual literatura portuguesa para ao mais novos, como acontece com António Torrado e Alice Vieira (para mencionar apenas dois dos mais conhecidos e premiados escritores) estão, pois, ausentes, apesar de uma qualidade de escrita indiscutível e de contarem com uma larga aceitação junto do seu público leitor – as crianças e jovens (para não falarmos, também, do prazer que os adultos poderão extrair da leitura das suas obras). Numa época em que os estudos literários dão uma atenção primordial às questões da recepção, estranha-se que exactamente escritores com uma carreira já longa e incontornável na literatura para crianças e sendo valores seguros no domínio da promoção da leitura, sejam praticamente esquecidos, quer pela crítica quer pela escola, via programas escolares[25].

[24] Nomeadamente, com os livros *A palavra imperceptível* (1955), *Água-memória* (1960) e *A pegada do Yeti* (1962), entre outros.

[25] Em relação ao chamado circuito "paralelo", isto é, no âmbito de eventuais leituras extra--programas, é reconhecido o interesse de muitos professores, patente nas inúmeras solicitações dirigidas a estes autores. O que não invalida que Alice Vieira possa afirmar, em entrevista dada ao jornal *Público* ("O dia dos pequenos leitores", 2 de Abril de 1994): "O meu último livro traduzido para alemão teve um monte de críticas na imprensa de lá; aqui tinha tido uma ou duas."

Como se o reduzido valor "institucional" do leitor aqui em causa – em relação à pretensa validade das suas "leituras literárias" e à sua forma de apreensão "estética" das referidas obras[26] – transbordasse para os autores dessa literatura, tornando-os "menores" perante as tais instâncias de validação do literário. Temos aqui, curiosamente, uma situação semelhante à que se vem apontando em relação à "literatura feminina"[27]; seguindo a formulação de Pierre Bourdieu, poder-se-á apontar, para ambos os casos, que o nível de competência que se atribui ao público leitor, enquanto consumidor de produtos simbólicos, determina grandemente o valor artístico que se reconhece às obras que consome. Mulheres e crianças, como se conclui facilmente, partilhando um mesmo estatuto de "menoridade" em termos de apreciação da sua "qualidade social de consumidores" (Bourdieu, 1992: 167), que os afastará de uma participação nos critérios de consagração institucionalizada da literatura.

De referir, finalmente, que as duas esferas mencionadas – crítica e escola – acabam por cruzar-se, condicionando-se mutuamente e influenciando a visibilidade e valor atribuído à literatura para os mais novos. Desta forma, oscilando entre o pendor pedagógico e a qualidade literária, a literatura para crianças vê-se, assim, colocada numa encruzilhada de caminhos e de atitudes:

> La littérature de jeunesse est aujourd' hui très naturellement inscrite parmi les manifestations, plus ou moins heureuses et fidèles, de l' éducation de notre temps, mais aussi, en contradiction avec cette attitude, elle est conçue comme une forme artistique indépendente des visées pédagogiques. (Bernardinis, 1993: 273)

[26] Se assim for, continuaremos à margem de um entendimento "plural" do fenómeno literário, na designação de Gérard Genette (1991: 31): "La littérarité, étant un fait pluriel, exige une théorie pluraliste qui prenne en charge les *diverses* façons qu' a le langage d' échapper et de survivre à sa fonction pratique et de produire des textes susceptibles d' être reçus et appréciés comme des objects esthétiques."

[27] Utilizamos aqui esta expressão no sentido de literatura lida preferencialmente por mulheres, mas o mesmo se poderá dizer sobre a literatura de autoria feminina, que tem padecido do mesmo processo de menorização. A situação tenderá a agravar-se, quando se alia a questão da hierarquia dos autores segundo o sexo, a um público normalmente desconsiderado, como é o infantil. Neste domínio, sintomático de todo um percurso, são os comentários de Eça de Queirós nas sua Crónicas de Inglaterra: lamentando a ausência de uma literatura para crianças em Portugal, remata com a seguinte observação – "Muitas senhoras, inteligentes e pobres, se poderiam empregar em escrever essas fáceis histórias": (1902: 60).

Prolongando as reflexões anteriores, pensamos que, no sentido de a investigação em Portugal avançar para um melhor e mais amplo conhecimento dessa área dos nossos estudos literários, hoje importará, sobretudo, um debruçar, de forma paulatina, sobre as diferentes vertentes da escrita para crianças e jovens. Significa isto, numa perspectiva abrangente, uma atenção a todo o circuito comunicativo literário, implicando:

- um estudo aprofundado de autores e obras quer das que revelam maior valor literário, mas também das muitas outras que, localizando-se naquela "franja" dos textos ditos "menores" quanto ao seu valor estético, contribuíram para o enriquecimento e avanço deste campo;

- uma articulação com os contextos socioculturais que em cada momento certamente determinaram orientações de escrita, factor talvez mais evidente neste do que noutros domínios literários;

- uma interrelação com outras áreas científicas, num estudo de cariz interdisciplinar[28], que também aqui se revela de extrema importância, pelas inevitáveis ligações à pedagogia, à história social e das ideias, à linguística, à psicologia, etc.

Cumprindo parcelas deste programa, nos últimos anos têm realmente surgido alguns trabalhos que procuram iluminar determinadas vertentes da literatura para crianças e jovens, quer centrando-se em autores particulares, em modos e géneros literários específicos, quer ainda com carácter mais panorâmico.

Particularizando agora o caso da produção dramática destinada preferencialmente ao leitor/espectador infantil e juvenil, verificamos que são raras as referências a esse campo nos estudos dedicados ao teatro em Portugal. Se essa ausência poderá ser considerado mais "natural" nos estudos com carácter mais abrangente, sobre a história do teatro em Portugal, como acontece, por exemplo, com as obras de Luciana Stegagno-Picchio (1969), Duarte Ivo Cruz (1983), ou, mais recentemente, Oliveira

[28] Talvez mais do que noutras áreas, fará aqui sentido a afirmação de A. Viala (1993: 154): "Les sciences du littéraire ne sont pas une, et il faut à la littérature des lectures plurielles".

Barata (1991), em relação aos estudos mais circunscritos seria expectável existirem referências à área do teatro para crianças, mas tal continua a não ocorrer, mesmo em trabalhos recentes[29]. No domínio dos estudos panorâmicos, só a recente publicação de Duarte Ivo Cruz (2001) remete para o teatro para a infância e juventude, ainda assim com uma simples enumeração de alguns nomes de autores e uma breve referência ao "Teatro do Gerifalto", circunscrevendo a umas meras dez linhas (p. 320) toda a actividade nesta área, realizada em Portugal.

Em relação aos estudos de Luís Francisco Rebelo, porventura o autor mais prolífico na crítica e história da dramaturgia portuguesa, refira-se que dedica uma rubrica, exactamente intitulada "Teatro Infantil", na sua tentativa de *Dicionário do Teatro Português* (s.d.: 391-392), com mais duas entradas especificamente nessa área: uma para o primeiro nome que poderemos indicar com precisão no âmbito de uma história do teatro infantil – Maria Rita Chiappe Cadet (p. 118) – e outra para o "Teatro do Gerifalto" (p. 349), verdadeira "instituição" neste campo, pela longevidade alcançada na actividade teatral, assim como apontamentos dispersos, em autores com peças para crianças[30]. Todavia, no inventário intitulado *100 anos de teatro Português* (1984), decide deixar "de fora", entre outros, os autores de teatro infantil, e caberia perguntar as razões de tal exclusão numa obra desse género, já que consideramos que tal facto resulta num considerável empobrecimento da História do nosso teatro[31]. No entanto, acaba por incluir alguns apontamentos dispersos em autores que também escreveram para os mais novos, e no catálogo de peças (trabalho realizado em colaboração) integra uma peça infanto-juvenil de Norberto Ávila, *Histórias de Hakim* (pp. 206-207), embora sem referir essa classificação.

---

[29] Apenas como exemplo paradigmático da gritante ausência de estudos ou simples apontamentos críticos sobre o teatro infantil, assinale-se o trabalho de Maria da Graça dos Santos (1997) sobre o teatro durante o Estado Novo, no qual as referências ao teatro para os mais novos se resumem a uma única frase identificando Couto Viana como director do "Teatro do Gerifalto" (p. 408).

[30] O facto de esse *Dicionário* ter ficado incompleto – foi interrompido na letra "L" – terá certamente impedido que outras notícias sobre este domínio do nosso teatro aí pudessem figurar.

[31] Esta opinião é partilhada por Eugénia Vasques, que numa obra recente (2001) e a que tivemos acesso já na fase final do nosso trabalho, sublinha exactamente a incongruência de tal atitude, "sociologicamente inaceitável, como, até, artística e esteticamente, incompreensível" (p. 24).

Em análises mais circunscritas, o crítico Carlos Porto, em *10 anos de teatro e cinema em Portugal – 1974/1984* (1987), inclui um ponto sobre o teatro para a infância e juventude, num capítulo talvez significativamente intitulado "Margens". Também Eugénia Vasques, num livro recente (2001), em que apresenta um levantamento do teatro escrito por mulheres, vai incluir numerosas referências a autoras e a peças para crianças (um considerável número trata-se de textos não publicados).

Deste modo, da mesma forma que Oliveira Barata sublinhou, especialmente em relação à literatura medieval, a necessidade de adoptar a "atitude crítica de não confinarmos a uma perspectiva histórico-teatral [apenas] o principal núcleo literário", obrigando tal posição "a percorrer outros itinerários, só possíveis através de diversificadas fontes documentais" (1991: 62), também nós reclamamos a urgência em percorrermos os caminhos vários e já vastos da produção dramática para crianças e jovens – que permanece ainda em completo esquecimento – se realmente pretendemos uma visão correcta e abrangente da história e da crítica do teatro português.

1.2 Motivação e orientações do presente trabalho

Relendo os argumentos já expostos, fácil será compreender as principais razões que orientaram o presente estudo. Seguindo essa motivação, e perante uma realidade de quase omissão face à história da produção dramática para crianças, sentimo-nos compelidos a elucidar sobre a sua importância no panorama dos estudos literários, tendo-se decidido empreender um trabalho com alguma vastidão, no tempo histórico contemplado.

Podendo constituir esta uma opção algo arriscada, pela quase inevitável tendência em apresentar-se, por vezes, uma visão mais panorâmica da questão, procedimento considerado por alguns avesso a uma dissertação académica deste tipo, decidimos, no entanto, enfrentar a questão, por várias ordens de razões. Fundamentalmente, pelo facto de se pretender aproveitar esta oportunidade de investigação para se estabelecer um necessário friso histórico e informativo (a sistematização das fontes primárias estava por fazer), que consideramos fundamental para o presente trabalho, abrindo igualmente novas possibilidades a abordagens futuras.

Acresce ainda o facto de que à medida que avançava a nossa investigação documental, se nos ir revelando um conjunto significativo de dados e informações que nos pareceram de extremo interesse, merecendo uma leitura e análise atentas. Esses elementos são também, quanto a nós, indispensáveis para a identificação e compreensão subsequente de correntes e finalidades de escrita, interacções culturais e literárias, cruzamentos pedagógicos e eventuais apreciações de estilo.

Neste panorama mais alargado, iremos inscrever um segundo eixo deste estudo, que consiste numa análise mais aprofundada daqueles autores que se poderão considerar representativos, simultaneamente, de um certo valor literário e/ou de vertentes de escrita mais características nos vários períodos analisados.

A orientação deste trabalho procurará seguir, assim, e decorrente do anteriormente enunciado, um percurso que ilumine essencialmente as seguintes vertentes do tema que nos propusemos abarcar:

(1) um conhecimento panorâmico da produção dramática escrita para crianças e jovens, desde o século XIX até à actualidade;

(2) a determinação de correntes de pensamento e modelos de escrita, nas suas múltiplas articulações com a época e todo o conjunto de ideias relativas à criança e à literatura a ela destinada preferencialmente;

(3) um conhecimento mais circunscrito de alguns movimentos e obras/autores mais significativos no panorama descrito.

Relativamente aos propósitos explicitados em (1) e (2), a sua concretização, para além do percurso analítico que aqui apresentaremos, reflecte-se ainda na inclusão, no volume de anexos, de um repertório de todas as obras dramáticas publicadas em livro e que conseguimos identificar – Anexo II – e da apresentação de um conjunto de textos, organizados segundo um critério cronológico, representativo das opiniões e posições que sobre o texto dramático/teatro para crianças foram emitidas ao longo dos anos, por alguns dos seus mais importantes mentores/autores. Esses textos – apresentados no Anexo I – permitem-nos uma aproximação e uma perspectiva mais fiel de uma certa estética do teatro para crianças.

No que se refere à leitura mais circunstanciada que iremos empreender de alguns dos textos dramáticos estudados – propósito enunciado em (3) –, pretendemos estabelecer nessa análise, entre outros aspectos, o cruzamento de alguns vectores que consideramos fundamentais e que, por isso, nos servem de enquadramento. Tratando-se de textos dramáticos, escritos para crianças, estamos aqui perante duas características singulares que simultaneamente suscitam algumas questões e sugerem caminhos a percorrer.

Assim, poderemos colocar o problema de como é que o dispositivo enunciativo particular ao texto dramático, onde deparamos com um discurso/diálogo duplo (interior e exterior ao texto), se constrói tendo em atenção um destinatário específico, com características (psicológicas, linguísticas, etc.) não menos específicas. Outro ponto de problematização poderá situar-se ainda na forma como a tentação/tendência pedagógica e/ou moralizante que a literatura destinada aos mais novos tem revelado se poderá articular, em cada época, e de acordo com os núcleos culturais e ideológicos predominantes (ou não), com esse mesmo dispositivo. Alguns dos elementos que iremos considerar para esta vertente da nossa análise encontram-se explicitados no capítulo seguinte.

Apesar da amplitude que se pode descortinar nos objectivos acima enunciados, gostaríamos de precisar e delimitar aspectos referentes ao nosso concreto objecto de estudo. Seguindo as linhas de rumo estabelecidas, o nosso olhar irá, no entanto, incidir sobre a produção dramática escrita, publicada em livro[32], e não sobre a vertente espectacular. Esta dimensão, com um valor e interesse paralelos ao do nosso objecto de estudo, não caberá nas nossas pesquisas e preocupações mais imediatas. A reconhecida multiplicidade de representações, produções, grupos e espectáculos, que o teatro para os mais novos tem conhecido ao longo dos tempos, constitui uma realidade extremamente rica mas igualmente difícil de identificar com precisão, pelo que iremos

[32] Embora façamos igualmente referência, neste estudo e no Anexo II – Repertório de obras publicadas – a textos publicados em periódicos, não foi nossa pretensão fazer um levantamento exaustivo dessa forma de divulgação, sobretudo por questões de disponibilidade temporal, tendo a nossa atenção estado essencialmente orientada para as publicações em livro.

cingir-nos ao lado mais "material" deste fenómeno e que se consubstancia nos textos publicados.

Se é verdade que a publicação do texto que esteve na base de determinada produção teatral não acontece em muitas situações, e desse facto temos amplo conhecimento, até por termos manuseado alguns desses textos, que acabámos por não integrar no nosso estudo[33], também não será menos significativo que é exactamente o facto de se verificar essa "sedimentação" numa escrita que torna possível um conhecimento mais alargado do facto teatral. Conhecimento alargado quer em termos históricos – só assim nos é possível conhecer, por exemplo, o teatro ateniense (e mesmo assim uma sua ínfima parte) – quer em termos de análise estética, quer ainda dando a possibilidade de outros grupos de teatro, que não aquele para que o texto tenha sido originalmente concebido, possa partilhar com outro público, porventura noutro tempo histórico, a beleza e o valor de um determinado texto.

Sublinhe-se que é exactamente o facto de o texto dramático suscitar um interesse literário que tem conduzido, desde a antiguidade até aos nossos dias, a um seu registo escrito mais perene, fenómeno que permite igualmente que a vertente textual seja analisada de "per si", sem atender a uma sua eventual representação.

Mas a área do espectáculo requer, na verdade, um outro trabalho, num outro tempo. Todavia, esta vertente não estará ausente do nosso trabalho. E isto porque, como oportunamente iremos analisar, o aparecimento de textos significativos em termos de quantidade, mas sobretudo na qualidade, é um fenómeno que se encontra intimamente relacionado com a possibilidade da sua concretização em espectáculo teatral, e com a existência de grupos dedicados a essa arte.

Também o teatro de fantoches fica fora dos âmbitos do presente estudo. Embora registemos no levantamento bibliográfico as obras que fomos encontrando (e aí devidamente identificadas), é um facto que tem tido muito pouca expressão a publicação de textos especificamente para essa área. Em relação aos grupos que, na história do teatro, se têm dedicado a esta vertente, a sua actividade espectacular não tem

[33] Nomeadamente, alguns dos manuscritos levados à cena pela Companhia de Amélia Rey Colaço/Robles Monteiro.

sido acompanhada pela divulgação, em livro, do texto dos espectáculos apresentados, para além de esta ser também uma área muito pouco visível e, consequentemente, com informação muito dispersa[34]. Por outro lado, em termos estruturais e de conteúdo, deparamos com uma reduzida variedade e relevância; os textos que encontrámos propõem, na sua quase totalidade, adaptações de histórias da tradição.

Outra restrição ainda que nos impusemos reside na baliza temporal relativa à fronteira *ab initio* do nosso estudo. A análise empreendida começa perto dos finais do século XIX por necessidade de balizar o período estudado, dentro ainda de uma vasta faixa temporal, mas também porque, como mais adiante referiremos (cf. Parte II, 1.), nas épocas anteriores a esse século muito dificilmente se pode falar, em geral e mais concretamente no caso português, de teatro infantil na sua acepção de especificamente "para crianças". Neste sentido, manifestações, sobretudo de carácter religioso, em que eventualmente participaram crianças como actores e que se dirigiam a um grupo indistinto de adultos e jovens (Cervera, 1981) não farão parte do nosso campo de análise. Todavia, "resta-nos" um campo vasto de análise, mas que, na nossa perspectiva, se justifica por se pretender apresentar um número de informações tão exaustivo quanto possível e que permitam, eventualmente a partir daqui, outros trabalhos de pormenor.

Estabelecidas fronteiras, poderemos ainda acrescentar que, no friso cronológico a percorrer, iremos distinguir três fases – três Tempos –, a desenvolver nas três partes que integram este estudo, para além da Introdução e das Conclusões. A organização apresentada tem como principal fundamento o facto – que se procurará demonstrar – de assistirmos, em cada um dos momentos que se considerou, a entendimentos próprios, nas suas linhas mais marcantes, do que deve ser o texto dramático e o teatro para crianças, em termos de concepção e nas suas concretizações. No interior de cada uma dessas partes, e sem prejuízo de, sempre que se considerou pertinente, nos determos mais em particular sobre outros textos, serão debatidos com mais pormenor os núcleos de produção que o levantamento que efectuámos revelou como sendo os mais representativos em cada época. Dadas as relações estreitas entre a literatura para os mais

[34] O caso melhor documentado, sem contar com os grupos actualmente exercendo essa actividade, será talvez o do "Teatro de Fantoches Branca-Flor", animado por Lília da Fonseca, que publicou *História do teatro de Branca-Flor*, Lisboa: Tip. Mirandela, 1982.

novos e os contextos culturais e educativos de cada época, decidiu-se abrir cada uma dessas secções com um capítulo onde serão abordadas as questões contextuais mais significativas para o percurso que empreendemos.

Assim, na Parte II, "Os Primeiros Tempos", vamos dar uma atenção particular aos primeiros textos dramáticos escritos especificamente para a criança, nos anos que medeiam entre as últimas décadas do século XIX e o findar da 1.ª República. Com um destaque merecido para uma autora pioneira nesta área, Maria Rita Chiappe Cadet, abordaremos ainda outros textos e autores que colocavam então a figura da criança, não só no papel de destinatário, mas também no centro do palco.

Na Parte III, que abarca, em termos cronológicos, o período do Estado Novo, consideraremos dois momentos essenciais, simultaneamente marcados por coordenadas a um tempo similares e distintas.

O primeiro núcleo refere-se à actividade da Companhia de Amélia Rey Colaço/Robles Monteiro, que a partir de 1929, e durante trinta e cinco anos (até Dezembro de 1964, quando o fogo destruiu quase por completo o edifício), tiveram a concessão do Teatro Nacional de D. Maria II. Na actividade então desenvolvida, sobretudo nas décadas de 30 e 40, incluíam a apresentação de "matinées" infantis, facto que deu origem ao aparecimento de um conjunto significativo de textos. Alguns desses textos chegaram a ser publicados em livro, destacando-se o facto de terem igualmente sido escritos por nomes representativos da cena teatral da época, para adultos. Sobre esses textos, em particular, teceremos considerações mais detalhadas.

O segundo núcleo centra-se na actividade do Teatro do Gerifalto (1956/57 – 1970/71). Nesse período, e partindo em alguns casos da herança recebida do Teatro da Mocidade (1948-1959), publicaram-se igualmente vários textos, quer do seu principal mentor, António Manuel Couto Viana, quer de outros autores, textos estes que merecem um olhar mais circunstanciado, tendo em atenção o panorama descrito.

Finalmente, na Parte IV, "Mudam-se os Tempos...", chegaremos à década de 70 e ao período do pós 25 de Abril que trouxe consigo, neste campo, como noutros da produção literária para crianças, um aumento significativo no domínio da edição. Continuando a verificar-se, em diversos casos, o estabelecimento de laços estreitos com a representação, neste período surge, pela primeira vez, a atribuição de prémios literários a obras dramáticas para a infância e a juventude – outra forma de validação

literária –, de entre os quais o promovido pela Secretaria de Estado da Cultura, nos anos 80, é certamente o mais importante. No conjunto de autores que têm vindo a publicar na área da escrita dramática para os mais novos, iremos destacar uma das vozes, quanto a nós, mais singulares neste domínio – a do escritor António Torrado –, com uma actividade regular e consistente na área da escrita teatral, e não só, para os mais novos.

Um entendimento da literatura como fenómeno estético comunicativo conduziu a que a abordagem escolhida se paute por uma confluência de instrumentos metodológicos de disciplinas distintas, e não pela selecção de um só percurso de análise em detrimento de outros. Contributos da teoria literária, mas também da história da educação, da psicologia ou da análise do discurso revelam-se fundamentais para um melhor entendimento desta área da escrita, e esses diferentes domínios serão activados sempre que a leitura que faremos os solicite.

Esta opção encontra a sua justificação, em parte, no facto de que, mais do que influenciado por correntes estéticas ou movimentos literários, cremos que no presente caso (talvez mais ainda do que em outros domínios do fenómeno literário para crianças), a produção dramática para crianças, tendo em atenção a sua especificidade, foi sobretudo influenciada por correntes educativas e socioculturais que vão determinar, a nível textual, representações ideológicas e estratégias discursivas. Estes são, aliás, os dois vectores essenciais em que irão assentar as perspectivas sobre o teatro para crianças, cujos contornos fundamentais debateremos em seguida.

2. O teatro para crianças

2.1 Conceito(s) de teatro infantil

Gostaríamos aqui de explanar alguns aspectos respeitantes ao conceito de teatro para crianças ou teatro infantil[35], pelo diferente entendimento que essa designação tem assumido, ontem e hoje. Neste sentido, alguns dos textos incluídos no volume de anexos, concretamente na parte "Para uma estética do teatro para crianças em Portugal", revelam facetas desse significado múltiplo, quer em escritos actuais quer em autores do princípio do século XX.

Mas esta é uma questão que não se circunscreve apenas ao espaço português de produção. Os editores do volume *Spotlight on the child. Studies in the history of american children's theatre* (1989), por exemplo, introduzem o conjunto de artigos que compõe essa obra exactamente com esse problema: "it is not always easy to discern a throughline of theatre activity with and for children" (p. 1). E acrescentam, no capítulo destinado a indicações bibliográficas, que essa indefinição é um dos factos essenciais que o investigador desta área acaba por ter de enfrentar, dado que em muitos casos permanece "the confusion as to the definition of the term, *children's theatre* (in various publications it can mean theatre or drama by, with or for children)" (p. 187). Como exemplo significativo, mencionemos o encontro realizado em Espanha em 1987, designado por "I Semanas Internacionales de teatro para niños": o correspondente volume, reunindo os textos apresentados, acabaria por se intitular *Teatro de, por, para... los niños*, dando conta das diferentes orientações desenvolvidas durante os trabalhos.

É assim que Jose Romera Castillo, no capítulo dedicado ao teatro infantil, da sua *Didáctica de la lengua y la literatura*, questiona .a existência dessa área, lamentando a reduzida atenção que geralmente lhe é consagrada. Propõe, como base teórica, que o

[35] Usaremos estas designações de forma indiferente, assumindo-as como expressões sinónimas, e interpretando-as apenas em termos do destinatário preferencial deste tipo de texto/espectáculo. Outros contornos da questão serão debatidos nos parágrafos seguintes deste subcapítulo.

teatro deve ser feito "*por e para as crianças*" (1987: 203), secundarizando, deste modo, a escrita dramática realizada por autores adultos.

Convém todavia esclarecer que, se a participação infantil em actividades de jogo dramático constitui, sem dúvida, uma actividade importantíssima do ponto de vista educativo, essa realidade não deve, de forma alguma, invalidar e colocar em segundo plano uma escrita literária neste domínio específico, à semelhança do que acontece na poesia ou na narrativa, da responsabilidade de autores adultos. Trata-se, efectivamente, de duas situações distintas que, pensamos, não se podem confundir.

Nesta linha, a escritora e estudiosa brasileira, Lúcia Pimentel Góes[36], distingue três modalidades, seguindo de perto a proposta já anteriormente formulada por Jesualdo (1985: 194-195): "uma coisa é o teatro para crianças feito por adultos profissionais, outra a dramatização escolar realizada por crianças e uma terceira, a expressão teatral criadora das crianças". Em relação às duas últimas formas esclarece-se que num caso temos a "interpretação das crianças dando vida ao texto", situação que se poderá identificar com a leitura dramatizada; em relação à "expressão teatral", trata-se de um trabalho mais complexo, baseado totalmente na criação infantil, quer do texto quer de outros elementos que constituem o teatro.

Também Juan Cervera, no seu extenso estudo sobre o teatro infantil espanhol (1982), começa por destacar algumas opiniões sobre o conceito em causa, focando em seguida a ambiguidade geralmente atribuída a essa designação. Para além da situação particular que é o jogo dramático, praticado de forma inconsciente, natural e espontânea, pela criança, discrimina depois um teatro "de crianças", no sentido de escrito e interpretado por crianças, e um teatro "misto", no qual irão colaborar crianças e adultos. Curiosamente, embora quando analisa o conceito de teatro infantil não explicite a existência de um teatro feito (escrito e representado) por adultos, o seu estudo vai incidir, essencialmente, sobre esta vertente. Na sua *Teoria de la literatura infantil*, publicada em 1991, embora desenvolvendo com mais amplitude a questão da dramatização e do jogo dramático, em contexto escolar, Cervera sublinha ainda a importância, enquanto facto eminentemente cultural, da criança espectadora de teatro, de um teatro com qualidade literária.

---

[36] Cf. *Introdução à literatura infantil e juvenil*, São Paulo: Pioneira, 1984, p. 183.

Em relação ao panorama português, para além das perspectivas parciais que vamos encontrando, é num texto da responsabilidade da Unidade-Infância do Centro Cultural de Évora, "Teatro para crianças e expressão dramática na Educação" (cf. Anexo I, Texto 20), mais concretamente da autoria de Manuel Guerra, Domingos Oliveira e Cândida Ferreira, que encontramos uma reflexão mais ampla, em base contrastiva, sobre as diferentes formulações acerca de teatro infantil. Escrito no período (em 1979) que se seguiu à Revolução de Abril, numa época de movimentação cultural intensa, esse artigo começa por mencionar a polivalência da expressão "teatro infantil", ao designar práticas diversas, procurando depois sistematizar alguns conceitos, formas de consecução e a validade dos diferentes entendimentos que rodeiam esta forma de expressão.

Distinguem assim, no teatro infantil, um "teatro para crianças", "produto artístico da actividade concertada de várias pessoas adultas" e dirigido ao grupo etário da infância; um "«teatro» feito por crianças" que, aproximando-se do padrão do espectáculo teatral realizado pelos adultos, utiliza processos e pretende resultados semelhantes; e, finalmente, a "dramatização na sala de aula" que, designando uma série de actividades realizadas em contexto escolar, procura sobretudo, segundo os autores, "cumprir vagas recomendações dos programas". Em seguida, os autores do artigo desenvolvem as duas últimas vertentes descritas, frisando os aspectos negativos de *um certo* conceito de teatro feito por crianças e explanando mais detalhadamente a questão da expressão dramática na sala de aula, enquanto exercício fundamental de expressão-comunicação.

No percurso aqui desenhado, gostaríamos ainda de nos deter num estudo relativamente recente, de Isabel Tejerina Lobo (1993), onde se enunciam igualmente três realidades abarcadas pela designação genérica "teatro infantil", realidades essas com objectivos e formas de concretização diferentes.

Em primeiro lugar, aponta o jogo dramático, como actividade próxima do jogo e da espontaneidade, em que não existe texto prévio nem espectadores. O seu propósito reside, em particular, numa tomada de consciência do próprio corpo, num exercício colectivo e prazenteiro. Em segundo lugar refere a existência de um “teatro de los niños", marcado pela existência de um guião, que pode ser um texto de autor, ou ainda uma adaptação ou criação original do grupo. A importância desta dimensão reside no

valor pedagógico que essa aventura criadora representa nos campos linguístico, social, moral e afectivo. Finalmente, designa o teatro para crianças, que, segundo essa autora, não deveria supor um género teatral diferenciado, mas "una expresión para designar a un público al que el teatro sin restricciones se dirige" (*ibid*: 10). O facto de se falar em "sem restrições" tem sobretudo a ver com o valor estético que o teatro para crianças terá de possuir. Um valor que deverá estar presente no teatro enquanto espectáculo, mas que não minimiza ou invalida "el valor fundamental de la historia que se cuenta y la importancia de la palabra poética" (p. 11).

Ora, o trabalho sobre a palavra poética surge como uma preocupação essencial manifestada pelos próprios autores. E esta é uma certeza: a escrita dramática para crianças é fundamental como exercício de escrita para o autor e como meio de a criança aceder a uma arte:

> Do teatro para a infância e juventude digo precisamente o mesmo que da literatura que tem os mesmos destinatários: por ser feito para os mais jovens não deve desresponsabilizar quem o faz, mas, pelo contrário, criar uma acrescida responsabilidade. É que, quem escreve para as crianças, ao divertir e entreter, também forma, porque lança sementes de interrogação e de inquirição que podem contribuir para aguçar a vocação crítica de sensibilidades e de consciências. (Letria, 1994: 67-68)

Encontramos uma consonância com estas ideias nas palavras de David Wood, importante autor, actor e produtor no campo do teatro para crianças. Dando relevo ao factor audiência, no sentido em que um dos objectivos do espectáculo teatral é fazer com que a "química" funcione, Wood (1997: 5) considera o teatro para crianças como uma arte com as suas particularidades próprias, mas nunca uma arte menor:

> Theatre for children is a separate art form with qualities that make it quite distinct from adult theatre. It is not simplified adult theatre; it has its own dynamics and its own rewards. Quality theatre for children is valuable in that it opens the door for children to a new world of excitement and imagination.

Tendo em atenção estas várias perspectivas, poderemos considerar, em síntese, as seguintes situações, quando localizamos a questão na esfera do(s) emissor(es),

pontificando-se a coexistência de diferentes fórmulas em redor do genérico "teatro infantil":

(1) Teatro escrito e representado por crianças.
(2) Teatro escrito por adultos e representado por crianças.
(3) Teatro escrito e representado por adultos.

Na esfera do receptor a situação é mais uniforme, dado que, independentemente de quem cria o texto dramático e de quem o poderá depois interpretar ou pôr em cena, supõe-se sempre como destinatário principal a criança. Este entendimento está na origem de comentários curiosos, quando a idade do público não corresponde, na sua maioria, ao padrão esperado e desejado, como se expressa na seguinte crítica de Pedro Serodio a um espectáculo no Teatro Nacional de D. Maria II ("Do teatro", *Vértice*, 66, Fevereiro de 1949, p. 117): "Como primeira contradição viam-se na sala talvez mais adultos do que crianças. Como prova de total incompreensão, de completo desconhecimento de qualquer acção educativa, a idade das crianças corria toda a escala dos dois aos dezasseis anos."

Iremos marcar encontro, no percurso empreendido e na análise concreta das peças, exactamente com estes diferentes entendimentos, ao longo da história do teatro para os mais novos. Por exemplo, os primórdios do nosso teatro para crianças apontam, sobretudo, para a fórmula descrita em (2), situação que se caracteriza pela centralização do conceito na esfera da criança enquanto "actor". Actor em representações mais ou menos "caseiras", actor com estatuto profissional, integrando companhias teatrais, de propósitos por vezes ambíguos, actor ainda em récitas escolares... Este percurso vai cruzar-se com a criação dramática na escola – situação (1) –, valorizando as vantagens de um trabalho deste tipo, no plano pedagógico. Finalmente, temos a vertente do teatro para crianças, escrito, produzido e representado por adultos, vertente que as décadas mais recentes têm vindo a assumir com maior vigor.

A propósito ainda dos diferentes conceitos construídos acerca do teatro para crianças, refira-se que, ao longo do trabalho de investigação efectuado, fomos

encontrando variados textos, nas diferentes épocas que percorremos, reveladores de perspectivas e posições diversas em relação à escrita dramática e ao teatro para os mais novos. Uma selecção desses textos integra, como apontámos no início, o Anexo I, "Para uma estética do teatro para crianças em Portugal", onde se procura dar conta dessa variedade de interpretações sobre a problemática do teatro infantil. Como autores desses textos distinguimos figuras que desempenharam ou ainda desempenham um papel significativo nesta área. Quer como autores de originais para crianças e jovens, quer pelo trabalho que desenvolveram como vultos directamente envolvidos com a dimensão teatral ou no campo escolar, pensamos que as opiniões por eles expressas, em artigos publicados na imprensa ou mesmo em livro, são representativas das ideias que, em cada momento, enformaram e vêm enformando a área da literatura dramática para crianças.

Sendo textos de variada índole – críticas a espectáculos, textos prefaciais, entrevistas, artigos de opinião, relatos de actividades ou de projectos de trabalho, e outros – em todos eles se encontra um denominador comum: uma reflexão sobre o texto dramático e/ou o teatro para crianças, constituindo-se alguns deles como verdadeiros textos doutrinários. Quer isto dizer, de acordo com as directrizes propostas por Carlos Reis para esse género de escrita (1995: 489-490), que se tratam de textos marcados por uma certa tendência programática, na medida em que pela leitura desses textos podemos vislumbrar o que cada um desses autores, quer quando fala sobre a sua própria actividade quer nas palavras que comentam o trabalho de outrem, pensa em relação a este domínio específico da actividade dramática, sugerindo, com alguma frequência, caminhos a percorrer. Apresentam assim uma certa relevância metaliterária, ajudando a compreender certas configurações do domínio por nós estudado.

As primeiras manifestações com uma certa relevância surgem no contexto histórico e cultural da 1.ª República. É nessa época que encontramos explanadas as primeiras opiniões consistentes relativas ao texto dramático e ao teatro para crianças. Os seus autores, com destaque para os nomes de Adolfo Lima e de César Porto, são exactamente elementos destacados do ideário republicano, em particular no que diz respeito às concepções pedagógicas inerentes ao movimento.

Os textos das décadas seguintes situam-nos perante uma preocupação permanente no panorama aqui abordado: a da fraca qualidade do teatro para crianças,

mesmo quando representado por profissionais de renome (cf. Anexo I, textos de Pedro Serodio, em relação aos espectáculos do Teatro de D. Maria II, da responsabilidade da companhia de Amélia Rey Colaço, e de Jorge de Sena, em relação ao Teatro do Gerifalto). Ao mesmo tempo, assistimos à apresentação de projectos diversos, nas intenções e nas concretizações práticas: são exemplos, a da produção dramática de Reinaldo Ferreira, que prolonga a vertente do teatro feito com crianças; a actividade do Teatro da Mocidade e a criação do Teatro do Gerifalto, com um teatro de actores profissionais.

Prosseguindo o périplo, os anos seguintes à implantação do regime democrático, em 1974, resultaram, nesta área de actuação, no aparecimento de numerosas intervenções sobre a problemática do teatro infantil, sobretudo em periódicos. A dinamização sociocultural, assumida então como paradigma da actividade revolucionária, e fortemente desenvolvida nos primeiros tempos, estabelecia laços estreitos com a animação teatral, também com adultos, mas sobretudo direccionada para as crianças. Exemplo maior neste domínio de acção é, talvez, o do grupo de teatro O Bando (cf. Anexo I, Texto 19). A realização de alguns encontros nacionais e internacionais, entre nós, nomeadamente do ASSITEJ, e uma reflexão renovada sobre a expressão dramática na educação e como actividade profissional, deram igualmente origem à publicação de alguns livros e artigos vários que marcam posições de uma época. Finalmente, o aumento da edição de textos dramáticos, nos anos 80, é acompanhado por uma actividade reflexiva por parte de alguns dos nossos melhores autores contemporâneos neste campo da literatura para crianças.

Uma análise das ideias expressas ao longo dos trinta textos seleccionados para integrarem o Anexo I permite identificar alguns núcleos essenciais para esta tentativa de desenhar uma "estética" do teatro para crianças.

As relações entre o teatro e a educação e, consequentemente, entre o teatro e a escola tem constituído um dos mais fortes tópicos do debate sobre o teatro infantil. Como seria natural, os primeiros textos, da primeira década do século XX, centram a sua discussão exactamente à volta dessa questão. Mas esta é ainda uma preocupação que percorrerá todo o século embora, evidentemente, com abordagens diferenciadas, decorrentes de diferentes entendimentos sobre os elementos em jogo nessa polémica – a

criança, as perspectivas face à sua educação e a escrita de texto dramático, problemática, aliás, cujos contornos se procura evidenciar ao longo do nosso estudo.

A este núcleo surge associada outra questão, a da representação teatral feita por crianças ou, em termos mais "modernos", a questão da expressão dramática. São várias as opiniões veiculadas, desde concepções mais instrumentais, dentro de uma ideia da criança-actor, até às novas perspectivas, mais consentâneas com as dimensões psicopedagógicas e expressivas da dramatização.

As temáticas a abordar nesta fatia de literatura destinada preferencialmente aos mais novos constitui outro centro de interesse. À semelhança do que aconteceu na restante literatura para crianças, também no caso do texto dramático surge a encimar esta problemática a questão do tratamento da realidade e da fantasia – geralmente ligada às formas tradicionais da literatura –, cada uma dessas posições com os seus defensores e críticos.

Uma atenção ao texto dramático e ao teatro enquanto fenómeno comunicativo específico surge igualmente explicitada em alguns destes textos, com particular incidência nos mais recentes. A dimensão comunicativa tem sido exactamente objecto de discussão nas actuais abordagens do fenómeno teatral. As problemáticas mais relacionadas com o autor e com a sua liberdade expressiva, tendo em consideração o destinatário privilegiado, o questionar de uma escrita dramática com destinatário explícito, o eterno problema da articulação entre a vertente educativa e o divertimento, são igualmente tópicos para os quais se orientam as reflexões de alguns dos autores focados.

2.2 A produção dramática para crianças: linguagem e ideologia

Em ponto anterior foi já referido ser nossa intenção, em relação ao itinerário que aqui propomos, empreender uma leitura que procure clarificar aspectos da articulação entre o texto dramático, nos elementos que lhe são específicos e na sua qualidade de discurso-espelho de possíveis situações de conversação, integrando o destinatário preferencial da área da literatura onde nos situamos – a criança – e ainda o contexto histórico, político, social e cultural.

Significa isto que procuraremos dar atenção ao texto como um todo, apontando tal entendimento para uma análise feita a partir de dois eixos fundamentais, que não se encontram isolados nem são trabalhados de forma separada, antes estabelecem cruzamentos que reconhecemos bastante produtivos. Assim, por um lado, temos as características internas próprias a um texto, prototípico como forma discursiva, que aqui abordamos e que nos sugeriu um determinado percurso de análise. Mas, considerando paralelamente o texto literário como um tipo de "discurso social", na designação de Fowler ("Literature as social discourse"), não poderemos esquecer duas outras vertentes que marcam o facto literário: o que o texto diz *da* sociedade (o seu referente) e o que o texto diz *à* sociedade (o seu "discurso"). Neste domínio particular, iremos privilegiar as opiniões (os discursos) produzidos em cada época, sobre a literatura para crianças, no sentido de podermos precisar melhor as condições de produção/recepção da escrita dramática para crianças.

Tudo isto introduz-nos, pois, numa multiplicidade de "vozes" e de "diálogos" – os internos e os externos às obras – que se irá tentar gerir, percorrendo as linhas de força que anteriormente foram delineadas (cf. 1.2), e apoiando-nos num determinado enquadramento analítico, cujos contornos mais imediatos serão explanados em seguida. Não se pretendendo efectuar uma abordagem exaustiva das vertentes mencionadas, procuraremos sobretudo debater os elementos e conceitos que no presente estudo consideramos relevantes, e que serão depois activados aquando da leitura dos textos (e contextos) em particular.

2.2.1 Literatura dramática e contrato socioverbal

Se podemos descobrir algum elemento de contacto entre os diversos estudos realizados sobre a literatura destinada preferencialmente aos mais novos, esse ponto situa-se nas considerações sobre as formas (o seu maior ou menor peso) como as concepções educativas, culturais, políticas ou sociais de uma determinada época se inscrevem nessas obras. Este tipo de reflexão surge, em parte, motivada por um elemento constitutivo inerente à literatura para crianças. Referimo-nos à situação discursiva particular a essa literatura, caracterizada por uma comunicação que se

processa *para* e não *entre*. Ou seja, trata-se de uma comunicação "assimétrica", "unilateral" ou "desigual", utilizando expressões recorrentes junto de vários críticos para designar a distância existente entre criação e consumo, visto colocar em cena intervenientes bastante diferenciados em termos de estatuto e de relações de domínio, e sabemos que estas se apresentam sistematicamente como relações assimétricas de poder[37]. Assim, de um lado temos os adultos-criadores e do outro as crianças-consumidoras, com todas as particularidades (limitações?) que são inerentes a cada estádio de desenvolvimento – desenvolvimento cognitivo, linguístico, sócio-moral, emotivo, etc.[38]

E se, em primeiro lugar, temos os autores, devemos ainda considerar outros adultos que intervêm, de uma forma ou de outra, como mediadores neste processo (editores, pais, professores, bibliotecários, críticos, entre outros), criando uma tensão típica à literatura para a infância, e que reside no estatuto algo ambivalente do destinatário. Como comenta Teresa Colomer (1998: 137-138), os autores de livros para crianças acabam por ter de enfrentar e resolver essa contradição: escrevem textos que se destinam às crianças, mas que são, antes de mais, sancionados pelos adultos. Procuram assim corresponder às pressões externas, no sentido de escrever o que as diversas instâncias culturais e sociais consideram, num determinado momento, mais apropriado como material de leitura, comprometendo-se com dois destinatários que podem diferir nos gostos e nas normas de interpretação do texto.

---

[37] Para ultrapassar esta questão Denise Escarpit (1988) propõe, como alternativa mais válida, "escrever *a*" em vez de "escrever *para*" crianças, estabelecendo a seguinte distinção, quanto a nós, meramente formal: "écrire *pour* les enfants, c' est se situer à eux en position d'adulte, avec tout ce que cela suppose de supériorité implicite, et s' exposer à tous les pièges du didactisme, à tous les artifices de la pitrerie. Écrire *à* des enfants, c'est amorcer avec eux un dialogue productif, laissant à l'imagination et à la sensibilité une marge d' initiative suffisante pour que d' autres enfants puissent y entrer" (p. 59).

[38] Embora de forma mais evidente na literatura para a infância, a questão da "superioridade" e da "ascendência" do escritor pode colocar-se em relação à literatura em geral, por razões distintas, como expressa Carlos Reis (1993: 48-49): "Normally (but obviously not necessarily) the reader is an entity tacitly or overtly convinced of the writer's superiority; the pleasure of the text arises from the writer, as well as the the information content [...]. This being so, it is understandable that the ascendency of the writer has given him not only the authority but also the technico-discursive means to carry out an argumentative exercise with an injunctional purpose; the writer wants to convince and quite often ends up by changing (or deforming...) the reader's ideological ethical and affective profile". Este comentário aplica-se igualmente à nossa área de estudo.

Esta tensão, como veremos, será uma constante facilmente identificável ao longo do percurso que iremos percorrer. E com frequência, os escritores pensam nas responsabilidades e nas limitações da sua relação com os leitores. Todos estes factos, aliados à consciência de que o livro pode ser (é) um importante instrumento de formação, resultam, por parte do autor-adulto, num irresistível impulso para procurar intervir, de alguma forma, na vida da criança. E este será um primeiro traço comum entre textos de diferentes épocas, autores e orientações.

Sem pretendermos explanar a evolução do conceito de infância, há, no entanto, um aspecto que gostaríamos de salientar: é a partir do momento em que a infância principia a ser entendida com etapa relativamente distinta em relação à idade adulta (cf., por exemplo, Ariès, 1973) que a escrita destinada de forma explícita às crianças também se desenvolve. Os livros de civilidade, os "diálogos", os fabulários ou os contos "morais" que se vão publicando de forma mais marcante a partir de meados do século XVIII, surgem, assim, com uma dupla fundamentação e exigência: procurar corresponder às capacidades da idade infantil e, ao mesmo tempo, contribuir para a sua formação (Bastos, 1997).

Com base nestes parâmetros, poderemos afirmar, com John Stephens (1996), que a literatura para crianças pertencerá ao domínio das práticas culturais que têm como propósito socializar os destinatários preferenciais. Uma vez que o futuro cultural e social é investido na criança – investimento este que surge expresso de forma mais ou menos explícita, consoante as épocas, como iremos verificar –, os escritores para crianças tomam frequentemente a seu cargo a tarefa de tentar moldar as atitudes da audiência em "formas" desejáveis (para os adultos), o que poderá significar, por exemplo, e mais frequentemente, uma tentativa de perpetuar certos valores ou, por outro lado, de resistir a concepções socialmente dominantes e às quais determinados autores se opõem. E, por meio de interacções sociais variadas, mas também através do livro, a um domínio gradual da linguagem, alia-se um conhecimento progressivo do mundo, da sociedade e de como viver nela, dos seus costumes, instituições e hierarquias, dado que a linguagem é, reconhecidamente, um poderoso agente de socialização. Este constitui um facto sublinhado por diversas áreas de investigação, desde a psicologia e dos estudos orientados para as questões do desenvolvimento sócio-cognitivo, à linguística, com particular destaque para o campo da

sociolinguística, e que Roger Fowler (1986: 30) sintetiza nos seguintes termos: "a child learns the values and preoccupations of its culture largely by learning the language: language is the chief instrument of socialization, which is the process by which a person is, willy-nilly, moulded into conformity with the established systems of beliefs of the society in which s/he happens to be born". Na mesma linha, sublinhando o papel da linguagem na construção do "homem social", recordemos ainda as palavras de M. A. K. Halliday (1978: 9):

> In the development of the child as a social being, language has the central role. Language is the main channel through which the patterns of living are transmitted to him, through which he learns to act as a member of a 'society' – in and through the various social groups, the family, the neighbourhood, an so on – and to adopt its 'culture', its modes of thought and action, its beliefs and its values.

Neste sentido, será importante efectuarmos um estudo crítico da linguagem, uma vez que é através dela que os grandes temas e o mundo são representados na literatura, e que é por meio da linguagem que a literatura procura definir uma relação entre a criança, a sociedade e a cultura. Aliás, é ainda através da linguagem que a criança apre(e)nde e constrói não só a imagem da realidade que a rodeia como também uma imagem de si própria, particularidade que, no caso do contacto com a literatura, se pode articular igualmente com processos de identificação (real ou desejada) com figuras ficcionais, podendo assim assimilar, através do seu discurso, formas (diversas ou unas) de encarar o mundo, elementos estes a reter no processo de socialização e enculturação. A procura dessa identificação, assunto a que voltaremos noutros locais, constitui, ademais, um importante recurso na construção dos universos representados na escrita para crianças. Embora se possa também discutir até que ponto aquilo que a criança lê vai efectivamente influenciá-la, um dado concreto que poderemos avançar é que uma das constantes da literatura para os mais novos consiste no convite a que a criança-leitor se "situe" dentro do texto, identificando-se, nomeadamente, com as personagens mais qualificadas e com a maneira como estas constroem e experienciam o mundo.

Apenas como apontamento suplementar, e entrando já no domínio de pesquisas efectuadas no campo da cognição, em relação à construção de "modelos mentais" de compreensão e interpretação do discurso, anote-se a seguinte observação de Johnson-

Laird: "*The processes by wich fictitious discourse is understood are not essentially different from those that occur with true assertions*. That, perhaps, is why language is so powerful a medium for creating beliefs" (itálico no original; 1983: 246). É por isso também que convém não subestimar o poder dos universos ficcionais construídos através da linguagem dramática, como uma forma mais de se representarem visões adultas do mundo que se pretende que sejam assimiladas pelos mais novos.

Estas questões conduzem-nos, naturalmente, à problemática das relações entre literatura e ideologia. Campo já amplamente discutido e a que os estudos linguísticos vieram acrescentar contributos significativos para uma compreensão mais clara do papel da linguagem e das estratégias discursivas na construção das representações ideológicas. Neste domínio, refere Robert Vion (1992) que um debate fundamental actualmente, e que solicita uma aproximação pluridisciplinar às questões da linguagem, prende-se com o problema do lugar da linguagem "dans la construction des valeurs culturelles, la structuration de la vie sociale, ou l' édification de la personnalité" (p. 11), distingindo exactamente, nesta formulação, as três áreas de intervenção que nos interessam em particular.

Gostaríamos ainda de recordar que van Dijk e W. Kintsch (1983) quando se referem à noção de estratégia, e concretamente de estratégia do discurso, discriminam, dentro deste campo, além das dimensões mais comummente trabalhadas, como a questão pragmática, semântica ou retórica, também estratégias culturais, sociais e interaccionais, no sentido em que "language users always manipulate surface structures, word, phrase, and clause meanings, pragmatic information from the context, as well as interactional, social, and cultural data" (p. 78). Posteriormente ainda, van Dijk (1997) chama a atenção para o facto de que os falantes, ao cumprirem "actos sociais" e ao participarem na "interacção social", em termos discursivos, fazem-no "not only as speakers, writers, listeners or readers, but also as *members* of social categories" (p. 3). Isto é, interagem, por exemplo, na qualidade de mulheres ou homens, ricos ou pobres, novos ou velhos, professores ou alunos, etc. Esta constitui uma característica significativa, na medida em que, como verificaremos, é a situação que encontramos em algumas das interacções encenadas nas peças que serão analisadas, em que a dimensão pessoal é muitas vezes apagada ou diluída em proveito da dimensão "grupal".

Tem-se assim caminhado no sentido de uma compreensão de que é sobretudo através da linguagem, nas suas múltiplas formas de actualização discursiva – incluindo a literária –, que se operam formas de transmissão de "sistemas de crenças" ou de uma "visão de mundo", se optarmos por uma definição mais geral de ideologia, ou se processam "sistemas de domínio", numa acepção mais "forte" do conceito. Constituindo o instrumento fundamental de comunicação entre os humanos, a linguagem serve múltiplas funções, como as palavras de David Birch tão bem descrevem (1991: 75):

> Language is not simply a tool of communication (a popular idea still) but a means by which people demonstrate their commitment, in one way or another, to ideologies and ideas; a means by which people communicate not simply the meanings of words but the meanings of the social interaction and the social networks of which they form a part; a means by which people call for and effect change. This then is an understanding of communication not as a 'cosy' co-operation of individuals doing their best to get on with each other, but a struggle for dominance and control.

Na mesma linha, Paul Simpson (1993: 6) acentua igualmente o carácter "comprometido" da linguagem com o contexto em que surge:

> As an integrated form of social behaviour, language will be inevitably and inextricably tied up with the socio-political context in which it functions. Language is not used in a contextless vacuum; rather, it is used in a host of discourse contexts, contexts which are impregnated with the ideology of social systems and institutions. Because language operates within this social dimension it must, of necessity *reflect*, and some would argue, *construct* ideology.

O estudo crítico da linguagem resulta, assim, duplamente relevante, dado que um determinado "estilo" representa certas escolhas num conjunto de possibilidades oferecidas pelo sistema linguístico: "by developing a particular style, a producer of spoken or written text privileges certain readings, certain ways of seeing things, while suppressing and downplaying others" (*ibid*.: 8).

São as escolhas efectuadas pelos autores estudados que, sobretudo, iremos destacar, procurando ver, através da linguagem, formas de construção do mundo, perspectivas acerca da sociedade e do papel aí ocupado pela criança, e revelando, em

último caso, processos de doutrinação[39], não esquecendo que a linguagem pode ser utilizada como legitimação das relações de poder ou para as colocar em causa. Da mesma forma, será importante atender às condições em que se processam essas escolhas (as condições sociais de produção) e ao próprio processo de interpretação (condições sociais de interpretação), situando-nos assim no domínio das relações entre texto/interacções/contextos, proposto por Fairclough, para a análise crítica do discurso (1989, 1992).

Apontado para o campo mais estrito do discurso literário, Carlos Reis (1993) começa também por sublinhar a importância da análise das interacções entre os sentidos ideológicos e as estratégias discursivas. Neste sentido, certas categorias estético-literárias podem ser encaradas como "signos ideológicos", ou seja, portadoras de um determinado sentido ideológico (p. 33). Tomando, por exemplo, ao nível da diegese, elementos como a "personagem" ou o "espaço", facilmente alcançamos a importância dessa dimensão. No caso da personagem, através dos diálogos, da rede de relações estabelecidas no universo diegético e dos comentários do narrador, pode-se chegar à construção do discurso representado pelo "código ideológico" produzido[40]. O espaço, quando combina características de natureza social com as suas motivações ideológicas inerentes, acaba também por assumir uma significativa densidade ideológica. Estes e outros elementos igualmente presentes na forma dramática, como a predominância do diálogo, acabam, de uma maneira mais ou menos explícita, por expressar um determinado sistema ideológico, sistema que a análise temática pode revelar, articulando-se assim os temas com os outros códigos que estruturam o discurso literário.

---

[39] Consideramos aqui este termo na acepção proposta por Olivier Reboul, *Le langage de l' éducation*, Paris: PUF, 1984, transpondo o discurso pedagógico da esfera professor-aluno para o contexto autor/adulto-destinatário/criança: "L' endoctrinement est bien un enseignement, mais un enseignement tendancieux et partial qui aboutit à étouffer la pensée personnelle des élèves au lieu de la développer. [...] L' endoctrinement est un enseignement qui, quelles que soient ses intentions, ses méthodes, ses doctrines, considère l' élève comme le moyen d' une idéologie, non comme un fin en soi." (pp. 61-62).

[40] Carlos Reis define "ideological code" como "a system of signs capable of expressing discursively the basic principles of a specific ideology" (1993: 30).

No plano da leitura ideológica, convém ter presente que o maniqueísmo e o esquematismo excessivo de numerosos textos pertencentes ao nosso *corpus*, facilitaria, de alguma maneira, uma abordagem ideológica, tornando mais transparente esse tipo de leitura. Digamos também que, tomando como referência o conceito de "abertura" da obra, formulado por Umberto Eco, essas serão obras que, apresentando claramente o seu "programa", os objectivos ideológicos que as guiam, o seu grau de abertura será bastante reduzido, estando os sentidos do texto definidos desde o início.

Estes aspectos levarão a considerar, nomeadamente, quais os recursos utilizados para tornar mais efectiva a acção do sistema ideológico. Sobretudo tendo em consideração, como sublinha Olivier Reboul (1977: 109), que o discurso ideológico "n' est jamais simplement illocutoire, et que l' essentiel est son effet perlocutoire"[41]. O que nos conduz novamente ao papel do receptor no processo comunicativo.

Neste campo, Susan Suleiman, no seu livro *Authoritarian Fictions* (1983), desenvolve alguns parâmetros de análise que se revelam pertinentes para o estudo que pretendemos realizar. Embora os textos que analisa se situem no domínio da narrativa, e por isso dar uma atenção particular, por exemplo, ao papel do narrador – ausente na forma dramática –, interessam-nos, todavia, outras questões que se prendem com as escolhas de construção textual ou as técnicas de persuasão que o texto coloca em cena. Assim, temos em primeiro lugar as relações que estabelece entre a ideologia e a ficção realista, para o "roman à thèse", em que a intenção didáctica se cruza com a doutrinação e com uma representação de tipo realista, buscando essencialmente "for a single meaning and for total closure" (p. 22).

Este impulso mimético, assim como os propósitos didácticos constituem exactamente traços marcantes de muitos dos textos que iremos abordar, sobretudo textos escritos em determinadas épocas e em determinados contextos sócio-culturais. A preferência pela verosimilhança – com a finalidade nítida de orientar a criança para o "mundo real", como que a privilegiar a representação da "verdade" – emerge como uma preocupação permanente junto de certos autores, e aplaudida pela crítica.

[41] Em relação às estratégias discursivas, encontramos quatro funções da retórica presentes também na retórica ideológica, segundo Reboul (1977: 125): persuasão, pedagogia, lexicalização e prazer poético.

Não se pretendendo debater em profundidade a questão de uma escrita "realista", mas tão somente apontar aspectos que nos interessam, dado o peso que esse tipo de textos assume no conjunto do *corpus* analisado, gostaríamos de recordar um artigo, já com alguns anos, de Philipe Hamon ("Un discours contraint", 1982), no qual vai desmontando sucessivos parâmetros que possibilitariam uma descrição tipológica do realismo. Nesse sentido, aponta como possíveis elementos caracterizadores, aspectos como a tendência para uma escrita "transparente", monopolizada pela preocupação em transmitir uma informação, que aproximaria o discurso realista do discurso pedagógico; seria tendencialmente também um discurso "sério", dada a sua preocupação pela lisibilidade, com uma hipertrofia de procedimentos destinados a assegurar a comunicação, como os procedimentos anafóricos ou a redundância, visando essencialmente assegurar a coesão e a desambiguação da informação veiculada. Será, pois, curioso verificar como estes critérios se vão concretizar nos textos dramáticos para crianças que optam por um registo realista.

A questão da redundância, enunciada por Hamon, faz-nos regressar ao trabalho de Susan Suleiman. Na verdade, uma das estratégias por ela analisada de forma minuciosa é a redundância, enquanto processo ligado à leitura (o problema do "readable text", ou do "lisible", em Barthes), propondo uma classificação para os tipos de redundância na ficção realista – ao nível da "história" e ao nível do "discurso" (1983: 153-193). As ligações que essa noção estabelece com aspectos como a referida lisibilidade ou inteligibilidade da mensagem e com a coerência textual, é demonstrativo do interesse que este assunto representa, sobretudo tendo presente muitos dos propósitos que presidem à escrita para crianças. Segundo Susan Suleiman, a redundância pode funcionar como um importante elemento estrutural que conduz o leitor numa determinada direcção interpretativa e procurando persuadi-lo da validade da tese apresentada: o objectivo essencial será, pois, "to analyse, to judge, to persuade, to impose a conviction and a line of action on the interlocutor, both inside the fiction and outside it" (p. 185).

O problema da redundância é assim apreciado sobretudo em termos de "grau", ou seja, esta é determinada pelo número de vezes que uma interpretação é dada ou que um acontecimento ocorre, o número de personagens que fornece o mesmo tipo de

informação ou que desempenha a mesma função, ou ainda, as vezes que determinado tipo de redundância ocorre (em relação a acontecimentos, comentários, acções, etc.).

A força demonstrativa – ou "autoritária" – do texto fica, desta maneira, mais evidente. Mas apesar dos traços dominantes que identificam o "roman à thèse" dentro da ficção realista – autoritarismo, não-ambiguidade, redundância –, Susan Suleiman ressalva que "representation and verisilimitude are not, by their very nature, repressive and authoritarian; neither is the novel. It all depends on the use to which they are put, by writers and by readers" (p. 243).

O problema da avaliação é igualmente abordado por Suleiman, constituindo ainda um dos elementos-chave analisados por Philippe Hamon, em *Texte et ideológie* (1984). No panorama que este último traça, para caracterizar o seu conceito de "efeito-ideologia", interessa-nos sobretudo reter as ligações entre a personagem e a avaliação, tendo exactamente presente a importância da personagem e do seu discurso na obra

dramática[42]. Escreve Hamon que "évaluer les autres personnages ou s' évaluer [...] c' est donc installer et manipuler dans un texte des listes et des échelles, des normes, des hiérarchies" (p 104), situação que irá convocar uma série de oposições: bom-mau, conveniente-inconveniente, correcto-incorrecto, mau-simpático, são-corrompido, etc. etc.. O discurso avaliativo irá ainda localizar-se ou centrar-se em quatro domínios essenciais: o olhar das personagens, a linguagem das personagens, o trabalho das personagens e, finalmente, a relação social entre as personagens. Facilmente se compreende o valor destas questões, sobretudo quando analisamos textos em que a tendência pedagógica ou moralizante é marcante.

Em relação aos comentários avaliativos, a nossa leitura irá procurar analisar ainda questões como o *lugar* desse discurso – ou seja, quem avalia – e o *objecto* desse

[42] Mesmo tendo em atenção as propostas de Anne Ubersfeld (1993), no sentido de uma dessacralização da personagem, como reacção à visão mais tradicional desse conceito. Todavia, essa investigadora sublinha também que "si le personnage n' est ni un être ni une substance, il est un *object d' analyse*" (*ibid*.: 116). Neste campo, interessa-nos sobretudo uma perspectiva semiológica da personagem, na acepção descrita por Bobes Naves (1997: 361): "El personage literario es una unidad semiótica, que tiene una forma com una funcionalidad en la obra, un sentido y un valor pragamático que la relaciona con realidades o conceptos extratextuales".

discurso – ou seja, o que se avalia, buscando cruzamentos entre as dimensões de desenvolvimento pessoal e social, para lá, evidentemente do "poder do discurso" (Reboul).

No domínio específico das relações entre ideologia e literatura para crianças, é já considerado um clássico o artigo de Peter Hollindale sobre este assunto (1992; primeira publicação em 1988), a que teremos também de juntar o importante estudo de John Stephens (1992). Partindo de uma definição de ideologia como um sistema de ideias relacionadas com uma classe ou um grupo e sublinhando a sua omnipresença, Hollindale refere, no entanto, que o objectivo fundamental do seu ensaio, objectivo que, em parte, também é o nosso, não reside em "evaluate, discredit or applaud a writer's ideology, but simply to see what it is" (1992: 37).

Hollindale distingue três níveis para a presença da ideologia nos livros para crianças. No primeiro nível, as crenças sociais, políticas ou morais do autor surgem de uma maneira explícita. Sendo feito de forma consciente e deliberada, por vezes até sublinhando-se a sua presença, esta ideologia, que surge à "superfície", é fácil de identificar na própria narrativa (é esta a forma literária que o crítico menciona, mas podemos acrescentar, na poesia e no texto dramático). A segunda categoria é por ele denominada como "passive ideology", isto é, a presença implícita no texto, eventualmente de forma inconsciente, da visão de mundo do autor. O funcionamento da ideologia, situada neste nível, não é acidental, nem a sua importância pode ser ignorada, uma vez que, "unexamined, passive values are widely *shared* values, and we should not underestimate the powers of reinforcement vested in quiescent and unconscious ideology" (*ibid*: 30). Como Hollindale explicita, por vezes pode mesmo verificar-se uma contradição entre dois níveis, sobretudo em autores que se pretendem mais "modernos", com a "ideologia passiva" a evidenciar-se, de uma forma explícita, em trabalhos que se procuram distanciar de relações assimétricas de poder, mas sustentados, afinal, por "unconscious assumptions".

O terceiro nível centra-se nos próprios limites da expressão, isto é, sendo a ideologia inseparável da linguagem, ela está presente nas palavras, nos sistemas e modos de expressão, na encenação discursiva de que o autor reveste a sua obra. Esta perspectiva, partindo, como já se apontou, da inseparabilidade entre ideologia e linguagem, aproxima-se das abordagens textuais efectuadas na linha de Norman

Fairclough, já sublinhadas em parágrafos anteriores. Este autor refere explicitamente que, "the ideological struggle pre-eminently takes place in language" (1989: 88).

É exactamente colocando o problema na questão das escolhas linguísticas do autor que se centram as propostas metodológicas de Knowles & Malmkjaer, em trabalho significativamente intitulado *Language and control in children's literature* (1996). Baseando-se, fundamentalmente, na análise de categorias linguísticas como a colocação e as estruturas semânticas da frase (tema e rema, transitividade), em paralelo com certos modos de operacionalização da ideologia (segundo proposta desenvolvida por Thompson), procuraram identificar como se arquitectam os processos de construção ideológica em obras narrativas de diferentes autores.

Desta maneira, percorrem-se alguns dos domínios que Gunther Kress tinha já apontado, relativos às formas de organização sistemática dos conteúdos num dado texto (1985: 31):

> Ideological content is expressed in linguistic forms in two ways. First, as the sign of ideologically determined selections made by the speaker or writer – in other words, as an index of ideological activity. Second, as the expression of ideological content expressed by a linguistic form in the context of other forms in a text.

Atenderemos também a estas duas vertentes em determinados momentos da nossa leitura dos textos que estudámos, tendo ainda em atenção que qualquer livro é em parte "escrito", não só pelo seu autor, mas também pelo mundo em que ele vive (Hollindale, 1992: 32). Um entendimento global do fenómeno da comunicação literária pressupõe uma compreensão dos contextos culturais e sociais em que se processam a produção e a recepção textual. Entender a linguagem como "performance rather than description" significa, pois, que "language can become performance only in collaboration with society" (Petrey, 1991: 85).

Partimos, portanto, da ideia-base que temos vindo a desenvolver, de que não existem textos "inocentes", na literatura para crianças, no sentido em que qualquer obra veicula uma determinada visão da sociedade, um sistema de valores e de símbolos que funcionam como quadro de referência para a criação de identidades, para a sua integração no grupo e para a sua actuação social. É por isso que no nosso percurso procuraremos dar atenção, em simultâneo, ao contexto discursivo interno e ao externo,

visto que os textos analisados estabelecem fortes relações com os elementos culturais/sociais/pedagógicos mais vastos em que se insere este tipo particular de "discurso social". Neste sentido, como refere Stephens (1992: 3), "writing for children is usually purposeful, its intention being to foster in the child a positive apperception of some socio-cultural values". E quais são esses valores? Basicamente, poderemos enunciar que incluem aspectos actuais da moral e da ética, um sentido do que é mais válido e significativo na cultura do passado, e aspirações sobre o presente e o futuro.

Alia-se a estas questões ainda um outro aspecto. Em determinadas circunstâncias, o escritor para crianças, com o desejo de controlar os mecanismos de compreensão do texto produzido, manifesta uma forte tendência para preencher os "espaços vazios" (recordando aqui Iser e Eco) que todo o texto literário apresenta, procurando assim obter um grau mais elevado de não-ambiguidade. Poderemos quase afirmar que o escritor procura interpretar o texto para o leitor, cumprindo assim uma tarefa que pertenceria, normalmente, a este último. Os espaço vazios encontram-se, na verdade, preenchidos na sua maior parte. E o leitor deve então descobrir o lugar que lhe pertence, previamente definido pelo texto. Ao dissipar-se a sua ambiguidade (ou melhor, as suas diferentes possibilidades de interpretação) o texto perde, com frequência, o seu interesse literário e artístico.

Encontramos um exemplo claro e significativo desta preocupação nas afirmações publicadas no jornal da Mocidade Portuguesa, *Guião* (n.º 57, Setembro de 1956), nas quais se equaciona o problema da escrita no teatro para crianças, que, segundo o articulista, deverá basear-se numa linguagem "fundamentalmente acessível, sem entrelinhas nem termos de vocabulário erudito, num diálogo em que tudo seja dito, ponto por ponto, explicado claramente, para que não fiquem dúvidas, nem haja erros de interpretação nos jovens espectadores" (cf. Anexo I, Texto 13).

Colocámos este problema pela particular pertinência que revela em relação ao modo literário no qual se integram os textos que estudamos. Constituindo, sem dúvida, a área menos trabalhada no campo da literatura para crianças, o texto dramático apresenta particularidades que serão exploradas (assim como os percursos de análise sugeridos por essas particularidades) com mais pormenor no subcapítulo seguinte, mas que também merecem uma reflexão mais detalhada em relação aos aspectos agora debatidos.

Sendo o diálogo a estrutura fundamental na construção do texto dramático, essa faceta situa-nos, à partida, numa situação em que o acesso aos caracteres se realiza de forma menos mediada que na narração/descrição. A ausência de um narrador mediador das relações entre autor e leitor pode levar a colocar-se a questão de que no texto dramático o controle autoral é menos acentuado, existindo também assim uma menor orientação do leitor e, por consequência, uma maior abertura interpretativa.

Mas, noutra perspectiva, poderemos também considerar que, ao proporcionar-se uma maior proximidade da voz das personagens, poder-se-á estar a introduzir um elemento facilitador de processos de identificação; sobretudo tendo em atenção as características dos jovens leitores, e ainda mais se ponderarmos não apenas o texto dramático mas a própria representação teatral. Neste sentido, os conteúdos ideológicos poderão adquirir uma maior força, exercendo uma influência mais poderosa sobre os destinatários. Não seria, pois, por acaso, que em determinadas circunstâncias e contextos, como iremos ver, o texto dramático (e o teatro infantil) assuma um certo destaque no campo da escrita para crianças, estabelecendo fortes relações, nomeadamente, com as instituições educativas.

É que o teatro dá a ver o que não existe como se existisse. Essa representação, que Platão distingue da que intervém na narração, é a imitação – a *mimese* – duma sucessão de acções fictícias cumpridas por seres vivos, cujos comportamentos mostram como reagiriam face aos acontecimentos. Diferentemente da narrativa, a personagem, no espectáculo teatral, adquire uma presença física efectiva, através da carne e da voz de um actor que lhe empresta aspecto e consistência (Pruner, 1998: 71), aparentando-a, desta forma, a um indivíduo. Também a acção se encontra no âmago do feito teatral. A própria etimologia (o adjectivo dramático vem do verbo grego "dran", que significa fazer, agir) recorda que o drama imita as pessoas que fazem qualquer coisa. O teatro, mais do que contar, mostra. E é nesse acto de mostrar que a sua força se vai evidenciar.

Tomando em linha de conta um destinatário numa determinada faixa etária, como é o caso da idade infantil, marcada por traços que destacam o peso da "visão" e do concreto sobre o pensamento (cf. Piaget e Vigotsky), será fácil concluir a importância do texto dramático e da sua possível consubstanciação em espectáculo teatral, constituindo aquele, afinal, nas próprias palavras de César Porto, escritas em

1918, "o género literário mais concreto – mais tangível, para assim dizer – como convém à criança" (cf. Anexo I, Texto 3).

A este aspecto o teatro alia ainda outro elemento decisivo: mesmo não operando de acordo com o modo narrativo, o teatro, na verdade, também "conta"/mostra uma história. E esta é outra dimensão fundamental relativamente, uma vez mais, ao destinatário particular que é o do teatro infantil. Se concordarmos com Ross Chambers (1987) na sua tentativa de demonstração de que contar uma história constitui um importante exercício de poder, partindo também de uma consideração do fenómeno da comunicação literária inserido no elenco dos modos de comunicação verbal disponíveis na sociedade, poderemos ainda tentar compreender como esse "poder de sedução" se concretiza neste caso específico[43].

A este respeito, o estudo empreendido por A. N. Applebee, *The child's concept of story* (1978) continua a ser um ponto de referência obrigatório, permitindo iluminar alguns aspectos que nos interessam. Procurando verificar como é que as crianças discutem e elaboram a representação do universo de uma história, à medida que evoluem, em termos das formas de raciocínio, do estádio preoperacional para o estádio das operações concretas, Applebee analisa várias vertentes, que vão desde as formas de construção e estruturação dos eventos de uma história, até aos elementos da história que assumem maior destaque e provocam mais impacto em cada fase do desenvolvimento da criança. Destacaremos agora alguns desses elementos, que iremos comentar à luz do nosso problema.

Um primeiro aspecto relevante por ele assinalado diz respeito às personagens. Quando questionadas sobre "a história é sobre o quê", as respostas fornecidas pelas crianças apontam sistematicamente para um enfoque nas personagens. Também desenvolvem gradualmente expectativas firmes sobre as personagens das histórias, nomeadamente acerca da sua conduta e dos papéis que geralmente desempenham. Ora, no texto dramático a situação que encontramos consiste numa omnipresença e numa centragem da acção na personagem, o que pode constituir um factor decisivo para um

[43] Neste sentido, Chambers sublinha ainda a necessidade de uma nova narratologia que explore a pragmática do texto literário, dado que não se pode negligenciar "those textual indices of contractual and transactional understandings – that themselves [literary texts] realize the narratives as communicational acts and open them, as verbal structures, onto a world of events and change" (1987: 10).

maior poder de atracção da acção dramática e, consequentemente, uma maior força persuasiva do discurso das personagens. Para além disso, as personagens do teatro para crianças tendem a cumprir as mesmas funções actanciais que ocupam nas histórias.

Relativamente aos tipos de estrutura narrativa apontados por Applebee, mais ou menos a partir dos cinco anos de idade, a criança é já capaz de construir o que designa por narrativas ou "verdadeiras histórias", isto é, histórias em que "each incident not only develops out of the previous one, but at the same time elaborates a new aspect of the theme or situation. Such stories seem to have a consistent forward movement and often, though not necessarily, a climax at the end." (1978: 65-66). Este é o tipo de estrutura que mais se enquadra nos esquemas dramáticos dos textos que estudamos, o que faz supor a sua facilidade de apreensão, mesmo em relação aos mais pequenos; acresce ainda o facto de, nesta altura, as histórias começarem também a ter um tema ou moral, aspecto a merecer particular cuidado, em termos da recepção ou "resposta" dos destinatários privilegiados dos nossos textos. É que, como assinalámos no início deste subcapítulo, a questão da "mensagem" surge como um tópico essencial quando se fala de literatura para crianças.

Ainda outra questão essencial colocada por Applebee no seu estudo, e que tem particular interesse para o nosso percurso analítico, permitindo elaborar algumas derivações importantes, reside no estabelecimento de relações entre a experiência directa do mundo (através das vivências "reais" desse mundo) e a experiência adquirida enquanto "espectador" ("spectator-role experience") e que ocorre através dos múltiplos contactos com as diferentes formas de arte, entre as quais a literatura (*ibid*: 128-129). Ambas permitem construir "visões" do mundo, e se a segunda forma não equivale nem pode substituir a primeira, o facto é que no segundo caso, na literatura, os factos desse "mundo" surgem de uma forma já organizada, como um conjunto estruturado.

Essa estrutura, podemos afirmar, corresponde às intenções de um autor que, como será evidente, lhe inscreve a sua própria visão de mundo. E mesmo se a resposta/reacção do destinatário elabora sempre uma reconstrução desse "mundo" lido ou visto, não deixa de haver já uma determinada direcção de leitura, a "oferta" de um determinado ponto de vista. Em relação a certas crianças, em particular as mais pequenas, poder-se-á colocar a questão de pura aceitação da posição proposta e do

"mundo" particular que a obra retrata. O que nos posiciona novamente na problemática das formas de manipulação e nos processos de construção ideológica na literatura para crianças.

Uma vez mais convém recordar que é só perto da adolescência, no estádio das operações formais, segundo Piaget, que o sujeito se liberta progressivamente da dependência do concreto e do imediato, avançando para o pensamento hipotético-dedutivo. Tal facto, em termos de relação com a leitura, significa finalmente que o "spectator-role language begins to be recognized as offering simply a possible view of the world, one among many interpretations" (*ibid*: 132-133).

É também sabido que, para as crianças muito pequenas, o mundo das histórias é uma parte do mundo em que vivem: os acontecimentos aí encenados são tão importantes e significativos para elas como as outras coisas que acontecem no mundo real. Neste sentido, Applebee finalmente conclui sobre o papel decisivo das histórias (e sublinhamos, mais uma vez, que na base da estrutura dramática se encontra uma "história"), na medida em que ajudam a criar expectativas sólidas sobre como é o mundo e como se pode falar sobre ele. E quando chega a altura em que as crianças circunscrevem as histórias ao mundo da ficção, os seus esquemas de valores recorrentes, as expectativas estáveis que formam uma parte da cultura própria passaram já a configurar os seus esquemas de conhecimento. São esses modelos implícitos, e não as personagens que os encarnam, que convertem as histórias num importante agente de socialização, uma das muitas fontes de aprendizagem através das quais as novas gerações adquirem os valores e as normas dos adultos.

Esta é uma questão essencial, se atentarmos que, de acordo com os estudos mais recentes no âmbito da psicologia social, as atitudes (entendendo-se atitude como uma avaliação face a um determinado objecto) podem assumir três funções primordiais: (1) ajudar a definir grupos sociais; (2) ajudar a estabelecer as nossas identidades e (3) ajudar o nosso pensamento e comportamento (Neto, 1998: 344). O que nos faz regressar, uma vez mais, à questão da linguagem e às suas relações com os mecanismos de desenvolvimento sócio-cognitivo (ou das "práticas sociais") e, finalmente, ao lugar da literatura em todo este processo. Tendo também em atenção o conceito, desenvolvido sobretudo nos últimos anos, de que a situação de conversação constitui, para a criança, o principal meio para a interacção social e aprendizagem dos

mecanismos que a regulam (Forrester, 1992), poderemos interrogarmo-nos sobre o papel e possível influência exercida pelo contacto com situações de conversação, mesmo com carácter ficcional, e nas quais o destinatário principal desempenha sobretudo o lugar do ouvinte.

Em suma, no texto dramático/teatro representado temos uma história que se revela através de acções. O texto dramático – e esse facto torna-se mais evidente com a representação – mostra personagens que "praticam", sobretudo, a acção de falar. Por vezes até, essa é praticamente a única acção observável, mesmo no teatro para crianças (vejam-se, por exemplo, algumas peças de Rita Chiappe Cadet, ou outras do princípio do século XX). E, com frequência, num diálogo, uma personagem fala para agir efectivamente sobre outra(s). Esta dimensão ilocutória estende-se ao próprio destinatário: agindo a palavra sobre o interlocutor mais imediato, ela vai ainda agir sobre uma outra instância – o público. Como refere Petrey (1990: 92), e aplicando a lição de Austin ao teatro, "words doing things require an effect on the audience as well as an utterance by the speaker". Mais ainda, no texto dramático, a comunicação dialogada implica um fazer persuasivo e modalizante, que vai actuar nos dois circuitos já referidos: cada sujeito quer convencer o outro e alterar o seu grau de saber, proporcionando-lhe informação; o seu grau de querer, oferecendo-lhe argumentos para a vontade; o seu grau de poder, limitando ou ampliando a sua liberdade de eleição (Bobes Naves, 1997: 248).

De todos estes aspectos, resulta a importância primordial do texto dramático, enquanto elemento actuante, de forma mais imediata – porque, repetimos, sem a intervenção da "voz" intermédia e intermediária que caracteriza a narrativa – sobre os seus potenciais destinatários. Daí também ser uma forma privilegiada, talvez mais do que outras, como procuraremos demonstrar, para veicular ideias e valores que, em cada época, se revelam aos olhos dos autores como essenciais face ao público para o qual escrevem – neste caso, as crianças.

Em síntese intercalar, gostaríamos para já de destacar alguns parâmetros essenciais que orientarão o percurso desta investigação. Partindo de contributos diversos, iremos ter sobretudo em atenção as premissas seguintes:

- A literatura é um processo comunicativo, pelo que é um tipo de discurso social (Hallyday, Fowler).

- Enquanto discurso social particular, a literatura revela uma tendência para estabelecer relações mais ou menos estreitas com a sociedade, contribuindo, nomeadamente, para a construção desse mesmo social (van Dijk, Fairclough, Vygotsky).

- Uma análise das práticas literárias, tendo em atenção a sua inscrição no seio de um espaço social em que diversas forças entram em jogo (Bourdieu) e considerando quer as questões situadas no eixo da "significação" (quem se dirige a quem, na literatura, com que finalidades, com que constrangimentos, ...) quer no eixo do "sentido" (que capitais culturais são mobilizados pelos escritores, para a selecção dos temas, qual é a lógica das suas posições, etc.), segundo Viala.

- A consideração de que o "efeito-ideologia" (Hamon) num texto acarreta sempre uma situação de avaliação, uma "comparação"; esse discurso avaliativo pode orientar para diferentes instâncias, nomeadamente para a personagem. E que a "retórica ideológica" se exerce sobretudo ao nível de quatro funções: persuasão, pedagogia, lexicalização, prazer poético (Reboul).

2.2.2 Encenação discursiva: diálogo teatral e análise conversacional

Na sequência dos elementos que salientámos anteriormente, e concretamente no caso particular do teatro, importa explanar facetas da sua especificidade discursiva, quer tendo em vista aspectos do percurso analítico que pretendemos empreender quer como reflexão sobre os propósitos e os contornos que o recurso a essa forma literária pode assumir, em determinados momentos. Na verdade, ao longo do período abrangido pelo presente estudo, são vários os textos que encontrámos aconselhando e justificando a escrita dramática e o teatro para os mais novos, deixando entrever as diversas

motivações (pedagógicas, culturais, ideológicas, ...) que, ao lado das questões literárias, orientariam essa actividade[44].

No caso das obras dramáticas estamos, pois, perante um texto em que o diálogo é instrumento e recurso fundamental na construção da tessitura. Como refere Keir Elam (1988), embora as personagens se possam inscrever como indivíduos num mundo ficcional, podendo preencher funções actanciais, sociais ou outras, no universo dramático, "it is in the first instance as *participants in speech events* that they are usually perceived" (p. 136). E as interacções discursivas que realizam estabelecem relações espácio-temporais particulares com os potenciais "observadores" (sobretudo espectadores, mas também leitores) dessas situações de conversação. Este aspecto tem como resultado primordial o facto de o texto dramático se inscrever, assim, num sistema do presente (da *deixis*), isto é, aquele que fala situa-se sempre numa actualidade do eu-aqui-agora, que partilha com o seu alocutário. Na verdade, um exercício como o levantamento das marcas deícticas de um texto dramático é revelador quanto ao peso assumido pelas referências à acção que está a decorrer naquele preciso momento – mesmo tratando-se de uma acção ficcional e não "natural". Esta característica faz com a linguagem teatral assuma uma significativa força discursiva.

Esse aqui-agora do diálogo das personagens, ao "presentificar" o texto, cada vez que é lido/representado, permitirá ainda um contacto de certa forma mais próximo entre as trocas que as personagens dramáticas efectuam, num primeiro plano, com outro eixo comunicativo, que consiste no facto de que a globalidade do discurso (o conjunto das várias trocas dialógicas) se dirigir, finalmente, a um outro destinatário/espectador ou, eventualmente, leitor.

A sua marca de dupla enunciação, no sentido em que o dramaturgo se exprime, até certo ponto, através do discurso das suas personagens, constitui um motivo forte para, em determinadas épocas e em função de objectivos específicos, se privilegiar a forma dramática como expressão textual para veicular certas ideias e valores. A sublinhar esta ideia, refira-se que muitos dos livros escritos de acordo com as convenções da narrativa, nos primórdios da literatura para crianças, assumem a forma

[44] No Anexo I incluem-se alguns dos textos mais significativos que encontrámos neste âmbito.

dialogal como um recurso essencial na sua construção. Se percorrermos as obras do final do século XIX e princípios de século XX, em Portugal, verificaremos facilmente que essa é uma orientação generalizada (à semelhança, aliás, do que acontecia noutros países), o que faz supor uma consciência de que esta será uma forma de escrita – e discursiva – eventualmente mais "poderosa", em termos de fazer chegar junto do jovem leitor determinadas ideias ou conceitos. É também, de certa maneira, seguir a "lição" de Platão que aponta exactamente a forma "mista", resultante da associação entre a simples narrativa e a imitação (que "é quando se tiram as palavras do poeta no meio das falas, e fica só o diálogo", 1976: 392d) como a mais agradável às crianças e à "multidão".

Ainda em relação a este dispositivo enunciativo, típico ao texto dramático, impõe-se outro comentário. Como os estudos linguísticos, na sua vertente da análise conversacional, têm igualmente demonstrado, um alocutário pode, na verdade, esconder outro, no sentido em que o "bom" destinatário poderá não ser o destinatário directo. No teatro, este estratagema enunciativo, designado por "tropo comunicacional" (Kerbrat-Orecchioni, 1986; 1992), está bem patente no facto de que, embora as personagens falem entre si (por interpostos actores), existe um outro nível de comunicação, em que os espectadores, em aparência "espiões" de um discurso em que não intervêm, se poderão considerar, na realidade, os seus destinatários directos. É, de facto, o público o 'verdadeiro' alocutário que se pretende seduzir.

Embora uma característica, com algum realce no teatro para crianças, consista num desfazer da "ilusão" teatral, por meio, nomeadamente, de interpelações directas ao público – situação que encontramos logo nos primeiros textos dramáticos, escritos por Rita Chiappe Cadet (sobretudo os monólogos), e que voltou a assumir um certo destaque nos anos 80 do século XX –, a verdade é que a maior parte da escrita dramática para crianças corresponde ao esquema clássico, com o estabelecimento da "quarta parede".

Tendo presente as características centrais enunciadas, os princípios desenvolvidos pela pragmática, nos campos da análise do discurso e de conversações reais, podem iluminar diversos domínios em termos da análise do texto dramático. Apesar das conversações naturais diferirem das ficcionais, em vários aspectos, como

sejam a existência de menor número de hesitações, repetições ou de frases pouco claras, é também verdade que as "regras" de funcionamento que se poderão identificar em diálogos reais estão presentes nas 'simulações de conversas' que caracterizam o modo dramático. Certos princípios estruturais e funcionais são comuns aos dois discursos, e é na medida em que cumpre esses princípios que o diálogo ficcional será compreendido pelo leitor/espectador, cujas expectativas têm exactamente como ponto de referência as formas de organização e as convenções dos diálogos reais, mesmo que uma determinada situação/texto se construa com base na quebra dessas convenções.

Neste sentido, na nossa leitura interpretativa iremos recorrer a alguns instrumentos analíticos desenvolvidos por esses campos disciplinares, embora sem nos restringirmos a eles. Não sendo esta uma área normalmente percorrida pelos estudos literários – que privilegiam outras orientações de leitura – nem pelos estudos linguísticos, na vertente de análise conversacional – que preferem analisar situações reais de conversação – os trabalhos que existem, embora sublinhando as potencialidades desta abordagem, têm apenas ensaiado aplicações muito parcelares, geralmente circunscritas a pequenos excertos, raramente a uma obra completa. Mais frequente também é o texto dramático servir como pretexto para uma análise de teor mais marcadamente linguístico-pragmático. No percurso analítico que pretendemos desenvolver não nos iremos cingir a uma única perspectiva, antes iremos tentar relacionar e articular diversas vertentes de análise; nesse sentido, recorreremos também a certas ferramentas identificadas e aplicadas à análise de conversas reais, que poderão ajudar a esclarecer aspectos significativos dos textos dramáticos que estudamos, na linha proposta por Birch (1991: 57):

> We need to be dramaturgically aware of conversational strategies in order to understand roles, relationships and discursive meanings, over and beyond the words that are being used; to understand conversational implicature, u.e. the level of meaning in interaction beyond what is actually said in words.

Pensamos também que a visão que explanámos no anterior subcapítulo se pode articular, de forma bastante produtiva, com as diversas vertentes delineadas pelos vários estudos no âmbito da análise do discurso e em particular da análise conversacional. São os seus elementos mais significativos que a seguir expomos e que, convém esclarecer, nos interessam não apenas por si, mas em articulação permanente

com a nossa área de estudo específica – os textos dramáticos para crianças. Por este motivo, não faremos aqui uma explanação exaustiva e aprofundada das várias aproximações ao discurso, na vertente da conversação (com esse fim existem já importantes obras de referência, nomeadamente Schiffrin, 1994, no espaço anglófano e Kerbrat-Orecchioni, 1996, no francófono), nem nos iremos posicionar de acordo com uma ou outra corrente de investigação, visto que a perspectiva na qual nos situamos não é a da pura análise linguística. Mas consideramos que a conjugação de diferentes metodologias e perspectivas de análise contribui para uma leitura mais rica do texto literário.

Ancorada em diferentes correntes disciplinares – linguística, antropologia e sociologia, sobretudo – a investigação dirigida para a análise de situações reais de conversação tem-se desenvolvido de forma acentuada nas duas últimas décadas. Abarcando variados tipos de situação – desde as conversas casuais ou familiares até situações mais "construídas", como o diálogo médico-paciente, a entrevista, etc. – os propósitos centrais têm-se orientado quer para a análise das *estruturas* discursivas, chamando a atenção para os aspectos organizacionais, nomeadamente identificando e analisando unidades, determinando procedimentos e descobrindo regularidades, quer para a compreensão das *funções* discursivas, identificando e analisando acções realizadas por pessoas para determinados fins, interpretando os sentidos sociais, culturais e pessoais do discurso e justificando as significações reveladas.[45]

Feita esta breve apresentação, distinguiríamos agora dois núcleos centrais na exposição que se segue. Primeiro, iremos referir-nos aos princípios e objectivos mais gerais que se podem identificar na análise conversacional; em seguida, abordaremos os aspectos mais relevantes da construção e organização das interacções discursivas, tendo sempre presente as implicações para a nossa área concreta de estudo.

[45] A esta segunda dimensão, mais recente, da análise conversacional, Catherine Kerbrat-Orecchioni, no balanço que efectua sobre as perspectivas actuais de investigação (1996b), refere que se prende sobretudo com aspectos "relacionais", isto é, "qui concernent non plus la construction du texte conversationnel, mais les relations qui se construisent, par le biais de l' échange verbal, entre les différents acteurs engagés dans le processus communicatif" (p. 31).

1. Discurso e comunicação constituem actualmente um par quase indissolúvel. As várias perspectivas da análise do discurso, de uma maneira ou de outra, acabam sempre por estabelecer fortes relações com o problema da comunicação, ou seja, e dito de uma forma algo simplificada, com a questão de como é que os indivíduos produzem e interpretam a linguagem verbal em situações concretas de interacção.

Este aspecto articula-se com outro princípio fundamental para a análise do discurso (e para o nosso trabalho), e que consiste num entendimento da linguagem como elemento fundamental da interacção social (cf., por exemplo, van Dijk, Fairclough, Fowler, Linnell, etc.): "discourse analysis studies [...] the way utterances (including the language used in them) are activities embedded in social interaction" (Schiffrin, 1994: 415). E entendendo também interacção social como um processo através do qual uma pessoa produz um efeito noutra: "to be envolved in a social interaction is to be envolved in a interchange in which our own activities are directed to other people and other's activities are directed to us" (*ibidem*).

De acordo com estes princípios, um dos objectivos da análise conversacional – para além de tentar criar modelos para "the procedures and expectations actually employed by participants in producing and understanding conversation" (Levinson, 1983: 319) – consiste em descobrir os meios pelos quais os membros de uma sociedade produzem um sentido de ordem social e a conversação é uma das principais fontes para essa construção, isto é, produz muitas das tipificações subjacentes às nossas noções de papel social. Nos textos que iremos analisar, esta é uma questão que se apresenta com uma certa pertinência, na medida em que, de acordo com a função socializadora que apontámos para a literatura infantil, o tema da "ordem social" constitui um problema central em muitas dessas peças. E tratando-se de textos dramáticos, é também através do diálogo, ou seja, de situações de conversação, que os esquemas ou modelos pretendidos são sobretudo veiculados.

Convém recordar aqui, novamente, a questão colocada por Vygotsky (1978) da centralidade da interacção entre a criança e os outros, no processo de desenvolvimento cognitivo, relacional e afectivo. Seguindo também esta linha, Janet Maybin refere no seu estudo, publicado em 1998, que uma das principais formas de verificarmos como é que as crianças constroem sentidos e conhecimento será através da observação de situações de conversação, quer entre crianças ou destas com adultos, examinando,

nomeadamente, como é que as crianças "take on and reproduce the voices of others as a central part of their meaning making" (*ibid*.: 279). Esta dimensão que, reconhecemos, revela um particular interesse para o nosso trabalho, na medida em que uma das vertentes que sugerimos consiste nas possibilidades de apropriação, por parte dos destinatários crianças, dos discursos/conversas produzidos nos textos para teatro, em particular no que se refere às suas propostas de configuração do mundo.

A este aspecto juntar-se-á, de forma inevitável, o problema, apontado no início do anterior parágrafo, dos papéis sociais, assunto igualmente significativo e a merecer ser comentado. Como veremos, sobretudo em certos textos, as relações entre crianças e entre estas e adultos configuram esquemas de actuação, de posicionamento na interacção desenvolvida e de avaliação comportamental que solicitam a nossa especial atenção.

2. A análise do discurso e a análise conversacional têm igualmente caminhado para a atribuição de uma importância crescente à questão do contexto (por vezes designado por 'situação comunicativa') aspecto que também nos interessa reter. Linell (1998), no extenso estudo que realiza, distingue três categorias principais de contexto (os "contextual resources"): (I) os recursos co-textuais ou discursivos; (II) os recursos situacionais, isto é, a situação concreta que rodeia a acção discursiva (espaço físico, pessoas, objectos, etc.); e (III) "the background assumptions resources", englobando as várias dimensões que não se encontram de forma directa e manifesta no diálogo, mas que podem determinar e orientar o discurso dos interlocutores.

Temos aqui enunciadas três dimensões que são centrais para o presente estudo, e que irão estar presentes na análise. Na verdade, a partir das áreas demarcadas por Linell, poderemos efectuar a seguinte correspondência para os elementos em que iremos centrar a nossa atenção: (1) aspectos da linguagem utilizada no diálogo teatral dos textos que estudamos; (2) articulação entre diálogo teatral e situação de enunciação, em parte descrita no texto didascálico; e (3) articulação entre os textos estudados e o contexto epocal mais vasto em que se inserem. Reflectindo conjuntamente sobre os dois aspectos discriminados, no ponto anterior e agora – construção do sentido de ordem social e situação ou contexto discursivo –, poderemos completar que, tal como em qualquer situação de diálogo, com dois ou mais intervenientes, também no texto dramático as palavras surgem num quadro ao mesmo

tempo social e relacional, que determina vários aspectos, entre os quais as regras que poderão orientar as trocas discursivas.

Ora no teatro existe ainda uma entidade, digamos, pré-discursiva (em relação às personagens) – o autor – cuja função consiste exactamente em determinar quais os contextos discursivos e respectivos intervenientes, atribuindo-lhes desde logo os papéis (nomeadamente os sociais) que ele, enquanto produtor textual, considera mais adequados para os seus fins, mas dando conta ao mesmo tempo das suas concepções mais íntimas (novamente a questão das representações mentais e das ideologias) sobre a forma como esses elementos deverão interagir. Recordemos, a este propósito, as observações de Michel Pruner (1998: 99) que, sem centrar o estudo que realiza sobre o texto dramático em questões de análise do discurso, se mostra, no entanto, sensível a essa dimensão:

> Dans l' analyse du texte théâtral, comme pour toute conversation, il est nécessaire de prendre en compte les présupposés et les sous-entendus qui sous-tendent le dialogue. Les présupposés impliquent non seulement la définition précise des rapports de force existant entre les personnages mais aussi la connaissance des enjeux idéologiques qui sont présents dans le discours sans qu'il en soit jamais vraiment question.

3. Em termos *estruturais*, os acontecimentos discursivos ("speech events") obedecem a padrões organizativos que têm sido objecto de estudo em várias frentes. Um primeiro aspecto que poderemos distinguir diz respeito à sua organização global: regra geral, qualquer interacção desenrola-se de acordo com três etapas que se sucedem no tempo: (1) abertura, (2) corpo e (3) fecho. As sequências de abertura e encerramento de uma situação de conversação revelam, com frequência, um certo conjunto de rituais e uma estrutura algo estereotipada, que passam, nomeadamente, pelas diversas fórmulas de saudação e despedida, assumindo uma função essencialmente relacional.

Neste domínio, convém incluir uma breve observação, relativamente ao diálogo dramático, no sentido em que não podemos fazer corresponder, de forma linear, o princípio da acção dramática com uma sequência inicial de uma situação de conversação. Na verdade, muito raramente a acção dramática revela perante o leitor/espectador duas ou mais personagens que acabam de se encontrar e se cumprimentam naquele preciso momento; mais frequentemente as personagens surgem

em cena com o seu discurso captado no momento (2), ou seja, em plena troca discursiva. Isto não significa que, noutros momentos ou lugares do texto, as sequências (1) e (3) não possam ocorrer. Mas raramente coincidindo com o início e o final da acção dramática, marcada por outras dinâmicas, inerentes à sua ficcionalidade e intencionalidade textual. É, pois, em relação ao corpo da interacção, que pode comportar um número indeterminado de episódios, que a análise do texto dramático se pode revelar mais pertinente.

Para a organização estrutural mais geral das conversações, Kerbrat-Orecchioni (1990), partindo de uma sistematização dos conceitos mais utilizados, propõe um modelo hierárquico em cinco níveis: a interacção, unidade de nível superior; a sequência, definida como um bloco de trocas unidas por um forte grau de coerência semântica e/ou pragmática; a troca ("l' échange"), que corresponde à unidade dialogal mais pequena[46]; a intervenção, entendida já como unidade monologal, na medida em que é produzida, em princípio, por um único locutor; e, finalmente, o acto de fala, unidade mínima da gramática conversacional[47].

Outros autores, e dependendo directamente dos propósitos essenciais da análise que efectuam, destacam este ou aquele elemento em termos de estruturação das situações reais de conversa. Entre os vários aspectos estudados, poderemos distinguir também os que remetem para a organização "local" das conversações. Neste domínio, refira-se a estrutura dos "tours de parole" ou "turn-taking", dando-se nesse caso particular atenção à organização sequencial do diálogo, à forma como se processa a distribuição e a articulação entre os diversos intervenientes. Outro elemento, ou unidade fundamental da organização local da conversação, é designado por "adjacency pairs", que considera os pares "naturais" – dois enunciados contíguos produzidos por diferentes locutores – resultantes do sistema anterior (pergunta-resposta, oferta-aceitação, pedido de desculpa-minimização, serão exemplos de "adjacency pairs"). Este

[46] A "troca" é composta, em geral, por duas intervenções produzidas por diferentes locutores, sendo, no entanto, também frequente uma estrutura ternária do tipo ofensa/pedido de desculpa/aceitação ou pergunta/resposta/avaliação.

[47] Robert Vion (1992) propõe mais um nível, localizado entre a interacção e a sequência, que designa por "módulo". Numa dada interacção, e subordinado a esta, um módulo corresponderia à intromissão de um dado tipo de discurso (conversação, discussão, consulta, etc.) no interior da moldura mais geral da interacção.

aspecto possibilita uma análise ao nível das expectativas e da especificação de possíveis regularidades nas formas de organização do discurso conversacional, na medida em que "la rélation entre les deux [énoncés] relève du *principe de dépendance conditionnelle* selon lequel une action devient «anticipable» du fait de l' accomplissement d' une première action" (Traverso, 1999: 33).

4. Não sendo nosso objectivo, como sublinhámos, descrever de maneira exaustiva os princípios orientadores e metodológicos da análise conversacional, mas enunciar apenas alguns elementos básicos que orientam a nossa leitura dos textos, entre os estudos que consultámos destacaríamos a obra mais recente de Per Linell, *Approching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives* (1998). Efectuando uma síntese entre as diversas correntes da análise conversacional, e tendo ainda como referência a teoria dialógica de Bakhtin, Linell expõe um percurso e desenvolve ou sistematiza alguns conceitos (já nos referimos antes à sua noção de contexto) que se revelaram com particular interesse para o nosso trabalho. Ao conferir uma atenção especial à multifuncionalidade semântica do discurso face-a-face, embora sem esquecer também elementos da sua dimensão estrutural, vai tentar identificar e analisar aspectos como as formas de distribuir e organizar a participação no diálogo, ou ainda o domínio, a coerência e o uso de recursos contextuais em interacção. Estas vertentes permitem articulações com facetas da leitura que fazemos dos textos analisados que se prendem, nomeadamente, com a sua dimensão socializadora.

Neste sentido, um conceito interessante desenvolvido por Linell é o de "projecto comunicativo", que surge como um conceito analítico, mas remetendo igualmente para a percepção que os "actores" possuem da acção discursiva, sendo descrito da seguinte forma: "it denotes a sequence enacting the perfomance of a communicative task, and evaluates the sequence in terms of its meaning accomplished in and through action and interaction" (1998: 232). Este aspecto vai naturalmente articular-se com a noção de "estratégia comunicativa" (na linha de Gumperzs), tratando-se agora de identificar as formas ou métodos utilizados para cumprir (ou tentar resolver) o problema/tarefa que define o "projecto comunicativo". Assim, uma estratégia que vamos encontrar com alguma frequência nos textos que analisamos é o recurso à argumentação, que poderá servir projectos distintos.

Assumem ainda particular destaque, no domínio dos procedimentos que relevam do nível relacional, os graus de distanciamento e os tipos de relação encenados entre os intervenientes: por exemplo, procedimentos de regulação da interacção, como a questão da delicadeza e níveis de organização horizontal/vertical das relações interpessoais[48], analisados, nomeadamente, por Catherine Kerbrat-Orecchioni (1992).

Uma dimensão de extrema importância em muitos dos textos dramáticos que iremos analisar reside na questão da posição e/ou papel a partir dos quais o locutor intervém no diálogo. A questão do estatuto social e, consequentemente, da posição que se ocupa na interacção constitui um dado com um relevo especial nesses textos, pelo que a nossa leitura procurará clarificar e destacar os sentidos construídos com base nessas premissas. Deste modo, noções e instrumentos analíticos como relação horizontal/vertical, sistema de "places", manifestações da delicadeza (Kerbrat-Orecchioni), o conceito de face (Goffmann) ou ainda, os já assinalados conceitos de estratégia comunicativa (Gumperzs) e projecto comunicativo (Linell), revelam-se, neste campo, com especial pertinência, permitindo uma leitura mais clara dos valores ideológicos e morais que estão sobretudo em jogo, no nosso *corpus*. Possibilitando, designadamente, uma tentativa de articulação e análise entre o dito e o não-dito; como sublinha Michel Pruner (1998: 101), "la recherche de l' implicite est au coeur de la lecture du texte théâtral".

5. Finalmente, a questão da análise do diálogo teatral reenvia-nos para outro aspecto fundamental enunciado no início – o problema do tecido temático. Como também frisa Michel Pruner (1998: 116-117),

> Difficile pourtant d'aborder tout dialogue théâtral sans dégager sa thématique fondamentale. [...] Á travers les conflits d'idées et les réseaux thématiques qui les constituent, le domaine autour duquel tournent les échanges est révélateur des préoccupations idéologiques ou philosophiques de son auteur, même s' il ne s' y exprime pas directement.

Uma orientação da análise conversacional que se prende com a dimensão temática é a da topicalidade. A noção de "topicality" articula-se, em primeiro lugar, com

[48] A este respeito refere Linell que "comunicative projects are collectively accomplished, but often, indeed characteristically, with an *asymmetry of participation*" (1998: 221).

os núcleos lexicais e semânticos desenvolvidos nas situações de conversação e, finalmente, com questões de coesão textual. Segundo Linell (1998: 182), "Topical episodes are characterized not only by what they are 'about' (their 'content'), but also by *how* participants shape their discourse and organize their interaction". São exactamente aspectos da articulação entre o "quê" e o "como" que iremos sobretudo ter em atenção, não esquecendo também que essas estruturas semânticas ("topics in discourse") constituem uma ponte activa entre o discurso e os contextos.

A este propósito, recorde-se que a situação/contexto em que se desenrola uma troca discursiva pode ser determinada por elementos externos e internos à interacção. Teremos assim, por um lado, a situação como o resultado de relações sociais anteriores, ou seja, como um "dado", e a situação como um produto da actividade dos sujeitos, ou seja, como uma "construção" (Vion, 1992: 105).

Também em relação ao aspecto temático, mas procurando encarar essa questão em termos das estruturas textuais, surge a proposta de Véronique Traverso (1999), que identifica os grandes modos de elaboração temática para a conversação (pp. 43-44). De sublinhar, que não se pode estabelecer uma relação unívoca entre estes modos de elaboração e tipos de interacção. Com efeito, para construir a interacção, os participantes exploram sucessivamente uma forma ou outra e em muitos casos uma forma pode integrar outra. Por exemplo, como iremos verificar na análise, num discurso predominantemente de tipo argumentativo o interlocutor pode introduzir uma narrativa, enquanto estratégia comunicativa relevante. São os seguintes os domínios caracterizados por Véronique Traverso:

- Descritivo-comentativo – forma de elaboração cuja coerência é conduzida pelo contexto (o objecto descrito), aspecto revelado pelo número de deícticos, e onde se multiplicam as avaliações.

- Explicativo – forma de elaboração em que um dos participantes ocupa a posição de especialista e outro a de "demandeur" e de avaliador, e cuja coerência repousa nos dados extra-linguísticos relativos aos objectos e/ou aos procedimentos.

- Narrativo – forma de elaboração onde o narrador é garantia da progressão temática e cuja coerência repousa, em grande parte, numa progressão temporal.

- Argumentativo – forma de elaboração na qual duas respostas antagónicas são construídas sobre um problema comum.

- "Echanges à bâtons rompus" – forma de elaboração governada por deslizamentos, no seio dos campos temáticos, criados por associações que podem resultar do extra-linguístico (os objectos do mundo, a experiência dos locutores) ou da dimensão linguística (associações sonoras, lugares comuns, etc.)

Robert Vion (1992) ensaia igualmente uma tipologia das interacções (pp. 119-142), tendo no entanto presente que uma reflexão de carácter tipológico deverá reconhecer a possibilidade de recorrer a diversos conceitos para analisar uma interacção particular. Significa isto que, numa mesma interacção, se podem suceder diferentes tipos, que se poderão ainda vir a combinar e relacionar de forma mais ou menos conflituosa (p. 122). Partindo de critérios como simetria/complementaridade, cooperação/competição, natureza das finalidades, carácter formal/informal das trocas, Robert Vion distingue as "interacções complementares", que se desenvolvem a partir de uma relação de posições ("places") complementares, frequentemente apreendidas em termos de desigualdades – onde integra a consulta, o inquérito, a entrevista e a transação –, e as "interacções simétricas", que pressupõem uma relação mais ou menos igualitária, no sentido em que as posições não estão pré-definidas entre os sujeitos, em termos de estatuto profissional ou posição institucional – a conversa, a discussão, o debate e a disputa.

6. Estes constituem, portanto, vários aspectos que nos ajudarão, pensamos, a equacionar, de forma mais objectiva, os sentidos construídos pelos textos dramáticos para crianças, escritos ao longo dos três "tempos" cronológicos que contemplamos na nossa análise.

Concordamos com Hess-Lüttich (1991) quando este refere que, se pretendemos analisar a relação estabelecida entre o "produtor textual" ou escritor e o seu leitor

potencial, essa relação encontra-se acessível, empiricamente, através de uma análise do próprio texto, ou seja, encontra-se de alguma forma inscrita no plano textual. Isto significa, no caso do texto dramático, uma atenção particular ao diálogo ficcional.

O que nos coloca, como é sabido, perante diferentes "comunicadores", em diferentes estratos. A(s) noção(ões) de contexto, a que já anteriormente fizemos referência, tem aqui uma pertinência particular. Há, por um lado, o contexto de produção que designaríamos de "primário", entendendo-se aqui como aquele em que se situa o autor do texto, e o contexto de recepção, que no caso do texto dramático podemos ainda entender como situação plural, a níveis diversos, se consideramos a passagem do texto dramático a "texto teatral", situação amplamente analisada por variadíssimos críticos. Mas, constituindo o diálogo, como sublinhámos, o recurso textual, por excelência, do texto dramático, deveremos ainda considerar o contexto "interno" em que se realizam as trocas dialógicas, ou conversacionais. Contexto esse onde entram em jogo novos elementos que, como procurámos destacar, as correntes mais recentes da análise das conversações ou da pragmática do discurso poderão ajudar a compreender.

PARTE II

Os Primeiros Tempos

VIVA A ESCOLA

Somos nós a jovial mocidade
que não tem de tristeza um só dia,
que enche a Escola de viva alegria
e que, à Escola, tem viva amizade.

Viva a Escola pois é nossa mãe!
Com ardor, quem amá-la não há-de,
se é dela, que, a todos, nos vem
a mais bela, a melhor f'licidade?

Quando a Escola (que sonho tão lindo!)
derramar, sobre as almas em flor,
muita luz, alegrai-vos, que é vindo
um futuro mais belo e melhor.

Oliveira Cabral, *Os meus pequeninos*

1. Introdução

Os primeiros textos para teatro que encontramos, com uma indicação explícita de que se destinam a crianças, surgem em Portugal perto do final do século XIX.

Isto não significa, todavia, que, à semelhança do que ocorria noutros países, não se encontre antes desse período, aqui e ali, uma produção mais vocacionada para os jovens. Essa produção assumiria sobretudo um carácter de representação litúrgica, ou com uma vertente moralizadora muito marcada, aspectos que, aliás, se prolongarão, de certa forma, pelo século XX. Sem constituir nossa preocupação, como enunciámos na Parte I deste trabalho, determinar esses primórdios, poderemos concordar com Maria Laura Pires (1984: 41) quando refere que as várias modalidades que surgem com o teatro medieval – mistérios, moralidades, cenas religiosas, etc. – despertariam o interesse não só de adultos como de crianças, situando-se nos começos do teatro em geral e para um público indiferenciado.

A propósito das origens do teatro para crianças, diz-nos também Juan Cervera (1982) que as primeiras manifestações conhecidas e nas quais participaram crianças se inscrevem no sentido mais global de participação de todos – crianças e adultos – na vida social. Significa isto que a criança surge nesses espectáculos como um actor ao lado de outros actores adultos ou como um espectador ao lado de outros espectadores adultos; não se trataria, pois, de um "verdadeiro" teatro para os mais novos, mesmo quando os intervenientes fossem, eventualmente, crianças, mas estas partilhariam assim, ao lado dos adultos, de aspectos da vida social e cultural, realizados e assistidos, indistintamente, por todas as idades.

Este é, aliás, um facto que facilmente comprovamos quando contactamos com a obra de Gil Vicente, exactamente reconhecido pelo seu papel decisivo nos primórdios do teatro português. Em várias das suas peças encontramos, ao lado de personagens representativas de figuras da sociedade "adulta", diversas "dramatis personae" que remetem para funções sociais geralmente desempenhadas por indivíduos em idades mais próximas se não da infância, no mínimo da idade juvenil e que, poderemos supor, seriam na época interpretadas por elementos de idade condizente. É o caso dos "pagens" ou "moços" que circulam em diversas peças, geralmente sem atribuição de falas e

acompanhando outras personagens, fidalgos ou escudeiros – veja-se, por exemplo, o *Auto da barca do inferno*, o *Auto de Inês Pereira* e o *Auto dos almocreves* –, ou ainda os "grumetes" da peça *Triunfo do Inverno*. Situação mais evidente é a dos "pastorinhos" que intervêm no conhecido "Diálogo infantil" da *Comédia de Rubena* (1521).

Em particular neste último texto, importará ter em atenção, além das personagens-crianças que nele intervêm, que a própria linguagem denota certas particularidades a reter, nomeadamente, o emprego de numerosos diminutivos. Esses diminutivos surgem não só nas designações de algumas figuras – "Pedrinho", "Afonsinho", "Cismeninha" e "pastorinha/o/os" – mas também nas próprias falas das personagens, concretamente com os termos "cabritinhos", "porquinhos" e "burrinha", utilizados várias vezes, a par de "chiquinhos", "alfinetinhos", "garridinha", "tamanhino", "coifinha". A presença, realmente marcante, destas expressões, singulariza este episódio pastoril e o curto diálogo, no contexto particular desta peça e no conjunto da escrita vicentina, indiciando que estamos perante uma curiosa tentativa de adequação da linguagem à especificidade etária das personagens em cena.

É ainda sobretudo na qualidade de personagens figurantes que poderemos encontrar outras referências a figuras infantis/juvenis no teatro português anterior ao século XIX. Sem procurar alongar estes parágrafos meramente ilustrativos, refira-se também os entremezes de José Daniel Rodrigues da Costa (1757-1832)[32] onde deparamos, por exemplo, com "um cego e o rapaz do dito" (em "O Cais do Sodré") ou com a personagem de "Arturo, aprendiz" de cabeleireiro (em "A junta dos cabeleireiros"). Note-se que a nenhuma destas figuras é atribuída fala e a sua presença na peça é apenas dada pela descrição do elenco de personagens.

Seguindo ainda este breve apontamento relativo a manifestações teatrais que remetem para os mais novos, quer na qualidade de intervenientes quer como destinatários, mencionemos também uma vertente do chamado teatro escolar,

[32] Cf. José Daniel Rodrigues da Costa, *6 entremezes de cordel*, recolha e fixação do texto de Luís Miguel Cintra e Jorge Silva Melo, 1973.

desenvolvida pelos jesuítas. Como referem Luís Francisco Rebello (1967: 62-65) e Luciana Stegagno-Picchio (1969), nos colégios orientados pela Companhia de Jesus, em Coimbra (Colégio das Artes, 1555), mas também em Lisboa e Évora, progride um teatro escolar, em latim, com fins essencialmente catequísticos. Um conjunto assinalável de tragicomédias, versando temas "sagrados e devotos", será nesses locais levado sucessivamente à cena durante cerca de dois séculos (em 1759 os jesuítas são expulsos pelo Marquês de Pombal).

Embora assumindo características e objectivos diferenciados, as fortes relações existentes entre a escola e a função educativa atribuída ao teatro constituirá uma das principais constantes na história da escrita dramática para crianças.

No capítulo seguinte iremos privilegiar as muitas vozes que nesta transição entre dois séculos se posicionaram face à questão da literatura para crianças, em particular nas suas múltiplas relações com a problemática educativa. Percorreremos depois os textos dramáticos editados até ao findar da 1.ª República, dando um destaque particular ao conjunto de peças publicadas por Maria Rita Chiappe Cadet, autora pioneira nesta área específica da escrita para os mais novos.

2. Entre o século XIX e o findar da 1.ª República – literatura para crianças e educação

As referências apresentadas, relativamente à presença da infância e da juventude no teatro anterior ao século XIX, não fazem, no entanto, esquecer, que o reconhecimento da especificidade da idade infantil é algo tardio na nossa civilização. Os estudos desenvolvidos por Phillipe Ariès vieram demonstrar que só por volta do século XVIII a infância começa a surgir como etapa reconhecida no processo de desenvolvimento do indivíduo. Desta forma, não estranhará que seja já na plenitude da época de Oitocentos que, à semelhança da implementação de outras áreas da escrita para crianças, surjam igualmente entre nós as primeiras produções dramáticas dirigidas explicitamente a um leitor/espectador infantil.

O aparecimento de uma literatura especificamente dedicada aos mais novos surge, pois, enquadrado por um ideário resultante de uma percepção mais viva da importância e das necessidades da idade infantil, a que se encontrará aliada uma outra problemática então emergente: a da educação. Como já afirmámos e procurámos documentar noutro local (Bastos, 1997), o par criança/educação constitui um binómio fundamental para os homens do século XIX, e ao qual Portugal não permanecerá alheio.

Na verdade, a progressiva ascensão económica das classes médias, com o seu desejo de promoção social, contribuirá para a atribuição de uma nova importância à educação infantil, nos seus vários instrumentos de acção, educação essa encarada como um dos veículos principais para a consolidação do ideal burguês. Colocada agora no "centro da família", a criança é objecto de um investimento de diversos tipos: investimento afectivo, certamente, mas também económico, educativo e existencial (Ariès & Duby, 1987). É que a criança surge simultaneamente como depositária de uma herança cultural e reprodutora de um modo de viver social. Seguindo esta perspectiva, a sua educação e formação, entendidas agora como um processo que integra várias etapas – e iluminada por novas correntes pedagógicas e pelo desenvolvimento do estudo da psicologia infantil – exigirá cuidados especiais, apresentando-se como uma das tarefas

fundamentais a empreender para garantir o futuro da sociedade e dos seus valores, para a sua sobrevivência, afinal. E quer essa sobrevivência se perspective numa linha de continuidade com o instituído, quer em momentos de ruptura, quando se pretende criar uma nova "mentalidade", sentimento este bem patente nas seguintes palavras de João de Barros (1916: 188): "a criança concretiza, humaniza, realiza esse entusiasmo, esse fervor, essa certeza no Futuro que os modernos poetas de todos os países cantam, aconselham, celebram, pontificam".

De salientar ainda que, próximo do final do século, o movimento republicano, que entretanto se vai dilatando, fará sentir com maior acuidade o problema educativo, assumido desde o início como um dos seus principais campos de intervenção[33] e desenvolvendo um discurso, em diferentes níveis[34], condicente com essa orientação. Enquanto doutrina "sociopolítica de raiz humanista", o republicanismo terá a perfeita consciência de que "a prática política deveria ser, antes de mais, uma paideia, isto é, uma prática educativa e de ensino" (Catroga, 2000: 107), perspectiva que se alargará, como veremos, à escola e à própria literatura para os mais novos.

Será, pois, neste contexto progressivo que vemos surgir, de forma justificada, um redobrado interesse pelas diversas modalidades da literatura para crianças, quer nas particularidades que lhe são inerentes quer nos objectivos que deverão presidir a essa escrita. Tal facto repercute-se numa multiplicação de opiniões e de olhares, oriundos de

---

[33] Um dos principais campos será, naturalmente, o da educação elementar. No decreto que promulga a reforma do ensino primário (29 de Março 1911) pode ler-se: "no laboratório da educação infantil [...] que verdadeiramente se há-de formar a alma da pátria republicana".

[34] Os periódicos constituem então um dos veículos privilegiados para a divulgação do ideal educativo republicano. Entre os jornais escolares mais intervenientes, durante o período inicial, encontramos o *Arauto Escolar* (1913). Como exemplo de um discurso marcadamente militante, onde se prefiguram determinados valores, expectativas e representações sociais caras ao republicanismo, citamos excertos do editorial do seu n.º 25 (22 de Junho 1913), onde se cruzam um ideal de sociedade, com a urgência e as vantagens da instrução: "Eduquemos, instruamos [...] Já lá vão os tempos dos palácios feudais e das bastilhas. A luz do pensamento tudo arrasou, como um incêndio devorando muralhas. É o predomínio da aristocracia do talento sobre a aristocracia do sangue. Educar. Instruir. Ensinemos a ler a infância. Saber ler é adquirir uma outra alma. Façamo-la vibrar na sua máxima amplitude. Ensinemos a ler, para que todos possam escrever. Saber escrever é belo. Lendo, ajuíza e assimila; escrevendo, propaga."

personalidades distintas e dos mais diferentes quadrantes políticos e sociais, sobre um dos elementos que mais fortemente poderá contribuir para a educação infantil – o livro. Constatamos, deste modo, um movimento mais ou menos paralelo de produção e de reflexão sobre as obras destinadas a esta faixa etária.

Procuraremos em seguida ilustrar, com documentos da época a que iremos aliar os nossos comentários, estas perspectivas em redor da importância e das ligações entre literatura para crianças e educação, no lapso temporal agora estudado.

Lembremos para já, em jeito de introito (ao estilo teatral), e como exemplo demonstrativo do interesse e atenção acima mencionados, o conhecido relato de Eça de Queirós sobre a nossa "Literatura de Natal" (1907: 56, 59):

> Em Inglaterra existe uma verdadeira literatura para crianças [...]. A França possui também uma literatura tão rica e útil como a Inglaterra; mas essa Portugal não a importa: livros para completar a mobília, sim; para educar o espírito, não. [...]
> Eu às vezes pergunto a mim mesmo o que é que em Portugal leem as pobres crianças. Creio que se lhes dá Filinto Elísio, Garção, ou outro qualquer desses mazorros sensaborões, quando os infelizes mostram inclinação pela leitura. [...]
> Em pequenos, temos todos uma pontinha de génio: e estou certo que se existisse uma literatura infantil como a da Suécia ou da Holanda, para citar só países tão pequenos como o nosso, erguer-se-ia consideravelmente entre nós o nível intelectual.

Também o poeta Antero de Quental, que, já em 1860, justificava as causas do nosso atraso intelectual com a ausência de livros "maneiros e de fácil compreensão", acusando os escritores de "falarem-se mais entre si do que com o povo" (cf. Ferreira, 1971-75, vol. I: 193-194), manifestou uma preocupação semelhante em relação à literatura para crianças. Levou no entanto mais longe o seu empenhamento pela causa da leitura infantil, ao publicar uma selecção de poemas de vários autores a que deu o título de *Tesouro poético da infância* (1883). Na "advertência" inicial escreverá as seguintes palavras, que dão bem conta das novas preocupações que então se perfilavam face à escrita para crianças:

> Destina-se pois este volumezinho sobretudo à leitura doméstica. Talvez que não fosse também descabido nas escolas de primeiras letras: mas receio que a

> simplicidade quasi pueril dos assuntos e a tenuidade do estilo pareçam a muitos mestres destoar daquela gravidade pedagógica, que, em seu entender, é atributo do ensino. Direi que pela minha parte, não o entendo assim: peno, com Froebel e João de Deus, (e com a razão e a natureza) que o tipo do ensino é o maternal, o que segue passo a passo as tendências naturais e acomoda o método e doutrina à condição peculiar do espírito infantil. (p. VI)

Organizando, segundo uma estrutura binária, os parâmetros defendidos – "simplicidade ... dos assuntos"/"tenuidade do estilo", "razão"/"natureza", "ensino... maternal"/"tendências naturais", até mesmo quando convoca figuras tutelares para consolidar a visão por ele proposta, "Froebel e João de Deus" –, esses princípios destacam-se, assim, por contraste com a única ideia criticada, a da "gravidade pedagógica", colocada em nítida assimetria e consequente desvantagem e desvalorizada perante os argumentos esgrimidos. Argumentos que procuram destacar a "condição peculiar do espírito infantil" a que qualquer autor, mas também professor, atendendo às alusões do excerto, deve fazer especial atenção.

A mesma visão negativa face a uma certa orientação pedagógica é ainda partilhada, por exemplo, pelo professor, jornalista e lexicógrafo Caldas Aulete, autor também de uma cartilha (conhecida como o método Caldas Aulete), de uma enciclopédia e de outros escritos para crianças, quando afirma em tom peremptório: "Tirai das mãos inocentes das crianças essas enciclopédias pedantes que elas não entendem e que não servem mais que para lhes tirar o tédio e o aborrecimento à escola e ao estudo" ("Gaveta Pedagógica", *A Escola*, 25 de Maio 1884).

A discussão sobre a qualidade dos livros de estudo andará assim a par com um debate semelhante em relação à escrita literária para crianças, dado partilharem ambas, embora em diferente grau, o pendor educativo e moralizador. Quase poderíamos afirmar que, em alguns casos, deparamos com uma espécie de "extensão", na forma ficcional, de um tipo de escrita então em voga, que surgiu ao serviço da promoção das fracções da burguesia em ascensão. Referimo-nos à chamada "literatura de civilidade", cujas principais linhas de força foram já estudadas por Maria de Lurdes Lima dos Santos (1983). Curiosamente, os textos das primeiras épocas que trabalhámos revelam-nos preocupações e orientações similares em relação a alguns dos núcleos de interesse

identificados nesse ensaio. Temáticas abordadas por esses manuais, tais como a família como reduto essencial da vida, a questão do bom exemplo dentro da família, as boas maneiras e a valorização da educação encontram-se igualmente na posição de elementos nucleares em muitas das comédias, diálogos e monólogos publicados no final do século XIX e princípios do século XX, como teremos oportunidade de comprovar.

Estes serão textos que, na sua maioria, entroncam numa linha de construção que Francisco Adolfo Coelho, com a clarividência que lhe é reconhecida, classificará deste modo: "Há ainda as histórias morais, em geral insulsas produções, em que se inculca como real um mundo que não existe, e os personagens, geralmente crianças, procedem com uma consciência perfeita dos móveis das suas acções e em que afinal dominam as ideias da moral utilitária." (*Jornal do Comércio*, 7 de Junho 1883).

Ainda assim, surgem aqui e ali ecos de uma visão nova face a concepções mais conservadoras dos livros para crianças. A crítica que a seguir transcrevemos, publicada já depois da implantação da República, retoma e prolonga a problemática do peso que a vertente moralizadora continuava a assumir nos livros para crianças. Incidindo sobre um manual escolar do professor Ulisses Machado, à época figura conceituada no universo escolar, este excerto, embora um pouco extenso, é significativo e pleno de modernidade nas concepções que desenvolve, sendo ainda um sinal de que nem todos seguiam uma corrente "oficial" que, infelizmente, se prolongou por várias décadas:[35]

> Julgamos que um bom livro de leitura, para a escola primária, será aquele que, acima de tudo e antes de tudo, divirta e interesse a criança, contando-lhe historietas que a façam rir ou lhe dêem alegria, falando-lhe das coisas em que ela fixa, de bom grado, a atenção, despertando-lhe o desejo de ler bem – de compreender – tudo que lê; se entre as historietas, aqui ou acolá, couber sem esforço uma noção a acrescentar ao seu pequeno cabedal de saber, melhor.
> Fazer consistir um livro de leitura numa enfadonha série de preceitos morais (?) – os meninos bons devem fazer isto, aquilo, aqueloutro, devem ser já o que os adultos não são ainda – ou uma cataplasma de conhecimentos, muito classificados e divididos, verdadeiros compêndios resumidos numa enciclopédia

[35] O livro a que aqui se faz referência destaca-se pela sua significativa longevidade: foi aprovado oficialmente, pela primeira vez, em 1910, surgindo ainda mencionado entre os livros adoptados em 1944. Segundo Maria Augusta Seabra Diniz (1994) este livro terá conhecido dezanove edições; na 17.ª edição (1933) são introduzidas, pela primeira vez, alterações importantes, em termos de conteúdo, em relação às anteriores.

> para leitores de 8 a 10 anos, é contribuir para o contentamento com que as crianças assim instruídas e educadas atiram os livros fora, logo que fazem exame, e para o cordial horror que ficam tendo à letra redonda. [...] (*Educação*, 13, 15 de Julho 1913)

Não podemos deixar de sublinhar a presença, neste excerto, de alguns vectores fundamentais para a discussão em causa. O primeiro aspecto prende-se com o eterno problema do balanceamento entre o divertir e o instruir, na escrita para crianças. Um nítido pendor pela vertente mais "pragmaticista", na forma como a educação infantil era encarada, preocupando-se sobretudo com a moral e o "conhecimento útil", seguindo o paradigma da criança-adulto, está na base das críticas formuladas. Um entendimento da escola como lugar de prazer, prazer ao qual a aprendizagem, nomeadamente da leitura, surge aliada, constitui a lição fundamental deste texto.

E bons livros serão finalmente aqueles que, nas palavras de Maria Amália Vaz de Carvalho, são lidos "com prazer", pelas crianças, e isso consegue-se com uma história "que seja inverosímil, que seja imprevista, que seja divertida e que varie continuamente de cenas"[36]. Mas na verdade, muitos dos originais publicados nessas décadas seguiam o rumo que o articulista da crítica citada descreve: são textos construídos mais para veicular os tais "preceitos morais", ou para transmitir os imprescindíveis "conselhos úteis", do que efectivamente para facultar uma leitura atraente.

É no sentido de frisar igualmente a importância decisiva que os primeiros contactos com o livro representam, considerando que as suas influências permanecem para sempre, que a "Renascença Portuguesa" justifica da seguinte forma a sua iniciativa de publicar uma "Biblioteca Infantil e Popular": "Das leituras da primeira infância fica um indestrutível cunho. Do convívio com livros banais ou inestéticos, ressentir-se-á seu leitor pela vida fora" (*Vida portuguesa*, 26, Junho 1914, p. 44).

O curioso é que personalidades de espírito tão aberto, nesse tempo, às inovações pedagógicas, revelem, noutras ocasiões, um discurso profundamente conservador e autoritário face às leituras infantis. Um exemplo, entre outros que poderíamos citar, é o

[36] Opinião expressa numa "Carta-prefácio" a um livro de Virgínia de Castro e Almeida (1895).

de António Figueirinhas, director e editor de *O meu jornal*, "semanário pedagógico do professor e dos amigos da Instrução". O texto que publica no n.º 5 desse periódico (14 de Novembro 1915) manifesta-se como um discurso modelar no panorama da época. Nele colhem-se praticamente todos os núcleos organizadores de uma certa visão sobre as leituras infantis e que encontramos disseminados noutros textos de diferentes autores e representando variadas sensibilidades.

É assim que em redor do acto adulto de "escolher livros" para as crianças, tendo em atenção uma finalidade claramente explicitada, "a formação intelectual e moral", se desenvolve um conjunto de princípios e preceitos que deverão ser cumpridos por pais e professores. O primeiro desses princípios inscreve-se nas visões tradicionais da infância e da criança como elemento "moldável" pela educação, ideia neste texto sugerida pela metáfora da "cera plástica" que se considera "apta a receber todas as impressões com uma sensibilidade extrema". Desta característica deriva um outro princípio: o poder extremo dessas primeiras impressões, pois que uma vez gravadas, elas tornam-se "inapagáveis", exercendo uma "poderosa influência, no conjunto dos actos da existência". Da constatação deste facto essencial resulta um preceito a cumprir e que consiste num controlo apertado das leituras a realizar pela criança, no sentido de evitar "a menor leitura, susceptível, em qualquer grau, de lhes ministrar um erro, de lhes falsear o juízo, de lhes perverter o coração". Note-se a gradação na forma como os eventuais efeitos nocivos da leitura são apresentados. Começa-se por enunciar problemas situados ao nível cognitivo, ou seja, na transmissão de conhecimentos (incorrectos), para em seguida se passar à questão do julgamento ou da apreciação, eventualmente de índole moral, perante determinados factos. Finalmente, o enunciado vai situar-nos no âmago do próprio ser, aqui simbolizado pelo "coração", passível, segundo a perspectiva apresentada, de sofrer uma total perversão.

Mas não são apenas os livros "perniciosos" para a "inteligência ou moralidade" da criança que deverão ser expurgados; de acordo com os preceitos defendidos também se deverão banir os "livros inúteis", ou seja, aqueles que transmitem meras "frivolidades", que apenas ocupam espaço na nossa memória tirando o lugar que nela é preciso para a inteligência. Restam, por exclusão de partes, e uma vez mais, os livros "úteis", que a moral utilitária não se cansava de aconselhar.

Em resumo, a necessidade de "bons livros" para as crianças – de estudo e no campo da ficção, e de acordo, como já vimos, com os diferentes entendimentos atribuídos ao qualificativo "bom" – surge assim reiterada em diferentes situações, por diferentes entidades e em função de variados contextos, dos políticos aos institucionais, com destaque para a escola, dos finais do século XIX às primeiras décadas do nosso século XX.

Perante as opiniões e preocupações formuladas, diríamos que o interesse pela qualidade e configurações possíveis dessa forma de socialização primária que é o livro revela a consciência de algo que tem vindo a ser acentuado, de forma significativa, em diversas correntes da análise do discurso e nos estudos culturais. O facto de que, e socorremo-nos aqui das palavras da Sara Mills, que segue de perto as orientações de Fairclough e Foucault, "what we consider to be social is largely constructed through the operations of discourse" (Mills, 1997: 150). É o reconhecimento nítido do papel decisivo que um discurso particular, ou, se quisermos, um uso da língua em condições específicas – o dos livros para crianças – assume no contexto das formas de construção/reprodução do social.

Daí o adulto, como entidade educadora, pugnar, nomeadamente, pela urgência de um controlo exercido sobre o conteúdo desse "discurso", no sentido de se verificar a ausência de elementos "desviantes" face ao ideal social que defende, ou seja, nas palavras de Figueirinhas, já citadas, é fundamental que o livro não tenha "uma única frase, uma única palavra capaz de exercer uma acção nociva". O poder da palavra, em particular na literatura para os mais novos, será sempre percebido como elemento essencial de construção do social, elemento por consequência a necessitar de ser controlado.

Prolongando agora os nossos comentários de forma mais direccionada para o temário cultural e pedagógico da 1.ª República, uma das autoras cujos textos se afiguram como os mais representativos das relações estreitas que se estabelecem entre a escrita para crianças e o ideário republicano é Ana de Castro Osório. Esta escritora, figura de proa quer na ala feminina do republicanismo (foi co-fundadora da Liga Republicana das Mulheres Portuguesas) quer da literatura para crianças, durante o

período aqui considerado, foi uma importante divulgadora da literatura tradicional, tendo igualmente escrito vários originais para crianças (entre os quais se contam alguns textos dramáticos), para além de ter publicado diversos livros sobre a educação da mulher e da criança[37].

Em 1918 (com reedição logo em 1919) editou um pequeno livro que tinha como principal objectivo, aliás expresso no próprio título – *De como Portugal foi chamado à Guerra* –, explicar às crianças o envolvimento de Portugal na 1.ª Grande Guerra. Para cumprir esse propósito, a autora passa em revista períodos fulcrais da História de Portugal, relacionando-os com alguns momentos de conflito e guerra no nosso país (por exemplo, os conflitos com Espanha e as guerras no "tempo de Napoleão"). Constituem momentos-chave desse livro dois capítulos, um localizado em posição central no conjunto de partes que o compõem e o capítulo de encerramento. Assim, "Falta de consciência nacional" é pretexto para comentários sobre um certo "mal português" que, todavia, é possível transformar pela acção fundamental da educação: "não nos devemos convencer de que seja um defeito de raça [a falta de "consciência nacional]; mas que o fosse, a educação modifica maiores defeitos e este é necessário acabar para que o futuro seja, neste sentido, maior que o passado" (pp. 57-58). Esta projecção e visão optimista de um "futuro maior", encontramo-la depois explicitada no capítulo final, "O que Portugal quer e o que espera dos seus filhos" (pp. 95-99), sobretudo num conjunto de preceitos que se apresentam, às novas gerações, para que estas, corporizando a perspectiva do "homem novo", possam concretizar esse "grande ideal". Embora seja um pouco extenso, transcrevemos essa página por considerarmos de extrema importância, em termos teoréticos, a nova "tábua de lei" que aí se propõe (p. 98):

1. O primeiro dever dum português é amar Portugal acima de tudo;
2. Ter da sua história um conhecimento perfeito, que lhe inspire um justíssimo orgulho da raça a que pertence;

[37] Ana de Castro Osório foi também responsável pelo periódico mensal *Para as crianças* (Setúbal, 1897-1898), cujos volumes conheceram várias reedições. Foi ainda autora de livros escolares para leitura e de várias obras de índole pedagógica.

3. Ter o pensamento contínuo no engrandecimento de Portugal, cada dia perguntando a si próprio de que modo poderá contribuir para a grandeza da Pátria;
4. Dar-lhe em todos os campos de acção o máximo do seu esforço;
5. Ter confiança no futuro e energia para apressar a hora do triunfo, lembrando-nos sempre da energia e da fé que tiveram os nossos avós para realizarem uma obra que nenhum outro povo no mundo igualou;
6. Pensar que a terra portuguesa é não só a que habitamos no continente europeu, como aquela em que se desfralda a bandeira portuguesa; tanto amor e carinho nos devendo uma como as outras, pelo seu progresso, desenvolvimento e cultura devendo trabalhar igualmente;
7. Conservar todas as nossas qualidades, dirigindo-as para uma acção nova, conjunta e bela;
8. Educar os nossos próprios defeitos, para que também eles se modifiquem de modo a servir a Pátria;
9. Através de todos os obstáculos, cumprir o dever de honra que nos impusemos e caminhar para a frente, de cabeça erguida e coração purificado;
10. O décimo e máximo dever a que todos neste momento de perigo devemos exigir: é uma grande disciplina e uma forte organização de energias para vencer o mal presente e esperar o grande futuro reservado aos vencedores da guerra, em que todos andámos empenhados.

A dimensão profundamente patriótica que estas palavras evidenciam, estas "exigências" para o cidadão da República, abarcando o presente e projectando-se no futuro – e não esqueçamos que esta enunciação se encontra num livro não escolar destinado a crianças –, é bem representativa de um "tom" mais geral que será então imprimido a muitas obras para crianças, e com um destaque particular nas produzidas dentro das convenções do modo dramático. São palavras reveladoras de um certo sentimento nacionalista, mas também exprimindo um ideal de homem e de sociedade, construindo um padrão que encontraremos corporizado em muitos textos, e por isso a elas voltaremos quando os analisarmos.

À escola patriótica que se desejava, e que João de Barros explicitou amplamente sobretudo nos seus livros *A república e a escola* (s.d.) e *Educação republicana* (1916) – a essa escola competia não só transmitir conhecimentos, mas também "educar as crianças de hoje para que elas sejam os republicanos e os patriotas de amanhã" (*A república* ..., pp. 33-34) –, juntava-se uma literatura infantil igualmente enaltecedora

dos valores da pátria e dos deveres dos cidadãos (mais do que dos seus direitos). Aos símbolos da nação, como a bandeira e o hino, aliavam-se também alguns cultos e comemorações que marcavam a vida das escolas e ecoavam nos textos para crianças, naturalmente de uma forma mais transparente nos livros escolares, mas com uma evidência também marcante na escrita ficcional, à partida mais ligada a uma leitura de lazer[38]. Essas encenações do quotidiano vão, na verdade, ocupar um espaço significativo em termos dos textos destinados a crianças.

É um facto também que a implantação do regime republicano implicou um conjunto de opções de ruptura com o momento anterior, situação que levou, nomeadamente, à adopção de símbolos que permitiam marcar a diferença da nova "nação", como a bandeira e o hino, principais "símbolos unificantes". A este respeito, esclarece Rui Ramos (1994: 565), os principais símbolos e instituições que hoje conhecemos como elementos que identificam e distinguem "Portugal" como nação surgiram, precisamente, entre 1880 e 1930: a bandeira, o hino, o Dia de Portugal, a glorificação de Camões e o interesse pelos Descobrimentos, a forma republicana do Estado. Como será evidente, nesse mesmo período, a escola infantil e a literatura para crianças não permaneceram indiferentes a toda esta movimentação.

A "semana da criança" e a "festa da árvore" eram, por exemplo, dois dos acontecimentos mais divulgados e com maior peso nas festas do calendário escolar[39]. Como ilustração paradigmática para o caso do teatro infantil veja-se, no ponto seguinte, os nossos apontamentos sobre o jornal *Educação Nacional*. Periódico que, em 1913, na

---

[38] De certa forma também, a literatura para crianças procurava corresponder às solicitações impostas pelos novos programas escolares. Na Reforma de 1911, entre o elenco de conteúdos e de actividades propostas para o ensino infantil, pode ler-se: "Contos e lendas tradicionais de grande simplicidade de acção e com *intuitos patrióticos e morais*"; "Canto e dicção de pequenas poesias de *assuntos cívicos e patrióticos*" (sublinhados nossos).

[39] Como ilustração do valor atribuído às comemorações da Festa da Árvore, que merece mesmo uma Portaria (17 de Março 1923) a determinar a escolha de um dia, em todas as escolas, para essa celebração, refira-se a publicação de dois livros com orientações práticas expressamente para essas ocasiões: de Eusébio de Queirós, *Árvore*. "Recolta de discursos, prelecções, poesias e modelo de relatório em alusão à Festa da Árvore" (1916), e ainda do mesmo autor, em colaboração com António Walgôde, *Guia para a organização e realização da Festa da Árvore* (s.d.), que contemplava os seguintes elementos: cartas convite, circulares, actas, discursos, recitativos (para crianças), poesias, fórmulas de prelecção para alocuções, monólogos, comédias, trechos alusivos ao acto e canções.

lista de sugestões para as comemorações da "Festa da Árvore", publicitava livros de José Diogo Ribeiro, "A árvore", de Higino Lagido, "As Plantas" e de José Agostinho, "As árvores", comentando ainda: "são de flagrante actualidade estes livrinhos. Querem incutir nas crianças o amor das árvores? Que leiam estes opúsculos em prosa e verso, que decorem tantas passagens admiráveis."

Faz, pois, todo o sentido recordar aqui as conclusões de Fernando Catroga (2000) que, em termos gerais, sublinha ter constituído o republicanismo português um ideário global de matriz essencialmente cultural, mais do que uma proposta estritamente política. É com este ideário cultural e educativo que vemos uma boa fatia da escrita para crianças estabelecer relações estreitas, numa função quase ilustrativa dos valores, conceitos e atitudes defendidos pela República. Situando-nos, desta forma, logo no primeiro nível em que actua a ideologia, segundo Peter Hollindale (1992; cf. Parte I, 2.2.1), ou seja, o escritor apresenta de forma consciente, deliberada e explícita as suas concepções morais, sociais ou políticas. Em muitos casos os próprios prefácios ou locais de apresentação da obra constituem-se como instâncias onde se marcam posições e se pontuam as "mensagens" que se pretendem veicular. Geralmente dirigidos a um alocutário adulto, esses textos introdutórios constituem um índice importante de que, embora escrevendo para crianças, os autores precisavam também de satisfazer os padrões dos adultos sobre o que se considerava apropriado para os mais novos.

2.1 O caso do teatro

Aliada à discussão dos bons livros e das boas leituras, surge inevitavelmente uma atenção dada ao teatro e à sua função educativa. Desde cedo entendido como elemento maior da cultura – e neste sentido ficou célebre a afirmação de Almeida Garrett –, vão estender-se ao teatro para crianças algumas preocupações comuns. É assim também que, paralelamente aos múltiplos comentários que encontramos em diversos periódicos dessas épocas e relativos à importância da literatura infantil junto

das crianças, deparamos com intervenções significativas a propósito do teatro para os mais novos, sobretudo na vertente de teatro escolar.

De sublinhar ainda que os comentários à actividade dramática realizada por crianças inserem-se, com frequência, numa problemática mais vasta, que se prende com a educação estética e a presença da arte na escola. Entre as várias intervenções a este respeito, destacamos e citamos a posição da professora Carolina Michaelis de Vasconcelos, pela forma como propõe uma articulação entre os vários domínios da educação infantil:

A arte na Escola

> [...] Outra inovação que ambiciono ver introduzida na puericultura escolar de Portugal, como proporcionadora de alegria, é o Contar de Histórias, artístico, de viva voz, directo, empolgante, [...]: histórias escolhidas no riquíssimo fundo nacional e internacional, individualizadas quanto ao estilo, conforme as ideias e os assuntos.
> É incalculável quanto esse meio se pode influir no *etos* das crianças – no seu intelecto, na sua fantasia, na sua moral no bom gosto, no carácter; como o escutar interessado de Contos ensina a arte de prestar atenção, reter, repetir com liberdade, e desenvolve energias múltiplas; por exemplo, a de ilustrar com desenhos os factos ouvidos e a de os representar dramaticamente. (*Educação Nova*, Julho 1924)

Dois vultos que se destacam neste domínio, nos inícios do século XX, e sobretudo a partir da 1.ª República, são, sem dúvida, Adolfo Lima e César Porto. Ligados fortemente à vida escolar – estiveram ambos à frente da inovadora Escola Oficina n.º 1, que constituiu "uma tentativa de educação primária e profissional segundo uma nova concepção curricular e didáctica" (Fernandes, 1979: 19)[40] – entre os seus vários escritos de índole pedagógica contam-se importantes reflexões sobre o valor educativo do teatro infantil, para além de terem igualmente publicado pequenas peças para crianças.

[40] Criada por maçãos em 1905, caracterizou-se por funcionar seguindo influências dos modelos educativos da Educação Nova e dos Métodos Activos, aspectos bem patentes no seu *Plano de Estudos para a Escola-Oficina n.º 1, 1906-1907* (cf. Candeias *et al*., 1995).

Adolfo Lima publica, em 1914, o texto de uma Conferência proferida exactamente sobre essa questão, na Sociedade de Estudos Pedagógicos[41], e intitulada "O teatro na escola" (cf. Anexo I, Texto 1). A mesma Sociedade, através da sua "Comissão de Teatro Infantil", da qual fariam parte o próprio Adolfo Lima e Ferreira de Simas, emitiu um parecer, discutido e aceite nas sessões de 8 e 22 de Abril de 1914 (cf. Anexo I, Texto 4), fundamentado neste mesmo estudo. Como curiosidade, refira-se que na discussão havida (cf. *Revista de Educação*, série III, 2, Outubro 1914) foram abordados alguns pontos (intencionalmente?) menos claros e por isso mais polémicos do texto de Adolfo Lima, nomeadamente, a questão de se procurar circunscrever o âmbito do teatro infantil à Escola, e como tal atribuir-se uma capacidade de autoria apenas aos professores. A 5.ª conclusão, "Que os assuntos devem ser colhidos na vida das crianças ou nas fábulas ou outras fantasia que podem alimentar a sua imaginação, sem esquecer a feição educativa imposta ao teatro escolar", suscitou também alguma discordância, centrada na problemática de se poderem considerar ou não as fábulas como "matéria de educação".

No ensaio publicado, partindo da ideia de teatro como "arte eminentemente social" – e não podemos esquecer que a dimensão social do homem é um conceito decisivo na sociologia que fundamentava o republicanismo (Catroga, 2000) –, com uma função educativa primordial, desenvolve a sua concepção de teatro para crianças, na qual se destacam os seguintes vectores

- o verdadeiro teatro para crianças é o realizado dentro da escola;
- as crianças são os principais intérpretes desse teatro;
- os assuntos devem ser de carácter realista, nomeadamente com base na "vida real das crianças", devendo facultar uma "lição de educação social e artística";
- uma das principais virtualidades do teatro na escola consiste em todo o trabalho preparatório, que permite pôr em prática o denominado "ensino

[41] A Sociedade de Estudos Pedagógicos, fundada em Janeiro de 1910, editava o boletim *Revista de Educação Geral e Técnica* (1911-1935).

atraente", pelo elevado grau de envolvimento que as crianças revelam nesse trabalho.

Como iremos verificar, as linhas programáticas que a leitura deste texto põe em destaque (sobretudo as três primeiras) constituem uma "moldura" para a generalidade das produções da época, não se restringindo à escrita dramática de Adolfo Lima, como poderíamos supor. Vamos, pois, encontrar um teatro *para* e *com* crianças, num espaço privilegiado que é a escola. Também a tendência realista será dominante e o carácter pedagógico desse teatro será uma constante, sobretudo tendo em conta que a educação cívica tinha na Escola a instituição que melhor poderia divulgar os princípios sociais e patrióticos da República.

Este texto, com ligeiras alterações, será divulgado novamente dez anos depois na revista *Educação Social* (n.º 10, 15 de Outubro 1925)[42], sinal de que estas mesmas preocupações continuavam vivas e revelavam-se ainda com pertinência. Nesse número é também publicado um artigo de César Porto, "A educação pelo teatro", onde o autor disserta sobre o papel profundamente educativo do teatro, sem esquecer a vertente de divertimento, discutindo ainda os papéis do autor, do actor e do crítico, nesse processo[43].

Mas já em 1918 (no *Boletim da Escola Oficina n.º 1*, Abril) expressara a sua opinião, circunscrevendo aí a questão ao universo da criança. Em "O teatro na educação geral da criança" (cf. Anexo I, Texto 3) disserta sobre três questões – a criança como espectadora, personagem do palco e autora –, perspectivando com grande

[42] Adolfo Lima (1874-1943) era igualmente director dessa revista. Aliás, pensamos que se justifica aqui uma palavra mais sobre esta figura fundamental da pedagogia portuguesa dos inícios do século XX. Aos estudos que aqui nos referimos, junta-se uma intervenção social intensa e um trabalho importante como pedagogo, dentro das correntes da Escola Nova. Foi ainda director da Escola Normal de Benfica (depois, Escola do Magistério Primário) e director da Biblioteca-Museu do Ensino Primário, sendo preso em Outubro de 1927, como resultado da primeira vaga repressiva do Estado Novo contra os "professores progressistas". Cf., nomeadamente, Candeias *et al*., 1995.

[43] Fora do âmbito temporal desta parte, mais propriamente em 1935, César Porto continuará a defender esta mesma perspectiva do teatro infantil como um "trabalho moralmente educativo", com ganhos para a criança tanto como intérprete, como na qualidade de espectador ("Duas palavras sobre Teatro Infantil", *O Infantil Ilustrado*, Setúbal, 20 de Abril).

acuidade essa problemática. Salienta ainda a razão para a grande importância que atribui ao texto dramático/teatro, e que reside no facto de este ser "o género literário mais concreto – mais tangível, para assim dizer – como convém à criança". Nestas palavras encontramos uma referência nítida a uma das características específicas do discurso dramático e à qual fizemos menção na parte introdutória (cf. Parte I, 2.2.2 "Discurso teatral e análise das conversações") – a sua maior capacidade para "presentificar" as acções – e que, quanto a nós, poderá constituir uma das principais motivações, em termos formais, para a opção pela escrita dramática destinada a crianças, em particular neste período.

Antes de avançarmos, uma nota necessária sobre a Escola-Oficina n.º 1 e o seu *Boletim*. Através dele, tomamos contacto com aspectos da vida escolar que nos revelam orientações várias no seu quotidiano. Em relação ao tema que nos interessa, em diversos números se faz menção a actividades desenvolvidas no campo da dramatização e mesmo da produção de textos dramáticos. Assim, aponta-se, entre outros factos, a representação de peças, anunciam-se idas ao teatro, publicam-se originais – nomeadamente "O chilique", por César Porto –, divulgam-se trabalhos de adaptação realizados por alunos. Tudo enquadrado por uma motivação e uma perspectiva de actuação pedagógica que, em 1913 (*Educação*, n.º 8, 30 de Abril[44]), era firmada com as seguintes palavras pela professora Deolinda Lopes Vieira: "Outro poderoso meio educativo é a arte de dizer, ou seja o teatro na escola. O teatro é não só a forma mais concreta e útil que o aluno pode ter para dar à frase a sua inflexão e entoação verdadeiras, como um dos processos que mais agradam à criança. Essa simpatia revela-se até na leitura dos trechos lidos na aula em que as peças de teatro são preferidas pela animação e atenção que desenvolvem."

[44] O periódico *Educação* (Jan. 1913 - Dez. 1913), considerado como a "voz do que de mais inovador se produziu, entre o escol votado aos assuntos do ensino e educação em Portugal, nas três primeiras décadas do século XX" (Nóvoa, 1993: 270-271), será continuado pelo *Boletim da Escola Oficina n.º 1* (Jan. 1918 - Out. 1918), que abordará temas mais circunscritos à vida da própria escola.

Proporcionando momentos de envolvimento colectivo paralelos aos criados pelo canto coral, actividade também acarinhada pelo poder e pela escola republicana[45], as actividades próximas ao teatro são assim consideradas, de uma maneira geral, como particularmente próprias ao universo escolar, tanto na esfera do receptor como na do emissor, como é ainda possível concluir das sugestões apresentadas pelo periódico *Educação Nacional*.[46] Respondendo a solicitações de leitores que pediam a publicação de teatro infantil nas páginas do jornal, é lançado um convite aos professores no sentido de serem estes a enviar originais, pois "parecia-nos que ninguém como o professorado podia alimentar esta secção. Em França, Inglaterra, etc., é o professor primário que dá maior contingente para esta literatura" (2 de Fevereiro 1913). Na sequência deste desafio são publicados, nos números seguintes, alguns textos: "A festa da árvore", diálogo pelo professor Francisco Martins; "Árvores", comédia-drama por António Walgôde; "Na festa da árvore", monólogo pelo professor Franco Martins; "A bandeira nacional", comédia por Eusébio de Queirós e António Walgôde (publicada em livro em 1941). Os títulos são claramente elucidativos quanto à temática central desses textos e as situações que eles retratam inscrevem-se no tipo de orientações comuns a quase todos os textos dramáticos deste período, aspectos que analisaremos em capítulos seguintes. Mas gostaríamos de reter ainda aqui os comentários publicados nesse mesmo periódico (23 de Fevereiro 1913) acerca do texto de António Walgôde, também publicado em livro nesse mesmo ano de 1913:

> O seu tema, como se vê pela própria epígrafe, interessa no momento actual. Além de ser escrita por quem conhece o teatro, a sua execução é fácil e é de efeito vistoso e emotivo, porque além dos dois personagens principais [...] exige que entre também o maior número de crianças de um e outro sexo na apoteose da árvore com que finaliza o acto. É uma comédia que é de fácil execução, e que principalmente neste momento vai agradar a todos os snrs professores e pessoas que se interessam pela educação das crianças. Há realmente uma lacuna no teatro infantil, cujas dificuldades só as sabe quem tenta realizar um secção teatral

[45] Cf., por exemplo, o capítulo "O canto escolar e as democracias" do livro de João de Barros, *A República e a escola* (s.d).

[46] O periódico *Educação Nacional*, um dos "monumentos" da imprensa pedagógica portuguesa, conheceu três períodos de publicação: Outubro 1896 - Abril 1911; Junho 1912 - Agosto 1919; Fevereiro 1927 - Maio 1976.

> de crianças e para crianças. Neste género fica assim iniciada uma biblioteca interessante que será de certo bem acolhida, tão atraente pela singeleza da forma como pela facilidade e naturalidade da execução.

Quais são, nesta crítica, os elementos mais apreciados no texto em causa? A primeira menção vai para o tema, salientando-se a sua "actualidade" – trata-se de um texto sobre a árvore, que podemos considerar um dos temas-fetiche da educação republicana. Quase no final menciona-se a questão da "forma", caracterizada aqui na sua "singeleza". Mas a ênfase maior vai para questões mais exteriores ao texto. Por três vezes é apontada a sua "execução fácil", factor certamente considerado determinante, e por isso frisado, para a escolha de um texto, tendo sobretudo em vista uma possível representação. Esta hipótese é, aliás, sublinhada na transcrição e novamente com uma referência a essa exterioridade, patente na expressão "efeito vistoso e emotivo". Há ainda uma leve alusão à coeducação (uma das lutas da época) quando se menciona a presença de crianças "de um e outro sexo" no momento final da peça. De sublinhar que os aspectos da recepção textual são colocados todos, sem excepção, na esfera do adulto, ao qual, em primeira instância, é que a peça deve "agradar", embora se trate de um texto para ser trabalhado com crianças que, todavia, se encontram aqui excluídas de todo o processo.

Nas páginas do jornal *Educação Nacional* encontramos enunciados, em relação ao teatro para crianças, os vectores fundamentais de concepção que já assinalámos e que a seguinte observação a um livro de Eusébio de Queirós e António Walgôde ("Jogo, álcool e tabaco") sintetiza de forma liminar: "É uma comédia, como dizem os autores, mas melhor seria que chamassem uma lição de higiene e de moral. Não há dúvida de que o teatro assim encarado é uma verdadeira escola de moralidade e de educação" (11 de Maio 1913). Sendo esta, cremos, uma formulação assertiva, reveladora de reais convicções, é curioso como bastaria alterar o "tom", tornando-o irónico, para transformar um valor apresentado aqui como vincadamente positivo, numa crítica contundente...

E quase vinte anos depois, continuará a ser razão fundamental para a promoção de uma obra o ser de "fácil desempenho" e apresentar um "assunto educativo", como se poderá concluir do texto de divulgação da comédia de José Fontana da Silveira, *Uma*

lição, "representada com agrado em muitos lares, escolas, etc." e publicada em 1922 (*Revista Infantil*, n.º 74, 1 de Fev. 1927).

De qualquer forma, uma lamentação constante (e que se estende, curiosamente, até aos nossos dias) é a da ausência de uma literatura de qualidade (com toda a subjectividade que vimos este parâmetro assumir) e, em particular, na área da escrita dramática. O que conduzirá a que, no final do período agora considerado, se continue a afirmar, nas páginas do *Diário de Notícias* ("Notícias teatral" , 2 de Junho 1927), e a propósito da publicação nessa página de uma "cena infantil" intitulada "O ninho", da autoria de V. Chagas Roquette, de qualidade duvidosa mas classificada como "verdadeira obra-prima do género":

> Está por fazer o teatro a que chamaremos "infantil" por ser exclusivamente para crianças, teatro que deverá não só diverti-las mas também ensiná-las. Quem se abalançasse a explorar entre nós esse género – empresários, actores e autores – não sabemos se seria abundantemente retribuído sob o ponto de vista pecuniário; sê-lo-ia, porém sob o ponto de vista moral, porque muito contribuiria para formar o coração dos pequeninos, lançando neles a semente do bem, que mais tarde frutificaria.

É, pois, no contexto que descrevemos nestas páginas, que vão tomando corpo as primeiras tentativas de um teatro para crianças.

3. Um teatro familiar – Rita Chiappe Cadet e as "crianças exemplares"

No século XIX, os primeiros textos dramáticos para crianças surgem em Portugal pela mão de Maria Rita Chiappe Cadet, formando a colecção "O teatro das crianças"[47]. Entre 1883 e 1885 publicará em livro pequenas peças (oito volumes[48]), originais e "imitações" (apenas o texto "A boneca" apresenta esta clarificação), destinadas a serem representadas pelas próprias crianças, em festas familiares e/ou escolares, esclarecimentos estes prestados em texto inserido na contracapa. O periódico infantil *Jornal da Infância* (1883)[49] inclui ainda a comédia "O anjo do lar", que constitui uma versão de "A voz da consciência", publicada juntamente com "O lunch na quinta", em 1884. A situação e os diálogos sofreram poucas alterações, divergindo apenas os protagonistas: pai e filho, no primeiro texto, mãe e filha no segundo.

De sublinhar que, em termos de representação, estas primeiras manifestações surgem posicionadas numa perspectiva diametralmente oposta à que entendemos hoje como teatro para crianças, e isso quer na esfera do emissor quer na do receptor. No primeiro pólo, encontramos crianças, de diferentes idades, de acordo com as indicações frequentemente incluídas nos próprios textos, no papel de "actores"; no segundo pólo,

---

[47] Não existe coincidência entre a designação de capa – "O Theatro das Crianças" – e de folha de rosto – "Theatro das Crianças" –, seguindo a ortografia da época, situação que se mantém em todos os volumes. Em relação a outros livros publicados ainda durante o século XIX, Marques Júnior (1928) aponta o nome de António Maria de Oliveira Parreira como sendo o autor de duas comédias, publicadas em 1892, mas que não encontrámos. Uma dessas comédias, "Uma heroína de onze anos", aparece reproduzida no livro de J. Vieira Pontes, *Teatro das crianças*, 1915 (2.ª ed.). Todos os volumes, com excepção de "A recreação malograda" (1883), contêm dois textos.

[48] Indicamos apenas os volumes que encontrámos. Henrique Marques Júnior (1928: 111-112) lista mais quatro volumes, mas não assinala um dos que referenciamos; a informação dada por Luís Francisco Rebello (s.d.) também não coincide com a nossa.

[49] Concretamente no n.º 45. Refira-se que este foi o único jornal para crianças, no século XIX, a incluir nas suas páginas textos dramáticos (Bastos, 1997: 73). Publicou ainda uma comédia, "Abaixo a palmatória!", nos n.ºs 2, 3 e 4, de Mattos Moreira (editor desse periódico), publicada na colectânea de Vieira Pontes, referida na nota 1, e como texto autónomo só em 1927.

esses "espectáculos" destinavam-se preferencialmente a um auditório de adultos, perante os quais, com frequência, a criança mostrava os seus dotes. A representação infantil surge, pois, como uma actividade de "bom tom", ligada ao facto de o teatro gozar de algum prestígio social, entre as classes mais elevadas. Aliás, dois dos textos de Rita Chiappe Cadet remetem mesmo para esse intertexto social mais vasto.

À semelhança de outras obras para crianças escritas nessa época, e posteriormente, também esta colecção surge com a indicação de procurar cumprir os dois objectivos primordiais que nasceram com a literatura para crianças, se não mesmo com a própria literatura, *tout court*. É assim que, no referido texto da contracapa, se aponta destinar-se esta "colecção de comédias", ao "divertimento e instrução das crianças de ambos os sexos". Mais se acrescenta, desvendando-se os responsáveis maiores por essa dupla obrigação, ser oferecida "às mães e professoras". O binómio instruir e divertir, aqui evidente, constitui, na verdade, uma preocupação constante na escrita destinada aos mais novos. Mas, muitas vezes, com a balança a pender decisivamente para o lado moralizador, como iremos tentar confirmar. Aliás, essa orientação é comum a outras obras para crianças publicadas por Rita Chiappe Cadet, concretamente *Flores da Infância. Contos e poesias morais* (1880) e *Os contos da mamã* (1882), ambos livros aprovados para uso nas escolas primárias.

Não esquecendo que nos encontramos praticamente nos primórdios da literatura infantil em Portugal, menciona-se ainda nesse texto de apresentação a ausência de livros de "reconhecida qualidade" destinados à criança, e com particular ênfase os que "contenham pequenos escritos, ou comédias infantis, próprias para ser declamadas nos colégios e nas famílias, desenvolvendo a boa dicção nos meninos, que se habituam a pronunciar com precisão as palavras, desembaraçando-os e habituando-os a falar em público, sem mal entendida timidez, adquirindo maneiras de sociedade".

Perante tais afirmações, facilmente identificamos os propósitos fundamentais que presidem a esta escrita, com destaque para o tal enfoque na vertente instrutiva. Há uma primeira alusão aos espaços privilegiados para a "representação": o colégio (estabelecimento de ensino frequentado por determinados estratos sociais, em consonância, como veremos, com as personagens dessas "comédias") e a família, visto que se continuava a dar primazia à educação doméstica, sobretudo para as raparigas.

Depois, concretizam-se os aspectos da "instrução": a representação destes textos contribui, afinal, para desenvolver a "arte de bem falar".

Mas o interesse e o alcance destas peças é mais vasto, não residindo apenas nesta vertente mais instrumental, anunciada antecipadamente na capa. Aquilo a que assistimos, no conjunto de pequenos textos que constituem o "Teatro das Crianças", e igualmente na linha dos comentários contextuais que incluímos em anterior capítulo, é praticamente a apresentação de uma espécie de "manual de conduta", bastante mais abrangente que o programa inicial enunciava, em relação a certos valores e a determinadas práticas sociais que se pretendem inculcar.

Reconhecendo-se, como já afirmámos, o importante papel socializador da literatura para os mais novos, nestes textos essa função assume contornos que entroncam, de forma evidente, num conjunto de preocupações comuns a outros livros publicados na altura, em Portugal e no estrangeiro, com destaque para as obras da Condessa de Ségur[50] (publicadas, aliás, em simultâneo em Portugal pela mesma casa editora que apresenta o teatro de Rita Chiappe Cadet), autora a que fomos buscar a expressão que dá título a este capítulo. À semelhança das personagens criadas pela Condessa de Ségur, que terá constituído um dos modelos que mais fortemente interferiu na escrita de Rita Chiappe Cadet, também nas comédias desta autora portuguesa se mostram e, com redobrado vigor, se procuram construir "crianças exemplares". Neste sentido, importa sublinhar que, mais do que reflectir a realidade circundante, estes textos pretendem orientá-la e determiná-la, sobretudo tendo em vista a manutenção de

[50] Veja-se, em particular, desta autora, o livro *Comédias e provérbios* que, no entanto, não faz parte do elenco de obras na altura traduzidas entre nós. Outro possível modelo seria a obra em quatro volumes da Contesse de Genlis, *Théatre à l' usage des jeunes personnes* (1780), imitado, por exemplo, em Inglaterra no séc. XVIII (Carpenter & Prichard, 1999: 415). Todavia, o ambiente essencialmente nobre e cavaleiresco retratado por Mme de Genlis é bastante diverso do de Rita Chiappe Cadet, onde a burguesia citadina impera. A existir uma qualquer aproximação, ela residiria, sobretudo, no fim moral da escrita dramática e na tentativa de apresentar um teatro para um destinatário específico (a criança burguesa, em Chiappe Cadet), à semelhança do que acontece no volume quatro do *Théatre...* de Mme Genlis, em cujo prefácio se escreve: "[...] les principes généraux de morale et de vertu conviennent sans doute à tous les hommes; cependant chaque état doit avoir encore des préceptes particuliers [...]. Ce volume est uniquement destiné à l'éducation des enfants des Marchands, d'Artisans; et même les personnes au-dessous de cette classe pourront y trouver encore des leçons."

determinados preceitos de conduta que, de forma ideal, caracterizariam o universo dos adultos, e que se pretendem transmitir aos mais novos.

Cruzando com esta questão, recordemos ainda que estamos situados nos anos 80 do século XIX, e que a atitude pedagógica que caracteriza certas vertentes da literatura da época vai inevitavelmente adquirir, na escrita para os mais novos, uma maior amplitude ou, pelo menos, adquirir maior nitidez em algumas das suas tonalidades.

Assim, à semelhança das orientações que se podem identificar na literatura dita para adultos, também na literatura para crianças, e mais especificamente nestes textos de Rita Chiappe Cadet, "a vida familiar com os seus episódios domésticos e as suas cenas íntimas" (Reis, 1995: 439) constitui um dos universos privilegiados nessas encenações infantis. Nelas, as situações mais consentâneas com a idade dos protagonistas estarão certamente em evidência, mas são ainda acompanhadas por apontamentos que remetem para outros aspectos da vida social e cultural da época[51]. Com a opção por uma representação realista, ou seja, que remete para um espaço-tempo contemporâneo ao momento de produção/recepção, cruzam-se dois objectivos essenciais: uma intenção didáctica, fundada na apresentação de situações infantis, e uma maior aproximação e identificação da criança, simultaneamente actor e destinatário, ao universo retratado.

O facto de se tratar aqui com um conjunto razoável de textos da primeira autora de peças para crianças, textos que apresentam uma certa homogeneidade: constituem uma colecção, publicada num lapso temporal reduzido e com afinidades formais e de conteúdo, visíveis logo numa primeira leitura, convida a uma análise que procure detectar eventuais regularidades, temáticas e discursivas. Iremos pois dar atenção, nos subcapítulos seguintes, ao funcionamento dos dois elementos essenciais que constituem o edifício textual próprio ao texto dramático, a saber, o texto didascálico (texto não dito)

[51] Um dos aspectos da vida social e cultural que denota um destaque evidente é o próprio teatro. Não só através do recurso ao teatro dentro do teatro (nomeadamente em "A mascarada infantil"), como também se verificam algumas referências ao intertexto cultural: em "A mascarada infantil" as crianças divertem-se na ausência da mãe que "foi ao teatro" e recorda-se uma representação assistida em casa de familiares; na comédia "A boneca" faz-se referência aos espectáculos do teatro da Trindade e a uma ida ao S. Carlos.

e o diálogo ou falas das personagens (texto dito), por alguns autores também designados, nomeadamente, por texto secundário e texto principal, na linha de Roman Ingarden (Silva, 1988: 605). De sublinhar que esta distinção não significa que vamos privilegiar um dos níveis em detrimento do outro, uma vez que ambos desempenham um papel importante na construção dos sentidos do texto, como o nosso percurso de leitura irá tentar revelar. Concordamos com David Birch, quando este afirma que "the stage directions, amongst other things, like character naming [...] are as much a part of the main text as the words assigned to characters to speak and should not, therefore, be marginalised as 'side-texts' " (1992: 11). De qualquer forma, é um facto que estamos perante duas áreas textuais distintas que, por questões metodológicas, poderá ser útil distinguir.

Perante quinze textos de pequenas dimensões, reunidos em oito volumes, de uma mesma autora, pensamos que se justifica uma leitura horizontal do conjunto, antecipando a existência de coerências que desenhem um possível modelo discursivo. Essas coerências podem localizar-se quer ao nível do referido texto didascálico quer situar-se nas falas das personagens e na interacção discursiva que realizam; ou, ainda, num cruzamento entre esses dois níveis do texto dramático. Procuraremos desenvolver em seguida uma leitura que esclareça, a partir de alguns instrumentos operatórios da análise do discurso, em particular da análise conversacional (cf. Parte I, 2.2.2), os processos de construção temática destes textos e as articulações que estabelecem com outras dimensões, nomeadamente o contexto epocal, enquanto enquadramento mais vasto das produções aqui abordadas.

3.1 Texto didascálico, espaço e situação de comunicação

No texto dramático, as didascálias remetem para a matéria textual que não se destina a ser dita pelos actores, fornecendo elementos para uma possível encenação e ajudando o leitor a imaginar e a compreender a acção. Podem agrupar diferentes tipos de elementos, por exemplo a lista inicial das personagens ou informações sobre o espaço e o tempo em que a acção se situa; a identidade da personagem, antes de cada

fala ou as grandes separações dramatúrgicas da obra (didascálias "funcionais", segundo Pruner); ou ainda indicações sobre a maneira como o texto é "dito" (didascálias "expressivas").

Nesta análise iremos dar particular atenção às didascálias que fornecem elementos sobre o espaço onde decorre a acção, sobretudo as que têm uma posição inicial – também as mais significativas no conjunto dos textos analisados. Como a questão do espaço assume nestas pequenas peças, quanto a nós, um papel primordial na construção dos sentidos do texto, focalizaremos ainda aspectos das didascálias "textuais", isto é, as indicações cénico-espaciais que figuram no interior do próprio diálogo das personagens. Estas notações, como iremos verificar, são investidas de um valor semântico relevante, estabelecendo uma articulação estreita com outros níveis textuais, nomeadamente as estruturas temáticas.

Já referimos em páginas anteriores que este conjunto de pequenas peças se inscreve numa lógica de verosimilhança, o que significa que o espaço apresentado será uma espécie de réplica do mundo, na qual se poderá cruzar ainda uma dimensão real e uma dimensão ideal. Neste sentido também, convém recordar o carácter claramente perlocutório das didascálias, uma vez que dirigem a conduta do leitor e orientam as suas possibilidades imaginativas.

Constituindo o universo familiar, como anotámos, um dos tópicos privilegiados pela literatura da época, a *sala* será igualmente o local onde ocorrem as interacções mais importantes dentro da família. Citando um estudo realizado por Raymond Williams sobre o teatro naturalista[52], Wallis & Shepard (1998: 110) apontam exactamente esse facto: "naturalism was typically concerned with the problems of the bourgeois family, and the living room is the place in which significant interactions between husbands and wives, parents and children, family and servants can be played out." Também nestes textos o universo colocado em destaque é o da família burguesa desafogada e o espaço privilegiado para as "interacções significantes" será, com raras excepções, a sala.

[52] R. Williams, "Social environment and theatrical environment. The case of English Naturalism", in *Problems in Materialism and Culture*, London: Verso, 1980.

Neste sentido, as rubricas cénicas que introduzem a acção remetem, em primeiro lugar, para a intimidade do lar – treze dos quinze textos que analisamos situam-se em espaços interiores. De destacar que, dentro dessa intimidade, se privilegia a sala ou o quarto de estudo. Quatro textos apresentam o espaço da sala, outros quatro referem-se a quarto/sala de estudo e um remete para um "gabinete de menina solteira". Os textos "As fadas improvisadas" e "A recreação malograda" cruzam, de certo modo, o espaço íntimo com o colectivo, uma vez que, no primeiro caso a acção passa-se num colégio, mas, uma vez mais, centrada na "sala de estudo"; o segundo apresenta a particularidade de sugerir cenários em alternativa: "jardim", "sala de recreação" ou "aula".

Esta insistência, na didascália que situa a acção, em termos de espaço, na sala ou quarto de estudo surge aliada à sequência inicial que esses textos nos apresentam. Em dez dos quinze textos as personagens-crianças aparecem em cena em situação de trabalho ou estudo; lêem, sempre "atentamente", escrevem, ou dedicam-se ainda, no caso das raparigas, a actividades que se relacionam com outras áreas da sua formação na época, estabelecendo-se, desta forma, algumas distinções de género: o bordado, o desenho e a pintura, a música (cf. Barreira, 1992). Esta circunstância está ainda devidamente enquadrada por outros elementos cénicos explícitos nas didascálias iniciais. É assim que, invariavelmente, surge a secretária, mesa ou estante, com livros, a que se vão juntar outros objectos secundários mas igualmente condicentes com o ambiente que se pretende criar: papel, tinteiro e uma esfera em "A boneca"; mapas geográficos e uma esfera, para além de um piano, tábua para desenhar e bastidor em "As fadas improvisadas"; tinteiro de chumbo e pena, em "A vingança de Matilde"; "preparos de escrita", cavalete, caixas de tintas e bastidor, em "A voz da consciência"; novamente "preparos de escrita" e mesa de costura em "O segredo de Gabriela".

Há, portanto, uma consonância absoluta entre o texto didascálico inicial e os momentos introdutórios. Além disso, este ambiente criado em casa, mas com uma marca, diríamos, "escolar", cruza-se ainda com o texto conversacional (estudado no próximo subcapítulo), uma vez que a escola é um dos tópicos convocados no diálogo. Ainda em termos mais vastos, poderemos considerar aqui uma dimensão metonímica, na medida em que estas peças se vão instituir, elas próprias, como "espaços" de aprendizagem.

Como comentário adicional, não poderemos esquecer que as didascálias iniciais, localizando-se num lugar estratégico do macro-discurso, designando as condições primeiras que determinam a encenação discursiva, constituem importantes "índices de contextualização"[53] enquadrando não só os diálogos que seguem como também um outro eixo de interacção (o eixo autor-destinatário), com um valor já por nós salientado. A explicitação desses elementos, com uma carga social e cultural relevante, antecipando a "moldura" na qual se vai processar o "texto conversacional", mobiliza também, desde logo, junto do leitor/espectador, um conjunto determinado de informações e atitudes, que poderão passar, nomeadamente, por processos de identificação (real ou desejada) com a situação descrita. Neste sentido, convém sublinhar que esses contextos, que podemos integrar na primeira categoria descrita por Linnell (1998: 128), os "immediate contextual resources", numa tipologia aplicada a situações reais de conversação mas igualmente pertinente para o presente caso, são "fenómenos semióticos", dado que "they are meaningful in relation to discourse" (p. 131). Não constituem, portanto, meros elementos estáveis e estáticos, mas propiciam um ancoramento dos eventos discursivos, "in both social and physical space at some point in time (the given situation token) and in cultural history" (p. 132). E é exactamente nesta dimensão cultural, assumindo diversas "frentes" de intervenção, ou seja, articulando-se com diferentes "projectos comunicativos", que se joga a pertinência destes textos.

De referir que elementos desse contexto imediato e concreto podem ser topicalizados no diálogo, um tipo de ocorrência comum em situações reais de diálogo face-a-face, e que se confirmará no texto conversacional destes episódios dramáticos, sobretudo na sua fase introdutória.

Podemos, pois, concluir que o espaço descrito não é apenas um simples "backdrop" da acção, constituindo antes um "ambiente" significativo no qual aquela se desenrola (Wallis & Shepard, 1998: 118), desempenhando uma função esclarecedora,

[53] "On entend par «indices de contextualization» l' ensemble des éléments appréhendables lors de l' intéraction, et qui fournissent aux parties en présence des informations pertinentes sur les différents paramètres constitutifs du contexte." (Kerbrat-Orecchioni, 1990: 103).

produzindo sentidos, quanto a certos propósitos do texto. Da mesma forma, os objectos que povoam esses espaços cénicos são objectos significantes. Quando contactamos com esta insistência em determinados utensílios, torna-se evidente que assumem uma função precisa, que lhes foi conferido um significado e relevância especiais, não são meros adereços inócuos na elaboração de um possível espaço cénico.

Todos estes factores facilmente nos orientam para uma valorização que nestas pequenas comédias se pretende dar à questão da instrução, sobretudo tendo em atenção os destinatários preferenciais destes textos. Na esteira, uma vez mais, da problemática social que "convive" com a escrita para crianças, são nítidas as interacções entre esses dois domínios. Nesta linha, assume uma pertinência particular o comentário de Fairclough (1992: 3) relativamente às relações entre discurso e práticas sociais, quando afirma que "discourses do not just reflect or represent social entities, they construct and constitute them".

Até agora comentámos o papel de um elemento discursivo particular e que consiste na descrição do *contexto físico* – e, pelo que dissemos, conclui-se que é também *contexto social* – produzida para enquadrar os eventos mostrados em cada uma das peças analisadas, e indiciado nas didascálias iniciais.

Aliás, este entendimento do espaço físico como espaço social toma contornos mais precisos e assume uma maior relevância se compararmos o conjunto de espaços interiores até agora referidos com o da única peça que se situa num ambiente social distinto. Referimo-nos ao diálogo "A vingança de Matilde", único texto em que a didascália inicial apresenta um discurso de tipo descritivo/avaliativo sobre o espaço da acção, em contraste com as restantes didascálias, que têm um carácter meramente descritivo/enumerativo, com listagem simples dos elementos que integram o espaço. No presente texto escreve-se: "Interior de uma casa muito pobre – À esquerda uma mesa, com um tinteiro de chumbo e pena; junto da mesa um banco de pau. Porta ao fundo dando para a escada." Sublinhámos as expressões que revelam uma avaliação do espaço e dos elementos que o integram e, na verdade, não só se começa por qualificar este interior – "muito pobre" – como se especifica que o tinteiro é "de chumbo" e que o banco é "de pau". A questão das representações sociais assume também aqui um lugar

relevante, na medida em que este discurso avaliativo "descobre" determinadas concepções sobre as personagens em cena. É a leitura horizontal que permite identificar este texto como uma variante em relação aos restantes, já que esses mesmos objectos ou outros similares surgem nas didascálias de outros textos sem qualquer atributo (e supondo que os bancos, cadeiras e mesas que caracterizam esses espaços serão também "de pau"...). A precisão de linguagem assim evidenciada[54] e as escolhas lexicais a ela associadas – que revelam mais abertamente a intromissão da voz autoral – colocam-nos de forma nítida perante a questão do papel da linguagem na criação de relações de poder, que se vão reflectir, por exemplo, no "efeito" produzido pelo facto de se inverter aqui um certo "padrão" espacial.

Na verdade, como constatámos, os dados do contexto situacional remetem para um espaço familiar, interior, com determinadas características. Mas outro espaço importante, até pelo confronto mais imediato que estabelece com a interioridade que estes textos na sua maioria privilegiam, é a *rua*. Embora estruturalmente diferente, uma vez que não é palco para a acção, como acontece com o espaço anteriormente analisado, é igualmente um elemento a merecer atenção. Constituindo um "neighbouring offstage fictional space", na nomenclatura proposta por Wallis & Shepard (1998: 120), ou, dentro dos "espaços virtuais", o "espace prochain" de Pruner (1998: 50), esse é um espaço simultaneamente implicado e em directa continuidade com o lugar da acção imediata. Espaço exterior e fora de cena, é ainda um espaço aludido e estabelecido pelo diálogo, além de estar anunciado em alguns elementos cénicos, como "portas" (referidas em dez textos) e "janelas" (referidas em seis textos) ou, no caso em que a acção já se passa no exterior, um "muro" (cf. "O lunch na quinta").

Também esta preocupação em estabelecer os contornos (três textos falam ainda em "paredes") e as fronteiras entre os dois espaços é particularmente interessante, na medida em que contribui para acentuar a interioridade e o "fechamento" sobre si do espaço familiar burguês, enquanto território fundamental de criação de identidades: "[home] is not the place we 'come from'; it's a place we are. Home and territory:

[54] Essa mesma precisão de linguagem, com o seu carácter avaliativo, está ainda presente na descrição física da personagem que habita o espaço referido: "traz um fatinho muito pobre mas muito asseado, um chapéu de palha, e um cestinho de *lunch* na mão esquerda [...]".

territory and identity" (Wise, 2000: 297). E se aqui se acentua esta dimensão do "estar" na construção de uma identidade e de um território eminentemente sociais, veremos que no discurso conversacional se perpetua a dimensão do "ser", sobretudo pelo aprendizado de certas regras de uma civilidade exemplar.

Mas ainda em relação à rua ou espaço exterior, esse é, aqui, sobretudo o local dos pobres, simbolicamente o lugar da desventura, estabelecendo um significativo contraponto com o ambiente familiar burguês nuclear da acção. É na rua, no "pátio" ("O dia de anos da mamã") ou na "banda de fora da quinta" ("O lunch na quinta", p. 12) que se encontram os "pobrezinhos" e os "órfãos" que pedem esmola, as "criancinhas, quase nuas, geladas pelo vento e pela chuva, que repassara até ao fio os míseros trapinhos que as cobriam" ("O dia de anos da mamã", p. 30); é ainda no outro lado da rua, "ali defronte", que se localiza a casa de penhores ("A boneca"), lugar "bem triste", espaço disfórico uma vez mais frequentado pelos "pobrezinhos" que aí vão deixar "roupa, jóias ou móveis, em troca de algum dinheiro ... para se remediarem" (p. 5).

Por oposição à segurança (enquanto espaço de identidade social), protecção e conforto – físico e afectivo – que a intimidade do lar oferece[55], a rua desvenda a pobreza, também ela física e afectiva. Física, na fome que conduz a uma mendicidade mais ou menos encapotada e nos trapos que não protegem o corpo (situação que ocorre nos seguintes textos: "O lunch na quinta", "O dia de anos da mamã", "O segredo de Gabriela", "Um dia de anos", "O primeiro baile" e "A cegueira maternal"); afectiva, na orfandade de sentimentos que marca muitas dessas personagens.

A análise destas relações entre o *dentro* e o *fora* revela-se rica em indicações, não apenas sobre o próprio funcionamento da acção mas, sobretudo nestes textos, sobre os valores que se querem ver sublinhados. Essa análise permite identificar, nomeadamente, "une utilisation métaphorique de l' espace, souvent porteuse de sens, selon la façon dont les personnages s' y inscrevent" (Pruner, 1998: 57). A esta

[55] Gilbert Durand no seu clássico estudo, *Les structures anthropologiques de l' imaginaire* (1969), assinala exactamente que "la maison est donc toujours l' image de l' intimité reposante" (p. 278), acresentando ainda: "l' importance microcosmique accordée à la demeure indique déjà la primauté donnée dans la constellation de l' intimité aux images de l' espace bienheureux, du *centre paradisiaque*" (p. 280).

observação acrescentaríamos que, para além da questão do *como* as personagens se inscrevem, releva também, como vimos, a consideração do problema de *que* personagens pertencem a cada um desses espaços. Aqui regressamos ao texto "A vingança de Matilde", que destacámos com a consideração de que nele se efectua, até certo ponto, uma inversão do padrão espacial que descrevemos. Na verdade, o espaço interior é, neste caso, como sublinhámos atrás, o de uma família pobre, mas ainda assim marcada pela mesma orfandade (de pai) que caracteriza todos os "pobres" que "povoam" os textos de Rita Chiappe Cadet. Do exterior virá a ajuda, na figura da menina rica, "um anjo de bondade" (p. 26), marcando assim a distinção em relação às restantes peças. Mas essa ruptura não é total, na medida em que o espaço exterior continuará, também neste texto, a representar a pobreza, e uma pobreza ainda maior, de acordo com os padrões de conduta defendidos, porque moral, do que aquela que se vive no interior da casa, já de si "muito pobre", mas onde não falta o sentimento mais qualificado, a "caridade". A justificação do título desta pequena peça reside exactamente na "desmontagem" do conceito de "vingança" aí enunciado, estabelecendo, de certo modo, uma ruptura com o seu sentido mais usual, introduzindo um relativo grau de imprevisto em relação ao desfecho. A ideia negativa que se antecipa face ao comportamento da personagem também identificada no título (Matilde) acaba por declarar-se como uma atitude altamente positiva e compensadora em termos de auto-estima, como as próprias palavras da personagem expressam, "Que suave vingança é a caridade".

Finalmente, apontemos que os textos onde estes dois "focos" espaciais surgem vivem também momentos de tensão dramática, que tem a sua origem em factos localizados exactamente no espaço "exterior". Essa tensão desaparece por via de um processo de "menorização" – concretamente através da prática da caridade – dos problemas ou conflitos que se vivem na rua, contribuindo assim para o restabelecimento de uma paz e uma ordem por momentos abalada no interior da casa/família, o espaço protector.

Este efeito de atenuação não coloca nunca em questão um "status quo" social pré-estabelecido e que não é problematizado nas suas causas mais profundas – a pobreza, quando é justificada, surge sempre e apenas aliada à orfandade e à doença –,

antes serve para vincar, através da fala das personagens, certas atitudes e valores que, de certo modo, contribuem, se não para prolongar, pelo menos para aceitar a situação existente[56]. Embora se construa, até certo ponto, uma oposição "social" entre esses dois espaços que, como se apontou, reside no facto de a cada um deles corresponder uma determinada categoria de personagens, essa oposição não se configura depois no desenvolvimento de um tópico discursivo relacionado com a existência de um eventual conflito de classes. Assim, se considerarmos que este jogo antitético entre espaços constitui um reflexo de atitudes ideológicas do autor, neste caso estamos perante uma postura de aceitação do estabelecido e não de confronto ou de denúncia.

3.2 Diálogo dramático e valores morais/sociais

Sendo o texto dramático fundamentalmente um texto dialógico, ou seja, construído na base do diálogo (mesmo quando estamos perante monólogos, no sentido teatral), é através das interacções verbais realizadas pelas personagens que se vão desenvolvendo estratégias de comunicação e inter-relação, e é também através dessas interacções que tomamos contacto com diferentes tópicos conversacionais ou, se preferirmos, conteúdos temáticos diversos.

O objectivo principal, nesta secção, será o de procurar identificar os processos mais significativos de estruturação e organização do discurso conversacional, neste

[56] Situação que nos remete para um outro relato que, de certa forma, confirma e justifica, pela vertente irónica, esta atitude de aceitação face a uma determinada situação social, ideia que, como veremos, irá ser largamente difundida durante o Estado Novo: "Sinto que, se não houvesse pobrezinhos, a vida espiritual da minha infância teria sofrido uma lacuna tão grave como se não tivesse havido missa. Os pobrezinhos ajeitavam-se a isso e não parecia que sofressem muito com a sua situação. Agiam com a consciência subconsciente do papel imprescindível de proporcionar aos ricos o sossego de viverem tranquilamente a sua própria riqueza. E faziam isso com primor, sem levantar problemas, como aqueles presos que, na hora da liberdade, não querem sair da prisão. Creio mesmo que aquele arzinho triste que ofereciam ao estender a mão e ao expor a chaga tinha qualquer coisa de profissional. Cumprida a rábula, voltavam à galhofa alarve e prazenteira do lazer em que viviam. Os ricos deliravam com estes pobrezinhos assim cordatos, cumpridores, submissos e respeitadores. [...] Neste esquema, a situação dos pobres era de tal modo coisificada que cada rico se dava ao luxo de ter o «seu» pobre.", relato de António Alçada Baptista, na sua obra *Peregrinação interior* (1999: 136-137).

conjunto de peças, e identificar os tópicos mais frequentemente aí desenvolvidos, por forma a relevar, nomeadamente, o tecido temático destes textos. Consideramos que a dimensão temática é a que melhor se articula, depois, com o eixo comunicativo exterior ao texto, configurando aspectos da sua recepção no que diz respeito aos valores e atitudes mais qualificados nestas pequenas peças.

Procuraremos assim, seguindo alguns dos parâmetros propostos pela análise conversacional, e de acordo com as linhas mais gerais que já apontámos para estes textos, identificar modelos de conduta social configurados nas/pelas produções discursivas das personagens. Optámos por organizar os nossos comentários de acordo com características já estabelecidas para as situações de conversação e atendendo aos segmentos textuais que identificámos como mais marcantes no contexto destas interacções específicas, no conjunto dos textos analisados.

- *Organização das interacções: os momentos de abertura e fecho de conversação*

Dois momentos fulcrais em qualquer situação de conversação são o seu início e o encerramento. Concretamente nestes textos, podemos anotar a existência de uma relativa uniformidade nos mecanismos utilizados no diálogo, o que nos permitirá reflectir sobre a função de algumas situações mais recorrentes.

Em relação ao princípio da interacção[57], num número significativo das peças de Rita Chiappe Cadet encontramos em cena duas ou três personagens, irmãos, do mesmo ou de diferente sexo, em que um/a será naturalmente mais novo/a do que outro/a. Essas personagens, recordamos, surgem no início em situação de estudo ou realizando actividades similares. Curiosamente, quem toma a iniciativa é quase sempre a personagem mais nova. Mas esse facto deve-se a um dado que é avançado pela maior parte dos textos em que este tipo de situação ocorre: é devido à sua impulsividade

[57] Anteriormente apontámos já que ao diálogo dramático não se aplica, geralmente, a organização clássica de uma situação de conversação, na medida em que a acção dramática não é introduzida pelas habituais fórmulas de saudação, que dão início a uma conversa.

"natural" que eles tomam a primazia da fala. O que faz supor, na qualidade de implícito inicial, que certos modos ou regras comportamentais são adquiridos com a idade e, sobretudo, como veremos, com a educação. A auto-regulação do comportamento resulta assim, neste domínio particular, mas que se estende afinal a toda a "aprendizagem social" (cf. Vygostky), da influência de determinadas exigências sociais externas, aceites e assimiladas, passando depois a exigências internas. E estes textos, já o dissemos, apresentam-se como instâncias de uma aprendizagem social, que envolve vários aspectos, entre os quais esta dimensão das interacções.

Vejamos alguns exemplos. Em "A mascarada infantil" os segmentos iniciais do diálogo são dominados pelas intervenções de Noemi, irmã mais nova de Lídia, que colocam em destaque o seu carácter impaciente, face à necessidade de cumprir as regras impostas pela mãe, e que Lídia recorda: "A mamã, quando saiu, disse-me que estivesse muito quieta; de sorte que fazendo *crochet* entretenho-me e estou sossegada." (p. 8). Em nítido contraste com estes propósitos, Noemi apresenta de si própria um retrato bem diferente: "Sim, mas é que eu estou tão aborrecida, tão impaciente!... Olha, vamos brincar... larga isso! *(tira-lhe o crochet da mão)*."

A confirmação da existência de regras sociais de conduta em relação à tomada da palavra surge de forma explícita no texto "O dia de anos da mamã". Uma vez mais é a irmã mais nova que abre a conversa, mas fazendo exactamente uma referência ao facto de estar a infringir uma norma importante:

> MARIA (*anda de um lado para o outro, passando por diante do irmão e como desejando falar-lhe, até que, afinal, vence a sua indecisão e vem sentar-se no mesmo sofá, pondo-lhe a mão no ombro*)
> Desculpa, Chiquinho; eu bem sei que nunca se deve interromper uma pessoa que está lendo, mas desejava dizer-te uma coisa; podes dar-me atenção por um instante? (p. 23)

A quebra das normas, que emerge como uma característica essencial das personagens mais novas, surge ainda como tópico noutros momentos do diálogo. Na peça "O lunch na quinta" a figura de Francisco exulta pelos momentos de "liberdade" que vão poder viver na quinta; uma liberdade que lhe permitirá ultrapassar certas regras

sociais: "Hoje, que a mesa é de relva, posso pôr-lhe os cotovelos em cima. Oh! não há nada mais alegre que estarmos à nossa vontade!" (p. 9). Mas se os mais novos manifestam inicialmente esta atitude solipsista, o irmão mais velho ali está para introduzir uma voz já socializada, em que às regras de conduta se associa um sentimento moral que apela à necessidade de auto-regulação e de adequação dos comportamentos: "é bom estarmos à vontade, mas se nos puséssemos à mesa, em casa, como estamos agora aqui, teríamos vergonha de nós mesmos; cada coisa no seu lugar" (p. 9). E a lição será rapidamente aprendida: quando finalmente se resolvem a comer, Francisco apressa-se a recordar: "lavemos as mãos. Que diriam a mamã e a *Mademoiselle* se nos vissem ir comer com as mãos sujas de terra!" (p. 11). Transmite-se, desta forma, a ideia do carácter temporário e transitório dos momentos livres de constrangimentos sociais e da importância da educação e da "ordem" social.

Constrói-se assim, através do diálogo, duas posições de sujeito – a do irmão mais novo e a do irmão mais velho (ou correspondentes no feminino) – que ilustram fundamentalmente duas etapas convencionadas do desenvolvimento social. Ao mais novo corresponde uma relação solipsística com o mundo, uma fase de egocentrismo, em que a satisfação dos desejos ou vontades mais imediatas se sobrepõe, com frequência, aos comportamentos considerados socialmente mais adequados. Por sua vez, o irmão mais velho tem como função estabelecer o confronto com uma "versão" socializada, na medida em que a sua voz veicula as formas de conduta mais aceites, e por vezes secundada ainda pela voz da autoridade parental (em "presença" ou aludida no diálogo infantil). Estabelece-se, por assim dizer, o desenho de um percurso facilmente identificável pelos destinatários, que reconhecem nas personagens infantis o seu próprio processo de crescimento, encorajando-se ao mesmo tempo situações de empatia e o processo de socialização.

O desfecho destas pequenas comédias e, por consequência, o encerramento das interacções nelas encenadas, processa-se de forma similar. Após momentos de diálogo que expõem concepções complementares ou distintas/opostas sobre aspectos da vida familiar e social, sobretudo no que diz respeito às formas da sua coesão, segue-se uma espécie de síntese da situação apresentada com um acentuar do tópico central, e a

consequente moral a extrair. Esse momento é quase sempre pontuado pela presença dos adultos (mãe/pai), que introduzem a voz do socialmente correcto, geralmente em termos de comportamentos adequados ou expectáveis face às acções desenroladas, ao mesmo tempo que se tecem comentários avaliativos (aspecto a desenvolver em seguida):

> Estou cheia de orgulho e satisfação por ter dois filhos que sabem privar-se do que lhes dá prazer.
>
> ("O lunch na quinta", p. 18)

> [...] deu-nos a conhecer a tua alma, que não hesitou em sacrificar um objecto de tanta predilecção. [...] Aí tens a recompensa e Deus te conserve sempre assim.
>
> ("O dia d' anos da mamã", pp. 16-17)

> O teu nobre procedimento, a tua santa caridade devem ser conhecidos da nossa mamã.
>
> ("O segredo de Gabriela", p. 30)

> [...] são todas tão boas, e revelaram tão evidentemente, n' esta simples brincadeira, os tesouros das suas almas.
>
> ("As fadas improvisadas", p. 18)

- *Acontecimentos de fala e papéis comunicativos*

Para além dos elementos assinalados na secção anterior, outra componente da estrutura local das conversações sobre a qual gostaríamos de reflectir refere-se às formas como se processam situações específicas de interacção.

Podemos identificar dois grandes grupos: as interacções entre crianças e as que ocorrem entre crianças e adultos. Relativamente às primeiras, caracterizam-se por um relativo equilíbrio na distribuição das falas, com poucas assimetrias quantitativas. A questão essencial coloca-se, como vimos, mais ao nível da autoridade de quem fala, a voz dos mais velhos, e a "sabedoria" que transmitem, a sobrepor-se à ingenuidade (cf.

"A boneca"), ao carácter impulsivo (cf. "O lunch na quinta", "A mascarada infantil"), e por vezes mentiroso (cf. "Preguiça e mentira, "A voz da consciência"), dos mais novos. A questão da autoridade torna-se ainda mais incisiva nas trocas entre crianças de distintas classes sociais, onde, aqui independentemente da idade, são sempre os de classes superiores que dominam as trocas conversacionais (com excepção do texto "A vingança de Matilde", que tem merecido tratamento distinto).

Nas interacções entre crianças e adultos (sempre os pais) verifica-se um domínio evidente da voz parental. A autoridade parental fica assim sublinhada, tanto mais que as situações de conversação criança-adulto ocupam um espaço reduzido em relação às interacções ocorridas entre criança-criança. As intervenções dos adultos têm como função principal introduzir, quase sem excepção, os mesmos tópicos conversacionais: a exaltação da família e uma apreciação positiva da conduta das crianças. Este prémio final é manifestamente desejado, mesmo se presente de forma implícita no diálogo ("a mamã não quer que [...] saiamos da quinta' [...] Por brincadeira, de certo: mas para acudir à desgraça...", "O lunch na quinta", p. 13), ou igualmente tematizado nas conversas das crianças ("Mas o teu nobre procedimento, a tua santa caridade devem ser conhecidos da nossa mamã", "O segredo de Gabriela", p. 30; "ela contentar-se-á com o suavíssimo perfume da tua caridade", "O dia de anos da mamã", p. 31), contribuindo-se desta forma para acentuar o sentimento e a importância da união familiar. E os desejos de pertença são alimentados, nestes textos, pelo "orgulho" manifestado pelas personagens adultas: "D. Luísa – [...] Que bem empregado amor o que eu lhes consagro!... [...] Estou cheia de orgulho e satisfação por ter dois filhos, que sabem privar-se do que lhes dá prazer" ("O lunch na quinta", p. 18); "O pai – [...] Obrigado, meu amor, pela alegria que nos deste, [...] por ter tão boa filha [...]" ("A boneca", p. 16). A estas falas correspondem ainda as didascálias "beijando-os" e "beija-a" que sublinham, de outra forma, a força expressiva das palavras ditas.

Como estes exemplos revelam, o discurso dos pais estabelece formas complexas de controlo, ao investir de acrescida responsabilidade a conduta dos filhos, dado que encaminha para uma leitura que relaciona fortemente as atitudes das crianças com as condições de felicidade familiar ("anjo do lar, que és tu!", dirá a mãe na peça "A voz da consciência", p. 32). Este aspecto fica ainda mais acentuado em casos onde a situação

inicial se caracteriza por uma oposição a esse nível, como acontece no texto "A cegueira maternal", em que a má conduta infantil ocasiona um certo desequilíbrio no núcleo familiar, aqui um pouco diferente dos restantes textos (é constituído por mãe viúva).

Em termos ideológicos, existe, pois, uma tentativa de moldar o comportamento infantil, não em termos de se procurar satisfação ou realização pessoal com as suas próprias atitudes mas destacando-se antes o prazer que estas provocam nos outros/pais. Acaba-se, desta forma, por se sublinhar a dimensão mais exterior e menos sentida das atitudes, dado que as falas enfatizam justamente esta vertente, com os pais a focalizarem o discurso em si próprios e não em quem realizou as acções (cf. exemplos acima, nomeadamente formas verbais e possessivos na 1.ª pessoa, para além da ideia de posse – 'ter filhos/filha' – presente em ambas as frases citadas e que destaca também a relação de poder). A construção social do indivíduo acaba por estar aqui mais dependente da opinião dos outros e menos numa verdadeira cooperação interpessoal que preserva, em primeiro lugar, a própria individualidade.

- *diálogo e identidade social*

Em alguns destes textos, já o referimos atrás, surgem em cena personagens de distintos estratos sociais. Dado o forte investimento que estas "histórias" efectuam no plano das condutas sociais, uma questão que se colocará reside na forma como se processa as interacções entre diferentes (no plano social).

De uma maneira geral, poderemos concluir facilmente que as personagens situadas num estrato social baixo manifestam uma posição de subalternidade nas interacções em que intervêm, configurando fortes assimetrias no diálogo. Um primeiro aspecto diz respeito à forma como o diálogo é orientado, ocupando os actos interrogativos um papel central. Na verdade, fazer perguntas é uma maneira expedita de tentar condicionar as contribuições do outro, de uma forma mais ou menos intensa, (Linell, 1990: 153), e é isto que verificamos nos segmentos em que ocorrem estas interacções (cf. "O lunch na quinta" e "O segredo de Gabriela"), com as crianças de estrato social mais baixo a intervir apenas para responder às questões dos outros e nunca tomando a iniciativa. No que diz respeito a aspectos de conteúdo das suas falas, como as

formas de tratamento, o léxico utilizado ou a correcção fonética, verifica-se igualmente uma particularização nas intervenções dessas personagens.

Um dos textos mais representativos deste tipo de ocorrência é "O lunch na quinta". Aí configuram-se vários elementod que merecem a nossa atenção. Ao nível fonético, é o único texto que revela formas de articulação diferentes da norma. Quando a personagem do menino pobre surge, introduz-se logo uma distinção na maneira como se grafa o nome da personagem (Sebastião) e como ele se auto-identifica (*Sabastião*, em itálico no original). Este segmento caracteriza-se igualmente pela introdução de termos próprios de uma linguagem popular, estabelecendo-se uma posição de inferioridade em relação à figura que utiliza esse registo.

> Francisco (ao rapaz) – Como te chamas?
> Sebastião (tirando o gorrozinho) – *Sabastião*, um sê criado.
> António (comovido) – Pobrezinho! como é bem educado!
> Francisco (pondo-lhe a mão no ombro) – Então, por que não cearam ontem e não almoçaram hoje?
> Sebastião – Porque s' acabou o pão lá na arca; o último que comemos era tam duro que nem os porcos, com sua licença, podiam trincá-lo. [...]
> Francisco (sério) – E a tua mãe e o teu pai onde estão? não trabalham? não ganham?
> Sebastião – O pai andava com quartans e foi para o *esprital*: a mãe está lá em casa, doente de *fevre* [...] (pp. 15-16)

Para além de outros aspectos que mencionámos, e que aqui se ilustram, quanto a nós a dimensão mais significativa deste texto consiste na forma como ele contribui para a construção, em termos discursivos, do que poderíamos designar por figura-modelo do "menino pobre". Nesta construção, que nos situa, de forma bem explícita, na questão da edificação do social através da linguagem, poderemos considerar que se cruzam uma dimensão real (nos detalhes fonéticos) com uma dimensão desejada, no facto da personagem cumprir determinadas "regras" sociais no uso da fala, nomeadamente em relação às fórmulas de tratamento/de cortesia.

Essa faceta articula-se com a questão das atitudes, nomeadamente as aprendidas com a educação (veja-se a exclamação de António) que nos reporta para um conjunto de pressupostos face à condição de ser pobre. Uma das assunções prende-se com a utilização dos códigos comunicativos que, recordamos, implicam não só a capacidade

de produzir frases (se possível, correctas gramaticalmente) mas também competências de outra ordem, nomeadamente de âmbito social. E são estas que aqui estão em causa.

Assim, se um dos pressupostos seria o provável desconhecimento, por parte da personagem que ocupa o "papel" do pobre, das regras de tratamento e de como se deve 'posicionar' numa relação assimétrica – como a exclamação já referida deixa antever – esse dado é ultrapassado. A partir daqui constrói-se a tal imagem idealizada do "pobrezinho, mas educado"; e é com base nesta imagem inicial que depois o diálogo será possível. Não podemos igualmente esquecer que, simbolicamente, a abertura de uma conversação desempenha um papel primordial para o desenrolar da interacção, momento sublinhado também aqui por um elemento gestual ("*tirando o gorrozinho*"), a juntar à descrição do vestuário ("traz só camisa azul muito remendada e calças todas rotas, com suspensórios de ourelo. O cabelo caído para a cara [...]", p. 14) que funciona como importante indicador não verbal não só do tipo de relação (relação "vertical" ou "assimétrica") como do papel que o locutor assume para si próprio e acentuado por elementos verbais como formas de tratamento e de posicionamento na relação ("um sê criado"). Se não se confirmasse uma aceitação dessa posição/regra, poderemos supor que a interacção não teria avançado.

Valoriza-se, nesta interacção, a cooperação conversacional entre locutores de traços distintos (cf. Gumperz, 1982)[58], sobretudo por parte da criança de estrato inferior, cuja figura, assim construída, surge acomodada ao "modelo" que dela é esperado, facilitando-se um processo de "naturalização" dos contornos da interacção descrita – a autoridade e a hierarquia são aceites, sem serem questionadas –, na linha descrita por Fairclough (1989: 2). Criam-se também laços de solidariedade que de outra forma dificilmente seriam concretizáveis (veja-se a confirmação, no universo da experiência real, na memória de Alçada Baptista que transcrevemos, nota 25, p. 113).

Um dos textos que destacámos no capítulo anterior, como fugindo ao padrão construído pelo conjunto das peças desta autora, é "A vingança de Matilde". Também

[58] Segundo Gumperz (1982: 131) e Shiffrin (1994) as "contextualization cues" constituem "aspects of language and behaviour (verbal and nonverbal signs) that relate what is said to the contextual knowledge (including knowledge of particular activity types)" (p. 100).

em relação ao aspecto que aqui tratamos esse texto resulta particular. Na verdade, contrariamente às restantes personagens de estrato social similar, a figura central deste texto revela iniciativa e acaba por ser ela a controlar o diálogo e a acção, contrariamente às assunções que se poderiam criar em termos de ordem social ou de poder social. Todavia, esta é também a única personagem que antevê para si própria uma situação de promoção, económica e social, devido ao estudo – podendo assim esta visão funcionar como instrumento de socialização para as classes em ascensão, perspectivando os frutos recolhidos pelo esforço próprio e pela instrução.

De salientar que o domínio do "território" verbal passa também pelo domínio do território espacial, na medida em que, contrariamente às restantes personagens similares, a deslocação que se processa aqui é inversa às que se verificam noutras peças: é a menina rica que vai até à casa da "pobre" Matilde, que, inserida no seu "ambiente", pode assim exercer um certo domínio na interacção.

Tomando como referência as quatro dimensões que pode assumir o domínio na interacção (Linell, 1990: 158) podemos afirmar que a personagem de Matilde tem ao mesmo tempo o domínio semântico – é ela que introduz a maior parte dos tópicos do diálogo – e o domínio interaccional – é ela também quem mais toma a iniciativa.

Também em relação a um elemento tão relevante nas interacções, para a determinação das relações entre os intervenientes, como são as formas de tratamento, este texto apresenta características particulares. Neste texto, tal como nos restantes, em que os acontecimentos discursivos se realizam entre diferentes, em termos sociais, as formas de tratamento revelam-se como importantes marcadores verbais da distância, acentuando a "relação vertical" existente (cf. Kerbrat-Orecchioni; Schiffrin; Linnell). A hierarquia entre os interlocutores, no que se refere a uma "posição baixa", é construída pela utilização da terceira pessoa, marca de delicadeza em português ("um sê criado", "O lunch na Quinta", p. 15; "É tão boa, tão caridosa, minha querida menina!", "O segredo de Gabriela", p. 28), e ainda da forma deferente "menino/menina" com que as crianças mais pobres tratam aqueles a que se dirigem, elementos a que poderemos ainda acrescentar o "falar a medo", de "O segredo de Gabriela", ou taxemas não verbais, como o gesto de tirar o gorro (duas vezes) em "O lunch na quinta". Todavia, enquanto em ambos os textos citados os interlocutores em "posição alta" utilizam o "tu", impondo a

dissimetria na relação, curiosamente, em "A vingança de Matilde", essa dissimetria surge menos acentuada. Assim, ao "menina" que a personagem Matilde usa, a sua interlocutora responde, não com um "tu", como poderíamos esperar, mas com uma terceira pessoa, sinal revelador de que o espaço onde se processa a interacção, aqui favorável à figura de Matilde, pode ocasionar uma "distância" menor, em termos comunicativos.

- *função das sequências narrativas*

O discurso conversacional pode assumir diferentes "modos de elaboração" (Traverso, 1999), podendo integrar, nomeadamente, segmentos narrativos, no sentido em que um dos intervenientes da conversação assume nesses momentos o papel de narrador de determinados eventos. Em relação ao macro-texto, este tipo de recurso contribui para alterar ou ampliar a temporalidade dramática (e o próprio espaço cénico), ao remeter para acontecimentos extracénicos.

Essas sequências narrativas vão constituir unidades textuais que podem ser analisadas com alguma autonomia, uma vez que apresentam características internas próprias. Mas continuam a manter relações fortes com o seu contexto textual ou interaccional mais imediato e dentro do qual surgem.

Assim, de acordo com Schiffrin (1994: 284, baseando-se, sobretudo, nos trabalhos de W. Labov), as narrativas orais caracterizam-se por uma estrutura linear, na qual diferentes secções apresentam diferentes tipos de informação. Cada secção tem uma função específica na história contada e é constituída por frases cujas propriedades sintácticas e semânticas contribuem para a sua identidade como unidades dentro da história e para a função que desempenham. Regra geral, as narrativas iniciam com uma espécie de "abstract", que sumaria a experiência e apresenta o tópico central que a narrativa vai expandir. Seguem-se enunciados de "orientação" que podem facultar informações referentes a tempo, lugar e caracterização dos intervenientes. Uma ocorrência clara deste tipo de "abertura" é, por exemplo, a cena inicial da peça "O lunch na quinta" em que a personagem assume, logo na sua primeira fala, uma função narrativa:

> *António* – Pois é verdade, meus senhores; hoje é quinta-feira! Todo o dia... Se duvidam, queiram ir ver o calendário. Sabem a razão porque eu estou aqui, em traje de caçador, e com estes dois enormes cestos?... Adivinhem... Não são capazes! [...] Querem que lhes conte? [...] (p. 7)

Além da função narrativa ser assumida por esta figura de uma maneira explícita, como o verbo "contar" denota, situação esta que encontramos em unidades narrativas contidas noutros textos (cf., por exemplo, "O dia de anos da mamã", p. 30: "Francisco – Então eu vou contar-te o que acabaste de fazer."), apontemos ainda a apresentação do tópico que vai ser desenvolvido e que surge no excerto quase sob a forma de um enigma. Na verdade, a ênfase colocada no dia da semana, "quinta-feira", remete não apenas para uma orientação temporal da narrativa mas também para o desenvolvimento seguinte da acção de contar e que consiste na justificação da importância desse dia. Presentes também neste segmento de introdução à "história", a referência ao espaço com o deíctico "aqui" (que é esclarecido pelo texto didascálico - "A cena representa um sítio campestre.") e notações sobre o interveniente, ao mesmo tempo personagem e "contador" da história ("em traje de caçador, e com estes dois enormes cestos").

Um outro aspecto que caracteriza o fragmento acima citado consiste numa interpelação directa ao interlocutor, um convite para que este escute a história oferecida (reparar que neste caso esse interlocutor é exterior à situação de conversação intra-textual). Segundo Fayol (1985: 131), este tipo de ocorrência é próprio das narrativas orais de experiência pessoal, constituindo um meio que permite: a) aperceber-se de um eventual interesse do outro, suscitando a sua reacção, b) anunciar, justificando, a ocupação "massiva" do tempo de fala. Esta situação é comum a vários destes textos, sobretudo os monólogos, nos quais sobressai ainda o facto de se estabelecer como interlocutor o próprio público, como os seguintes excertos ilustram:

> É o dia dos meus anos! Estou contentíssima! Um belo dia para mim! Na verdade, minhas senhoras e meus senhores ...
>
> ("Um dia de anos", p. 21)

> Querem saber, certamente
> O que está neste cestinho?
> Não lhes digo... é segredinho;
> Adivinhem... que será?

É a merenda? Enganaram-se.
São rolas... pombos ou flores?...
'Stão iludidos, senhores,
que nada disso aqui está.

("O segredo de Helena", p. 5)

Continuando a caracterização dessas unidades, a parte principal do segmento narrativo é constituída por "complicating action clauses" descrevendo cada uma um evento localizado no tempo e organizando-se segundo a ordem de ocorrência dos factos. Finalmente, a narrativa é fechada com um "coda" – um enunciado que efectua a transferência da moldura temporal (no passado) da história para a moldura temporal (presente) da conversação actual:

> *António* – [...] Oh! oh! respondeu a mamã; os meninos sabem se merecem essa recompensa? – e pegou no livro das notas... *(interrompendo-se e olhando para o lado direito*) Ah! Aí vem o Chico. ("O lunch ..." , p. 8; sublinhado nosso)[59]

Este excerto apresenta ainda uma outra característica, que encontramos em várias destas peças, relativamente usual em determinados segmentos narrativos inseridos em situações de conversação, e que consiste em "dar voz" aos intervenientes na história contada – neste caso, a mãe –, num processo que contribui, entre outros para a criação de um maior "envolvimento" emocional ("involvement", segundo Tannen), nos factos narrados. Atendendo à caracterização feita por Deborah Tannen (1989), verifica-se aqui um curioso processo de "teatro dentro do teatro": "By giving voice to characters, dialogue makes story into drama and listeners into interpreting audience to the drama." (p. 133).

[59] Outra característica da narrativa oral, por oposição ao chamado "rapport", e que está presente no excerto focado, consiste no facto de a narrativa se caracterizar pela revivescência do acontecimento vivido apoiando-se numa reposição em cena ("replaying") graças a meios específicos, nomeadamente o recurso ao discurso directo (Fayol, 1985: 131). Sublinhe-se ainda um outro facto apontado por Fayol (remetendo para diversos estudos) e importante neste contexto, uma vez que estes diálogos se processam, com maior incidência, entre crianças: é que as características apontadas para as narrativas inseridas em situações de conversação encontram-se tanto em relatos efectuados por adultos como por crianças.

Para lá dos recursos estruturais que descrevemos, estas narrativas orais apresentam outras características importantes. Gostaríamos de destacar aqui dois desses aspectos por se prenderem mais directamente com as funções que consideramos que as unidades narrativas desempenham no conjunto de textos analisados, sobretudo tendo em atenção que essas "histórias" não constituem simples digressões sem relevância de maior (como por vezes acontece), antes procuram transmitir "a message, often some sort of moral evaluation or implied critical judgement – about the world the teller shares with other people" (Polanyi, 1989: 187).

Um dos traços geralmente apontados é que este tipo de narrativas se relaciona intimamente com a *experiência*, ou seja, seguindo uma fórmula simples, as narrativas "falam sobre algo que aconteceu a alguém". Neste caso particular, é sobretudo o valor pessoal da experiência relatada, para o contador, que se coloca em destaque nestas "histórias conversacionais", determinando as suas escolhas quanto à forma de apresentar a informação.

Outro aspecto diz respeito à questão da *avaliação*: enquanto "contadores" de uma história inserida numa situação de conversação, verifica-se que os falantes podem comentar os eventos colocando-se fora do universo narrado, suspender o fio da acção ou ainda comentar a importância e significado dos factos relatados. Este aspecto está fortemente relacionado com o anterior, na medida em que o valor pessoal da experiência, para o "story teller", é responsável também pela estrutura avaliativa na narrativa. A atitude de 'contar histórias' estabelece ainda fortes articulações, em diferentes níveis, com o contexto social em que essa situação ocorre.

Mas podemos complementar noutra vertente este problema da avaliação, uma vez que tem sido igualmente colocado em estudos mais intimamente relacionados com a análise literária; neste domínio destacaríamos Philippe Hamon (1984) que liga o efeito-ideologia ao acto de relacionar, que remete naturalmente para a situação de avaliação, e cuja presença pode ser mais ou menos evidente. De entre as diferentes localizações propostas por Hamon para o "comentário avaliativo", no plano da personagem – o olhar; a linguagem, o trabalho, a relação social –, assume particular destaque nestes textos dramáticos a última dimensão referida.

Podemos assim afirmar, em síntese, que as unidades narrativas que encontramos nestes textos, enquanto narrativas conversacionais, seguem o padrão que caracteriza essas histórias, em termos estruturais. Remetem ainda, na sua totalidade, para a experiência pessoal dos respectivos "contadores", quer sejam protagonistas ou não nos acontecimentos relatados. Esses relatos, para além de remeteram para o "mundo da história", integram ainda enunciados/expressões que introduzem uma interpretação exterior a esse mundo, ou seja, uma avaliação. Essa avaliação situa-se quase sempre ao nível do saber-viver da personagem (ou personagens) interveniente. É na qualidade de ser social que as suas atitudes são apreciadas/avaliadas; é sobretudo a dimensão "moral" que se vê destacada, concordando nós com Hamon quando diz, a este respeito, que "la «morale» certes, n'est pas une chose simple à définir, ni une catégorie sémantique aisément localisable dans un texte de fiction. Elle est, d'abord (au sens large où nous la prenons là) évaluation de conduites socialisées" (1984: 185).[60]

E quais são as condutas sociais que o aparelho avaliativo promove e/ou condena? Paralelamente, convém também não esquecer que estas narrativas são produzidas por crianças ou jovens, pelo que serão sobretudo as suas "vozes" a exprimir, nesses casos, normas de comportamento. Vejamos, pois, em relação a estes aspectos, mais de perto os textos.

O texto "O lunch na quinta" serviu já para ilustrar algumas das características das histórias inseridas em situações de conversação ou, numa formulação mais curta, "narrativas conversacionais" ("conversational storytelling"). Essa narração tem lugar logo no início da peça e uma das suas funções consiste em justificar o facto da cena ocorrer num espaço exterior, num "sítio campestre". E nessa justificação destaca-se um tópico que será retomado noutros textos, em diferentes situações – trata-se da

[60] A reflexão promovida por Hamon nestes parágrafos é significativa para o nosso estudo, na medida em que os seus comentários têm como principal ponto de referência o romance realista/naturalista francês – ou seja, com o tipo de representação realista que caracteriza também os nossos textos – e sobre os quais sublinha que "La Morale va devenir à la fois un object d' écriture, un project des personnages, comme si (hypocritement) elle ne faisait plus partie du sujet écrivain, le narrateur, par cette délégation et mise à distance, tendant même, tout en s' effaçant lui-même comme sujet morale, à constituer le lecteur en (seul) juge de la moralité des personnages" (1984: 188). No nosso caso também, pelas características inerentes ao modo dramático, são naturalmente as personagens que assumem o referido discurso avaliativo.

problemática do prémio ou recompensa por "bom comportamento"; aliás, todo o segmento acaba por se desenvolver em redor da questão do comportamento aceitável:

> *António* – [...] Enfim, afoitei-me e disse: – Mamãzinha, hoje é Quinta-feira. Deixa-nos ir *lunchar* para a quinta? – Oh! oh! respondeu a mamã; os meninos sabem se merecem essa recompensa? – e pegou no livro das notas ... (p. 8)

> Verdade seja que esta semana fizemos quanto pudemos para ser *sages*, como diz a *Mademoiselle*. Apenas a mamã chamava, corríamos como dois soldados à voz do comandante. E, nas horas do estudo, podia-se ouvir voar uma mosca. (pp. 9-10)

Um pequeno momento narrativo inserido em "O dia de anos da mamã" é também pretexto para uma apreciação de atitudes:

> Viste no pátio, ao passar pela varanda, três criancinhas quase nuas, geladas pelo vento e pela chuva, que já repassara até ao fio os míseros trapinhos que as cobriam. Os seus gritos de fome e a angústia da pobre mãe que, assentada no degrau, soluçava [...]
> Tu, então, comovida, ficaste um instante pensando; depois desceste a escada a correr e deste-lhe a libra, escutando só a voz do teu coração compadecido! Querida irmã! (pp. 30-31)

Encontramos neste relato dois momentos avaliativos. Um primeiro, em relação à cena retratada, onde perpassa a caracterização da extrema pobreza das figuras aí presentes; depois duma espécie de clímax - "os seus gritos ... eram capazes de fazer chorar as pedras, se elas não fossem pedras" – dá-se conta dos efeitos desse "quadro" sobre o principal interveniente da história narrada. As expressões que sublinhámos revelam uma apreciação positiva face a um modelo de comportamento que constitui um dos elementos centrais deste conjunto de textos – a questão da prática da caridade.

Em "A boneca" deparamos novamente com um dos intervenientes do diálogo a assumir o papel de narrador de um episódio da sua experiência pessoal. Enquanto nos dois outros exemplos o próprio contador da história assumia o papel avaliativo, aqui, perante a ingenuidade do narrador/protagonista, é o ouvinte que é convidado a efectuar essa tarefa, através de uma identificação com as reacções de um terceiro interveniente:

> Eu respondi: - Venho empenhar esta boneca, para ajudar a mamã, que precisa de dinheiro [...] Ele ficou todo trémulo: não sei o que tinha, pareceu-me mesmo que ia chorar. Por fim, meteu a mão na algibeira e tirou uma libra, dizendo-me: - Minha menina, leve isto à sua mamã e diga-lhe que é bem feliz por ter tão boa filha. (p. 12)

Mais uma vez também o "bom comportamento" será objecto de recompensa pelos adultos: "Deus vê tudo, meus filhos, e dá sempre um prémio às boas acções. [...] Aí tens a recompensa, e Deus te conserve sempre assim." (p. 16).

Na peça "O segredo de Gabriela" recorda-se, em jeito de narrativa, um passado caracterizado por um contraste entre a conduta de então da protagonista e os sentimentos que a dominam actualmente. Um certo sentimento de remorso é o responsável por uma tentativa de reparação do mal realizado, em virtude de atitudes reprováveis em relação aos criados. O momento presente representa uma avaliação e neste caso contar uma história, para além do valor da experiência narrada para o sujeito (a sua dimensão intrasubjectiva), tem também uma forte orientação intersubjectiva, no sentido que lhe atribui Deborah Schiffrin (1994: 307): "A story is a reconstruction of an experience, told at a specific time, in a specific place, to a specific audience form whom the storyteller seeks to demonstrate the validity of a general claim (e.g. about oneself, one's experience, or the world)".

Procura-se desta forma também o envolvimento da audiência/destinatário e a aceitação da perspectiva que é transmitida, deixando a descoberto os "verdadeiros" destinatários destes diálogos – nos quais os segmentos narrativos se inserem.

Saliente-se, finalmente, que esta função narrativa adquire a sua forma mais completa nos três monólogos, todos protagonizados por figuras femininas, e que integram o conjunto de textos de Rita Chiappe Cadet. Nesses casos surgem a par, digamos, duas linhas narrativas: um primeiro nível, que remete para a acção que está a decorrer naquele preciso momento, e um segundo nível, no qual se integram "narrações" de factos anteriores, quer presenciados pelas protagonistas ("O segredo de Helena", "Um dia de anos"), quer relatados por via indirecta (a carta que é lida, em "O primeiro baile"). Esses dois níveis servem também para estabelecer uma dimensão de contraste entre a alegria que marca o presente da acção, em virtude de certos acontecimentos –

num caso é o dia do aniversário, no outro a jovem prepara-se para a sua apresentação à sociedade, no seu primeiro baile –, com a tristeza representada pelos factos recordados. E a solução só poderá ser uma: estabelecer o desejado equilíbrio, conseguido através da renúncia a bens queridos e da prática da caridade, marca determinante nestes três textos e no conjunto da produção de Rita Chiappe Cadet. Resta apontar que, segundo Michael Issacharoff, o monólogo é a forma "narcísica" por excelência (p. 320), destinada a seduzir o outro. Um "outro" que, no caso destes monólogos, destinados, pelo seu contexto, a ser recitados em dia de anos, será sobretudo um destinatário adulto, que deverá ficar "seduzido" pela "habilidade" revelada.

- *Em síntese*

Na sua qualidade de "informante de modelos culturais" (Rosemberg: 1985: 19), o conjunto destes textos sugere e remete para um tipo de comportamento socialmente desejável, sobretudo no que diz respeito a um determinado tipo de relação de poder - a relação de classe. Ou seja, deparamos, por um lado, com os económica e socialmente favorecidos e, do outro, os "pobrezinhos", os desprotegidos "da sorte", perante os quais se cultiva a prática da caridade. Não se procura, nestes textos, despertar a consciência infantil para a problematização das desigualdades sociais, para as suas causas e efeitos; pretende-se, antes, a manutenção de uma prática socialmente premiada – evidentemente, num ponto de vista dos mais favorecidos. Aliás, ao socialmente premiado alia-se a questão das formas exteriorizadas de comportamento – aqui centradas no "portar-se bem" – e a problemática da recompensa, quer através de manifestações de agrado, por parte dos adultos, pelo comportamento exemplar quer mesmo sob a forma de algo mais "material" (cf. "A boneca", "O lunch na quinta"), contribuindo-se desta forma para a criação de um imaginário em que não existe esforço sem prémio.[61] O que significa que

[61] Esta faceta, presente em muitas histórias será, aliás, criticada alguns anos mais tarde nas palavras de João da Silva Correia: "é muito suspeito o valor educativo de narrativas que apresentam a ideia de que as boas acções se premeiam sempre, o que não só é contrário à verdade dos factos, como tira deploravelmente à moral o desinteresse que faz a sua grandeza." ("Livros primários de leitura", *Revista de Educação*, série V, 3/4, Abril de 1917, pp. 243-244).

estes textos investem de forma significativa num discurso didáctico de tipo "exemplar" (paralelo ao das fábulas), que pode ser preenchido por diferentes "histórias", e cuja reconstrução simbólica poderia ser a seguinte:

1.º momento – A caridade é uma boa acção.

2.º momento – As boas acções são recompensadas.

Em alguns, breves, momentos esta questão instaura um conflito entre a vontade de dar livre curso aos impulsos – por vezes conotados com o mal, ou consubstanciados numa actuação reprovável (seja perante iguais seja numa situação assimétrica de poder social, nomeadamente perante os criados) – e o desejo de agradar aos adultos (conotado com a prática do bem). É assim que, invariavelmente, um "mau" comportamento culminará em arrependimento, momento este sempre sublinhado pela presença de um interlocutor adulto que exulta e premeia essas manifestações infantis, sinais de uma "boa" índole. Nos casos em que esse interlocutor interno à peça está ausente, como acontece nos monólogos, estabelece-se a interacção com um destinatário exterior, também adulto, com a mesma função de aprovar as atitudes de "criança exemplar". Veja-se, como exemplo paradigmático, o final de "Um dia de anos":

Se a esmola preferi, à órfã acudindo
Eu sinto-me exultar, feliz como ninguém!
Dos lábios de meus pais já crio estar ouvindo
Dizer com meigo acento: «amor, fizeste bem!»

Se o mesmo vós dizeis, bondosos, como espero,
Se um bravo me enviais, senhoras e senhores,
Então serei ditosa, oh! sim, nada mais quero!
E o meu aniversário é todo riso e flores.

Podemos concluir que se cumpre nestes textos a perspectiva de desenvolvimento da criança (cf. Vygotsky e seus continuadores) segundo a qual, no decorrer do processo de interacção da criança com o ambiente, nas relações que estabelece com os adultos ou pares, as experiências sociais – objectivas – convertem-se em experiências individuais – subjectivas. Estes textos, enquanto "instrumentos educativos", funcionam também como

elementos mediadores que, através das "lições" que apresentam, contribuiriam para regular o comportamento dos seus destinatários potenciais. Neste sentido também, sublinhemos que as trocas conversacionais com adultos revelam o controle parental promovendo a socialização da criança de acordo com papéis convencionais e socialmente apreciados. Em nenhuma circunstância existem indícios de revolta infantil face a esse poder; a rebelião verifica-se apenas em relação aos irmãos mais velhos – representantes mais próximos da voz e autoridade parentais – mas apenas de forma temporária e rapidamente ultrapassada, com a conformação dos mais novos aos "moldes" desejáveis.

Há apenas um exemplo em que o comportamento reprovável da criança é sancionado pelo adulto, de qualquer forma num contexto familiar particular – o da mãe viúva. Com um título que significativamente antecipa a situação da peça, "A cegueira maternal" acaba por atenuar no final as posições menos convenientes do adulto: "Eu estava cega pelo amor maternal, mas pressentia, porque as mães adivinham sempre, que, se havia má cabeça, era bom o coração!" (p. 32).

Destaque-se que nestes textos a identidade da criança provém sempre da identidade da família e, sendo assim, é-lhe incutido defender e honrar esse nome. Tal atitude passa, neste caso, por duas situações particulares: a prática do bem, seguindo as orientações que já os adultos terão, e promover a união da família, perpetuando os valores ligados ao amor e respeito pela instituição familiar, como já vimos. Podemos, pois, identificar um traço comum à maioria destas "comédias", centrado quase exclusivamente num modelo de atitude que é a prática da caridade, a que se alia a importância do conceito de família, enquanto núcleo social essencial, que solicita e impõe um conjunto de obrigações familiares em que os laços de afectividade não permanecem, todavia, alheios neste contexto. Na verdade, em várias circunstâncias os valores morais e afectivos são elevados acima dos económicos, mas ainda assim o trabalho continua a ser objecto de valorização particular (cf. "A boneca"). Se já salientámos a importância atribuída ao estudo – como variante infantil do trabalho intelectual – também o trabalho mais "produtivo" é encarado de forma bastante positiva, mesmo em relação aos mais novos, mas sempre na perspectiva de que se trata de uma

necessidade inerente às famílias de menores recursos, situação esta modelarmente representada no diálogo "A vingança de Matilde".

Seguindo a designação de Cervera (1987: 125) este primeiro teatro será um "teatro infantil burguês", que nasce assim sob o domínio e sublinhando a importância do núcleo familiar. No seio desse núcleo, destaca-se a figura da mãe. Geralmente é figura ausente no desenrolar da acção, surgindo apenas no final para pontuar, com o seu comentário, o comportamento infantil; esta ausência física é, por vezes, mais profunda, marcada pela morte, mas a sua figura acaba por ser sempre convocada através das falas das personagens. Essa forma de tornar presente alguém que não está em cena sublinha a sua importância fundamental, reiterando ainda o seu papel na formação e educação da criança, encarado sempre numa perspectiva positiva. A mãe é, assim, o modelo social exemplar a seguir, situação que assume a sua vertente mais explícita no recurso ao vocábulo "imitar", como acontece na fala de Haidé, de "As fadas improvisadas": "Imitaria minha boa mãe, [...] É isso o que eu quero! Boa fada concede-me o Dom de imitar minha mãe!" (p. 16).

A sua falta resultará, da mesma maneira, em forte prejuízo para os filhos, em termos da sua situação/educação actual, mais ainda do que a falta da figura parental: em "Um dia de anos", uma "pobre pequenita" vê-se obrigada a pedir esmola devido à sua condição de órfã; em "A vingança de Matilde", o comportamento reprovável da filha do padeiro é assim justificado por Matilde, órfã de pai: "Pobre gente! A pequena não tem culpa de não ter sido educada. Coitadinha... falta-lhe a mãe!" (p. 31).

É através do diálogo que contactamos também com dois universos infantis distintos – o da criança burguesa e o da criança pobre (entre as quais se distinguem ainda vários graus de pobreza, desde os completamente indigentes, e que pedem esmola, até os que, mercê do seu trabalho árduo, conseguem manter um mínimo de dignidade). Uma das diferenças que é sempre focada reside na ausência de brinquedos, os "bonitos", no universo da criança pobre. É assim que em "A vingança de Matilde" Gabriela se espanta por não haver "bonitos" em casa de Matilde, a menina pobre que sonha com um "emprego" que permita um futuro mais desafogado.

Finalmente, poderemos concluir que todo o dispositivo enunciativo construído por estes textos procura a adesão do leitor visado e a sua identificação a estas "crianças exemplares", processo que se concretiza, por um lado, pela via do sentimento, presente no recurso a um certo tom melodramático que, em termos estilísticos, está explícito na utilização excessiva de frases suspensas e de exclamativas (os sinais de pontuação mais empregues são exactamente as reticências e o ponto de exclamação). Por outro lado ainda, pela argumentação apresentada, que elabora um percurso binário em que a partir de uma situação inicial em que os protagonistas:

(a) se apercebem de uma situação de perda, própria ("A boneca", "A vingança de Matilde") ou alheia ("O lunch na Quinta", "Um dia de anos", "Os anos da mamã", "O segredo de Helena");

ou

(b) têm um comportamento reprovável, em actos ("A voz da consciência", "O segredo de Gabriela", "A cegueira maternal", "Preguiça e mentira", "A recreação malograda"), ou em palavras ("As fadas improvisadas"),

se passa a uma autorreflexão que conduz em (a) à prática do bem e em (b) ao arrependimento. O objetivo principal, como facilmente depreendemos, consiste em induzir em atitudes positivas, criando-se determinadas expectativas comportamentais e propondo-se modelos de identificação orientados para a valorização de atitudes nitidamente integradas nos códigos do "bom-tom" da moral burguesa, e tendo como principal visado os elementos do sexo feminino, personagens maioritárias neste conjunto de textos.

Estamos, pois, situados no domínio definido por Ariès e Duby (1987) e regressamos também, de certa forma, ao nosso capítulo referente a aspectos contextuais, na medida em que estes textos consubstanciam as ideias sobre a criança e a sua posição central num certo pensamento sobre o futuro. Um futuro no qual se joga não tanto a perspectiva individual mas sobretudo a familiar e a social: "Héritier, l 'enfant est l' avenir de la famille, son image projetée et revée, son mode de lutte contre le temps et la mort" (*ibid*: 146).

4. Percursos cruzados

4.1 Um contexto extremo – o "Teatro infantil do Rocio"

Nos primeiros anos do nosso século a orientação enunciada relativamente aos textos escritos por Rita Chiappe Cadet mantém-se. Os numerosos monólogos e diálogos que também vamos encontrar publicados nos primeiros anos do século XX prestavam-se a pequenas exibições "artísticas".

Todavia, esta visão da criança-actor em miniatura encontra então a sua versão mais extremada na própria existência de uma empresa de teatro cujos "artistas" eram crianças, dirigindo-se os espectáculos especificamente a adultos. Referimo-nos ao "Theatro Infantil do Rocio"[62], sediado no animatógrafo à entrada da rua do Arco do Bandeira – edifício que ainda hoje existe, embora com funções bem diferentes – e que funcionou entre 1909 e 1915. Em texto evocativo, publicado no jornal *Diário Popular* (7 de Junho de 1971), refere-se que a companhia deu cerca de 200 representações, ganhando os jovens actores (alguns com apenas 4 anos) entre 700 e 900 réis.

[62] Em relação a empresas de teatro funcionando apenas com actores infantis, encontrámos várias notícias dispersas. Luís Francisco Rebello (s.d.: 391) refere a existência de um "Teatro Infante", para crianças, no princípio do século, e para o qual Eduardo Schwalbach teria escrito duas peças – adaptações de duas conhecidas histórias tradicionais – e que foram também posteriormente apresentadas pela Companhia Amélia Rey Colaço/Robles Monteiro. O próprio Eduardo Schwalbach, nas suas memórias (1944), menciona esse teatro e a "encomenda" especial que lhe foi feita (cf. Parte III, 3., nota 2). Do acervo do Museu do Teatro faz também parte uma fotografia cedida por um particular, representando o colectivo de um denominado "Grupo de Teatro Infantil" que teria o actor Chaves Galego como mentor. Penha Coutinho, numa carta-prefácio ao livro de A. Victor Machado, *Brincar aos teatros* (1929), relembra várias companhias deste tipo: "Lembra-nos ainda o teatro da Rua D. Pedro V, sob a direcção de José Rodrigues Chaves; o «Teatro do Infante», na Avenida da Liberdade, onde pontificava Salvador Marques; o «Rocio Infantil», no Arco do Bandeira; um outro, arranjado no Salão do antigo Trindade, etc. Neles se representaram – e com certo aprumo, – peças de responsabilidade, tais como «Intrigas do bairro», «Santo António» e outras."

Os textos levados à cena por esta companhia infantil – infantil apenas pela idade dos seus artistas – não nos interessam pelo facto de se tratarem, na sua maior parte, de peças escritas para um público adulto, situadas nas áreas da opereta e do teatro de revista, como os documentos fotográficos que se encontram no Museu do Teatro, e que tivemos oportunidade de consultar, comprovam. Algumas dessas peças eram de conhecidos autores da época, como André Brun e Rafael Ferreira. Gostaríamos, ainda assim, de tecer algumas considerações, até pelo facto de este tipo particular de "teatro infantil" ter sido objecto de alguma discussão na época, o que faz supor a existência de defensores – como as palavras de Penha Coutinho[63], que citámos em nota da página anterior, deixam antever – e de críticos contrários a esse tipo de teatro. Como representantes desta última posição encontramos, sobretudo, figuras ligadas ao movimento educativo[64], como Adolfo Lima (cf. Anexo I, Texto 4). Registemos, também, a título exemplificativo, as palavras de José Salazar d' Eça (*Revista Pedagógica*, Ponta Delgada, 148, 4 de Agosto de 1910, p. 1-2):

> Mas reatando: o que toda a gente comigo repugnaria era ver, por exemplo, o *Moleiro de Alcalá*, representado por crianças...
> Conhecem a peça, um desconchavo no avariado género vaudeville, bestializador para homens, quanto mais para crianças!
> Pois vi-o o outro dia, na récita de homenagem a Mello Abreu, e não me indignei nem os outros, o que mais uma vez me mostrou a pobreza de recursos que a nossa sociedade tem para educar os seus filhos. [...]

[63] Penha Coutinho (1864-1937) iniciou a sua carreira como ponto teatral, tendo escrito várias peças, sobretudo para teatro de revista. É autor de diversas cenas cómicas para crianças, algumas delas reunidas em volume publicado, e de operetas, revistas, mágicas, etc., para adultos.

[64] Posição equívoca, porque baralha conceitos, é a da notícia publicada no periódico *Educação Nacional* (27 de Abril 1913) e que pensamos ser sobre a companhia a que aqui nos referimos: "Coliseu de Variedades – A companhia infantil que se tem exibido neste teatro, tem causado admiração em todos os assistentes. Na Viúva Alegre os pequeninos actorzinhos têm revelado todo o seu talento e o valor e mestria do seu ensaiador. Todos devem assistir a estes espectáculos, para verem de que é capaz a boa educação, e quão afinado é o espírito de imitação das crianças quando o papel de educador está bem entregue. São uns verdadeiros artistas, chegando nós a termos a impressão de que estamos num espectáculo em que os intérpretes são já artistas consagrados."

> Mas os pais não sabem, coitados, que *aquilo* se grava indelevelmente no espírito da criança, como uma lição para toda a vida, não sabem que *aquilo* é desvirtuar moralmente uma geração logo à nascença...

Além do facto de os intérpretes serem crianças[65], as poses apresentadas nas fotografias seguem aquelas que podemos igualmente reconhecer em registos similares que caracterizam o teatro feito por adultos, produzido na mesma época. Crianças imitando adultos, é aquilo que podemos concluir de uma análise mais imediata destes documentos. Esta situação é acentuada pelo facto de as peças se incluírem, como já referimos, sobretudo no género "revista", de acordo com a identificação incluída nessas fotos.

Em termos de temática abordada, embora sem acesso aos textos[66], as ilações que poderemos elaborar, a partir da identificação das personagens reveladas pelo conjunto de fotografias disponível, remetem, sem dúvida, para uma linha semelhante ao que então se poderia assistir noutros palcos da capital. Concentrada a actuação desta companhia nos anos imediatos à implantação da República, vemos aparecer em cena, materializadas por crianças, as mesmas figuras e problemáticas que a revista feita por adultos criava em simultâneo, e que Vítor Pavão dos Santos caracteriza nos seguintes termos (1978: 28):

> A «aldeola em ponto grande» que era Lisboa, na expressão de Brun, ia ver de novo desfilar nos palcos da revista os responsáveis pelo país, os seus líderes políticos. Afonso Costa, Bernardino Machado, António José de Almeida, Brito Camacho serão submetidos aos «maus tratos» da crítica, a que os verdadeiros democratas nunca se esquivam. Também as apoteoses maquinadas eram, agora, dedicadas à charge política.

---

[65] De referir que então não era de todo inabitual a estreia no teatro adulto de algumas actrizes ainda crianças, facto que, aliás, ainda hoje se verifica. O exemplo mais conhecido é, talvez, o de Adelina Abranches (1866-1945), que se estreou em 1872 no D. Maria, com 5 anos, tendo depois trabalhado em vários teatros de Lisboa.

[66] Não temos notícia de terem sido publicados os textos representados por esta companhia. Encontrámos apenas um título homónimo, *Pagode chinês*, revista de Alberto Victor Machado (1928), também autor dramático para crianças, mas as personagens desta revista não correspondem com as figuras que constam nas fotografias do "Teatro Infantil do Rocio".

Na verdade, no álbum do "Teatro Infantil do Rocio" deparamos com as mesmas personagens-tipo que caracterizam o panorama do teatro de revista, com figuras extraídas do quotidiano ou figuras-símbolo de determinado facto ou ideia, várias vezes também com a presença de um «compére», invariavelmente chamado Zé, como era habitual. Relativamente aos títulos levados à cena, temos "À espreita" (1910), "Viúva alegre" (1911), "Talvez pegue" (1912), "Zás-Trás-Pás" (1912; reprise em 1914), "O sonho do mosquito" (1912), "Pagode chinês" (1912), "Miúdos e miúdas" (1913), "Piadas e beliscões" (1913) e "Aventuras de Pierrot" (1913)[67].

Algumas destas designações são bem elucidativas, antecipando elementos referentes ao conteúdo, certamente pouco adequado para ser visto, quanto mais desempenhado, por crianças, e entre as quais poderemos identificar, sem riscos de grande erro, intérpretes com cerca de 6 anos. As personagens interpretadas, e que surgem caracterizadas nas fotografias, quer pelos fatos quer nas atitudes, mimetizadas na perfeição, completam este quadro. No conjunto de figuras retiradas do quotidiano, temos tanto o soldado, o marinheiro, o carteiro, os ceifeiros, a rapariga da sardinha, o vendedor de carqueja, como a "cocotte", a severa, o marialva, as beatas políticas, ou ainda, "Afonso Costa", "Bernardino" e "Brito" (estes, na revista "Zás-Trás-Pás"), entre muitos outros; no campo das figuras-símbolo, encontramos tanto a República ou a Pátria, como a vaidade ou a saudade; surgem também diversas figuras alegóricas, remetendo para diferentes áreas e facetas da sociedade da época – a roleta, a moda, o carro do chora, a estroinice, a cantina escolar, o fósforo de pau, opereta e cançoneta, a cartilha maternal, o telefone, etc.

Anos mais tarde serão ainda recordadas, em artigo publicado na *Seara Nova* (14 de Julho 1927) pelo actor Joaquim de Oliveira, certas figuras interpretadas por estes actores em "miniatura". E criticado com severidade este tipo de teatro "infantil":

[67] As datas e os nomes por nós apontados são os que constam das fotografias analisadas. Luís Francisco Rebelo (1985, vol. 2), na cronologia que elabora das revistas representadas a partir de 1911, apresenta dados diferentes, que a seguir transcrevemos: 1911 – "À espreita", "Talvez pegue"; 1912 – "Miúdos e miúdas", "Pagode chinês", "O sonho do mosquito", de André Brun; 1913 – "Piadas e beliscões", de Júlio de Barros, "Zás-Trás-Pás"; 1914 – "O penacho é meu", "Venha o penacho", "Viva, amigo!".

> Os pequenos actores também eram obrigados a fazer revista, onde predominava o dito equívoco – que digo eu? – a pornografia – no comentário da situação social, e a reproduzir em cena tipos políticos, pesando-lhes sobre as carinhas a pêra de Afonso Costa, os bigodes do Bernardino e os óculos do Machado dos Santos. Isto só tinha um objectivo: fazer abrir as fauces de certos brutos insensíveis a coisas de arte, escancarando-as em gáudio próprio, para que daí resultasse grande popularidade e lucros arrecadáveis e furtados aos olhos dos pequeninos actores, alguns dos quais exibiam a sua pobreza, de que os pais – muitas vezes – eram os verdadeiros culpados.

Entre as diversas revistas representadas pelo grupo a que aqui nos referimos, e que se destinavam apenas a um público adulto, facto comprovado pelo texto do "Regulamento para o pessoal", que proibia de forma explícita a entrada a crianças, encontramos indícios de se procurar, em alguns casos, uma maior adequação à idade dos intérpretes[68].

[68] Relativamente ao Regulamento desse teatro refira-se que embora a parte referente às "obrigações dos artistas" seja realmente impositiva nas exigências que apresenta, revelando que se tratava de uma "verdadeira" companhia teatral profissional, com exigências de trabalho semelhantes às dos adultos, noutros artigos descortinamos alusões mais próximas e consentâneas com o facto de se estar a tratar com crianças, ainda assim impondo-se preceitos rígidos de comportamento: no artigo 19º, por exemplo, é obrigação do caracterizador-contra-rega "não permitir que os artistas comam de maneira a enodar ou estragar o guarda-roupa. Só permitirá que comam antes de se vestirem para a cena". A título meramente ilustrativo, incluímos aqui o conjunto de obrigações: "28º Os artistas são obrigados a decorar os seus papéis no espaço de tempo que determinar o ensaiador e são responsáveis por esses estudos os seus pais ou quem os educa. 29º Não podem trabalhar sem ter pago as suas licenças. 30º Não podem em caso algum exibir-se em público fora deste Teatro, enquanto nele trabalharem. 31º Não podem usar em seu serviço o calçado que usam em cena. 32º Fica a seu cargo a limpeza dos fatos de seu uso em cena. 33º Os artistas terão que apresentar os seus fatos um dia antes da representação a que se destinam, sendo por conta da empresa os fatos de fantasia. 34º São obrigados a ver na tabela de serviço o que lhe está indicado para o dia seguinte não podendo nunca alegar ignorância. 35º Não podem durante os ensaios retirar-se de cena nem interromper ou distrair os seus colegas. 36º Será distribuído a cada artista que o precisar, um bilhete especial que dará entrada a uma só pessoa de sua família, não podendo esta acompanhar-se de crianças. 37º As horas para os ensaios serão indicadas conforme as conveniências, não sendo tolerada a falta à hora indicada. 38º Não é permitido pedirem aos espectadores dinheiro, nem fazer-lhes passagens de qualquer coisa por dinheiro, sem autorização da empresa. 39º Durante o espectáculo não poderão rir-se, falar ou por qualquer forma alterar o que lhes indicar o ensaiador, nem distraírem-se por qualquer motivo. 40º Não lhes é permitido aparecer em público fora de cena, depois de vestidos e caracterizados, e em caso de necessidade absoluta só o poderão fazer ocultando-se o mais possível." (*Regulamento* ..., 1912, pp. 8-11).

Por exemplo, "O sonho do mosquito", do celebérrimo criador de revistas André Brun, proporia uma história cujas personagens revelam uma certa aproximação ao universo infantil. Como exemplos de intervenientes, aos quais as fotografias dão corpo, encontramos a "boneca de seda e a boneca de trapos", a "fada das bonecas", "palhaços", "soldados de chumbo", "gatos", "Jesus e um anjo", ao lado de "chausseur" e "aprendiza de modista", "fava torradinha e tremoço saloio", "cincoréis".

Em "Pagode chinês" alude-se igualmente a aspectos do quotidiano infantil, com destaque para a escola, em personagens como, o "pião", "régua e orelhas de burro", "tabuada", "cartilha maternal", "corda e arco", "boneco de estampar", "caderno caligráfico", "lápis e borracha", "bombom de chocolate", figuras que contracenam com um "barqueiro chinês", um "estudante chinês", "rapariga da sardinha e vendedor de carqueja", ou o "pãozinho com bife"; uma referência ainda para a peça "Aventuras de Pierrot", que introduz também um ambiente próximo da criança, pois a maioria das figuras retratadas são flores e pequenos animais.

Mas, apesar destas aproximações, poderemos concluir que este era um teatro centrado num tipo de entretenimento na generalidade pouco adequado aos intérpretes de carne e osso que o consubstanciavam.

4.2 Textos e autores do início do século XX

Se registámos a existência da "Companhia Infantil do Rocio" foi sobretudo no sentido de sublinhar que a vertente da criança-actor, com pequenas *nuances*, constituiu um ponto essencial na forma como era entendido o teatro e, decorrente desse facto, a escrita dramática destinada aos mais novos, nestas primeiras manifestações.

Podemos, no entanto, descortinar uma certa coerência nessa atitude. Se a escrita que então tinha como destinatário as crianças – sobretudo a prosa, mas também a poesia – situava, quase sem excepção, crianças no papel de protagonistas, o mesmo seria de esperar em relação à escrita dramática de cariz realista, a que então predominava. Tal como nos variados contos de fundo moral, que representavam, através da narrativa, acções referentes ao mundo infantil, onde, como seria evidente, estas estariam

presentes, "convivendo" com alguns adultos, também as pequenas comédias que então se publicam irão apresentar, no "palco" da escrita, sobretudo crianças e jovens. E, naturalmente, para muitos, a colocação em cena desses breves diálogos e monólogos seria consubstanciada pelo recurso a pequenos "actores", inclusive para as figuras de adultos, que surgem em alguns textos, neste caso com a necessária caracterização imitando o adulto. Nesta última vertente, aliás, o "Teatro do Rocio" desenvolveria um trabalho exemplar, a avaliar pelos postais do seu álbum fotográfico.

Note-se que alguns textos de reflexão sobre o teatro, escritos nessa época, contemplam especificamente esta questão: veja-se a opinião expressa por Adolfo Lima (cf. Anexo I, Texto 1) e a posição da Sociedade de Estudos Pedagógicos, citada ainda num outro texto de Adolfo Lima em resposta a um artigo publicado no jornal *Diário de Notícias* (Anexo I, Texto 4), sublinhando que as personagens adultas só deveriam ser desempenhadas, no mínimo, por adolescentes. A preocupação em vincar esta posição deixa antever, de forma inequívoca, que seria prática habitual colocar crianças a desempenhar papéis de adultos, situação que o autor se apressa a criticar. Acrescente-se que se verifica uma discordância idêntica em relação a personagens desempenhadas em *travesti*, facto igualmente a ser banido, segundo Adolfo Lima.

Assim, nos princípios do século XX, seguindo de perto os passos pioneiros traçados por Maria Rita Chiappe Cadet[69] e uma dinâmica então comum à maioria dos editores (que geralmente organizavam as suas edições em "colecções" e "bibliotecas"), encontramos basicamente a produção dramática para crianças reunida em duas colecções – o "Teatro Infantil", pela Livraria Arnaldo Bordalo, com vinte volumes

[69] Ainda no âmbito de eventuais edições saídas durante o século XIX, encontrámos referência, na contracapa da *Revista de Educação e Ensino* (1891), à publicação, pela casa Guillard, Aillaud & Cª, de uma "Bibliotheca Infantil" que incluía numerosos volumes organizados por diferentes áreas, entre as quais o "Theatro Infantil". Todavia, não conseguimos apurar da existência de nenhum desses volumes que, segundo a informação lida, continha "contos para crianças, apresentados sob a forma de espectáculo, com diversas transformações no interior do volume". Os títulos hipoteticamente publicados foram: "Ali-baba ou os 40 ladrões", "A bela e a fera", "Whittington e o seu gato", "Aladino", "Aventuras de Robinson Crusoé", "O Barba Azul", "A bela adormecida", "A capa vermelha de rosa", "A gata borralheira", "O novo Gulliver" e "A pata dos ovos de ouro". Perante a diversidade abarcada, lamentamos não ter podido apreciar devidamente as transformações dramáticas efectuadas, se realmente os volumes anunciados chegaram a ser publicados. Marques Júnior (1928) também não menciona esta colecção.

publicados, sendo a maioria apresentados como "imitações"[70]; e a "Biblioteca Teatral para Crianças", pela Figueirinhas, com sete volumes publicados em 1908[71], aos quais se juntam mais seis, publicados provavelmente cerca de 1913. A este propósito, concordamos com Juan Cervera quando este afirma (1987: 133) que a existência de uma colecção constitui um indicador importante para a sociologia da literatura, denotando uma maior expansão e persistência editorial, facto comprovado pelas várias reedições que estes volumes conheceram.

Estes são novamente textos dramáticos para crianças que postulam um envolvimento e treino da criança ao nível do próprio acto de representação. Como explicitamente se aponta na colecção da Arnaldo Bordalo, são textos "escritos expressamente para serem representados por crianças, em salas e teatros particulares", enquanto a Livraria Figueirinhas menciona que procura disponibilizar um conjunto de "peças num acto, diálogos, monólogos e recitativos, para soirées de família, colégios e festas escolares", enunciado que nos recorda o conteúdo do texto inserto na contracapa da colecção de Rita Chiappe Cadet.

Continua, pois, a tratar-se de uma vertente do chamado teatro *por* crianças, em alguns aspectos na sua versão de cariz mais "familiar". São também textos que, na sua globalidade, valorizam, antes de mais, a capacidade mimética da criança (característica por alguns bastante elogiada, como documentámos), ou de reprodução de estereótipos sociais, perfeitamente explícita, nomeadamente, em algumas indicações cénicas (sobretudo nos monólogos) ou em determinadas situações e figuras retratadas na acção

[70] Marques Júnior, no levantamento bibliográfico que efectuou (1928: 113), aponta como data de publicação da colecção o ano de 1902, referindo que todos os volumes tiveram várias edições. Nos livros que encontrámos na Biblioteca Nacional de Lisboa nenhum aponta para essa data. O volume mais antigo que consultámos é o n.º 2, numa 3.ª edição de 1904 e depois uma 5.ª em 1918; quase todos os volumes encontrados se situam nessa década, em 2.ªs e 3.ªs edições, outros no entanto não trazem essa indicação, fazendo supor que se tratam de primeiras edições (nomeadamente a partir do n.º 12, com data de 1915). Alguns volumes foram posteriormente publicados na década de 30 pela Livraria Popular de Francisco Franco.

[71] Também em relação a este colecção convém precisar que, embora Marques Júnior (1928: 114) assinale como data de publicação dos dois primeiros volumes o ano de 1907, nos livros que consultámos a indicação é, sem qualquer dúvida, 1908. Também em notícia publicada na *Revista pedagógica* (Ponta Delgada, 1 de Abril 1908) se aponta o seguinte: "Teatro Infantil – foi posto à venda o primeiro fascículo desta interessante colecção, [...]".

destes primeiros textos – por exemplo, as meninas aparecem frequentemente a bordar, a pintar ou a "fazer escalas" ao piano, no início das peças.

Convém a este propósito assinalar que, no leque de autores dos textos dessas duas colecções, encontramos nomes de conhecidos intervenientes na cena teatral da época. Penha Coutinho, Raul Trigoso, Francisco Pinto ou Alexandre da Costa desenvolveram uma actividade, em alguns casos com certo relevo, na área do teatro para adultos, como autores de várias peças, monólogos cómicos, cançonetas e entre-actos, facto que porventura terá influenciado a sua escrita para crianças. Nos monólogos infantis que arquitectaram, facilmente identificamos uma verve humorística e mesmo jocosa, no retrato de certas aspirações infantis (cf. "O bigode", "Calça comprida", "Já sou uma senhora"), ou na caracterização de certas situações e figuras-tipo, elaborando um olhar crítico (e adulto) sobre alguns tipos sociais, característica esta particular a estes autores. Nesta última linha, veja-se, por exemplo, a figura do velho enamorado em "O chinó"; os tipos sociais referidos em "Afinidades"; ou a crítica às jovens casadoiras em "Casem com a Carolina". Nesta linha de escrita inserem-se ainda outras obras não incluídas nestas colecções, como acontece com o volume publicado pelo editor Libânio da Silva, *Saraus Infantis. Comédias e monólogos* (1914), também com a indicação de se destinar a "festas escolares e familiares".

Mas para o desenvolvimento dessa faceta mais "imitativa" terá ainda contribuído um livro surgido em 1915 e que certamente influenciou este tipo de dramatizações, com mais significado em contexto escolar, a avaliar pelas notícias que fomos encontrando em vários periódicos. Chama-se essa obra *O livro do ensaiador*, de Eusébio de Queirós e António Walgôde, autores ainda de algumas peças infantis[72].

Através da sua leitura, podemos reconhecer com facilidade as linhas orientadoras deste teatro de princípios do século, representado por crianças. Partindo da ideia que "um dia de festa escolar ou um dia de festa familiar, promovidas por crianças ou em honra das mesmas, deve ser aproveitado mais que nenhum outro, para uma lição

[72] António Walgôde publicará em 1950 um livro com o mesmo título, que inclui alguns capítulos da obra editada em 1915, mas destinado agora a "Teatro de Amadores".

de moral, ou de civismo, ou de história ou de qualquer outra matéria instrutiva" (cf. Anexo I, Texto 2) – note-se a aliança proposta entre "festa" e "lição" –, o teatro surge como primeira expressão desse fim, sobretudo tendo em atenção o gosto natural que as crianças sentem pela "imitação". Devendo o teatro ser uma "escola" que prepara "o cidadão para entrar na vida social", e com um vastíssimo programa a cumprir, a avaliar pelas palavras do autor – "com ensinamentos históricos e cívicos, com orientação moral, e com lições sobre ciências naturais, sociologia e psicologia" –, a participação no espectáculo teatral careceria, no entanto, de uma certa preparação para se poderem aproveitar convenientemente as vantagens e potencialidades "educativas" que oferece. É neste sentido que o autor propõe então um completo manual da arte de representar. São, pois, vários os domínios abordados no volume, desde a marcação, às técnicas de dicção, os gestos e a expressão de sentimentos, ou a necessária adequação aos tipos dramáticos, categoria onde sobressai, exactamente, a questão da reprodução de estereótipos, sobretudo adultos: fala-se, por exemplo, das poses e atitudes mais adequadas, do tom de voz de figuras como o galã, o cínico, o mordomo, a ingénua, ou a dama-galã, entre outros.

Embora possa parecer algo estranha e pouco consentânea com os objectivos da obra, a inclusão desta "galeria" de tipos dramáticos num livro destinado a crianças, refira-se, todavia, que essa orientação se mostra coerente com uma característica importante que encontramos nestes textos e que reside no frequente recurso ao artifício do teatro dentro do teatro. Sobretudo no primeiro núcleo temático que iremos abordar no capítulo seguinte, uma situação recorrente é, sob pretexto de se tratar de uma brincadeira infantil, colocar as crianças a representar "cenas de sociedade", nas quais teriam de desempenhar, naturalmente, alguns do papéis comentados no livro de Eusébio de Queirós.

Para além dos volumes que compõem as duas colecções de teatro infantil já descritas, até ao final da 1.ª República surgem diversos autores e livros que importa

referir no panorama agora traçado[73].

Comecemos por uma escritora de referência, Ana de Castro Osório, que publica duas pequenas peças (*A comédia da Lili* e *Um sermão do senhor cura*), numa colecção por ela orientada, no âmbito da série "Para as Crianças", iniciada ainda no século XIX. Essa colecção inclui igualmente mais dois textos de outras duas autoras[74]. Um apontamento também obrigatório para duas colectâneas publicadas no Brasil, *Teatro das crianças* e *A lira das crianças*[75], organizadas por José Vieira Pontes, mas que, por incluírem numerosos textos de autores portugueses (alguns deles referenciados por nós em volume) merecem a nossa atenção, e faz supor que teriam conhecido uma divulgação ampla em Portugal.

Deparamos, depois, com tentativas dispersas de alguns autores, como iniciativa pessoal, nomeadamente por parte de professores, que divulgam em livro as suas experiências literárias na área a que aqui nos reportamos. Como exemplo nomeie-se o livro *Puerilidades (Para Festas de Crianças)*, do professor Ângelo Vidal (1908) ou a "fantasia dramática ... dedicada às escolas primárias", intitulada *A órfã*, de João dos Reis Tavares (1917). Este último texto, escrito por um professor de Caria, inclui o quase imprescindível prefácio, neste caso por uma terceira pessoa, salientando uma vez mais também o valor do teatro como "meio de educação" primordial, "fecundo em resultados morais e sociais". Lembrando a escrita vicentina, e como único exemplar publicado de um tipo de textos que fará escola em décadas seguintes (daí talvez a sua reedição pela Editora Educação Nacional, em 1942), o professor e publicista Luís Cardim publica

[73] Para se aferir a totalidade de obras que encontrámos, publicadas nestas décadas iniciais consulte-se, no volume de Anexos, o Anexo II – Repertório de obras publicadas, sobretudo o inventário cronológico. Note-se que infelizmente não encontrámos alguns dos livros mencionados por Marques Júnior no seu repertório (1928) e que certamente iriam enriquecer a análise que efectuamos.

[74] Referimos apenas os livros que efectivamente encontrámos. Todavia, não queremos deixar de registar uma informação incluída no livro *Os nossos amigos* (Lisboa, 1922) e referente à totalidade da colecção «Para as crianças», que incluiria dezoito volumes, sendo os dois últimos dedicados ao Teatro Infantil, apontando-se que incluem "comédias, diálogos, monólogos, e recitativos", de vários autores, sem a respectiva identificação.

[75] Só encontrámos as 2.ªs edições dessas obras, respectivamente em 1914 e 1915.

também para crianças, em edição da Renascença Portuguesa, um singelo *Auto da Natividade* (1923)[76].

Uma referência ainda para a obra *Os meus pequeninos* (1921), de Manuel de Oliveira Cabral, volume dedicado às "crianças da nossa linda terra", com o objectivo de "tornar a escola atraente e alegre", e que reúne um conjunto de vinte e cinco pequenos textos em verso, com músicas por Estefânia Cabreira. Com esta particularidade de se tratarem de textos musicados, seguem no entanto a mesma orientação que encontramos nos diversos monólogos e diálogos publicados nessa época, e o próprio autor os inscreve, de acordo com indicação da capa, no universo do "teatro infantil". Na verdade todos os textos apresentam breves apontamentos cénicos, versando, em termos de conteúdo, os temas habituais – com destaque para as cenas e brincadeiras infantis e a escola.

A propósito deste livro, escrevia-se então no periódico *Educação Portuguesa* (Porto, 18 de Fevereiro 1922): "[...] acabei de ler e de *cantar* um livro de literatura infantil que, mesmo com defeitos, merece aplausos do professorado e marca o seu lugar de destaque. Chama-se o livro em questão «Os meus pequeninos» e é um livro que se escreveu para as crianças cantar e rir, fazendo da escola um templo de amor e de alegria. A escola precisa de ser alegre e animada: ora o livro «Os meus pequeninos» serve para alegrar e animar a escola". Para além das observações positivas feitas ao livro em questão, ainda apelidado de trabalho "esmerado", é de salientar, neste comentário, uma concepção de escola menos virada para a disciplina rígida exigida por muitos e mais preocupada em proporcionar a criança um ambiente motivador para as aprendizagens, como as expressões "alegre e animada" revelam[77].

---

[76] A propósito dessa reedição é publicado um comentário no jornal *O Educador* (17 de Março 1943), no qual se escreve o seguinte: "[...] O teatro da gente de palmo e meio fica assim enriquecido com mais esta peçazinha em verso, à qual, já porque aborda um tema de mágico encantamento para as crianças, como é o nascimento do Menino Jesus, já porque a apresentação das personagens se revela impecavelmente adequada à cena, está reservado seguro êxito".

[77] O autor deste comentário, Álvaro Fernandes, desenvolve ainda um conjunto de considerações, que transcrevemos pelo seu interesse, e que são representativas de uma preocupação face à qualidade da literatura para crianças, sobretudo junto dos pedagogos mais esclarecidos: "Entre os livros que figuram na literatura infantil, salvo raras excepções, poucos há verdadeiramente dignos de nota. A literatura infantil tem sido desprezada vergonhosamente. A não ser meia

Uma última menção, também necessária, para uma colecção que saiu no Porto, pela Livraria Católica Portuense – o "Teatro da Mocidade Católica". Em 1912 foram publicados quatro volumes (reeditados nos anos 30 pelo editor Machado de Ribeiro) que agrupam dezanove textos, entre monólogos e diálogos, a maioria sem indicação de autor[78]. Para além da temática religiosa, estes são também textos com uma finalidade moralizante, construídos com base na dicotomia bom/mau. Neste sentido, referem-se os maus exemplos a evitar e vinca-se o valor da obediência, do trabalho e do estudo. Em alguns desses textos fazem-se referências explícitas às lições dos salesianos (o seu teatro catequístico e moral terá, aliás, um relativo incremento em décadas posteriores) e ao apoio prestado à infância desvalida.

Temos vindo a designar um conjunto de textos dramáticos publicados em livro, mas registe-se igualmente que uma forma de divulgação que assume particular significado ao longo dos vários anos é a publicação em periódicos, quer nos que se destinam especificamente ao público infantil quer em jornais e revistas educativos ou em suplementos de jornais de maior circulação. Por vezes ainda o mesmo texto conhece uma divulgação em diversas frentes – com a sua publicação em livro, jornal e colectânea. É sobretudo nos anos 20 que esta tendência começa a sedimentar-se. Embora não tenha sido nossa preocupação, como oportunamente assinalámos, efectuar um estudo exaustivo desta vertente, podemos ainda assim referir, para além do

dúzia de apaixonados, os homens de destaque no nosso meio literário pouco ou nada se têm dedicado a escrever livros para crianças. Bem sei que em Portugal há grandes capacidades, homens capazes de se notabilizar em qualquer género; mas o que também sei, e é certo, é que esses vultos de saber, quando escrevem, nunca se lembram da infância, porque a infância, entre nós, pouca gente incomoda, a não ser um pequeno número de pedagogos e alguns milhares de professores que, por mal dos pecados, ainda têm paciência e resignação para ensinar em Portugal... [...]".

[78] Em 1918, integrados na mesma colecção e pela mesma editora foram publicados mais um conjunto de textos que apresentam algumas diferenças face aos anteriores e também em relação aos restantes textos dramáticos publicados para crianças. Na verdade, esses textos têm personagens adultos (homens e mulheres), embora haja num caso a explicitação de se tratar de teatro destinado a crianças, pois uma dedicatória da autora, Balbina Tavares de Andrade, esclarece: "À minha querida filha. Para ser representado no dia do seu sétimo aniversário" (*A Quinta da Camélia*).

apontamento anterior (textos dramáticos publicados no *Boletim da Escola-Oficina n.º 1*) outros periódicos que incluem nas suas páginas textos para representações.

Um deles é a *Revista Infantil* (1911-1928), que teve como colaboradores alguns autores aqui referidos, como Rita Chiappe Cadet e Ana de Castro Osório. O seu director, José Fontana da Silveira, publicou igualmente diversas peças, já nos anos 30; ainda em 1922 editou, sob a égide da sua revista, a comédia *Uma lição*. Como exemplos de textos dramáticos publicados nas suas páginas, na rubrica intitulada expressamente "Teatro Infantil" (iniciada no seu n.º 77, de 1 de Maio de 1927), poderemos enumerar: "Monólogo" de Paulino de Oliveira (n.º 77); "O bébé", recitativo para menina de Abílio Machado (n.º 81); "A avozinha", de Eustórgio Wanderley (n.º 85). No célebre *ABC-zinho* (1921-1932) encontramos também ocasionalmente textos para teatro infantil. Anotemos apenas para o período temporal aqui considerado, a mágica "O gigante azul", com versos de Teresa Leitão de Barros[79] (n.ºs 73 e 74, 1924); a comédia "Viva o colégio!", por Frederica Ronoel (n.º 75, 1924); a farsa para fantoches, "A protecção do astrólogo", de Amélia Pae da Vida (nos n.ºs 111 e 112, 1924). O semanário infantil *Có-có-ró-có* (1928-1929), editado pelo *Diário de Notícias*, no seu n.º 1 (20 de Dezembro de 1928) publicou a "farsa infantil" da autoria de Alberto Amado, "Auto das velhas de Braga". Finalmente, refira-se que também o próprio jornal *Diário de Notícias*, através do suplemento "Notícias miudinho" (1924-1933) e da sua "Página Teatral" apresentou, esporadicamente, textos dramáticos para crianças.

Em síntese, poderemos afirmar que na generalidade os textos dramáticos para crianças, representados e publicados ao longo destas três primeiras décadas do século XX, se revelam como um conjunto de escasso valor literário, com forte intenção moralizadora e evidenciando um espírito pequeno-burguês. Nesses monólogos, diálogos e comédias, a acção dramática é por vezes quase inexistente, verificando-se uma forte

[79] Esta peça era antecedida de uma pequena apresentação dirigida ao leitor, na qual se incluíam algumas sugestões de trabalho: "Chama os teus irmãos, os teus amigos, e então, juntamente com eles tira os papéis, estuda-os (escusado é decorá-los!) arma os cenários, calcula os efeitos de luz e experimenta as manobras que é preciso fazer para as mutações (mudanças de cenário) organiza uma pequena orquestra (um piano – chega!) que tocará nos intervalos ou nas passagens em que venha a propósito a música – e darás uma noite um grandioso espectáculo que prenderá a atenção da tua Família e daqueles que tenhas convidado" (p. 9).

predominância do *dizer* sobre o *fazer*. Está quase sempre ausente o conflito e o verdadeiro movimento dramático, pelo que, com frequência, os guiões se reduzem a quadros.

A maioria destes textos continua a inscrever-se numa perspectiva de construção (talvez seja excessivo falarmos em estética) realista, no sentido em que se fundamentam nos conceitos de verosimilhança. Quer isto ainda dizer, e recordamos as palavras de Susan Suleiman (1983), formuladas para o "romance de tese" mas que se aplicam perfeitamente à presente situação, que nestes textos surgem personagens "who are presented as 'real', and whose life unfolds in a context (a physical and historical setting) that corresponds, at least virtually, to the everyday experience of readers who are contemporaries of the author" (p. 12). Significa também que estamos perante textos em que a "ilusão teatral" é uma atitude fundamental, imitando vidas possíveis, procurando que o espectador se identifique com a história apresentada e, sobretudo, com uma ou várias personagens do drama, isto é, que o público "sintonize" com a representação (Spang, 1991: 43).

Neste domínio particular gostaríamos de sublinhar que o percurso proposto por Suleiman emerge com alguma pertinência e alguns conceitos que avança revelam-se no presente caso bastante operativos. Seguindo as suas pistas, poderemos confirmar que mais do que um teatro puramente realista, encontramos antes nestes textos um teatro didáctico, como aliás os aspectos de enquadramento epocal já documentados antecipavam. Sendo assim, estamos perante um teatro "ideológico", que cumpre os preceitos definidos por Suleiman para o "romance de tese": apresentação dos valores de uma forma dualista e sem quaisquer ambiguidades; referência a um intertexto ideológico e, finalmente, apelo à acção dirigido ao leitor, quer de forma explícita quer implícita (*ibid*: 56).

As três facetas descritas são facilmente identificáveis nestes textos, quer pela sua reduzida dimensão (bem longe do complexo universo romanesco trabalhado por Suleiman), quer pelo facto de, tratando-se de textos dramáticos, a incidência no diálogo tornar mais fácil a percepção de uma estrutura binária de oposições bem vincadas, assim

como o sistema de valores e de ideias subjacentes ao texto ou o direccionamento que se pretende seja assumido pelo leitor/espectador, presente nomeadamente na tendência destes textos para apresentarem generalizações didácticas.

Este problema conduz-nos, naturalmente, a uma averiguação e análise dos núcleos temáticos desenvolvidos por estes textos, dimensão que debateremos no capítulo seguinte. Procuraremos então examinar como se processa o cruzamento entre dominantes ideológicas e opções temáticas, na medida em que, "estreitamente sintonizados com as ideologias, os temas constituem entidades de forte implicação semântica " (Reis, 1995: 399).

É curioso verificar que, embora no final do século XIX e princípios do século XX, se assista entre nós (à semelhança de que acontecia noutros países) a um movimento de valorização da literatura tradicional, com edições de contos portugueses, traduções e adaptações diversas (nomeadamente dos contos dos irmãos Grimm, Andersen e Perrault), essa corrente não influenciou a escrita dramática, mais vocacionada no nosso país para uma aproximação ao real, pelas razões que temos vindo a explicitar. Como elemento de contraste apontemos que em Espanha, sobretudo graças à importante intervenção de Jacinto Benavente, a literatura tradicional e maravilhosa constitui uma fonte relevante de inspiração, mesmo se por vezes o objectivo do autor resida na sua desmistificação (Cervera, 1987).

Em Portugal, mesmo Ana de Castro Osório, que se notabilizou pelo papel de divulgadora dos contos da tradição, na sua produção dramática essa autora privilegia, na esteira dos outros autores contemporâneos, uma linha que retrata situações infantis, em ambiente de época, e com um fim moral evidente. Refira-se que também os textos que são designados como "imitações" ou "versões", e num ou noutro caso surge identificada a proveniência do original (francesa ou inglesa), a matriz comum é a acção localizada em espaço familiar, contemporâneo. As excepções a este panorama são escassas: num universo com cerca de cinquenta livros publicados (entre 1900 e 1926), e grande parte deles incluem mais do que um texto, apenas encontramos três que mais directamente se inscrevem num universo de "fantasia".

Como primeiro exemplo temos as duas alegorias infantis do poeta Paulino de Oliveira (marido de Ana de Castro Osório), *Auto do ano novo. As quatro estações*

(1911), praticamente modelo isolado de uma certa exploração da fantasia e imaginosa adequação ao espírito infantil do tema da passagem do tempo. Uma palavra mais sobre a construção do pequeno *Auto do Ano Novo*, que faz alternar o tom mais solene das falas do TEMPO, organizadas em quadras de 10 (1.º quadro) e 12 sílabas (2.º quadro), com a estrutura de "berceuse", em quadras de 4 sílabas, para as intervenções dos doze meses.

Adolfo Lima, em colaboração com César Porto (versos) e Francine Benoit (música) é autor de uma versão da velha fábula da "cigarra e a formiga", muito provavelmente representada várias vezes antes da sua data de publicação (1926). O próprio título faz prever que *A formiga e a cigarra (Auto da Reparação)* altera o argumento original, surgindo a formiga, "essa insaciável ambiciosa, com o seu baixo e imoral materialismo económico" (p. 15), como representante do homem, que não trabalha e vive apenas à custa dos outros "animais"; o conflito entre os animais da fábula (com um elenco bastante alargado de intervenientes: abelhas, escaravelhos, borboletas, etc.) termina com a aniquilação do formigueiro e a glorificação da cigarra que, segundo fala atribuída ao Besouro, "representa os Idealistas, os que querem o Bem, a verdade, a justiça" (p. 16).

Finalmente, como único caso a remeter para os contos tradicionais, temos o volume de Maria Paula de Azevedo, *Teatro para crianças* (1923), com ilustrações da pintora Milly Possoz, em que se apresenta a dramatização, mais ou menos linear, de quatro histórias tradicionais no Ocidente ("A menina do Capuchinho vermelho", "A Gata Borralheira", "A Bela e a Fera" e "A princesa adormecida").

Na verdade, e como iremos verificar, só um pouco mais tarde é que os contos populares se irão tornar num "filão" significativo para a produção dramática destinada aos mais novos. De qualquer forma, um debate permanente no campo da literatura para crianças surge exactamente em torno da questão do peso a atribuir à fantasia e à realidade, com a balança a pender ora para um ora para o outro lado, em função sobretudo das preocupações socioculturais mais emergentes em cada época. É assim que, neste princípio de século, dominado por um sentimento positivista e onde o apelo para a transformação da sociedade impunha uma forte relação com o real, será

sobretudo uma orientação de escrita mais próxima de um retrato da realidade (e sobretudo da realidade desejada) aquela que iria predominar, nas várias áreas da escrita para crianças, incluindo a dramática, mesmo se algumas personalidades (destaquemos o nome de Adolfo Coelho) proclamassem a importância e o valor da literatura tradicional na educação. Recordemos, como ilustração desse debate, a discussão, que registámos, ocorrida em sessão da Sociedade de Estudos Pedagógicos (cf. *supra*, p. 94). E como exemplo da atitude mais contrária à presença do maravilhoso nos livros para crianças, um artigo de Adolfo Lima publicado no periódico *Alma Feminina* ("Literatura Infantil", n.º 5, Set./Out. 1928), onde se manifesta, com algum desassombro, contra os defensores de uma certa fantasia, inimiga da verdadeira "imaginação criadora", aquela que, segundo o autor, consiste numa "síntese intensificada dos sentimentos e ideais reais da vida bela das coisas e dos seres", acrescentando ainda:

> A Imaginação cultiva-se e desenvolve-se, *sem perigo*, desde que ela parta das realidades observáveis e observadas, em vez de falsidades e inverosimilhanças sobrenaturais.
> É a ignorância das realidades da vida, a falta de senso estético e de amor à Natureza, a míngua de conhecimentos científicos, da psicologia infantil ou adolescente, ligada a uma ciência absoluta de verdadeira imaginação criadora – quando não há intenções inconfessáveis – que levam certos literatos a defenderem e a julgarem *boa literatura* os vulgares e insossos *contos de fadas*, e as imbecilidades denominadas *lendas* e *milagres*, etc.
> Julgamos que tais assuntos devem ser condenados. Todos os aspectos porque podem ser encarados são argumentos que conduzem à sua reprovação. (p. 3

4.3 Temas e valores recorrentes

Da leitura dos textos dramáticos publicados ao longo destas primeiras décadas, ressalta um conjunto de aspectos, sobretudo no plano temático, que consideramos importante sistematizar, até porque já aludimos de passagem a alguns desses vectores. Escritos em Portugal numa época ao mesmo tempo conturbada e atravessada por fortes convicções, em particular no âmbito cultural e educativo, seria inevitável que nesses textos ecoasse de forma mais ou menos veemente o contexto social mais lato.

Tratando-se, na sua maioria, como apontámos nas páginas anteriores, de textos construídos segundo uma perspectiva realista, numa linha semelhante à que assinalámos para o teatro de Rita Chiappe Cadet, o tecido temático denota no entanto algum empenho pedagógico-social, prendendo-se com determinadas preocupações mais latentes neste princípio de século. Aqui e ali verifica-se ainda uma abordagem com um carácter mais escapista, no sentido em que se desenham breves quadros reveladores de um quotidiano singelo e menos preso a intuitos moralizadores.

Mas, com mais frequência, a escrita dramática de então preocupa-se sobretudo em mostrar o que poderíamos designar por *dilemas morais em acção*, procurando, de acordo com uma forma didáctica, vincar os caminhos correctos a percorrer. Essa forma didáctica passa exactamente pela apresentação e exame, sob vários ângulos, de um problema, que no final deve ser resolvido positivamente. Neste sentido, poderemos avançar que são textos que se inscrevem igualmente numa literatura de tipo "exemplar", na medida em que propõem uma "regra de acção" e implicam um sistema de valores (cf. Suleiman, 1983), solicitando da parte do leitor uma determinada atitude de leitura fundamentada numa interpretação correcta e consequente adesão à "lição" proposta. Essas regras de acção podem ser deduzidas a partir da actuação das personagens mas mais frequentemente é o seu próprio discurso que explicita o sentido (a moral ou a ética) a retirar. Neste processo, procura-se que a experiência vivida pelos outros, e revelada através da acção dramática, possa influenciar o destinatário, instruindo-o sobre verdades fundamentais.

Vejamos agora quais os núcleos temáticos mais desenvolvidos neste período. Embora existam fortes ligações entre os três núcleos que iremos caracterizar, o que impede, de certa forma, o estabelecimento de fronteiras rígidas entre eles, ainda assim é possível descortinar preocupações dominantes. Como será evidente, é através do diálogo que a identificação desses núcleos, e das configurações particulares que podem assumir em cada texto, se processará. Por isso, embora aqui de forma menos sistemática, continuaremos a dar uma atenção especial às formas de organização discursiva e respectivas funções assumidas. A este propósito, podemos antecipar que, com alguma frequência, não assistimos propriamente a "conversas", mas a trocas de argumentos, em que duas ou mais personagens apresentam e justificam posições

distintas a propósito de um determinado tópico. Na generalidade, as figuras que corporizam os valores e as condutas mais qualificadas desenvolvem um discurso marcadamente exortativo, colocando-se uma ênfase particular na força ilocutiva das suas palavras, facto que, em termos perlocutórios, pode ser entendido como uma tentativa para levar os outros a agir de determinada maneira, para o seu próprio bem. E isto quer em termos mais individuais quer face ao dever cívico do cidadão.

Assim, na sequência dos comentários feitos ao teatro de Rita Chiappe Cadet, o núcleo *familiar* continua a apresentar alguma importância, embora não ocupe o lugar quase exclusivo que detinha no conjunto de textos escritos pela nossa pioneira nesta área. Como a seguir analisaremos com mais detalhe, uma das questões que permanece central é a dos modelos de comportamento, ao mesmo tempo que se mantém a natural ênfase para os valores morais.

O segundo e terceiro núcleos temáticos que debateremos – a *escola* e a *pátria* – articulam-se de forma mais evidente com o contexto sociocultural do momento[80]. São também áreas que estabelecem mútuos cruzamentos, revelando uma forte inscrição no modelo de educação cívica perseguida pelo republicanismo, pelo que a presença do intertexto doutrinal emerge de forma mais nítida. Porque se, por um lado, a escola é entendida como "oficina em que se fabrica o cidadão" (segundo palavras de César da Silva, citadas por Catroga, 2000: 265) será também na escola que o culto da Pátria assume destaque particular. Aquilo a que Catroga chama "os símbolos nacionais unificantes" que a "festa cívica" procura promover e consolidar, são igualmente "trabalhados" na escrita ficcional, outra forma de "festa" (e recordemos a aliança proposta por Eusébio de Queirós, entre "festa" e "lição", cf. p. ..), se tivermos presente que os textos aqui estudados, mais do que à leitura, se destinavam a uma representação

[80] Devermos sublinhar que os três núcleos temáticos que consideramos são facilmente encontrados noutras obras para crianças escritas nesta época, com particular destaque para as colectâneas de poesia. Um exemplo entre vários que poderíamos nomear é o livro do professor e autor de vários manuais escolares para a instrução primária (actual 1.º ciclo de escolaridade), Manuel Subtil, intitulado significativamente *Educativas, Poesias didácticas, infantis e patrióticas* (1923), onde lemos títulos como "Órfãos", "Bendita a instrução", "Camões" ou "Heróis".

dramática, geralmente a acontecer enquadrada em dias de comemoração e festividades[81].

É sobretudo nos textos originais que estas duas áreas se acentuam. Por isso, os volumes que compõem a colecção publicada pela Arnaldo Bordalo, na sua maioria classificados como "imitações", remetem num primeiro momento para a família, efectuando ainda alguns cruzamentos com o segundo núcleo considerado, a escola ou, de forma mais abrangente, com a problemática da educação.

Em relação às peças que abordam aspectos dos núcleos temáticos escola e pátria, sugira-se que revelavam uma relativa sintonia com o conteúdo dos manuais de educação cívica publicados nos tempos da 1.ª República. Os próprios manuais escolares para leitura eram por vezes objecto de dura crítica, em virtude de se encontrarem preenchidos quase sempre por "trechos de carácter científico e de carácter moral, uns em prosa, outros em verso, mas por igual antipedagógicos porque, excedendo geralmente o desenvolvimento mental da criança, nem alimentam a sua imaginação nem satisfazem a sua curiosidade", segundo a opinião expressa em 1916 à Sociedade de Estudos Pedagógicos por João da Silva Correia ("Livros Primários de Leitura", *Revista de Educação*, série V, 3/4, Abril 1917). Apontava ainda no mesmo texto, com lucidez, que os "pequenos da escola primária não se moralizam por compêndio" e "os princípios abstractos de moral que se deduzem dos contos e narrativas dos livros escolares não se impõem à consciência infantil, que se rege por leis éticas embrionárias" (p. 243); a ficção dramática, uma vez mais graças às suas características específicas, vinha de certa forma facilitar o contacto com "um sopro intenso e sincero da vida do presente e do passado" (p. 245).

[81] Citemos, por se encontrarem em perfeita consonância com a orientação de escrita que identificamos nos textos desta época, as palavras de um professor (Humberto Beça) presente ao Congresso Pedagógico de 1912, que afirma que a educação cívica na escola "deve começar por dar à criança, na idade em que a pedagogia o entender, a noção de homem-cidadão – ligar esta noção com a noção de família – o lar –, depois a Pátria, a colectividade nacional, o solo, a língua, os costumes, o símbolo da Pátria – a bandeira", (Liga Nacional de Instrução, 1913: 246).

Verificamos, pois, um contínuo processo de interferência entre a escola e a literatura e, por consequência, entre uma escrita de índole mais "escolar", logicamente com fins essencialmente instrutivos, com a ficcional, à partida mais vocacionada para "distrair". A frequência desta situação encontra a sua justificação em virtude de muitos dos autores das nossas peças serem também professores e/ou responsáveis por obras escolares. Para além de alguns nomes já citados (Adolfo Lima, Ana de Castro Osório, César Porto) recordemos ainda António Walgôde, Eusébio de Queirós (co-autor de uma *História Pátria para o ensino primário*, 1912) ou Palyart Ferreira[82].

Aliás, Ana de Castro Osório surge uma vez mais como exemplo paradigmático das fortes intersecções existentes entre a escrita ficcional recreativa e a escrita informativa-educativa. Não resistimos, à semelhança do que fizemos em anterior capítulo, a transcrever um trecho dessa autora, retirado do conto intitulado "O jardim do Jorge", publicado em três locais diferentes com ligeiras alterações[83], o que revela, pensamos, a forte valorização atribuída por Ana de Castro Osório a este seu texto. Consideramos que essa valorização residirá, nomeadamente, nas reflexões e imagens que aí encontramos e que consubstanciam os parâmetros mais significativos da educação republicana:

> O Jorge tinha um jardinzinho, que por suas próprias mãos cultivava e regava e ao qual se prendera como a coisa muito do seu gosto e cuidado.
> Fizera aí o acampamento dos seus exércitos de soldados de chumbo: aí tinha a casinhola do Valverde, o grande cão que o acompanhava sempre e fora o prémio

[82] Fernando Palyart Ferreira, autor da peça infantil *O antiquário* (1916), professor da Casa Pia, foi também responsável por diversas obras escolares e pedagógica, em domínios tão distintos como a arte na escola, o ensino da ciência, as escolas móveis ou a criança com deficiência.

[83] Esse texto foi pela primeira vez publicado na revista *A moda d' hoje* (n.º 9, 1898); depois no livro *Alma Infantil* (1.ª ed.: 1899; 2.ª ed.: 1907, 5.ª série da Biblioteca "Para as Crianças"); posteriormente ainda no volume *A minha pátria*, 1906. Curiosamente, esse texto teria sido, segundo informação de Luís Vidigal, evocado no Parlamento, em 1906, pelo deputado republicano António José de Almeida, "numa histórica e agitada sessão [...] como exemplo de ideal de formação cívica... que o Governo monárquico não cumpria e ainda menos aplicava" (Vidigal, 2000: 89), facto significativo e ilustrativo de que a literatura para os mais novos também pode influenciar (e aos mais altos níveis) os adultos.

> da sua primeira leitura; ali tinham armado os aparelhos de ginástica em que trabalhava às horas de recreio; ali lhe cresciam e floresciam as suas plantas, tratadas com esmero carinhoso. (pp. 4-5)

Perfilam-se neste excerto vários elementos a considerar: o "jardinzinho" serve como metáfora perfeita de uma sociedade construída pelas mãos e pelo esforço dos homens, mas é também a apologia do contacto saudável com os animais e a natureza (em ambiente circunscrito e controlado), a que se alia o valor da cultura física, três ideias-chave da educação republicana.

4.3.1 A família

Consideramos dentro do núcleo que designámos por "a família" textos cuja temática se articula com facetas do universo familiar, podendo assumir diferentes matizes, isto é, desdobrar-se em vários sub-temas ou mesmo motivos[84], ou ainda, tratando-se aqui de situações de conversação, em diversos tópicos discursivos. O espaço familiar constitui, na verdade, o "palco" privilegiado para um conjunto razoável de monólogos, diálogos e comédias desfilarem perante o leitor/espectador dimensões tão marcantes da vida em família como o universo infantil, nas suas especificidades (como as brincadeiras) e nos cruzamentos com o mundo dos adultos; os papéis familiares e, naturalmente, sociais, de homens, mulheres e crianças; ou as questões da educação infantil. De sublinhar que a articulação entre a esfera familiar e a social é uma preocupação constante nestes textos.

Concretizando agora alguns dos elementos enunciados de forma sumária, poderemos afirmar que, dentro do espaço familiar, são sobretudo situações do universo infantil, em ambiente burguês, e de interacção entre crianças, que surgem retratadas nesses textos. Reforça-se, desta forma, a sua dimensão socializadora, em relação ao

[84] Entende-se aqui "motivo" na acepção desenvolvida pela teoria da literatura, nomeadamente por Paul Zumthor em *Essai de poétique médiévale*, Paris: Seuil, 1972, pp. 109 e 151-152, como a unidade mínima de significação de que o autor se serve para desenvolver o tema, concretizá-lo e formalizá-lo.

destinatário visado. Assistimos à representação de brincadeiras de/entre crianças e a facetas da vida familiar e mesmo do quotidiano adulto que se revelam – preparando também a entrada nesse mundo – através dos diálogos e dos episódios infantis (cf., por exemplo, *Uma recepção elegante*, *Em dia de Natal* ou *Tribunal em miniatura*, todos da colecção da Arnaldo Bordalo; ou ainda *A comédia da Lili*, de Ana de Castro Osório). Essa aproximação ao mundo da criança concretiza-se, por exemplo, através das próprias didascálias. As anotações iniciais da comédia *Othelosito* (n.º 6 da col. da Arnaldo Bordalo) ou da peça *Em dia de Natal* incluem elementos que nos situam de imediato num determinado ambiente: "Saleta em casa dos pais de ... Um armário envidraçado e um sofá. Cadeira e uma mesa redonda com brinquedos. Uma caminha de boneca, duas cadeirinhas de palha e dois cestinhos" (*Em dia...* , p. 5). Também o diálogo "Zanga de irmãos", incluído no vol. 6 da colecção "Biblioteca teatral para crianças" (da Figueirinhas), introduz a acção com a seguinte anotação, que alia os elementos educativo e lúdico: "Sala de trabalho e de recreio. Brinquedos de crianças: arcos, espadas, carrinhos, etc. etc., cesto de costura, etc." (p. 7). Em ambos os casos, as duas crianças protagonistas surgem também em cena a brincar.

São, pois, aspectos de um universo que não vislumbramos no "tom" mais "monocórdico" imprimido por Rita Chiappe Cadet. No seu universo, as crianças raramente apareciam brincando – a ênfase é dada quase em exclusividade ao estudo – e as referências a brinquedos surgiam apenas para estabelecer o contraponto com os "pobrezinhos" que os não possuem. Isto não significa que não exista nos textos que integramos no núcleo temático da família a preocupação com a educação e o estudo. O tipo de didascália inicial que se desenhou como característica essencial da escrita dramática daquela autora surge também agora, aqui e ali, como os seguintes exemplos ilustram:

> Uma sala de trabalho. À direita, fundo, uma mesa com livros de estudo e mapas na parede [...]
>
> (Ana de Castro Osório, *A comédia da Lili*, p. 1)

> A cena representa um quarto de estudo. Porta ao F.; [...] No 1.º plano uma mesa com papel, penas, tinteiro, etc.
>
> (Beatriz Nazaré, *Os fantasmas*, p. 7)

Aliás, já apontámos a existência desse cruzamento e é um facto que a importância do estudo para o futuro, assumido como principal obrigação infantil, constitui um elemento sempre presente. E emergindo, por vezes ainda, como oposição ao (natural) desejo infantil de brincar, salientando-se, finalmente, a força do dever.

Este aspecto conduz-nos também para o evidente fim moral que muitos destes textos encerram. Quer em relação ao estudo quer face a outros tópicos que emergem nestas peças, o final é sempre um momento em que se restabelece a harmonia, fortemente articulada com a ideia do "bom comportamento" e marcada ainda mais pela já referida noção de dever, familiar e social. Constroem-se assim modelos de conduta, que em diversas ocasiões transcendem a própria condição infantil. Por exemplo, quando nas brincadeiras se encenam episódios e comportamentos observados nos adultos, em segmentos que, como atrás referimos, remetem para o teatro dentro do teatro, constituindo verdadeiras "cenas de sociedade", está-se dessa maneira a facilitar a interiorização de formas de actuação, mesmo se aparentemente descortinamos (nós, adultos) um certo tom crítico, como acontece no seguinte fragmento da comédia *Uma recepção elegante*, de Augusto Benoit:

> Lucília (*só*)
>
> (*vai sentar-se à E. Reparando na atitude que tomou*) Será assim que a mamã costuma estar! Parece-me que estou bem! Ah! O livro. Já me esquecia... é preciso fingir que se está lendo quando chegam visitas (*vai buscar um livro, torna a sentar-se e finge ler.*) (p. 7)

Este texto constitui, ademais, o exemplo de uma peça onde crianças brincam aos adultos, mas num registo que procura desmontar, entre outras coisas, as relações entre serviçais e senhoras, as conversas pretensiosas entre amigas e o seu quotidiano igualmente fútil, e que nos parece não só pouco acessível à idade infantil como podendo, por isso mesmo, ter efeito contrário.

A respeito de outros tópicos desenvolvidos nestas peças, um dos que suscita particular interesse consiste nos conflitos inter-género encenados por alguns destes textos, sobretudo se reflectirmos sobre possíveis configurações assim construídas de papéis sociais com fortes reflexos do/no mundo dos adultos. Na verdade, num número significativo de peças, o conflito dramático edifica-se tendo por base antagonismos

entre representantes de sexos opostos, ou seja, uma vez que se trata aqui de crianças, entre rapazes e raparigas, quer tenham laços familiares (irmãos, primos) ou não. E que aspectos são colocados em destaque por essas situações de conflito?

Um primeiro dado remete para diferenças entre índoles e atitudes. Textos como *Os sustos* e *Othelosito*, ambos de Rangel de Lima, *A noiva de Pierrot*, de Moraes Leal, *A feiticeira*, de Martim Feyo, *Um caso grave*, de Décio Feio, colocam em oposição o espírito brincalhão, descuidado, brusco e mesmo irresponsável das figuras masculinas (geralmente porque brincam em vez de estudar ou porque não cumprem as recomendações feitas pelos adultos) com o carácter mais responsável, calmo e cumpridor das figuras femininas. Processa-se e facilita-se assim a construção de estereótipos de género, que estudos recentes comprovam começar a sedimentar-se em idades muito baixas (cf. Neto, 1990). Mas outros textos contribuem ainda com novos dados para a formação destes estereótipos.

Assim, outro elemento significativo consiste na questão do poder. Dois textos dramáticos abordam este aspecto, com algumas "nuances". Na comédia *Os fantasmas*, uma "imitação" escrita por Beatriz Nazaré, os conflitos de poder são despoletados por distintos interesses lúdicos: enquanto as meninas preferem brincadeiras mais calmas, os rapazes propõem explícitos jogos de poder (neste caso brincar às tropas) em que eles dominam (mesmo estando em minoria: dois rapazes para quatro raparigas), ficando reservado aos elementos femininos o lugar da obediência, como explicitamente é apontado por uma personagem: "para que serviria sermos homens e não sermos obedecidos por fracas mulheres sem consistência" (p. 9).

Uma tal visão do papel feminino – reflexo, porventura, das concepções vigentes – tem como resultado a resistência por parte das representantes desse sexo (mesmo sendo ainda crianças). É assim que, embora aparentemente aceitem entrar no jogo de poder que eles oferecem, fazem-no com o objectivo de lhes dar uma "lição", o que conseguem no final, concluindo: "a manha vale mais que a força, e o posso, quero e mando nem sempre é de quem põe a navalha na cara!" (p. 16), princípio demonstrativo de que a via da imposição nem sempre alcança o êxito e os papéis que pretendem atribuir à mulher não se encontram pré-determinados. Também a acentuação na astúcia (um outro texto que faz referência à "manha" feminina é *O bezouro*, de Maria Helena,

n.º 20 da Arnaldo Bordalo) e habilidade femininas para resolver as situações – geralmente a seu favor – correspondem ao retrato estereotipado elaborado pelo conjunto de textos referidos no parágrafo anterior.

Outra peça que reflecte algumas das mudanças que então se viviam, na família e na sociedade, em relação à mulher, é "Zanga de irmãos", de Vidal Oudinot. Trata-se de um diálogo onde, através da discussão entre dois irmãos, se põe em cena um discurso argumentativo sobre o papel social do homem e a condição da mulher. Num texto escrito em verso, Jorge (que através de uma fala se percebe não ter ainda 6 anos) relega a mulher para as tarefas caseiras, "E tu? Abanas à brasa", reclamando as responsabilidades familiares e sociais para o homem: "Sou eu que a Pátria defendo!/ Sou eu que governo a casa!/ Sou eu que compro e que vendo!" (p. 9). E confirmando a visão tradicional de que a História é feita pelos/com os homens, afirmará ainda: "Hei-de, quer queira ou não queira,/ Figurar na «História lusa»/ Do Dr. Elias P'reira." (p. 11). Por sua vez, Gracinda recorda que os tempos mudam e que as mulheres ocupam já lugares que lhes estavam vedados, numa alusão explícita a um problema muito discutido na época:

> Hoje a mulher vai vencendo.
> Negai vós , se sois capazes.
> É ver... as mestras regendo
> As escolas dos rapazes.
> Regem aulas masculinas,
> Regem as do «Surdo-Mudo».
> *(batendo no peito)*
> São nossas as femininas. (p. 10)

Na verdade, a questão das professoras à frente de classes masculina foi objecto de dura discussão nos jornais, no parlamento e na praça pública. Esgrimiram-se argumentos a favor e contra a aceitação de mulheres a ensinar rapazes, questão que depois irá entroncar um pouco mais tarde num outro problema, o da coeducação, igualmente aflorado num texto dramático para crianças. Ambos os aspectos são sinais maiores das múltiplas interferências do contexto social, como temos vindo a assinalar.

De qualquer forma, uma observação que queríamos registar a propósito ainda da problemática central do texto "Zanga de irmãos" é a sua relativa ambiguidade face às

posições apresentadas. Ou seja, se o discurso da personagem feminina faz a apologia de uma "nova mulher" perante posições mais conservadoras que a figura masculina deixa transparecer, também é um facto que as respostas masculinas surgem com frequência num registo irónico, por vezes explicitado pelas próprias indicações cénicas. Veja-se, por exemplo, a réplica de Jorge à fala de Gracinda, que transcrevemos acima – "Sois tais e quais ... o Faz Tudo... [...] Então... p'ra frente e não caias./ Vesti ao Sub-inspector/ E ao Inspector... umas saias." (p. 10) – e que revela uma crítica pouco velada, e até que ponto conotada com a própria voz autoral, em relação às aspirações igualitárias. Se atentarmos também no texto didascálico, reconhecidamente aquele que no texto dramático mais claramente deixa transparecer o autor, um levantamento das didascálias expressivas que acompanham diversas falas da personagem feminina permite construir um quadro pouco abonatório para a sua figura.

Dos aspectos salientados, resulta sobretudo a acentuação de um certo auto-convencimento e alguma irascibilidade no trato, factos que poderão contribuir para uma menor força e credibilidade das suas reivindicações. Contrastando com o retrato feminino, o masculino revela uma figura que, primeiro não reage (no texto didascálico) ao tom convencido dela, mostrando-se depois até bem-humorado e, no final, sensível com a tristeza dela.

ELA	ELE
ares doutorais	*...*
batendo no peito	*...*
com pose	*...*
de má cara	*irónico*
zangada	*risonho e irónico*
zangada, quase a chorar	*zangado*
triste e zangada consigo mesmo	*com ansiedade*

Curioso ainda neste texto, e estabelecendo pontes com o tema da escola, é a contínua referência a várias obras escolares como fonte dos conhecimentos que as personagens vão esgrimindo: "Ciência natural" de António Figueirinhas; "Desenho" de A. Vidal ; "Educação Cívica" de Trindade Coelho e outros. Aliás, este tipo de ocorrência acontece em diversas peças que apresentam exactamente o livro como meio

formativo e educativo. Veja-se, por exemplo, *Árvores*, de A. Walgôde ("Tenho aqui uns livrinhos que tudo ensinam", p. 57) ou *O sonho*, de Manuel de Melo, este último referindo concretamente a "lição" cívica aprendida no manual escolar: "Quem maltrata um animal,/ Diz o livro de leitura,/ Não é de bom natural" (p. 8).

Ainda no núcleo temático que designámos globalmente por "família", encontramos traços de crítica a certas práticas, digamos discriminatórias, face às crianças. No n.º 7 da colecção da Arnaldo Bordalo, "Ambições infantis", as protagonistas começam por queixar-se, de uma forma algo ingénua, de que não é fácil para uma criança divertir-se, dado que, sublinham, "Proíbem-nos tudo!". É assim que a maior ambição das três é serem crescidas para poderem fazer o que, enquanto crianças, não podem. É neste momento que se introduz uma crítica implícita a certas formas de actuação dentro da família: "Quando há visitas, fazem-nos jantar numa mesa à parte porque somos pequeninos; obrigam-nos a deitar cedo porque somos pequeninos; impedem-nos de comer duas vezes sobremesa porque somos pequeninos" (p. 8). Mas este aparente "grito" de revolta de "classe" acaba por ser atenuado por outros desejos mais íntimos que perfilam a aceitação de padrões sociais de género: quando forem crescidas, Joana deseja ser mamã, Cecília quer ser enfermeira e Marta, a mais nova, revelando por isso um carácter menos "moldado" e mais centrado no seu eu, pretende primeiro ser fada (de acordo com os livros de histórias que ainda lê) e, perante a impossibilidade apontada pelas companheiras, decide-se pela actividade de confeiteira, para poder satisfazer a gulodice individual.

Encontramos esta mesma conformação com os papéis tradicionais da mulher no monólogo de Alexandre da Costa, "Quero ser mamã" (n.º 13 da colecção da Arnaldo Bordalo), onde uma menina, ao pensar no seu futuro, e depois de várias hipóteses de profissão – modista, advogada, médica, professora, telegrafista, dentista, enfermeira, etc. – decide que, afinal, aquilo que mais deseja é "ser mamã", à semelhança, aliás, de sua mãe: "em todo o caso ser mãe/ É da carreira que eu gosto!/ E se a mamã a escolheu.../ Porque não o hei de ser eu?!..." (p. 7).

Em relação especificamente aos monólogos, estes textos revelam algumas facetas distintas das que encontramos nas restantes peças pertencentes a este núcleo. Em termos temáticos, o universo infantil monopoliza as estruturas semânticas destes

textos. As travessuras e os castigos respectivos, os desejos, anseios e medos infantis são apresentados por vezes em tom melancólico (cf. "Rinháunháu", sobre a morte de um gato) mas mais frequentemente movendo-se no terreno do cómico e mesmo por vezes com um apontamento satírico (na maneira como algumas figuras são descritas), talvez mais próprios da visão do adulto, como observámos em ponto anterior (cf., em particular, os textos dos volumes n.ºs 1, 4 e 8, da colecção da Arnaldo Bordalo). Um comentário que se impõe reside no facto de se elaborar neste conjunto de textos o retrato de uma infância menos inocente do que poderíamos à partida prever. Nestes monólogos, os "meninos" e "meninas" estão sempre prontos para realizar as suas pequenas "partidas", mas também, como elemento de compensação, dispostos a escolher no final o bom caminho, apesar das tropelias anteriormente narradas.

Estruturalmente, estes monólogos apresentam-se como breves narrativas onde o interveniente faz quase sempre o relato de episódios ocorridos e nos quais participou, isoladamente ou em conjunto com outras figuras. São sempre experiências pessoais que se narram, cumprindo os preceitos próprios a este tipo de unidades (cf. *supra*, observações em 3.2). Mais raramente, estes monólogos podem constituir-se como puros textos de reflexão sobre um dado tópico. Mesmo quando ocorre um texto maioritariamente reflexivo, essa vertente surge, quase sempre, em articulação com anotações de carácter narrativo ou com a descrição de situações concretas ilustrativas dos comentários desenvolvidos.

Como exemplo de unidades com carácter descritivo veja-se o texto "Afinidades" (incluído no 1º volume da colecção da Arnaldo Bordalo), no qual o interveniente elabora um auto-retrato, em tom jocoso, destacando em si características – as ditas afinidades – semelhantes a outros membros da família, ou "Casem com a Carolina" e "Calça comprida" no vol. 8 da mesma colecção, ou ainda "Já sou uma senhora!" (incluído no vol. 13), que serve igualmente de pretexto para descrever e criticar aspectos do carácter e hábitos femininos: "Usa capa, bom 'spartilho/ E um vestido tão casquilho/ Que a faz tão sedutora!/ Eu, porém, que uso tudo isso/ E tenho até um derriço.../ Não sou já uma senhora?" (p. 12). A dimensão temporal, considerada como critério central para a definição de narrativa, e que implica uma apresentação sequencial dos eventos, nos monólogos descritivos assume uma lógica diferente, na medida em que os

marcadores temporais remetem não para uma sequência de acontecimentos mas para o tempo do discurso (Schiffrin, 1994: 299-301). Este aspecto está patente no próprio título de um dos textos: em "Já sou uma senhora", o elemento "já" remete para o momento do discurso, não estando orientado depois para a apresentação de acções, mas para a descrição de "estados", aspecto que o emprego de verbos estáticos acentua – "ser, "ter", "usar". Os diferentes constituintes também discriminados por Charaudeau (1993) para o descritivo concretizam-se nos textos acima referidos: organização do mundo de forma taxinómica, descontínua e aberta, desempenhando o sujeito que descreve o papel de observador (vê os detalhes), de sabedor (sabe identificar, nomear e classificar os elementos e as suas propriedades) e de descritor (sabe mostrar e evocar).

Finalmente uma palavra para a problemática social que, não tendo uma presença significativa, surge em alguns destes textos, mas, sobretudo, com a função de salientar a bondade e a prática da caridade como modelos de conduta a perseguir (como já acontecera no teatro de Rita Chiappe Cadet). É o caso de *O rato*, onde há a referência a um peditório a favor dos atingidos por uma explosão numa mina, para o qual todas as crianças contribuem; no livro *Puerilidades*, do também professor Ângelo Vidal, encontramos alguns monólogos e diálogos que remetem igualmente para a bondade infantil face aos pobres: "Dar esmola é mover-se à piedade;/ Incutir ao desânimo esperança;/ É fazer emergir da tempestade/ O arco-iris fulgente da bonança." (p. 17).

A questão social articula-se ainda com o núcleo familiar numa outra vertente. No "drama" de Henrique Macedo Júnior, *O bem e o mal*, de certa forma alia-se o valor da educação à importância da família enquanto núcleo criador de forte unidade, segurança e harmonia. Esse sentimento de segurança, que encontra nos textos já estudados de Rita Chiappe Cadet a sua melhor expressão, surge agora de forma evidente em falas do tipo: "O que eu queria era que aparecesse um meu irmãozinho que se perdeu há anos, para nenhum de vocês tornar a meter-se comigo." (p. 11). O valor dos laços familiares, que transparece nestas palavras, sublinhando que só na instituição familiar encontramos o verdadeiro apoio, é ainda perspectivado duplamente. Na verdade, também o referido "irmão perdido", e agora reencontrado, encontra, juntamente com a família, o caminho do bem ... e o remorso pela faltas entretanto cometidas. Uma vez mais a ausência de família e a vivência da orfandade acarretam problemas vários decorrentes da

proximidade assim construída entre pobreza e orfandade. O encontro com a família, representa assim, simbolicamente, uma melhoria em termos sociais e pessoais, ao permitir descobrir a verdadeira identidade. Neste aspecto, o texto *A órfã*, a que já nos referimos, é esclarecedor, ao fazer coincidir acesso a uma família e a uma identidade com acesso à educação.

4.3.2 A escola

Uma vez que a educação se afirma como uma preocupação essencial para o período da 1.ª República, mesmo se nem sempre a prática correspondeu aos ideais expressos, é natural que a escola constitua um espaço privilegiado para situar as pequenas comédias e os diálogos escritos durante esse período, até porque muitos dos seus autores estavam ligados às questões da educação e do ensino. Digamos que a missão social mais vasta, atribuída pela República aos professores, é fortemente assumida por vários elementos: a formação do "homem novo" passava, antes de mais, pela escola, e essa "utopia educativa" (Nóvoa, 1987: 607) estende-se às mais diversas áreas da escrita para crianças. O ambiente escolar proporcionará, igualmente, que se versem os principais temas do repertório educativo e cívico republicano, pelo que alguns textos serão abordados neste e no ponto seguinte ("a pátria").

Manifestando preocupações didácticas evidentes, as peças de teatro que agrupamos neste núcleo temático desempenham, numa primeira instância, um importante papel socializador, particularmente em relação à necessidade de propagação da ideia de que a instrução constitui o eixo fundamental de duas posições a considerar:

(a) para as crianças pertencentes a uma classe com alguns privilégios, a educação e o estudo constituem uma obrigação e um dever inerentes à sua condição, ao estatuto que já possuem;

(b) para as crianças pertencentes a camadas desfavorecidas socialmente, a educação e o estudo constituem uma forma de promoção cultural e social.

Exemplo paradigmático para esta ocorrência é a peça *À hora do recreio*, de Higino Lagido. O quadro que se desenha da instrução e da vida escolar, quer por parte dos mais favorecidos – "Que tristeza a da ignorância!/ O pobre muito infeliz/ Começa a ser, desde a infância!" (p. 19) – quer em particular através da fala da "enjeitada" – "Ai, menina, quem me dera/ Poder entrar para ali./ E ter um livro!... Isso é que era!.../ Olhe que nunca esqueci,/ Uma vez que lá entrei,/ Vê-las todas a dizer/ Umas coisas ... que eu não sei, /Mas bonitas a valer./ Depois... tudo tão contente,/ Como um céu cheio de estrelas!/ A mestra sorrindo, à frente,/ Como mãe de todas elas.../ E mesmo as mal vestidinhas/ Todas em corpo coberto./ Remendadas, tão limpinhas!..../ Oh! par'cia um céu aberto!" (p. 20) – configura os traços essenciais que salientamos: a relação entre pobreza e ignorância, a frequência da escola e o acesso à instrução como primeiro patamar para o reconhecimento social, patente na imagem das "mal vestidinhas... mas limpinhas" (em nítido contraste com a autora destas palavras). A expressão desta mesma ideia, perspectivando os males futuros provocados pela não frequência da escola, surge na peça do professor João Tavares dos Reis, *A orfã*:

> José – [...] Se o senhor tivesse frequentado a escola e seguido os conselhos que ali se dão, nunca seria um homem inútil como o tem sido até hoje.
> Luís – A escola é a fonte do bem. Ali aprende-se a ser homem, forma-se o carácter...
> António – *(interrompendo-o)* E sai-se de lá com conhecimentos suficientes para podermos entrar na sociedade, de forma a podermos um dia ser-lhe úteis. (p. 28)

Facilmente verificamos que as duas situações descritas permitem considerar, em alguns textos, pelo menos, duas possíveis posições implícitas de leitura. Configuram-se também, no plano do imaginário, várias premissas, nomeadamente a de que não existe esforço sem prémio (para ambas as situações) e a de um discurso compensatório, segundo o qual a instrução permite ultrapassar contingências sociais (para o segundo caso):

> A instrução é a nossa vida,
> Nossa luz, nossa ventura;
> Dá-nos pão, dá-nos guarida,
> Dá-nos paz na desventura.
>
> (Vidal Oudinot, *O sonho*, p. 23)

Em articulação com as dimensões referidas, encontramos a exploração de tópicos mais localizados, alguns deles directamente implicados com o ideário educativo republicano. Podemos apresentar, em síntese, o seguinte quadro relativo aos subtemas relacionados com o universo escolar:

a) oposição entre o estudioso/sucesso e o cábula/insucesso escolar

b) festividades e amor pela natureza – a árvore; as aves

c) os símbolos – a pátria, a bandeira (em articulação com o núcleo seguinte)

d) valor social da instrução e exercício da cidadania

Na construção do tecido ideológico característico destes textos, poderemos assinalar que, na maioria das peças que aqui tratamos, se desenvolve um processo discursivo baseado sobretudo na argumentação, em analogias e generalizações didácticas, funcionando os textos como demonstração de conceitos mais gerais. Esta situação é facilitada pelo facto de estes textos apresentarem um sistema de valores fortemente dicotómico, ou seja, são sempre claras as diferenças entre o certo e o errado, a verdade e a mentira. É também esta característica que permite a apresentação das já referidas "regras de acção".

Encontramos estes elementos, comuns a vários textos, sintetizados de forma paradigmática na peça de António Walgôde, *Árvores*, que versa quesitos centrais da desejada educação "para a natureza": o amor às árvores e às aves. Esse texto é publicado também no volume *Festa da árvore*, de que é responsável juntamente com Eusébio de Queirós, em cuja "prefação" as referências à árvore revelam, mais do que uma preocupação pela natureza, a sua mitificação enquanto símbolo de um ideal de sociedade e de cidadania: "Ela [a árvore] nasceu como o homem para viver em sociedade. Só, é rude; em sociedade, é polida e elegante. Isolada, é facilmente vencida; associada, resiste às intempéries. Como Goethe, procura a luz, sempre a luz".

Dessa peça transcrevemos um segmento que analisaremos também com mais pormenor, no sentido de aí evidenciar os processos mais significativos – comuns a outros textos – na construção das interacções. Assim, após a apresentação de uma série de trocas verbais que retratam oposições entre os dois falantes, entra-se numa sequência

em que o discurso argumentativo de uma das personagens (Júlia) atinge o clímax em termos persuasivos, o que conduzirá, de acordo com a lógica discursiva que caracteriza todos estes textos, ao convencimento do outro.

> *Júlia* – (*com força*). [...] É a mais feia das acções, a maior das crueldades. (*Pausa*) Gostarias que um homem mau chegasse de noite e te roubasse à mamã?
> (*Francisco vai-se aproximando e eternecendo*). Que sofrerias e que desgosto o nosso?! (*Leva o lenço aos olhos*).
> [...]
>
> *Francisco* – (*fraco*) Eu não sabia...
> *Júlia* – (*com transporte*). Ora diz o que pensas! O arrependimento vem sempre a tempo.
> *Francisco* – É que eu julgava que os passarinhos... sim, que não sabem o que fazem e não sentem essas maldades.
> *Júlia* – (*abraçando-o*) Ó meu Chiquinho! Não te disse que a má companhia te fazia pensar tão mal e proceder pessimamente? Onde encontras uma mãe ou um pai, a não ser nas excepções, que não se sacrifique pelos filhinhos? Que não chorem a sua morte? Isto no género humano, e nos animais inferiores igualmente.
> *Francisco* – (*timidamente*) Sou muito mau!
> *Júlia* – Mas não tornes a sê-lo e ralha com os maus rapazes e não os acompanhes nas más acções.
> *Francisco* – (*com força*) Nunca mais! [...] (pp. 54-55)

Um primeiro aspecto a referir diz respeito ao facto de que as trocas verbais (o sistema de "turn-taking") colocam em evidência um discurso argumentativo, neste caso por parte da personagem feminina (recorde-se o padrão comportamental a que nos referimos no ponto anterior). Esse discurso manifesta uma significativa força ilocutiva, e impõe uma autoridade, que o texto didascálico ajuda a esclarecer: enquanto as intervenções de Júlia são ditas "com força" e "com transporte", as reacções do outro interveniente na interacção manifestam uma atitude de submissão, patente nas expressões "eternecendo", "fraco", "timidamente". Curiosamente, esta última personagem só adquire novamente auto-confiança quando é "convencido", ou seja, quando se submete à opinião do interlocutor, ao qual se opunha até àquele momento.

Repare-se que a questão da dimensão emotiva da fala, faceta actualmente a merecer uma atenção particular, se encontra também presente neste excerto, não só ao nível das informações dadas pelas didascálias expressivas, mas também no que se refere

aos argumentos avaliativos (veja-se, por exemplo, a primeira afirmação de Júlia). Entramos, também aqui, no domínio da generalização, dimensão recorrente a que já fizemos referência e que este excerto ilustra bem: "É a mais feia das acções, a maior das crueldades". A utilização do verbo ser, no presente, e os superlativos ajudam a apresentar a afirmação, e os conceitos que ela envolve, como uma verdade de valor abrangente, estabelecendo uma posição irrefutável, que a analogia a seguir relatada, remetendo para a experiência pessoal (outro recurso frequente), vai naturalmente ajudar a confirmar.

Este constitui, aliás, um ponto importante, na medida em que, em diversos textos, os argumentos com maior peso são os que se apresentam conotados com a experiência pessoal, o que lhes poderá conferir uma maior evidência, sobretudo tendo em atenção as características psicológicas dos intervenientes (e destinatários) destas peças, que são crianças. O processo de apresentação dos conceitos, seguido por estes textos, revela uma aproximação curiosa com a forma descrita por Vygotsky (1979: 143-144) relativa à maneira como a criança desenvolve os conceitos, desempenhando a experiência quotidiana, a par com a cooperação, um valor fundamental para a compreensão que a criança tem deles. A introdução desse novo tópico – a analogia com a experiência pessoal – no discurso, acaba igualmente por constituir uma importante estratégia de controlo do diálogo e de exercer o domínio sobre o outro, como o desfecho do episódio facilmente comprova. Acrescente-se também que Deborah Schiffrin (1985), no estudo que efectua sobre a argumentação na conversação, observa que a experiência pessoal é geralmente convocada, como elemento exemplificativo, nessas situações.

Note-se ainda a série de interrogações, com um valor fundamentalmente retórico, no sentido em que não se pretendem respostas lineares. Na verdade, as intervenções da outra personagem não constituem respostas directas a essas questões, mas são já o resultado de uma reelaboração e de um reequacionamento de posições, suscitados pelo conteúdo das perguntas e, de certo modo, são também intervenções orientadas: "Ora diz lá o que pensas", e o que pensas só pode ser o arrependimento.

Cria-se assim uma evidência, que o discurso argumentativo reforça, revelando claramente a dicotomia entre a boa e a má conduta – neste caso em relação ao respeito devido às árvores e à protecção das aves, e registe-se ainda a associação com as virtudes

familiares –, com base na referida analogia, apontando a regra a cumprir e acompanhada, no final desta unidade, pela inevitável reabilitação ou redenção.

Embora tenhamos afirmado, no início deste capítulo, que a escola é o local privilegiado para a acção, nenhum dos textos integrados neste núcleo temático se localiza dentro do espaço da aula. Na verdade, privilegia-se o espaço exterior da escola, sendo aí que, fundamentalmente, as crianças dialogam, numa aproximação às situações vividas realmente pelos destinatários. Com frequência, esse diálogo transpõe para fora da aula o discurso do professor, como justificação e argumento de opiniões e posições tomadas pelas crianças intervenientes na peça:

> "Um ninho, como diz o senhor professor, é uma casa como a minha ou a tua."
>
> (*A órfã*, p. 19)

> "Não tens ouvido à nossa professora dizer que devemos amar os pobrezinhos?"
>
> (i*dem*, p. 22)

> "Não disse o mestre, inda há pouco,/ Que se devem dar as mãos... "
>
> (*À hora do recreio*, p. 10)

> "Mas a nossa professora/ Diz que essas lutas dos mares,/ Bem como as lutas da terra, / Já não devem hoje dar-se." (*idem*, p. 14)

> "foi coisa que ouviste à mãe ou à mestra" (*Pátria*, p. 8)

> "a minha professora disse, o outro dia..." *(idem*, p. 21)

> "Pareço-te o professor, porque não estou a brincar, porque estou a falar muito sério."
>
> (*Lição de amor cívico*, p. 14)

> "E o senhor professor diz que nos exercícios devemos estar com toda a atenção e linha (*com persuasão*). Mas é que isto é muito verdade!"
>
> (*O soldadinho*, p. 65)

> "Pois a minha professora ensina-me: «que tudo quanto existe tem o mesmo direito de viver e ser feliz.»"
>
> (*Um sermão do senhor cura*, p. 194)

Embora figura ausente, o discurso professoral está presente, e de uma forma bem marcada; é por vezes um discurso relatado, influenciando – sempre pela positiva – a conduta dos seus alunos. Se, em relação à família, era essencialmente o pai que detinha o poder social e/ou simbólico absoluto, aqui e ali ainda relembrado ("Olha que se o papá te ouve, tu levas uma boa raspança", *Lição de amor cívico*, p. 14), esse poder surge agora transposto para a escola, sendo encarnado na figura dos professores, segundos pai e mãe": "Adorai com fervor santo/ Os mestres, segundos pais,/ Que se não vos prezam mais/ Vos amam, ao menos, tanto." (*Puerilidades*, p. 59). Resta questionar até que ponto esse seria um poder mais idealizado do que real, não esquecendo que vários dos autores destes textos eram professores. A este propósito recordemos o estudo de António Nóvoa (1988) que acentua a difícil situação económica vivida pelos professores, embora a sua voz tenha conhecido então algum impacto, mesmo em termos políticos.

De qualquer forma, é um facto que nestas peças o seu discurso, veiculado através da fala das crianças, é uma instância de poder e de autoridade a reter – "lê e escuta a voz autorizada do senhor professor", diz justamente uma das personagens-criança da peça *Árvores* (p. 56) – e, por isso mesmo, "interiorizado" e repetido. A este aspecto acresce ainda o retrato que nos é dado do professor, no único texto em que este aparece em cena – "um velho respeitável, de cabeleira e barbas grisalhas. Veste com decência e fala sempre sossegadamente, com um certo ar de bondade" (*O bem e o mal*, p. 16) – ou nas referências que sobre ele dão as crianças – "Mas vem com boas maneiras/ o mestre..." (*À hora do recreio*, p. 23) – que acentuam as dimensões assinaladas.

Extremamente interessante, neste contexto, é o diálogo escrito por Ana de Castro Osório, *Um sermão do senhor cura*, publicado em brochura (1907) e depois incluído nos livros de leitura, aprovados oficialmente para as escolas, *A boa mãe* (1908) e *Os nossos amigos* (1922). Protagonizado por dois rapazes (Guilherme e Filipe), caracterizados de acordo com o estereótipo próprio à função que é atribuída a cada um – o estudioso, "limpinho e alegre [...] com a saca dos livros de estudante"; o mandrião, "sujo e desmazelado como um pequeno vadio" –, estas duas figuras servem apenas para

veicular, em discurso "rapporté", duas posições ideológicas distintas: a do professor (neste caso, uma professora, o que também é motivo para discussão) e a do padre[85].

Através da fala destas crianças é, afinal, o discurso desses adultos que nos é transmitido e que é apoiado ou posto em causa. Um discurso que se caracteriza, no caso da personagem Filipe/padre, por uma posição obscurantista em relação ao conhecimento do mundo – "O sol é o carro de chamas de Nossos Senhor. A lua tem um leão a comê-la. As estrelas são as candeias que alumiam o trono do Senhor..." (p. 187)[86]; "Por isso o Sr. Cura dizia no sermão: (imitando o pregador) «Essas escolas do diabo! O que é essa coisa que chamam ciência senão vaidade dos homens?..., Antes ser ignorante do que aprender tais heresias!»" (p. 190) – e extremamente conservadora face aos aspectos sociais – "e disse mais: que deus é que olhava por nós, e então que não nos andássemos a consumir e arranjar cama no purgatório..." (p. 189). O antagonismo com as palavras de Guilherme/professora é nítido, colocando-se agora em destaque um ensino novo, activo, e um conhecimento baseado na experiência e na observação directa das coisas – "Tínhamos ido todos lá da escola dar um passeio à serra para ver pôr o sol... [...] e a professora explicou-nos isso tudo muito bem." (p. 186) – , assim como a defesa de uma efectiva aplicação dos princípios de cidadania, onde se destaca os deveres do indivíduo e a importância do estudo e do trabalho, quer para a auto-estima e promoção social, quer para o desenvolvimento da sociedade – "Olha que a tua maior riqueza é a que tiveres adquirido com o estudo. Um homem ou uma mulher que não trabalham são seres inúteis e prejudiciais à sociedade" (p. 189).

Não se pode deixar de acentuar a forma como ecoam neste texto os grandes princípios defendidos pela educação republicana, constituindo as falas deste diálogo autênticas paráfrases das ideias expressas no Decreto que procede à remodelação do ensino infantil e primário (de 29 de Março de 1911). Mas com a significativa

---

[85] Além desta peça e de *A comédia da Lili,* Ana de Castro Osório publicou ainda *Bem prega frei Tomás* (1905) que, embora Garcia Barreto (1998: 75) a mencione no capítulo que dedica ao teatro infantil, não se trata propriamente de uma peça para crianças, quer no tipo de personagens – são todos adultos – que foge ao padrão habitual da época e das duas outras peças referidas, quer no tema, abordando a questão da condição da mulher.

[86] As páginas indicadas referem-se ao livro *Os nossos amigos*; o único exemplar da edição deste texto em brochura, existente na Biblioteca Nacional, encontra-se vandalizado, tendo sido arrancado o miolo da obra.

particularidade de a primeira publicação desta peça ser anterior à implantação da República e, portanto, anterior também ao referido decreto, onde se apontam como principais orientações, o valor da educação, para o indivíduo – "O homem vale, sobretudo, pela educação que possui", é a frase de abertura – e para a sociedade – "Educar uma sociedade é fazê-la progredir" –, aludindo-se ainda ao facto de se pretender libertar a criança dos falsos dogmas veiculados pela religião, "sejam os de moral ou os de ciência".

A ideia de uma escola nova, com novas práticas, perpassa sobretudo nos textos dramáticos do homem fortemente implicado com a educação republicana que foi Adolfo Lima. As suas pequenas peças são também pequenos "manifestos" que ilustram uma concepção de educação e de escola. Por exemplo, em *Conforme as forças*, critica-se a prática do prémios escolares, e valoriza-se o esforço de cada aluno; no texto *A surpresa do João Luís*, o diálogo entre as crianças coloca em confronto a "antiga escola" e uma "nova escola", que valoriza as práticas activas, na linha das conhecidas posições assumidas publicamente por Adolfo Lima, defensor do movimento pedagógico da Escola Nova (os itálicos estão no original):

> Luzia – Mas que fazes de Helena, um fantoche? um boneco? Não gosto nada disso.
> João – Era assim que se fazia na *antiga escola* em que andei...
> Luzia – É por isso que ele não percebeu nada... Na *nova escola* em que andas agora é assim... Nós mexemo-nos à vontade ! (p. 21)

No primeiro volume da colecção da Figueirinhas, o monólogo "Depois do exame" constitui também um exemplo paradigmático para um dos propósitos mais procurados por estes textos – a apologia do estudo: "trabalhei muito... estudei com todo o afinco... ouvi com muita atenção as lições do meu professor. Fui sempre um rapaz bem comportado nas aulas... não fui garoto, nem cábula". Como recompensa pelo seu "bom comportamento" será premiado pela mãe e pelo pai. Mas este episódio serve para moralizar duplamente: em relação à questão dos trabalhos escolares mas também face a outras atitudes igualmente criticáveis. É assim que a propósito da forma como um colega gastou o dinheiro oferecido pelo pai (pensando que já era um homem, comprou um charuto, que o deixou doente), conclui-se: "Esta história é verdadeira e muito

proveitosa para meninos que por qualquer circunstância apanhem dinheiro à mão. Esse dinheiro, quando se tenha autorização para o gastar, deve ser aplicado em coisas que bem se coadunem com a nossa idade." (p. 14). Temos, pois, uma história de "proveito e exemplo", que busca na prova da "realidade" a sua força persuasiva.

O mesmo acontece em "O saber não ocupa lugar", de Higino Lagido (vol. V da Figueirinhas), que, contrariamente à estrutura habitual do monólogo, coloca o protagonista como narrador de uma história aprendida através da avó, mas uma história que "não mete lobishomem, nem papão,/ Nem mete talismã, nem mesmo fada!...", salientando-se uma vez mais o tal valor da "realidade" e da "verdade", que afinal todos estes textos proclamam. É uma história que se constrói com base na habitual dicotomia (que faz recordar diversos textos da fabulística) entre o "estudioso" e o "preguiçoso e calaceiro", salientando-se no final, uma vez mais, a importância da instrução, neste caso decisiva para resolver problemas futuros, dando a possibilidade de um exercício pleno da cidadania. Aliás, não esqueçamos que a relação entre a criança e a sua projeção no adulto é fundamental nesta (e noutras épocas), sendo um dado constantemente reelaborado por estas peças.

Nesta linha de apologia das virtudes da escola encontramos outros textos, como *À hora do recreio*, também de Higino Lagido, que começa por situar-nos no tal espaço simultaneamente contíguo e exterior à escola – "... Ao fundo uma escola de ambos os sexos..." – e desenvolve um contraste entre as boas e as más acções com a inevitável redenção no final, ou ainda o "drama" de Henrique Macedo Júnior, *O bem e o mal*. A abertura da fantasia de João Tavares dos Reis, *A órfã*, constitui um bom exemplo de síntese do conjunto de elementos que temos vindo a enunciar:

Somos ainda crianças
Que queremos saber ler
Olá, olá!
P' ra quando formos crescidos
Olá! olá!
Sabermos bem proceder.

Ávante, pois, p' rá escola
Que luz e vida nos dá.
Quem n' ela for aprender,
Bom patriota será.

Mas o texto mais representativo do "projecto comunicativo" (Linell, 1998) perseguido pela quase totalidade dos textos que se integram neste núcleo temático, e que temos vindo a ilustrar, é *O sonho*, de Manuel de Melo, que coloca a própria Escola em cena, personagem alegórica que transporta na mão um livro singular – *Os Lusíadas* – símbolo maior dos valores que exalta:

> *a)* *«Escola»*
> [...]
> Estudai muito, meus filhos,
> b) Para depois no futuro
> Serdes úteis à nação,
> Que é este o dever mais puro...
> (*Pausa. Com energia e entusiasmo, erguendo o livro*)
> Estudai, honrai a Pátria,
> Que ela é bem digna de glória!
> (*mostrando o livro a Alegre e a Pedro*)
> Vede este livro, meus filhos.
>
> *Alegre* (*com ar de admiração*)
> O livro em que fala a História!
> Os *Lusíadas*!...
>
> *«Escola»*
> São eles
> Que vós deveis sempre amar,
> Pois representam a Pátria,
> Que devemos venerar!
> Beijai-os, (*todos se ajoelham beijando*
> *alguns o livro*) e não esqueçais
> A vossa Pátria e a Escola,
> Que é a vossa protecção
> E vos dá bendita esmola. (pp. 22-23)

Se anteriormente mencionámos já o valor atribuído aos livros como fonte de conhecimento, neste caso concreto vai-se mais longe ao tentar conotar-se simbolicamente um livro com a própria Pátria. Ambos devem ser venerados; perante ambos a criança demonstra a sua devoção. Acresce ainda que os *Lusíadas* aparecem referidos noutros textos ("São em verdade santos [os heróis da pátria] da religião do

patriotismo, cuja sublime bíblia são os *Lusíadas*", *Lição de amor cívico*, p. 18), assim como o seu autor: "A pátria ... é o grande Camões" (*Pátria*, p. 20)[87].

Finalmente, a intencionalidade comunicativa destes textos dramáticos faz que todas as estratégias discursivas, nomeadamente as que se prendem com os modos narrativo e argumentativo de organização do discurso, estejam ao serviço do objectivo visado – a exaltação da escola:

> É que a Escola, meus senhores,
> Dá-nos tudo quanto queremos;
> faz-nos homens para a vida,
> Ensinando o que sabemos.
>
> A Escola dá-nos a Luz,
> O Bem, a Verdade e o Amor.
> [...] Quem é que pode viver
> sem este belo tesouro?
>
> Ler, escrever e contar
> Já vale mais do que o ouro.
> (*O sonho*, p. 8)

4.3.3 A pátria

No periódico *Educação Nacional* (8 de Maio de 1913), a propósito da publicação de uma peça intitulada "A bandeira da escola", escrevia-se: "É uma comédia verdadeiramente original. É uma espécie de ensaio de crianças na vida social, em que elas discutem e deliberam. Os autores tiveram em vista o princípio da educação associativa, facultando-lhes liberdade, mas sob uma direcção e orientação superiores". A perspectiva que assim se configura é comum a outros textos que encorajam a criança

[87] A importância atribuída à figura de Camões está patente, por exemplo, no facto de se publicar uma circular (1 de Junho 1915) ordenando que em todos as escolas haja uma prelecção realçando a importância patriótica do poeta (Sampaio, 1975, vol. I: 18).

a tomar parte, de forma activa, na construção de um ideal de participação cívica. Ao discurso de tipo argumentativo, a que já nos referimos, alia-se agora uma vertente laudatória, dirigida essencialmente à exaltação do amor pela Pátria.

A imagem da "mãe" Pátria, que protege os seus "filhos" mas que também espera que eles a defendam quando necessário, é um dos elementos mais visíveis nos textos que consideramos dentro deste núcleo. O paradigma matricial, enquanto elemento unificador, é constantemente convocado nos "discursos" sobre a Pátria. Curiosamente, e em contraponto, a figura da mãe está praticamente ausente nos textos que integram o conjunto referente à temática da família.

Um dos textos mais representativos desta orientação chama-se exactamente "Amor da Pátria", de Vidal Oudinot. Nele desenrola-se um diálogo entre dois rapazes que coloca em confronto duas concepções distintas de pátria. Assim, um diz que o amor da pátria é uma asneira, porque em excesso traz a guerra, o ódio; nesse sentido desenvolve um conceito *universalista*, referindo que "A Pátria deve ser o Globo, a Humanidade/ Toda cheia de Paz, de Luz e de Bondade" (p. 22). Contrastando com esta posição, que classifica como uma "ilusão", uma "perfeição" impossível de concretizar, a outra personagem, recorrendo a um discurso argumentativo apoiado, uma vez mais, na analogia, sublinha a importância desse amor especial que se tem, em *particular*, à nossa Pátria. E levando o outro, finalmente, a concluir que, realmente, "Não há decerto amor maior que o Amor da Pátria" (p. 24).

Um dos símbolos maiores de um país será, sem dúvida, a bandeira. Em alguns textos esse é um tópico presente no diálogo, sempre em estreita colaboração com os restantes aspectos mencionados – o amor à Pátria e a consequente metáfora da "mãe Pátria" –, como acontece no drama *A órfã* ("Além tem o símbolo da Pátria que adoramos [...]; numa palavra, representa Portugal – a nossa mãe adoptiva", p. 30). Atente-se igualmente no monólogo, "A bandeira", de António de Lemos (incluído no vol. V da colecção da Figueirinhas), no qual, de novo, se revelam processos de interiorização de atitudes, neste caso aprendidos com os mais velhos:

> Passou agora, ali na rua, um regimento.
> Ia belo, soberbo e então, nesse momento
> Em que a bela bandeira altiva, ia a passar,

Tirei o meu boné!... quase fiquei a orar...

Diz o avô
"- olha, rapaz, tu, quando
Vires passar assim, a tremular, ligeira,
De qualquer regimento a rutila bandeira,
Tu tira o teu chapéu, curva-te respeitoso"

"É como um sol d'amor. A treva, essa rebate-a,
Porque ela representa o símbolo da pátria...
Aquela que ali vês, toda cheia de glória,
Foi a que nos levou ao final da vitória,.
Por isso, meu rapaz, ajoelha e vai beijá-la,
Porque ela, tal e qual, a nossa mãe iguala..."

Na pequena peça "Lição de amor cívico", o tema central surge aliado à exaltação de algumas figuras históricas e de certos episódios do passado: o Infante D. Henrique e as primeiras viagens dos Descobrimentos são dois elementos aí destacados. Dá-se início, neste e noutros textos ("O soldadinho", *Pátria* e "Ensaio dum final de acto"), ao elogio de um conjunto de figuras históricas, nomeadamente as ligadas à empresa dos Descobrimentos, a par da imagem tutelar de Camões (já referida no ponto anterior), e que serão fortemente entronizadas no período que estudaremos a seguir. Ensaiam-se nestes textos utilizações da História, ligadas a uma ideia de identidade nacional que passa pela valorização de um passado glorioso e a promessa de regeneração e de uma nova dignidade para a Pátria[88].

Em relação às intervenientes femininas na História, a merecer referência, o destaque vai para Filipa de Vilhena (nas peças *Pátria* e "Ensaio dum final d' acto", que segue o estratagema do teatro dentro do teatro), cuja memória serve para salientar, pela sua atitude, como o amor pela Pátria se sobrepõe ao amor de mãe. A dimensão sacrificial é sobretudo salientada no segundo texto, perspectiva esta que se articula com o sentimento que todas as referências à Pátria encerram e propagam: a forte ligação afectiva ao solo pátrio, que implica a entrega total do verdadeiro "cidadão" aos valores e à defesa da Pátria.

[88] Relembremos, a este respeito, outras obras para crianças que desenvolvem esta mesma ideia, nomeadamente o livro de Ana de Castro Osório, *A minha Pátria* (1906), a que já fizemos menção.

Uma palavra final para uma questão mais circunstancial, a da instrução militar na escola, que surge retratada num texto já identificado, "O soldadinho". Actividade implementada na vida escolar logo no início da 1.ª República[89], em particular neste monólogo, elabora-se uma aliança curiosa entre cidadania, Pátria e a condição de soldado, como se este último fosse um cidadão maior, por servir e defender a Pátria. E o exemplo a seguir terá de ser, certamente, o dos "homens gloriosos":

> Ressuscitem de novo
> Os Albuquerques heróis,
> Os Gamas e outros sóis
> Da passada tradição;
> Tantos homens gloriosos
> Ressurgem, a Pátria amada!
>
> De todo o mundo falada
> Com verdadeira efusão!
> Com um fervor verdadeiro.
> O soldado português
> No mundo não tem igual!
> Viva! Viva Portugal!
> Viva o povo marinheiro!! (p. 67)

[89] Refira-se que o primeiro diploma da República relativo ao sistema escolar é precisamente sobre esta questão, nomeando uma comissão para elaborar um projecto sobre a instrução militar preparatória (Carvalho, 1986: 652-653).

5. Balanço

Gostaríamos, no final desta parte, onde abordámos a produção dramática para crianças publicada entre as últimas décadas do século XIX e o findar da 1.ª República, de tecer algumas considerações englobantes sobre o período e os textos estudados. Iremos recuperar alguns comentários e avançar com um conjunto de breves sistematizações que nos parecem úteis para posterior confronto com momentos seguintes da nossa análise.

Os textos deste período apresentam entre si uma significativa homogeneidade, em termos estruturais e de conteúdo, aspecto que, por um lado, permite destacar regularidades fundamentais e, por outro, torna mais evidente os elementos que se demarcam de um determinado modelo de escrita. Assim, em relação a estes "primeiros tempos", podemos, desde já, apontar um conjunto de características comuns nos textos analisados, que se evidenciaram na leitura empreendida, e que os seguintes pontos sintetizam:

- representação de tipo realista;
- predomínio de personagens crianças, por vezes interagindo com adultos;
- temas do quotidiano social infantil (destaque para o estudo, a escola, certos comportamentos sociais);
- fim moralizante.

Estes quatro aspectos interagem, na medida em que sendo à ficção realista que, na época, se atribui, de forma geral, a capacidade de melhor transmitir as ideias e valores pretendidos (o seu fim moral), as personagens escolhidas naturalmente seriam crianças, à semelhança dos destinatários visados. A condenação da fantasia dos contos de fadas (que oportunamente referimos) era então frequente. Uma suposta falta de compromisso com o mundo real e a oferta de uma galeria de figuras (com destaque para as bruxas), eventualmente causadoras de "perturbações" nas crianças, foram os principais vectores das críticas endereçadas à literatura tradicional e aos contos de fadas.

Concretamente em relação às personagens, poderemos tentar um primeiro ensaio de tipologia das figuras intervenientes na acção, tendo em atenção os dois principais núcleos textuais estudados: o teatro de Rita Chiappe Cadet, por um lado, e os textos escritos e publicados já em pleno período da 1.ª República. Recordemos que a colecção publicada pela casa Arnaldo Bordalo (20 volumes, publicados em 1902) é constituída essencialmente por adaptações de obras de origem estrangeira e, em termos estruturais, por monólogos, o que a torna pouco significativa em relação a este parâmetro, uma vez que as personagens envolvidas nesses monólogos são sempre crianças, estando ausente a dimensão relacional interior ao texto. Em quadro síntese, teremos, pois, como mais significativas em termos de frequência, as seguintes ocorrências[90]:

TEXTOS / PERSONAGENS	Teatro Rita Chiappe Cadet	Teatro 1.ª REPÚBLICA
CRIANÇA PROTAG. (M/F)	✔	✔
PAI/ MÃE	✔	
IRMÃO/IRMÃ	✔	✔ (-)
AMIGOS/OUTRAS CRIANÇAS	✔ (-)	✔
PROFESSOR		✔
CRIADOS/CRIADAS	✔	
OUTROS ADULTOS		✔
PERS. ALEGÓRICAS		✔
PERS. LIT. TRADICIONAL		✔

Verificamos facilmente a concentração de personagens pertencentes ao núcleo familiar, nos textos de Rita Chiappe Cadet; nas peças posteriores, as figuras parentais, intervindo na acção, são praticamente inexistentes (são apenas aludidas no discurso

[90] Na análise feita, exceptuam-se também os monólogos que aparecem tanto nos volumes escritos por Rita Chiappe Cadet (três textos), como nos publicados já no século XX, dado que todos eles, para além da ausência da dimensão relacional, que aqui nos interessa, apresentam também todos uma criança, menino ou menina, no papel de (único) protagonista. Recordemos que em Rita Chiappe Cadet todos os monólogos são interpretados por figuras femininas, e nos restantes textos a distribuição por género é equilibrada.

infantil), estando presentes outras figuras de adultos, nomeadamente a do professor, em consonância, aliás, com um quesito já destacado e que consiste na primazia dada ao espaço escolar. Em relação às figuras infantis, ao ambiente familiar próprio do teatro de Rita Cadet corresponderá uma maior incidência de personagens com laços familiares – irmãos e irmãs – enquanto no período seguinte, embora continuem a surgir, em algumas peças, a ênfase é sobretudo para um leque mais alargado ao nível das relações interpessoais, com a intervenção também de crianças de vários estratos sociais, aspecto oportunamente analisado.

Uma análise ao nível dos atributos utilizados para caracterizar as personagens infantis, possibilitando uma tentativa de classificação, que estará, aliás, em consonância com os modelos narrativos mais divulgados, permite verificar uma insistência no par "o bom exemplo" *vs* "o mau exemplo". Ambos são tipos característicos da narrativa de fundo moral, que a literatura dramática também vai acolher. De destacar que a faceta de "herói" positivo é sempre cumprida nestes textos: mesmo a criança "mau exemplo" segue, obrigatoriamente, um percurso que a levará ao bom caminho. Não sendo tanto definido pelo carácter, mas pela situação, um outro tipo de personagem, que emerge como elemento significante num conjunto razoável de textos, é o da criança infeliz/ desprotegida. Não tendo, ao contrário dos tipos anteriores, e na maioria dos casos, uma intervenção activa na acção, a criança infeliz pertence sempre a classes baixas e com frequência apresenta-se na condição de órfã. A sua função reside sobretudo em permitir destacar a actuação da criança "bom exemplo", já que será sempre beneficiária dos bons princípios que o/a protagonista revela.

Em relação às personagens alegóricas, destaque-se a "escola", que surge como figura interveniente (um texto) ou aludida (assim como a Pátria) em textos que procuram já um certo grau de generalização em relação a algumas das reflexões que se tecem sobre questões orientadas para aspectos da cidadania, dentro do espírito defendido durante a 1.ª República. A presença de figuras da literatura tradicional resume-se à versão da fábula "A cigarra e a formiga", da responsabilidade de Adolfo Lima, e ao conjunto de quatro versões dramáticas, de histórias da tradição, publicadas já em 1923 por Maria Paula de Azevedo.

Entre o século XIX e o princípio do século XX assiste-se igualmente a uma progressiva deslocação do espaço de acção e de representação. Os primeiros textos, nomeadamente os de Maria Rita Chiappe Cadet, remetem não só para uma acção localizada essencialmente no espaço familiar, como também para uma representação mais "caseira", no sentido em que muitas das peças que escreveu teriam sido pensadas para serem apresentados em ambiente familiar, como algumas indicações mais explícitas desses textos deixam transparecer. Este aspecto estaria em consonância, aliás, com o próprio padrão educativo da época, muito centrado nesse espaço familiar, nas classes mais abastadas.

Verificamos, entretanto, que a escola vai assumindo um papel crescente enquanto "palco" privilegiado para as representações infantis, sendo até considerado por alguns dos autores aqui referidos como o único e genuíno espaço para o verdadeiro teatro infantil (veja-se as opiniões de Adolfo Lima). Tal facto, pensamos que resultará da aliança de duas vertentes que ganham especial significado com as movimentações ligadas ao republicanismo e fundadas no seu ideário social e pedagógico. Assim temos, por um lado, e enquanto herança com raízes bem profundas no tempo, ganhando uma expressão mais marcante ao longo do século XIX, a apologia do teatro como "instrumento pedagógico" e civilizador (recordemos as conhecidas afirmações de Garrett), por excelência. Em articulação com esta perspectiva surge, sobretudo com a República, o destacado valor atribuído à escola, "fábrica de cidadãos", e, neste quadro, o teatro escolar emergirá, com naturalidade, como elemento propiciador, neste contexto, de "aprendizagens" sociais consideradas básicas. Cruza-se, desta forma, a missão de educação conferida à literatura dramática com o local onde se efectiva a instrução da criança – a escola.

À educação moral e cívica, presente no currículo escolar da escola primária, surge aliada uma literatura que procuraria assegurar, por via de um "currículo informal", facetas significativas da socialização política e cultural pretendida pela educação republicana. É neste sentido que temas fortes no âmbito dos valores e das práticas simbólicas do republicanismo, como o ritual cívico da festa da árvore e a veneração pela

natureza, mas também o culto da bandeira, entre outros aspectos, aparecem encenados em vários textos desta época.

Neste sentido, surgirá igualmente com bastante clareza a "finalidade" destes textos, o "objectivo" que pretendem alcançar, e para o qual estão orientadas as interacções, ou situações de conversação encenadas nestas peças. Em termos conversacionais revelam uma finalidade "externa" (Kerbrat-Orecchioni, 1992: 127), na medida em que manifestam uma orientação precisa, tratando-se de "interacções didácticas", ao assumirem uma função de endoutrinamento, de dar uma "lição" ou de fornecer um conjunto de saberes, ideia que já tínhamos avançado (cf. 4.3).

Apresentando a maioria dos textos escritos, durante este período, uma estrutura e um conteúdo argumentativos, o final encaminha-se sempre para uma resolução conotada com as regras da boa conduta, nos domínios específicos que descrevemos. Ou seja, todos os recursos e estratégias conversacionais estão ao serviço de um determinado fim – que sabemos estar pré-definido. Esta é uma diferença considerável em relação a situações reais de conversação, em particular as que apresentam uma estrutura similar, nas quais não é obrigatório que haja uma resolução final ou que haja vencedores e vencidos.

Como refere Deborah Schiffrin (1985: 35): "many arguments often end with participants reaffirming their commitment to the opposing positions with which they began or refocusing their disagreement onto a new pair of opposing positions rather than realigning themselves with a newly evolved position". Como vimos, não é isto que acontece nestes textos, nos quais o "realinhamento" de posições, de acordo com os princípios e os valores defendidos, é condição essencial de todas as interacções retratadas. Transita-se sempre de uma relativa "polifonia" inicial, onde duas ou mais vozes se confrontam, para uma situação final de unanimidade, relacionada com o encontro com a "verdade", quer seja na forma de condutas, quer em termos de valores defendidos. Digamos que o princípio de cooperação é aqui levado até ao extremo de, mesmo quando existem várias personagens em presença, todas partilharem no final os mesmos pontos de vista, procurando incorporar nesse grupo, como será evidente, o próprio destinatário. Confirmam-se também os traços de caracterização semântica que fomos buscar a Susan Suleiman (cf. 4.3) e podemos ainda acrescentar que o carácter

"demonstrativo"/mostrativo destas pequenas peças se acentua por via das estratégias discursivas que foram apontadas.

Em termos da forma como se processam as situações de conversação encenadas por estes textos, é curioso verificar a existência, ao mesmo tempo, de algumas divergências e similitudes com as conversações reais de crianças. Como não existem estudos sobre a realidade portuguesa – a actual e muito menos a referente às épocas em que estes textos foram produzidos – socorremo-nos do trabalho realizado por Janet Maybin (1998) como elemento de referência. Assim, poderemos destacar que, contrariamente ao que acontece na realidade, não se notam diferenças significativas entre o tipo de discurso, nomeadamente a nível do vocabulário, ocorrido entre crianças e entre elas e os adultos. As estruturas, o tipo de léxico utilizado, não denotam possíveis e prováveis alterações a nível das interacções localizadas entre pares (criança-criança) ou assimétricas (criança-adulto). Tal situação pode decorrer do facto de se tratar de textos ficcionais e que, tendo por objectivo moralizar, tenderiam a apresentar discursos "ideais", culturalmente apropriados (sobretudo também tendo em atenção que se destinavam a ser reproduzidos e ouvidos por outras crianças), mesmo não condizendo com a idade dos respectivos intervenientes. As diferenças situam-se mais ao nível da ordem social, repercutindo-se sobretudo nas formas de tratamento: as criadas e as crianças de classes baixas dirigem-se aos elementos de classes superiores com deferência, mesmo tratando-se também de crianças (destaca-se a utilização da forma "menino/a" para designar o outro de classe superior).

Um aspecto coincidente com os factos analisados por Maybin (1998: 287) diz respeito à tendência para as crianças invocarem vozes portadoras de um tipo particular de poder, nas suas conversações. Neste sentido, os pais, os professores, o discurso dos manuais escolares e de outros livros são evocados no discurso infantil, particularmente quando tentam vencer uma discussão ou sublinhar um dado argumento. Apontámos este tipo de ocorrência em diferentes textos e, como refere Maybin, tomar a voz dos outros significa também assumir as posições que essas vozes transmitem, os seus valores e a sua ideologia. Em última instância, e de acordo com estes e outros aspectos que fomos pontuando ao longo desta parte do trabalho, o que estes textos pretendem ainda é que os seus destinatários "assumam" o discurso "exemplar" proposto.

PARTE III

No Tempo do Estado Novo

Que linda a nossa Terra! Benza-a Deus!
Que lindo o Sol! E as rosas debruçadas,
Pendem dos muros, pr'a dizer adeus
Aos meninos que brincam nas estradas.

E são tantos meninos a passar!
Vêm todos da escola, com certeza.
Bivaquezinho e farda a rebrilhar...
Que linda a Mocidade Portuguesa!

Beatriz Tovar, *Decálogo do Estado Novo*

1. Introdução

Embora, como sublinhámos na parte introdutória deste trabalho, não se integre nos seus objectivos o estudo da vertente espectacular, na produção dramática para crianças, mas tão somente uma abordagem dos textos publicados, registe-se todavia um dado incontornável: em determinados períodos da história do teatro para crianças, espectáculo e publicação de textos originais são dois factos que se encontram intimamente relacionados. É a perspectiva da subida ao palco que conduz à escrita teatral (com a respectiva publicação do texto). É essa possibilidade que motiva, em alguns casos, nomes já firmados no panorama teatral português a produzirem criações para os mais novos. Literatura e espectáculo encontram aí fortes laços, a que acresce a circunstância de, também em alguns casos, essa subida à cena ser concretizada e materializada por grandes nomes da cena teatral da época.

Ao mesmo tempo que deparamos com este domínio, vincadamente profissional, de um teatro escrito para os mais novos, continua ainda a verificar-se uma forte ligação do teatro à escola, inscrito numa vertente de representação pelas próprias crianças/alunos, e seguindo, por vezes, algumas orientações temáticas e formais que se assinalaram anteriormente, num processo natural, revelador de uma certa continuidade.

Assim, em relação a este "Tempo do Estado Novo", para além das considerações mais gerais e contextuais que se apresentam – em capítulos que abordam questões socioculturais e pedagógicas –, de acordo com uma postura que procura sobretudo dar voz aos discursos produzidos na época, e a partir deles desenvolver então o nosso contrato interpretativo, aferiremos ainda, no capítulo 3, da globalidade da literatura dramática para crianças durante esse período, procurando identificar e caracterizar as principais dominantes temáticas. Distinguiremos, em seguida – nos capítulos 4 e 5 –, dois núcleos de actividade, fulcrais pela sua dinâmica e papel determinantes no desenvolvimento da produção dramática para os mais novos. Esse destaque justifica-se,

fundamentalmente, por duas ordens de razões: primeiro, e uma vez que a nossa análise incide sobre a vertente textual, pela qualidade dos textos publicados, manifestamente superior à restante produção dramática da época; segundo, pelo papel desempenhado, por esses núcleos de actividade, na divulgação do facto teatral, junto do público infantil e juvenil, visto que, em ambos os casos, à publicação literária se associou a vertente espectacular. A estes aspectos acresce ainda o facto determinante de terem constituído, ao longo deste período, as duas únicas manifestações consistentes de um teatro profissional, realizado por adultos, para as crianças.

O primeiro desses momentos prende-se com a actividade da companhia Amélia Rey Colaço/Robles Monteiro no Teatro Nacional de D. Maria, onde, entre finais dos anos 30 e a década de 50, serão levadas à cena diversas peças para crianças. As "matinées" infantis apresentadas, sobretudo entre o período do Natal e a Páscoa, terão certamente constituído das poucas possibilidades de contacto entre as crianças (em Lisboa) e a arte de Talma.

Nos finais dos anos 40 vai surgir um projecto substancialmente diverso. Integrado nas movimentações conducentes ao "enriquecimento cultural" do país, uma das acções socioculturais do regime implantado em 1926 consistirá numa tentativa em dinamizar o espectáculo teatral junto dos mais novos. Nesse âmbito, é criado o "Teatro da Mocidade" (1948-1958) que, em diversos pontos do país, irá promover espectáculos teatrais ao longo de vários anos. António Manuel Couto Viana, responsável por essa estrutura, irá dar continuidade, de certo modo, ao projecto anterior com o seu "Teatro do Gerifalto" (1956-1973). Parte do repertório transitará mesmo do grupo precedente para o seu "Teatro do Gerifalto", tendo sido reeditados recentemente (em 1997) os textos de Couto Viana, alguns deles resultado de parcerias com Ricardo Alberty e Fernando de Paços.

2. Educação, ideologia e linguagens – linhas de força

Confirmada que está a relação estreita entre o universo escolar e a literatura para crianças, desenvolver-se-á em seguida um conjunto de reflexões sobre a educação durante o período do Estado Novo. Neste ponto, concordamos com António Nóvoa quando este afirma que o sistema educativo contribui largamente para a interiorização de um modelo de sociedade que, no caso concreto do período que agora se analisa, traduziria "projectos unificadores no plano político, simbólico e cultural" (1992: 456-457). Recordamos também as afirmações de Olivier Reboul (1977, 1984) ou de Pierre Bourdieu (1973) que, de uma forma mais geral, acentuam o papel dos sistemas de ensino enquanto instrumentos de "doutrinação" e de legitimação do "capital cultural" dos grupos dominantes.

No estudo individual que efectuámos e no conjunto de elementos já disponíveis, resultado de alguns trabalhos que têm vindo a ser publicados[91], interessou-nos sobretudo os elementos que remetiam para os valores mais difundidos pelas várias estruturas com missão formadora e educativa. O destaque natural irá para a escola, mas entendemos aqui o termo educação numa acepção mais vasta, pelo que se impõe igualmente um olhar, ainda que breve, dado que este estudo não é tanto no domínio da história social ou da história da educação (embora seja importante, no contexto deste trabalho, recorrer também a aspectos que se localizam no âmbito dessas disciplinas), sobre as organizações de juventude ou os periódicos destinados aos mais novos, e ainda a imprensa pedagógica, cujo discurso, como sabemos, veicula ideias fundamentais sobre a questão educativa, em cada momento. Ao longo do percurso empreendido, procurar-se- -á, sobretudo, efectuar novas articulações que se projectarão depois nos capítulos seguintes. Consideramos que muitos dos valores e concepções que enformam todas essas "vozes", assim como as estratégias discursivas que desenvolvem, estarão também presentes, com pesos diversos, nos livros escritos então para os mais novos.

[91] Em particular: Bivar, 1975; Mónica, 1979; Nóvoa, 1987, 1992; Ramos do Ó, 1999; Sampaio, 1976, 1977.

A consolidação das estruturas e do domínio do Estado Novo implicou a implementação de medidas várias, num esforço progressivo e continuado onde é possível distinguir diversos momentos e algumas iniciativas particulares com maior relevância. Algumas das primeiras tomadas de posição são desde logo reveladoras de um forte movimento contrário a certas inovações e vitórias do republicanismo. A coeducação é proibida, uns escassos dez dias após o golpe de 28 de Maio, procedendo--se igualmente à simplificação dos programas (a partir de 1929-30) e a uma redução da escolaridade obrigatória para três anos. Começava, desta forma, por ganhar terreno a visão mais retrógrada de uma instrução reduzida ao seu carácter mais elementar, que se sintetizará na triste fórmula do ler/escrever/contar. Ensino reduzido a obrigações tão limitadas, não exigiria também grandes preparações do corpo docente.

Assim, o período inicial da política educativa do Estado Novo é caracterizado, no que à formação de professores diz respeito, por uma aliança de situações e de indefinições que irão culminar no encerramento das Escolas do Magistério Primário, em 1936. O conjunto de medidas então tomadas resulta, segundo António Nóvoa (1987), de um projecto de desvalorização do ensino normal e, por consequência, de acentuação dos aspectos morais em detrimento dos científicos, na preparação dos futuros educadores:

> La répétition par le régime nationaliste du *don* de l' enseignement (donc, pourquoi une formation?), de la *mission* des enseignants (donc, les aspects économiques doivent être relativisés) ou de l' *art* pédagogique (donc, on refuse une élaboration théorique propre et spécifique) cache, en réalité, le désir d' exercer une tutelle rigoureuse et autoritaire sur les enseignants [...]. (p. 768)

A transformação das antigas escolas Normais em Magistérios vai procurar fazer corresponder, à mudança de nome, uma alteração também de práticas, mais consentâneas com a nova ideologia (questão patente, por exemplo, na integração de uma disciplina de "Educação moral e cívica", encarada como a reentrada da religião no programa de formação dos professores). Uma certa resistência (mesmo com carácter passivo) às alterações pretendidas, que então se verifica, conduzirá, em definitivo, ao encerramento das escolas de formação de professores.

As necessidades relativas a professores vão, entretanto, sendo supridas através da realização de um exame para recrutamento, para o qual contava, acima de tudo, a

idoneidade "moral e cívica" dos candidatos, sem se atender, portanto, a quaisquer critérios de ordem pedagógica e científica. Vão assim proliferando as "regentes"[92], às quais apenas se exigia possuírem a 4.ª classe, e cuja aceitação é, por assim dizer, também "oficializada" pela literatura para os mais novos, pois pelo menos um dos textos dramáticos que encontrámos faz referência a essa situação, e as sugestões de livros para leitura/teatro infantil dirigem-se quase sempre aos "professores e regentes escolares", o que faz supor que constituiriam, enquanto grupo, um destinatário a ter em atenção, não se tratando, portanto, de um estatuto transitório. Reabertas em 1942, após 6 anos de suspensão, as escolas do Magistério surgem totalmente renovadas e com uma organização (programas, corpo docente, directores, etc.) de acordo com os objectivos ideológicos e políticos da Ditadura.

Toda a estratégia educativa do Estado Novo irá no sentido de utilizar a escola (a par com a igreja) como instrumento de legitimação e de controlo social. Os propósitos explícitos de inculcação ideológica e doutrinação moral são nítidos em várias das medidas tomadas. Por isso, António Nóvoa conclui que, do ponto de vista educativo, nos seus aspectos qualitativos, o Estado Novo constitui uma ruptura muito mais profunda que a implantação da República (1987: 556). Da mesma forma, Filomena Mónica (1979: 344) sublinhará que a escola salazarista funcionou como uma "agência que legitima a estrutura de classes e que, ao fazê-lo, contribui para a sua reprodução", centrando desta maneira as suas preocupações educativas não na transmissão de conhecimentos, mas sim na "formação da consciência".

Neste percurso, destaquemos, para já, o ano-chave de 1936, por nele se concentrar um conjunto de iniciativas que revelam e fazem sobressair os enquadramentos ideológicos e os caminhos mais profundos pretendidos para a educação durante o Estado Novo. Na verdade, 1936 é o ano, simultaneamente, do encerramento das Escolas do Magistério; da remodelação do Ministério da Instrução Pública, que passa a denominar-se Ministério da Educação Nacional (instituindo também a Junta Nacional de Educação); da publicação de um decreto-lei (n.º 27 279, 24 de Novembro) que, entre outras medidas, estabelece o currículo do ensino primário obrigatório; da

[92] Segundo dados de Luísa Cortesão (1982: 33), em 1940 as regentes escolares representavam 18% dos docentes da escola primária.

criação da Organização da Mocidade Portuguesa e da Obra das Mães pela Educação Nacional, assim como da instauração do livro único[93].

Fixemo-nos no último dado assinalado. A imposição do livro único na escola constituiu uma das medidas mais fortes, no sentido de dotar o regime de um poderoso instrumento de doutrinação ideológica e de controlo dos conteúdos do ensino. Procurava-se, desta maneira, reforçar a pretendida faceta de enquadramento formativo da escola. Para isso, era realmente importante educar todos numa só "voz", forma de ultrapassar uma pretensa "anarquia pedagógica", assim como uma perigosa "pluralidade de conceitos", que poderia abalar a desejada "unidade moral da nação" (cf. Decreto de 21 de Julho 1937, transcrito em Sampaio, 1976, vol. II: 89). Esta unidade passava também pela partilha de um conjunto de princípios que se queria comuns a toda a população, o que explicará a obrigatoriedade, iniciada alguns anos antes, da inserção de um conjunto de frases/pensamentos nos manuais escolares (Decreto-Lei n.º 21 014, 19 de Março 1932) e da sua afixação nas paredes das escolas (Decreto-Lei n.º 22 040, 20 de Dezembro 1932). Frases como as que se transcrevem a seguir ficaram tristemente conhecidas, tendo "povoado" a escola, de várias formas, com intuitos bem visíveis – feitas "à medida do espartilho pretendido", comenta Rómulo de Carvalho (1986: 738) –, entre os quais se destaca um convite inequívoco à resignação e à obediência passiva: "Obedece e saberás mandar"; "Na família o chefe é o pai, na escola o chefe é o mestre, no Estado o chefe é o Governo"; "A tua Pátria é a mais linda de todas as Pátrias: merece todos os teus sacrifícios"; "Não invejes os que te são superiores, porque estes têm responsabilidades e deveres que tu ignoras"; "Se tu soubesses o que custa mandar, gostarias mais de obedecer toda a vida"; "No barulho ninguém se entende, é por isso que na Revolução ninguém se respeita"; "Mandar não é escravizar: é dirigir"; "Quanto mais fácil for a obediência, mais suave é o mando".

Convém talvez não esquecer que estes aspectos se conjugavam, no plano da acção doutrinária, com a publicação do *Decálogo do Estado Novo* (1934) que, no domínio do para-literário, conheceu também uma versão dirigida às crianças (editada

[93] Ao estabelecimento do livro único para cada classe, instaurado pelo Decreto n.º 27 279, de 24 de Novembro de 1936, segue-se, em 1940 (Decreto n.º 30 316, de 14 de Março), a autorização para que se nomeie uma comissão de pedagogos e artistas para a sua elaboração; mas só no ano lectivo de 1941-1942 entrará em funcionamento o livro único para a 1.ª classe.

em 1938), da autoria de Beatriz Pereira Tovar. Era, pois, indispensável abranger ou "cobrir" todos, inclusive as crianças, com as ideias nacionalistas, com o "Novo Sol" proporcionado pelo "Estado Novo" (citamos expressões do poema ilustrativo do 3.º princípio)[94]. O "Interesse Nacional" (ideia-chave do regime, também aí mencionada) assim o exigia; por isso, esta "interpretação infantil em verso" ilustrava, através de um texto e de desenhos, cada uma das conhecidas máximas, procurando torná-las acessíveis aos pequenos leitores.

Recordemos ainda, porque cristalizando igualmente em imagens o essencial da doutrina salazarista, o conjunto de sete cartazes mandados realizar em 1938, por altura do "X Aniversário da investidura do Doutor Oliveira Salazar na pasta das Finanças" (frase grafada nesses cartazes), e conhecidos por "A Lição de Salazar". Esses quadros, que deveriam ser afixados em todos os estabelecimentos de ensino[95], ilustravam os vários domínios sobre os quais o Estado Novo teria exercido a sua acção "renovadora". O mais conhecido será, porventura, o último, com o título "Deus, Pátria, Família: a trilogia da Educação Nacional", que proclama a fórmula emblemática do regime, e que foi já objecto de uma leitura minuciosa por João Medina (1995: 24-39). Interessante também para nós é o cartaz "Escola", por realmente sedimentar, numa só imagem, o conjunto de propostas que temos vindo a referir. À semelhança dos restantes quadros, estabelece-se, também neste, um confronto entre um 'antigamente' de miséria, e um 'presente' de alegado engrandecimento, através das imagens e de um texto – "Do abandono dos serviços públicos, e das ruínas, sinais de desordem e de miséria, o Estado Novo, ao mesmo tempo que edifica, faz renascer o património histórico e artístico da Nação".

Assim, a uma escola pobre e de telhado em ruínas, com rapazes que lutam, que saltam pela janela ou batem num cão, perante um professor que se revela impávido e sereno face a tais "desmandos", sucede uma escola "moderna", que cumpre as directrizes fundamentais do regime: no pátio da escola, rapazes e raparigas estão

---

[94] A própria ilustração que acompanha este texto é elucidativa da vontade "protectora" do Estado Novo: um grande chapéu, com a inscrição "Estado Novo" cobre um vasto conjunto de figuras que manifestam a sua alegria.

[95] Segundo João Medina (1995) foram realizadas 84 000 cópias desses cartazes, que mediam 1,12 x 0,78m (aproximadamente as dimensões do quadro negro das escolas).

separados por uma vedação (o fim da coeducação); elas fazem uma roda, observadas pela professora; eles, alinhados, cantam sob a orientação de um professor; todos, rapazes e raparigas, vestem a farda da Mocidade Portuguesa, e no pátio dos meninos veêm-se aparelhos de ginástica.

Note-se que, para lá do contraste entre os edifícios (além da escola temos também a Câmara e o castelo arruinado, que depois é restaurado), observa-se sobretudo uma oposição nos comportamentos, tanto dos alunos como de professores. Por outro lado, enquanto no 'antes' se verifica uma ligação entre os vários espaços em cena – a escola não é vedada, dá para a rua, onde também se encontra um edifício, velho, da Câmara -, o 'agora' estabelece zonas bem diferenciadas, não só dentro da escola (com as duas zonas de recreio), como também entre a escola e os restantes espaços – rua e outros edifícios. A noção de ordem é, pois, salientada de várias formas, quer na "arrumação" dos espaços representados, quer nas próprias actividades que as crianças desenvolvem, um desejo de "ordem" e de obediência que, como se verifica, levou a que se multiplicassem os processos de doutrinação.

No âmbito da reestruturação curricular, registe-se também a presença, desde logo, de uma disciplina (Educação Moral e Cívica, depois Educação Moral e finalmente Moral e Religião) que consagra a orientação religiosa do sistema de ensino. Explicitamente se instituía o culto cristão da pátria, quer no texto de 1928, quer na reforma promulgada em 1937: "Educar é dirigir – dirigir para algum ponto, por alguma forma, a alguma luz. [...] O ensino da doutrina cristã tradicional do País há-de obedecer ao conceito de que a religião teórica e prática não é qualquer coisa de estranho e suplementar à vida humana, mas elemento necessário de seu todo integral e harmónico." (Decreto-lei, n.º 27603, 29 de Março 1937, contendo os programas para os três primeiros anos de escolaridade).

Acresce a estes aspectos a dinamização de actividades circum-escolares, que tinham na Mocidade Portuguesa (a vertente masculina é criada em 36, o regulamente da Mocidade Portuguesa Feminina é publicado em 1937) a organização, por excelência, do projecto educativo nacionalista nessa área e em estreita relação com a acção escolar. Todos estes elementos enquadrados, afinal, por um programa tendente a valorizar, em sistema de exclusividade, as regras de pensamento e de comportamento pretendidas pelo regime, sem possibilidade de questionação, antes promovendo-se o imobilismo, patente

nas diversas opiniões e medidas tendentes a estabelecer restrições ao ensino. O estudo de Salvado Sampaio faz-nos, ao longo de várias páginas, o relato dessa situação, descrevendo como para a elite política a instrução era praticamente considerada um perigo para a nação, na medida em que se temiam os contactos com doutrinas perigosas e pensamentos menos desejáveis.

Neste sentido, afirmava-se abertamente que "A Revolução Nacional tem de fazer-se na escola primária, como tem sido dito, pela completa actualização e subordinação das instituições escolares com a Nação" (Circular de 28 de Maio 1935, citada em Sampaio, 1976, vol. II: 51), e o porta-voz da ideologia educativa do regime, o periódico *Escola Portuguesa*, frisava, logo no editorial de abertura: "Na vida nacional de que o Estado Novo é a expressão jurídica, a Escola é o instrumento de consolidação das virtudes herdades [...]". Nesse primeiro número, transcrevia-se ainda o relatório do I Congresso da União Nacional (Sub-secção de Instrução Pública), que explicitamente concluía: "Toda a escola deve enformar das tendências nacionalistas, dentro dos princípios políticos e sociais que presidem ao Estado" (n.º 1, 11 de Outubro 1934).

Para ultrapassar os receios que um conhecimento mais profundo e aberto da realidade implicava e para cumprir os preceitos impostos pela ideologia oficial, no texto que antecipa a pretendida reforma do ensino, contendo já a indicação do currículo primário obrigatório, promulgava-se claramente a simplificação e apontavam-se aqueles que seriam os valores centrais a difundir pela escola: "o ensino primário elementar trairia a sua missão se continuasse a sobrepor um estéril enciclopedismo racionalista, fatal para a saúde moral e física da criança, ao ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar, e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal" (Decreto-lei n.º 27 279, 24 de Novembro 1936). O último aspecto mencionado constitui uma das dimensões mais relevantes do projecto educativo nacionalista do Estado Novo. Ao nível do sistema de ensino, são vários os textos legais que especificam orientações a dar ao estudo da História Pátria[96], representativos do destaque dado a essa matéria, nomeadamente sobre a necessidade de se intensificar o estudo das colónias (Decreto-lei

[96] Particularmente interessante é o decreto que diz respeito à disciplina de História de Portugal nos liceus, no qual se procura objectivar os contornos que deveria ter o estudo da História, subordinados, desde logo, a um propósito basilar: "O Estado, sem se arrogar a posse exclusiva duma verdade absoluta, pode e deve definir a verdade nacional, quere [sic] dizer, a verdade que convém à Nação." (Decreto de 7 de Abril 1932, citado por Carvalho, 1986: 743-744).

de 23 de Fevereiro 1929), "incutindo no espírito de todos os portugueses a noção exacta do valor do império ultramarino" – note-se o verbo aqui empregue, e veremos como estes aspectos interferem na escrita dramática para crianças... Estamos já longe da ideia de Pátria e do conceito de cidadão[97], tão defendidos pela 1.ª República e expressos no preâmbulo do Decreto de 29 de Março de 1911, referente ao ensino: "Ao terminar o seu curso obrigatório [refere-se ao ensino elementar, dos 7 aos 10 anos], o jovem português amará, de um *amor consistente e raciocinado*, a região onde nasceu, a pátria em que vive, a *humanidade a que pertence*" (sublinhado nosso)[98].

É inevitável o convite a um confronto entre estes dois tipos de discurso. Num caso, a tónica é colocada em fórmulas como "incutir" e "enformar", em que a relação com a doutrinação surge evidente. Recordando ainda as imagens mais recorrentes que, nesse período, serviram para ilustrar a missão educativa da escola e dos professores, verificamos uma significativa acentuação da dimensão moral quer nas expressões do ministro da Educação, Carneiro Pacheco, que vê o professor como um "modelador de almas" (*Escola Portuguesa*, n.º 87, 11 de Junho 1936), quer de Salazar, que fala da "escola, sagrada oficina das almas" (do livro *Discursos*, vol. I, citado em Sampaio, 1976, vol. II: 53).

Diverso é o contexto da 1.ª República, com um apelo ao "raciocínio", ao pensamento "consistente", logo, convidando ao trabalho de reflexão, atitude bem diferente da acção impositiva e modeladora representada pelos outros termos: antes, pretendia-se que a escola desenvolvesse uma atitude interventiva, que se efectiva de dentro para fora; agora, o processo é o inverso, de fora para dentro, funcionando a escola, enquanto elemento dominado, como novo agente de dominação. Está-se igualmente distante da escola idealizada pela 1.ª República (mesmo que não concretizada), a "fábrica de cidadãos", ao serviço de um vigor igualitário, que encontrou

[97] Embora estas questões não constituam preocupação central no presente trabalho, gostaríamos de registar que João Medina (1995) tece alguns comentários interessantes a propósito de algumas palavras e noções aqui referidas. Por exemplo, a palavra "cidadão", tão querida no discurso da 1.ª República, desaparece do "léxico" estado novista; por outro lado, Medina aponta que a noção de Pátria é substancialmente diferente nos dois momentos: para Salazar Pátria é a Nação, aspecto que se prende mais com a ideologia "nacionalista" que defende.

[98] Confronte-se igualmente este conjunto de intervenções com as orientações presentes no texto dos Serviços de Censura, referentes à literatura infantil, e que adiante comentaremos.

alguns reflexos na literatura para crianças, e de cujos ecos demos conta, particularmente em relação à escrita dramática.

Ao Estado Novo não interessava, pois, a promoção social e cultural através da educação – pelo contrário, esta perspectiva era temida – mas antes, como conclui Filomena Mónica, usar "a escola para formar [...] cidadãos obedientes e trabalhadores dóceis" (1979: 346). E essa estratégia está bem patente no conteúdo dos manuais escolares então utilizados e já analisados por Maria de Fátima Bivar (1975)[99]. Os textos deixam claramente transparecer as linhas de força pretendidas pelo "Estado nacional e autoritário" (Salazar). Os núcleos temáticos que se destacam e as atitudes e valores mais fortemente cultivados apontam, de forma inequívoca, para as ideias-chave que o discurso do regime, no seu conjunto, pretende fazer salientar – com vista à tal unanimidade de "vozes" que se demarcou no início deste capítulo.

Relembremos, porque extremamente significativas no presente contexto, as constantes mais relevantes apontadas no livro de Fátima Bivar, sobretudo no que se refere ao panorama das relações interpessoais e ao universo infantil, por serem as que mais se articulam com os textos que estudamos. A família é o núcleo temático mais destacado. A sua imagem é sempre positivamente valorada; o pai emerge com um prestígio assente na autoridade e surge sempre como o único angariador dos meios de subsistência, à mãe está atribuído apenas o trabalho doméstico. Esta é modelo para as filhas e a principal ensinadora das virtudes e da ordem moral. Um aspecto importante reside na simbologia repetida da mãe identificada com a Pátria. Neste quadro familiar, o lugar da criança/filho é de extrema dependência, promovendo-se as virtudes da obediência e do respeito e alimentando-se uma situação de dívida permanente em relação aos pais, por vezes com contornos sacrificiais.

O enaltecimento das virtudes da pobreza e da prática da caridade constituem valores repetidos à exaustão, servindo ora para justificar, entre outros aspectos, a ligação à terra (no trabalho rural), ora como pretexto para manter a separação de classes, patente no facto de em nenhum texto as crianças de estrato social diferente brincarem

[99] Maria de Fátima Bivar (1975) analisa, em termos de conteúdo dos textos, um conjunto de manuais escolares de leitura utilizados durante o Estado Novo para a 4.ª classe (actual 4.º ano de escolaridade).

juntas. Nas palavras de Fátima Bivar, a situação resume-se na fórmula seguinte: "os que sofrem de carências querem-se esforçados, gratos e limpos [...] os que as não sofrem querem-se esmoleres, compadecidos, embevecidos do rústico [...]. E juntos todos na alfabetização, no amor a Deus, à Pátria e à Família, com método, asseio e obediência" (p. 72).

Outro núcleo temático que importa reter centra-se na ideia de Pátria. Por exemplo, a afirmação da nacionalidade recorre e apela à ligação e terminologia afectiva familiar, alimentado-se ainda de um sentimento religioso que, aliás, é transversal praticamente a todos os textos. De sublinhar os elementos que nos vectores tempo e espaço vão fundamentar e justificar a Pátria como entidade colectiva que é preciso amar: no tempo, destaca-se o sacrifício dos heróis na defesa dos altos valores (e na escrita não escolar para crianças esta vertente conhecerá uma valorização idêntica); no espaço, emerge a questão da pertença ao núcleo familiar e regional mais restrito, propondo-se ainda a visão da identidade nacional no mundo.

Como veremos, sobretudo no capítulo seguinte, a ideologia veiculada pela escola e revelada pelos manuais escolares encontra eco, quase imediato, na ficção dramática dirigida aos mais novos.

Fora do contexto escolar, e perspectivando as tentativas de intervenção do Estado Novo, em termos culturais mais vastos, verifica-se, em primeiro lugar, o reconhecimento de que as artes, designadamente o teatro, a pintura, o livro, careciam de maior protecção, pois destacavam-se de entre os instrumentos de sedução colectiva, contribuindo, nomeadamente, para o que se considerava ser uma "vida saudável". Neste sentido, o salazarismo procurou exercer o seu controlo no campo cultural de duas maneiras complementares. Através de um "poder de influência", procurando condicionar "as condutas em nome de crenças comuns e cuja interactividade o regime exigia ser de todos os portugueses conhecida" e, ainda, por um "poder de injunção", que se servia privilegiadamente da "punição ou da constante ameaça dela", poder este indispensável face aos desafios postos pela dinâmica da sociedade civil (Ramos do Ó, 1999: 39). O que se pretendia era deslocar o indivíduo da perigosa área da cidadania, preocupação forte dos republicanos, e que, como já se apontou, também na literatura para os mais novos procurara construir um campo de implantação, para agora o "encerrar em esferas qualificadas e sobretudo restritas da opinião" (*ibid*: 21).

Na tentativa de cumprir o programa ideológico desta "nova era", foram vários os domínios da produção cultural sobre os quais influiu a "política do espírito", para utilizarmos a expressão consagrada por António Ferro. A área que naturalmente nos interessa em particular diz respeito à questão da leitura e do livro para crianças, e ainda, de forma indirecta, os espectáculos para crianças, vertentes até ao momento pouco estudadas, sobretudo no que se refere a uma análise dos discursos periféricos à produção literária, mas sobre ela reflectindo e também, indubitavelmente, influenciando-a. Focalizaremos, nas secções seguintes, a nossa atenção especialmente em duas áreas: primeiro, nas iniciativas de carácter institucional ou para-institucional (por exemplo, da responsabilidade das organizações católicas, como a Acção Católica Portuguesa), que procuraram orientar ou enquadrar, de alguma forma, também a literatura para crianças; em seguida, nos discursos que, reproduzindo ou mesmo ampliando as orientações "oficiais", deram conta, sobretudo através da imprensa pedagógica, de ideias e de concepções sobre os livros para crianças, efectuadas, com frequência, num registo entre o conselho e a imposição.

2.1 O problema do livro - iniciativas institucionais

Um dos mecanismos de distinção mais relevantes é, sem dúvida, o dos prémios literários. O organismo responsável pela propaganda do regime, o Secretariado da Propaganda Nacional (SPN)[100], cria, a partir de 1935, um conjunto de prémios, em várias áreas da produção artística, vocacionados, segundo anunciava o regime, para promover os diversos ramos da expressão cultural. O discurso do responsável pela estrutura, António Ferro, é claro quanto aos princípios que deveriam presidir na escolha dos premiados:

> Não somos uma academia de ciências nem um organismo exclusivamente literário. Temos outros objectivos, que não são incompatíveis com a finalidade das instituições de cultura que possam recompensar a livre produção, mas esses objectivos são livre e francamente limitados por balizas morais e espirituais. Como escritor, podemos ler, admirar certas obras literárias inconformistas, que

[100] A partir de 1944 passaria a Secretariado Nacional da Informação, Cultura Popular e Turismo (SNI).

> consideramos dissolventes e perigosas quanto mais fortes. Como dirigente dum organismo que se enquadra dentro do Estado Novo, não podemos aceitar nem premiar essas obras.
>
> ("Política do espírito e sua definição", Discurso pronunciado na primeira festa dos Prémios Literários, 21 de Fev. 1935; 1950: 31)

Ficavam assim explícitos as directrizes e os limites dentro dos quais os candidatos se poderiam movimentar. Noutros discursos ainda é retomada a mesma ideia defensiva: "apenas eliminando as obras claramente anti-nacionais ou de manifesta e tendenciosa combatividade contra a ética do regime" ("A época de Salazar"; *idem*: 143)[101]. É, pois, tendo presente este enquadramento mais lato, que surge a atribuição de um prémio à área da literatura para crianças: "O Prémio Maria Amália Vaz de Carvalho, como o seu nome indica, destinar-se-á a recompensar, anualmente, a melhor e mais saudável obra literária infantil" ("Bom combate"; *idem*: 57)[102]. O qualificativo "saudável" surge assim inevitavelmente rodeado pelo restante dispositivo, que o influencia, atribuindo significados precisos a um termo situado, no seu sentido mais imediato, no plano da cultura física; todavia, sabemos que a "higiene" aqui pretendida era sobretudo do foro moral. Aliás, o discurso sobre as leituras "sãs", como adiante se irá aferir, multiplicou-se; também o regime foi fértil em iniciativas "saudáveis", constituindo esta ideia um dos *leitmotiv* mais utilizados pelo discurso ideológico[103]. Os

---

[101] A este propósito, recorde-se ainda que no regimento da Junta de Educação Nacional (Decreto-lei n.º 26 611, de 19 de Maio 1936), a 4.ª sub-secção (literatura, bibliotecas e arquivos) da 6.ª Secção (Belas Artes) tinha como primeira competência, "Integrar na intenção do interesse nacional a literatura, como obra de arte e expressão do pensamento, fazendo expungir dela, ainda que revista forma epigráfica, o que, não sendo um imperativo de verdade histórica, possa afectar o brio da Nação ou enfraquecer os elementos morais da sua coesão".

[102] Na área da literatura, foram criados, em 1934, os prémios de Poesia, e História de Portugal; em 1935, o prémio de Romance; em 1936, o prémio de Conto ou Novela; também em 1937, o prémio "Camões", para a obra literária ou científica publicada no estrangeiro sobre Portugal. Note-se que não se criou qualquer prémio para a literatura dramática, existindo apenas um prémio, na área de teatro, para peça estreada.

[103] Para confirmação deste facto, basta percorrer os discursos de António Ferro. Por exemplo, no volume *Teatro e cinema* (1950), sobre o Teatro do Povo, afirmou António Ferro na sua inauguração, que se tratava de uma "tentativa modesta e sã" (p. 13); a propósito do Teatro ligeiro repete a expressão "espectáculo saudável" (pp. 27 e 29), e sobre o cinema português, apresenta-se o documentário como uma "tendência saudável" (p. 65). Da mesma forma, no Decreto-lei n.º 26 611, de 19 de Maio 1936, quando se aprova o regimento da Junta de Educação Nacional, nas competências da 1.ª sub-secção (educação moral é cívica) aponta-se como objectivo essencial, o desenvolvimento da "leitura sã" para as crianças portuguesas.

contornos dessa "literatura saudável" são descritos por Margarida Acciaiuoli, nos seguintes termos (1991: 579):

> Nos parâmetros nacionalistas cabe finalmente toda a literatura infantil do prémio Maria Amália Vaz de Carvalho, atribuído a Adolfo Simões Müller (1937 e 1942), a Maria Archer (1938), a Olavo d' Eça Leal (1939), a José de Lemos (1944) e a Salomé de Almeida (1945), todos a murmurar fantasias e encantos esbatidos, visão para crescidos, eivada de ilusões e atravessada por um intenso fervor do passado, orientado para o presente. Nestes livros formar-se-ão gerações inteiras, com a imperiosa descrença pelo futuro que era uma constante não só aqui revivida.

Facilmente confirmamos esta perspectiva quando lemos esses livros. Na verdade, a maioria das obras premiadas, tanto as citadas como as que se seguirão, até 1972, último ano de atribuição deste prémio[104], caracterizam-se por uma orientação que ora reproduz os estereótipos do regime em relação à História de Portugal, ora envereda por uma escrita de pendor moralista. Sintomático da orientação que se pretendia imprimir ao prémio, e, por extensão, a toda a literatura infantil, é, por exemplo, em 1957, a menção especial feita a Matilde Rosa Araújo, com *O livro da Tila*, uma obra ainda hoje justamente apreciada, sendo o prémio entregue a Maurício de Queirós, com o livro *A História linda de Portugal* – autor e obra, ninguém hoje os recorda[105]. É um facto que autores fundamentais da literatura actual para crianças, e que começaram a escrever nos anos 50 – para além da Matilde Rosa Araújo, citemos os casos de Sophia de Mello Breyner Andresen e Ilse Losa, por exemplo, ou ainda Lília da Fonseca, que teve uma intervenção de salientar ao longo deste período – não mereceram essa

[104] Natércia Rocha (1984: 257) apresenta uma lista completa dos autores e obras premiadas (1937-1972).

[105] Trata-se de uma obra representativa da forma como é contada a História às crianças, durante o salazarismo. Vejamos apenas como são descritos os momentos finais da 1.ª República, e a ascensão de Salazar ao poder, num discurso ao mesmo tempo justificativo do fim do regime partidário e enaltecedor da figura do ditador: "Os parlamentares, divididos em partidos, continuam a entravar a acção do Governo. A desordem aumenta. As nossa finanças mantêm-se em perigoso desequilíbrio. O conceito de Portugal no estrangeiro diminui a olhos vistos. Era preciso salvar a Pátria da ruína que se aproximava. [...] Assim acabou a República Democrática que, devido à desordem partidária, não realizara obra construtiva. [...]" (p. 162). "Salazar tem sobre os seus ombros o pesadíssimo encargo de recompor o Tesouro exausto [...]. Com Salazar à frente dos destinos de Portugal, o nosso País retoma o lugar de honra que lhe cabe entre as nações civilizadas." (p. 163). Entre estas duas páginas existe, em extra-texto, um desenho com a figura (perfil) de Salazar.

consagração. Por outro lado, Adolfo Simões Müller pode ser considerado como o grande paladino da escrita para crianças no Estado Novo – Garcia Barreto chama-lhe o "Papa da Literatura Infantil Portuguesa" (1998: 219) – quer pelo volume de obras escritas, em todas as áreas, mas sobretudo por ter logrado alcançar cinco vezes o prémio do SNI[106].

Mas a instituição de prémios dirigidos aos mais novos tinha também, na Mocidade Portuguesa, uma outra forma de se manifestar. Convém a este propósito recordar que na génese da criação dessa estrutura, entre objectivos como "estimular o desenvolvimento integral da sua capacidade física, a formação do carácter e a devoção à Pátria, no sentimento da ordem, no gosto da disciplina e no culto do dever militar" (Decreto-lei n.º 33 545, de 23 de Fevereiro 1944). No domínio da "formação do carácter" terá algum significado a questão da educação estética, nomeadamente procurando promover-se actividades nesse âmbito, que culminariam com Exposições de trabalhos realizados pelos jovens (foram organizadas diversas exposições de "Arte Infantil" e de "Arte Juvenil"[107]).

Neste âmbito também, foi criado, em 1942, um concurso de peças para a Mocidade; com menor expressão, registe-se ainda o concurso, ou "torneio literário", na designação oficial, também destinado a jovens, e intitulado "Chama de Maio". Esta vertente acabou por estabelecer fortes relações com as actividades do Teatro da Mocidade, a que adiante nos referiremos.

A difusão do ideal nacionalista procurou ainda fazer uso de outros meios, nomeadamente através da publicação de colecções educativas, na tentativa de criar um acervo bibliográfico próprio ao regime, representativo das suas orientações e ideologia, e que pudesse alimentar algumas iniciativas que vão sendo implementadas e tomando corpo. Destaquemos o caso das bibliotecas itinerantes (1945), mas sobretudo a criação das bibliotecas junto das Casas do Povo e das escolas primárias, em 1947. O funcionamento dessas estruturas não poderia ser deixado ao acaso, pelo que se cria um serviço de escolha de livros, dependente da Junta Nacional de Educação, que

[106] Em 1982 receberia também o Grande Prémio de Literatura para Crianças (pelo conjunto da obra) da Fundação Calouste Gulbenkian, ex-aequo com José de Lemos.

[107] Um ponto da situação sobre esta questão está incluído no volume *Educação Estética. Regulamentos e Directivas*, Lisboa: Mocidade Portuguesa, 1959.

estabeleceria quais os livros que poderiam ser adquiridos ou oferecidos às bibliotecas escolares. A partir dos fundos dessas bibliotecas, é possível discernir qual a visão oficial em relação às leituras consideradas mais adequadas para crianças e jovens[108].

O único estudo a este respeito incide sobre a biblioteca da Casa do Povo de Souselas (Torgal, 1989). O núcleo referente à secção 8, "Literatura Infantil e Juvenil", integra 19 autores e 32 títulos de obras, sendo os autores portugueses contemplados apenas seis: Campos de Figueiredo, Ester de Lemos, José de Lemos (dois livros), Fernando Pires de Lima (três livros), Adolfo Simões Müller (dois livros) e Afonso Lopes Vieira (três livros). Todavia, a selecção efectuada denota alguma preocupação com a chamada leitura de distracção, através da inclusão, por exemplo, de sete obras de Júlio Verne, um título da série dos "Cinco", de Enid Blyton, ou as obras de Erich Kastner. Convém acrescentar que noutras secções também se incluíam livros considerados próprios para crianças e jovens: é inevitável um olhar para a secção 3, "História e Literatura Histórica", onde apareciam numerosas biografias de figuras históricas, nomeadamente as da colecção "Grandes Portugueses", edição do SNI.

Encontrámos também publicada, no *Boletim da Mocidade Portuguesa* (n.º 9, 1943), uma lista de "Livros recomendados para as bibliotecas dos Centros" e, na *Escola Portuguesa* (2 de Julho 1955), uma lista de livros seleccionados para as bibliotecas[109].

No primeiro caso, além de livros mais marcadamente doutrinários, como os discursos de Oliveira Salazar, ou obras de Carneiro Pacheco, António Ferro e Nobre Guedes, entre outras, segue uma lista de quarenta e três livros, entre os quais avultam as obras de índole histórica ou remetendo para a questão do império, nomeadamente obras de Elaine Sanceau (três títulos), H. Lopes de Mendonça (seis títulos), Oliveira Martins

[108] Como dado complementar a esta visão "oficial" da literatura, é curioso apontar que na lista das obras "essenciais" da literatura portuguesa mandada efectuar pelo SNI, em 1947 (cf. João de Castro Osório, *Ordenação crítica dos autores e obras essenciais da literatura portuguesa*), as indicações terminam com o período do romantismo, não existindo qualquer menção a escritores contemporâneos, muito menos a autores infantis.

[109] Na verdade, embora criadas oficialmente, como atrás referimos, em 1947, as bibliotecas nas escolas primárias só começaram a conhecer uma efectiva implementação a partir dos anos 50. Por exemplo, ao Serviço de Escolha de Livros, então criado, só se deu execução em 1953, e o Regulamento das bibliotecas rurais junto das escola primárias é publicado em 1956. A leitura do jornal *Escola Portuguesa*, sobretudo entre 1954-1957, deixa transparecer uma preocupação quase constante em relação a essa questão, sucedendo-se os textos oficiais e os artigos sobre a importância das bibliotecas.

(dois títulos) Manuel Múrias (dois títulos), entre outros. Com carácter mais lúdico, realmente para crianças, apenas os dois livros de Virgínia de Castro e Almeida, escritos no princípio do século (*Céu aberto* e *Em pleno azul*, 1907), um título de Júlio Verne e outro de J. Fontana da Silveira. Destaque ainda para o aconselhamento de três obras de Eça de Queirós, duas das quais se prestariam eventualmente à exaltação de alguns dos valores do regime: *A cidade e as serras*, *A ilustre casa de Ramires* e *As minas de Salomão*.

Entre os vinte títulos recomendados na *Escola Portuguesa*, poderemos destacar os seguintes como mais adequados para crianças/jovens:

Motta Prego, *A horta do Tomé*
João de Barros (adapt.), *A odisseia*
Gomes Leal, *História de Jesus*
A. Lopes Vieira, *Animais nossos amigos* e *O conto de Amadiz*
Carlos Frederico (adapt.), *Ali-bábá e os 40 ladrões*
Rómulo de Carvalho, *História dos Balões* [110]

Pela análise destas listas, podemos concluir que algumas destas sugestões ultrapassam as preocupações mais imediatas e de teor marcadamente instrumental, que transparecem em variadas intervenções e discussões respeitantes à constituição dos fundos que deveriam alimentar as bibliotecas. Destaquem-se os vários artigos a esse respeito publicados no jornal pedagógico do regime, *Escola Portuguesa*, artigos sempre preocupados com a moralidade, a fantasia excessiva, por vezes até com medo de algo que é abordado como se fosse uma doença: a "mania de ler". Este seria um problema que, pelos vistos, "atacaria" certas crianças admiradoras da literatura de ficção, a qual, reprovava-se vivamente, "não constrói ideias, antes aviva a imaginação das crianças"(!);

[110] Para além dos livros citado, indicavam-se ainda: Rafael Ávila de Azevedo, *A grande travessia de África*; Pedro Belo, *Armazenagem e conservação de cereais e farinha*; Frederico Cruz, *Fainas do mar*; Duilio, *Manual de enxertia*; Ester Nobre de Sousa, *Rendeiros*; Almeida Garrett, *Viagens na minhas terra*; Christine Garnier, *Férias com Salazar*; Jacinto Serra, *Coelhos*; Henrique Lopes de Mendonça, *Lanças n' África* e *Almas penadas*; Camilo Castelo Branco, *Amor de Perdição*; Gil Vicente, *Tragicomédia pastoril*; Júlio Dinis, *As pupilas do senhor reitor*.

constituiria, pois, uma mania altamente prejudicial, tendo em vista a necessidade de se tirar da leitura "alguma coisa de consistente", nas palavras do professor Manuel Inácio Pestana (n.º 818, 10 de Julho 1950). Nesta mesma linha, anos antes afirmara peremptório Oliveira Cabral: "o livro atenderá, antes de mais à moral, porque ou o livro é educativo ou tem de ser repelido em absoluto. [...] Assentemos, pois, nisto que não admite contestação: primeiro a moral, depois a moral e sempre a moral." (*Escola Portuguesa*, n.º 460, Agosto 1943). Com um discurso deste tipo, raro seria o professor que ousaria "romper" ou ir contra orientações tão veementemente impostas.

A situação do pós-guerra trouxe consigo algumas alterações significativas, uma nova dinâmica social, no espaço europeu, que em muitos aspectos não chegou a reflectir-se entre nós. Não se tendo sofrido directamente os efeitos da guerra, procurava-se preservar o espaço nacional de possíveis influências "maléficas", sobretudo as que poderiam chegar do exterior.

Em termos culturais, começa a apertar-se a "malha" censória, no sentido em que certos domínios começam também a merecer uma atenção especial, nomeadamente o que diz respeito à literatura e aos espectáculos para crianças e jovens[111]. Na sequência de uma discussão prolongada, na Assembleia Nacional e nos periódicos, sobre o que seria adequado ou não para os mais novos, sairá, em 1952, uma legislação própria sobre os espectáculos para crianças[112]. Na ocasião, é igualmente instituída uma Comissão de Literatura e Espectáculos para Menores, cuja composição e atribuições serão alargadas no Decreto de 1957[113]. É curioso notar que explicitamente se recusava o

[111] Nesta mesma linha, refira-se que nos anos 50 e 60 as preocupações face à leitura começam a deslocar-se um pouco no objecto criticado, que passa a eleger sobretudo o livro de "quadradinhos" (que, vindo do Brasil, começava a invadir o mercado português), assim como a violência nos livros, de que os livros de "cowboys" serviam de paradigma.

[112] Cf., nomeadamente, Decreto-Lei n.º 38 964, de 27 de Outubro 1952, depois alterado pelo Decreto-Lei n.º 41 051, de 1 de Abril 1957.

[113] Desta Comissão fez parte a escritora (com livros para adultos e para crianças) Fernanda de Castro, mulher de António Ferro, e após a morte deste, em 1956. No seu livro de memórias (*Ao fim da memória*, 1987, vol. II: 140-141) refere que o convite lhe suscitou alguma satisfação, imaginando que poderia realizar algumas iniciativas de fomento, mas rapidamente verificou que as funções efectivas eram meramente burocráticas, consistindo apenas em emitir apreciações sobre as obras propostas para publicação, tendo assim ficado pouco tempo nesse cargo. Recordemos o que a lei previa para essa Comissão, segundo a lei de 52: "a) Proceder aos estudos e inquéritos convenientes à orientação dos espectáculos para crianças; b) Dar o seu parecer às Comissões de Censura aos Espectáculos e de Censura à Imprensa sobre tudo o que

espectáculo de puro divertimento, sem objectivos instructivos, ao instituir-se, no Artigo 3.º do Decreto de 1957 o seguinte: "Os espectáculos «para crianças» devem proporcionar recreação adequada, com assuntos variados, sem perder de vista a formação moral da criança e o aumento dos seus conhecimentos úteis"[114].

A literatura para crianças não permaneceria, portanto, imune a esta movimentação. Curiosa, neste contexto, é a leitura das "Instruções Oficiais" sobre literatura infantil, que a Direcção dos Serviços de Censura publicara em 1950. Em relação à legislação da censura, sabemos que, funcionando como elemento repressivo, se procurava sobretudo que actuasse ao nível prévio da auto-censura, ou seja, fazendo apelo a que os autores, desde logo, conformassem as suas obras às orientações vigentes[115]. Mas analisemos o texto de 1950. Ao lado de preocupações manifestadas com a parte gráfica, que vão desde considerações sobre a qualidade do papel, ao tipo de letra e às cores, encontramos um conjunto de observações que esclarecem quanto às "orientações" que a literatura para os mais novos deveria assumir[116].

---

respeita à influência daquelas actividades sobre a formação moral e cívica da juventude; c) Propor ao Governo, com base nos estudos e inquéritos realizados, tudo o que interesse à conveniente orientação da literatura para menores e ao desenvolvimento e orientação de bibliotecas e centros de leitura que lhes sejam especialmente destinados". O diploma de 1957 acrescentava mais três alíneas, nomeadamente relativas à promoção de espectáculos para crianças, pronunciar-se sobre todas as publicações para crianças e participar nos trabalhos da Comissão dos Espectáculos. As observações de Fernanda de Castro levam a concluir que a actuação da referida Comissão se restringia a uma actividade censória.

[114] Para se compreender os contornos algo estranhos para os conceitos expressos neste parágrafo, refira-se que embora os menores de 15 anos estivessem proibidos de assistir a bailes, mesmo diurnos, e se considerasse perniciosos todos os espectáculos que "possam ser prejudiciais à formação espiritual e ao desenvolvimento moral e intelectual da juventude, ou possam excitar perigosamente a sua sensibilidade e imaginação, despertar-lhe instintos maus ou doentios, corromper ou amedrontar pelas suas sugestões, exercer acção nociva sobre o carácter ou sugerir-lhe noções erradas sobre os conceitos fundamentais da vida e os factos da história" (Dec. de Out. 1952), se considerasse dentro dos espectáculos para crianças (de acordo com a lei, a partir dos 6 anos) os espectáculos tauromáquicos.

[115] Graça Almeida Rodrigues (1980) aborda esta questão, ilustrando com vários testemunhos, entre os quais o do escritor Ferreira de Castro: "Escrever assim é uma verdadeira tortura. Porque o mal não está apenas no que a censura proíbe mas também no receio do que ela pode proibir. Cada um de nós coloca, ao escrever, um censor imaginário sobre a mesa de trabalho [...]" (entrevista ao *Diário de Lisboa*, 17 de Nov. 1945; citado p. 79).

[116] Esta iniciativa da Comissão de Censura foi vivamente apoiada na Assembleia Nacional. O jornal *O Ardina* (início em 1946), que evidencia também nas suas páginas uma preocupação pela questão das boas leituras, publicou excertos da intervenção do deputado Marques Teixeira (n.º 55, Março 1951), que felicita o facto nos seguintes termos: "Foi dado um firme passo em frente no sentido da defesa e valorização da juventude da nossa terra, gravemente ameaçada no seu espírito, na sua consciência, na sua alma pela influência deletéria quando não

A questão dos valores a transmitir constitui o núcleo central desse texto, que aponta, de forma sistemática, os temas a escolher e os aspectos a reprovar. Nessa linha, destaca-se, por um lado, a necessidade de imprimir um "cunho nacional" a essa literatura, constituindo, por exemplo, a História uma fonte útil de "episódios edificantes", enquanto por outro se escreve que se deseja "evitar a excitação imoderada das crianças e dos jovens, furtando-os aos escritos impregnados de inveja pelos gozos de que porventura desfrutem os mais favorecidos pela fortuna, ou incitadores de lutas sociais", ideia esta retomada em diferentes parágrafos. Sente-se aqui, com nitidez, os receios perante as novas configurações que o mundo vinha assumindo com o final da 2ª Grande Guerra, ao mesmo tempo que se desenhava um certo ostracismo – baseado numa exaltação, soando a falso, do valor da portugalidade em relação às restantes culturas –, que sabemos ter condicionado toda a nossa evolução: "Parece desejável que as crianças portuguesas sejam cultivadas, não como cidadãos do Mundo, em preparação, mas como crianças portuguesas que mais tarde já não serão crianças, mas continuarão a ser portugueses."

Refira-se que este texto é sintomático da questão do permanente centramento[117] do país em si, ideia que encontramos reiterada nas diferentes análises efectuadas sobre esta época. Na verdade, sob a capa da "protecção" da criança, o que se pretendia realmente era favorecer e velar por uma certa concepção de sociedade e de cultura.

Mas esta quase obsessão volta ainda a ser sublinhada numa circular publicada em 1955[118], cujo teor é extremamente revelador de um espírito não só centrado numa ideia fechada de nacionalidade – daí se temer, como se refere na circular, a "desnacionalização" dos sentimentos da criança – , que conduz a certas imposições assumindo contornos algo caricatos, como seja a obrigatoriedade de localizar a acção dos livros para crianças em "terras portuguesas" ou em região que já tivessem pertencido à "Nação", ou ainda o aportuguesamento dos nomes das personagens.

da morbidez, da escabrosidade, até da insinuaçãozinha político-social, por vezes mal disfarçada [...]". Era, pois, bem-vinda a censura...

[117] Centramento que se tentou concretizar ao nível das mais variadas manifestações, desde as comemorações a um domínio tão prosaico, ou aparentemente comezinho, como a habitação, com as acesas discussões sobre a "casa portuguesa". Cf., por exemplo, Margarida Acciuoilli (1991). Estava ainda presente em várias campanhas desenvolvidas, nomeadamente pela M.P., de que é exemplo a campanha "O Reaportuguesamento do Natal".

[118] Circular n.º 284, de 18 de Outubro, transcrita no periódico *Infância e Juventude*, n.º 11, Julho/Set. 1957.

Regressa-se igualmente ao problema dos conhecimentos históricos considerados "inconvenientes" – e já vimos como se definia, no contexto político do regime, esta questão. Aceitavam-se os contos maravilhosos, mas discriminavam-se as histórias de "super-homens", assim como a caricatura de individualidades históricas "veneráveis", "anjos" e "quaisquer símbolos patrióticos ou sagrados".

Sabemos também o papel relevante que a igreja assumiu no regime (através, nomeadamente, de diversas organizações a ela vinculadas), enquanto instância que colaborou na difusão e manutenção das principais linhas ideológicas do Estado Novo. Como exemplo dessa cooperação, assinale-se o caso da Acção Católica Portuguesa.

Dentro do conjunto de iniciativas orientadas para o cumprimento de uma certa vigilância moral sobre os costumes[119], a A.C.P. desde logo se preocupou em orientar a questão das leituras. No seu *Boletim*, publicou com frequência artigos sobre livros, com títulos bem representativos, como "A moral das letras" ou "Classificação moral de leituras", clarificadores quanto aos pressupostos em jogo na avaliação[120].

[119] Era objectivo da A.C.P., segundo os estatutos publicados em 1934, "a difusão, a actuação e a defesa dos princípios católicos na vida individual, familiar e social". A par da questão, sempre presente, dos "bons livros", ao nível das actividades lúdicas, esta preocupação de vigilância moral exerceu-se ainda com particular incidência sobre o cinema, objecto de inúmeros artigos alertando para os seus malefícios, sobretudo junto das crianças e jovens.

[120] Porque extremamente representativos, e em nítida sintonia com os propósitos censórios do regime, gostaríamos de deixar aqui registados alguns dos comentários publicados, quer sobre obras infantis quer de livros para adultos (seleccionámos, neste caso, os que se referem à literatura dramática): (a) traduções da obra de Selma Langerlöf: "As obras de S. L., apesar do seu pessimismo e exploração do misterioso, constituem um (sic) *leitura tolerável*." (n.º 165-166, Fev./Março 1948); (b) *Brigitte no Campo*, de Berte Bernage: "Livro altamente educativo para as jovens e que, por isso, deve ser divulgado. Brigitte, duma personalidade encantadoramente feminina, duma requintada elegância de atitudes, tem uma armadura moral quase diríamos invulnerável que a envolve num halo de notável beleza. A esmerada educação que dá aos filhos, o amor pelo marido, o respeito pelo próximo, a finura do seu trato, a alegria que à sua volta espalha e, acima de tudo, a presença de Deus em toda a sua vida fazem de Brigitte uma figura de real encanto. Leitura recomendável. É um livro louvável." (n.º 168, Maio 1948); (c) sobre o teatro de José Régio: "Fugindo ao círculo das possibilidades reais da vida, o autor de *Benilde ou a Virgem-mãe* lança-se nos reinos fantasmagóricos de uma pseudo-criação. [...] Consideramos infeliz a tentação de José Régio para ligar o *fantoche* de Benilde ao mundo religioso. *Obra censurável*." (n.º 167, Abril 1948); (d) sobre Maeterlink: "Coroado com o Prémio Nobel da literatura, antigo advogado e poeta, Maeterlink é um espírito superficial, pseudo-pensador, cuja obra filosófica não possui a mínima valia. [...] *As dramáticas de Maeterlink podem ler-se, apesar de impregnadas dum misterioso ocultismo*." (n.º 175, Dez. 1948); (e) sobre o teatro de Claudel: "Claudel é universalmente apreciado como grande escritor e grande católico. A sua obra é inteiramente recomendável." (n.º 179, Abril 1949).

A partir de 1957 inicia a publicação, agora em separado, de pequenas fichas de apreciação dos livros lançados no mercado, para crianças. Os parâmetros de análise indicados nos primeiros boletins contemplavam especificações sobre o género da obra, apreciação gráfica e idade, mas também uma "apreciação literária" e uma "apreciação moral", para além de se apontar ainda o "meio" mais adequado para a obra, entendendo-se este indicador, em função dos elementos que aí são referidos, como o contexto no qual se deveria integrar o possível leitor ("meio escolar", "rural", "burguês", etc.).

Se concordamos com a investigadora Natércia Rocha, quando esta refere que se trata de uma iniciativa "válida", no sentido em que permite uma divulgação alargada do universo da escrita para crianças, já não subscrevemos a menção de que se tratam de "apreciações isentas" (1987: 94). Na verdade, por vezes nota-se uma nítida interferência de concepções mais alinhadas com o espírito do regime, para já não falarmos da orientação religiosa, facto natural tendo em atenção a origem desses boletins críticos. O objectivo consistia, nitidamente, numa tentativa de "orientar" as leituras infantis e juvenis que, como já referimos, eram frequentemente questionadas, em particular no que se refere ao seu papel na formação moral da criança.

Assim, ao lado de uma certa marginalização da literatura tradicional, patente, por exemplo, na classificação de "condenável" e "mau" para os contos coligidos por Maria Amália Vaz de Carvalho e Gonçalves Crespo (Ficha A179), encontramos um conjunto de observações sobre obras como "Aventuras de Tom Sawyer" ("Condenável", Ficha A160), o *Romance da raposa*, de Aquilino Ribeiro ("Não Aconselhável", Ficha A161) e *Um fidalgo de pernas curtas*, de Ilse Losa ("Tolerável", Ficha A219), onde ecoam as preocupações de "desinscrição" social da literatura infantil enunciadas nas "Instruções Oficiais" da censura, comentadas acima, assim como uma certa "má vontade" em relação a autores que não alinhavam em moralidades escusadas (o caso de Aquilino Ribeiro), tratando a criança-leitor sem infantilismos nem pieguices. Veja-se ainda, por exemplo, a ficha sobre o livro de Ilse Losa, onde podemos ler: "Achamos um pouco despropositada a crítica social que transparece nalguns passos do livro, e que não interessa às crianças [...] (*Boletim*, n.º 15, 1962/63).

Em 1961, reconhecendo a importância e a atenção que a literatura para os mais novos merece, a Comissão de Literatura Infantil e Juvenil da A.C.P. publicou os resultados de um inquérito efectuado em 1959, junto de várias escolas (liceus e escolas

técnicas), abarcando rapazes e raparigas dos 12 aos 18 anos. Nesse inquérito, que procurava determinar os interesses de leitura, chega-se à conclusão que embora se lesse em quantidade, não havia correspondência em termos de qualidade, colocando-se a tónica nos livros de carácter religioso, que praticamente não são referidos. Pelos títulos apontados, as preferências iam para a colecção de Enid Blyton e os livros de Júlio Dinis (rapazes e raparigas), a Condessa de Ségur (meninas) e Júlio Verne (rapazes). Uma das questões incidia sobre as peças de teatro vistas. As respostas revelam não só uma confusão entre filmes/peças teatrais, como também o facto de alguns títulos corresponderem a peças transmitidas na televisão/rádio e de se destinaram, na sua maioria, a um público adulto.

2.2.A criança e a leitura – vozes cruzadas

No campo que nos interessa, um dos meios mais frequentemente utilizados para a desejada orientação de opiniões foi a imprensa escrita, sobretudo a de cariz pedagógico. Se na escola, como já se apontou, o processo estava facilitado, pelo forte controlo exercido sobre os materiais de ensino, pela existência, a partir de um determinado momento, de um único livro de leitura e pela insistência em determinados valores e modelos, as preocupações viravam-se, então, para as outras leituras que crianças e jovens poderiam fazer. Também aqui, como sabemos, se interferiu, condicionando a compra de livros para as bibliotecas escolares a uma autorização superior. E isto porque, como avisadamente se recordava na revista *Os nossos filhos*: "Comecemos, pois, pelo princípio. O menino e a menina já sabem ler. Curiosos e inteligentes, querem saber tudo, a origem, a razão e o fim de todas as coisas. Os contos de fadas entretêm e encantam a sua fantasia sempre desperta. Mas não é a própria vida a máxima maravilha?" (n.º 11, Abril 1943).

Comprovando as fortes relações entre a pedagogia e a literatura para crianças, os diversos jornais para professores são férteis em "conselhos" e "recomendações" relativos aos livros para as crianças, mas também os periódicos de âmbito mais geral, assim como os que se dirigiam mais directamente às crianças e aos jovens. Todos veiculam uma espécie de paráfrase da versão oficial sobre as leituras "saudáveis", como

acontece no seguinte excerto do *Boletim da Mocidade Portuguesa Feminina* (n.º 27, Julho 1941):

> Mas, se é difícil dizer qual é o livro bom, o livro que se deve ler e se adapta a cada personalidade, a cada carácter, já é muito mais fácil dizer qual é o livro mau, aquele que sem piedade se deve banir.
> Não vale a pena falar nos livros puramente doutrinários em que sem rebuço se atacavam os antigos, sólidos princípios, que nos ensinaram a amar e até aqui têm orientado a nossa vida. Esses, poucas vezes aparecem nas estantes das raparigas. Mas muitas vezes essas mesmas doutrinas aparecem mascaradas, vestidas de roupagens brilhantes e sedutoras, que atraem e deslumbram as imaginações desprevenidas. Escondida na beleza da forma, defendida pelo falso princípio de que «a arte e a moral são independentes» lá surge a ideia falsa, dissolvente, perversa que lentamente vai destilando nas almas o seu veneno subtil.

Era contra estes perigos que pais e educadores deveriam permanecer atentos, aconselhando-se repetidamente os próprios jovens, nos jornais que lhes são dedicados, a que "não leiam livros ao acaso; aconselhem-se com os vossos pais, os vossos professores ou quem junto de vós possa desempenhar a função de educador. Há leituras que, sob a aparência mais inofensiva, vos prejudicam, metendo-vos, como costuma dizer-se, *macaquinhos no sótão*!" (*Joaninha*, "jornal das raparigas", n.º 9, 25 de Maio 1936), propondo-se, logo de seguida, um conjunto de títulos apresentados como "histórias encantadoras, cheias de ensinamentos morais, que distraem e educam, ao mesmo tempo".

E esta ideia será glosada quase até à exaustão. Mesmo António Figueirinhas, já depois da instituição do livro único, com as características que conhecemos, ainda continuava a tocar a velha "tecla" do livro de leitura recheado de "amenas e atraentes lições". Escrevia ele, no jornal que dirigiu durante largos anos: "um livro de leitura não deve ser um agregado de trechos sem finalidade, de historietas inverosímeis, de contos da carochinha", antes deveria conter "amenas e atraentes lições", que, ficaremos a saber mais adiante, serviriam para ensinar a criança a ser "verdadeira, boa, generosa", deveria "inspirar o culto da honra", a admiração da "virtude constante, dos sacrifícios heróicos", para finalmente chegar ao zénite da questão, que seria a preparação do espírito da criança para "cumprir os seus deveres para com a Família, a Pátria, a Humanidade" (*Educação Nacional*, 30 de Janeiro 1944). Sabemos a forma como estas concepções se concretizaram na política do livro único para o ensino primário, não só através da

persistência em focar determinados parâmetros de ideias e de comportamento, como também em relação a uma significativa ausência da literatura tradicional (os tais "contos da carochinha") nos manuais escolares de então.

Estas ideias acabam por transbordar a problemática do livro escolar, alargando-se a toda a literatura para crianças, pelo que se tornam vulgares apreciações sobre as "boas leituras", noção que se consubstancia e afirma em diversos vectores. Por exemplo, em vários artigos começam a surgir observações contra a literatura de fantasia: "ao livro meramente sentimental ou fantasioso, deve preferir-se a obra baseada em realidade que proporcione qualquer utilidade", escreverá Mário Gonçalves Viana ("Pedagogia Prática", *Educação Nacional*, n.º 35, Outubro 1935). Cinco anos mais tarde manifestará ainda o seu receio em relação a um gosto em "excesso" pela leitura...: "O mundo dos livros infantis é, às vezes, excessivamente irreal e prejudica a educação prática e positiva da criança. Os miúdos que lêem excessivamente revelam, em geral, uma grande incompreensão da existência e até uma certa confusão mental" (*Educação Nacional*, n.º 22, 21 de Julho 1940). A moral e o ensino "útil" surgem assim como objectivos essenciais da educação, e os livros são encarados como instrumentos que deverão estar adequados a esses princípios:

> A literatura infantil precisa de ter um objectivo, que não pode ser aquele que, até aos nossos dias, lhe foi atribuído: o de distrair, simplesmente!
> Divertir é muito, mas educar é mais.
>
> (Parente de Figueiredo, *Escola Portuguesa*, n.º 74, Março 1936)

E remetendo concretamente para os livros de Ana de Castro Osório, no domínio da literatura tradicional, comenta-se ainda: "Que nos deram eles? Horas de suave encantamento? Sem dúvida nenhuma, mas tudo ficou reduzido a essas emoções passageiras [...]", sublinhando-se assim a quase proibição de uma leitura meramente por prazer, e enfatizando ainda os "desvios" e as "deformações" provocadas por certas obras. Finalmente, o então inspector dos serviços de orientação pedagógica apela à acção fiscalizadora dos pais e, sobretudo, dos professores, "não queira o acaso que por nossas mãos deslize a gota de veneno que irá conturbar a pureza daquelas almas que os pais e a Nação confiadamente nos entregaram!".

Um dos domínios que revela, mais facilmente, aceitar e retransmitir este tipo de "ensinamentos", são as Escolas do Magistério, reestruturadas e reabertas em 1942. Ao longo das décadas que percorremos, os respectivos órgãos de imprensa são claros na forma como divulgam as concepções pedagógicas vigentes, que deverão ter enformado muitas das ideias e práticas escolares. Uma preocupação comum diz exactamente respeito à necessidade de se orientar as leituras realizadas pelas crianças, e qual a função que devem ter, procurando ainda definir-se o que se considera um "bom livro". Com frequência, esse debate articula-se com uma outra problemática, presente nos excertos já citados, e que realmente se desenrola com particular vigor ao longo desta época, relativa à questão da presença da fantasia na literatura para crianças. Em particular os textos dos livros escolares, como analisou Maria de Fátima Bivar (1975), acentuavam sobretudo a dimensão mais instrumental e comezinha da realidade infantil, com reduzida expressão dada ao retrato de brincadeiras infantis e a situações de puro lazer[121], e ainda menos à imaginação e à fantasia. Esta faceta é igualmente confirmada noutros estudos, de carácter comparativo, nomeadamente o realizado por Maria Augusta Seabra Diniz (1994), que conclui ter a literatura tradicional uma presença extremamente pequena nos manuais do Estado Novo[122], o que se iria repercutir, inevitavelmente, nas práticas escolares.

Um elemento sintomático de que determinadas perspectivas mais oficiais acabavam realmente por condicionar as práticas dos professores encontra-se, como se registou no anterior parágrafo, nos periódicos ligados às escolas do Magistério. Contendo geralmente colaboração dos docentes dessas escolas e dos futuros professores em formação, muitos desses textos vão inevitavelmente reflectir certamente quer as orientações transmitidas e escutadas nas aulas, e que importava mostrar que tinham sido

[121] No levantamento efectuado por Sílvia Madeira (1998), nos quatro manuais do Estado Novo analisados, e tendo como parâmetro de análise as acções retratadas, 16,2% dos textos referem-se a "actividades infantis" e 4,8% à "ocupação de tempo de lazer". Nos manuais estudados do pós-25 de Abril, a relação será de 38,1% para a primeira categoria enunciada e 13,5% para a segunda. Já na categoria referente às personagens não humanas, 95% dos textos dos manuais do Estado Novo remetem para animais reais e só 5% para objectos humanizados. No segundo grupo de manuais, a distribuição é mais equilibrada: 44,7% para animais reais; 21,1% para animais fantásticos; 23,7% para elementos da natureza (humanizados) e 10,5% para objectos humanizados.

[122] Significativamente, esse estudo tem como título "As fadas não foram à escola", procurando com isso salientar a ausência de referências a esse tipo de narrativas nos manuais escolares analisados.

bem assimiladas, quer o discurso oficial, veiculado sobretudo através dos órgãos do regime, como a revista já várias vezes citada, *Escola Portuguesa*. Percorrendo esses relatos, e de norte a sul, deparamos com uma significativa unanimidade de visões, resultando nítido formas de determinar o que seria lido na escola, ainda por cima, único espaço para a leitura, para a grande maioria das crianças. Vejamos alguns exemplos. Embora de citação algo extensa, pensamos que se justifica determo-nos, um pouco, nestas vozes:

> São os contos um precioso auxiliar da nossa actuação e um meio admirável para alcançarmos o fim a que nos propomos: educar. [...] Quem há que se não lembra das encantadoras obras da Condessa de Ségur? As pequeninas personagens de «As meninas exemplares», cativando-nos pela sua bondade e perfeição, eram modelos que pretendíamos seguir; [...]
> A narrativa de contos tem, pois, grande valor educativo. Cabe ao educador a missão de apresentar histórias que não pertençam a um mundo de fantasia e ilusório, mas tiradas tanto quanto possível da vida real e que encerrem uma lição proveitosa para os pequenos ouvintes. Sejam elas uma recreação para o seu espírito sim, mas visando algo de mais elevado e nobre: o aperfeiçoamento do seu carácter, a formação da sua personalidade, em pleno desabrochar.
>
> (Maria do Rosário Paiva, *Acção Educativa*, Viseu, n.º 19-20, 8 de Dezembro 1954)

> Diz-se, com razão, que a leitura é o pão do espírito. Ela cria ideias, produz sentimentos, forma opiniões, entra na inteligência como o pão no estômago.
> Pelo grande efeito que elas produzem em nós há que ter o maior cuidado com elas. A maior parte das vezes não é o desejo de nos formarmos e de nos instruirmos que leva a certas leituras, mas o gosto da aventura, da fantasia, etc., que só virão perturbar a alma, quebrar energias, sem falar em perigos mais graves a que podem levar livros escolhidos sem reflexão nem conselho, mas ao capricho do acaso.
>
> (Maria Isabel de Moura Baptista, *Aspiração*, Vila Real, n.º 54-55, Fev.-Março 1960)

> São o veículo, quer do Bem, quer do Mal; são educativos e deletérios; podem construir , mas também demolir. [...]
> Ao professor primário incumbe despertar nos seus alunos o amor pela leitura, mas da sã, da formativa do carácter, da educativa e da instrutiva.
>
> (Ana de Jesus Almeida Fortuna, *O Leme*, Évora, n.º 40, 31 de Janeiro 1956)

> Sem dúvida, a criança tem um mundo diferente do nosso, um mundo infantil irreal, baseado no sonho e na imaginação. [...] Oh, sim: ela ama o maravilhoso e encantam-na as histórias irreais!...
> E porque assim é, pais e professores, não entreguemos às nossas crianças aquelas histórias de fadas, de bruxas, de lobos maus!... Não, não entreguemos!"
>
> (Célia Batista, *A Escola Nova*, Faro, n.º 14, 10 de Maio 1951)

Nesta mesma linha de argumentação, o periódico *Acção Educativa* (Escola do Magistério de Viseu), em 1964, publicava ainda "Os 10 mandamentos da leitura infantil", uma lista de obrigações para o jovem leitor, de teor claramente inquisitorial. Esses "mandamentos" são representativos de uma orientação enclausurada em "terrores" que colocassem em perigo a formação moral, destacando-se, sobretudo, pelo tipo de linguagem utilizada: 5.º - "Não matarás a tua alma com o veneno das más leituras"; 6.º - "Não colocarás em perigo a pureza do teu coração, lendo coisas proibidas"; 9.º - "Não desejarás a liberdade de ler de tudo, como tantos outros, pois é uma liberdade que escraviza o coração".

Em relação à restante literatura, são igualmente numerosas as vozes, mesmo dos quadrantes pedagógica e culturalmente mais esclarecidos, que se manifestam contra uma certa fantasia vinda da tradição oral. Neste sentido, questiona Lília da Fonseca: para quê "enveredar pelo maravilhoso e rechear a literatura infantil da inverosimilhança das fadas e princesas encantadas?" (*Os nossos filhos*, n.º 11, Abril 1943). Sublinhe-se que esta autora manterá sempre esta mesma posição, de forma coerente, mesmo em períodos marcados pela revalorização da literatura tradicional, motivada essencialmente pela perspectiva e pela leitura psicanalíticas, na linha dos estudos de Bruno Bettelheim, e que começaram a ter eco entre nós sobretudo no pós 25 de Abril[123].

Embora sem renegar tão vivamente as fadas, "graciosas personagens", ainda assim Maria da Luz de Deus propõe que a literatura mostre às crianças "os fenómenos surpreendentes da Natureza e do Destino, que tal como as fadas transformam e metamorfoseiam", abrindo-se, desta maneira, "um vasto campo em que a verdade veste galas de fantasia, que alinda mas não falseia [...]" (*Os nossos filhos*, n.º 9, Fevereiro

[123] Cf., por exemplo, os artigos que publicou nos periódicos *Intervenção, Revista de Animação Sócio-cultural* ("Literatura Infantil", n.º 3-4, Abril-Maio 1977).

1943). É, pois, em nome da verdade que se repudia a tradição, mas de uma certa verdade, filtrada pela mão do adulto, porque da mesma forma que se preconiza esta ligação ao real, também se considera que as rudezas e certas cruezas da vida não interessam à criança[124].

É curioso notar que estas posições se inserem, até certo ponto, em correntes europeias que, sobretudo após a Segundo Guerra Mundial, se pronunciam condenando a literatura tradicional de fantasia, denunciando os contos de fadas por uma suposta falta de compromisso com o mundo real e/ou pela apresentação de personagens e situações violentas, eventualmente causadoras de transtornos emocionais. Esta situação conduziu ao privilégio de uma literatura de tipo realista, mais consentânea com as perspectivas pedagógicas e culturais vigentes nestas décadas, que defendiam uma imagem de criança activa, desperta e generosa, entendimento que se explica sobretudo tendo em atenção os conflitos graves acabados de viver. Em Portugal, embora se condene igualmente a literatura de fantasia, essencialmente no campo do discurso "oficial", isso acontece em nome da manutenção de uma visão retrógrada e estática, quer da infância quer da sociedade, na medida em que se continua a promover a imagem da criança dócil e caritativa, enquadrada em ambientes imutáveis. E quando se fala em realidade, raramente se fala na vida da criança, remetendo-se, quase sempre, para o real exterior, da vida dos animais, da geografia ou da "realidade" da História, como se propõe no seguinte artigo:

> Nunca se devem contar ou consentir que alguém conte a seus filhos, histórias que os possam aterrorizar, cujos pormenores obriguem a descrições de tal forma fantásticos e medonhos, que afectem o estado físico e mental da criança. [...] Nunca cometam o erro de mandar a criada, por exemplo, contar-lhe um conto; a criada ou pessoa que desconheça por completo a psicologia infantil! [...] Não queremos dizer com isto que se deva retirar dos contos infantis a fantasia que tanto encanta os pequeninos e que traduz quase totalmente o que a sua grande imaginação idealiza. Essa fantasia, que desperta para a vida objectos e flores,

[124] Nos comentários a este respeito ressaltam, por vezes, observações com destinatário directo, ou seja, referências concretas de oposição a determinadas correntes estéticas, como acontece nas seguintes afirmações de Mário Gonçalves Viana sobre "Os livros inconvenientes ou perigosos": "Mesmo os livros que nem sempre podem considerar-se propriamente imorais ou perigosos, como por exemplo os realistas e os que defendem a arte pela arte, mesmo esses têm que ser lidos e recomendados com as necessárias cautelas, tanto mais que aquela pretensa arte é, à vezes, uma simples tabuleta para exibição de misérias morais e até de porcarias, que exigem... piaçaba e cloreto ou criolina" (*Educação Nacional*, n.º 35, 22 de Outubro 1939).

> que apresenta animais a falar, cantar e rir, e que descreve países maravilhosos onde a natureza é toda um hino de beleza, entretém os pequeninos e fá-los viver momentos de felicidade [...]
>
> *(Os nossos filhos*, n.º 56, Janeiro 1947)

Talvez a única voz que se manifestou, de forma mais consistente, contra este estado de coisas, tenha sido a de Ilse Losa, provavelmente motivada pela sua situação pessoal. Na verdade, embora se posicione contra a literatura tradicional, critica igualmente a imagem de uma sociedade idílica e sem conflitos, que então predominava, entre nós, na literatura para crianças.

Num artigo publicado na revista *Vértice* (n.º 68, Abril 1949, pp. 221-223) encontramos expostas, de forma clara, as suas ideias essenciais sobre o assunto: "Basta de histórias antigas e batidas! Os nossos filhos devem ser crianças da sua época, viver a sua época. [...] Dêmos portanto à criança também a história construtiva e instrutiva. Contemos-lhe a vida das abelhas, das formigas; o crescimento do grão de trigo". Mas, em seguida, insurge-se contra uma literatura de "doutrina", revelando então um dos problemas centrais de uma escrita que se queira centrada na realidade: "Aqui esbarramos, com efeito, com um problema: a pobreza. Temos que falar na gente pobre e esfomeada. E surge a dúvida: Devemos entristecer as crianças com o que é lúgubre? Toda a nossa vontade seria que não. Contudo não devemos dar uma ideia falsa do seu país aos nossos filhos, não lhes devemos mentir". E prossegue, dando um exemplo esclarecedor: "li outro dia um conto em que se fala de uma criança rica e de uma pobre. O autor leva a história à seguinte conclusão: cada uma delas, ao cabo, considerava-se feliz no meio em que nasceu, por já estar habituada. Até conclui que a criança pobre nem gosta de comidas boas [...] Ora tudo isto é falso. Penso que uma noção clara do que é justo e injusto só poderá ser vantajosa para a formação das crianças que são a geração de amanhã". Sabemos, no entanto, que as preocupações essenciais do regime se centravam noutros aspectos...

Mas o curioso é notar que esta é uma discussão permanente, ciclicamente retomada. Assim, já no final dos anos 60, uma série de iniciativas da Cooperativa Ludus deram origem à publicação do volume *A criança e o livro* (1971). No registo da discussão de uma mesa redonda em que participaram Lília da Fonseca, Rui Grácio, António Torrado, Mário Castrim, Matilde Rosa Araújo, Calvet de Magalhães e Correia da Fonseca, esse é um tema largamente debatido, voltando a confrontar-se opiniões

diversas sobre essa questão, com Lília da Fonseca novamente a questionar a validade do maravilhoso tradicional na sociedade moderna, enquanto outros intervenientes, como Mário Castrim, Matilde Rosa Araújo e Rui Grácio, acentuam o valor do maravilhoso, nomeadamente o da tradição, enquanto importante elemento estruturador da mentalidade infantil.

Gostaríamos neste momento, e num breve excurso, de acentuar o interesse que a revista de divulgação *Os nossos filhos*, já diversas vezes citada, revela no presente contexto, visto que não é, de forma alguma, transmissora de uma visão única e parcelar das coisas, antes coexistindo nela diversos pontos de vista. Isso acontece, por exemplo, num interessante artigo de Elina Guimarães, (n.º 20, Janeiro 1944), no qual disserta sobre a importância do contador de histórias e da literatura tradicional, apontando-se como exemplo a obra de Ana de Castro Osório, que vimos já ser criticada por outros. Ou ainda o texto de Irene Lisboa (com o pseudónimo Airina) que, criticando a "inutilidade e o abuso, da moral propinada, uma espécie de moral preventiva e séria que os educadores usam oferecer às crianças por meio da literatura e da estampa" propõe, em alternativa, os "verdadeiros contos tradicionais", referindo como exemplo a recolha de Adolfo Coelho.

Este periódico[125] revelou, ao longo da sua existência, uma preocupação constante em relação às questões da leitura infantil, manifestada quer através de artigos de opinião, quer através de entrevistas a escritores e outros elementos com intervenção na vida cultural. Neste domínio, é curioso sabermos o que pensavam então autores como António Sérgio, Agustina Bessa Luís, Adolfo Simões Müller ou Aquilino Ribeiro, sobre a escrita para crianças. Por vezes estabelecem-se confrontos interessantes, claramente reveladores da posição dos autores em termos culturais mais vastos. Por exemplo, enquanto Simões Müller prefere colocar os jovens leitores em contacto com a realidade, com heróis "de carne e osso" (n.º 191, Abril 1958), Sérgio privilegia a literatura tradicional, e aponta como seu método de escrita a selecção de um "conto

[125] A revista *Os nossos filhos* (1942-1964) contou ainda com a colaboração de alguns nomes relevantes no campo da literatura para crianças e da pedagogia da época; para além dos já apontados, anote-se ainda o de Maria Lamas ou Matilde Rosa Araújo.

popular de qualquer nação" (n.º 196, Setembro 1958), que depois adaptaria a seu modo, adequando-o à criança.

Se a literatura tradicional no domínio do maravilhoso era criticada, insistindo-se numa apologia do real, nesse real vai seleccionar-se, com extrema frequência, e na sequência das muitas "sugestões" a esse respeito, a figura ou o facto histórico. Constituindo o problema da transmissão da História um elemento fulcral no esquema doutrinário do regime, será pois normal que à "boa leitura" se associe o livro sobre a História Pátria. Não se pretende discutir a forma como era a história transmitida às crianças (a esse propósito cf. Torgal, 1989 e Vidigal, 2001), mas tão somente reflectir aqui sobre os enquadramentos mais frequentes para se lançar a sugestão da abordagem de temas históricos na literatura para crianças de carácter ficcional, onde o processo de comunicação, sobretudo no caso do texto dramático, tem o diálogo como recurso central, pelo que se afasta, inevitavelmente, de uma narrativa mais ou menos "objectiva" da história.

Neste sentido, afirmava-se no periódico *Escola Remoçada*: "se é tão rica a nossa história para ser aproveitada, para que, então inventar aventuras fantásticas, ideias e improfícuas?" ("A literatura da criança", 1 de Fevereiro 1947). E no jornal *O Educador* (17 de Junho 1952), ao mesmo tempo que se proclamava o contributo da literatura infantil para a formação moral da criança, propunha-se, em jeito de pergunta: "Que partido não se poderá tirar do que de heróico se contém nas páginas douradas da nossa História?".

Procurando aproveitar a "riqueza" dessas "páginas douradas", o próprio SPN/SNI promoveu a edição de colecções dirigidas aos mais novos, sobre a História de Portugal. Virgínia de Castro e Almeida, com uma obra significativa no campo da pedagogia e da literatura para crianças[126], tendo sido representante de Portugal na Sociedade das Nações, escreveu os quarenta e três volumes da colecção "Pátria" (n.º 1, 1936 - n.º 43, 1946). Esta autora colaborou ainda na colecção "Grandes Portugueses" (vinte e três volumes; 1943-1955), com João Estevão Pinto e Teresa Leitão de Barros,

[126] Cf., sobre a obra para crianças desta autora, Glória Bastos, *Fantasia e realidade em Virgínia de Castro e Almeida*, Dissertação de Mestrado em Cultura e Literatura Portuguesas, Universidade Nova de Lisboa, 1993.

que escreveu igualmente os quatro volumes da série "Grandes Portuguesas" (1949-1950). Estas duas colecções apontavam, sobretudo, para um público juvenil/adulto. Traço comum a estes textos é uma visão romanceada, e ao mesmo tempo apologética, da História, com uma selecção criteriosa dos episódios a narrar, de acordo com intuitos ideológicos precisos; como refere Torgal (1989), a "história-pedagogia" e a "consciência histórica" constituem campos privilegiados de influência ideológica[127].

Sublinhe-se ainda que as narrativas de Virgínia de Castro e Almeida são escritas muitas vezes num registo próximo da literatura tradicional e do conto maravilhoso, dimensão que a própria leitura da história, numa sucessão de figuras visionárias e de factos marcados pela intervenção do "divino", favorecia grandemente.

A década de 60 e os últimos anos da Ditadura serão marcados, no plano educativo e cultural, por alguns acontecimentos que, sem desviarem, no essencial, o caminho até então traçado, representam no entanto sinais, a reter, de uma possível mudança. Neste domínio, gostaríamos apenas de salientar alguns elementos contextuais de destaque.

Ultrapassada, em parte, a glorificação da trilogia "ler, escrever e contar" dos anos 30 e 40, e procurando-se uma "adaptação mitigada" (Sampaio, 1977, vol. III: 6;

[127] Já anteriormente se fez referência à visão "oficial" da História de Portugal. Essa visão pretendeu ser rapidamente concretizada em algumas obras, apresentadas exactamente ao público como a materialização de um novo conceito de abordagem da História. Um exemplo paradigmático, para além das obras já assinaladas e publicadas pelo e para o regime, encontra-se noutro conjunto de biografias, a colecção "Figuras Nacionais", promovida pela Editora Educação Nacional, com volumes escritos por Mário Gonçalves Viana. Foi publicada uma brochura contendo excertos da crítica publicada na imprensa (Porto: Editora Educação Nacional, 1938). Na apresentação diz-se: "O seu autor [...] pretendeu alcançar um objectivo mais amplo, tirando da vida dos grandes homens portugueses a lição que ela comporta, e procurando enquadrar as épocas da civilização nacional na trajectória das diversas personalidades geniais, que *conformaram* e *orientaram* toda a vida tão cheia de grandeza, do povo lusíada. Desta maneira, o problema histórico aparece encarado de modo diverso do até agora usualmente adoptado. Em geral, era costume integrar as grandes figuras portuguesas nos diversos períodos – que se estudavam em conjunto –, de maneira que os grandes vultos surgiam esbatidos e como que diminuídos na sua grandeza. O público indouto poderia ficar com a impressão de que os grandes génios eram *comandados* e *impulsionados* pelas multidões, pelas circunstâncias e pelo ambiente, quando é certo que são elas que – directa ou indirectamente – definem e caracterizam os diversos períodos da nacionalidade, por isso que são superiores ao meio, prevendo, realizando ou pronunciando aquilo que o vulgo, às vezes, nem de longe ainda descortina. [...] A História [...] é a expressão vitoriosa da Grei, agitada por homens geniais ao serviço da Civilização. [...] Outro objectivo educacional teve em vista o autor desta colecção, qual foi o de *pôr em relevo o valor e importância* dos chefes na vida do país" (pp. 3-4).

esta ideia tem sido retomada por historiadores mais recentes) da política educativa às alterações económicas e sociais mundiais, a que Portugal, apesar de tudo, não podia continuar alheio, o sistema escolar irá conhecer algumas tentativas de reforma.

Assim, efectua-se o alargamento da escolaridade obrigatória, primeiro para quatro anos (em 1960) e depois para seis anos (em 1964; Decreto-lei n.º 45 810), o que traz algumas consequências evidentes: o aumento da população escolar implica mais material de leitura e maior diversidade. Em 1967, no texto do Decreto-lei n.º 47 587 (de 10 de Março) admite-se não só a possibilidade como a vantagem em realizar experiências pedagógicas, o que na verdade se concretizará, com algumas tentativas de inovação, de que alguns periódicos pedagógicos, que surgem nessa época, darão notícia[128]. Sinal de que uma nova política educativa tentava, esforçadamente, tomar corpo, é a própria linguagem dos diplomas que vão saindo. Como exemplo meramente ilustrativo, assinale-se que os programas do ciclo complementar do ensino primário são aprovados, "a título experimental", frisando-se no texto introdutório que se procura, desta forma, "colher os resultados da sua aplicação e oportunamente introduzir os aperfeiçoamentos que a experiência aconselhar" (Portaria n.º 22 966, de 17 de Outubro 1967).

Finalmente, no texto da reforma do sistema educativo, iniciativa do ministro Veiga Simão, que viria a ser promulgada a 25 de Julho de 1973, para além de um conjunto de importantes inovações (por exemplo, alargamento da escolaridade obrigatória para oito anos, institucionalização da educação pré-escolar, polivalência e alargamento do ensino secundário, regresso ao regime de coeducação, etc.), destacamos o princípio da democraticidade do ensino, explícito na lei, merecendo particular atenção, pelo contraste que estabelece com outros textos que fomos referindo ao longo deste capítulo, a seguinte das alíneas da Base III, onde se exprimem as finalidades essenciais do sistema educativo: "Estimular o amor da Pátria e de todos os seus valores, dentro do espírito de compreensão e respeito mútuos entre os povos e no âmbito de uma efectiva participação na vida internacional, bem como fortalecer a consciência da solidariedade entre as comunidades lusíadas dispersas pelo mundo". Fala-se, pois, aqui

[128] Veja-se, nomeadamente, *Média – Pedagogia moderna* (1972-1973), ou ainda *Tecnologia Educativa* (Boletim do IMAVE), com artigos sobre a utilização do cinema na escola.

e noutros parágrafos, em "estimular", "promover", "favorecer", "facilitar", e ainda em "espírito crítico e criador", "capacidade criadora", "participação", etc. Fala-se, pois, de abertura ao exterior, de compreensão e respeito, palavras estranhas no contexto da ditadura. Torna-se, portanto, evidente, que se procurava encetar uma lenta mudança, que a linguagem utilizada deixa transparecer, e que, inevitavelmente, sobressaltava os espíritos mais conservadores (cf. Carvalho, 1986: 811-812).

Todos estes aspectos assumem um particular significado, dado que uma das movimentações de carácter pedagógico que ganha uma expressão mais visível é justamente ao nível de uma educação que se pretende mais activa, o que leva, por exemplo, à atribuição de uma nova importância à área da educação estética e das expressões artísticas. Este facto conduz, nomeadamente, a novas reflexões sobre a presença do teatro em contexto escolar, nos vários graus de ensino. As intervenções de Aldónio Gomes, a que adiante faremos menção, são neste domínio representativas de um entendimento da actividade dramática realizada por jovens, mais consentâneo com os reais interesses dos alunos.

Em termos culturais mais vastos, destaque-se o início da actividade das Bibliotecas Gulbenkian, com a criação da rede itinerante, em 1958, e a das bibliotecas fixas, em 1961. Constituiu, sem dúvida, um passo importante no sentido de possibilitar um encontro mais fácil das crianças (e adultos) com o livro. Também movimentações diversas começam a dar a conhecer, de forma mais alargada, os autores e a literatura para crianças, e a fazer sentir a importância dessa área cultural. Prova desta afirmação é a publicação do volume, a que já aludimos (cf. *supra*, p. 230), *A criança e o livro* (1971), resultado de um conjunto de acções da Cooperativa Ludus em 1968 e 1969, por altura das comemorações do Dia Internacional do Livro Infantil[129]. Também no âmbito dessas comemorações, a M.P.F. editava uma "lista dos livros seleccionados", intitulada

[129] Associação criada em 1967, por impulso de Lília da Fonseca, e cuja actividade se relacionava com a promoção do livro e da leitura, tendo organizado várias exposições e outras iniciativas ligadas à questão da leitura infantil. Foi sob a sua alçada que se fundou igualmente a Secção Nacional Portuguesa do IBBY, em 1968. Lília da Fonseca recorda esta iniciativa e os seus objectivos essenciais numa entrevista publicada em *O Jornal da Educação*, n.º 20, Fevereiro 1979; António Torrado evoca igualmente o meritório trabalho de Lília da Fonseca e da Ludus no *Boletim do IAC*, n.º 20-21, Julho/Outubro 1992, pp. 6-7.

Ler para crescer (1969)[130]. Nessa brochura de trinta páginas, apresenta-se uma lista alargada das obras então editadas em Portugal, de autores portugueses e estrangeiros, denotando agora uma abertura a temas e autores antes duramente criticados. Distribuindo-se por quatro "idades" – "A criança na 2.ª infância"; "A criança em idade escolar"; "O pré-adolescente"; "O adolescente" –, a selecção procura corresponder a interesses diversificados, abarcando uma larga variedade de géneros: "Histórias ilustradas" (para os mais pequenos); "Contos e novelas", "Aventuras"; "A natureza e a técnica"; "Literatura religiosa"; "Povos e raças"; "História"; "Biografias"; "Viagens e expedições"; "Teatro"; "Poesia". A própria Direcção Geral de Educação Permanente vai organizar um ciclo de conferências sobre literatura infantil, em 1972, em conjunto com uma exposição de livros infantis (na Biblioteca Nacional, entre 16 e 31 de Outubro), de que se publicou um catálogo; e sobre a literatura juvenil, em 1973, sendo publicados os textos das comunicações apresentadas[131].

Todavia, convém não esquecer, na escola o professor continuava a não ser livre na escolha das leituras que poderia realizar com os seus alunos, carecendo de autorização superior todas as aquisições para as bibliotecas escolares. Continuava a defender-se, desta forma (e de outras), uma certa linha ideológica pretendida para ser veiculada na escola primária. Só para referirmos um exemplo, embora no catálogo atrás referido constassem mil duzentos e quatro títulos de obras, entre numerosos autores nacionais e estrangeiros, distribuídos por quatro faixas etárias e diferentes géneros de escrita, relativamente à lista de livros remetidos pelos serviços centrais para a escola (na altura, a Direcção-Geral de Ensino Permanente), esta constava apenas de noventa e

[130] Sinal de que a questão da leitura se tratava realmente de um tema que começava a despertar interesse, é ainda a publicação de alguns estudos sobre essa problemática e que, em alguns casos, abarcam as idades que nos interessam. Cite-se, como exemplo, o livro de José Tengarrinha, *A novela e o leitor português – estudo de sociologia da leitura* (Lisboa: Prelo, 1973), que analisa as requisições efectuadas, durante um certo período, nas bibliotecas fixas e itinerantes da Fundação Calouste Gulbenkian e o estudo de Rui Grácio, "Leitura e tempo livre – sondagem aos interesses dos alunos de 11 a 13 anos (Lisboa)", publicado no *Boletim Bibliográfico e Informativo da Fundação Calouste Gulbenkian*, n.º 14, 1971, pp. 153-198. Ambos citados por Correia, 1973.

[131] Destacamos as seguintes conferências: Ester de Lemos, "A Literatura infantil em Portugal"; Alice Gomes, "O autor e a comunicação no livro infantil"; António Quadros, "O sentido educativo do maravilhoso"; Júlio Gil, "Aspectos editoriais da literatura infantil"; José Maria Amaro Júnior, "Arte infantil – Livro infantil"; João David Pinto Correia, "A literatura juvenil em Portugal". Todas estas intervenções foram editadas em livro.

quatro títulos, podendo-se considerar que esses seriam os livros aprovados oficialmente para figurarem no acervo das referidas bibliotecas[132].

Assiste-se, porém, a uma lenta mas constante mudança no panorama da educação e do livro infantil que, entrando na década de 70, vai realmente conhecer um impulso significativo, sobretudo com as alterações políticas e sociais decorrentes do fim da ditadura.

[132] Apesar de exígua, essa lista representa já uma abertura assinalável à variedade da literatura para crianças. Refira-se que entre os 94 títulos, cinco são de teatro: as peças de Fernando de Paços, *O primeiro Natal da bruxa Carpindim* e *O relógio mágico*; de Patrícia Joyce, *Auto da Joanita da fonte* e *O auto dos quatro meninos*, e o *Teatro para crianças*, de Odette de Saint--Maurice.

3. A escrita dramática para crianças: textos, autores e tendências

O principal objectivo deste capítulo consiste em perspectivar, de uma forma mais global, a literatura dramática para crianças, durante o período considerado. Na sequência do estabelecimento, no ponto anterior, de algumas vertentes mais relevantes do discurso educativo (em sentido amplo) e cultural da época, procuraremos indagar relações entre esse discurso e os textos específicos que constituem o objecto de estudo. Não se pretendendo minimizar a questão da autonomia do literário, constitui todavia um facto indiscutível que a literatura, enquanto discurso social, vai construir uma série de correlações com variados domínios. Retomamos aqui a noção de "campo literário", segundo Bourdieu, e a de obra literária encarada como um "prisma" (Viala, 1993); no caso da escrita para crianças, sobretudo em determinadas circunstâncias e mediante certas condições, é sabido que vai estabelecer relações privilegiadas com determinados campos, entre os quais o pedagógico/educativo emerge, com frequência, como núcleo agregador de variadas sensibilidades e orientações de escrita.

Dedicaremos ainda um primeiro ponto a um conjunto de intervenções que funciona, ao mesmo tempo, como filtro e elemento mediador entre as concepções pedagógicas e formativas mais abrangentes e a escrita dramática em si, e que confluem nas perspectivas sobre o teatro para crianças. Nos periódicos e prefácios deparamos, na verdade, com um novo núcleo representativo de "vozes", que se justifica escutar. Sempre que tal se revelar pertinente, alargaremos os comentários a outras áreas da escrita para crianças, que não a dramática.

O lapso temporal focalizado é relativamente vasto (a Ditadura conseguiu sobreviver quase cinquenta anos): abordaremos textos publicados sobretudo entre os anos trinta, altura em que começa a efectivar-se, de forma mais incisiva, a influência da ideologia do Estado Novo, até aos anos 70. Pelo tipo de metodologia que se escolheu para a análise, essencialmente de carácter temático, não iremos considerar sub-períodos cronológicos. Todavia, decorre da caracterização elaborada no anterior capítulo, que a

partir de meados dos anos 50, e sobretudo nos anos 60, começam a operar-se algumas alterações, que, mesmo de forma limitada, terão interagido com a literatura para os mais novos. As pequenas transformações irão repercutir-se, nomeadamente, ao nível da conceptualização, num diferente valor atribuído ao teatro na educação (as movimentações dos anos 60 são particularmente significativas neste aspecto) e, em termos da escrita dramática, no predomínio de determinadas constantes temáticas em certos períodos de tempo e o seu enfraquecimento noutros, e a essas mutações nos referiremos, preferindo uma visão englobante (em termos temáticos) e não demasiado sujeita ao vector tempo.

Uma lamentação constante nas notícias da imprensa, respeitantes ao teatro infantil, será a da ausência de espectáculos continuados e de qualidade para crianças. Assunto focado, por exemplo, pela revista *Os nossos filhos*, que apresenta, nos anos 50, um conjunto de artigos à volta dessa questão mais geral. Um dos domínios aflorados é o teatro, e sobre este problema são questionados, nomeadamente, Pedro de Lemos, responsável pela encenação da maior parte dos espectáculos infantis da companhia concessionária do D. Maria II e a própria Amélia Rey Colaço. Ambos reiteram a impossibilidade de sobrevivência de uma companhia dedicada exclusivamente ao teatro infantil, colocando o problema da (não) existência de público que permitisse suportar esse tipo de situação. Todavia, o "Teatro do Gerifalto" será um caso que contraria estas opiniões, concorrendo e beneficiando, ao lado de companhias de teatro para adultos, do financiamento do Fundo do Teatro, e tendo sobrevivido ao longo de várias décadas.

Ao lado desta vertente mais profissional, que começa a assumir realmente um verdadeiro destaque neste período, o teatro realizado na escola continua a merecer a atenção dos educadores. Nos periódicos que consultámos, sobretudo nos jornais escolares e pedagógicos, é frequente a referência a festas e récitas escolares. Um facto curioso a assinalar é que nesses espectáculos, realizados em contexto escolar, continuam a ter lugar quase cativo vários textos que surgiram e fizeram história em épocas anteriores. Várias escolas, segundo pudemos verificar pelas notícias impressas em diversos periódicos, incluem no seu programa de festas a representação de textos que já foram referenciados, nomeadamente de Adolfo Lima e alguns monólogos e diálogos pertencentes à colecção publicada, no princípio do século, pela Arnaldo Bordalo e

reeditados, já nos anos 30, pela Livraria Popular Francisco Franco. Por vezes coexistem, num mesmo espectáculo, autores de épocas distintas e com propostas substancialmente diversas. Como mero exemplo, registe-se a apresentação, por altura do Natal de 1938, no liceu Pedro Nunes, da peça "Caçador de panteras", de Fernanda de Castro e de *A comédia da Lili*, de Ana de Castro Osório.

3.1 Perspectivas sobre o teatro

No prosseguimento das preocupações que caracterizaram o contexto da 1.ª República, deparamos também, ao longo deste período, com diversas personalidades que revelam uma atenção mais vivaz aos problemas específicos colocados pelo teatro e pela escrita dramática para crianças (veja-se, como simples amostragem, o conjunto de textos integrados, para esta época, no Anexo I). Encontramos assim, em diferentes contextos (imprensa pedagógica, críticas de teatro, prefácios a obras dramáticas, etc.), uma reflexão permanente sobre as condições a que o teatro infantil deveria obedecer, na sua vertente textual e espectacular. Veremos também que, em domínios específicos, nomeadamente o caso do teatro escolar ou das estruturas criadas pelo Estado Novo, como o Teatro da Mocidade, se procura criar um enquadramento muito preciso e concreto em relação a directrizes a cumprir nas práticas teatrais para/dos mais novos.

Um dos primeiros aspectos que pretendemos focar remete para a questão da própria representação teatral, notando-se, designadamente, uma preocupação com a forma como o espectáculo se poderá consubstanciar no palco, sobretudo no que se refere aos actores a utilizar. Este é um assunto que transita da época (em termos cronológicos) anterior, demonstrando que certas concepções/debates continuam a manter-se, e assenta na discussão sobre se a representação deve ser feita por adultos ou por crianças.

Ainda em 1927, o actor e teatrólogo Joaquim de Oliveira publica, na *Seara Nova* (14 de Julho), um artigo exactamente intitulado "Teatro Infantil" (cf. Anexo I,

Texto 5), onde, partindo de uma crítica a um certo teatro feito por crianças[133], expõe em seguida a sua concepção, baseada numa organização mista. Caberia aos actores adultos os papéis adequados, e apresenta em seguida uma galeria de tipos possíveis – "avó, avô, amigo velho, criada velha, velho mordomo [...] pai, mãe, preceptora inglesa, saltimbanco que rouba meninos, gigante" – porque "ninguém melhor do que adulto para nos dar a idade madura, o raciocínio", em contraste com o "mundo" e o "aspecto infantil", no qual as crianças teriam então lugar. Retoma-se a oposição, já anteriormente elaborada por Adolfo Lima (cf. Anexo I, Texto 4), quanto à atribuição de papéis adultos a crianças, e adivinhamos, pelo elenco de personagens proposto, as principais orientações que Joaquim de Oliveira vê para este teatro infantil: um argumento no domínio do real, cumprindo objectivos sobretudo de carácter formativo/instrutivo, facto que aliás transparece ainda na menção feita aos assuntos.

A respeito desta mesma problemática, quase vinte anos mais tarde, comentará o jornalista e escritor (entre outras obras, de uma peça para crianças, representada no Teatro Nacional de D. Maria II) Norberto Lopes:

> O teatro infantil deve ser desempenhado, de preferência, por artistas adultos, deixando apenas aos pequeninos intérpretes o encargo de formarem grupos de fantasia que animam sempre a representação, quer com carácter musical, quer com sentido coreográfico.
>
> (*Diário de Lisboa*, 26 de Dezembro 1944)

Atribui-se aqui à criança um papel meramente figurativo, não interpretativo, como ainda se previa no texto anterior. Mas sabemos que coexistiam grupos formados por crianças, representando diversos tipos de personagens, de que o mais célebre terá sido o "Teatro da Gente Miúda", animado por Reinaldo Ferreira, por sua vez acérrimo defensor de um teatro feito por crianças. Mas a intervenção de Norberto Lopes prossegue, relevando o problema da atitude profissional, que será própria do adulto, sendo condição fundamental para a adesão de um público infantil, que não se revê nas "gracinhas" apresentadas por iguais:

[133] Já registámos anteriormente essa crítica: cf. Parte II, 3.1.

> Se é certo que esses artistas miniaturais divertem as pessoas crescidas, quando intervêm na acção da peça, exactamente pela ingenuidade e pelo desacerto das suas inflexões, a verdade é que não divertem as crianças, pois falta-lhes, além da experiência, o prestígio que os devia impor aos espíritos meninos. E a «gracinha» não basta.

Talvez fosse para ultrapassar essas limitações, próprias à idade infantil, que, na mesma época, Artur Lobo de Ávila sugere que deveria existir no Conservatório uma aula de arte dramática para crianças, "verdadeiro alfobre de futuros actores e actrizes" (*O Educador*, 10 de Fevereiro 1944). Mas uma outra razão era ainda avançada para as dificuldades de interpretação, quando se tratava de jovens "actores", e que residia na falta de um repertório específico para ser representado por crianças, o que dava origem a comentários como o de José Luís Ribeiro (*O Educador*, 7 de Janeiro 1940): "no meio escolar não abundam as peças apropriadas a serem representadas por crianças. Resulta daqui recorrer-se frequentemente, nas festas escolares, a produções escritas para adultos, pelo que não admira, que os pequenos intérpretes lhes não dêem o relevo e graça necessários, condições essenciais de agrado".

Verifica-se assim um balancear entre perspectivas diversas. Por um lado, opiniões contrárias à participação da criança como actor, manifestando desconfianças várias em relação a essa questão e privilegiando o trabalho profissional, de qualidade, realizado por adultos. Depois, deparamos com a aceitação de um teatro feito por crianças, permanecendo o contexto escolar como espaço privilegiado para esse efeito. Todavia, esta vertente denuncia um entendimento algo confuso, revelando-se mais próxima do espectáculo que da educação, e concretizando-se, acima de tudo, em espectáculos realizados para o exterior, as famosas "récitas escolares", que manifestam um trabalho pouco consentâneo com uma verdadeira abordagem pedagógica das virtualidades da expressão dramática. A avaliar pelo volume de textos que pudemos recolher, terá sido esta a posição dominante e a mais encorajada, até porque é sobretudo na imprensa pedagógica que encontramos um maior número de artigos sobre esta mesma questão. Dado o peso, também em termos institucionais, atribuído ao teatro escolar, seria, pois, natural que esta situação se verificasse.

Este aspecto leva ainda a que, de uma forma recorrente, grande número das apreciações sobre os textos ou sobre os espectáculos teatrais por e para crianças incida, em especial, sobre a questão da moral e dos ensinamentos, com a utilização frequente de

diminutivos como elementos de nomeação: "peçazinha", "trabalhinho", "livrinho", "comediazinha", "revistazinha", "historiazinha", são termos que surgem a cada passo, por se referirem porventura a produtos que se dirigem a "criancinhas" (outro designativo recorrente), como se a pequenez do destinatário acabasse por se projectar ou influenciar a obra, o que tem conduzido, com alguma frequência, voltamos a frisar, a uma situação de minimização do parâmetro qualidade na literatura dramática para crianças (e de toda a escrita, afinal, que a elas se dirige, preferencialmente).

Uma das vertentes que emerge como particularmente significativa neste período é realmente a questão do teatro escolar. Professores e autores manifestam-se com uma certa frequência a esse respeito, relevando aspectos de ordem social, moral ou pedagógica que conduzem à defesa da presença do teatro na escola. Identificamos nessas intervenções elementos que se articulam com algumas observações iniciais que fizemos (cf. Parte I, 2.), e que gostaríamos agora de apoiar de forma mais consistente.

Por exemplo, Alice Gomes coloca em evidência duas situações distintas: por um lado, o gosto que a criança naturalmente sente com a representação, na sua faceta mais lúdica, remetendo a concretização dessa inclinação apenas para o teatro escolar; depois, salienta a importância do teatro executado por adultos, destacando as dimensões que já foram apresentadas anteriormente, em termos de hipótese, como podendo constituir algumas das principais motivações para certas preferências em relação à literatura dramática e ao teatro infantil em particular.

> Teatro executado por adultos para crianças é um poderoso educador: sob o ponto de vista moral porque por meio de símbolos, vivos de mais a mais, podemos fazer chegar as noções do bem e do mal à sua almazinha mais facilmente do que com longos discursos; sob o ponto de vista artístico o teatro é a arte mais acessível à mentalidade infantil, porque a criança vê e ouve ao mesmo tempo.
>
> (*Os nossos filhos*, n.º 106, Março 1951)

O novelista Cândido da Velha afirmava também, nas páginas de *O Educador* (25 de Agosto 1956), constituir o teatro infantil um importante meio pedagógico, visto permitir "incutir" na criança "os mais elevados conceitos da essência humana", quer pela "acção" quer como simples "espectador", recebendo desta forma a "mensagem" sem se aperceber que está a ser "dominado". Retenha-se os termos utilizados,

reveladores de um entendimento do teatro acima de tudo enquanto elemento modelador de "espíritos". Ainda no mesmo periódico, que deverá ser justamente destacado pelo seu importante papel divulgador nesta área, o poeta e ensaísta Fernando Sylvan salienta igualmente a dinâmica do "ouvir" e do "ver", própria ao teatro, o que facilitaria que "a lição de moral, de religião, de história, etc." pudessem surgir "com alegria e suavidade, como convém".

Note-se que esta questão, mais presente em relação aos níveis de escolaridade mais baixos (ensino primário, sobretudo), vai merecer, a pouco e pouco, igualmente uma reflexão por parte de professores de outros níveis de ensino, como o ensino secundário (técnico e o liceal). Neste último caso, escrevia uma professora na revista *Labor* ("O teatro no liceu", n.º 118, Janeiro 1952)[134]:

> O teatro pode e deve, pois ser um excelente meio de difusão da cultura, e um processo de incutir, por sugestões, pela criação de estados psicológicos, uma directriz de vida, a aspiração de um mundo melhor, mais nobre, mais puro. E porque o teatro tem uma função social a cumprir é que deve, em nosso entender, ser utilizado na Escola – não, com certeza, o teatro que nos oferecem tantas vezes nas récitas de colégios e liceus, sem ideias, sem espírito, sem mesmo acção dramática, sem nada, enfim, que o recomende para subir ao palco dum estabelecimento de ensino – mas o teatro sério, de valor formativo.

O teatro escrito para a escola revelará, consequentemente, uma significativa vitalidade e são vários os autores que publicam textos com a indicação explícita de se destinarem a realizações em contexto escolar. Por exemplo, Clotilde Mateus (também autora de livros de leitura aprovados para a escola), no volume *Teatro infantil e festa escolares* (1936)[135], menciona claramente que pretende corresponder a indicações "oficiais", filiando, desde logo, a sua escrita num determinado tipo de orientação:

[134] Este artigo vai dar origem a outras intervenções, publicadas noutros números da revista *Labor*, sobre o mesmo assunto, da autoria de outros dois professores do então ensino liceal, e um outro, também pela mesma autora.

[135] Este volume integra três pequenas peças – "As estrelinhas rebeldes", "A abelha e a borboleta", "As meninas cores" – , canções e recitativos.

"Agora, que a Direcção Geral do Ensino Primário[136], preconiza, como meio educativo e cultural, as récitas infantis e as festas escolares patrióticas, tem este livrinho a maior oportunidade". Em relação ao conteúdo, Clotilde Mateus efectua uma hábil mistura entre a fantasia, o conhecimento útil e o ensinamento moral, através de elementos da natureza – insectos, flores, estrelas, etc. – que são animizados, servindo essas personagens para se falar ora da utilidade dos pequenos animais e de que a beleza não é tudo (abelha *vs* borboleta), ora da rebeldia das estrelas que, tornando a noite tão negra, impedem o Pai Natal de dar o desejado presente a um menino "muito triste, muito doente, porque é aleijadinho!".

A questão das récitas escolares constitui, aliás, uma preocupação frequente no discurso orientador das práticas escolares. Ao longo da década de 40 encontrámos vários artigos no periódico *Escola Portuguesa* referentes ao teatro na escola (cf., a título de exemplo, o artigo do inspector Cunha Leão, Anexo I, Texto 8) e à questão das festas escolares, salientando-se as vantagens (sobretudo) e os inconvenientes desse tipo de organizações[137]. O texto de Cunha Leão é neste domínio paradigmático, pois discorre sobre as várias coordenadas do teatro infantil: linguagem, temas, orientações, função moralizadora, delineando com clareza os caminhos a percorrer pela escola, em relação a esse tipo de actividades.

Um dos autores então mais prolixos, com um trabalho muito orientado para a escola, é Reinaldo Ferreira. A sós ou em colaboração com Alfredo Cabral, publicou

[136] Cf., nomeadamente, a Circular da Direcção Geral do Ensino Primário, n.º 88, de 30 de Janeiro 1935 (reproduzida em *Escola Portuguesa*, Fevereiro 1935), que "define as várias festas escolares e precisa as normas em que as mesmas devem realizar-se com proveito educativo". Aponta-se nesse texto o espírito que deveria presidir à organização de festas escolares – "deverá constituir, a bem dizer, uma demonstração dos gostos infantis de expressão e de exteriorização e do cultivo que lhe é dado na escola" –, as normas e os contornos que deveriam assumir, assinalando-se, por exemplo, como elementos censuráveis, os "cantos arrastados e deprimentes [...] ou de carácter sensual". Como complemento e comentário a estas disposições oficiais, veja-se o artigo do inspector Cunha Leão (Anexo I, Texto 7), onde se critica a presença de certas canções e danças na escola, como o fado ou o fox-trot.

[137] Por exemplo, Silvestre de Figueiredo (Director do Distrito Escolar de Castelo Branco), "As récitas escolares" e José Maria Gaspar (D. E. de Viana do Castelo), "Questões práticas – Festas escolares" (*Escola Portuguesa*, n.º 380); Mário Gonçalves Viana, "Festas escolares – considerações gerais" e "As vantagens e benefícios das festas escolares" (*ibid*, n.ºs 531 e 533); Oliveira Cabral, "A alegria na escola (Teatro infantil)" (*ibid*, n.º 657).

mais de vinte pequenas peças em livro, para além de outros textos que saíram no periódico *O Educador*, e sem ainda contar com os muitos monólogos e recitativos[138] que igualmente escreveu. Neste jornal, seria responsável, durante vários anos, por uma secção infantil (com Orlando Settimelli)[139], que aparece pela primeira vez no n.º 471 (de 25 de Janeiro 1942) e que foi tendo várias designações – "Teatro Infantil", "Teatro Infantil e Juvenil", "Teatro Escolar" –, surgindo de forma mais ou menos regular (primeiro quinzenalmente, e depois com uma periodicidade mensal) até ao final de 1952; a partir desta data, e até 1966, continuarão a surgir, ocasionalmente, textos dramáticos ou artigos sobre o teatro infantil. Esta página serviu de divulgação sobretudo a textos no domínio de dramático e do poético, dos responsáveis da página e também de outros autores da época, incluindo ainda um noticiário de eventos relacionados com o teatro infantil, sobretudo nas escolas[140]. Reinaldo Ferreira foi ainda o responsável pela criação de um grupo de teatro infantil constituído por crianças e jovens – o "Teatro da Gente Miúda", criado em 1942[141]. Este grupo desenvolveu uma actividade teatral significativa, com particular destaque no teatro radiofónico – primeiro na Rádio Voz de Lisboa, depois no Clube Radiofónico de Portugal e, finalmente, na Rádio Renascença, onde, durante mais de quatro anos apresentou as emissões infantis de "O Papagaio" –,

[138] Neste domínio, publicou uma obra, já após o 25 de Abril (mais propriamente em 1979, com referência ao Ano Internacional da Criança), intitulada *Teatro, para ser representado pela criança*, que apresenta uma colecção de monólogos/recitativos, em que as temáticas abordadas, com apontamentos de exaltação sobre a pobreza e o trabalho infantil, resultam profundamente anacrónicos (cf., por exemplo, "A boieiririnha": "Mas sou feliz, vivo contente,/ Trabalho, sinto-me gente./pois Deus... nunca me faltou!", p. 5). Refira-se ainda que em várias obras suas apontam-se ainda outros títulos de peças, algumas com a indicação de terem sido representadas, mas que, cremos, não chegaram a ser publicadas. No volume acima referido, de 1979, identifica 40 títulos distintos.

[139] Com Alfredo Cabral orientará também a secção "Hora do Recreio"; o jornal *O Educador* terá ainda outra secção para crianças, intitulada "Cantinho Infantil", e orientada pelo professor Oliveira Cabral.

[140] Também nesse jornal, e já nos anos 60 (n.º 1303, 10 de Outubro 1963), Reinaldo Ferreira, aludindo à sua experiência, durante três anos, como professor de teatro no Magistério Primário de Lisboa, propõe-se apresentar um "ABC do teatro infantil", para o qual apresenta um sumário de onze pontos, que todavia nunca chegou a ser publicado para além desse texto de abertura, intitulado "Elucidando".

[141] Deste grupo fizeram parte, ao longo dos muitos anos em que existiu, várias crianças e jovens, alguns dos quais foram, ou ainda são, nomes reconhecidos no mundo do espectáculo e do teatro em Portugal. Citemos alguns dos mais conhecidos: Carmen Dolores, Laura Alves, Igrejas Caeiro, Artur Agostinho, Humberto Madeira, Fernanda Alves.

mas também com apresentações públicas em Lisboa e noutros locais[142]. Acérrimo defensor de um teatro feito por crianças, em 1957, num artigo intitulado "Teatro Infantil mas com actores infantis", continuava a proclamar que "o «Teatro infantil» que sempre reputámos de maior interesse para a educação da criança, é aquele em que elas podem marcar a sua presença como actores" porque "as crianças aprenderão muito mais como intérpretes do que como simples espectadores" (*O Educador*, 25 de Janeiro).

No âmbito desta intensa actividade jornalística e artística, promove, em 1944, um inquérito dirigido a várias figuras da cultura, no sentido de desenhar um panorama relativo à importância atribuída ao teatro infantil, em relação a três questões: o papel "edificante" do teatro infantil; os assuntos "mais próprios" e as récitas infantis na escola[143]. A colecção de opiniões é curiosa, mesmo se em alguns casos se verifica uma tentativa de tornear as questões colocadas. Recorreremos a alguns desses depoimentos como ilustração de diferentes aspectos que enformam estas "perspectivas"[144].

Os seus livros, nos quais a indicação "teatro escolar" surge com frequência, são sempre publicitados tendo em atenção o "palco" preferencial para o qual se dirigiam – a escola. Os seguintes excertos, retirados todos do jornal *O Educador*, referente ao ano de 1943, mas repetidos em muitas outras ocasiões, são bem o exemplo de uma escrita direccionada e procurando corresponder a propósitos específicos.

> Peças de fácil representação, engraçadas e educativas, que os críticos recomendam para festas escolares e familiares. [...] *Natal das Avezinhas* , peça para meninos e meninas, própria para as quadras do Natal e da Páscoa. *Milagre de Santo António*, peça de grande efeito cénico e de fácil realização.
>
> (3 de Fevereiro)

[142] A extensa actividade desenvolvida por Reinaldo Ferreira (NéorX) mereceria uma atenção mais demorada, que não cabe nos objectivos mais imediatos deste trabalho. Por vezes verifica-se alguma confusão entre este jornalista e escritor e outro conhecido Reinaldo Ferreira (RepórterX, falecido em 1935), nomeadamente nas informações contidas na Porbase (B.N.).

[143] Para além de ter sido publicado ao longo de treze números (entre o n.º 571, de 25 de Janeiro e o n.º 585, de 10 de Maio 1944), foi ainda editado em brochura, também em 1944 e reproduzidas algumas respostas em 1957 e 1966.

[144] Responderam ao inquérito as seguintes personalidades: Fidelino de Figueiredo, Amália de Proença Norte, Artur Lobo de Ávila, Maestro Raúl de Campos, Eduardo de Noronha, Coronel Ferreira de Simas, Maria Madalena de Martel Patrício, Alfredo Cabral, M. dos Santos Guerra, João Gouveia, Saúl dos Santos Ferreira e Maria Matos.

> *Viva o senhor professor* – Interessante comédia, muito educativa e alegre, [...] o cenário é simples. Não requer trajos especiais. A encenação é das mais fáceis.
>
> (25 de Maio)

> A pedagogia moderna já não dispensa o concurso do Teatro e da Música para a formação intelectual e moral da criança. Por isso, organizar espectáculos educativos e recreativos, sempre que seja possível, é prestar grande útil serviço à mocidade da nossa terra. Os senhores professores e regentes escolares poderão elaborar, facilmente, interessantes festas Escolares, de seguro agrado e sucesso, preenchendo os seus programas com qualquer das seguintes peças: [segue-se uma lista de peças de R.F.]
>
> (17 de Setembro)

Quais são os elementos que se constituem como denominador comum nestas apresentações, que se pretendem, certamente, com um carácter apelativo e aliciante, face ao destinatário visado, neste caso os professores. Para além de um pormenor que já foi assinalado – o recurso frequente à forma do diminutivo – regista-se a dimensão educativa/moral como uma das primeiras características a ser destacada, seguido-se uma ênfase significativa na questão da *mise-en-scène*, com um acentuar do tal carácter de "exterioridade" que estas práticas dramáticas na escola acabariam por assumir. Como atrás se referiu, não se tratava tanto de explorar a dimensão mais pedagógica – embora no último excerto se invoque a pedagogia –, do jogo ou da expressão dramática, mas antes apresentar um espectáculo, se possível de "bonito efeito"[145]. Certamente com conhecimento desse facto, são aspectos como a fácil "representação", "realização" ou "encenação", assim como o "seguro agrado e sucesso" que surgem reiterados nos excertos[146].

[145] Para este tipo de práticas, aliás, alertava o Coronel Ferreira de Simas: "Se na exposição dos trabalhos escolares não devem figurar trabalhos que não hajam sido executados durante o ano, também os exercícios físicos e as provas de dicção não devem exibir-se se, realmente, não constituíram provas dadas durante o ano lectivo" ("Festas escolares", *O Educador*, 25 de Junho 1944).

[146] Revelador dos aspectos mais apreciados nas festas escolares é o seguinte comentário "oficial" a uma festa realizada numa escola do distrito de Viseu: "A 2.ª parte ... terminou com o «Natal das Meninas Formigas», peça que muito agradou não só pelo seu cunho de moralidade, como ainda, pela forma como os pequenos actores desempenharam os seus papéis. [...] Nesta parte [a 3.ª], salientaram-se «As bilhas da nossa terra», pela indumentária e por ser um número verdadeiramente português; a «Conversa das Flores», pela moralidade que traduziu." *(Escola Portuguesa*, 10 de Março 1954).

Mas, face à artificialidade que tais práticas acabariam muitas vezes por revelar, pronunciou-se ainda Irene Lisboa, num artigo publicado na revista *Os nossos filhos* ("Educação infantil. Dramatizações e canto", n.º 124, Setembro 1952): "As mentoras da infância, mal industriadas, e os processos educativos caídos na mecanização e, sobretudo, confundidos com outros, para outras idades e fins, desvirtuam uma educação carecida de naturalidade, liberdade e adaptação ao desenvolvimento mental dos primeiros anos de vida". Chama-se aqui a atenção, de forma mais ou menos explícita, para a (de)formação e as orientações que seriam dadas aos educadores/professores, que iriam contrariar os princípios fundamentais de uma educação moderna, expressos na tríade naturalidade/liberdade/adaptação à criança. Também António Couto Viana, quando ainda era director do "Teatro da Mocidade", se manifestou a este respeito, preferindo a designação "Teatro nas escolas" a "Teatro Escolar", e sublinhando que esse teatro deveria ocupar na escola um lugar "digno", deixando de ser mero pretexto para a angariação de fundos.

No prolongamento natural destas questões, um aspecto que merece interesse particular remete para os temas a tratar. Uma das polémicas constantes, mas com momentos mais acesos do que outros, no universo da literatura para os mais novos, e por isso a ela nos reportamos em diferentes momentos, é o problema da fantasia e da realidade, debatendo-se, por exemplo, qual desses dois domínios deve predominar ou quais os limites que a primeira deverá apresentar. Já ilustrámos largamente esta discussão no anterior capítulo, em relação à problemática da leitura e à literatura em geral. Mas esta é uma controvérsia que se estende, de igual modo, à produção dramática.

É sobre este aspecto, aliás, que o seguinte excerto se debruça, ao propor a eliminação de certas figuras próprias do universo da literatura tradicional, em paralelo com considerações sobre uma vez mais, a "vocação" educativa, e sobretudo moralizadora, da produção dramática para crianças:

> Deve haver igualmente o cuidado em poupar a sensibilidade dos pequenos, facilmente impressionável, a emoções fortes, como sejam aparições de diabos, bruxas e outra figuras repelentes, que os assustam e com as quais nada tem em lucrar o teatro infantil. A literatura dramática destinada à criança deve ser, acima de tudo, poesia, não na forma mas sim no conteúdo, e caricatura graciosa, de preferência moralizadora e educativa.
>
> (N. L., *Diário de Lisboa*, 26 de Dezembro 1944)

Neste contexto, é no mínimo curiosa a associação entre o apoio à lei reguladora da assistência de crianças aos espectáculos e a crítica à presença de "bruxas horripilantes" e outras "figuras grotescas" no teatro e no cinema para crianças. Estes seriam elementos que nem "psicólogos" nem "pedagogos" deveriam aprovar, e que, de acordo com um articulista da revista *Os nossos filhos*, só a intervenção da censura poderia efectivamente acautelar (cf. n.º 132, Maio 1953).

Mas esta continuará a não ser uma situação pacífica. Ao lado das vozes contrárias à fantasia, elevam-se igualmente outras que valorizam a dimensão formativa dos contos de fadas. Aos exemplos que já demos, gostaríamos de juntar mais dois casos, de professoras/escritoras, ainda vivas, autoras de uma produção, teórica e literária, de assinalável valor. Matilde Rosa Araújo, em 1952, afirmava a validade e a necessidade do contacto da criança com o maravilhoso ("injustamente condenado", segundo ela), preconizando ainda, num apontamento de extrema actualidade, a importância fundamental da qualidade, na literatura para crianças, que nunca deveria ceder à facilidade: "para mim a literatura infantil não é a literatura do tema fácil: pelo contrário. Ela nem sequer deve ser acessível de pronto aos meninos, não deve ser linear e regressiva, portanto" (*Os nossos filhos*, n.º 122). Da mesma forma, Maria Isabel de Mendonça Soares, já nos anos 60, assinará vários artigos na revista, de orientação católica, *Perspectivas*, nos quais sai "Em defesa da última fada" (título de um desses artigos). Embora se continue a manifestar contra os elementos mais atemorizadores da literatura tradicional (bruxas, monstros, etc.) – "manifestação mórbida", que se deveria afastar das crianças – salienta a importância do maravilhoso das fadas, enquanto "elemento de beleza, de poesia" (*Perspectivas*, Julho/Set. 1962)[147].

[147] Os restantes artigos são "Para uma cultura infantil em Portugal" (Abril/Junho 1961); "Histórias da Carochinha, um valor a recuperar" (Abril/Junho, 1962) e "A literatura infantil e a formação do carácter" (Abril/Junho, 1963). A sua colaboração concretizar-se-ia ainda noutros números, abordando diversos temas candentes como as histórias de quadradinhos, os jornais infantis ou as bibliotecas escolares.

Curiosamente, e concretamente em relação ao teatro, uma das figuras que se manifesta um pouco contra a "onda" vigente é Reinaldo Ferreira, ao expor que não concorda que o maravilhoso seja expulso da literatura para crianças, e justifica, sublinhando que a esse maravilhoso, muitas vezes, devem "as crianças o interesse, a necessidade de leitura, objecto de necessidade, chave abençoada que lhes poderá abrir mil portas de alegria, no caminho da vida" (*O Educador*, 17 de Maio 1946). Em artigo de 1957, assume uma posição de maior compromisso, face a este contexto, na forma como caracteriza a sua própria produção. Assim, refere que, para além da "feitura de fantasias", tendo todavia em atenção que nelas se integrassem "exortações profícuas, exemplos de sã moral, lições sadias e conclusões lógicas", procurou também atender, noutras obras, aos "amantes da verdade imaculada". Mais do que a questão da verdade, como já vimos, o que importava era, sobretudo, afastar fantasias inúteis, em prol da "educação prática e positiva da criança", nas palavras de Mário Gonçalves Viana (*Educação Nacional*, n.º 22, 21 de Julho 1940).

Sobre a questão do assunto incidia uma das perguntas do inquérito promovido por Reinaldo Ferreira, no jornal *O Educador*. Ele próprio dará a sua opinião sobre os principais contornos que o teatro infantil deveria assumir, na abertura do referido inquérito, articulando sempre com o problema do teatro na escola:

> É preciso atendermos que as representações nas escolas, devem servir de passatempo artístico e nunca para *severo* desenvolvimento das lições na aula.
> As peças mais indicadas para as crianças, são aquelas onde não faltam a graça e o optimismo; cenas de movimento, onde há a cor da verdadeira vida; diálogos correctos, mas simples e despidos de «ornamentos linguísticos». Só assim poderemos construir, no palco, quadros de naturalidade, situações racionais e de impressionante beleza.
> Todavia, essas obras podem e devem ser doseadas com ensinamentos úteis, e encerrar uma lição que faça sorrir, mas eduque; um ensinamento agradável, leve, que, sem esforço, fique na memória e possa servir um dia...
>
> (*O Educador*, 25 de Janeiro 1944)

Relativamente às posições que transparecem nas respostas dadas, todas são unânimes num ponto: a força educativa do teatro e a influência que inevitavelmente vai exercer na criança, sendo até considerado como "o elemento que mais perdurável acção pode ter, no Espírito da criança" (Raul de Campos). Em relação a outros aspectos, enquanto figuras como Fidelino de Figueiredo ou Maria Matos evitam responder directamente, preferindo tecer considerações de mais vasta amplitude, nomeadamente sobre a importância do teatro como elemento civilizador ou a questão das temáticas, considerando que, às crianças, como aos adultos, interessará, sobretudo, as "curiosidades e dúvidas permanentes dos homens" (Fidelino de Figueiredo), outros não se furtam a exprimir claramente as orientações defendidas. Em primeiro lugar, surge a eterna questão do "fundo moral e educativo" que qualquer obra para crianças, incluindo a dramática, deveria evidenciar. Para além dessa preocupação de teor mais abrangente, cinco respostas referem o tema histórico como um dos mais adequados. Resulta igualmente interessante verificar que, em relação à questão do maravilhoso, as opiniões continuam a dividir-se entre os que dizem preferir o género fantasista, por vezes recordando a sua própria infância, e os que afastam em absoluto os "voos da fantasia", sempre sob pretexto de "não se dar à criança uma concepção errada da vida" (Alfredo Cabral). E é neste lado da barricada que encontramos os professores...

Em 1948 era criado o Teatro da Mocidade, estrutura ligada à organização salazarista Mocidade Portuguesa. Na revista *Guião*, órgão dos graduados da M.P., o inspector de formação artística explicitava as orientações pretendidas para esse teatro (n.º 3, Outubro 1949). Começava-se por criticar o teatro escolar, teatro "deseducativo" porque caricatura da verdadeira arte, e geralmente caracterizado por um "estilo pretensioso", "monólogos de texto duvidoso" ou "tiradas choramingas de má inspiração histórica". Traçava-se assim um retrato nada abonatório, porventura real, das actividades teatrais na escola. A este teatro contrapõe-se um teatro de juventude, com "dignidade" e "frescura", em que os sentidos cultural e educativo estivessem bem vincados, porque, apesar de tudo, o teatro continua a ser (ou é sobretudo) entendido como "ferramenta espiritual com que se modela a sensibilidade juvenil" – e já anteriormente nos referimos a esta imagem do "molde".

No volume de anexos incluímos um outro artigo publicado no mesmo periódico (n.º 57, 1956), escrito por R[uy] M. da Cruz (Anexo I, Texto 13), também autor de alguns episódios dramáticos publicados na revista da M.P. *Camarada*. Aí desenvolve uma série de considerações sobre o teatro enquanto instrumento pedagógico. Entre vários lugares-comuns sobre a função do teatro para crianças, aspectos transversais à maioria dos textos deste tipo, ressaltam nesse artigo as observações feitas a respeito da linguagem. Frisando que as opiniões formuladas através dos diálogos devem estar bem definidas, para que a criança possa "assimilar sem esforço" a "lição", revela então que isso só será alcançado através de uma "linguagem acessível", sem "entrelinhas" nem "vocabulário erudito", mas sobretudo por meio de diálogos "em que tudo esteja dito, ponto por ponto, explicado claramente para que não fiquem dúvidas, nem haja erros de interpretação".

Estamos bem longe da visão que encontrámos em Matilde Rosa Araújo, de uma escrita para crianças não "linear", que coloque exactamente desafios de leitura, uma questão hoje tão actual, na medida em que solicita um leitor activo (ou espectador, no caso do espectáculo teatral) e não um mero "consumidor" apático de textos. Pelo contrário, a proposta inscrita na revista da M.P. está mais ao nível das obrigações que o regime pedia à escola – o simples ler, escrever e contar – , para já não se falar de uma outra correspondência que o artigo, ao abordar esta questão desta forma, acaba implicitamente por propor. A de que o verdadeiro teatro, a verdadeira arte, é aquela que não coloca problemas de interpretação: "Esta escola infantil-juvenil tem ainda a vantagem de um futuro público adulto, capaz de distinguir, conscientemente, onde há teatro e onde o não há, onde há arte e onde esta não surge".

A partir sobretudo dos anos 60, começam a verificar-se alterações significativas no discurso relativo às relações entre a criança e o teatro. Em 1959, na revista *Vértice* (n.º 193, Outubro), Mário Vilaça afirmava já que "o teatro ajuda a criança a conhecer-se a si própria, concedendo-lhe a oportunidade de reagir emocional e intelectualmente perante cada novo problema, cada nova vivência, o que é extraordinariamente relevante para uma verdadeira cidadania" (p. 590). Debate-se aqui uma relação activa com o facto teatral e não a atitude estática que encontramos preconizada em muitas das opiniões veiculadas ao longo dos anos. Também Luís Francisco Rebelo, numa intervenção

realizada em 1957[148] (e publicada em 1966), destacava, fundamentando-se em vários exemplos internacionais – França, Rússia, Brasil, Inglaterra –, a importância decisiva de duas linhas orientação, conducentes à criação de um desejado público para o teatro: a presença de actividades dramáticas na escola, nomeadamente através da implementação do jogo dramático e o fomento à criação de grupos de teatro para a juventude, de um teatro "susceptível de estimular e orientar o culto da beleza e ao mesmo tempo educar e formar o seu carácter" (p. 147).

O teatro na escola continua a merecer uma atenção particular, mas começam a perspectivar-se novas formas de abordagem, resultantes, em grande parte, de uma visão pedagógica mais "moderna" sobre essa problemática. Vai assistir-se, neste domínio, a uma tentativa de se promover uma reflexão mais aberta sobre o teatro escolar, ou seja, procurando que a discussão sobre as suas virtualidades ultrapasse a faceta quase exclusivamente moral que lhe era atribuída até então, apontando-se para um entendimento mais abrangente da dimensão educativa das práticas teatrais em contexto escolar. Assim, por exemplo, no próprio *Boletim da Mocidade Portuguesa Feminina* publicam-se alguns artigos sobre o assunto. Num deles, intitulado "O teatro na escola. Aspectos pedagógicos da dramatização" (n.º 2, 2.º Período, 1968-1969), aborda-se a questão do jogo dramático, salientando-se a sua importância enquanto exercício que permite, através da improvisação, desenvolver a inteligência e apurar a sensibilidade das crianças e jovens.

Aldónio Gomes é uma das vozes que se posiciona dentro desta nova atitude. São vários os textos seus publicados ao longo dos anos 60 – sem carácter de exaustividade, podemos apontar, *A escola e o teatro* (texto publicado inicialmente na revista *Escolas Técnicas. Boletim de Acção Educativ*a, n.º 26, 1960, e depois em livro, 1961); *As actividades dramáticas na escola* (1962); *A criança e o teatro* (1964, 2.ª ed.: 1974; com Calvet de Magalhães) – nos quais revela uma preocupação permanente relativa à importância das actividades lúdicas na escola e ao teatro enquanto elemento capaz de

[148] Intervenção realizada no âmbito de um conjunto de conferências organizadas pela Juventude Musical Portuguesa/Sociedade Nacional de Belas-Artes, e subordinadas ao tema da Educação pela Arte.

formar estética, humana e socialmente as crianças e jovens. Com objectividade e fundamentando-se sempre em exemplos práticos, propõe ligações entre a expressão dramática e diferentes áreas do currículo escolar, embora sem carácter excessivo e exclusivo, uma vez que a actividade dramática "constitui um poderoso esteio para a ultrapassagem dos obstáculos das lições, proporciona a todos preciosas informações e integra-os velozmente no percurso escolar" (1960: 18; cf. Anexo I, Texto 17).

Finalmente, assinale-se a edição, já nos anos 70, de algumas obras que prolongam este debate sobre a relevância do teatro para crianças e jovens, a partir de novas perspectivas que entretanto se afirmavam[149]; e sobretudo a publicação, em 1973, na revista *Média: pedagogia moderna*, de um conjunto de artigos da responsabilidade de Célia Oliveira Pestana[150], que se propõe desenvolver um extenso plano sobre o teatro na escola, e fazendo igualmente um balanço sobre a actividade teatral na altura, em particular a que se dirigia aos mais novos. A este respeito, revela uma visão negativa sobre o panorama artístico da época, não se eximindo a criticar as "entidades oficiais", pela falta de iniciativas adequadas.

Mas além da discussão possível, mais ao nível das concepções, que vamos encontrando em alguns espaços – a este propósito refira-se ainda o livro de Couto Viana, *O teatro ao serviço da criança* (1967), que abordaremos com mais pormenor noutro capítulo (cf. *infra*, cap. 5) – convém ainda referir que também no plano da actividade teatral realizada por companhias profissionais, se começavam a notar sinais evidentes de mudança. Apenas a título ilustrativo, assinalem-se alguns dados a reter: a companhia "Os Bonecreiros" apresentava, em 1971, o seu primeiro espectáculo infantil,

---

[149] Sem pretensões de exaustividade, mas com o objectivo de dar conta do sentido que esta problemática assumia, assinale-se a publicação, no boletim *Escolas Técnicas* (n.º 35, 1964) do artigo do professor de Almada, Fernando Manuel Matos, "O teatro, o adolescente e a escola"; na revista *Média: Pedagogia moderna* (n.º 6, Outubro 1972), Manuela de Azevedo assina um artigo intitulado "O Teatro na Escola a todos os níveis do ensino", no qual aponta a necessidade de formação dos professores nesta área; também já nos anos 70, na véspera da Revolução de Abril, da obra *Teatro juvenil em debate* (M.P.F., 1972), tradução de Maria Helena Lucas dos textos das sessões plenárias apresentadas no congresso realizado em 1971 pela Associação Espanhola de Teatro para a Infância; e de uma dissertação para exame de Estado do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, da autoria de Maria José Magalhães Santana, *O teatro na escola* (ed. a., 1972).

[150] Nos números 10, 11/12, 13, 14 e 15, ficando incompleto, dado que a revista interrompe a sua publicação nessa altura (Julho 1973).

"O circo imaginário do Super-Basílio", de Beatrice Tanaka; em 1972 a Comuna encenava "Feliciano e as batatas", de Catherine Dasté, e em 73, a criação colectiva, "Vamos para Maljupik"; uma referência obrigatória também para o TEUC, que em 1968 dava início a um grupo de teatro de fantoches, podendo-se destacar as seguintes peças: "Mel, pastel e um boneco de papel" (1970), "O palhaço troca o passo" (1972) ou "Jerónimo, a tartaruga e o eucalipto feiticeiro", de Catherine Dasté (1973). Começavam também a proporcionar-se alguns encontros com organizações internacionais do teatro para a infância (por exemplo, com o ASSITEJ), que facilitavam o contacto com novas perspectivas nessa área, influenciando decisivamente caminhos futuros.

3.2 Temas e valores recorrentes

Durante o Estado Novo a literatura para crianças vai denotar, em muitas das suas produções, uma colagem algo excessiva aos valores do regime. E a literatura dramática, pelas razões já por diversas vezes apontadas, será um dos veículos privilegiados para a apresentação e demonstração das "verdades" que o sistema político pretendia, sobretudo, promover. São esses aspectos que iremos percorrer nas duas secções (3.2.1 e 3.2.2) deste capítulo. Mas vejamos alguns elementos prévios, uns de carácter mais pontual, outros perfilando-se como características quase transversais à produção dramática deste período, e que gostaríamos desde já registar.

1.No final dos anos 20 e ainda durante a década de 30, vemos coexistir, ao lado do pendor mais moralizante, uma escrita dramática com uma acentuada vertente humorística, na linha dos episódios e monólogos cómicos do princípio do século (com forte inscrição nas produções similares para adultos). São exemplo, nomeadamente, os textos destinados a ser representados por crianças – podendo-se interrogar se também se dirigiriam, em termos de público, aos mais novos – da vasta colecção "Teatro para Artistas e Amadores", editada nos anos 30 pela Livraria Ferreira e Franco. Nomes como o de Luiz Zamára, Henrique Luso ou José Fontana da Silveira, o mais prolífico dos três, todos igualmente autores de inúmeros monólogos e cançonetas para adultos, publicam

um conjunto significativo de textos, em que títulos como *O ás do pião*, *Quero ser general!*, *Já sou dona de casa* (de Fontana da Silveira), *O casamento da boneca* (Henrique Luso) ou *Ora esta!*... (Luiz Zamára) permitem antecipar o teor e o tom predominante nessas composições. Esses pequenos textos retomam a narração, geralmente em verso, de episódios que colocam em evidência as marotices, gabarolices, desejos ou deduções ingénuas das crianças, em nítido contraste com o carácter moralizador que enforma a maior parte dos restantes textos então publicados.

Forja semelhante foi a do dramaturgo, autor de várias revistas, A. Victor Machado, para o seu volume de teatro infantil, *Brincar aos teatros* (1929). Nos monólogos, canções, duetos e até uma opereta ("Sua excelência o papão") que integram essa obra, é visível uma filiação nos quadros cénicos da revista à portuguesa, a que não falta até um certo "toque" de crítica social – "porque sou preto,/ Sou escorraçado,/ E a f'licidade,/ Ó meu amor,/ Não me sorri..." ("O pretinho das cautelas e a florinha da rua") –, componente quase completamente ausente na restante produção para crianças, que analisaremos mais adiante neste capítulo.

Também as peças do professor Joaquim Figueiredo, publicadas na colecção "Teatro Branco", como *Primeiros voos* e *O Baptizado do Zéquinha*, prendem-se a essa vertente mais "traquinas" (utilizamos a designação de Penha Coutinho, empregue na apresentação do livro de A. V. Machado; Cf. Anexo I, Texto 6), de funções mais distractivas (faceta que seria objecto de algumas críticas), por vezes mesmo com a encenação de brincadeiras infantis com alguma dose de malícia impune.

Um exemplo atípico, neste domínio de um teatro humorístico para crianças, é o caso dos diálogos escritos por José de Oliveira Cosme. Apresentados, inicialmente, na "Hora Infantil" das emissões radiofónicas promovidas pelo periódico para crianças *O Senhor Doutor* (1933-43), esses textos foram também publicados em livro nessa época, constituindo um caso notório de sucesso editorial (e televisivo, através do conhecido aproveitamento feito recentemente). Aliás, o próprio autor, embora referindo a "velha" aliança entre o instruir e o divertir, reconhecia que estaria a enveredar por caminhos pouco apreciados pelos defensores de uma escrita para crianças de pendor instrutivo mais sério.

2. A orientação religiosa, praticamente inexistente no período anterior – a única excepção consistiu nos textos integrados na colecção "Teatro da mocidade católica", com quatro volumes publicados em 1912, pela Livraria Católica Portuense – assume agora uma presença significativa, em nítida sintonia com a feição religiosa imprimida à educação e ao ensino. Tratando-se de um elemento transversal à globalidade da produção dramática desta época, não faz sentido tratá-lo em secção autónoma. Dada a sua quase omnipresença, veremos, posteriormente, como se vai articular com outras dominantes temáticas.

Essa presença manifesta-se assim, numa primeira instância, ligada a aspectos rituais e simbólicos: as personagens rezam e persignam-se com frequência, para além de surgir, de forma sistemática, em expressões da linguagem quotidiana, como acontece com as fórmulas de saudação, as invocações ou exclamações. Todavia, alguns livros abordam, quase me regime de exclusividade, a questão da fé religiosa ou aspectos afins.

Comecemos por destacar, nesta área, os muitos volumes para crianças da colecção "Teatro educativo e moral" (iniciada nos anos 40), das Edições Salesianas, baseados sobretudo em adaptações e com uma marcada tendência unisexual[151]. Este teatro dos salesianos, como o título da colecção referida desde logo esclarece, e como se pode ainda comprovar através da leitura de outras publicações posteriores das mesmas edições, tem como propósito essencial a preservação moral, aliada por vezes à intenção catequística. Mas não é descurado o desejo de divertir, aliás seguindo o ideário pedagógico de D. Bosco (cf. Cervera, 1982).

Assim, ao lado de títulos como *Anjo da anunciação* ou *Mártir da caridade*, que abordam uma temática religiosa, encontramos composições no domínio da comédia de situação e de linguagem, como *Guerra aos ímpares*, *O chá das cinco* ou ainda *O que vem a ser isto?*, que alia uma situação infantil – o jogo do berlinde – com uma reflexão de cariz catequístico – a importância e papel da missa. De referir que as Edições

[151] A colecção "Teatro educativo e moral" apresentava uma série para rapazes, geralmente de capa azul (encontrámos a indicação de 43 volumes publicados, por vezes com a indicação "para rapazes e homens"), e uma série para raparigas, geralmente de capa rosa (indicação de 21 volumes publicados, por vezes com a indicação "para meninas e senhoras").

Salesianas continuam a reeditar várias destas obras e novos textos (cf. Anexo II, "Repertório..."), permanecendo as representações teatrais como um elemento de formação e de entretenimento.

Também pelo número de livros publicados, sublinhe-se a obra do tenente e dirigente escutista, Alípio da Silva Vicente, que sobretudo através das Edições Franciscanas, e ao longo da década de 30, aborda uma série de facetas ligadas à religião, como os mártires da perseguição (*Um herói pequenino*, 1935); a vida dos missionários e o apostolado (*O missionário*, 1932; *O pobrezinho de Assis*, 1933), entre outros temas, com destaque para o escutismo e os seus princípios. O livro de Maria da Soledade (pseudónimo da professora e dirigente católica, Raquel Ferrer dos Santos), *Vamos brincar aos teatros* (1943) é igualmente exemplo paradigmático da orientação religiosa que caracteriza um grupo razoável de obras. O conjunto de sete textos que compõem esse volume servem todos o propósito de exaltar as virtudes da fé, capazes de suavizar as desgraças dos pobres e de amolecer os corações dos ricos, instigando-os à prática da caridade. A religiosidade constitui, aliás, um traço marcante, sobretudo junto dos pobres: todas as crianças praticam a catequese, todos dão graças a Deus, rezam e referem a confissão.

Em relação ainda ao elemento religioso, começa a ser publicado um tipo de textos que tem como argumento central episódios relacionados com o calendário cristão, em particular o nascimento de Cristo[152]. Logo nos anos 30 encontramos variados exemplos em livro: Maria Paula de Azevedo publica, em 1937, um *Autozinho de Natal*; Alípio da Silva Vicente publicará *Natal*, em 1933; no mesmo ano sai o texto *Menino Jesus*, de Joaquim Reis de Oliveira; e Virgínia Gersão, responsável por um número significativo de peças para crianças, publica também, em 1938, o seu *Auto de Natal*. Exaltando também a fé religiosa, mas relacionada com outro tipo de festividade, temos a peça de Reinaldo Ferreira, *Milagre de Santo António* (1938).

[152] Dever-se-á referir que a existência de um teatro de Natal, que dá forma dramática ao mistério da Natividade, remonta às origens do teatro medieval, tendo provavelmente o seu início nas representações litúrgicas. No caso português, e em relação aos textos escritos chegados até nós, recordemos apenas os autos de Gil Vicente, nomeadamente o "Auto pastoril castelhano" (1502), o "Auto dos Reis Magos" (1503), ou o "Auto de Mofina Mendes" (1534) em que, após uma cena sobre a Anunciação e um episódio cómico, se segue "uma breve contemplação sobre o Nascimento".

Mas a tendência acentua-se e prolonga-se pelas décadas seguintes, com várias obras ligadas essencialmente às organizações católicas: por exemplo, ao longo da década de 40 identificamos, sem carácter de exaustividade, cerca de dezassete peças sobre a temática do Natal, publicadas em livro; aliás, quase todas as colectâneas incluem textos sobre o Natal. Aqui e ali verificam-se algumas variações interessantes[153], e, para além das publicações em livro, os periódicos para crianças incluem também um número considerável de textos dramáticos dedicados e destinados a serem representados por ocasião das festividades, como se poderá comprovar pelos títulos que igualmente incluímos na bibliografia (cf. Anexo II, "Repertório de obras publicadas").

A propósito, dever-se-á sublinhar que os jornais para crianças, que então circulam em Portugal, constituem um importante elemento divulgador de textos no domínio do dramático, situação que não encontrará paralelo em épocas posteriores. Frequentes vezes também, as referidas festividades surgem em articulação com outras dominantes temáticas, nomeadamente a questão do estudo ou a prática da caridade. Encontrámos, aliás, um curioso *Auto do Natal à moda alentejana* (1953) para crianças, da autoria do então padre da freguesia de Vera Cruz (Portel), N. de Campos, que elabora uma variante que merece ser registada, na medida em que deixa transparecer factos da vida social local. O autor começa por adaptar a visita dos pastores ao Presépio, ao ambiente, trajes e cantares alentejanos; mas o quadro final da peça representa a encenação de um "comício de revolucionários", a ter lugar na própria noite de Natal, situação que, indo contra a boa moral cristã, serve para destacar a oposição entre a religião de Cristo e o comunismo, através de uma argumentação tendenciosa, para chegar à ideia central, que consiste numa oposição clara à "guerra de classes", apregoada pelos ditos trabalhadores revolucionários.

[153] Em relação ao que poderíamos denominar por um processo de reinvenção do tema do Natal e do mistério da natividade, um dos aspectos mais interessantes, presente em autores que procuram acentuar, de alguma forma, a função lúdica e menos instrutiva do teatro, reside numa alteração do ponto de vista, patente, por exemplo, no texto de Adolfo Simões Müller, "E nessa noite os animais falaram" (do livro *Dona Maria de trazer por casa*, 1947) em que as personagens são os animais que se dirigem ao presépio: os três camelos dos Reis Magos, o lobo, os cordeiros, a vaca e o jumento. Processo semelhante e personagens similares encontram-se no *Auto dos animais* (1969), de Fernando Melro, com as figuras do lobo velho, o cão fiel, a vaca, o burro, duas ovelhas e um camelo. Também o volume de Patrícia Joyce, *O Auto dos quatro meninos* (1969), envolve o episódio do nascimento de Cristo numa temática mais alargada, como seja a da passagem do tempo e as relações entre gerações distintas.

3. Uma outra dominante que assume algum peso nesta época é a de um teatro que apresenta como matriz ou inspiração essencial o modelo das histórias tradicionais. Neste campo, será curioso assinalar que é essencialmente ao nível do teatro desenvolvido por companhias profissionais que se verifica esta apetência. Um caso paradigmático, que merece tratamento diferenciado, é o da programação infantil da Companhia Amélia Rey Colaço/Robles Monteiro, no teatro de D. Maria II. A quase totalidade dos seus espectáculos infantis segue, na verdade, o padrão referido (cf. nesta Parte III, o cap. 4). Mas podemos apontar ainda outros exemplos: a peça *Era uma vez uma princesinha* (1953), de Eduardo Damas, e *O sapatinho de cristal*, versão da Gata Borralheira escrita por Noël de Arriaga em 1957, ambas apresentadas, nessas mesmas datas, por Vasco Morgado no Teatro Monumental, ou ainda "A menina do chapelinho vermelho", versão não publicada de Fernando Curado Ribeiro, e levada por este à cena do Teatro ABC, em 1960.

Uma justificação mais óbvia para esta opção comum residirá no facto de se reconhecer o gosto e a adesão fácil das crianças pelas as histórias da tradição, com as suas personagens e enredos característicos, constituindo esta uma aposta com garantia de agrado e sucesso certo junto do jovem público. Este tipo de realizações permitia igualmente a apresentação de cenários com uma boa dose de fantasia, naturalmente com mais impacto para o pequeno espectador do que o registo naturalista que caracterizava, nomeadamente, o teatro escrito para a escola.

Mas fora deste circuito profissional encontramos outros autores que cultivaram igualmente esta orientação de escrita.

Adolfo Simões Müller, no volume *Dona Maria de trazer por casa* (1947), inclui dois textos nesta linha. Um deles, "O príncipe das mãos vazias", constitui uma variação da história prototípica dos três irmãos, dos quais apenas o mais novo consegue realizar com êxito as provas exigidas. Neste caso, o confronto estabelecido reside entre os bens ou riquezas terrenos – preferidos pelos irmãos mais velhos – e a alegria moral, preconizada pelo mais novo. Enquanto os irmãos multiplicam as moedas dadas pelo rei, seu pai, o mais novo chega de "mãos vazias", como o título anuncia, situação que causa forte incompreensão no pai, revelando-se assim a intriga como uma variante masculina da situação retratada no rei Lear. Está subjacente às duas histórias a escolha de um dos filhos, e dessa escolha dependerá o futuro (bom ou mau) do reino. O bom futuro só

poderá, neste caso, ser alcançado através da bondade manifestada pelo príncipe mais novo, que distribuiu pelos pobres que encontrou as moedas oferecidas pelo pai. É a dimensão moral, mas sobretudo a faceta caritativa que aqui se sublinha, e que se encontra ausente, por exemplo, na matriz tradicional. Desta forma, articula-se um intertexto literário com o ideológico, na medida em que se procede à inscrição de um motivo tradicional no contexto de produção concreto em que Müller se encontra, reproduzindo este autor certos valores próprios a esse contexto. Este aspecto encontra-se perfeitamente explícito na moral que um pajem exprime no final: "Por isso quis o autor/ que cantasse o trovador,/ em canção moderna,/ a moral eterna/ que tem sem tirar nem pôr../ Na vida a ventura/ cabe a quem procura/ fazer bem por suas mãos. [...]" (pp. 91-92).

O mesmo acontece noutra pequena peça, "Aventura na loja de brinquedos", em que ao motivo tradicional da metamorfose, se alia o castigo e a redenção através da bondade. A princesa, também colocada perante um problema de escolha, manda matar os pretendentes que não adivinham o enigma que lança, sendo castigada e transformada em boneca – constituindo este segmento uma divergência significativa da matriz tradicional. Só o sentimento de bondade que revelará perante um "pobre polichinelo" permitirá regressar à forma/estatuto anteriores. Estamos, em ambos os casos, perante "histórias morais" – na forma dramática – que, recorrendo embora à matriz intemporal do conto tradicional, evidenciam uma forte inscrição no contexto sociocultural de produção.

Virgínia Gersão escreveu também várias versões de contos tradicionais, por vezes com profundas alterações conducentes a veicular as isotopias principais do discurso do regime. O caso mais flagrante é o da sua *Branca de Neve* (1939), em que para além da inclusão de novas personagens, algumas sem qualquer função na acção (por exemplo, o grupo de trabalhadores, que passam cantando e glorificando o trabalho), a permanência junto dos anões assume um significado diferente do conto tradicional, ao tratar-se agora de um sacrifício que Branca de Neve tem de enfrentar ("Sofrer martírios sem nome,/ Com paz e resignação."), enquanto o príncipe luta na Palestina contra os mouros – o espírito de Cruzada e a dimensão sacrificial têm aqui um lugar de destaque ("Senhor! Senhor!... Que a desgraça/ Venha cair sobre mim!..."). Veja-se ainda as peças *A gata borralheira* (1937) e *Miosótis* (1942), onde temos

novamente um príncipe que vai para a guerra na Palestina, e onde o princípio da realidade – a princesa é obrigada a assumir a governação do reino, porque os pais morreram – se opõe ao do prazer – agora já não pode brincar como gostaria.

Já nos anos 60, esta orientação de escrita vai acentuar-se, mas assumindo alguns contornos particulares, que se inserem no processo de uma certa renovação que se começa a sentir nessa altura, e a que dedicaremos um espaço de reflexão próprio (cf. infra, 3.2.3).

4. Uma observação breve em relação a alguns livros que, embora escritos de acordo com os requisitos do modo dramático, pela sua complexidade tratar-se-iam mais de livros para serem lidos. Desse facto têm consciência alguns autores, acabando por admitir essa ambivalência e jogando com essa dupla função ou finalidade das peças que escrevem.

Num anúncio da peça de Reinaldo Ferreira, *O Natal das avezinhas* (1942), afirmava-se: "É uma peça que todas as crianças podem representar. É uma história que todas as crianças devem ler". O mesmo acontece com Adolfo Simões Müller, em relação aos pequenos episódios que compõem o volume *Dona Maria de trazer por casa* (1947), uma interessante proposta no domínio do livro-jogo. Para além de uma possível representação com actores de carne e osso (o texto encerra indicações explícitas nesse sentido), a obra também previa o recurso ao teatro de fantoches, ao fornecer os bonecos e um teatrinho em papel para recortar, acrescentando-se ainda, na sua apresentação: "parece-me que serve [...] para ler, porque as peças que contém valem como histórias, com a simples diferença de serem dialogadas, em vez de narradas como é vulgar" (p. 9).

Outro exemplo significativo, mesmo sem essa indicação explícita por parte do autor, é o volume de Armando Ferreira e publicado na colecção "Biblioteca dos pequeninos" (dirigida por uma figura relevante na área da escrita para crianças, Emília de Sousa Costa), *Titó e Tátá nos jardins da fantasia* (1928), com o subtítulo "fantasia infantil, recreativa, científica, artística, cómica, dramática, mágica, aventurosa, educativa, singular e mirabolante!". Realmente, reunir num só texto todos estes requisitos, é empreendimento a reter. Daí a profusão de personagens, que vão desde figuras dos contos tradicionais (Pinto Calçudo, João Pateta, João Ratão e a Carochinha), a personagens de clássicos juvenis (Gulliver, Robinson Crusoé), a numerosas figuras simbólicas ou alegóricas ("A Poesia", "A Beleza", "A História", "A Fantasia", "O sonho

de ser bom", "O sonho de ser um grande herói", "O bom tempo", etc., etc.) e aos indispensáveis elementos da flora e da fauna, habituais em qualquer fantasia infantil, e aqui em número assinalável (vinte e cinco flores identificadas e vinte animais). Estas personagens servem uma história com intuitos essencialmente instrutivos, ou seja, os vários "cenários" percorridos pelos dois jovens protagonistas – Titó e Tátá – são pretexto para uma "lição das coisas" que dá a conhecer os mistérios do mundo – com as estrelas, os planetas, o bom e o mau tempo, os elementos da terra e do mar, até finalmente se regressar ao aconchego do lar, verificando que tudo não passara de um sonho, mas concretizando o necessário percurso de aprendizagem, não só sobre o mundo (dimensão sublinhada ao longo dos vários episódios), mas acima de tudo do próprio eu. Este aspecto é consubstanciado aqui na vertente moral do ficar "mais bom", e concluindo a obra com o que neste período começa a desenhar-se como um "remate" imprescindível, isto é, o necessário complemento religioso:

> Titó – [...] É boa hora para ir estudar... Já todos andam no seu trabalho...
> A Avó *(muito espantada e levando os olhos ao Céu)*. – Ai... os meus netinhos... que a Noite transformou!...
> Titó e Tátá *(em camisa, de joelhinhos na cama, mãos postas)*. – Padre Nosso.... que estais nos céus... (p. 102)

Armando Ferreira manifesta ainda a mesma prolixa tendência noutro volume – *A Nau catrineta ou Titó e Tátá nos reinos da história*, "Fantasia infantil, histórica, geográfica, científica, artística, alegre, mágica, aventurosa, educativa, singular e mirabolante" – em que apenas os subtítulos fazem jus à veia humorística pela qual este autor ficou sobretudo conhecido. Na verdade, em termos de conteúdo, neste segundo livro, conduzidas as personagens a bordo da Nau Catrineta, fala-se depois, muito a sério, da gesta marítima dos portuguesas, dos vastos territórios que alcançaram e dos feitos gloriosos que realizaram, desenrolando-se novamente uma larga galeria de personagens, desta vez sobretudo históricas.

5. Estabelecidos alguns contornos assumidos pela produção dramática, no período agora estudado, vejamos em seguida os principais aspectos temáticos, assim

como os valores e atitudes a eles associados, que vão surgindo ao longo destas quatro décadas.

Na linha das observações acima citadas, de Ruy M. da Cruz (cf. também Anexo I, Texto 13), que propunha um teatro "acessível", abordando "claramente" e sem "entrelinhas" temas que pudessem "incutir" nas crianças "noções de honra, dever e sacrifício generoso", veremos que estas "orientações" se vão confirmar em variadíssimos textos dramáticos. Em particular, nos que continuam a optar por um registo naturalista, e que exemplificam as conclusões de Susan Suleiman (1983), relativas ao facto de que os textos em que a marca ideológica surge mais vincada, solicitam e orientam-se para uma leitura interpretativa isenta de ambiguidades. E se anteriormente nos referimos ao valor operativo dos contornos propostos por Suleiman para o "romance de tese" (cf. Parte I) as características por ela enunciadas continuam, também para os textos agora analisados, a ser pertinentes. Ou seja, o enquadramento mais geral é o mesmo, continuamos a ter um "teatro ideológico"; as alterações verificam-se então ao nível dos temas que vão ser privilegiados e da ideologia e visão do mundo subjacentes à escolha desse temas.

Um dos recursos, mais importantes, utilizados com o objectivo de evitar a já referida ambiguidade, consistirá na *redundância*, questão colocada por Susan Suleiman e a que nos referimos já, na "Introdução". Podemos considerar que esse elemento assume, no caso dos textos que analisamos, duas dimensões distintas. Por um lado, aquela que Suleiman sugere, *interna* ao texto, e que se concretiza, em termos semânticos, na recorrência a determinados padrões, quer ao nível da história quer do discurso, nos textos narrativos que trabalha. Esta autora aponta diferentes tipos de redundância; recordemos apenas alguns aspectos, particularmente relevantes no nosso contexto de análise, como o número de vezes que uma interpretação é dada ou que um acontecimento ocorre, o número de personagens que fornece o mesmo tipo de informação ou que desempenha a mesma função, ou ainda, as vezes que determinado tipo de redundância ocorre (em relação a acontecimentos, comentários, acções, etc.).

Mas é possível também colocar a hipótese, no nosso caso, de uma redundância *externa*, que tenha agora em consideração, por exemplo, o número de obras que abordam determinado tema, o tipo de personagens mais frequentes, valores que poderão indiciar a importância modelar, formativa ou social desses tópicos. Temos assim que a

questão da redundância, tratando-se de um fenómeno particular e extremo dentro dos processos de coesão, opera, para os textos que estudamos, segundo dois eixos: o da coesão lexical interna que, segundo Halliday (1985: 310-313), se concretiza através de processos de repetição, sinonímia e "colocation" (aspecto que consiste na tendência para a co-ocorrência de certos termos, criando determinado tipo de expectativas sobre o que vem a seguir num dado texto); e o de uma coesão externa, na medida em se verificam igualmente fenómenos significativos de repetição/redundância temática, que permitem estabelecer núcleos textuais caracterizados por uma certa homogeneidade temático--estrutural.

Em relação ao fenómeno da "colocation" poderemos sublinhar, com M. Knowles e K. Malmljaer (1996: 71), que esse recurso permite aos escritores encorajar determinadas reacções no leitor, por exemplo em relação a uma personagem ou facto do mundo ficcional, ou ainda apontar para certas associações entre os fenómenos da ficção e a experiência do mundo extra-literário. Nos textos que analisamos, podemos identificar algumas situações típicas, como as que ocorrem, nomeadamente, com os elementos nucleares *escola* ou *pátria*, que são sempre acompanhados dos mesmos qualificativos.

A análise da repetição no discurso conversacional tem igualmente merecido algum interesse. Retenhamos, neste domínio, o estudo de Deborah Tannen, *Talking voices* (1989), que aborda essa questão perspectivando alguns aspectos que interessam para a nossa leitura. Reconhecendo o seu importante papel no estabelecimento da coerência no discurso e do envolvimento interpessoal na interacção, Tannen analisa as funções da repetição na conversação, distinguindo quatro categorias: produção, compreensão, conexão e interacção. São sobretudo os níveis compreensão e conexão aqueles que mais emergem nas situações de conversação encenadas nas peças que estudamos.

Em relação ao primeiro aspecto, a repetição funciona como elemento facilitador da compreensão – e jogando nos dois níveis comunicativos que temos vindo a considerar, o interno e o externo ao texto – no sentido em que o discurso se torna menos "denso" do ponto de vista semântico, beneficiando quer o locutor quer o ouvinte dessa redundância. Por outro lado, a repetição de palavras ou expressões permite relacionar o discurso com o que foi dito anteriormente, e este sentido de ligação ou conexão (ou

coesão, segundo Halliday) é fundamental, podendo também contribuir para fazer salientar o que é essencial no discurso, ao fazer convergir a atenção para um determinado ponto. São estes mecanismos que vamos igualmente encontrar nos diálogos que compõem as peças que analisamos, nos quais o recurso a estes processos procuram não só um efeito de verosimilhança (ou seja, uma aproximação a situações reais de conversação) mas sobretudo, em alguns casos, e em função do tipo específico de reiteração, vincar determinadas ideias e valores.

No que se refere ainda a uma aproximação temática das interacções verbais, e tomando como referência a proposta, que descrevemos oportunamente (cf. Parte I, 2.2.2), de Véronique Traverso (1999), poderemos apontar que os campos temáticos criados e explorados surgem, ou são despoletados, na maior parte dos casos, por acções/comportamentos que são objecto de um discurso de tipo *argumentativo*. Recordamos que, segundo Traverso, este modo de elaboração temática repousa na construção de duas respostas antagónicas a um problema comum. Com frequência, a forma *explicativa*[154] vai também aliar-se a esse primeiro nível, resultando assim em textos/interacções que se constroem com base em situações de debate ou confronto de ideias e de atitudes, mas criando igualmente momentos que procuram transmitir um certo saber. De qualquer maneira, convém ter em atenção que essa discussão tem sobretudo um carácter, diríamos, retórico, servindo apenas para destacar as "verdades" que, no final destes textos, vão permitir reunir todas as personagens numa só "voz". E que os "saberes" que se pretendem transmitir possuem orientações e motivações precisas. Na verdade, o objectivo essencial está desde logo desenhado, e as situações de explicação e de argumentação estão ao serviço de um "projecto comunicativo" (Linell, 1998) claramente identificável.

[154] Numa situação de conversação, o modo explicativo caracteriza-se pela presença de um participante que ocupa a posição de "especialista" ("expert"), enquanto outro ocupará a de "demandeur et d' évaluateur", repousando a coerência discursiva em dados extra-linguísticos, relativos a objectos e/ou procedimentos (Traverso, 1999: 43).

3.2.1 Visões da sociedade: imobilismo e resignação

Uma visão da dimensão social como um conjunto de normas de carácter quase imutável, está patente nas trocas linguísticas dos intervenientes de muitos dos textos dramáticos publicados para crianças. Socorrendo-se, com frequência, como atrás referimos, a uma representação de tipo realista/naturalista, procura-se sobretudo retratar uma lógica interna ao sistema social, de que a linguagem acaba por ser o espelho, ao dar conta dos principais vectores que enformariam, ou que se pretendia que enformassem, os pensamentos e as atitudes. Sendo textos que se dirigem a crianças, e que continuam, na maior parte dos casos, a colocar em cena também crianças, esses aspectos adquirem, em termos de socialização do público visado, uma importância acrescida. Como Robert Vion explicita, "Les normes ont tout d' abord été vécues comme l' expression linguistique et comportamentale de l' existence de rapports de domination au sein d' une communauté" (1992: 71).

Na verdade, sabemos que a interacção é o lugar privilegiado onde se coloca "em cena" o social, onde esse social pode, nomeadamente, ser colocado em jogo e reconstruído. Mas esta segunda dimensão – a da reconstrução –, nos textos que agora analisamos, nunca é concretizada; mesmo quando o real é questionado, há sempre um determinado padrão social, estabelecido *a priori*, e que acaba por se impor. O real vai-se assim construindo, nestes textos, e a partir deles, "dans la symbolique des actions quotidiennes, dans la verbalisation et la circulation des valeurs et des répresentations" (Vion, *ibid*: 76). Como iremos verificar através de uma análise global dos textos, estas "acções quotidianas" e as "verbalizações" realizadas remetem, quase sempre, para determinadas "representações", que o discurso sócio-cultural e pedagógico mais abrangente, de alguma forma, procurou manipular. Vejamos, pois, quais os valores essenciais em "circulação".

Um primeiro aspecto, que poderemos apontar, diz respeito a *modelos de comportamento* para rapazes e raparigas.

Nas peças que se localizam em ambiente familiar, as personagens femininas, com destaque para a figura da mãe, aparecem sempre em cena executando tarefas associadas à casa; os elementos masculinos, em menor número, realizam actividades

consideradas mais "apropriadas" à sua condição de chefes de família. Em vários textos do volume *O tesouro da casa amarela* (1932), de Fernanda de Castro, as situações iniciais são representativas dessa distribuição de papéis. No primeiro texto, que dá o título ao livro, "O Pai lê o jornal sentado numa cadeira. A mãe faz crochet" (p .9); em "As borboletas e o bicho da seda", a avó e a velha criada Maria surgem a dobar uma grande meada de lã; em "A recompensa" temos novamente uma avó, que faz meia. Na peça "A ordem é obedecer", do livro *O regalo das crianças* (1936), de Manuel de Melo, a mãe está a passar "alguma roupa a ferro"; noutras peças ainda surgem meninas que cozem roupa ou fazem malha – com destaque para os "casaquinhos" destinados aos "pobrezinhos", elemento que evidencia uma colagem da ficção dramática a uma das campanhas queridas do regime.

O melhor exemplo para esta visão tradicional dos atributos femininos será talvez a peça "As borboletas e o bicho da seda", do único livro de teatro para crianças publicado por Fernanda de Castro, texto onde se estabelece um confronto entre quatro irmãs, cada uma revelando uma habilidade particular para determinada actividade – cantar, dançar, recitar. Mais uma vez, apresenta-se um modelo, já gasto, de ideal feminino. A única excepção será Joaninha, que diz, muito triste, não saber fazer nada. Afinal, vamos depois descobrindo que costurou vários casaquinhos, porque "gosta de coser", acabou um bolo deixado a meio pela criada, e tratou das feridas de um homem, enquanto as irmãs se escondiam arrepiadas. Esta verdadeira "revelação" levará a avó a concluir: "Nunca mais digas que não sabes fazer nada. Cada qual para o que nasce... As tuas irmãs tocam, dançam, recitam, são como as borboletas, as lindas borboletas que alegram a vista... Tu sabes coser, tratar dos feridos, fazer bolos, sossegar as velhas tontas como eu... És como o bicho da seda que passa a vida a tecer, a tecer a seda com que os outros se enfeitam..." (p. 73). Concluindo, chegamos assim a uma espécie de modelo feminino "superior", o da boa "dona de casa".

Também Elvira Madeira, na peça *Conversão* (1940) – o título, jogando ao nível do subentendido, é revelador das intenções... –, em que participam quatro meninas, vestidas com a "farda da Juventude", principia logo com a oposição entre as atitudes femininas reprováveis e as correctas. Assim, a didascália inicial, de teor descrito relativamente neutro, apresenta "uma menina [que] está no palco, sentada, junto duma mesinha de trabalho, fazendo malha. – Outra, jogando com uma bola pequena,

saltando". É no diálogo que se segue, que contactamos então com um discurso modelador de comportamentos, na medida em que, perante as atitudes encenadas se tecem apreciações, ao nível das falas das personagens, mas também agora no próprio texto didascálico: enquanto uma reclama o direito à diversão e ao prazer – "Ai que bom, jogar a bola!..." – a segunda, "*sensata*", sublinha o peso do espartilho social ("És menina, ou rapaz?") e revela a verdadeira dimensão do prazer feminino permitido: "É melhor trabalhar, rezar, colher flores...".

No prosseguimento de uma defesa deste padrão de valores, este texto irá culminar com uma faceta que constitui uma das características essenciais do percurso encenado e desenvolvido pela maioria das peças publicadas ao longo destas décadas: a expressão do arrependimento – "Senhor, perdoai-me todo o mal! Entrarei p'rá Juventude! Farei casaquinhos p'ró Natal! Já não jogo mais a bola, que me faz mal à saúde!..." – e a transformação, que permite apresentar o "programa" ideal de comportamento feminino, o exemplo a seguir.... a conversão final aos padrões, como já sublinhados, pré-estabelecidos – "*Com propósito e com fé* - Quero ser sossegada. Ter farda, ser tudo, como elas são! Dar esmola aos pobres, pegar no terço, fazer oração! Ver os doentes, fazer só bem! Dar alegria à minha família, amar cada vez mais o meu pai e a minha mãe!..." (p. 12). Vemos aqui retomadas, e sintetizadas numa só intervenção, as linhas mestras que destacámos, designadamente, para os textos dos manuais escolares.

Mas outras "máximas" serão também glosadas, noutras peças. E a já referida clareza de propósitos marcará presença, uma vez mais, numa instância de abertura tão importante como é o título. Por exemplo, em "A ordem é obedecer", do livro de Manuel de Melo, mesmo que com um certo tom inicial de brincadeira, a verdade é que vemos comprovadas e aprovadas várias das frases que, como já registámos, deveriam figurar nos manuais e escolas de então. Todo o texto, passado em ambiente familiar – o filho estuda e a mãe passa a roupa a ferro – é construído, segundo o modo da argumentação, de molde a veicular quer a importância das hierarquias, que é necessário respeitar, quer o valor da obediência, que não admite atitudes permissivas, sobretudo perante a figura tutelar do pai: "Abuso de autoridade, quando há indisciplina!... Tu sabes o que dizes Amélia?!... Queres ser aliada de teu filho, por isso ele nem sempre obedece." (p. 39).

Mesmo nos textos de teor fantasista, esta moral convencional autoritária acaba por vir ao de cima, como acontece na peça de Alfredo Cabral, "O palácio da felicidade"

(do volume *ABC teatral*, 1949). Neste caso concreto, todas as fadas e gnomos acatam uma ordem superior (vinda de uma entidade designada por "o Génio, nosso Senhor", ambígua quanto ao referente, sobretudo se tomarmos o texto no plano metafórico) e dirigem-se ao palácio da felicidade, onde viverão para sempre. A excepção é a fada Azul que se recusa a ir, começando a andar para trás; acontece que sendo a terra redonda, ela acaba por ir ter à mesma ao referido Palácio, reaparecendo triste, não por esse facto, mas com a longa separação que teve de enfrentar. Facto comentando por uma das ex-fadas: "Por que não quiseste vir connosco? Recebeste, afinal, o castigo da tua desobediência! E aí está a razão de devermos fazer sempre quanto nos mandam os nossos superiores!" (p. 64).

Poderíamos multiplicar os exemplos, uma vez que um facto que ressalta, de forma evidente, quando lemos o conjunto de peças publicadas, sobretudo, entre as décadas de 30-50, consiste exactamente na reiteração continuada destes elementos. É também possível reunir a maior parte desses textos na categoria das chamadas histórias de *castigo e redenção*. Convém esclarecer que em relação à dimensão castigo, este pode atingir vários graus de "dureza", desde uma punição verbal, porventura a forma mais leve, até uma despromoção no estatuto social, como acontece com a princesa da peça "Aventura na loja dos brinquedos", de Adolfo Simões Müller, que é transformada em boneca, devido ao seu egoísmo e arrogância.

Saliente-se que é sempre a dimensão social que acaba, de uma maneira ou outra, por estar em jogo; desde a repreensão por palavras à "quebra" de estatuto, o castigo assume sempre contornos de punição ou de desqualificação social, implicando por vezes, em termos da interacção, uma questão tão delicada como a perda da "face"[155].

Esta é uma situação inicialmente penosa para o sujeito, posto em causa nas suas atitudes/convicções, questão que os textos retratam, sublinhando essa dimensão desqualificante. Este percurso poderia, eventualmente, conduzir a posições de antogonismo extremo, provocando o confronto directo. Todavia, não é esse o caminho

[155] A noção de "face", como "the positive social value a person effectively claims for himself" (Goffman, 1967, citado por Schiffrin, 1994: 102), é neste contexto extremamente relevante, na medida em que as interacções encenadas por estes textos contróem-se em redor dessa questão central que é a da construção identitária, em que o contexto social, enquanto elemento fortemente condicionador de comportamentos, desempenha um papel de extremo realce.

escolhido, tanto mais que essas são sempre figuras isoladas, enfrentando um colectivo que por vezes funciona como eco ampliador das reprovações. A retoma de uma auto-imagem positiva, por parte do sujeito posto em causa, passa nestas peças, inevitavelmente, pela manifestação de desejos de integração na "ordem" estabelecida e defendida pelas personagens que ocupam a função/papel dos mais esclarecidos, ordem perante a qual o sujeito surge como algo excêntrico, porque as suas atitudes constituem manifestações exteriores à norma/ponto de equilíbrio defendido. Passar dessa posição "exterior" para o "interior", ou seja, para uma atitude consentânea com os parâmetros estabelecidos, equivale ao arrependimento e à consequente redenção[156], facto que conduz a uma nova ou renovada face/identidade, agora adequada ao contexto social idealizado.

Retome-se, como exemplo paradigmático, o texto de Elvira Madeira, que remete de forma explícita para as questões de género. A personagem feminina, que surge inicialmente com um comportamento desviante em relação aos padrões aceites, com intervenções que marcam fortemente uma posição individual – "*Arrogante* – [...] Quero ser alta, forte. Fazer frente a todos, desafiar a própria morte!" (p. 6) –, revela-se isolada perante um colectivo que impõe outras regras de comportamento, estabelecendo-se desta forma uma oposição vincada entre o sujeito e o contexto social, esboçando-se até ideias de uma indesejável inadaptação – "Todos gritam: Não sejas assim, menina!!!" (p. 11). A única solução será integrar-se no modelo desse colectivo – nunca é/poderia ser encarada a hipótese dos desejos desse "eu" se sobreporem ao "interesse" social –, assumindo também a religião, neste texto, um papel central, pois o processo de "conversão" é apresentado quase como uma espécie de "milagre".

Desenha-se, assim, um percurso comum a numerosos textos em que o *imobilismo* – visto que são neutralizadas todas as tentativas de fuga ao estabelecido – e a *resignação* – na medida em que os elementos "excêntricos", por actos ou através de palavras, mesmo resultando de desabafos momentâneos, acabam sempre por se auto-integrarem no *statu quo* –, constituem as duas principais linhas de força que perpassam ao nível das interacções que estes textos encenam, orientando e condicionando

[156] Segundo também se pode ler no dicionário "remir ou redimir" consiste em "libertar de um castigo ou de uma situação de inferioridade", definição que evidencia exactamente a situação desqualificante anterior à acção representada pela forma verbal.

fortemente os modos de ser/estar/pensar. Este processo pode concretizar-se, em termos da polarização das personagens, fundamentalmente em torno das constelações formadas a partir dos pares bom/mau e rico/pobre. Estes pares apresentam um considerável grau de interrelacionamento, sendo evidente que as problemáticas mais relevantes se vão centrar na questão das atitudes e dos valores defendidos.

Não será também excessivo sublinhar que estando-se a analisar características da dimensão comunicativa interna aos textos, esta tentativa condicionadora e modelizadora de atitudes se repercute noutro eixo, em que os leitores/espectadores visados ocupam uma posição de realce enquanto alvos imediatos das concepções sociais veiculadas por estas composições.

Bons e Maus / Ricos e Pobres

Encontramos nesta época alguns textos – à semelhança de outros que analisámos anteriormente – que estabelecem a oposição entre os bons e os maus exemplos, designadamente em relação às atitudes face ao estudo e à escola. Muitas vezes também continuamos a identificar, como autores dessas pequenas peças, professores do ensino primário.

É o caso de Abílio Costa Brochado, que, na colecção "Teatro Branco", publicou, em 1943, *José, o mau*, retomando argumentos já nossos conhecidos. A personagem que dá o título à obra merece o atributo fundamentalmente por duas razões: por caçar pássaros (e temos aqui a questão do amor às aves, um dos tópicos queridos da 1.ª República, continuando as aves a ocupar um lugar central nos textos sobre os animais; cf. Bivar, 1975), e por escarnecer dos que vão para escola. A sua maldade surge associada à "falta de instrução", a que acresce o exemplo negativo do próprio pai. Naturalmente, tudo termina em arrependimento: "Perdão! Perdão, Raúl! Leva-me à escola... Quero ser, como tu, um rapaz bom!", ao que o outro responde, "Bendita seja a instrução!" (p. 19). O padrão de um "*ser*" em conformidade com o modelo do "*bom*", que já tínhamos encontrado na peça *Conversão*, surge assim explícito também nesta composição e em muitas outras escritas nestas décadas, constituindo uma das isotopias fundamentais, sucessivamente reiterada.

Também sobre a defesa das aves escreveu José Fontana da Silveira, *Não vás aos ninhos* (1935) e Álvaro Fernandes (professor em Gião – Feira) a peça exactamente designada por *Os passarinhos* (1938). O argumento desta última é praticamente idêntico ao do citado texto (publicado em data posterior) de Abílio Brochado: oposição entre o rapazinho que vai à escola, reproduzindo os ensinamentos do professor, importante voz da autoridade – "O sr. Professor tem-nos dito milhares de vezes que as moradas dos passarinhos se não devem destruir" (p. 4) – e os que não vão, novamente por culpa dos pais – "O teu pai é um lavrador egoísta que só pensa em amontoar. Nunca cumpriu o dever de te mandar para a escola..." (p. 5). A instrução é ainda apresentada como um elemento capaz de desviar dos maus instintos: "Mas estes ignorantes nunca tiveram a ventura de frequentar uma escola, de ler um livro que os incite à bondade e ao amor à Natureza. São uns infelizes!". No final, estão todos de acordo, mais uma vez socorrendo-se da estratégia da analogia: o rapaz passarinheiro chora porque o pai foi preso, sendo inocente, concluindo que também as aves presas, quando cantam, afinal choram o seu destino infeliz. Aspectos comuns a estes textos são a presença da voz autorizada do professor, quer seja na primeira pessoa ou através da fala das crianças; o facto de se atribuir aos pais a responsabilidade pelos actos reprováveis dos filhos, que possuem um "fundo" bondoso, facto que explica a sua rápida conversão aos caminhos do "bem", e a imagem da escola como principal transmissora da "verdade".

Mas dentro da família observa-se igualmente este tipo de oposição entre caracteres, como mostram os textos "A avózinha", de Fialho de Almeida, ou *Viva a escola*!, do padre Agostinho da Silva. No primeiro o confronto é entre o neto preguiçoso e a neta aplicada, no segundo trata-se de duas irmãs. Mais uma vez também, temos a imagem maternal da escola e a "luz" que se alcança com a instrução:

Quem à escola vai
Os carinhos tem
Dum segundo pai
Ou segunda mãe

Quem a escola ama
Tem no coração
A celeste chama
Do sol da Instrução

(*Viva a escola!*, p. 5)

Curiosamente, a professora de *Viva a escola!* continua a utilizar uma linguagem com as imagens "hortícolas" ou de "jardinagem" típicas da pedagogia republicana: "Cândidas flores do meu jardim" e "estas florinhas em botão" são expressões que utiliza quando se refere às alunas. Todos estes aspectos sugerem um novo comentário: embora a primeira autoridade educativa fosse a família, nem sempre esta cumpriria a sua função da forma mais adequada; caberia, pois, à escola, "sagrada oficina de almas", conduzir as crianças ao bom caminho.

De registar ainda que, de certa forma em consonância com o facto de a escola constituir um espaço privilegiado de representação para a maioria destas pequenas composições, continuamos a deparar com alguns textos cuja acção se passa em ou remete para situações concretas do contexto ou quotidiano escolar. Para além dos já citados, destaque-se ainda, pelo elogio feito à escola e aos professores, de Reinaldo Ferreira, *Viva o senhor professor!* (1943) – as crianças decidem fazer uma festa em honra ao professor; *Prenda de anos*, de Alfredo Garibaldi (1936) – a professora faz anos e as alunas querem todas oferecer-lhe uma prenda.

Prolongou-se ainda ao longo desta época a produção de monólogos e recitativos nesta mesma linha temática, exaltando o valor da instrução, em textos em que ao termo "escola" aparecem sempre associadas certas expressões como "dever", "verdade" e "luz/sol" – "a luz divina/ da bela instrução" (*Pátria e Escola*, de Elvira Madeira), criando uma rede semântica que certamente se tornaria bastante familiar junto dos potenciais destinatários, favorecendo processos de compreensão e envolvimento. Um dos autores mais representativos desta orientação de escrita, nesta época, será sem dúvida, Reinaldo Ferreira, autor dos seguintes versos: "O Chico [...]/ que anda na escola a aprender/ Da verdade o bom caminho/ E os preceitos do dever." (*ABC teatral*).

Continuam também a escrever-se textos vinculados à imagem da criança rica, bondosa e caritativa, e encontramos variados exemplos construídos com base no esquema da menina rica que encontra a menina pobre (geralmente órfã) que não tem roupa apropriada para ir à escola (por exemplo, "Na rua", do livro de Alberto Fialho), ou que não tem brinquedos (por exemplo, "Manhã de Natal" do livro *ABC teatral*, ou *Natal das avezinhas*, ambos de Reinaldo Ferreira; *Era uma vez uma boneca* de Alice Ogando), e é ajudada pela menina rica (cf. também *Olhitos de cristal*, de José Luís Ribeiro). A boa acção é saudada pela própria: "Tlim! tlim!... co' alegria dei/ Brinquedos

bem coloridos/ Aos pobres que sempre amei..." (*Natal das avezinhas*). A reacção é sempre marcada pela gratidão a Deus e aos ricos ("Estamos agradecidos", respondem os pobrezinhos à intervenção anteriormente citada), e a resignação pela condição de pobre: "Ficou a rezar pelos patrões, tão bons e tão amigos. A gente não pode pagar de outra maneira os favores que nos fazem...", *Era uma vez uma boneca*, p. 21; "A pobreza é o caminho que mais nos aproxima do Céu", *Prenda de anos*, de Alfredo Garibaldi, p. 27.

A quase totalidade das pequenas peças que repertoriámos de Alice Ogando (1931) trata desta mesma forma convencional as imagens e as relações entre ricos e pobres. Mesmo quando os desprotegidos da sorte se lamentam, aparece sempre a imagem da resignação. Na fantasia "Noite de encanto" (a propósito do Natal), perante um pequeno ardina que critica o Pai Natal, porque "ele não frequenta a casa dos pobres", aparece alguém que lembra: "Não maldigas a tua sorte, apesar de tudo és forte, tens saúde e alegria – logo, a graça de Deus não te desampara". E na peça "Pai Natal", de Reinaldo Ferreira (*O teatrinho da escola*, 1943), surgem associados três tópicos já apontados: trata-se de mais um texto sobre o Natal, o tema central reside na problemática das "boas acções", em que se inscreve ainda a campanha das "roupinhas" para os pobres: "o «Pai Natal» falou-se assim: Antonieta, é chegado o momento de mostrares que és uma menina boa e caritativa. Juntando o teu esforço ao destas gentis meninas, servirás os pobrezinhos e alegrarás Nosso Senhor" (p. 51). A formação social e caritativa da rapariga está aqui bem representada, pois estas vertentes constituíam elementos-chave na educação feminina[157].

Embora com uma expressão menos significativa, a variante ricos/pobres também surge desenvolvida em textos já não de pendor realista, como estes que têm vindo a ser referidos, mas em peças cuja matriz mais imediata é a dos contos tradicionais, apresentando assim uma fábula no domínio da fantasia. Um exemplo significativo encontra-se no volume, já mencionado, de Adolfo Simões Müller. No texto "O príncipe das mãos vazias", o protagonista não cumpre a "prova" imposta pelo pai – qual era o

[157] A Obra das Mães para a Educação Nacional e a Mocidade Portuguesa Feminina tinham particular orgulho nos "berços" e "enxovais" que distribuíam, todos os anos, em Dezembro, pelas famílias mais desfavorecidas (cf., por exemplo, Pimentel, 2000, que apresenta valores referentes ao número de enxovais oferecidos).

filho que traria a melhor prenda – porque deu as suas moedas aos pobres: "vi tanta fome e pobreza/ e tanta miséria atroz,/ que dei quanto possuía.../ mais pobre do que ninguém,/ fiquei rico de alegria/ - que a alegria é grande bem." (p. 90). Nesta mesma linha, também a peça *Maria Migalha* (cf. cap. 4.2) centra a sua atenção numa princesa caritativa perante os pobres, em contraste com uns pais "unhas-de-fome" (expressão que dá o nome ao rei).

A prática da caridade constitui, como facilmente se pode concluir, um tipo de comportamento bastante valorizado. Neste âmbito, além do tipo de orientação verificada no conjunto anterior, assistimos agora ao aparecimento de um número considerável de textos construídos sobretudo com base num contraste de atitudes entre ricos e pobres. Convém também referir que, se em relação aos textos escolares, Fátima Bivar (1975) conclui que não se verifica uma co-presença de crianças de estratos sociais diferentes, o mesmo não acontece nos textos dramáticos, sendo frequentes as interacções entre crianças de classes sociais distintas. Mas os propósitos para esse tipo de ocorrência são, nas peças que vamos abordar em seguida, quase sempre os mesmos: colocar em evidência o egoísmo de (alguns) ricos e a humildade dos pobres (todos).

Neste aspecto, estes textos divergem do tipo de construção mais frequente verificada nos textos de Rita Chiappe Cadet e durante a 1.ª República, em que os ricos – crianças – se mostravam sobretudo magnânimos (cf. Parte II), sempre prontos a ajudar a criança, pobre e órfã, que encontravam no seu caminho[158].

Assim, invariavelmente deparamos com a menina rica (a maioria das situações ocorre realmente com figuras femininas, induzindo para uma leitura presa ao facto de serem as raparigas as mais susceptíveis de revelar sentimentos "mesquinhos"), que manifesta arrogância perante a desventura da menina pobre. São geralmente situações do quotidiano infantil que vemos retratadas, com referências a brinquedos (as bonecas)

[158] Vidigal considera como "exemplo dissonante", face à "norma", a existência de "meninos pobres mas «bons»" (2001: 126). Pensamos que, pelo contrário, uma das "regras" apontadas para a conduta destes pobres era exactamente a sua condição de "bondade" e de "humildade" (nas obras dramáticas que analisamos, mas não só); só assim poderiam ser merecedores da "simpatia" dos "ricos". Já vimos também que quando esta condição não ocorre, a "culpa" é sempre dos pais, sendo rapidamente reenquadrados no estereótipo/"norma" idealizado para os pobres, naturalmente, pela classe letrada.

e a jogos infantis. Como já apontámos, esta situação inicial dará depois sempre lugar, sem excepção, à sequência fundamental do arrependimento, por parte da menina rica, a que corresponde o agradecimento humilde, da menina pobre. De sublinhar que é sempre através de uma terceira figura – já que a criança pobre não possui estatuto, nem posição de poder (ou talvez não interessasse colocar em cena essa hipótese) que permita impor o seu ponto de vista –, que surge assim como a personagem mais qualificada para a argumentação, ou seja, a voz da "autoridade", que impõe o castigo e que conduzirá o interlocutor à redenção. Essa figura, na maioria dos casos, é um adulto (quase sempre mulher), podendo por vezes ser secundado nas suas críticas por outras figuras secundárias, criando assim o tal efeito de redundância que acentua o impacto, nomeadamente junto do leitor/espectador, das opiniões e críticas formuladas.

Em algumas situações pode também ser outra criança, cuja posição lhe permite ocupar a função de "árbitro" dentro da acção, a tomar a iniciativa da reprimenda. Isso acontece, nomeadamente, no texto "As botas novas do Tomé", de Alfredo Cabral, que coloca em cena dois irmãos (Alfredo e Alda, que "ostentam luxo no vestuário") e o Tomé, que anda descalço e veste "blusa de riscado e calças muito remendadas". Esta aparência é escarnecida por Alfredo, sendo a irmã, figura pertencente ao mesmo estatuto social, mais tarde secundada pelo pai, que critica o "mau" comportamento do irmão para com o pobre ardina, órfão de pai e com uma mãe "aleijadinha". Este perfil, já nosso conhecido – prendendo-se a um dos tipos de "redundância" externa que poderemos considerar, a partir da proposta de Susan Suleiman –, terá como resultado o natural arrependimento por parte de Alfredo, que finalmente decide oferecer umas botas ao companheiro de escola, pobre mas trabalhador, nas aulas e fora delas.

É afinal o confronto entre dois estilos de vida que estes textos, numa primeira abordagem, colocam em cena. Mas não existe qualquer indício de reflexão mais profunda sobre a situação vivida pelas figuras dos "pobrezinhos", nem qualquer tentativa de actuação conducente a uma possível alteração desse "estado das coisas". Apenas apontamentos caritativos momentâneos, como as bonecas ou as botas que se oferecem e um profundo sentimento de resignação perante os problemas enfrentados, contrariando, designadamente, as oportunas observações que citámos, de Ilse Losa (cf. p.), relativas à artificialidade deste tipo de situações. A título meramente ilustrativo, vejamos o texto *Prenda de anos*, de Alfredo Garibaldi: enquanto a menina rica gosta de

ficar a manhã na cama, a menina pobre levanta-se cedo, porque precisa de trabalhar ainda antes de ir para a escola; todavia, não há lugar a lamentações – "Dor? Porquê? Por trabalhar? Nunca! O trabalho é a virtude e a nobreza dos pobres" (pp. 10-11) – chegando-se até ao extremo de se promover a pobreza, em nome da religião – "A pobreza é o caminho que mais nos aproxima do Céu" (p. 27)[159].

Anita Patrício, num dos seus "provérbios animados", *Nem tudo o que luz é ouro*, estabelece o confronto referido em três níveis. Primeiro entre a menina rica, que é arrogante, não permitindo que as mais pobres mexam sequer na sua boneca. Estas, por sua vez, e perante os ainda mais pobres, são mais caritativas do que a de estatuto superior. No final, são as qualidades "ideais" dos pobres que são valorizadas: "És boa, esmoler, humilde, obediente, carinhosa, tens mais ouro do que ela" (p. 28). Acresce ainda o facto de as mais humildes se sentirem satisfeitas com a posição social que ocupam, demonstrando-se assim o valor da resignação: "lembra-te que a nossa professora diz que é muito feio cobiçar as coisas alheias. Que não devemos ser invejosos" (p. 14). As boas maneiras fazem também parte dos valores e da imagem idealizada dos pobres: "Apesar de pobres, também não temos maneiras feias. Andamos na escola e a nossa professora, que é muito boa, ensina-nos tudo, e até sabemos estar numa sala, percebeu?/ Mariana – Luisinha, não se fala assim" (p. 15).

Esta última citação remete-nos para um aspecto complementar da nossa análise. Temos vindo a referir a importância que a dimensão social ocupa nestes textos. Um dos fenómenos caracterizadores da interacção verbal com uma "marca" social mais forte reside na questão das regras de delicadeza. Segundo Catherine Kerbrat-Orecchioni (1992, vol. II: 242) a delicadeza, em situações de conversação, consiste num conjunto de procedimentos que o locutor utiliza para valorizar o outro ou para o não desvalorizar em demasia. Ora uma das características de muitos destes textos reside num certo incumprimento de algumas dessas regras. O próprio texto didascálico serve para esclarecer esse facto, dando conta de que certas personagens se dirigem aos seus interlocutores com "arrogância", "desdém", "soberba", "petulância" ou cheios de

[159] Comentando a visão salazarista da sociedade, como uma "estrutura hierárquica imutável", Filomena Mónica refere ainda que, "para o salazarismo não havia, aliás, qualquer razão para justificar as desigualdades económicas, que eram inevitáveis e instituídas por Deus" (1978: 133).

"autoridade". Acresce que esta é essencialmente a atitude característica dos que ocupam uma posição social superior, acentuando, por via da palavra, a sua superioridade. Mas esta é também uma atitude criticada, conduzindo à conclusão de que, se em relação aos pobres, é exigida a humildade, nos ricos o equivalente é a delicadeza no trato, sobretudo perante os que ocupam uma posição social inferior. Digamos que, não se preconizando alterações na estrutura social, as diferenças económico-sociais são simbolicamente atenuadas através da forma como os interlocutores se relacionam. É por isso que as crianças ricas são "ensinadas", através destas peças, a tratar bem, isto é, com delicadeza, seguindo as regras da "politesse", os que ocupam uma posição "baixa".

Finalmente, é também o ambiente familiar, seguindo o traçado convencional das crianças com diferenças iniciais de carácter, e que a lição de moral respectiva conduz, naturalmente, ao arrependimento, que Odete de Saint-Maurice retrata nas seis pequenas peças do seu *Teatro Infantil* (1951). Mas encontramos igualmente a intervenção de personagens vindas de outras paragens, um facto que a questão dos territórios africanos vai propiciar, nos livros para crianças em geral. É o caso da figura da criança/adulto de raça negra, que vemos em algumas peças, mas tratada de forma tipificada, numa espécie de boneco para brincar ou de versão infantilizada de um adulto, não acostumado à civilização (ocidental) e aos objectos que a caracterizam. Em termos da tipologia de personagens que esboçámos, no caso do texto "O pretinho", de Odete de Saint-Maurice, esta figura vai ocupar, num primeiro tempo, a função geralmente atribuída à criança pobre. Mas a apresentação da personagem permite também outros comentários: "O PRETINHO NECAS – Um criadinho negro que o capitão Soares trouxe de Angola, para os filhos". A personagem aparece logo com a indicação da função "criado", como se fosse algo intrínseco à sua condição de "negro"; além disso, surge com o valor de uma oferta feita aos filhos, como se de um brinquedo se tratasse, num processo evidente de "coisificação", que acentua o papel de subserviência e submissão atribuído aos elementos de outra raça (neste caso os africanos negros), e que a peça depois desenvolve através da forma como uma das crianças vai tratar o "pretinho Necas" – como se fosse mais um dos seus brinquedos –, embora esse comportamento seja objecto de uma repreensão, de acordo com os já referidos princípios sociais de delicadeza.

A peça "O segredo da casa amarela", de Fernanda de Castro, inclui também a figura do criado preto – o "Vicente", que aparece igualmente, e com os mesmos traços, noutros livros seus para crianças[160] –, caricaturada na linguagem e na ingenuidade "primitiva" e infantil que caracteriza o seu comportamento (pensa que o canto do pássaro vem do gramofone, e ri-se das vozes que ouve no telefone). Ao paternalismo dos ricos em relação aos pobres, associa-se agora esta imagem do outro, "não civilizado", que carece igualmente de "protecção", numa visão preconceituosa e demonstrativa da ideia de superioridade da cultura e da raça ocidentais.

O "amor à terra"

A peça *Gente Miúda* (1945), de Manuel Craveiro Júnior, inicia com um grupo de crianças que canta os seguintes versos:

Desde a serra até ao mar,
É tão lindo Portugal!
Suas terras são canteiros
Dum florido roseiral.

As praias, telas de cor,
Suas serras, altaneiras.
Verdejantes as campinas,
E as lezírias tão soalheiras...

A nossa aldeia
Torrão natal,
Cantinho lindo
De Portugal:

Vamos cantá-la
Em ternos cantos
Mostrando ao Mundo
Os seus encantos!

[160] Nomeadamente o livro *As aventuras de Mariazinha, Vicente e Companhia* (1935), posteriormente publicado com o título *Mariazinha em África*, e que tem um certo fundo autobiográfico, como a autora revela no seu livro de memórias.

Os quatro quadros que compõem essa peça vão desenvolver o tom elogioso que este poema prenuncia. Primeiro, apresentam-se as maravilhas do campo, com os seus "bons ares", que ajudam as crianças a marchar "cheias de ardor" para a escola, que, de acordo com as regras de coesão construídas (a questão da "colocation", segundo Halliday), será inevitavelmente caracterizada como "templo de luz" e mais uma vez aliada à figura da "mãe". A estas duas ocorrências, que já estavam presentes em épocas anteriores, os textos do Estado Novo vão juntar um outro elemento concordante com as novas orientações do ensino: a escola como espaço de "louvor a Deus" – "Que seja a Escola/ Filha dos Céus,/ E, dentro dela,/ Louvemos Deus." (p. 11). Em seguida, fala-se da beleza dos "jardins" e da excelência "dos pomares/ deste lindo/ Portugal"; do oiro líquido de Portugal (o vinho, evidentemente); da "poesia" das serras e dos rios mais importantes; do trabalho no mar e da alegria das romarias. Após este périplo, a peça termina, nas palavras da protagonista que serviu de "guia", com "uma romagem de Fé e Patriotismo, numa invocação à Virgem, numa apoteose a Portugal, honrado e livre, trilhando de novo os caminhos da nossa História!..." (p. 71). "Claramente" e "sem entrelinhas", o que é assim anunciado será o que se passa em seguida, com os participantes, de joelhos, em oração à Virgem, e com uma "Mulher Portuguesa", ou seja, em traje minhoto, recitando o "ressurgimento" de Portugal, empunhando todos bandeiras da M.P..

Se descrevemos com mais pormenor o percurso desta peça, foi no sentido de se evidenciar os principais contornos assumidos pelos textos que, de uma forma mais incisiva, abordam a questão do amor/elogio à terra portuguesa, e que este texto acaba por reunir e condensar em si. Na verdade, o espaço físico português constitui um elemento tematizado em vários livros do nosso *corpus*, embora a amplitude geográfica demonstrada pelo texto acima citado constitua uma excepção, como veremos. Este dado surge como um elemento que merece alguma reflexão, na medida em que, com alguma frequência, a literatura para os mais novos procura oferecer "imagens que contribuem para a construção de uma pátria imaginária que sustente mitos de identidade nacional, de herança comum" (Blockeel, 2001: 227). Curiosamente, esta dimensão é explicitamente referida num texto de Reinaldo Ferreira, *Lápis de Cores* (1941), no qual as personagens se propõem "colorir" de belas cores um "país imaginário" que afinal é Portugal, "este cantinho delicioso, extraordinariamente singular, que se chama Portugal!

[...] este gracioso ninho à beira-mar." (p. 16). Numa apoteose final, é lançada a pomba da paz, desfilando então "figuras representativas das Províncias Nacionais, Jardineiros, Ceifeiras e Marinheiros".

Voltamos neste ponto a recordar o recente artigo de Macgregor Wise, "home: territory and identity" (2000), que desenvolve a ideia de que a identidade "is grounded in habit; the repetition of action and thought establishes home" (p. 295), ideia esta central para compreendermos a função da forma reiterada como uma certa imagem de Portugal é veiculada através das vozes das personagens que povoam estas pequenas peças. Atentando, por exemplo, no elemento que aqui ocupa uma posição nuclear, o nome "Portugal", facilmente verificamos que as co-ocorrências mais significativas remetem para expressões adjectivas de carácter positivo mas geral, remetendo para qualidades estéticas na ordem do senso-comum, como o frequentíssimo "lindo", que vemos também associado a "pátria" e depois às partes mais destacadas desse todo, como os "lindos campos" ou as "lindas camponesas" e ainda, no modo da sinonímia, o qualificativo "belo", como na expressão "a bela vida do campo".

Aqui, já não é o ambiente familiar mais restrito que importa, mas os contornos deste "lar-Pátria", promovidos pelos autores do Estado Novo, são construídos nestes textos ("a territory is an *act*", escreve Wise) e *aprendidos* em termos de um "ser português", de um "carácter nacional", fundamentado nos seguintes vectores essenciais, por vezes estabelecendo aparentes paradoxos. Assim temos, como resultado da primeira linha de sentido que desenvolvemos, a construção do paradigma ricos caritativos/pobres com gosto e honrados.

Segue-se, nestes textos, a imagem de um Portugal florido, tranquilo e singular, a que se associa a alegria estática da vida do campo; mas esta singularidade, que ajuda a construir o mito de um Portugal com características únicas – a "Pátria mais alta", é a imagem empregue por Correia de Oliveira – reflecte-se em heróis cuja vocação, curiosamente, é a "descoberta e a conquista", implicando um desejo de "deslocação". Se, por um lado, vemos a apologia da ligação à terra, preconizando assim as já referidas ideias de imobilismo e resignação, nomeadamente em textos que abertamente denunciam os que estudam tendo em vista abandonar a terra onde nasceram, à procura de melhores condições de vida (cf., por exemplo, Abílio de Mesquita, *Auto do cavador*, ou "Amor à terra", do volume de Manuel de Melo), por outro, encontramos o elogio de

um conjunto de figuras históricas cujo traço fundamental consiste praticamente no oposto ao que se pede ao homem comum. Transpõe-se, afinal, para esta segunda esfera de sentido o paralelo anterior, isto é, os sentimentos de resignação e o imobilismo serão próprios ao pobre e ao povo; a ideia de desenvolvimento e grandeza diz respeito e será concretizada pelos ricos e pelos heróis.

Da mesma forma, vemos coexistir nestes textos a imagem de um Portugal, pequeno país, à semelhança da pequenez dos seus destinatários, em expressões como "ninho", "cantinho", com a ideia de império, de um Portugal que se estende do "Minho a Timor". Ou seja, em termos imaginários, embora se crie a ideia do "Portugal enorme", espalhado pelo Mundo – vários textos referem esta ideia, para sublinhar a "grandeza" do país –, continua a existir a necessidade de contrapor a imagem de uma intimidade tranquilizadora, tendo em atenção também o destinatário privilegiado destes textos[161]. Mas vejamos como se concretizam, em alguns textos, os elementos enunciados.

A peça "Amor à terra" é neste campo modelar, ao colocar em cena duas constelações de personagens cujas interacções estabelecem cruzamentos significativos. Começa por apresentar todo um programa de glorificação do trabalho no campo – "é a cantar que se leva melhor o trabalho", "Daqui a pouco estamos outra vez como se não tivéssemos trabalhado... É isto que dá saúde" –, que faz leituras oportunistas de factos aprendidos no (curto) período de escolaridade: "quando andava na escola - só lá andei até à 3.ª classe [era o que se exigia!] - lia muitas vezes que quanto mais exercício se faz, mais saúde há para o corpo". A partir daqui estabelece-se o contraste entre os que vivem na cidade, que menosprezam o trabalho braçal, e os trabalhadores (homens e mulheres) que elogiam uma condição de vida – "Há lá coisa mais bela do que a vida do campo! (p. 56) – mas que é aceite com espírito de resignado conservadorismo: "cada qual segundo a sua educação" (p. 55).

Mas a oposição entre os dois modos de vida não é linear: no campo também há aqueles que desejam mudar de vida – "Já disse a meu pai que, em passando o verão, ala para Lisboa. Faço o meu exame e vou para uma loja ganhar dinheiro, para andar bem

[161] Como também refere Gilbert Durand, "nous avons besoin d' une petite maison dans la grande «pour que nous retrouvions les sécurités premières de la vie sans problèmes» tel est le rôle du *coin*, du réduit obscur [...]" (1969: 278).

vestido e bem calçado e gozar o meu bocado... Quem cá ficar, que cave as batatas e semeie os feijões, que eu não nasci para isto" (p. 57) –, com a consequente resposta/crítica: "És um rapaz da mesma educação que eu e não queres trabalhar" (p. 61)[162]. Coloca-se desta forma, através de um não-dito, dois tipos de pressupostos. Primeiro, a diferença entre o "verdadeiro" trabalho – o do campo, eventualmente pouco rentável – e o "ganhar dinheiro" – na cidade. Depois, a questão de que o tipo de "educação", entendendo-se também aqui como "enquadramento social", determinará o futuro do indivíduo, sendo considerado um comportamento "desviante" (já anteriormente nos referimos a esta problemática) a tentativa de alterar o caminho socialmente pré-estabelecido.

A crítica a estes desejos de "independência" ganha força no facto de os ares do campo acabarem por seduzir os "rapazes endinheirados" da cidade. Mas note-se que a sua "conversão" ao campo não implica o trabalho braçal e "suado", pois a sua "educação" – ou seja, o seu estatuto social – possibilita-lhes uma intervenção a outro nível, com outro "papel": "Afonso - Estudamos e podemos vir a ser dois agrónomos./ Ricardo - Sim, para cuidar melhor dos campos." (p. 67). A moral não deixará de ser registada: "São todas lindas as terras de Portugal, e cada qual deve amar a sua, deve viver nela e trabalhar para a desenvolver cada vez mais" (p. 70).

Desejos desmedidos de mudança acabam por acarretar maiores desgraças, como sucede na composição de Felismina Abel, *Brincar aos teatros* (1961): um grupo de crianças decide "encenar" uma peça escrita por um deles, e que retrata o castigo sofrido por Maria, uma rapariga caracterizada como sendo "a mais pobre e a mais linda daquela aldeia", mas que sucessivos desejos de "grandeza", satisfeitos por uma "fada", culminam num regresso à situação original, aquela com que finalmente a protagonista se sente realmente "feliz".

[162] A questão do abandono dos campos e o pretenso papel da instrução nesse facto foi largamente debatido nos anos 30-40. Cf., por exemplo, Sampaio, vol. II, 1976: 47-50. Um discurso de Salazar, publicado no periódico *A Escola Primária* (n.º 64, 20 de Maio 1935) refere explicitamente esta problemática.

O contraste entre a cidade e o campo, que a peça anterior constrói, é também um contraste entre o luxo/vaidade e a pureza/simplicidade, valores que vamos encontrar corporizados nas personagens alegóricas da peça de Abílio de Mesquita, *Auto do cavador*.

> *Madrugada*:
> Detesto o luxo, sim, porque ele engana o mundo,
> encobre a podridão com rendas e brocados!
> E quanta hipocrisia e quanto ser imundo
> Vegetam sob o luxo, em sedas rodeados!
> É nulo o seu valor. Adoro a singeleza
> Que abraça meigamente a gente portuguesa! (p. 22)

O antagonismo entre dois modos de vida é perfeitamente delineado, saindo vencedora, naturalmente, a simplicidade de uma idealizada "vida portuguesa" – "Oh terna singeleza! Tão simples, tão risonha, a vida portuguesa!" (p. 25) – forma eufemística de defender, afinal, o imobilismo, ilustrado na ligação ao campo, na medida em que o elogio dessa "forma de vida" é feita através da figura de uma camponesa. Ao mérito da pobreza e da humildade junta-se agora o bucolismo, a saudável simplicidade da vida rural, fazendo-se eco da defesa "oficial" de um ruralismo favorável à manutenção de uma sociedade estática e tradicional:

> *Surge uma camponesa*
> *Vaidade* : Esta vida aldeã cativa-te?
> *Camponesa*: Pois não!
> Há pureza no ar, nos campos alegria
> Que purifica a alma e acalenta o coração;
> Há perfume na brisa e o fumo, nos montados,
> Diz-nos que crepita a chama das lareiras...
> Quando chega a alvorada a anunciar o dia,
> A Natureza é bela! (p. 24)

Esta ideia do amor à terra, no forte investimento que efectua na imagem ou metáfora da "família", pressupõe a existência de "filhos" que demonstrem esse "amor". Vários textos falam da "gente portuguesa", ou dos "filhos que trabalham", mas entre esses "bons filhos" destaca-se, evidentemente, a figura de Salazar.

Em *Portugal e Salazar* (1940), de Elvira Madeira, o próprio título antecipa a centralidade assumida pela figura do "grande estadista" (p. 12), referido apenas já perto do final da peça, mas em termos laudatórios, como "filho querido", "bom filho" e "amado filho" de Portugal. A imagem de Portugal surge, como personagem, na figura de um velho, de capuz e com "uma capa preta, muito aconchegada", confundindo-se desta forma com a própria imagem difundida de Salazar, num efeito de associação que também as falas dessa personagem vão ajudando a construir e que um poema a ele dedicado vai cimentar em versos como: "Oh! invulgar energia/ Desse homem imortal!/ Que ergueu e respeitou/ Este velho Portugal!" (p. 13). Continua, pois, a verificar-se igualmente aqui o discurso sobre os "bons" e os "maus", com repercussões ainda nas visões da História, que serão analisadas no próximo sub-capítulo[163].

Neste contexto, é curioso assinalar que a imagem simbólica escolhida para representar em cena Portugal ou, na sua forma metonímica, a Bandeira, remete para figuras aparentemente pouco susceptíveis de criar uma adesão ou uma empatia orientada para a criação de imagens positivas e de sentimentos partilhados de identidade nacional. Em *Portugal e Salazar*, temos a pátria corporizada na figura de um velho de capuz; em *Às trindades*, de Abílio de Mesquita, Portugal é um mendigo; na peça *Bandeira de Portugal*, aquela é uma "velhinha". Vejamos quais os traços que caracterizam estas figuras, revelados naturalmente através dos discursos de que são portadoras, e quais os objectivos essenciais que cumprem nessas peças.

[163] Sendo uma característica evidente, a assimilação esquemática dos regimes ditatoriais às imagens pessoais dos seus ditadores, no caso de Salazar, símbolo do Estado Novo, esse facto evidencia-se tanto na iconografia como noutros tipos de "discursos". Na literatura para crianças encontramos igualmente essa associação, em que o factor História Pátria e a graça divina acabam sempre por vir à liça. Apenas dois exemplos. Virgínia de Castro e Almeida termina o último volume da colecção "Pátria", *História do Rei Dom Miguel* (1946), com o seguinte retrato: "Assim, pela mão branca da jovem rainha, o povo de Portugal, confiante e inocente como ela [note-se a sintonia entre todos os atributos: branca/jovem, inocente/confiante], entrou num túnel sombrio de política vergonhosa de partidos, de humilhações, de desordem, de abusos, de sofrimentos. [...] até que Deus lhe mandou *Salazar*!" (p. 14). O livro de Olavo d'Eça Leal, premiado pelo SNI em 1939, conclui também a sua viagem pela História de Portugal com o seguinte episódio: "O tio Afonso disfarçou a tristeza das despedidas, fez-se forte, e para disfarçar melhor ainda, gritou ao sobrinho enquanto os vagões se afastavam: / - Paulo Guilherme! Quem vive? / E o rapaz a rir, respondeu: / - Portugal! / - Paulo Guilherme! Quem Manda? / E ele, meio surdo com o silvo da máquina, gritou: / - Salazar!" (p. 267).

Assim, a imagem do "velho" e da "velhinha", que poderiam remeter para uma situação de declínio nacional, tem como primeiro pano de fundo salientar a vetustez de Portugal enquanto nação, deixando entrever aí o valor da estabilidade. Mas a ideia de decadência não está totalmente ausente, nesses, como no texto de Abílio de Mesquita, em que a figura de um Portugal-"mendigo" poderá vir contrariar o elemento estabilidade, por um lado, e acentuar o factor declínio, por outro. Todavia, ao nível verbal, todas estas personagens são portadoras de um discurso altamente apologético das glórias de Portugal, uma pátria antiga e sábia, discurso esse que rapidamente encontra eco nas personagens-crianças que o escutam e, espera-se, através destas, nos destinatários-crianças. O contraponto entre um passado próximo, marcado pela decadência e ruína, é dado de imediato, surgindo a ideia de renascença, desencadeada pelo Estado Novo, emergindo a imagem de Salazar, que contracena com Portugal no texto de Elvira Madeira, como a de "salvador da Pátria". É por isso que na sequência de uma descrição de um passado glorioso, e de um presente menos eufórico, a voz infantil de *Às trindades*, contrapõe um futuro luminoso:

> Já derrubei pendões, já dominei o mundo,
> já tive heróis em mim, desafiei o mar,
> mil lendas desvendei. Eu fui um vagabundo!
> Águias de perdição consegui derrubar;
> Fui grande, heróico e nobre! Hoje... (p. 15) [...]
>
> Hoje alquebrado e pobre,
> Hás-de voltar a ser heróico, grande e nobre!... (p. 16)

Estando o culto cristão da Pátria presente de forma explícita nos programas escolares (nomeadamente no da disciplina de Instrução Moral e Cívica – mais tarde Educação Moral –, criado em 1930), será natural que o sentimento religioso atravesse todos os textos referidos neste núcleo.

Um dos textos que melhor ilustra esta aliança entre ideal cristão e ideal de Pátria será porventura o "coro falado", na designação presente no livro, de António Correia de Oliveira, intitulado *Na torre mais alta*. Escrita no âmbito das Comemorações do 1.º de Dezembro de 1940 (Vigília da Senhora da Conceição), para ser representada pelos escuteiros de Guimarães (destinando-se assim a crianças e jovens), essa composição

retoma, em diferentes versos, o elogio superlativo a Portugal. É assim reiterada a imagem da "pátria mais alta", naturalmente criação divina.

> *Voz:*
> Da pátria mais alta na torre mais alta,
> Vigília dos Anjos, mistério profundo...
> *Coro:*
> Na torre mais alta da pátria mais alta
> Que Deus deu ao mundo (p. 8)

Mas durante o Estado Novo, as referências ao espaço físico português englobam também os territórios possuídos nos vários continentes. A peça para fantoches de Fernando de Paços, *João Soldado da Índia*, não se esquece de frisar essa ideia: nas quadras de abertura da peça, a figura central esclarece "Ensino-lhe a Geografia [a Nehru],/ Ensino, em especial,/ Que Goa, Damão e Diu/ Pertencem a Portugal." (p. 11). E estes "ensinamentos" são reiterados em diferentes momentos da pequena peça, sinal de que esta constitui a principal isotopia textual, a que se associa ainda a ideia da união apesar da dispersão: "Todos aqui bem juntos é que fazemos um Portugal bem unido", "por estarmos separados uns dos outros, nós os portugueses, nem por isso estamos desunidos" (p. 14); "Ensino que Portugal sempre esteve, está e estará separado, mas desunido não! Cheguei agora de Portugal e já estou na Índia. A terra é a mesma, é o que eu ensino", para além de se repetirem também os versos iniciais (p. 15).

Sem a finura da linguagem de Fernando de Paços, o texto "Portugal acima de tudo", de Manuel de Melo, remete também para os territórios além-mar, sendo representativo de um vincado espírito africanista e de um sentimento anti Inglaterra. Essa peça desenha, em traço grosso e excessivo, as tentativas de aliança entre um soba angolano e os ingleses, aliança condenada desde o início ao fracasso, não só devido à deficiente ajuda dos ingleses "interesseiros", como à incapacidade organizativa dos angolanos, perante um general português, que irá assumir o controle da situação, chegando finalmente os africanos à conclusão de que os portugueses é que são os "bons" aliados.

Em síntese, o que ressalta nestes textos é uma visão extremamente optimista de Portugal e dos portugueses, que são sobretudo vistos como portadores de qualidades e

virtudes, que podem, momentaneamente, encontrar-se adormecidas por circunstâncias adversas, mas prontas a manifestar-se abertamente, demonstrando assim a verdadeira índole do povo português. É esta imagem idílica de Portugal que, finalmente, transparece em quadros extremamente afirmativos, como os de Abílio de Mesquita:

> Portugal, Portugal! tens filhos que trabalham,
> Tens sonhos, tens heróis, tens noites de luar!
> Campos cheios de sol, de vida e de beleza,
> Almas cheias de amos, moçoilas a cantar,
> Vós sois quem faz vibrar a Terra portuguesa!
>
> (*Auto do cavador*, p. 28)

Sem haver, nestes textos, indicações explícitas aos momentos negativos da História, como acontece em várias narrativas para crianças, algumas delas já aqui citadas, as referências elogiosas a Salazar, e aos "novos tempos" que com ele chegam, acabam também por remeter para o tempo imediatamente anterior – o período da 1.ª República – como marcado pelas tais circunstâncias adversas. Como confirmaremos na secção seguinte, esta dimensão vai articular-se com a concepção do herói individual enquanto fruto mais nobre do povo ao qual pertence, corporizando a imagem mais elevada e sublime de virtualidades colectivas.

3.2.2 A História como exemplo

Uma tendência significativa deste período diz respeito à presença da História na escrita para crianças em geral, e com alguma expressão na literatura dramática, servindo alguns dos seus factos e heróis como fonte de inspiração importante para a ficção. Esta orientação de escrita, que se tinha começado a desenhar timidamente na época anterior, constitui uma faceta com uma certa relevância, consubstanciada em cerca de uma vintena de peças publicadas em livro, no lapso temporal agora considerado.

Na orientação escolhida deparamos sobretudo com referências a personagens emblemáticas e a acontecimentos patrióticos exemplares, cumprindo um primeiro objectivo fundamental: salientar a vocação messiânica e civilizadora de Portugal[164].

Nesta ordem de ideias, não será de estranhar que sejam sobretudo as figuras ligadas à empresa dos descobrimentos as que merecem um maior número de menções.

Já apontámos que, ao nível da narrativa da História, se acentuava a acção do indivíduo, dando lugar a uma visão da História orientada pela mão dos "grandes homens". Esta perspectiva continuará presente em textos que se assumem praticamente como uma extensão do programa escolar, ao adoptar um discurso vincadamente de teor pedagógico na forma como são apresentados, na literatura dramática para crianças, os factos, mas sobretudo as figuras, da História de Portugal. Uma História sobre a qual, naturalmente, é feita uma selecção, mais evidente na escrita dramática, em que a necessidade de condensação da acção impede uma abrangência em termos de figuras contempladas, como acontece noutro tipo de livros. Ainda assim, em alguns casos assistimos a tentativas de alargar o volume de referências históricas, como na peça *Bandeira de Portugal*, de Reinaldo Ferreira, onde a figura de uma "velhinha" – a bandeira portuguesa – discorre sobre vários episódios da História em que foi personagem interveniente, quer como símbolo de glória – na batalha de Aljubarrota, com Vasco da Gama, Pedro Álvares Cabral, Afonso de Albuquerque, ou no 1.º de Dezembro de 1640 – quer como sinal de sofrimento – na batalha de Alcácer Quibir ou durante as invasões francesas.

[164] O interesse pelos descobrimentos não surge, efectivamente, nesta época; todavia, a sua leitura é agora orientada apenas numa única direcção, em particular nos livros destinados a crianças. Não encontraremos, portanto, comentários semelhantes aos de Ana de Castro Osório, humanista e liberal, no seu livro para crianças, *A nossa Pátria*: "Os homens têm sempre, nas suas grandes empresas, o fito do interesse mas, como lhes parece inferior, procuram iludir-se, dizendo que é uma ideia superior que os impele. Foi por interesse que se fizeram as guerras de África contra os moiros, e dizia-se que era para dilatar a fé cristã. É o interesse que leva os povos modernos às regiões ainda selvagens, eles dizem que é para lhes levar os benefícios da civilização" (1906: 229). Tanto mais que, recordamos, a própria legislação impunha que a História deveria ter como objectivo apresentar "A Fé, como estímulo da expansão portuguesa por mares e continentes e elemento de solidariedade nacional " (Decreto-lei n.º 21 103, 7 de Abril 1932), ideia esta constantemente retomada: nos programas em vigor nos anos 60 continuava a frisar-se que a expansão além-mar tem "a dilatação da Fé e a ampliação do reino como princípios orientadores" (citado em Sampaio, vol. III, 1977: 41).

Mas o mais frequente é o argumento da peça centrar-se num episódio ou num número restrito de figuras. Neste sentido, podemos afirmar que um dos episódios mítico-históricos mais apreciados será o "milagre das rosas", com a Rainha Santa Isabel como protagonista. Este interesse resulta óbvio, na medida em que esse episódio se presta, de forma evidente e imediata, a uma articulação com os temas queridos, já mencionados nos anteriores sub-capítulos, da caridade e da religião. São, pois, três os autores que dramatizam o acontecimento. Por ordem cronológica, temos: Virgínia Gersão, *Rosas* (1935), texto que conhece uma segunda edição em 1960; Abílio de Mesquita, "Rosas lendárias" (1938); Reinaldo Ferreira, *O milagre das rosas* (1943), reproduzido igualmente no volume *O teatrinho da escola*.

Interessante será verificar as semelhanças e diferenças evidenciadas por esses textos na forma como esse facto é apresentado. Desde logo, o elenco de figuras revela algumas divergências significativas, que se vão repercutir na acção. Enquanto Abílio Mesquita coloca em cena apenas o rei, a rainha e "dois trabalhadores", em *Rosas*, temos os trabalhadores substituídos por "dois pobres", sendo o texto de Reinaldo Ferreira aquele que apresenta um leque mais extenso de figuras: além das personagens centrais, temos um maior número de "pobres" (três), uma criança e dois guerreiros como figuras intervenientes, além da indicação de gente do povo, fidalgos e pobres como figurantes.

Este aspecto conduz a um efeito de maior movimentação no último texto mencionado, onde as interacções serão mais variadas, com os guerreiros a intervirem para dispersar os pobres, impondo a vontade do rei, enquanto as duas primeiras composições se vão centrar sobretudo no diálogo pobres-rainha e rainha-rei. Na peça "Milagre das rosas" (que foi apresentada no teatro Capitólio) amplia-se igualmente o milagre da rainha: não só acontece a transformação do pão em rosas, como também cura as feridas dos pobres e faz aparecer uma criança perdida. No início, os pobres queixam--se da sua situação e a rainha responde no registo religioso que a caracteriza: "É preciso ter Fé, confiança em Deus!". No resto, este texto e o de Abílio de Mesquita estabelecem um contraste simples entre a bondade da rainha e um rei que critica uma atitude perdulária, segundo ele, mas que, no final, se rende perante a "santidade" que a seus olhos se revela.

A composição de Virgínia Gersão é mais complexa nos objectivos que pretende alcançar. Na verdade, além da bondade que manifesta para com os pobres, o diálogo

que trava quer com estes quer depois com o rei centra-se nas questões políticas que ensombraram o final do reinado de D. Dinis, nomeadamente os conflitos com os filhos. A figura de D. Isabel emerge como o elemento que mais sofre com o assunto e que procura a concórdia, debatendo com o rei não só os motivos da sua atitude para com os pobres mas também a problemática familiar. Neste sentido, os seus discursos são muito mais elaborados, indo muito para lá das interacções baseadas em intervenções constituídas quase só por uma frase, como acontece nos outros dois textos. Esta diferença conduz ainda à consideração de que este texto se dirigiria sobretudo a jovens, enquanto os anteriores a crianças, com frases curtas que mais facilmente seriam memorizadas pelos pequenos intérpretes.

Entre as figuras históricas mais frequentemente citadas, o destaque vai para aquele que é então considerado como um dos intervenientes maiores da empresa dos descobrimentos – o infante D. Henrique –, a par com a personalidade quase mítica de Camões. Os seus nomes surgem em quase todos os textos que fazem referência à História de Portugal e, no caso de Camões, são frequentes as remissões para a obra *Os Lusíadas*. Refira-se que sobre a figura de Camões escreveu Maria Lúcia a peça *Jogral da pátria* (1962). Mas só o nome do Infante D. Henrique merece aparecer como designativo de dois livros que, não sendo a ele exclusivamente dedicados, o apresentam como personagem central e é a sua figura que emprestará o título a essa obras. Ambos os textos são datados de 1960 (ano das Comemorações do Quinto Centenário da Morte do infante D. Henrique): *O sonho do infante*, de Maria Lúcia, e *O infante*, de Virgínia Gersão. Igualmente integrada no ciclo das Comemorações Henriquinas temos a "fantasia juvenil" de Noël de Arriaga, *O gigante Adamastor* (1961)[165]; em 1962 Alípio da Silva Vicente publica também *Alvorada de Sagres*. Ainda sobre o Infante, dever-se-á registar uma outra peça, escrita em 1961, mas apenas publicada em 2000: é o texto de Sophia de Mello Breyner Andresen, *O Bojador*. Vejamos, em seguida, alguns elementos de composição seguidos nesses textos.

[165] No volume publicado existe a indicação de que foi apresentada uma versão radiofónica desta peça no programa "Alvorada", da então Emissora Nacional.

A peça de Maria Lúcia, que foi directora da revista *Os nossos filhos*, tem um prefácio dirigido aos seus filhos, onde começa logo por apresentar o retrato prototípico do infante, como "timoneiro" dos desígnios expansivos da Pátria, que em Sagres reuniu os "sábios mais eminentes na arte náutica", sendo merecedor de devoção e louvor. Esta vocação marítima é apresentada como tendo nascido logo na infância, através de um primeiro acto em que surge o Infante menino, brincando com os irmãos, os príncipes D. Pedro e D. Duarte, mas já "acalentando" um "sonho": o de que "Portugal irá ao «serviço de Deus» dar «novos mundos ao mundo»" (p. 8).

A faceta mais contemplativa, que a iconografia sedimentou, é também aqui vincada num infante que aparece no 2.º acto, segundo a didascália de abertura, "sentado, num rochedo, com ar meditabundo... sonhando..." (p. 9) e que, na fala de um marinheiro, todos os dias "interroga o horizonte" em Sagres, local onde espera as naus que têm "aplanado as ondas e aberto caminho seguro". Há, em seguida, uma projecção do texto para o futuro, para a grande concretização do "sonho" visionário do infante: a partida para a Índia, episódio que estabelece relações intertextuais com o poema épico de Camões e *A mensagem*, de Fernando Pessoa; e o regresso triunfal de Vasco da Gama, não esquecendo o rei D. Manuel de se referir ao grandioso "sonho do infante".

A peça escrita por Noël de Arriaga segue um registo próximo ao do texto anterior, efectuando os mesmos cruzamentos com a obra de Camões e de Fernando Pessoa. A novidade reside apenas na personificação da figura do Adamastor que, vendo os seus territórios invadidos, decide empreender uma luta feroz – coadjuvado pelos quatro Ventos e pelos elementos da Tempestade – contra os marinheiros portugueses. Por sua vez, estes terão como aliadas as ninfas, rendidas à valentia dos portugueses. É sobretudo através da sua voz que é transmitido o discurso elogioso típico destes textos: "Nascestes em Portugal?!/ Nós já ouvimos falar/ Desse país como sendo/ Aquele que não tem par!..." (p. 23)[166].

[166] É também através do diálogo entre as ninfas que se transmite a versão "oficial" relativa às motivações para os descobrimentos, a que atrás aludimos: "2.ª Ninfa – [...] pelo que pude entender, os portugueses não procuram descobrir novas terras apenas pelo desejo de conquista e de glória. Nem tão pouco os move exclusivamente a ambição de acharem desconhecidas riquezas ou novos mercados para o seu vasto comércio. / 1.ª Ninfa – Então? / 2.ª Ninfa – Para além de tudo os anima o fito ardente de levarem a civilização e a fé aos povos incultos que habitam as novas terras que vão sucessivamente descobrindo. [...] Grande e maravilhosa gente a gente portuguesa" (p. 45).

O texto de Virgínia Gersão é menos afirmativo da faceta "marítima" do infante. Os episódios seleccionados, da vida do infante, são agora outros. A ênfase é colocada nas empresas no Norte de África, surgindo o infante como o principal mentor e responsável por essas investidas. O desastre de Tânger é fortemente sublinhado, não só através de uma personagem alegórica, o "Remorso", como também das vozes do "coro". E é apenas na 4.ª parte, "A voz do mar", que surgem as referências às "caravelas" que irão "navegar". Todavia, enquanto na anterior composição o "destino" do infante aparecia desde logo traçado e apresentado como uma "força interior", aqui o processo é inverso, é de fora que aparece o impulso para o mar, por meio da voz da personagem "Pátria", que se insinua junto de um Infante que, durante algum tempo, ainda permanecerá "surdo" às invectivas da Pátria – "Sei lá o que ouço!.../ Sei lá o que ouvi!..." (p. 25). A acentuar este aspecto, note-se que a voz do infante praticamente não se faz aqui ouvir, constituindo as intervenções da Pátria as que dominam toda a interacção, ao contrário dos episódios anteriores, em que a vontade/voz do infante ocupava um lugar de destaque. Tenta-se construir neste texto um retrato mais "humano" da figura de D. Henrique, dividido entre o remorso e a Glória, entre os sentimentos fraternais e a Pátria, manifestando em relação ao futuro uma atitude de dúvida – "Pois eu hei-de ver/ Tão grandes milagres?" (p. 29); "Pois eu hei-de ver/ Tão grandes prodígios?", (p. 31) –, em nítido contraste com a imagem vitoriosa dada no texto de Maria Lúcia.

Em relação ao texto de Virgínia Gersão, a perspectiva dada de certa forma entronca numa dimensão sacrificial que surge praticamente em todas as suas peças; fazendo a apologia da expansão da Fé cristã, essa vocação emerge a par com os padecimentos ou sacrifícios que tal missão igualmente implica, e é neste sentido que se deverá compreender a imagem mais modelada e menos linear do infante. Pensamos também que se confirma, com este texto, o facto de Virgínia Gersão se dirigir, sobretudo, a uma faixa etária próxima da adolescência; acrescente-se que várias das suas peças foram escritas com um destino preciso: a sua representação no Liceu Infanta D. Maria, de Coimbra, segundo indicação impressa nas obras.

Curiosamente, a peça de Sophia Andresen começa por apresentar a imagem cristalizada do infante, olhando o mar sobre o promontório de Sagres. A sua condição

de figura extraordinária e de visionário aparece em seguida explicitada em duas afirmações de uma Mulher: "Ele vê melhor que nós" e "Ele vê bem o que está longe".

Esta capacidade de ver "melhor" e "mais longe" surge em oposição a necessidades mais imediatas, trazidas à cena pela voz de "um velho com barbas compridas e brancas". É, evidentemente, uma recuperação da figura mitificada por Camões, e naturalmente o seu discurso dará corpo à voz da discórdia face aos sonhos do infante. Segue-se um diálogo entre três intervenientes representando três idades e, logo, três formas distintas de olhar e de questionar o mundo. O velho é a voz da desconfiança e do apego ao conhecimento já sedimentado, ao que dizem os "Antigos"; o rapaz, "de vinte anos", representa a vontade de mudança e de um conhecimento novo, questionando as "verdades" do velho, e reduzindo-as à condição de "lendas" – "Tens a certeza, Velho?, perguntará ele por duas vezes; as intervenções da criança dão conta de uma curiosidade e de um questionamento tipicamente infantil sobre o mundo, sendo todas constituídas por perguntas, pretendendo saber o "onde" – "Onde é o Bojador?" –, o "como" – "E não se pode ir mais além?" – e o "Porquê" das dificuldades colocadas à empresa de que todos falam. E será a criança a primeira a ver a vela branca do barco de Gil Eanes, que chega. O segundo quadro da peça coloca já o infante como personagem que intervém, dialogando com Gil Eanes, no conhecido episódio em que este lhe narra o que avistou e lhe entrega um ramo de flores, as "rosas de Santa Maria", como prova de ter encontrado novas terras para lá do Bojador.

A novidade aqui reside no facto de o infante decidir então enviar uma carta ao seu irmão, o infante D. Pedro, carta que revela um sonho comum, agora concretizado: "Pois esta obra de navegação antes de ser obra foi ideia. E a ideia foi vossa e minha. Juntos, na nossa juventude, ambos pensámos esta grande empresa: mandar barcos para o mar para saber o que havia". Recua-se até à juventude, tal como fez Maria Lúcia no seu texto, mas surge agora a ideia de um sonho partilhado e não exclusivo a D. Henrique, o que, sem diminuir a importância do seu empenho e da sua vontade – "Nesta corte do Infante há homens e coisas vindas das sete partidas do Mundo", afirmará o pajem, utilizando uma expressão que marcou sobretudo o percurso de D. Pedro, conhecido como o infante das "sete partidas" em virtude das viagens que fez pela Europa –, resulta numa maior humanização da sua figura, realçando também o valor dos laços familiares.

Em vários textos (por exemplo, *Pátria e Escola*, de Elvira Madeira; "Auto da restauração", de Dias Palmeira; *Heróis de Portugal*, de Alípio Vicente) encontramos ainda menções a D. Nuno Álvares Pereira ou a Vasco da Gama; depois, temos ainda referências isoladas às figuras de D. Afonso Henriques, Pedro Álvares Cabral, Afonso de Albuquerque, D. João I, D. Sebastião, D. João de Castro (por ter empenhado as barbas), Mouzinho de Albuquerque, Marquês de Pombal. Recorde-se que D. Nuno Álvares Pereira e o Infante D. Henrique eram figuras tutelares da M. P. (artigo 2.º do Regulamento). No capítulo feminino, para lá de D. Isabel, apenas D. Filipa de Lencastre (guia ideal da Mocidade Portuguesa Feminina; artigo 6.º do regulamento) e D. Filipa de Vilhena merecem algum destaque.

Sobre esta última, escreveu Virgínia Gersão uma peça, em 1940, *Filipa de Vilhena*, sendo ainda mencionada no texto "Em defesa da pátria", de Manuel de Melo, onde a sua figura é pretexto para uma pequena representação (o teatro dentro do teatro), com referências ainda ao contexto político da época (o livro foi publicado em 1937): "Mimi – Disse hoje a minha professora que estamos numa época em que é preciso que toda a gente se prepare para defender a sua Pátria./ Júlia – Também a minha já falou nisso. Temos inimigos que nos ameaçam e só devemos contar connosco." (p. 97)[167].

As referências à História pátria servem, assim, para salientar o carácter exemplar destes heróis, símbolo maior de um país cuja grandeza moral é merecedora de devoção, quer por parte das crianças intervenientes nestas peças, quer em relação ao destinatário visado: "És a Pátria de Camões,/ Dos Mousinhos e dos Gamas!/ Como tu poucas nações/ Tiveram tais gerações,/ Às quais inda hoje chamas! (*Portugal e Salazar*, p. 14).

Importante ainda é a conjunção de vozes num elogio comum, onde não existe lugar a notas dissonantes. Por isso, nas palavras da personagem-criança, o "neto", da peça *Auto da Restauração*, de Dias Palmeira, se afirmará: "Não existe, com certeza,/

[167] A propósito destes "inimigos", os textos de Manuel de Melo são claros quanto à sua composição: no texto "Portugal acima de tudo", os "inimigos" são os ingleses que querem "roubar" Angola; em "O espinafre e o rabanete", os "inimigos" são os comunistas (também referenciados no monólogo "Abaixo o comunismo!") e Mussolini é apresentado como "bom rapaz"; na peça "A voz do sangue", os "maus" são agora os espanhóis. Numa "nota explicativa" justifica, aliás, da seguinte maneira, as alusões que inclui nas várias peças que compõem o segundo volume de *O regalo das crianças*: "temos que concordar em que não é descabido, no teatro dos miúdos, versar as mesmas doutrinas sob uma forma persuasiva e edificante, tirando corolários aceitáveis e orientadores para o espírito das crianças que aprendem, pelo teatro, a escolher os princípios mais sãos e honestos".

Povo que tenha uma história/ Como a história portuguesa" (p. 8). E esta grandeza – maioritariamente representada na empresa dos descobrimentos, empreendidos por "essas maravilhosas caravelas que assombraram todos os povos com as suas notáveis descobertas e ousada conquistas" (Reinaldo Ferreira, *O sonho de um pequeno português*, p. 10) – consegue mesmo "envolver" os que aparentemente se manifestam estranhos ao contexto português.

Note-se, como exemplo, o texto de Fernanda de Castro, "O estrangeiro e o portuguezinho", em que a dupla estratégia de menorização do elemento "nacional" encenada pelo título (posição secundária na frase mais diminutivo), vai depois ser desmontada no diálogo/confronto entre as personagens. E o confronto processa-se na escola, com o "outro", na figura de um rapazinho apresentado como estrangeiro, mas que depois se fica a saber que é filho de pai português. Embora não existam referências explícitas a esse segundo país de onde chegou, apenas nos é referido segundo uma ordem de grandeza, numa das intervenções do "estrangeiro" – "o país da minha [mãe] é um grande país" –, há um elemento comparativo que se introduz e que remete para a Inglaterra.

Na verdade, os portugueses surgem como os grandes descobridores, apresentando-se a dado momento, como único contraponto, o facto dos ingleses terem apenas descoberto o "Foot-ball". Uma observação que a um leitor adulto pode provocar o riso, mas que, na época, teria certamente um impacto diferente, sobretudo junto das crianças. E é na sequência de um discurso do professor, na lição de História, altamente elogioso dos feitos e das descobertas dos portugueses, conduzindo à conclusão natural de que "Portugal, na Europa, nunca foi grande, em superfície, mas, no mundo, foi enorme. Falou-se a nossa língua nas cinco partes do mundo" (p. 128), que se verifica uma alteração de atitudes. Uma mudança de atitudes que se articula com o "poder" do discurso do professor, patente não apenas no que diz mas, acima de tudo, na forma como o diz. Como exemplo significativo, note-se, na conclusão-síntese apresentada, e em termos da lexicalização, não só a forma valorativa como se refere à superfície de Portugal, ao preferir a expressão "nunca foi grande" em vez de "é pequena", como a passagem do qualificativo "grande" (que o rapaz também utilizara em relação ao país da mãe) para "enorme", elementos que naturalmente contribuem para a construção de uma imagem altamente positiva de Portugal. O "estrangeiro" passa agora a considerar-se

português, e o percurso seguido pela personagem é caracterizado, de forma esclarecedora, pelo texto didascálico. São as seguintes as expressões que vão pontuando as intervenções do rapazinho "estrangeiro": *com desdém - com superioridade - com ares superiores – humilhado - má vontade - mau modo - mal humorado - já menos arrogante - baixa a cabeça - de cabeça levantada*, quando finalmente afirma "Sou Português!" (p. 130).

É nítida a construção de uma curva modeladora do discurso da personagem, dando conta das reacções e da evolução sofrida: a um momento inicial, marcado por um discurso fortemente afirmativo da sua diferença, sucede um segmento em que, confrontado com outra "grandeza", reage primeiro com desconfiança e depois passando a uma posição "baixa" na interacção (as expressões citadas são bem ilustrativas desta passagem de uma posição "alta" para a posição "baixa", na interacção). Finalmente, é no momento em que deixa de ser personagem isolada, para passar a fazer parte de um colectivo, que comunga de um mesmo sentimento em relação a Portugal, que a figura ganha uma "face" renovada, e uma nova "posição" comunicativa, simbolicamente representada na didascália "de cabeça levantada".

Por tudo isto, "as passagens da nossa História nunca são demais repeti-las" (*Pátria e escola*, p. 24). E é este princípio que vemos retomado, em tentativas de envolvimento do leitor/espectador numa causa comum, situação que a forma dramática intensifica, ao permitir a "presentificação" desses factos passados. Trata-se também de reforçar, por esta via, a ligação à pátria e à sua história grandiosa, destacando-se neste sentido o recurso frequente à 1.ª pessoa do plural, que possibilita a inclusão do eu/personagem que fala com os destinatários exteriores à peça numa comunidade única e em comunhão de sentimentos. Retenhamos, como exemplo paradigmático deste tipo de ocorrências, a narração, feita por uma personagem, da batalha de Aljubarrota. Narração que alia a acção de um colectivo, que engloba destinador e destinatários ("nós", "nosso"), à atitude individual do herói:

> Os castelhanos eram muitos e nós poucos! Eles, assim como um cavalo fogoso, desenfreado [...] esmagar a formiga que éramos nós – arremetiam com prosápia!... Momentos de ansiedade, para o nosso exército! – Compreendendo a aflição íntima, na sua Ala dos Namorados, D. Nuno retira-se e vai pedir a Deus que o ajude!...
>
> (*Pátria e escola*, p. 24)

Neste sentido também, as referências à História que encontramos nestas peças cumprem os parâmetros apontados por Robyn McCullum para uma parcela da ficção histórica, ao sublinhar que "history is conceived of as a system of universals which validate and authenticate experience in the present" (1999: 168). E o que se pretende "validar", com estas visões fechadas da história, orientadas numa só direcção, é o carácter exemplar destes heróis e dos seus feitos, elemento que, espera-se, contribua para sentimentos de coesão em torno de ideais comuns.

3.2.3 Estratégias de renovação

Por estratégias de renovação entendemos um conjunto de procedimentos de escrita que, em termos estruturais, linguísticos e temáticos, apontam para um quadro de alterações em relação aos aspectos mais marcantes que caracterizam a escrita dramática para crianças durante o período cronológico estudado agora, e que os sub-capítulos anteriores procuraram descrever.

Esses aspectos – de expressão ainda tímida – consubstanciam-se num conjunto restrito de obras publicadas a partir dos anos 60, e em alguns textos anteriores ligados ao teatro profissional. Partindo das três vertentes assinaladas, essas alterações concretizam-se, sobretudo, com base nas orientações seguintes:

- um recurso a determinados elementos estruturais e de composição que privilegiam a dimensão comunicativa com o público;

- uma maior atenção à dimensão lúdica da língua (nomeadamente no domínio fónico-rítmico);

- uma preocupação crítica, de cariz social, mais evidente.

Começam assim a desenhar-se, na escrita de alguns autores, certos aspectos estruturais e recursos comunicativos que evidenciarão uma presença mais marcante após o 25 de Abril.

Um desses aspectos é a ligação explícita ao destinatário, já patente, por exemplo, na obra dramática de Adolfo Simões Müller. Nos textos que integram o volume *Dona Maria de trazer por casa* (1947) verificamos a utilização desse recurso, nomeadamente através de uma personagem com função de comentador e presente em momentos fulcrais, como o prólogo e o final da peça. Essa figura, não só apresenta a razão de ser da história, e depois a comenta no final, como estabelece uma relação directa e explícita com o auditório: "pode ser que lhes pareça,/ meus amiguinhos, que a história, / que vão ouvir em seguida," [...] devo talvez adverti-los portanto muita atenção!/ Façam favor de escutar/ com a maior compostura/ - que a história vai começar" (p. 15); "Cantem, pois, comigo!/ Digam como eu digo,/ com alegria nas lamas: / - Vitória! Vitória!/ Acabou-se a história!/ E agora é a vez das palmas..." (p. 92).

Mas outras figuras ainda se dirigem a uma suposta assistência, como acontece com o "mágico": (com gestos de prestidigitador e apontando ao acaso para a plateia) O menino que ali vejo/ sentado, muito feliz,/ vai tirar – por meu desejo –/ o dedinho do nariz!"; "Vou fazer com que outro, além,/ sorridente e repimpado,/ passe a escrever muito bem,/ sem ter erros no ditado..."; "A minha arte, menina,/ ninguém teme e ninguém poupa!/ vai deixar de ser rabina/ - e passa a comer sopa..." (pp. 33-34).

Também no texto de Norberto Ávila, *As histórias de Hakim* (1968), se recorre a esse processo comunicativo, em diferentes circunstâncias, remetendo, de forma implícita ou explícita para uma relação com o público. Assim, logo no início, o vendedor de tapetes mágicos dirige-se a uma hipotética assembleia de possíveis compradores, que tem como referente implícito o público; mais adiante, Hakim, assumindo a sua função de contador de histórias, fala explicitamente, por diversas vezes, de e para um público presente: "Hakim – Ora, já aí estão. Tinha ficado de lhes contar uma histórias. *(Aproxima-se do proscénio. Taieb acompanha-o. Acendem-se as luzes da sala.)* Tantos meninos e tantas meninas! Ora, sede bem-vindos e que Alá vos proteja!" (p. 31); "Os meninos, se calhar, nunca entraram no palácio de um califa. Algum dos meninos já entrou no palácio dum califa?" (p. 32); "Como os meninos podem imaginar" (p. 52).

Por vezes essas observações acabam por englobar narrador e ouvintes: "O nosso califa aprendeu a primeira lição " (p. 35); "Então vejamos o que se passava no palácio" (p. 53). Não esquece ainda certos recados "pedagógicos" – "Eu por mim, se lá estivesse

e fosse seu conselheiro, não deixaria de aconselhar a Sua Majestade o Califa que lesse todos os livros da sua biblioteca, pois que, se os livros são bons, nunca é tempo perdido o tempo que com eles se gasta." (p. 34)

O teatro de Lília da Fonseca, embora marcado por um certo convencionalismo temático, procura igualmente uma aproximação a essa dimensão comunicativa. Vejamos, por exemplo, a peça *Os pontos dos ii* (1964). Retratando uma cena de escola, que procura "ensinar" as letras e comportamentos de lealdade e responsabilidade (não esqueçamos as preocupações pedagógicas sempre reiteradas por esta escritora) há uma tentativa de estabelecer uma comunicação com os espectadores: em diferentes ocasiões existe um convite explícito a que estes respondam a questões, participando um pouco na "construção" da história, quer dizendo o resultado correcto das contas feitas no quadro, quer apontando onde se encontram alguns objectos que foram escondidos.

Note-se, no entanto, que embora existindo esta preocupação de ligação ao destinatário, estamos ainda integrados numa "pedagogia visível", segundo Bernstein (1977), pois que praticamente todas as intervenções transcritas apresentam claramente qual o lugar ou posição que esse destinatário deverá ocupar na interacção proposta, sobretudo como receptor de um "recado" ou "lição" (aspecto mais patente nos textos de Simões Müller). Posteriormente, veremos que se verificará uma abertura maior nas formas possíveis para uma "intervenção" do público infantil na construção dos sentidos do texto/espectáculo.

Relativamente às questões da linguagem, encontramos na obra de Maria Isabel de Mendonça Soares o exemplo de uma preocupação com a dimensão lúdica da língua. Os seus vários textos, publicados, sobretudo no princípio dos anos 70 – *O galho seco e a flor sem cor* (1959), *Quem conta um conto...* (1970), *Os tamanquinhos de pau* (1973), *Al-godão e Al-godinho* (1973), *Uma gralha entre pavões* (1973) – apresentam uma escrita que revela uma atenção particular ao ritmo, pelo recurso frequente a uma prosa rimada. As últimas peças assinaladas foram publicadas numa colecção que inclui sugestões para a sua encenação, de acordo com as limitações que se sabia (sabe) existirem nas escolas. São pequenos textos dramáticos que colocam em confronto personagens cuja acção vai destacar a importância da entre-ajuda.

Aspectos da linguagem são também abordados por Norberto Ávila, mas numa dimensão distinta e em articulação directa com apontamentos que sugerem uma reflexão

social e política. Assim, um exemplo será a questão da categorização do mundo, presente, nomeadamente, no encontro entre o Califa e o embaixador da China. Nas intervenções respectivas notamos não só um tom irónico, que revela a "voz" do autor, na forma como uma certa linguagem política da época é colocada na boca das personagens, mas ainda uma remissão para a metalíngua, ao levantarem-se problemas de sinonímia. Na verdade, quando o embaixador da China propõe um "tratado de paz e amizade", o Califa contrapõe que "o tratado passará a ser não apenas de paz e amizade, mas também de não-agressão." (p. 39): o pressuposto de partida do califa será que as duas anteriores expressões – paz e amizade – não implicarão, ou não constituirão sinónimos de "não-agressão".

A este facto alia-se também outro comentário irónico relativo à "habilidade diplomática", que consiste em rapidamente mudar de opinião, ou literalmente, virar a "casaca" – perante o repúdio face à cor verde do casaco do diplomata, este vira o casaco ao contrário, que passa a vermelho. Nota-se, assim, um certo sabor de sátira social, estabelecendo ainda em alguns momentos um curioso contraponto entre o quotidiano, de interesses mais comezinhos, e os domínios do imaginário, como na sugestão de se distribuírem as esmeraldas pelos pobres.

Esta mesma relação entre o imaginário e o sonho e o domínio do real encontra-se ainda noutra peça infantil de Norberto Ávila, *A ilha do rei sono* (primeira representação em 1965, em França). Também em termos estruturais as duas peças se aproximam, uma vez que ambos os textos apresentam histórias de encaixe, fundamentando-se em personagens que revelam uma significativa capacidade de "contadores", convidando, com as suas histórias, à reflexão sobre o mundo.

Se os textos de Norberto Ávila apresentam uma qualidade literária superior, já a peça porventura mais inovadora em termos de uma proposta de leitura plural do mundo, posicionando-se num pólo de maior abertura à capacidade interrogativa e interpretativa do leitor/espectador perante o texto e o real, é a composição de Isabel da Nóbrega, *A cigarra e as formigas* (1971). Partindo, como o título claramente indica, da conhecida fábula, a peça vai desenvolver depois uma nova proposta de leitura, com a valorização das capacidades musicais da cigarra. Começa, no entanto, por elaborar um curioso processo de *mise en abîme*, ao estabelecer dois níveis de representação, com duas meninas que introduzem, comentam e observam a apresentação do argumento da fábula.

E começa por ser uma dessas figuras, a da "menina grande", que propõe, desde logo, um alargamento da capacidade imaginativa/interpretativa dos pequenos leitores/espectadores:

> Menina grande – [...] Espera. É mais engraçado veres como as coisas se passaram. E como de cada vez que relemos uma história ou pensamos nela a história torna a acontecer, estamos a tempo.
> Menina pequena – E acontece sempre da mesma maneira?
> Menina grande – É conforme. Conforme as pessoas que estão dentro da história e as pessoas que estão fora da história. Mas vamos espreitar a Formiga. (p. 8)

O texto coloca-nos aqui perante vários problemas que merecem ser analisados. Um primeiro aspecto diz respeito à "voz" que fala e aí a distinção dos interlocutores, do primeiro nível da representação, entre "menina grande" e "menina pequena", é significativa, na medida em que aponta não tanto para uma questão de tamanhos ou de idades, em si, mas sobretudo para um problema de conhecimento. Isto é, o traço distintivo de um dos enunciadores – a menina é "grande" – representa um valor de grandeza em termos do seu conhecimento em relação ao "funcionamento" de um mundo particular que é o mundo das histórias, ou seja, o mundo da literatura. Institui-se assim, ela própria, como uma personagem que domina certos códigos (restritos), que já efectuou uma aprendizagem, na qual, aliás, a escola desempenha um papel determinante – não será por acaso que no final a 2.ª Formiga apontará um "ensinamento" da professora em relação também a uma utilização específica da linguagem, a Poesia. É esse estatuto de mais-conhecimento que lhe confere a autoridade e possibilidade de comentar as relações do leitor com a ficção. Depois, o diálogo explana também a ideia das interelações e das mútuas influências que se exercem dentro/fora da história, acentuando o carácter essencialmente dinâmico da situação de leitura.

Há, pois, um convite a uma atitude de abertura e de questionamento perante a literatura e o mundo, que vai encontrar eco noutra personagem igualmente conotada com um certo inconformismo perante as "leituras" fechadas do mundo – e recordemos que as orientações basilares dos textos analisados em anteriores capítulos era exactamente nesse sentido. É assim que a 2.ª Formiga, que propõe também uma nova "leitura"/representação da fábula, comentará: "Gosto de perceber tudo, gosto de saber o que é que as coisas são por dentro, para perceber como é que elas são por fora." (p. 15).

Este entendimento conduz, nomeadamente, à indução de uma atitude idêntica, por parte dos destinatários, de questionamento daquilo que é observado e não de aceitação passiva dos factos: "Um momento, por favor! Temos de esclarecer umas coisas. Por que estão vocês a dar palmas? Não é ao gesto da Formiga, com certeza! Sim, não acredito que esta menina aqui (*aponta*) ou aquele menino ali (*aponta*) aprovem a conduta da Formiga, acham que cada qual deve tratar apenas de si, não conhecem a palavra solidariedade (*repete*): ai, solidariedade." (p. 12).

São assim valorizadas as aptidões individuais e, sobretudo, a capacidade de ir mais além, de superar o real mais comezinho – "Ter *asas* para *voar*! Afinal, cantar é uma espécie de voar, não é? Eu nasci prudente, económica e arrumada, mas sou triste... Nunca ouço música dentro de mim, nem sei cantar..." (p. 18) – , numa crítica implícita aos horizontes limitados que o regime sempre pretendeu impor. Aqui, o intertexto ganha nova amplitude, partilhando visões renovadas da tradição, designadamente com conhecidos poemas de Miguel Torga e de Alexandre O' Neil[168]: "Eu desconfiava que devia haver coisas dessas, que a vida não era só esgravatar, de cabeça virada para o chão, e que a tristeza não valia mais do que a alegria..." (p. 19).

Esta recusa em aceitar um futuro pré-estabelecido encontra-se igualmente na peça de Ilse Losa, *O príncipe nabo da nabolândia* (1962). Neste caso, a figura feminina começa por recusar o destino comum das mulheres – e presente em várias histórias da tradição – , que consiste em casar-se para perpetuar a vida da "tribo", neste caso do "reino". Significativamente, logo no início do texto, diz-se que ela não vai escolher um "marido" mas um "príncipe consorte", colocando-se assim, no centro dessa escolha, a ênfase mais na questão do estatuto da figura do que ao nível dos laços de afectividade, que a primeira expressão ainda encerra. A princesa vai, de certa forma, enfrentar um tabu – mas por breves instante, pois a vontade do rei/pai acaba por prevalecer –, o que conduzirá, naturalmente, a ter que arrostar com complicações várias, mas que conduzem no final a uma união conseguida com o príncipe, então designado, pelo próprio, como "marido" (p. 71). Digamos que a felicidade é restaurada quando os laços afectivos se sobrepõem ao estatuto social.

[168] Respectivamente, de Miguel Torga, "Fábula de fábula", in *Diário VII*, 1956; de Alexandre O' Neil, "Velha fábula em bossa nova", in *Feira cabisbaixa*, 1965.

O texto *O príncipe nabo* propõe ainda uma nova leitura de elementos típicos da tradição, designadamente os que se prendem com os padrões de beleza normalmente associados às figuras centrais – príncipes e princesas. Nesta linha, desmistifica-se a ideia do "príncipe perfeito", que só existirá na ficção: "o melhor é a Mademoiselle ir ver se encontra o tal príncipe mais bonito e mais rico do mundo. O da Gata Borralheira, por exemplo, ou o da Bela Adormecida. Oxalá os encontre, oxalá!". Este aspecto vai entroncar, depois, numa variante do esposo animal ou monstro, pelo traço comum da fealdade que marca o eleito pelo rei. A lição, que o bobo canta no final da peça, passa assim, sobretudo, pela questão da aprendizagem das relações e pelo respeito pelo do outro, processo este vivenciado pela princesa.

4. O teatro para crianças no Nacional

No campo de um verdadeiro teatro profissional para os mais novos, temos justamente de salientar o papel que a companhia Amélia Rey Colaço-Robles Monteiro desempenhou, ao incluir, nas suas programações, peças destinadas ao público infantil e juvenil. Com uma actividade, no teatro português, digna de merecido destaque, o trabalho que desenvolveram no Teatro Nacional de D. Maria II, desde 1929 e até ao incêndio ocorrido em 1964, foi já objecto de alguns estudos parcelares, a que se pode juntar uma exposição documental efectuada no Museu Nacional do Teatro[169]. Todavia, a vertente destinada ao público infantil tem permanecido praticamente na sombra, limitando-se as poucas referências a uma simples enumeração das peças infantis representadas. E, na verdade, a partir dos anos 30, quando a companhia assume, por contrato, a exploração do Teatro Nacional, são vários os espectáculos de teatro para crianças aí levados à cena.

Consideramos, pois, que esse núcleo de trabalho merece um olhar mais atento, quer em relação ao repertório que foi desenvolvido, e que se destaca consideravelmente, pela sua qualidade, da restante produção dramática para crianças coeva, quer pelas repercussões, sobretudo em termos da crítica (em relação ao público, só por essa via indirecta é que nos podemos aperceber de aspectos da sua recepção junto dos jovens), que esse teatro conseguiu alcançar, em particular nas décadas de 30 e 40.

Esse plano, que duraria várias décadas, era comentado, logo no início, da seguinte forma, num jornal da época:

> A empresa do Nacional vai lançar-se numa iniciativa muito curiosa e muito útil – vai criar, com segurança e intenção de continuidade, o espectáculo teatral para crianças. Diverti-las, instruindo-as, entretê-las com quadros cénicos de cuidado arranjo e boa representação, sem perder de vista um constante objectivo de educação moral, é uma missão delicada e necessária, que corresponde a uma ideia cultural do maior interesse.
>
> (*O Século*, 18 de Dezembro 1935)

[169] Veja-se, Victor Pavão dos Santos (1979) e Matos Sequeira (1949).

Nestas palavras descortina-se um inevitável "recado" sobre a função e as características essenciais de um teatro para crianças, fazendo coro, aliás, com as ideias tantas vezes reiteradas na altura (cf. pontos anteriores), e mesmo depois, a propósito desta questão. Retenhamos o eterno binómio divertir/instruir e o propósito da "educação moral", ao lado de observações mais viradas para aspectos do dispositivo cénico, como o cuidado a ter com a cenografia e a necessidade de uma "boa representação". E se no início se diz apenas tratar-se de uma iniciativa "curiosa", no final é já apresentada com o carácter de "missão" com o "maior interesse", caracterização que acentua o valor moral já anteriormente mencionado.

Na verdade, dever-se-á sublinhar que, contratualmente (Diploma de 4 de Dezembro de 1929), a empresa estava apenas obrigada a representar duas peças originais portuguesas novas, em cada época, requisito largamente ultrapassado, como se poderá comprovar pela listagem das peças levadas à cena ao longo das várias décadas que a companhia esteve sediada no Teatro de D. Maria (cf. *Vinte anos...*, 1949; Santos, 1979). Poderemos assim afirmar que, mais do que curiosa, será realmente inovadora, no panorama português de então, a decisão de apresentar, com alguma continuidade, representações teatrais destinadas a um público infantil[170]. Um público que, ou assistia livremente aos programas para adultos (facto que, como sabemos, conduzirá ao aparecimento de legislação restringindo e proibindo o acesso de crianças a determinados espectáculos) ou, como exemplo de espetáculos mais de acordo com a sua idade, e pelas notícias dispersas que encontramos na imprensa, disporia quase só, e geralmente por altura das festividades do Natal e Carnaval, dos palhaços e variedades apresentadas no Coliseu.[171]

[170] Além das já referidas duas peças portuguesas novas, o contrato estabelecia a representação de um clássico, e abria a possibilidade de outras de "carácter mais ligeiro" em épocas como o carnaval (cf. Diploma de 4 de Dezembro, publicado no *Diário do Governo*, II, série, 6 de Dezembro 1929).

[171] Não afirmamos "exclusivamente" porque, dada a dificuldade em descobrir elementos concretos sobre esta questão, deixamos em aberto a possibilidade de ter existido alguma iniciativa de teatro infantil, feito por adultos, nos anos 20-30, que, todavia, consideramos pouco provável ter acontecido, fora do contexto escolar.
A respeito deste tipo de espectáculos, escrevia-se o seguinte na revista *Os nossos filhos* (n.º 83, Abril 1949), num artigo intitulado "Espectáculos para crianças", por Beatri (sic) Franco de Almeida: "Mais uma vez o Carnaval levou os jornais a encherem páginas de anúncios de teatros e cinemas nos quais abundam as «matinées» infantis. E é interessante notar que, se durante o ano só excepcionalmente aparecem espectáculos destinados a crianças, nesta época quase todos se lembram de que elas existem. Porém, o que é deveras lamentável é que esses

De notar que a principal responsável pelo evento, Amélia Rey Colaço, em entrevista dada à revista *Os nossos filhos* (Junho de 1944; cf. Anexo I, Texto 9)[172], recorda uma experiência teatral, pouco feliz, vivida na sua infância, minimizando o seu papel na programação infantil da empresa, e revelando que se teria devido sobretudo à insistência da sua mãe, "que numa visão de boa educadora via o alcance de tão útil iniciativa para as almas infantis", a decisão de levar ao palco do Nacional "récitas" para crianças.

Com estreia geralmente a acontecer na época de Natal, estendendo-se até à altura do Carnaval/Páscoa – apresentando-se cerca de duas "matinées" semanais, entre o mês de Dezembro e Fevereiro/Março – esses espectáculos contavam no seu elenco, que geralmente também incluía crianças na figuração, com alguns dos nomes maiores da Companhia. Este facto constituiria forte contributo para a qualidade global das representações, a avaliar pelas críticas da época. Actores e actrizes como Maria Lalande, Adelina Abranches, João Villaret, Álvaro Benamor, Constança Navarro, Pedro Lemos, Laura Alves..., a própria Amélia Rey Colaço, ao lado de então promissores estreantes, como Eunice Muñoz ou Maria Barroso, emprestaram, ao longo de várias épocas, o seu talento às figuras imaginadas por diversos autores, para esse teatro infantil. Na prestação desse naipe de actores residia uma parcela do sucesso desses espectáculos, patente nas observações registadas em variadas notas críticas publicadas na imprensa ao longo dos anos. Retenhamos dois exemplos, entre muitos possíveis e valiosos para a História do nosso teatro

> No desempenho, há a assinalar, como nota marcante, a simplicidade com que Lucília Simões e Nascimento Fernandes, artistas máximos do nosso tablado, se encarregaram, respectivamente, dos dois papéis [...]. Deram, assim, um belo exemplo de amor à sua profissão em que foram secundados pelas primeiras figuras do elenco do Nacional. Maria Lalande, flor de graça e de gentileza que nos aparece sobraçando uma ovelhinha mansa [...] vai com certeza ser a personagem favorita da gente miúda [...]. Maria Clementina e João Vilaret,

espectáculos, de infantil apenas tenham o nome e a acorrência razoavelmente numerosa de crianças mascaradas ou não [...]".

[172] As críticas aos espectáculos, citadas neste capítulo, foram encontradas, para as décadas de 40 e 50, na sua maioria, no arquivo do Teatro Nacional de D. Maria II (não existem registos anteriores a 1940). Notas sobre a década de 30 ou ainda referências de outro tipo, como o presente caso, resultaram da pesquisa por nós realizada.

> artistas de grande sentido cómico, fazem mil tropelias para gaudio da petizada.
>
> (C.A., "Representações", *O Século*, 25 de Dezembro 1938)

> Maria Barroso e Maria Clementina encarnaram a *Pastora perdida* e a *Velha gaiteira*, a primeira com a ingenuidade própria, dando aos lindos versos de abertura o tom suave e lírico que lhes compete, a segunda com um *entrain* e uma flagrância extremos, que animam o palco e a plateia.
>
> (João Pedro de Andrade, "Teatro", *Seara Nova*, 20 de Janeiro 1945)

Também entre os autores contratados para escrever os textos encontramos figuras com alguma relevância no panorama da época, onde se contam, por um lado, nomes com fortes ligações ao ambiente do teatro, como os casos de Eduardo Schwalbach, Norberto Lopes ou Pedro Lemos e, por outro, escritoras que apresentavam já obra publicada no campo da escrita para os mais novos – Laura Chaves, Virgínia Lopes de Mendonça e Alice Gomes[173], esta última com um trabalho de destaque, quer pela sua obra poética para crianças quer pelos estudos que desenvolveu, em épocas posteriores, na área da literatura infantil. Ao nível da encenação, esta foi quase sempre assegurada por Pedro Lemos que, poderemos acrescentar, se tornou praticamente num "profissional" do teatro infantil, acumulando muitas vezes a função de encenador com a de actor, ao longo das várias épocas, para além de ter ainda sido co-autor da peça não publicada, "Aventuras do capitão Bonifrates". Em termos musicais, porque a maioria destas peças apresentava momentos cantados e/ou dançados, aponte-se a colaboração de nomes igualmente significativos no panorama artístico da época, como é o caso de Lucien Donnat.

Refira-se que, em algumas ocasiões, essas "matinées" infantis foram preenchidas com a apresentação de peças não pertencentes ao repertório do teatro para crianças mas que, de alguma forma, se consideraram adequadas. Isto aconteceu, por exemplo, na época teatral de 1947/48, com a apresentação de clássicos adaptados por Pedro de Lemos, o já habitual encenador das peças infantis levadas à cena pela companhia: de Júlio Sousa Neto, "As duas bengalas"; de Manuel Roussado, "Os dois surdos" e a

[173] Irmã do escritor Soeiro Pereira Gomes, para além da obra literária para crianças, publicou ainda os seguintes estudos: *O autor e a comunicação no livro infantil*, Lisboa: DGEP, 1972 e *A literatura para a infância*, Lisboa: Ed. autor, 1979.

conhecida tradução realizada por António Feliciano de Castilho da farsa de Scribe, "Um anjinho da pele do diabo". O sucesso dessas peças está registado na imprensa: a propósito de um desses espectáculos, diz-se que era "continuamente interrompido pelas gargalhadas dos miúdos, que não se cansavam de aplaudir os intérpretes nos finais dos actos" (*A Voz*, 30 de Março 1948), o que se justificaria, por essas peças se apresentarem como "quase contos de fadas, para os tempos de agora..." (*O Século*, 28 de Março 1948).

4.1 As peças: breve percurso

Das peças levadas à cena, nem todas saíram publicadas em livro. Algumas fariam já parte de um possível repertório para teatro infantil, como acontece com a peça, não publicada, de Eduardo Garrido e Lino Ferreira, "A Gata Borralheira"[174]; ou, ainda, *A História da Carochinha*, de Eduardo Schwalbach, que, segundo se pode ler na folha de rosto, foi representada pela primeira vez no "Teatro do Infante", em 1901, mas será na sequência da sua reposição no Teatro Nacional, em 1935, que sairá em livro[175]. Mencionemos também, neste âmbito, a peça de Carlos Amaro, *São João subiu ao trono*, representada pela primeira vez no D. Maria em 1931, e depois reposta noutras épocas (37/38, 54/55), mas cujo texto tinha já sido publicado em 1927 (com ilustrações de Sarah Afonso; 2.ª edição em 1935).

[174] Em notícia publicada no jornal *O Século* (25 de Dezembro 1936) o articulista refere-se exactamente a esta peça como "a velha e sempre linda mágica [...] que tantas gerações encantou."

[175] Sobre essa representação singular, podemos ler no volume de memórias do autor, *À lareira do passado* (Lisboa: Ed. autor, 1944): "Eis que vejo diante de mim o bom e trabalhador bricabraquista José Libório dos Santos, que foi morrer ao Brasil, a participar-me ter transformado uma lojita da Avenida da Liberdade [...], num teatrinho para crianças e por crianças representado, elegante *boite* que baptizara com o nome de Teatro do Infante, e a pedir-me, a suplicar-me, uma peça para a inauguração. Era o que me faltava; achei, porém, graça – uma variante – e escrevi para a petizada A História da Carochinha, de que há anos, se fez *reprise* no teatro de D. Maria II [...]. A primeira representação realizou-se à porta fechada, unicamente para o Príncipe D. Luís Filipe e o Infante D. Manuel, que se fartarem de rir e dar palmas, acompanhados do glorioso Mousinho de Albuquerque, preceptor do Príncipe [...]. A inauguração para o público foi no dia seguinte, 3 de Abril de 1901" (pp. 195-196).

Em relação às peças que subiram ao palco e cujos textos não chegaram a ser publicados, podemos identificar: em 1941 e 1943 a estreia, respectivamente, de "Maria Rita"[176] e "João Pateta", com textos de Teresa Canto (pseudónimo de Mariana Rey Monteiro); em 1944, de Ilda Correia Leite (pseudónimo de Maria Lamas), a peça "O anão gigante"; em 1948, "Aventuras do Capitão Bonifrate", de Pedro Lemos e António Tavares e, finalmente, já em 1957, "A floresta encantada", de Elvira de Freitas.

Vários foram, no entanto, os textos escritos especificamente para a Companhia de Amélia Rey Colaço/Robles Monteiro e que ficaram registados em letra de imprensa. E o tratamento editorial, dado então a esses textos dramáticos, seguiu as orientações correntes para a edição infantil, com uma apresentação na forma de livro ilustrado, recorrendo-se mesmo a nomes consagrados na área da ilustração. As peças eram, assim, apresentadas como "livros para ler". Aliás, a consciência deste facto está presente em várias críticas a obras dramáticas[177] e junto dos próprios autores, como é revelado na "dedicatória" inserta em *Pimpinela*: “Os autores dedicam este conto a todas as mães que se debruçam, à noite, sobre a caminha dos seus filhos e se vêem na doce necessidade de inventar uma história para os adormecer”.

Foram as seguintes as peças publicadas: de Eduardo Schwalbach, *A História da Carochinha* (em 1936[178], com ilustrações de Armando Boaventura, embora, como foi dito algumas linhas atrás, tivesse sido escrita e representada, pela primeira vez, no princípio do século)[179]; de Virgínia Lopes de Mendonça e Laura Chaves, *Maria Migalha*, (representada em 1936 e publicada em 1937, com ilustrações de Vasco Lopes de Mendonça); de Norberto Lopes e Pereira Coelho, *Pimpinela* (representada e publicada em 1938, com ilustrações de Maria Adelaide Lima Cruz); de Santiago Prezado, *Auto da Pastora Perdida e da velha gaiteira* (representada e publicada em

[176] O jornal *O Educador* publicou (na página do suplemento "Teatro Infantil", n.º 494, 5 de Julho 1942) o quadro final desta peça.

[177] Numa crítica a esta peça, e fazendo referência à edição do texto, escreve o articulista: "[...] do volumezinho agora publicado, com o texto de «Pimpinela», e cuja leitura recomendamos às crianças portuguesas [...]" (*O Século*, 25 de Dezembro 1938).

[178] Esta obra teve também uma edição para o Brasil.

[179] Recordamos que Eduardo Schwalbach publicou outra peça infantil, em 1940, intitulada *A cigarra e a formiga* (ilustrações de Fernando Bento), que desconhecemos se chegou a ser representada (pelo menos não o foi no teatro Nacional).

1944, com desenhos de João Carlos); de Alice Gomes, *A Nau Catrineta*[180] e *A outra história do Capuchinho Vermelho* (representadas em 1951 e publicadas pela primeira vez em data que desconhecemos, existindo uma 2.ª edição conjunta, de 1972, com ilustrações de Câmara Leme).

No conjunto de títulos apontados, imediatamente reconhecemos que algumas das peças constituem versões de textos ou de argumentos da literatura tradicional. Três delas remetem para alguns dos contos mais conhecidos do repertório infantil ocidental, outra ainda para um texto do nosso romanceiro. Nas restantes peças, embora o seu nome não deixe transparecer, de imediato, a fonte de inspiração, o elenco de personagens e a situação inicial remetem, sem dúvida, para elementos da narrativa de transmissão oral, como acontece nas obras publicadas *Maria Migalha*, *S. João subiu ao trono* e *Pimpinela*, ou ainda em alguns dos textos inéditos, casos de "O anão gigante" e "Maria Rita".

Este facto constitui uma primeira novidade relativamente ao período anteriormente tratado. Na verdade, se bem que em relação à narrativa se verificasse, como oportunamente apontámos, uma valorização da tradição, no sentido de a tornar mais próxima da criança, através de várias publicações, traduções e adaptações, na escrita dramática não ocorreu um movimento semelhante, com a quase totalidade dos textos então publicados a situar-se no domínio do real quotidiano. Só perto dos finais dos anos 20 (cf. ponto anterior), e sobretudo a partir dos anos 30, é que argumentos próximos da tradição ou adaptações de histórias tradicionais, essencialmente das mais conhecidas, começam a surgir no teatro para crianças, mesmo assim sem escaparem, por vezes, a algumas críticas surgidas no contexto da problemática das relações entre fantasia e realidade na literatura para crianças.

Perante estes textos, uma das primeiras questões que normalmente se coloca remete para uma apreciação relativa à maior ou menor proximidade aos elementos da tradição, quer em termos estruturais quer temático-ideológicos. Neste sentido, dedicaremos uma atenção e espaço particulares aos textos das parcerias Norberto Lopes/Pereira Coelho e Laura Chaves/Virgínia Lopes de Mendonça. Mas vejamos mais

[180] Para a História do Teatro fica aqui a indicação, dada por Alice Gomes na abertura deste texto, de que o tema foi sugerido por António Pedro e que a peça foi igualmente representada em 1956, no Teatro Avenida, com encenação de Jacinto Ramos, e apresentada, em 1972, na televisão.

de perto algumas das peças que subiram ao palco do Nacional, sobretudo as publicadas em livro.

Um primeiro apontamento que gostaríamos de fazer refere-se ao aspecto classificativo. As fichas identificativas que se encontram no centro de documentação do Teatro Nacional apresentam basicamente duas designações, mas que, pensamos, não correspondem a diferenças significativas na estrutura e no conteúdo dos textos. "Mágica infantil" e "fantasia infantil" são as denominações utilizadas, apontando para um conjunto de características que encontramos nas peças assim designadas: o tema remete para uma fenomenologia fantasiosa e implica, em termos formais, o recurso e o entrelaçar de diversas linguagens, nomeadamente a música e a dança. Como apontamento curioso, refira-se que nas excepções a essa classificação – mas correspondendo formalmente aos aspectos enunciados para as mágicas/fantasias – encontramos a peça *Maria Migalha,* designada na ficha respectiva como "história", e *Pimpinela,* identificada com a expressão "conto infantil", o que reforça a faceta de conto tradicional que estas, como as restantes composições, revelam.

Para comentários um pouco mais circunscritos, principiemos pela peça mais antiga, em termos das notícias que temos relativamente à sua idealização/apresentação – *A história da Carochinha,* de Schwalbach. O núcleo desse texto retoma o argumento tradicional sobejamente conhecido. Mas esse núcleo, que ocupa na peça o 2.º acto e o início do 3.º, foi "envolvido" por dois outros momentos – no início e no final da história central – que introduzem motivos do conto tradicional maravilhoso, ausentes no tom mais fabulístico da Carochinha. É assim que o 1.º acto, composto por "A corte do rei Tareco", "O império do norte" e "A visão celeste", e o 3.º acto, com os quadros, "A quebra do encanto" e "O regresso do príncipe", servem para a apresentação de tópicos como a diferença social dos amantes e consequente oposição dos pais do príncipe, o feitiço e a metamorfose e, finalmente, a transformação por amor. Esta peça propõe uma explicação para a existência das personagens da história já conhecida, prolongando depois o argumento, no sentido de lhe dar o final feliz que a "Carochinha" da tradição não apresenta.

Os elementos que merecem um olhar mais atento estão presentes, sobretudo, no acto inicial. Quando a acção principia, deparamos com a encenação de brincadeiras de

crianças (jogam a cabra-cega), a que não falta o acompanhamento de rimas infantis. Mas de imediato a cena faz descobrir sentimentos mais profundos, no meio da aparente infantilidade que introduz o primeiro quadro. Adivinha-se, assim, o amor que une as figuras do Príncipe Encantador e Rosalinda, ao mesmo tempo que se perfila como adjuvante, Pirolito, preceptor do príncipe, e como oponente a esse amor, Serigaita, camareira-mor. A questão onomástica é aqui transparente, claramente reveladora dos atributos e funções distribuídos às personagens. As designações remetem para categorias já codificadas, com a beleza a constituir atributo de destaque para os protagonistas – Príncipe Encantador, para a figura masculina, e Rosalinda, para a feminina –, enquanto os termos Pirolito e Serigaita, com ressonâncias de nível familiar/popular, traduzem o traço de carácter essencial para cada uma destas figuras: Pirolito, escudeiro bonacheirão e popular, e Serigaita, uma aia espevitada, que não hesita em delatar o amor dos dois jovens.

Um curioso traço distintivo entre este conjunto de personagens vai situar-se ao nível da linguagem utilizada, numa construção em que a função metalinguística ocupa uma posição de destaque. Embora se verifique uma certa conformidade aos modelos tradicionais: os dois apaixonados juram amor eterno, embora Rosalinda tenha consciência da impossibilidade de concretização desse amor, surgindo o príncipe como uma figura idealista, num contraste natural com a dimensão mais racional – relacionada com a realidade da vida e das diferenças sociais inultrapassáveis – de Rosalinda. Esta diferença vai repercutir-se, então, no diálogo, ao nível da metalinguagem, na medida em que o discurso das personagens remete para o seu próprio discurso mas, sobretudo, para o discurso das outras, descobrindo/revelando os seus significados, através de processos como a apreciação e a *definitio*:

> Ambos – Amor eterno/Aqui juramos.
> [...]
> Rosalinda – Por enquanto madrigais! Depois virá a elegia!
> Encantador – Sempre maus presságios, Rosalinda!
> Rosalinda – Sempre devaneios, Encantador!
> (pp. 16-17)

Neste sentido também, uma forma de orientar o comportamento do interlocutor passa igualmente por formas de orientar o discurso dele, que, em certas circunstâncias, assume facetas de cómico, resultantes de uma leitura, demasiado à letra, dessas tentativas de "formatação" discursiva:

> Encantador – Fala depressa! *(Pirolito começa a falar tão depressa que não se lhe percebe palavra)* Fala de forma que te entenda.
> Pirolito – Tínheis-me dito que falasse depressa...
> Encantador – Depressa é um modo de falar!
> Pirolito – Pois foi desse modo que eu falei.
> Encantador – Mas dize! (p. 20)

Ainda outro exemplo de um procedimento incidindo sobre os modos do discurso está patente na forma como o mordomo descreve – em crescendo – a reacção da rainha e do rei: "Vossa Real Mãe foi deveras comedida, de uma grande delicadeza, disse apenas: «Oh! que grande descarada!» Mas vosso real pai, esse assanhou-se, encrespou-se e jurou que, para castigar o atrevimento de Rosalinda, ia já mandá-la matar" (p. 21). Como posteriormente se verificará no núcleo textual da "Carochinha", é nos modos de expressão das diferentes personagens/animais (faceta esta já conhecida) que se centrará a escolha da Carochinha; e será também no plano de um discurso, proferido pelos seus adversários, jogando no modo da dissimulação e do implícito, que se perderá João Ratão.

Partindo também de um texto pré-existente, a versão de Alice Gomes para *A nau Catrineta* elabora um procedimento similar ao da peça anterior, processo este comum à maioria das adaptações de textos da tradição, e que consiste numa ampliação de um ou mais aspectos do argumento base. Neste caso concreto, o primeiro acto segue de perto o texto original, desdobrando por várias personagens (capitão, três marujos, cozinheiro e gajeiro-diabo) as possibilidades de diálogo já aí contidas. É apenas aproveitada a oportunidade para cumprir uma espécie de "obrigação" das peças de cariz histórico, e que se funda na exaltação dos valores pátrios. Nesta situação concreta, e dado o intertexto da peça, temos uma apreciação, algo simplista e com algum efeito de comicidade, dos feitos dos navegadores portugueses. Em resposta a uma ameaça do gajeiro, "Só vejo vagas tremendas, baleias e tubarões, monstros, raios e vulcões e coisas de estarrecer!", replica o capitão: "Os portugueses sulcaram os mares de ponta a ponta;

rasgaram as trevas; desfizeram as lendas; espantaram os monstros; mataram o medo e... encantaram as sereias." (p. 28).

O segundo acto corresponderá, então, à referida "ampliação", apresentando um diálogo entre as três filhas do capitão e a sua criada. Criada que é, afinal, uma nova corporização do "anjo", figura da "boa sorte" do capitão, e que, tal como já acontecera a bordo da Nau Catrineta, também em terra terá que enfrentar o diabo, na figura de dois diabretes que pretendem raptar as donzelas. Mas tudo acabará em bem no palco, mesmo que estas interferências do sobrenatural sejam fortemente criticadas pela também escritora Lília da Fonseca, que considera inapropriadas tais encenações, numa época em que os valores do real e do esforço individual começavam a ganhar uma certa expressão. Esta segunda parte apresenta uma característica de assinalar, na medida em que explicitamente, numa das didascálias, se procura uma participação do público.

A propósito da inclusão de uma versão de uma lengalenga ("Deu-lhe o tranglomanglo..."), é apontado o seguinte: "As meninas, uma de cada vez, começam desde a 2.ª quadra a dizer os números. Por fim os assistentes dirão com elas" (p. 47). A existência desta e de outras rimas infantis é, aliás, já por si, propícia a intervenções espontâneas, uma vez que serão textos conhecidos por todos. Mas essa faceta é propositadamente acentuada pela própria autora, na linha de um tipo de orientação que, sendo uma das marcas que mais distinguem o teatro infantil, será sobretudo cultivada a partir dos anos 60/70.

Esse mesmo recurso surge ainda na "História do Capuchinho Vermelho", que acompanhou a da Nau Catrineta no espectáculo do D. Maria: ao recordar a sua caracterização tradicional na história em que participa ("tão ingénua, tão patetinha, que confundiu a cara da avó com o focinho de um lobo!"), a menina do Capuchinho interpela o público directamente – "Eu chego a ter vergonha, palavra de honra. *(Para o público:)* Não acham que é um grande disparate?" (p. 76).

Neste texto não estamos propriamente perante uma versão do conto tradicional, mas de uma nova história, que retoma a figura da menina para a introduzir nos sonhos de um rapazinho, que adormece pouco depois de ler a "verdadeira" história do Capuchinho, de maneira que a menina sai de dentro do livro e vem povoar um imaginário onde as menções ao real são, apesar de tudo, uma constante. Trata-se de um real com características muito prosaicas, que remete, essencialmente, para preceitos de

higiene e comportamento infantil. Esta peça constitui, assim, uma oportunidade para uma espécie de "lição", construída através das falas do rapaz, mas reconstituindo o que foi aprendido com os adultos, e sobretudo com a mãe: "sorvete, não! A mãe diz que faz mal!" (p. 76); "O meu pai diz que, às meninas, não se bate nem com uma flor" (p. 77); "Mas a janela está aberta. Durmo sempre assim. A mãe diz que é bom para a saúde." (p. 77); "Quem sabe muito de doenças é a minha mãe" (p. 85); "Um duche frio, talvez. Era o que a minha mãe te receitava logo" (p. 87).

É exactamente a figura masculina que acaba por dominar a interacção que se estabelece com o Capuchinho, tanto mais que a menina, com o susto, fica gaga, permanecendo assim praticamente durante toda a acção, e ficando, consequentemente, em desvantagem nas trocas verbais, até porque, como afirma o rapaz, "Se te pões a gaguejar na escola, as outras fazem troça de ti..." (p. 79), recordando que o domínio da capacidade de expressão oral é fundamental como instrumento de afirmação. Poder de afirmação que a personagem feminina já antes demonstrara, mas numa situação que agora é referida com insinuações críticas, numa alusão à tentativa de desobediência da menina: "Mas no meu livro a menina falava muito desembaraçada. Mesmo, há bocado, a discutir com a sua mãe, falava pelos cotovelos" (p. 78).

Esta questão do domínio do verbal tem aqui ainda uma outra variante curiosa. Na verdade, é esse domínio que estabelece uma diferença fulcral entre a figura masculina e a feminina: enquanto o rapaz recita pequenas quadras em versos rimados, ela, embora sensível à música das palavras – "Fica e pica... Assim e jardim... fiz e nariz... Que esquisito! Essas palavrinhas parecem o eco umas das outras!..." (p. 88) –, não conhece a poesia, não sabe o que são "rimas".

Mais, este episódio é pretexto para uma nova "lição", que relaciona vida e literatura: enquanto viver "dentro" dos livros (ou seja, ser apenas figura de papel, num mundo fechado) pode significar ser "ignorante" (p. 89), é vivendo em contacto com vários livros, com vários mundos de linguagem – e aqui com particular destaque para a poesia – que melhor se conhece e se domina o mundo, a tal ponto que a própria linguagem (poética) acaba por ter capacidades terapêuticas, uma vez que, após ouvir as quadras, a menina do Capuchinho perde a gaguez: "Sou poeta. Vês? [...] A ti fiz-te rir e curei-te..." (p. 89). Este é, aliás, um aspecto que facilmente relacionamos com concepções defendidas por Alice Gomes na sua qualidade de pedagoga e professora.

Várias intervenções suas sublinham a importância da poesia junto da infância, e ela própria publicou poesia para crianças, talvez a área em que melhor demonstrou as suas qualidades literárias, se tivermos presente, em particular, o livro *Bichinho poeta* (1970), sendo ainda responsável pela organização de um antologia para crianças (*Poesia para a infância*, 1974). Curiosamente, na peça que aqui se aborda, temos a encenação de um despertar para a poesia, experienciado pelas duas personagens crianças; como se a personagem Paulo sentisse dentro de si o "bichinho" da poesia...

Uma das peças com destaque no repertório da Companhia é *S. João subiu ao trono*, de Carlos Amaro (1879-1946). A propósito deste texto, refira-se que é incluído por Luís Francisco Rebello no seu repertório *100 anos de teatro português*, crítico que o descreve ainda noutro local (1967: 120) como "um saboroso 'auto ou mistério' de inspiração vicentina [...] que, pela sábia ingenuidade da sua efabulação, transcende os limites de conto infantil que estão na sua origem".

Apresentada realmente pelo autor, na edição em livro, como um "conto" oferecido à filha, esta peça recupera também motivos da tradição, na forma como nos apresenta uma história de um Príncipe, que decide aprender a Verdade, não mais dentro dos livros mas junto do povo, aventura de vida que o transporta através de uma "jornada" de conhecimento de si, dos outros e do mundo. De entre a galeria de personagens apresentadas, sobressai a figura do bobo, que retoma a tradição secular de uma "voz" crítica em relação à acção, funcionando também como uma espécie de porta-voz de uma realidade descrita em tons por vezes pouco abonatórios, sobretudo tendo em atenção que o referente mais imediato do "país" de que o bobo fala seria a sociedade portuguesa:

> Senhor Rei, deixa-os falar!...
> Vai-te a ler um livro novo,
> Vai viver no meio do Povo,
> Que êsse é que pode ensinar.
>
> Saberás o pão que comes
> Quanto custa a semear!
> Quantos frios, quantas fomes,
> Quantos velhos sem ter lar!...

Quantas crianças sem 'scola
E quantas mães a chorar,
Quanta gente pede esmola,
Quantos homens a cavar! (pp. 18-19)

Talvez tenha sido esta faceta de crítica social, facilmente transposta da ficção do texto para a realidade da vida da época, que terá motivado a reedição do texto e, sobretudo, a existência de uma diferença tipográfica entre a 1.ª edição (1927) e a 2.ª (1935). Uma diferença que, pensamos, representa uma intenção consciente por parte de alguém (não sabemos se do próprio autor, ainda vivo em 1935, se do responsável por essa reedição, realizada na tipografia da Seara Nova, ou mesmo do próprio compositor da obra). A verdade é que, já perto do final do texto, quando a pastora sobe ao trono (a subida do povo ao poder?), proclamando uma espécie de programa de governação, que parte de uma premissa essencial, em termos de entendimento da sua nova função – "Sou uma vossa criada,/ Que está aqui p'ra vos servir" (p. 176) –, aparecem grafados num tipo de letra, substancialmente maior do que o restante, cinco versos, não seguidos. Esses versos, que a seguir se transcrevem, e que transportam, diríamos, uma mensagem explícita – tratando-se todos de actos locutórios directivos – aos potenciais leitores deste texto, tendo sobretudo em atenção o contexto político da altura.

"Ordeno que todo o pobre/ Tenha sempre de comer!" p. 177
"- Nem mais fome, nem mais frio, /Tenha alguém nesta nação!" p. 178
"Carrasco, não matarás!!!" (p. 183)

Desconhecemos se terá havido quaisquer repercussões a este facto; não encontrámos notícias da época sobre a reedição da peça, e no palco seria reposta mais duas épocas, para além da sua primeira apresentação (em 1931), o que poderá significar que, aparentemente, o texto (com os sublinhados introduzidos) terá passado mais ou menos despercebido, não tendo sido objecto de intervenções censórias.

O recorte vicentino, apontado por Rebello para o texto anterior, também se descortina na peça de Santiago Prezado, *Auto da pastora perdida e da velha gaiteira*, até pela filiação popular deste Auto, revelada pelo autor em texto introdutório.

Sobretudo na figura da velha gaiteira, misto de casamenteira, de sabedoria e de animação popular, mas também na imagem ingénua da pequena pastora. Sem se dirigir em particular a um público infantil, aquele a que se destinavam as matinées natalícias do Nacional, Santiago Prezado consegue, todavia, escrever um texto que, de certa forma, remonta àquela indistinção de destinatário que caracteriza as manifestações populares tradicionais, e que estão na origem desta peça.

Os dois quadros que compõem o auto, o primeiro localizado nas serranias, o segundo junto à "Lapinha" onde se encontra a Sagrada Família, caracterizam-se por um forte envolvimento na tradição das romarias e festejos populares, expresso nos cantares, entrelaçando o sagrado e o profano, na música (com bombos e gaiteiros) e na alegria ruidosa que marca toda a acção, mesmo quando se encontram perante o Presépio e procedem às oferendas. Talvez por isso tenha suscitado algumas reservas, vindas de jornais de inspiração católica, como o *Novidades* (cf. *infra*). Mas é um facto que residirá nessa atmosfera festiva o principal atractivo da peça, face à assistência infantil a que o espectáculo se destinaria, e a que se aliam ainda outros tópicos mais próximos do universo da criança (e do popular), como as referências aos contos tradicionais e à atitude de contar, que se prolongam por várias falas (pp. 59-61), e de que são exemplos as seguintes ocorrências: "Se não fôsseis tão pequeninho,/ eu vos contava uma história"; "Histórias qu' oitros contavam/ em tempos que já lá vão"; "Contos tão lindos qu' eu sei!".

Uma palavra breve para as peças cujos textos não chegaram a ser publicados. Pelo elenco de personagens que consta das fichas que se encontram no arquivo do Teatro Nacional de D. Maria II, facilmente concluímos que se inscrevem, de forma geral, na matriz do conto tradicional, à semelhança, aliás, das peças que viram o seu texto editado em livro. Reis e rainhas, príncipes e princesas, aias, mordomos e escudeiros terão povoado, com bastante frequência, o palco do teatro Nacional, nos seus espectáculos infantis.

Em relação a "O anão-gigante", escreve-se que se trata de um "saboroso conto de fadas " (*Diário de Lisboa*, 26 de Dezembro 1944), que conta a "história da lavadeira que, por cobiça, aceita os galanteios do anão por vezes transmudado em gigante, e que volta, desencantada, ao namorado que esquecera" (*Seara Nova*, 20 de Janeiro 1945).

Sobre as peças "João Pateta" e "Maria Rita", de Mariana Rey Monteiro, sabemos que a primeira, provavelmente a versão dramática de um conto tradicional, diz-se que tem "o encanto e a frescura dum conto de Perrault", apresentando a história de "um pobre rapaz desfavorecido de inteligência mas rico de sentimentos nobres que procura a galinha dos ovos de oiro para fazer presente dela à mulher" (*Diário de Lisboa*, 26 de Novembro 1943). Já "Maria Rita" introduz uma "mocinha esperta e folgazã, risonha e optimista na sua pobreza, que passa a vida contente e descuidosa, gargalhada à flor dos lábios, confiante na sua boa estrela, capaz de distrair do seu mal de tristeza o sonolento Príncipe Aborrecido" (*Diário de Notícias*, 23 de Dezembro 1946).

A propósito destas peças, e dez anos após a produção da primeira, é curioso apontar a posição da sua autora, Mariana Rey Monteiro, em relação ao velho problema da presença da fantasia e da realidade no teatro (na literatura) para crianças. Em entrevista dada à revista *Os nossos filhos* (n.º 147, Agosto 1954), a dado passo perguntam-lhe se o teatro deve falar "à fantasia, ao coração, ou à inteligência" das crianças, e a actriz/autora responde que deveria principalmente dirigir-se à fantasia e ao coração do "pequenino espectador", posicionando-se assim um pouco à margem de uma linha de pensamento com relativo peso nesse período, e que privilegiava uma ligação mais forte da literatura ao real.

De salientar que todas estas descrições acabam por incidir sobre a acção da figura central que, com frequência, é desde logo destacada e tematizada no próprio título das peças: no conjunto de textos representados, com excepção de "A floresta encantada", que remete para um dado espaço/lugar, todos os outros integram no título a identificação da figura central da peça. Este aspecto constitui um dado importante, em termos do processo de antecipação da leitura, dado que se estabelece um protocolo que aposta numa maior imediatez no acesso a certos sentidos da peça, em vez de se propor um caminho menos evidente para o "nó" da história, que, em todos estes textos, se centra no destino da personagem principal, justamente aquela que o título nos apresenta. Outro elemento recorrente nestas peças reside no final feliz, a culminar com frequência no casamento entre a figura central – o herói – e o seu par (um dos traços mais marcantes das "histórias de princesas" da tradição ocidental), acentuando-se ainda a ideia de felicidade alcançada no seio da família, mesmo se, por momentos, a unidade familiar foi abalada.

4.1.1 Ecos da crítica

Por se trabalhar, nestes capítulos, com textos com uma exposição pública, em virtude da sua representação teatral, superior à maioria dos restantes textos dramáticos publicados durante o período de actividade da companhia de Amélia Rey Colaço, foi possível encontrar um razoável número de críticas e reflexões sobre eles, situação que nem sempre acontece com a literatura dramática para crianças. A leitura dessas notícias da imprensa emerge como um dado particularmente significativo, pela forma como estas revelam e deixam transparecer concepções, não só em relação à representação teatral para crianças, ao que esta deveria e não deveria ser, mas também – aspecto que nos interessa em particular – perspectivas sobre os próprios textos dramáticos que eram o "suporte" verbal desses espectáculos. À semelhança de outros elementos que documentámos nos capítulos anteriores, mas com a particularidade de se incidir agora sobre o texto representado, encontramos nestas críticas concepções sobre os temas e as personagens mais apropriadas (ou não), sobre a estrutura; ideias sobre a própria linguagem dos textos vão-se desvendando, a maioria das vezes em nítida sintonia com questões culturais ou pedagógicas mais abrangentes (cf. cap. 2).

Parece, pois, relevante determo-nos um pouco nessas críticas, tanto mais que os textos de reflexão sobre a literatura para crianças escasseiam, em comparação com a atenção dedicada às restantes áreas da escrita (e neste caso, também, da representação). Procuraremos organizar os aspectos que identificámos, ao longo dos quase trinta anos em que a companhia de Amélia Rey Colaço promoveu espectáculos teatrais para crianças, em áreas temáticas, no sentido de se dar conta dos elementos que foram então mais destacados nessas representações, e onde se conjugam aspectos sobre o dispositivo cénico, a *mise-en-scène* ou o público, mas também sobre os próprios textos, significando isso que estaremos também a relevar o que na altura se consideraria mais significativo nesse tipo de escrita.

Podemos avançar que, embora, como se assinala no parágrafo anterior, o período de actividade tenha alguma extensão – o primeiro espectáculo infantil data de 1927 e o último, da responsabilidade da Companhia de Amélia Rey Colaço, é em 57 – de facto, não se verificam alterações substanciais no conteúdo das críticas que lemos, mantendo-

se as mesmas preocupações e frisando-se, quase sempre, aspectos similares. Esta situação pode ser explicada tendo em atenção, sobretudo, dois factores. Um primeiro diz respeito à própria natureza das peças apresentadas que, no seu conjunto, não apresenta acentuadas divergências, situando-se quase todas no domínio da fantasia, com argumentos muito similares em relação, nomeadamente, aos temas, tipos de personagens, ou até mesmo a cenografia, onde a música, as canções e a dança constituíam recursos permanentes. Depois, temos também o contexto cultural e pedagógico, caracterizado, nos anos 30 e 40, por uma relativa unanimidade e acalmia, que tiveram como resultado um certo "adormecimento" na literatura infantil e o já referido alheamento face aos problemas do mundo de então. Na verdade, como foi apontado, só a partir de finais da década de 50 começaram a surgir autores e obras que vieram introduzir novos cambiantes no seio da literatura para crianças.

Em relação, pois, às peças para crianças da Companhia de Amélia Rey Colaço, um primeiro dado, unanimemente avançado, diz respeito ao cuidado, sempre colocado, nestas suas representações destinadas ao público mais jovem, de que é exemplo o seguinte comentário:

> As duas pecinhas foram postas em cena pela empresa do Nacional com a elegância, o bom gosto, o escrúpulo que lhe merecem sempre os grandes como os pequenos empreendimentos.
>
> (N. L., *Diário de Lisboa*, 26 de Dezembro 1944)

Afora a consideração de se tratar o teatro para crianças como um "pequeno empreendimento" – restará questionar, 'pequeno' em relação a quê, qual o ponto de referência comparativo a que se reporta o articulista – merece que se sublinhe o carácter profundamente responsável e profissional envolvido nessas actividades. Vejamos, pois, os aspectos a que são mais "sensíveis" os críticos.

Um dos termos mais recorrentes no conjunto dos comentários efectuados é a palavra "ingénua" ou "ingenuidade" para caracterizar desde o texto, na sua globalidade, ao assunto, à própria linguagem ou mesmo a música e o bailado. O teatro considerado adequado para crianças deveria, de uma forma geral, a julgar pelas afirmações lidas, ir ao encontro dos "espíritos infantis", considerados "ingénuos", e daí a mesma designação para os textos e restantes componentes dos espectáculos a elas destinados.

Desta concepção-base decorrem, por vezes, reflexões mais gerais sobre a própria "arte" de escrever para crianças, caracterizada, numa das notas consultadas, da seguinte forma: "Se há literariamente, coisa difícil, é escrever para crianças; mas, se o que se pretende escrever é teatro, a dificuldade redobra ainda. São necessárias qualidades de imaginação, graça, fantasia, ingenuidade, subtileza, técnica, que não abundam como muita gente supõe" (*República*, 20 de Dezembro 1948). Às "qualidades" enumeradas, juntam ainda alguns comentadores a questão pedagógica, e será, acima de tudo, nessa aliança que se alicerça, segundo eles, o sucesso do espectáculo e da escrita para crianças. A propósito de Alice Gomes e das suas peças diz-se, exactamente, que esta autora revela "virtudes de teatralizadora e, sobretudo, conceitos de educadora, justamente doseados e aplicados" (*Diário de Lisboa*, 4 de Fevereiro 1951). Estão, pois, aqui nitidamente expressas – registando-se o paradoxo da utilização do termo "sobretudo", para depois se falar em "justamente doseados" – concepções, que encontramos espalhadas em diferentes fontes, e nas quais ressalta uma prevalência dada ao discurso pedagógico, considerado como elemento fulcral, mais importante do que qualquer outro, na literatura para crianças, inclusive na forma dramática.

O mesmo tipo de observações encontra-se ainda nos comentários da também escritora para crianças, Lília da Fonseca. Nas páginas do jornal *Magazine da Mulher* (Março de 1951) critica certos "desvios" face ao que considera que deve ser o verdadeiro teatro para crianças. E como é esse teatro? Basicamente, um teatro com preocupações educativas e que não apresente às crianças "mentiras" ou visões fantasiosas, preferindo uma aproximação ao real, na linha, aliás, de ideias defendidas sobretudo a partir dos anos 50 (cf. capítulo anterior).

Mas também encontramos quem se oponha a uma visão tão "instrumental" do teatro para crianças. O crítico que assina com as iniciais L. O. G.[181], num artigo do jornal *República* (20 de Dezembro 1948), referente à peça "As aventuras do capitão Bonifrate", cujo argumento se baseia mais num desfilar das aventuras dessa espécie de "cavaleiro andante", sem as acentuadas preocupações moralizadoras comuns a outros textos (e aplaudidas pelos críticos), sublinhará que, "a peça desperta curiosidade, não só

[181] Segundo Adriano Andrade (*Dicionário de pseudónimos*, Lisboa: B.N.L., 1999) trata-se de Luís de Oliveira Guimarães que, curiosamente, teria usado ainda o pseudónimo de Pereira Lopes, que é co-autor da peça *Pimpinela*.

nas crianças, mas nos adultos (à excepção de alguns adultos que têm ideias maciças sobre teatro pedagógico)", numa alusão explícita às correntes mais usuais na época, que faziam depender a literatura para crianças, em largo grau, de determinados enquadramentos pedagógicos.

Em relação à *linguagem* e à *acção*, um aspecto constante reside em considerações sobre a necessidade de o argumento ser "acessível" e "simples", apresentar uma "fácil assimilação" ou uma "intriga ténue". O "traçado fácil e comunicativo" (*O Século*, 19 de Dezembro 1948) das peças constitui, segundo estas opiniões, factor essencial para o sucesso junto da jovem plateia. Sobre os diálogos, aponta-se, por exemplo, "que animam, este maravilhoso conto de fadas [refere-se à peça "Maria Rita"]", caracterizando-se pela sua simplicidade, graça e correcção, "como tanto convém às produções que se destinam à «pequenada»" (*O Educador*, 31 de Maio 1942). O recurso a uma "linguagem fluente e harmoniosa" que "se casa com as infantilidades da acção", embora sejam afirmações proferidas por João Pedro de Andrade (*Seara Nova*, 20 de Janeiro 1945) especificamente para a peça "O anão-gigante", podem facilmente ser alargadas aos restantes textos e opiniões expressas pelos diferentes críticos.

São também estas características, por exemplo, que conduzem à inclusão de certos textos, não especificamente para crianças, nos espectáculos infantis, como refere igualmente João Pedro de Andrade, no mesmo artigo, ou ainda o jornalista e escritor, Norberto Lopes, no *Diário de Lisboa*: "[...] duas peças [refere-se a "O anão-gigante", de Ilda Correia Leite e ao *Auto da pastora perdida e da velha gaiteira*, de Santiago Prezado], uma das quais não se destina propriamente a crianças, embora tenha a frescura, a *ingenuidade* [sublinhado nosso] e a graça que prendem as imaginações infantis" (26 de Dezembro 1944). Neste sentido, neste mesmo artigo critica-se, ainda que levemente, o facto de eventualmente se exceder "a medida acessível a inteligências em botão, para as quais se devia procurar mais a visualidade do espectáculo do que a subtileza do conceito" e, mais adiante, "escrito em versos primorosos, cuja beleza literária passa no entanto despercebida ao pequeno mundo de espectadores, que tem mais olhos do que ouvidos".

Estas últimas afirmações merecem um comentário, na medida em que se aborda uma problemática relevante, no contexto da literatura infantil – a questão da forma e do

conteúdo – e à qual se fez referência na parte I deste trabalho. Na verdade, considerações no sentido de que certas "formas" – nomeadamente um registo poético – são de difícil "acesso" às crianças têm conduzido, com alguma frequência, a uma atitude que secundariza a questão da qualidade literária da escrita para crianças.

Outra controvérsia, que também encontra eco nas críticas a estas peças, prende-se com a questão do *assunto*, e remete para as relações entre a fantasia e a realidade, e da adequação de uma e outra, face ao público infantil. A este respeito, as opiniões balançam entre a exaltação da imaginação e dos temas próximos à literatura tradicional, com as suas personagens mais típicas (reis, princesas e príncipes), e o repúdio de certas vertentes mais fantasiosas e envolvendo figuras menos queridas (um dos exemplos apontados é a "bicha de sete cabeças"), que levam a privilegiar-se assuntos e textos mais próximos do real quotidiano.

Apesar da existência de uma relativa uniformidade no conteúdo destes comentários, é, todavia, possível estabelecer dois momentos em relação à problemática da fantasia. Enquanto em relação às primeiras peças se verifica um movimento de aceitação e agrado face ao maravilhoso tradicional, de que é exemplo uma das observações sobre *Pimpinela* – "Pimpinela reúne todas as condições de agrado, lindo poema, sugestiva música e extraordinária interpretação artística. Conto de fadas, em que o real e o sonho andam de braço dado" (*O Século*, 31 de Dezembro 1938) –, já a partir de finais dos anos 40 as posições são de apreensão face ao que se consideram "excessos" fantasiosos, pertencendo os elementos criticados (objectos, personagens, situações), ao imaginário próprio do conto tradicional.

Vão neste segundo sentido as observações incluídas no *Diário de Lisboa* (19 de Dezembro 1948) a propósito de "As aventuras do capitão Bonifrate": "e, a par do feitio próprio infantil, tem de se louvar a feliz ausência de «bichos de sete cabeças» de qualquer índole, que costumam fazer oscilar perigosamente o pensamento infantil entre a verdade e a mentira [...]". Opinião similar está presente nos comentários publicados em *O Século* (19 de Dezembro 1948), sobre esta mesma composição: "[...] mas o Bem triunfa do Mal sem que tenham que aparecer fadas ou anjos, diabos ou «encantadores»", assim como em anterior artigo do *Diário de Lisboa*, sobre a peça "O anão gigante":

> Deve haver, igualmente, todo o cuidado em poupar a sensibilidade dos pequenos, facilmente impressionável, a emoções fortes, como sejam aparições de diabos, bruxas e outras figuras repelentes, que os assustam e com as quais nada tem a lucrar o teatro infantil.
>
> (26 de Dezembro 1944)

A questão das fantasias exageradas constitui, na verdade, um dos tópicos mais abordados: "algumas fantasias escusadas, como a das «pedras preciosas» e a das «sereias»", são alguns dos aspectos negativos apontados por Lília da Fonseca (*Diário de Lisboa*, 4 de Fevereiro 1951), a propósito de adaptação da "Nau Catrineta", por Alice Gomes.

Defende-se, desta maneira, um maravilhoso contido e enquadrado, essencialmente, por outro conceito fundamental neste contexto, que é o da moral. Uma das preocupações constantes, nas apreciações que encontrámos sobre o teatro para crianças, situa-se na função moralizadora que normalmente se lhe atribui[182]. Dentro deste âmbito, em diversos artigos aborda-se a questão da "moral" ou o "tom moralizador" das peças: "de facto, «As Aventuras do capitão Bonifrate» contém os requisitos essenciais que devem caracterizar tais produções – um maravilhoso tradicional acessível aos pequenos espectadores, simplicidade imaginosa de técnica e de estilo coroados por uma saborosa moralidade" (J de F., *Diário Popular*, 19 de Dezembro 1948). O mesmo articulista louvava ainda em texto publicado, também no mesmo dia, no *Diário da manhã*, o aparecimento de peças como esta, tendo em vista que "a chamada literatura infantil é muito precária, ainda, pelo que respeita à província teatral".

Mas o entendimento da lição moral também tem idades próprias, e, por vezes, este tipo de reflexão conduz à conclusão de que, mais do que para crianças, a peça se destina a espectadores menos jovens, quesito visível, por exemplo, nas palavras de João Pedro Andrade, a propósito de "O Anão-Gigante", de Ilda Correia Leite: "o seu tom moralizador, e o tipo de moral que apresenta, mais depressa se dirigem à adolescência" (*Seara Nova*, 20 de Janeiro 1945).

---

[182] Maria da Graça dos Santos (1997), quando se refere à análise feita pelos periódicos aos espectáculos da companhia Teatro do Povo, na sua primeira fase (1936-1950), sublinha que praticamente se restringiam às questões da "mensagem" ou da "moral".

Aliando a questão de uma certa moral com as personagens, nota-se por vezes, em determinados comentários, certos pruridos que têm a ver com orientações do foro religioso, como acontece com o diário católico, *Novidades*, que, a propósito da cenografia da peça *Auto da pastora perdida*, e no que se refere ao quadro do nascimento do Menino Jesus, se critica o recorrer-se a pessoas para retratar esse quadro, argumentando que "nem tudo se deve trazer para um palco". Acresce a isto o facto de que os pastores "nem sequer tiram os chapéus" e se ir buscar uma "burrinha" verdadeira, situação que, segundo o autor do comentário, denota certa falta de "respeito" (28 de Dezembro 1944).

Em síntese, o conceito de teatro infantil que atravessa os textos críticos analisados, pode ser sistematizado usando as palavras de Norberto Lopes: "A literatura dramática destinada à criança deve ser, acima de tudo, poesia, não na forma mas sim no conteúdo, e caricatura graciosa, de preferência moralizadora e educativa" (*Diário de Lisboa*, 26 de Dezembro 1944). Convém repararmos aqui em diversos aspectos. Primeiro, uma certa discriminação do texto poético para crianças, depois a abordagem dos temas, baseada na "caricatura", logo, fazendo apelo ao cómico, mas que conduza, como é apontado por quase todos os críticos, a uma lição moral.

Esta poesia da palavra é característica estimada nas diferentes peças. O tom poético é justamente apreciado por António Botto, assim como as "qualidades vastas de imaginação e poesia" e a "poesia às braçadas naquelas cenas tão lindas!" (rubrica do jornal *Os sports*, 27 de Dezembro 1944, a propósito das peças "O anão gigante" e *Auto da pastora perdida*, respectivamente).

O tipo de escrita, nomeadamente se é em verso ou em prosa, ou até mesmo a linguagem utilizada (como já vimos) são, na verdade, aspectos merecedores de particular atenção por parte dos críticos, sobretudo tendo presente que muitos seguiriam os "conselhos" de João Pedro de Andrade, quando refere que "deverá ser de preferência o pedagogo, mais afeito a julgar os gostos e as conveniências pueris do que o apreciador da coisa literária, rezingão profissional" (*Seara Nova*, ed. cit.). É esta posição de pedagogo, aquela que Lília da Fonseca assume quando tece comentários sobre as representações infantis. Confirmando que vai assistir ao espectáculo para "estudar teatro infantil", é nessa qualidade que desenvolve as suas observações, positivas e negativas, nas quais se revelam orientações educativas em voga nos anos 50, quer em relação à

forma como ao conteúdo. Esse olhar ressalta, de uma maneira bastante vincada, nos largos comentários que tece sobre as peças de Alice Gomes apresentadas no Nacional:

> Mas porque o teatro, o conto, o verso para crianças têm que ter em vista o seu espírito e a sua personalidade em formação, não concordamos com a teatralização para crianças do velho romance português [*A Nau Catrineta*] ideado com base em traiçoezinhas, na cobiça, na mentira, na oferta de mulheres em casamento, como prémio. E muito menos em forma de mágica. Porque se as mágicas pela sua própria essência têm que ter aparições, diabos e fogueiras do inferno, para quê desencantá-las para as crianças, do desuso em que caíram?
>
> (*Magazine da Mulher*, Março 1951)

As objecções alargam-se a vários domínios, e o classificativo "velho romance" ganha novas ressonâncias, pois acaba por remeter não só para o momento da sua produção como, particularmente aqui, para o da sua recepção, procurando a autora demonstrar o carácter inevitavelmente ultrapassado das atitudes, sentimentos e valores que esse texto encerra, face aos "novos" tempos que se viviam, e que buscavam "um mundo novo mais são, mais belo". Face às "realidades humanas", e à necessidade de uma nova formação "mental e moral", não faria qualquer sentido, para Lília da Fonseca, incluir "diabos e fogueiras", no teatro para crianças.

Finalmente, a maioria destas peças contemplava momentos de dança e/ou musicados/cantados. Algumas, em virtude de uma certo predomínio dessas linguagens, chegam mesmo a ser classificadas na imprensa com a designação de "operetazinha", como acontece com a peça "João Pateta".

Em relação aos segmentos musicados, estes encontram-se geralmente assinalados nos textos publicados; já para os momentos de dança, é sobretudo através das notas publicadas que nos apercebemos terem sido concebidos em termos de encenação, sendo com frequência desempenhados por crianças. Estes são elementos cenográficos na generalidade aprovados pela crítica, pródiga em comentários do género: espectáculo "cheio de cor e movimento" ou "linda aguarela de brilhantes cores".

Aqui e ali surgem observações mais objectivas e mais direccionadas para elementos concretos, como acontece com João Pedro de Andrade, que acentua o facto de a música de cena servir bem "os momentos mais expressivos", conjugando por vezes, de forma conseguida, "os momentos líricos com a despreocupação popular" (*Seara*

Nova, 20 de Janeiro 1945). Mas, na maioria dos casos, os comentários são sobretudo de índole generalizante, sendo continuamente salientado, uma vez mais com os termos já recorrentes, ora o carácter da "ingénua e adequada partitura musical" (*O Século*, 25 de Dezembro 1938) e, mais adiante novamente, "música ingénua", ora "os simples e ingénuos bailados infantis, [que] regidos pela proficiência de Ruth Aswin, completaram a harmonia do agradável conjunto " (sobre "A História da Carochinha"; *O Século*, 23 de Dezembro 1935).

4.2 Inspiração na tradição

As duas peças que iremos abordar, embora não tenham o seu ponto de partida em textos concretos da tradição, como acontece com outras produções, acabam, no entanto, por revelar uma importante dimensão intertextual, ao enraizarem-se, de forma bastante significativa, na literatura tradicional. Na verdade, facilmente descortinamos nestas duas composições algumas das características fundamentais e alguns dos motivos recorrentes no conto maravilhoso.

A esses tópicos vão todavia aliar-se outras orientações de escrita, apontadas em capítulos anteriores, e claramente reveladas em críticas da época. O excerto, que a seguir transcrevemos, alia um breve resumo do argumento, a determinado tipo de qualidades das figuras centrais e ao fim moral da "história", preocupações estas constantes nos já referidos discursos "periféricos" à literatura dramática para crianças:

> A intriga ténue da obra contém todos os elementos capazes de despertar a curiosidade dos pequenos espectadores [...]. Um rei e uma rainha, miseráveis e sovinas, tendo uma filha, «Maria Migalha», exemplo de bondade, ternura e generosidade com os humildes, são convertidos ao bom caminho da caridade pelo seu semelhante [...]
>
> (C. A., O Século, 6 de Abril 1936)

Sem se pretender explanar aqui demoradamente esses traços, próprios ao conto tradicional maravilhoso, e que têm sido objecto de variados trabalhos em frentes diversificadas – nomeadamente psicologia, narratologia, estudos etnográficos, ... –, gostaríamos, no entanto, de deixar registados alguns dos seus aspectos essenciais. Deve

também sublinhar-se que essas características vão igualmente ecoar nos textos dramáticos que agora analisamos, cuja estrutura interna apresenta a morfologia e outras peculiaridades do conto maravilhoso . Convirá ainda que se atente nos sentidos construídos por estes textos, quer em termos de se verificar se vão abraçar um certo convencionalismo, na forma como abordam motivos do conto tradicional, quer propondo alterações ao padrão usual e, neste caso, será importante uma análise do tipo de alterações ou novidades que vão ser introduzidas.

O universo característico do conto maravilhoso tradicional – que encontramos também em muitos exemplos do conto literário e nestes textos dramáticos – revela-se sobretudo em três aspectos: a situação espacio-temporal, a caracterização e a progressão. Comentemos então estas dimensões à luz dos textos que analisamos.

Em relação ao primeiro elemento, embora nem sempre ocorra nos autores contemporâneos, um traço fundamental consiste no distanciamento explícito da moldura temporal e espacial da acção em relação ao tempo e espaço da escrita/leitura. Esse distanciamento remete, com frequência, para uma atemporalidade da própria história dramatizada, faceta que está presente logo na abertura do texto Pimpinela:

> I QUADRO
> ERA UMA VEZ UMA MENINA...
> ... chamada Pimpinela, que vivia com a avó numa choupana humilde mas branquinha, à beira de um caminho florido de rosa, que ia dar ao palácio do rei da Beldroega. [...] (p. 13)

De relevar que, para além de termos a referida atemporalidade, se atribui, como nome do primeiro quadro, a fórmula habitual do conto tradicional, o "Era uma vez...", tão conhecido das crianças. Menos contaminada pelos processos narrativos, nomeadamente o tipo de aberturas que lhe são próprios, a peça Maria Migalha, no seu maior pragmatismo dramatúrgico, acaba também por omitir as indicações temporais; e as referências espaciais iniciais circunscrevem-se, nessa peça, a um "palácio", sem qualquer outro elemento que forneça enquadramentos mais precisos.

As interacções entre as personagens e a acção foram já objecto de vários estudos, entre os quais avulta o de Vladimir Propp, conhecido na tradução portuguesa com o título Morfologia do Conto. Propp analisou o género "conto maravilhoso" na

literatura russa, tendo chegado à conclusão que as regularidades de estrutura que os textos apresentam permitem falar da sua "morfologia", isto é, possibilita estudar a "forma" dos contos maravilhosos. A sua atenção recai sobretudo sobre esses elementos estáveis e constantes, designados por "funções" (identifica trinta e uma funções). A noção de "função" deve ser compreendida como "a acção de uma personagem, definida do ponto de vista do seu significado no desenrolar da intriga" (1983: 60), o que leva a considerar a repartição das funções entre as personagens, estabelecendo assim sete esferas da sua acção: a esfera do agressor, do doador, do auxiliar, da princesa e do seu pai, do mandatário, do herói e a do falso herói (ibid: 127-128).

Tratando-se de uma proposta de análise sobejamente conhecida e comentada, abstemo-nos de desenvolver estes aspectos. Sem nos determos demasiado nas evidentes potencialidades e fraquezas do estudo de Propp, gostaríamos apenas de salientar, no contexto particular do presente trabalho, o facto de se encontrar nos textos dramáticos que estudamos muitas das "funções" e elementos identificados por ele, aspecto que nos permite descortinar, a nível sintagmático, momentos ou núcleos fundamentais no desenvolvimento da intriga. Uma intriga que, sublinhe-se, progride de forma linear sequencial, cumprindo a ordem natural de ocorrência (não existem retrospectivas ou "flashback"), estratégia que permite que a fábula seja facilmente seguida pelo leitor/espectador.

Todavia, pretendemos ir mais além: interessa-nos não só as funções das acções mas, talvez mais ainda, a importância da selecção de uma acção particular e a maneira como se desenvolve a interacção entre as personagens, o que implica atenção às escolhas linguísticas. Pensamos que estas componentes nos permitem penetrar para lá da superfície textual, indagando-se sentidos mais profundos que a mera sucessão de acções. É essencialmente sobre estes elementos que iremos centrar a nossa análise, não se pretendendo com isso esgotar os múltiplos pontos de interesse que estes textos na verdade apresentam. As dimensões referidas assumem uma importância crescente, no sentido em que tratamos também com versões escritas e inscritas num espaço social e momento histórico precisos (aspecto fundamental, que diferencia estes textos face à literatura tradicional de transmissão oral), pelo que as questões da linguagem emergem de uma outra forma, assumindo uma nova pertinência.

Em relação à caracterização das personagens, notemos, em primeiro lugar, o recurso a figuras "planas", construídas geralmente em redor de uma única ideia ou qualidade: o rei tirânico, o criado medroso, a pastora humilde... Trata-se também de personagens que vão actuar num mundo "mágico", estando essa magia desde logo implícita no início das peças, através da referência a espaços e personagens conotados com a narrativa maravilhosa – a casinha na floresta e a chegada de um príncipe, em Pimpinela; o palácio, com os seus típicos habitantes, em Maria Migalha. É nessa qualidade que, espera-se, sejam entendidos pelos pequenos espectadores/leitores "modelo", tendo em atenção o seu conhecimento "enciclopédico", no domínio do literário, que incluiria certamente os tópicos próprios a essas narrativas.

Este segundo aspecto permite introduzir um elemento, que se prende com uma problemática já abordada – a questão da identificação do leitor. Apontámos, em relação a outras peças analisadas, que as estratégias textuais procuravam, sobretudo, a identificação do leitor/espectador com determinada personagem da obra. Entre essas estratégias avultava a representação de tipo realista e a tentativa de recriar um ambiente infantil eventualmente próximo ao vivido pelos potenciais destinatários. No presente caso (comentário que poderemos alargar a outros textos similares), verifica-se uma certa ambivalência nesse processo. Assim, por um lado, o espaço peculiar evocado pelas histórias e a dimensão extraordinária de alguns factos (metamorfose de Pimpinela, presença de gigantes e anões em Maria Migalha, por exemplo) poderiam ocasionar um certo afastamento entre as personagens e os jovens espectadores, no sentido em que dificilmente se colocariam no "papel" dessas figuras, impedindo uma possível identificação.

As próprias designações escolhidas para as diversas personagens, em ambas as peças, colocam em cena um registo com um certo grau de comicidade, situação que provocará um relativo sentimento de estranheza, porventura pouco propício à ocorrência de processos de identificação, ou de colocação "dentro do texto", como atrás referimos. A existir essa identificação, ela iria incidir, essencialmente, sobre a figura central, em ambos os textos uma figura feminina, cujo nome dá, aliás, o título às peças. Mas são as vicissitudes que nas duas composições essas personagens enfrentam, próximas do que acontece em contos bastante conhecidos, como "A Gata Borralheira" (no caso de Pimpinela) ou "Branca de Neve" (no caso de Maria Migalha), que favorecerá a empatia

face à história presenciada, mas sobretudo face ao herói. Acresce que as malfeitorias exercidas sobre essas personagens são sempre provocadas pelas figuras de adultos que ocupam uma posição de poder (os reis), o que contribui para sublinhar o seu (duplo) estatuto de dominação sobre os outros, os mais "pequenos" e os mais "fracos" (e note-se, a este propósito, o nome Maria Migalha). Os processos de identificação constroem-se, desta forma, segundo um percurso semelhante ao que é apontado para as histórias da tradição, por Bruno Bettelheim (1985), salientando que nessas narrativas a criança sofre com o herói todas as provações e tribulações, triunfando com ele no final. É esta "lição" que os autores destas peças acabam por tirar, ao produzirem textos muitos próximos da matriz tradicional.

Decorrente deste traço essencial, verifica-se que a apresentação dos dilemas morais resultará substancialmente diferente entre estas peças e todas as que, quer no tempo da 1.ª República, quer durante o período agora estudado, optaram por um teatro de tipo realista. Neste último, verificámos uma quase ausência de acção dramática, o que resulta numa maior incidência e uma maior importância atribuída ao confronto de ideias através do diálogo. No caso destas peças, ao optar-se por um registo no domínio da fantasia (o que favorece também a faceta de teatro-diversão, pretendida para estas peças), remetendo para diversos motivos do conto tradicional e quase reproduzindo situações que encontramos em alguns desses textos, acaba por se verificar um predomínio da acção. E será sobretudo através da actuação das personagens que os conflitos se agudizam, e que, no final, se solucionam. Isto não significa, no entanto, que as trocas discursivas tenham agora uma importância menor, assumindo realmente um papel preponderante, como iremos verificar.

Embora inscrevendo-se num paradigma comum de construção, como se destacou ao longo dos anteriores parágrafos, estas duas composições desenvolvem, em alguns pontos, leituras distintas do mundo, consubstanciadas sobretudo pelas "actividades discursivas" que encenam, visto tratar-se de textos dramáticos. Neste sentido, a forma como decorrem certas interacções e, além disso, o papel determinante assumido por certas trocas e intervenções particulares, revelam um interesse assinalável. Vamos assim observar com mais atenção alguns segmentos textuais, sem todavia esquecermos o macro-texto, e a ele fazendo referência sempre que tal se revele importante.

4.2.1 Interacção e representação do mundo: «Pimpinela»

Pimpinela e a avó vivem numa cabana e recolhem o Príncipe Lilás, do reino de Girasol, numa noite de tempestade. Pimpinela decide devolver a bolsa deixada como recompensa, e é mal recebida pelo rei da Beldroega, que se apercebe do amor do príncipe. Decretada a morte da jovem, esta foge para a floresta, mas perde-se, sendo sempre perseguida pelo rei. Após vários sofrimentos, é resgatada, casando finalmente com o seu apaixonado.

A inscrição deste texto na matriz do conto maravilhoso leva a que determinados segmentos assumam um lugar de destaque no desenvolvimento da intriga. Se tomarmos como ponto de referência as trinta e uma funções assinaladas por Propp, aspectos como a partida de casa, a malfeitoria, as provas que o herói deve enfrentar, o castigo e o matrimónio, para referir só algumas funções que ocorrem na peça Pimpinela, constituem núcleos a ter em atenção para determinar os contornos particulares que poderão assumir nesta composição. Mas tratando-se de um texto dramático e não de um conto, a questão das interacções verbais realizadas pelas personagens adquire um valor e uma relevância que não existe no texto narrativo, onde a voz de um narrador se sobrepõe, com frequência, à das personagens. Aqui, é a partir do que as personagens dizem e da maneira como se relacionam que se vai construindo uma determinada visão do mundo, aspecto central na leitura que temos vindo a desenvolver ao longo deste trabalho.

Vamos assim focalizar a nossa análise em alguns desses segmentos textuais, em especial os que contribuem com dados significativos para a construção de uma dada ordem social, tendo igualmente presente que "référer consiste à sélectionner dans la totalité des «événements» possibles des objects de discours. Face à la multiplicité des manières de rapporter un même événement, chacun des énonciateurs qui doit le verbaliser se trouve dans l' obligation de sélectionner des personnages, des faits et des ordres de causalité" (Vion, 1992: 211).

O episódio inicial – I Quadro – tem como função apresentar uma espécie de concepção "primordial" de mundo, conseguida através de um tipo particular de interacção entre as duas personagens em cena – a avó e a neta (Pimpinela). Assim, as

falas de Pimpinela apresentam-se com um teor essencialmente ilocutivo, interrogativo e fortemente emotivo – verifica-se o recurso frequente a formas de intensificação: "muito pobres", "tanto medo", "tão bonito", "gosto tanto" – , com incidência sobre ela própria, exprimindo os seus sentimentos, ou sobre o mundo: (a) "Somos muito pobres, avozinha, não somos?"; (b) "Faz-me tanto medo o vento, minha avó! Quem andará de noite, com este tempo, pelos caminhos?" (p. 14); (c) "Gosto tanto da minha «Joaninha»!" (p. 15). Como réplica, sucedem-se falas da avó que raramente constituem o que poderíamos considerar, em termos comunicativos, prolongamentos pertinentes ou respostas esperadas/mais imediatas às exclamações/questões formuladas pela neta.

Contrastando com este discurso emotivo, o discurso da avó caracteriza-se, em alguns momentos, por um quase apagamento das marcas de enunciação, assumindo-se assim como um discurso pedagógico constativo (cf., por exemplo, Reboul). À pergunta (a) responde, "Há gente mais pobre do que nós, minha filha"; em (b), comenta, "Descansa que Deus protege os humildes e os caminhantes". O princípio de relação, segundo Grice, é aqui quebrado, mas apenas a um nível mais superficial, na medida em que as intervenções da avó cumprem requisitos mais profundos, que uma simples resposta de tipo sim/não nunca poderia alcançar.

Na verdade, é a voz do saber/poder dos mais velhos, de um saber ancestral, que se revela através de formulações com um acentuado peso proposicional, face às questões, de sabor ingénuo e infantil, de Pimpinela. Tratam-se de afirmações, ou "estruturas modais" (Fowler, 1986), com um forte carácter "informacional" e generalizador, veiculando verdades universais e fornecendo elementos fulcrais que permitem construir uma determinada "visão do mundo" – a da avó. O poder que lhe é conferido pela idade permitirá este tipo de racionalização/generalização, num discurso que tem uma função pedagógica, facultando um "conhecimento partilhado" à personagem de contornos infantis.

Por outro lado, vai avançando com índices reveladores de caminhos de evolução da fábula, entretecendo essas duas dimensões: uma mais geral, de configuração do mundo, e outra particular – o futuro de Pimpinela – numa linha comum que conduz à natural dedução, logo no início, de que o destino dessa personagem só poderá ser cheio de "sol" (p. 14). É, aliás, um destino pré-estabelecido, não conquistado. O individual

encontra-se submetido a um percurso desde logo traçado, como nos "contos de fadas" (p. 14 e 21), sem pretender ser conto de fadas.

Assim, embora essa personagem só surja novamente, de passagem, no III Quadro ("Regresso à choupana"), com um reforço dos indícios fornecidos anteriormente, as intervenções iniciais da avó são fulcrais, enquanto personagem que revela uma significativa superioridade epistémica, criando uma moldura para os acontecimentos que se vão suceder, fornecendo, de algum modo, a "chave" antecipada para a leitura da história. Neste sentido também, as intervenções da avó valem não só pelo que "dizem" mas mais ainda pelo seu poder actuante, pois de certa forma são indutoras do futuro comportamento da neta.

Este discurso inicial, mais apegado ao real, pelas considerações que sobre ele se tecem, contrasta com um segundo "tempo", nesse primeiro quadro, e que corresponde às referências acerca das "histórias" que a avó conta, referências que preparam e acabam por tornar "natural" o aparecimento de uma terceira personagem – o príncipe Lilás. As reflexões mais pragmáticas sobre o real "mundo dos pobres" (elemento algo estranho ao universo dos contos) são em seguida contrabalançadas com as alusões ao imaginário "mundo das histórias", surgindo este último com a capacidade de ultrapassar as limitações do primeiro. Esta intersecção inicial entre dois mundos distintos dá lugar à primazia do segundo, a partir do momento em que Pimpinela deixa o espaço da choupana que, aliás, a avó se recusará sempre a abandonar.

Desta forma, ela nunca pertencerá ao mundo das "histórias" – até porque se assume no início como sua contadora, e não como personagem: este dimensão é antes projectada (e depois confirmada com o decorrer da fábula) sobre Pimpinela, em duas falas seguidas: "Quantas meninas pobres, como tu, chegam a ter palácios ...", e ainda "... sonhei que também tu tinhas a tua fada...". O sistema de referências aqui convocado é o dos contos tradicionais de fadas, reis e princesas, estabelecendo desde logo um contrato implícito de interpretação, face ao leitor/espectador visado. Neste sentido também, recordemos Robert Vion, que refere que o indivíduo não reage em função da situação objectiva com que é confrontado, mas a partir da representação que elabora sobre essa situação (1992: 86).

Mas, recuando um pouco na nossa análise, que aspectos compõem concretamente essa visão do mundo que é proposta e de que forma condicionam ou

antecipam o seguimento da acção? Sublinhamos aqui o papel da interacção enquanto espaço no qual se transmitem as categorizações do mundo. Vejamos o conjunto de asserções que são formuladas pela avó e as suas "ramificações" posteriores na história.

I - "Dá graças a Deus, Pimpinela, porque ainda temos esta choupana para nos abrigar." (p. 13); "Há gente mais pobre do que nós, minha filha: os que não têm onde dormir." (p. 14). A ideia central que aqui ressalta é a de um certo conformismo, atitude que vai encontrar eco em Pimpinela, em diferentes momentos da acção: por exemplo, a aceitação do sacrifício de Joaninha face à prepotência do rei Espinafre; a sua atitude submissa em relação a outras personagens.

II - "Descansa, que Deus protege os humildes e os caminhantes." (p. 14). Invocação da protecção divina, a par com a protecção das fadas (anjo protector), dimensões que serão determinantes no percurso de provação que Pimpinela irá enfrentar. A protecção divina pode igualmente actuar como elemento que determina a ascenção social: "Quantas meninas pobres, como tu, chegam a ter palácios e muitos criados e vestidos muito lindos..." (p. 14).

III - "[...] também há pessoas muito importantes que são tão simples e tão boas que parecem pobres como nós." (p. 22). Esta asserção toma como pressuposto a ideia de que os pobres é que serão "bons" e "simples"; as "pessoas importantes", em geral, não o são, só excepções, como acontecerá com o príncipe Lilás. E em que consiste essa sua simplicidade: em apreciar o comer dos pobres (mel e leite) e em responder familiarmente a uma lengalenga popular (joaninha avoa, avoa que o teu pai está em Lisboa: "Príncipe Lilás: E a tua mãe está no Minho a comer pão com toucinho... (Ri-se)." (p. 20), cumprindo, desta maneira, certos preceitos da "politesse" (cf. Kerbrat-Orecchionni).

IV - "Dize ao teu amo que a nossa choupana é muito pobrezinha, mas que está ao seu dispor." (p. 16) – mais adiante, no III quadro, aconselhará também a neta: "Quando entrares no palácio, ajeita o vestidinho..." (p. 40). Retoma-se aqui a imagem, dos pobrezinhos mas amáveis, limpos e honestos, como Pimpinela revelará ser, ao ir ao palácio entregar ao príncipe a bolsa que este deixará, como gratidão, na pequena

choupana. E na maneira como perdoa, ao persecutório rei Espinafre, a desdita que este a fez passar.

Podemos, portanto, concluir que este primeiro quadro desempenha um papel determinante, ao postular a existência de um "programa" ou ordem social pré--estabelecidos. É sobre esta moldura inicial que se irão inscrever os momentos seguintes, em que o confronto entre dois espaços/esferas – aliado à função "partida de casa" –, antecipado igualmente pelo discurso da avó, se torna evidente. De um lado, temos a choupana e as leis da natureza, que protegem o indivíduo (os habitantes da floresta irão também, posteriormente, ajudar Pimpinela), e do outro, o palácio e as suas leis artificiais, impondo-se de fora para dentro, ou seja, do social para o individual, chegando a "sufocar" as naturais inclinações de algumas figuras.

A relação de lugares ("places") constitui também um elemento fulcral ao nível das interacções iniciais entre as personagens. Este aspecto é de extremo significado, num duplo sentido. Primeiro, pelo facto de as relações que se estabelecem inicialmente constituirem o principal motivo que despoleta o conflito subsequente. Depois, porque a situação final consiste numa alteração profunda de aspectos da ordem social inicial.

Com a mudança do espaço de interacção – da choupana para o palácio – as intervenções do príncipe, que se tinham revelado adequadas no primeiro contexto, são agora caracterizadas por um excesso de linguagem, não cumprindo o princípio de quantidade (segundo Grice). A caracterização que faz de Pimpinela, extremamente positiva e recorrendo, por três vezes, a artifícios retóricos (a comparação), é excessiva para uma figura que o rei já antes tinha colocado num plano de inferioridade hierárquica, embora na forma eufemística, referindo o espaço em vez da pessoa: "O rei Espinafre não desce à choupana da Pimpinela." (p. 35). O príncipe, ao não cumprir uma norma própria ao seu estatuto, quando fala de um outro que lhe é inferior na escala social, indicia desta forma um interesse que não se coaduna com a sua posição, revelando que intervém a partir de uma "posição" subjectiva – a de seduzido –, que assim deixa a descoberto. Este facto é imediatamente identificado pelo seu interlocutor, o rei, que vê colocada em jogo a causa da sua presença ali: o tão desejado casamento com a princesa Couveflor. Também esta se mostra "agastada" com o panegírico do príncipe. Para o rei, a solução é desencadear o conflito, na medida em que pretende

manter a relação rei/súbdito, face a Pimpinela, e momentaneamente alterada pela atitude do príncipe. Resta assinalar que, logo no primeiro quadro, a avó anunciara este "estar" diferente do príncipe, comentando exactamente a questão da relação de papel, enquanto conjunto de modelos culturais associados a um dado estatuto, emergindo a conduta do príncipe como uma excepção.

Em termos situacionais, a moldura comunicativa, que poderia surgir como estabelecida a priori, na medida em que uma interacção do tipo da que é encenada está socialmente estruturada e formalizada, devendo obedecer a um esquema mais ou menos pré-determinado – o rei ouve o súbdito, sendo o grau de formalidade entre os dois actores extremamente elevado – acaba por ser desmembrada. São os sujeitos, através do seu comportamento – o príncipe, em particular – que vão criar novas definições para essa moldura, contribuindo para uma nova configuração, e criando cumplicidades não previstas no quadro inicial. Isto porque o príncipe pretende passar de uma interacção estruturada, para uma relação de conversação, que implica a adopção de comportamentos de consideração e de cooperação, tomando a aparência de uma relação igualitária (Vion, 1992: 110), facto que não é aceite pelo rei.

Por outro lado, verifica-se ainda uma diferença de registo discursivo – o príncipe situa-se no poético e o rei no pragmático. O rei caracteriza-se igualmente por um discurso afirmativo e impositivo da sua vontade, enquanto o do príncipe é mais modulado: "Vossa Majestade deve orgulhar-se de ter no seu reino uma rapariga com uma alma branca como o leite que me deu a beber" (p. 36). Em termos de actos de fala, o directivo predomina no rei: "vai recebê-la", "abre-lhe", "que limpe e entre", "ordeno-te", "o dinheiro que entre", "dá cá o braço", "familiarize-se". É também um discurso pouco adjectivado, em contraste com o do príncipe Lilás – a única ocorrência, por duas vezes, serve aliás para reforçar o seu estatuto, através das expressões "real tesouro" e "real banquete".

Como facilmente deduzimos, este quadro localizado no palácio contrapõe dois sujeitos que se definem, antes de mais, pelo seu discurso. O grau de auto-implicação no discurso respectivo é igualmente elevado em ambos os casos, mas em sentidos contrários – o que provoca a tensão, que vai recair sobre um terceiro elemento, o "intruso" ou elemento mais fraco, neste caso Pimpinela. No príncipe, é o discurso do envolvimento, expresso na retórica utilizada; no rei, o dos actos directos, que não

permitem oposição à sua pessoa. O príncipe, como já se apontou, opta por uma estratégia discursiva que se revela desajustada ao seu interlocutor, falhando ainda completamente o seu objectivo localizado ao nível da lisonja – "Vossa Majestade deve orgulhar-se de ter no seu reino uma rapariga [...]" (p. 36). Aliás, esta intervenção acaba, de forma involuntária, por se tornar profundamente ameaçadora para Pimpinela, pois na sequência deste episódio, o rei vai ordenar a morte não só da ovelha "Joaninha" mas também da própria Pimpinela.

Em relação a Pimpinela, é sobretudo através do texto didascálico que tomamos conhecimento da sua posição na interacção: "faz timidamente uma vénia", "entrega a medo", "sai a chorar, com a mesma timidez, depois de fazer vénias para a direita e para a esquerda". Ou seja, se a fala que dirige ao rei se resume a um "sim, meu senhor", depois de ter manifestado uma certa ousadia em recusar um saco de dinheiro, na sua saída de cena (fim da interacção) acentua-se a sua posição de subalternidade. Esta situação acaba por confirmar um implícito, que dificilmente seria "desconstruído", apesar dos esforços do príncipe: a posição inferior de Pimpinela em relação ao rei.

Refira-se, aliás, que o implícito ocupa um lugar de destaque nas interacções encenadas nesta peça. A este propósito deveremos mencionar que, na medida em que a interacção procede à reprodução de significações pré-estabelecidas, ela participa na justificação e na estruturação da uma ordem social igualmente pré-existente. Na medida em que a interacção reactualiza e reconstrói essas significações, ela contribui para a modificação e a reestruturação dos valores culturais, e, por consequência, ela modifica essa ordem social. Como aponta Robert Vion (1992: 51), "l' ordre social symbolique est, en effet, souvent appréhendé à partir des savoirs, images, normes est contraintes qu' il impose aux individus. De même, la dimension stratégique, comme les schémas d' action, opèrent dans l' élasticité du tissu social et dans les marges de manoeuvre permises".

Finalmente, todo o primeiro acto deste texto constrói-se segundo uma organização, diríamos, binária, na medida em que cada quadro se inicia por uma sequência, ou várias micro-sequências, caracterizadas por um certo equilíbrio (E), patente ao nível das interacções discursivas, por vezes de teor cómico ou jocoso (no palácio), a que se segue uma sequência que instaura momentos de tensão (T), mais ou menos profundos.

1.º ACTO

	(E)	(T)
I Quadro -	Diálogo Pimpinela/avó	Aparecimento do Príncipe
II Quadro -	Corte - espera-se o príncipe	Diálogo Rei/Príncipe/ Pimpinela
III Quadro -	Diálogo Pimpinela/avó	Monólogo da avó
IV Quadro -	Na corte - a cozinha	Fuga de Pimpinela/Cebola/Rabanete
V Quadro -	Ø	Rei inicia perseguição

Os restantes actos revelam uma maior complexificação da acção, sobretudo em termos cénicos e ao nível da movimentação das personagens, com sucessivas entradas e saídas de cena, no sentido de retratar a perseguição empreendida pelo rei. Procura-se igualmente provocar, através desses recursos, um efeito de suspense, presente, por exemplo, na recorrência de situações em que o perseguido sai e o perseguidor entra de imediato em cena.

É também nesses actos que ocorrem certos tópicos mais conhecidos do conto tradicional maravilhoso, e aqui tratados de forma convencional, como sejam, a encruzilhada com três caminhos, a intervenção da fada madrinha, a ocorrência de metamorfoses e a atribuição de objectos mágicos, com destaque para a flauta mágica, que faz dançar (como no conto recolhido pelos irmãos Grimm), e a poção que dá coragem. Pela semelhança, que daqui decorre, em relação a esse tipo de histórias, a fábula não revela particularidades de realce, seguindo a trajectória usual, em termos de desenvolvimento, do conto tradicional: a figura central sofre várias provações, é encantada por duas vezes, sendo finalmente salva e casando então com o príncipe.

O curioso neste texto é que as qualidades e os feitos normalmente atribuídos ao herói, surgem aqui corporizadas na figura dos criados, o casal Cebola e Rabanete, subvertendo-se, até certo ponto – mas sem rupturas... – , uma outra "ordem", a dos contos tradicionais. Particularmente Cebola revela-se uma figura com carácter de iniciativa, sendo ela que resolve alguns dos problemas que Pimpinela terá de enfrentar, mantendo-se sempre a seu lado e interferindo sempre a seu favor. Nas sequências em que participa, as suas intervenções são sempre afirmativas dessa vontade, sendo ela a figura que, em termos da interacção, assume o controlo nas trocas efectuadas, como acontece neste excerto:

> Pimpinela – O que eu queria era estar ao pé da minha avozinha...
> Rabanete – Deus te livre! O Espinafre, se te apanhava lá, comia-te com açorda...
> Cebola – (Decidida). O remédio, agora, é encontrar o príncipe para ver se ele nos salva. Cada um de nós vai por um destes caminhos à procura da lagoa e voltamos a encontra-nos aqui todos. (p. 60)

Em relação a Pimpinela, esta é caracterizada inicialmente na linha do "herói solar" – sobre ela diz a avó que é a "luz" dos seus olhos, que ainda há-se haver "sol" na sua vida; também o príncipe, ao entrar na choupana, comenta que sabe bem o "calorzinho" que sente –, a que se associa a ideia de pureza e candura – e a sua arma é a inocência. Uma inocência que não encontra eco no sistema de valores da corte, em suma, na dimensão social. Fora do seu espaço "natural", perde a "luz" que a caracteriza, e Pimpinela não consegue impor as suas "armas"; por isso, quando ela se vai embora da choupana, a avó fica "tão triste como a noite", o que prenuncia essa alteração fundamental. Na corte, enfrenta um sistema de referências distinto, pelo que as suas intenções – entregar a bolsa de dinheiro deixada pelo príncipe – , não sendo de imediato compreendidas, são interpretadas como uma ameaça à ordem estabelecida.

Será, pois, uma figura algo desenquadrada, que necessitará, fora do seu espaço, de um amparo (também um substituto da figura tutelar da avó), lugar que será ocupado por Cebola, espécie de alter-ego mais expedito, face à quase apatia de Pimpinela. E mesmo no final da história, quando casa com o príncipe, o seu desejo é ir "viver numa casinha" (p. 135) – não num palácio – numa espécie de retorno ao espaço inicial, benfazejo, em que surge a personagem. É assim possível retomar, mesmo antes de "cair o pano", a leitura de "herói solar": "E a terra fica doirada/ Para festejar a princesa/ Do reino do Girasol." (p. 138).

A par dos elementos já apontadas, relativamente à figura da heroína alia-se também um valor simbólico da ordem do divino, na medida em que, paralelamente aos episódios existenciais mais difíceis, surge sempre uma protecção "sobrenatural", relacionada com símbolos e movimentos ascencionais. É assim que ela será transformada numa pomba branca (p. 98) – a ave do Espírito Santo, e também, segundo Durand, o símbolo do Eros sublimado: sobre Pimpinela diz a fada "A sua alma branca e pura paira em tudo o que é ingénuo e simples", p. 101 –, para escapar aos seus perseguidores, sendo depois encerrada numa torre (p. 100), guardada pela Bicha das

Sete Cabeças. Poderemos dizer que se efectua um trajecto "psicológico", de sofrimento e privação, desde a "choupana", lugar protector e primordial, passando por espaços de agressão – o palácio do rei, a estalagem, a torre das Sete Quinas – até ao reencontro com o príncipe e o desejo, já mencionado, de viver numa "casinha", elemento paralelo da choupana inicial.

Este antagonismo de espaços conduzirá, pois, à necessidade de uma nova personagem que assegure a vitória de um herói incapaz de lutar por si. De sublinhar que não é só no par Pimpinela/Cebola que se verifica uma alteração nos papéis habituais; também no par formado pelo Príncipe Lilás e Rabanete ocorre uma inversão dos papéis tradicionais, ainda que assumindo configurações cómicas: por engano, o criado bebe a poção mágica que dá força e coragem, sendo ele que irá enfrentar a Bicha de Sete Cabeças, em vez do Príncipe, havendo até lugar a um trocadilho por parte do rei:

> Rabanete – Onde é que ela está, que eu racho-a de meio a meio!
> Príncipe Lilás – Enlouqueceste!... Quem a mata sou eu. Deixa ver a água. (p. 113)
>
> Rei Espinafre – Quem me havia de dizer que o palerma do Rabanete era um herói desconhecido?... (p. 117)

Algumas características do texto didascálico desta peça merecem um comentário adicional. As didascálias iniciais de acto, em Pimpinela, indiciam uma certa contaminação dos processos narrativos, contendo elementos que remetem mais para o acto de ler do que propriamente para a representação. Expressões como "um reino onde as pessoas são hortaliças, que é como quem diz, as hortaliças são pessoas" (II Quadro, p. 23); "despede-se da avó, que fica tão triste como a noite" (III Quadro, p. 39); "Mas por artes de Satanaz, ou fosse de quem fosse" (IV Quadro, p. 43), constituem exemplos representativos de elementos textuais, sobretudo na forma de comentário, que fornecem informações que não poderão ser traduzidas na actuação. À descrição objectiva, vão juntar-se observações de teor subjectivo, com notações claramente valorativas e irónicas.

Além disso, no final do texto publicado em livro verifica-se a existência de dois finais: um para o espectáculo, quando "cai o pano", outro para o leitor do texto, texto que é assumido no prefácio e na própria classificação da peça, como já apontámos, de

"conto infantil". Este final, com sabor narrativo, e dirigido especificamente aos "meninos que leram esta história", prolonga no tempo e transporta até ao presente da leitura a felicidade vivida pelas personagens: "o príncipe Lilás e a princesa Pimpinela continuam a viver muito felizes e adoram a avozinha, que vai todos os domingos visitá--los ao palácio" (p. 139). Mas este desfecho serve também para se explicitar uma moral, igualmente presente, mas talvez menos evidente, nos diálogos e acção da peça, desvendando e explicando a dimensão metafórica, dos homens iguais a plantas. Os autores não conseguem, pois, escapar a um desejo, comum a tantos outros escritores para crianças, de clarificar o sentido mais profundo do texto, mistura de conto e fábula, na medida em que se estabelece uma ligação por analogia entre as plantas da peça e as pessoas do mundo real:

> Os meninos que leram esta história verdadeira não se esqueçam de que as pessoas são como as plantas: há pequenitas e humildes e pobrezinhas que têm um coração tão bondoso e uma inteligência tão viva como a Pimpinela. Aqueles que nasceram em berço de oiro, rodeados de carinhos e de flores, não devem olhar com desdém para os que vieram ao mundo em berço de palha, sem outro conforto que não seja o calor dos beijos maternais. (pp. 139-140)

De sublinhar que este comentário orientador da leitura incide sobre aspectos comportamentais que se prendem, novamente, com as questões de estatuto social e as atitudes mais consentâneas com essa posição, nomeadamente a elevação moral. Esta transposição dos leitores, do mundo da fantasia ou do texto, para o mundo real, num processo simultâneo de descodificação dos significados pretendidos pelos autores, satisfaz naturalmente intuitos de escrita que se prendem com uma mais fácil interiorização desses significados, como se a criança, por si só, não conseguisse alcançar a dimensão simbólica contida no texto. Preocupação de clarificação que, de alguma forma, vai obliterar a participação do leitor a sua capacidade interpretativa. Mas ressalte-se que se continua sem questionar estas diferenças de "berço"...

Outro problemática latente no texto acaba por não merecer destaque particular nesta moral final, embora se faça uma ligeira menção a esse aspecto. Referimo-nos à questão dos conflitos entre diferentes e do tema da aceitação da diferença. É que o texto, para além de encenar a questão da promoção social através de casamentos entre elementos de diferentes classes sociais, corporizada não só no par Príncipe Lilás/Pimpinela como na união Alho/Princesa Couveflor – uma forma de construir a

totalidade, que o número quatro representa –, aborda, diríamos num segundo plano temático, mas que perto do final assume algum destaque na fábula, o problema do conflito entre diferentes. Na verdade, não podemos esquecer que estão representadas na peça, embora pertencendo ao um mesmo reino, o vegetal, diferentes entidades: as "hortaliças" e as "flores".

Neste domínio, poderemos notar que se verifica um processo de atracção entre iguais – príncipe Lilás/Pimpinela; Alho/Princesa Couveflor – e um movimento de repulsa/oposição entre diferentes – Príncipe Lilás/Princesa Couveflor, além da oposição entre o príncipe e o próprio rei Espinafre – patente logo na primeira observação do príncipe quando encara a sua prometida consorte: "Julguei-a mais maneirinha" (p. 33). O ensaio de um cruzamento entre diferentes não é conseguido, resultando a situação, como verificámos, num conflito que inicia com a perseguição a Pimpinela e culmina no IX Quadro, "A Torre das sete quinas", com uma guerra entre os dois reinos em presença:

> Alho – [...] travou-se uma grande batalha.
> Rei Espinafre – Uma grande batalha?...
> Alho – Sim, uma batalha de flores. Os exércitos da Beldroega foram derrotados pelas tropas do reino do Girasol. [...] O nosso território esta a ser anexado pela rainha Magnólia. (pp. 119-120)

Este episódio é aproveitado para um breve apontamento de cariz "político", protagonizado por Alho, o pagem do rei Espinafre, que se assume, perante todos, como pertencendo ao grupo dos "oprimidos" pelo rei, iniciando então a assunção do seu verdadeiro eu, até ao momento "oprimido" e "calado" (apenas manifestando-se de forma indirecta, através de apartes). Esse assumir culminará na revelação do seu amor pela princesa Couveflor. Novamente a resposta do rei é ambivalente, de acordo com a problemática que agora debatemos.

Na verdade, ao responder "És um alho... Concedo-te a mão da minha filha" (p. 123), tanto pode estar a referir-se à sua esperteza e sentido de oportunidade, como ao facto de, de certo modo, se tratar de um igual em relação à princesa, no sentido em que também pertence às "hortaliças" . O que conduzirá a uma valorização mais da questão da pertença a uma mesma espécie/grupo "racial" do que da pertença a uma mesma classe. O interdito social que caracteriza o início da peça é assim anulado no

final. De qualquer forma, assinala-se uma desejada harmonia entre diferentes, factor presente na reconciliação final entre todas as partes e repetido na conclusão moral: "Desde então, na terra das hortaliças e na terra das flores, que fazem parte do reino Vegetal, todos vivem na maior harmonia. Por isso há hortas onde florescem as roseiras e jardins onde os morangos crescem ao lado das violetas" (p. 139).

A resignação social, característica de muitas histórias tradicionais, e, afinal, como vimos, de tantos textos escritos ao longo das décadas que abordamos nesta parte do estudo, acaba por se diluir um pouco neste texto, através de uma alteração profunda da "ordem social", mas alcançando-se uma significativa totalidade/harmonia, no casamento quaternário, a que já se aludiu. Mesmo caracterizando-se por um certo convencionalismo, com um final um pouco em termos de novela "cor-de-rosa", esta nova ordem é mais consentânea com as naturais inclinações e menos com os constrangimentos sociais, situação que nunca ocorre nos outros textos, nos quais nunca se verifica, mesmo implicitamente, uma alteração dessa ordem, cada um ficando sempre no seu espaço social próprio. Todavia, convém referir que as alusões a aspectos político-sociais são realizadas de um ponto de vista individual, não estrutural, continuando a não existir um verdadeiro questionamento do sistema no qual as personagens se situam.

A desmistificação do poder é assim conseguida, com um criado que não apenas se candidata a futuro rei, ao casar com a princesa Couveflor, como também reconhece e acentua, num jogo de palavras, a mesquinhez inerente a esse poder: quando o príncipe Lilás, num sinal de reconciliação, sugere que se juntem "as duas coroas", Alho responde que "Duas coroas são dez tostões..." (p. 124), revelando o verdadeiro e limitado alcance desse poder simbólico. O próprio rei Espinafre, antes tão cioso da sua posição e do seu domínio, assume agora um papel conciliador, de nítidos recortes sociais: "A terra chega para todos..." (p. 124). Esta alteração de atitude conduz, naturalmente, a uma alteração no seu discurso: o tom impositivo e autocêntrico que referimos para as interacções iniciais, dá agora lugar não só a uma maior modelação, como estando sobretudo virado para os outros, e menos para o sujeito – "Obrigado, Pimpinela! És uma santinha!" (p. 121); "Agora é que eu compreendo a vida... Se ainda fosse rei, dava à Pimpinela tudo o que ela quisesse... " (p. 122); "Que é que tu queres? [...] Concedo-te a mão da minha filha." (p. 123).

Estes elementos indiciam ainda a resolução de uma outra linha de conflito, latente no texto, e que consiste num problema de gerações. Na verdade, poder-se-á ler ainda as atitudes agressivas do rei como uma tentativa de resistir à inevitabilidade da sucessão, ou da substituição geracional. A procura desesperada em manter o seu poder – sobretudo contra o "herói solar", que sente como principal elemento usurpador e desestabilizador da ordem – é igualmente uma luta pela manutenção do seu estatuto de supremacia, de representante dos "mais velhos", um estatuto que finalmente acaba por perder, duplamente, como sabemos.

Neste ponto ainda das relações entre diferentes, recai uma atenção particular sobre o simbolismo do nome Pimpinela, sobre o qual talvez convenha aqui recordar alguns aspectos, na medida em que, ao ser escolhido para designar a protagonista, o terá sido, porventura, de forma não totalmente isenta de significado. Na verdade, trata-se de uma planta que figura algures entre os dois "reinos" em questão. Pertence à família das rosáceas – desta forma integrando o reinos das flores – mas serve também como condimento alimentar – pelo que se aproxima das "hortaliças", facto recordado pelos próprios protagonistas: "Pimpinela: Sou uma planta desditosa/ Sirvo só para salada.// Príncipe Lilás: Mas és pura e és mimosa/ E és mais fresca do que a rosa/ E talvez mais perfumada." (pp. 134-135). Também espacialmente, no texto, Pimpinela ocupa esse lugar intermédio ou de ligação entre os dois reinos, ao viver numa "casinha" situada algures no caminho entre o reino do Girassol e o reino da Beringela.

Uma palavra final para a questão da linguagem, que neste texto (e também em Maria Migalha) assume contornos claramente distintos do que ocorre na maioria das peças que analisámos no capítulo 3. Aí, a primazia vai para um discurso denotativo, em que o sentido mais imediato das palavras é privilegiado, num registo de seriedade, em consonância com o tratamento mais realista dos temas. No caso destes dois textos, verifica-se uma valorização considerável da vertente cómica, baseada sobretudo nos jogos de palavras, a partir dos contrastes, implícitos, e dos ditos tomados de forma literal, tirando partido do campo semântico particular criado pela peça. É neste domínio que estes textos se acabam por afastar mais da tradição, e também dos restantes textos dramáticos para crianças (cf. cap. 3), estabelecendo laços estreitos com a farsa, ao recorrer com alguma frequência a um registo parodístico. Vejamos apenas algumas

ocorrências que, em certos casos, funcionam mais como uma espécie de "piscar de olhos" aos adultos.

> Alho (Anuncia [...]) – As reais Damas Alfacinhas! Sua senhoria o reposteiro Nabiça! [...] As digníssimas Cenouras do seu nariz! [...] (p. 25-27)

> Rei Espinafre – Por que é que não veio a fava nem a ervilha?
> Alho – A ervilha está vazia e a fava tem o pulgão.
> Rei Espinafre – Então vai à fava...
> Alho (Áparte) – À fava vá ele...
> Rei Espinafre – ... vai à fava, enquanto a ervilha enche. (p. 28)

> Rei Espinafre – (interrompendo-o) Tu ainda não sabes o dote que lhe dou: uma horta de mil hectares e a tua mães fica com uma nora. (p. 34)

> Rabanete – O rei, se não lhe dão o peixe, fica todo escamado. (p. 47)

> Cebola – Ah, rei Espinafre, se te apanhasse a jeito, até te fazia em esparregado. (p. 52)

> Rei Espinafre – Onde estará a companhia do Feijão Verde?
> Alho – A esta hora devem estar a devorar o rancho de feijão encarnado. (p. 65)

Encontramos ainda outro tipo de alusões que se dirigem também mais aos adultos presentes no espectáculo (tributários da sua atenção), do que à criança, verdadeiro destinatário da obra, em certas referências económico-sociais, como acontece com o episódio da audiência do rei a um casal de coelhos, segmento perfeitamente alheio à economia do texto, pelo que a justificação da sua inclusão residirá apenas no problema social apresentado: o coelho diz que está desempregado, seguindo-se um lamento e um pedido ao rei.

> Ela – Animais da nossa raça
> Precisam de muita ração,
> Ele – Mas a gente vai à praça,
> Custa tudo um dinheirão!... (pp. 30-31)

É provável que este tipo de comentário não agradasse a alguns ouvidos... introduzindo um registo ausente na restante produção dramática para crianças, mas a que o jornalista/autor Norberto Lopes certamente não seria indiferente.

4.2.2 Uma nova heroína: «Maria Migalha»

Na corte do rei Fome-Nica e da rainha Unhas de Fome, toda a gente passa fome. No dia do aniversário da Princesa Maria Migalha realiza-se um grande banquete, o que todos entusiasma, pela sua raridade, pois Sua majestade não compreende que "barriga vazia não dá alegria". Rapidamente a alegria se transforma em tristeza: uma fada aparece e, para castigar o mau coração do rei, leva a princesa. Esta irá enfrentar vários sofrimentos, até o pai finalmente revelar sentimentos de bondade.

Na peça *Maria Migalha* a oposição fundamental não se localiza tanto na questão do espaço/estatuto, como acontecia em *Pimpinela*, mas sobretudo em termos da relação das personagens entre si e com o mundo. Assim, começa por ser dentro do próprio castelo que se constrói esse contraste, não havendo referências relevantes a outros espaços. O carácter sovina dos reis, pais de Maria Migalha, e as atitudes consentâneas, são idênticas quer para os que habitam o castelo como para o povo – excepto para com eles mesmos. Será, pois, no interior do núcleo familiar que se opera uma primeira cisão/dicotomização – entre uma Maria Migalha caritativa e uns pais "unhas-de-fome". Ou, se quisermos, em termos simbólicos, o conflito processa-se sobretudo entre duas gerações, entre o pequeno/novo/impotente e o grande/velho/omnipotente. Ou, noutro plano ainda, entre duas pulsões essenciais – o "consumo"/juvenil e a "acumulação"/dos adultos – , a que se vão vincular diferentes valores e leituras do mundo, com evidente benefício, no final, para os elementos associados ao primeiro vector referido, o que facilitará, naturalmente, o processo de aproximação ao leitor/espectador visado.

Verifica-se ainda outro nível de contraste, em termos do ser e do parecer dos reis, que decretam regime de fome no reino, mas que se enchem de comida às escondidas. Este aspecto, aliás, está presente ao nível da acção, no episódio introdutório, passado na cozinha do palácio, e que transmite uma imagem de abundância, que se virá a verificar ser apenas aparente. Também ao nível do discurso, o tema comum, para todas as personagens, é a comida, quando todos, afinal, passam fome. Aliás, a comida surge nesta peça como uma metamorfose do "tesouro" escondido: é algo que os reis têm guardado "a sete chaves no cofre-forte do real erário" (p. 17), portanto, longe dos olhares dos outros e em lugar a que só eles têm acesso. Será desta assimilação –

comida = tesouro – que decorrerá o sentimento de avareza que caracteriza as personagens.

Todo o primeiro e segundo quadros serão construídos, por meio das intervenções de diferentes personagens, com base na figura do contraste/oposição, que destacam as posições referidas.

(1) Através dos comentários de terceiras personagens:

- o rei "decreta fome" mas tem os "subterrâneos minados de comida";
- os reis são "forretas" mas a princesa é "amiga de dar".

(2) Através das interacções entre Maria Migalha e os seus pais:

- para os reis roubar um bolo-rei é um "crime" mas para a princesa é uma "ninharia";
- para os reis revistar a corte é uma medida que "dignifica a coroa" mas para a princesa é uma acção "mesquinha".

Tratam-se ainda, como a síntese anterior comprova, de intervenções que comportam uma carga avaliativa bastante forte, em que as atitudes das personagens são constantemente apreciadas e postas e jogo. Constitui-se, desta forma, uma situação caracterizada sobretudo em termos dicotómicos, fundamentados também numa avaliação distinta dos factos que ocorrem: enquanto para os reis a comida é um tesouro a guardar e o seu desaparecimento um crime, para Maria Migalha a comida/tesouro é algo que deve ser partilhado.

O conflito instalado leva a que as figuras parentais acabem por encarnar o papel inicial de "agressores" em relação à figura central, inscrevendo-se, desta forma, num conjunto vasto da tradição oral em que esse motivo ocorre. Vão assim conduzir, com a sua atitude reprovável, ao castigo que vai incidir sobre Maria Migalha, aqui herói-vítima, cuja função principal será a de tentar libertar-se da sorte que pesa sobre si.

Esse castigo poderá, numa outra perspectiva, ser também encarado como um problema de poder. Neste sentido, será o resultado da desobediência de Maria Migalha à autoridade dos pais, ao distribuir comida pelos pobres – ou seja, ao "consumir" parte do

tesouro – , contra a vontade dos reis – castigo pela rebeldia juvenil –, e ao usurpar um poder (o de dar ordens) que só a eles pertence: "Rainha [...] – Se não fosse o seu aniversário merecia um bom castigo. Quem a mandou dar ordem na cozinha para um bodo colossal à malta aí da rua?" (p. 33). A sua tentativa de afirmação pessoal, da afirmação do seu eu e da sua vontade, acaba não só por ser desfeita – "houve contra-ordem... Só se distribuíram uns pardais fritos e meia dúzia de papos secos" (p. 33) – como ela própria ser realmente objecto de um "castigo", cumprindo-se a ameaça da mãe, que representa aqui a mãe "má", castradora, juntamente com o pai, dos desejos de afirmação juvenil.

Neste contexto, a própria instituição familiar, enquanto possível/desejável espaço de segurança, acaba por ser posta inicialmente em causa, já que os pais são os principais causadores das desgraças que vão recair sobre a filha, através do feitiço de uma fada. Esta fada tem, igualmente, um carácter ambivalente: por um lado, é uma versão da fada-má de muitas histórias, pois o seu feitiço é negativo para Maria Migalha, caracterizada como a princesa "boazinha", portanto não merecedora do mal que lhe é atribuído; por outro lado, a fada é também uma figura da sabedoria e justiceira (cf. von Franz, 1984), na medida em que a sua acção funciona ainda como castigo ou punição para os pais de Maria Migalha . Digamos que é na reconstituição dos valores da família – nomeadamente no amor que deve unir os seus membros – que a harmonia final é construída. Será nesta dimensão, sobretudo, que se situará uma das "lições" do texto, revelando a sua "ideologia" implícita. Ao triunfo da bondade corresponde o "final feliz", típico dos contos de fadas, cimentando-se assim o seu valor formativo. A heroína continua também, nesta acepção, a ser uma manifestação do retrato arquétipo para exemplo das meninas, ao ser um modelo de verdade, bondade e doçura.

Em termos discursivos, podemos afirmar que as atitudes das personagens centrais – reis e Maria Migalha – são consonantes com o seu discurso. Assim, se no início as interacções se caracterizam pelo que poderíamos denominar um "confronto de vontades", no final o tom predominante é de concórdia e de "cooperação", em termos comunicativos mas também em termos inter-relacionais.

O I quadro, "Na cozinha do palácio", tem uma função informacional, ao caracterizar, através dos participantes – cozinheiro e respectivos ajudantes, escudeiros

do rei – a situação que se vive no Reino ("toda a fidalguia anda enfraquecida, definhada, a cair da boca aos cães, como é costume dizer!", p. 16) e o motivo para tanta alegria: a perspectiva de um banquete pelo aniversário da princesa. O discurso dos vários interlocutores é elucidativo quanto ao desconcerto vivido, acabando por desvendar um outro nível de conflitualidade no texto, que importará reter.

Tendo presente a noção de papel, como modelo de acção pré-estabelecido que se desenvolve durante uma interacção/representação, e dado que o espaço da corte funciona como uma espécie de "entorno institucional" (Marques, 1998: 372), o papel de rei irá convocar, junto dos outros, um comportamento de submissão à sua lei. No caso deste texto, esta questão é, de certo modo, caricaturada e criticada, na medida em que as suas ordens são consideradas "fora de ordem" e os seus desígnios censurados, mesmo que de forma velada, não directa – de qualquer maneira, essas críticas serão apreendidas pelos espectadores ou leitores. Este rei, não tratando com justiça o seu reino, não será um verdadeiro rei. Daí que os aspectos mais dogmáticos das relações entre rei e súbditos sejam aqui postos em causa, sendo ainda abertamente caricaturados ou desmentidos, revelando a falta de consideração dos seus cortesãos: "Só dos minguados miolos de Sua Majestade sai uma ordem tão fora de ordem" (p. 17); "Suas Majestades até no nome da filha foram somíticos" (p. 26); "Rei - Não admito que se fale em fome no meu reino./ Rapa-Tacho (Áparte) – Não se fala mesmo noutra coisa!" (p. 31).

Poderemos, em suma, considerar que estes episódios iniciais encerram um profundo sentido crítico em termos sociais. Assistimos a uma dualidade ao nível das atitudes da mais alta instância de poder – os reis – entre o que decretam para o povo – a fome – e o que praticam em privado. Embora em jeito de caricatura – que os nomes das personagens acentua – procura-se ultrapassar o plano puramente moralista, e propor leituras que apontam para questões de justiça social e denunciando os abusos de poder. A dualidade referida resulta numa falta de consideração da corte para com os reis, sobretudo na forma velada, e num forte antagonismo com a própria filha, com o resultado conhecido.

Em relação à princesa e aos pais, as suas intervenções assumem contornos marcadamente directivos: cada qual quer impor a sua vontade, exercer o seu "poder", todavia em direcções distintas. No I quadro a princesa dá ordens para a distribuição de comida: "Rapa-Tacho vai procurar aí pelos arredores os pobres mais necessitados. Diz-

lhes que hoje há bodo no palácio", "Vai que te mando eu" (p. 20), "Dêem-me um cesto bem grande ... Agora trata de o encher de comida, ouviste?", "Quero que toda a gente necessitada coma à farta", "Quando os pobres chegarem o Rapa-Tacho distribuirá o bodo" (p. 21). Seguidamente, será a vez dos pais de pontuarem a sua posição, igualmente de forma impositiva/directiva: "É uma esbanjadora! Não sabe o valor do dinheiro", "Não admito que se fale em fome no meu reino" (p. 31), "Ordeno que sejam todos aqui revistados" (p. 32), "Vais ser castigada" (p. 34).

Os episódios seguintes, após a maldição lançada pela fada – que imobiliza os habitantes do palácio, e lança o véu do esquecimento sobre as personagens centrais, uma variante do adormecimento no conto "A Bela adormecida" –, seguem de perto motivos de diferentes contos da tradição. São os anõezinhos brincalhões – que se encontram em estreita relação com o mundo feminino (von Franz, 1984: 118) – e os animais pequenos (cotovia, formigas e ratinhos), figuras com função adjuvante – "O que eu fico devendo a todos os animaizinhos!", dirá Maria Migalha –, e comuns a vários contos; é a velha que maltrata a heroína (aqui com um nome que remete para o universo das rimas infantis: "Velha-Relha-Ferrunfunfelha") e que vive numa casa na floresta rodeada de animais de significação maligna (corvo, mocho e lagarto); é, finalmente, um gigante que vive numa gruta. Após o reconhecimento, em que o rei/pai e a princesa/filha se reencontram e se processa o desencantamento, a cena final retoma o espaço inicial, a cozinha do palácio.

Mas agora presencia-se uma inversão da situação inicial: a fome deu lugar à fartura; a avareza à partilha; os próprios reis mudam de nome. A princesa surge agora ao lado dos pais, já não em aberto antagonismo. Ou seja, atingiu a sua maturidade psicológica e é agora também possível aos reis tratarem-na como igual, embora permaneça a visão patriarcal da família. Este aspecto está patente, nomeadamente, no facto de no quadro final se vestirem todos da mesma maneira, característica que a didascália introdutória a essa cena bem documenta: "O Chefe dos cozinheiros é o Rei Mãos-Largas. A Rainha Mãos-Rotas e a Princesa Maria Migalha, também vestidas de cozinheiros, trabalham juntamente com o pessoal da cozinha. Os Reis e a Princesa trazem as coroas sobre os barretes" (p. 103). Os discursos das diferentes personagens funcionam agora em sintonia, retomada a harmonia familiar e suplantado o problema do poder.

Em síntese, poderemos apontar que os dois textos agora analisados conciliam aspectos conservadores com facetas mais renovadas. O protagonismo é feminino, e em Maria Migalha não existe nenhum príncipe que a vai salvar, é ela que procura escapar às sucessivas prisões, congeminando formas de se evadir. O seu poder de iniciativa, embora encontre paralelo em algumas histórias da tradição, não constitui um traço marcante na caracterização mais habitual das figuras femininas. Aliás, Pimpinela é justamente um exemplo desse retrato mais comum, apenas equilibrado, na peça homónima, pelo voluntarismo da criada Cebola. Em termos de modelos propostos, Maria Migalha é nitidamente uma personagem mais autónoma, e cuja actuação procura vincar os desejos juvenis de afirmação individual perante o poder parental. Neste ponto, o percurso da anterior protagonista é significativamente diferente, pois se nunca procura essa afirmação, a sua individualidade também acaba por se diluir ainda mais no final, através do casamento, que valoriza o "par".

Mas em ambos os textos "cumprem-se", finalmente, certos eixos essenciais do conto tradicional maravilhoso, sendo aqui nítidos os que se prendem com a questão da disjunção espacial. Isto é, em ambos os textos encontramos o espaço onde está construído o "social" e aquele onde o herói/heroína cumpre as suas performances. Ao "aqui" social opõe-se um "ali" que permite o isolamento da heroína e o consequente cumprimento das transformações de valores que se irão repercutir, na sequência do seu regresso (com o salvamento, em Pimpinela, e o reconhecimento, em Maria Migalha), no "ser" axiológico da sociedade.

5. Do Teatro da Mocidade ao Teatro do Gerifalto

Dentro do período agora estudado, além dos espectáculos promovidos pela Companhia de Amélia Rey Colaço, o teatro para a infância conheceu duas outras estruturas que constituem marcos significativos numa abordagem desta temática.

Referimo-nos, em primeiro lugar, ao "Teatro da Mocidade", nascido em 1948, no âmbito das iniciativas do Estado Novo para promover a "educação cultural e estética" da juventude, pelo que surge integrado na estrutura organizativa juvenil criada pelo regime, ou seja, a Mocidade Portuguesa. Sublinhe-se que este constitui ainda um campo da história social e política recente que permanece por estudar em profundidade. Em relação, concretamente, ao "Teatro da Mocidade", as referências à sua criação e actividades desenvolvidas, nos poucos estudos sobre a Mocidade Portuguesa, são inexistentes: apenas Lopes Arriaga (1977) menciona, de passagem, essa estrutura . Não sendo nosso objectivo enveredar por um estudo historiográfico e minucioso das realizações do "Teatro da Mocidade" – os textos publicados continuam a ser a questão central –, resta-nos a leitura de alguns artigos, sobretudo nos periódicos mais ligados à M.P., e que permitem identificar as linhas fundamentais que orientariam a actividade do grupo, com repercussões na escrita dramática.

Dever-se-á assinalar ainda que a ação do "Teatro da Mocidade" não se restringiu ao teatro para os mais novos. Em 1952, temos o início da Campanha de Alfabetização, integrada no Plano de Educação Popular. A "Campanha Nacional de Educação de Adultos", desenvolvida entre 1953 e 1955, e que se associava à dimensão de ensino a cargo dos "Cursos de Educação de Adultos", tinha como finalidade "contribuir para a educação geral do nosso povo" (citado em Carvalho, 1986: 787).

Neste sentido, procurava a colaboração de vários organismos, promovendo diversas iniciativas culturais, como o cinema educativo e o teatro.

As actividades da Campanha de alfabetização serão assim completadas por "missões culturais", uma delas cumprida precisamente pelo "Teatro da Mocidade", que para o efeito apresentou, ao longo desses três anos, numerosos espectáculos em todo o país, com textos escritos por vários autores, e versando geralmente temas relacionados com a problemática da educação. Veja-se, por exemplo, de Fernando Amado a peça "O

livro". Em 1955 publicava-se também um dos volumes do Teatro da Campanha, integrado na "Colecção Educativa da Campanha", e contendo diversas peças que foram encenadas. Procurava-se cumprir, desta forma, os objectivos de um teatro "educativo, nacional e popular" ("Prólogo", 1955, p. 7).

António Manuel Couto Viana, responsável pelo "Teatro da Mocidade", cria, em 1956, o "Teatro do Gerifalto". Desconhecemos as razões que estão na origem da "morte" do grupo dependente da M.P.; a verdade é que não sobrevive ao "abandono" de Couto Viana . De qualquer maneira, o novo grupo, embora autónomo em relação às estruturas do regime, prolonga o trabalho anterior, até pelo facto de vários dos textos já encenados, alguns do próprio Couto Viana, transitarem para o repertório apresentado pela nova companhia. Por isso, dever-se-á considerar um processo de uma certa continuidade entre os dois projectos, pelo menos em relação aos primeiros tempos de funcionamento do Teatro do Gerifalto. Progressivamente, irá então manifestar-se uma abertura a uma variedade de autores e a obras diversas; quer no âmbito da escrita quer no leque de actores que passaram pelo Teatro do Gerifalto, nos seus mais de vinte anos de actividade, há realmente uma riqueza a ponderar. Por tudo isto, dever-se-á considerar o Teatro do Gerifalto como uma das estruturas mais importantes da história do teatro para a infância e juventude em Portugal .

Gostaríamos ainda de deixar aqui registado que pudemos consultar, no Museu do Teatro, alguma documentação sobre o "Teatro da Mocidade" e o "Teatro do Gerifalto" – sobretudo folhetos de informação sobre os espectáculos e fotografias – que possibilitam ter uma visão, embora incompleta, da dimensão do trabalho desenvolvido por esses grupos. Não sendo nosso objectivo uma análise da vertente espectacular, registamos, todavia, o interesse dessa documentação.

5.1 O Teatro da Mocidade – um projecto de teatro infanto-juvenil

O Teatro da Mocidade, com o seu repertório próprio, dava corpo a um projecto do regime no âmbito do teatro para a infância e juventude, no sentido também de cumprir, de forma mais efectiva, os objectivos de formação cultural e estética

pretendidos para a Mocidade Portuguesa. Surgia igualmente como reacção a um certo teatro criticado da seguinte forma pelo Inspector de Formação Artística da M.P.: "Por ser de uso e costume chamar-se a torto e a direito, teatro educativo ao teatro escolar, e, por termos a certeza que, a maior parte das vezes, não chega a ser escolar nem educativo [...]. chamamos-lhe teatro deseducativo, estilo pretensioso das festas nas antigas escolas primárias particulares, com «baladas da neve», de mãos ao coração e ao sobrado, monólogos de texto duvidoso ou tiradas choramingas de má inspiração histórica" (Guião, n.º 3, Outubro 1949).

Convém recordar, para melhor se alcançar a importância dessa iniciativa dos "serviços de Teatro" da M. P., que em 1942 o Comissariado Nacional da Mocidade Portuguesa lançara um "concurso de peças em um acto para o Teatro da Mocidade". Esta designação corresponderia então à ideia da criação de um repertório próprio para a juventude, e que poderia ser aproveitado por esta, sobretudo em realizações ao ar livre, nomeadamente nos acampamentos promovidos pela M. P.. Por isso, na promoção do concurso, dizia-se preferir, "ao cenário pintado, o cenário natural – e dará assim espectáculos de preferência ao ar livre [...] com o fundo de árvores ou de montanha, ou de mar – quando não, cenário nocturno, à volta de uma fogueira, da fogueira simbólica que tem por nome Chama da Mocidade" (M. P. – Boletim mensal, n.º 6, Abril, 1942). Pretendia-se ainda um teatro pleno de "poesia, frescura, fantasia, bom humor, simplicidade", um teatro que fosse "um meio de educação", mas cuja lição surgisse mais na "acção" e menos nas "palavras" (ibid.: 201). Este concurso viria a conhecer várias edições, assim como um outro, denominado "Chama de Maio" . Embora com uma menor capacidade de participação face ao que seria conseguido com as manifestações musicais, procurava-se, todavia, criar, com as representações teatrais juvenis, um "clima" de envolvimento colectivo semelhante ao que se pretendia com o canto coral (cf. Silva, 1999).

Em dois artigos publicados no Boletim mensal ("Proscénio", n.º 1, pp. 18-20 e n.º 2, pp. 86-88, 1947-48), antecedendo ainda a criação do "Teatro da Mocidade", encontramos um conjunto de comentários acerca do contexto em que deveriam realizar--se certas festas da Mocidade Portuguesa. Criticando-se o recurso às "estafadas rábulas do tempo do actor Taborda" e ao "velho reportório de amadores" – sinal provável de que o repertório que ia sendo criado através dos concursos acima referidos continuaria a

ser preterido em relação a outros textos –, propõe-se, em alternativa, um teatro que possa "dizer qualquer coisa", com "imaginação" e "poesia", repetindo-se assim a fórmula apresentada para os concursos. A criação de um "grupo cénico" surgiria como uma necessidade imperiosa para cumprir os objectivos de "um teatro bem escolhido, com peças adequadas", desenvolvendo nos participantes "o espírito de observação e sentido artístico". E segue-se a definição desse "bom teatro": um teatro "que seja acima de tudo poesia; sem ser, apenas, um motivo de recreio e prazer, mas que ensine, através dos seus símbolos e personagens, a amar os ideais que defendemos, porque estes serão apresentados em toda a sua beleza" (p. 88).

Será, pois, neste contexto que surgirá, finalmente, o agrupamento "Teatro da Mocidade" . A sua primeira apresentação pública, nas palavras de Couto Viana, no prefácio ao livro 10 peças de teatro infantil (1962), ocorreu a 1 de Dezembro de 1948, no Teatro Nacional de D. Maria II, com a peça de Couto Viana, "O caminho é por aqui". A sua actividade estendeu-se por uma década, e através das páginas da revista Guião (dirigida aos graduados da M. P.) é possível acompanhar o trajecto do grupo, quer em relação aos espectáculos realizados, quer ainda no que se refere ao seu "enquadramento" estético-ideológico, visível em alguns artigos de opinião. No Teatro da Mocidade iniciaram também a sua actividade artística, ainda jovens, vários nomes relevantes dos palcos portugueses (alguns dos quais transitarão para o elenco do "Teatro do Gerifalto") .

Reconhecendo-se a força pedagógica do teatro, a sua "acção tão directa e eficaz" (cf. Anexo I, Texto 13), emergia assim a necessidade de dar a primazia a esse "valioso elemento de formação artística da juventude", criando um teatro de "interesse permanente para todos", abordando "temas eternos como o bem e o mal [...]; a mentira, o medo" (Guião, n.º 10, Nov./Dez. 1950). Dois anos depois, retomam-se as mesmas linhas de força caracterizadoras da actividade do grupo:

> O «Teatro da Mocidade» é, acima de tudo, um teatro de jovens e para jovens, teatro moço, simples sincero, que nada mais busca senão desvendar aos rapazes, em breves momentos de saudável recreio, os vastos horizontes de uma concepção estética integral em que a Arte não atraiçoa, nem desconhece, a realidade da vida, antes a serve e a valoriza, elevando-a espiritualizando-a, sobrenaturalizando-a. (*Guião*, n.º 21, Dezembro 1952)

Couto Viana, no prefácio acima referido, traça com brevidade o "programa" que o "Teatro da Mocidade" se propunha cumprir, mais de dez anos antes: "a alfabetização teatral da criança e do jovem; a preparação de um público interessado na essência e na estética do teatro; a revelação e aperfeiçoamento de novos autores, actores, encenadores, cenaristas, figurinistas, a criaram uma Arte moça na idade e no sentir, portuguesa por imposição da alma" (p. 5). A sua área de intervenção era assim encarada em duas dimensões distintas, ou seja, sendo o teatro fundamentalmente entendido como elemento educativo, apontava-se para duas "escolas": uma centrada nos espectadores e a outra nos participantes mais directos na produção dos espectáculos. Assumia-se assim o

um carácter didáctico, reiterado por Couto Viana, em vários artigos e entrevistas dadas enquanto director do "Teatro da Mocidade". Escrevia num periódico, em 1955, que o teatro era, fundamentalmente, uma "fonte de educação e cultura", manifestando uma preocupação, que manterá sempre ao longo da sua carreira, com as reacções e o envolvimento do jovem público ("Teatro para a infância e juventude", Infância e Juventude, n.º 3). A este respeito, refere algumas práticas de outros países, nomeadamente o recurso a inquéritos, no sentido de avaliar da adequação das peças, processo que tentará mais tarde implementar no seu "Teatro do Gerifalto".

A função educativa do "Teatro da Mocidade" cumpria-se ainda em projectos de colaboração com diversos Centros Escolares da M. P., quer participando, com os seus espectáculos, nas iniciativas culturais desses centros, quer ainda ensaiando grupos de teatro formados nesses centros. A título meramente ilustrativo, anote-se a colaboração havida com o Centro Escolar 25, do Liceu de Pedro Nunes.

No volume já citado, *10 peças de teatro infantil*, Couto Viana reúne os principais textos que constituíram o repertório apresentado pelo "Teatro da Mocidade". Refira-se ainda que na década de 50, os Serviços de Teatro da M. P. publicaram um Repertório de peças de teatro, que reúne as indicações básicas sobre um conjunto assinalável de textos (setenta e três textos de dezassete autores): autor, género, classificação (infantil, juvenil, universitário), número de actos e quadros, número de figuras masculinas e femininas, duração aproximada, edição, preço e ainda um pequeno resumo do argumento. Esta obra tinha como objectivo divulgar junto dos Centros da M. P. as peças mais adequadas para as suas próprias organizações no domínio do teatro.

A maioria dessas peças não chegaram a ser publicadas em livro, havendo a indicação de que os respectivos textos seriam disponibilizados pelos serviços centrais, mediante uma requisição. Se fosse possível, seria curioso verificar quais destas peças chegaram realmente a ser solicitadas e representadas pelas organizações regionais da Mocidade Portuguesa. Acresce que um dos livros aí divulgados – "5 peças de fantoches" – nunca seria publicado (em 1962 Couto Viana continua a referir a sua falta) e um outro, com o repertório básico infantil do "Teatro da Mocidade" só surgiria em 1962, já depois da sua extinção.

Além dos aspectos apontados quanto aos propósitos do "Teatro da Mocidade", em duas situações Couto Viana esclarece ainda pormenores relativos à "estética" que enquadrava os trabalhos apresentados pelo grupo. No referido artigo publicado na revista Infância e juventude e no prefácio ao volume 10 peças..., explicita alguns aspectos interessantes orientadores das suas encenações. Apontando as raízes fundamentais do seu trabalho – o "Teatro-Estúdio do Salitre", onde se iniciou como cenarista, intérprete e encenador – Couto Viana descreve a sua busca de um estilo próprio, que caracteriza como "um estilo moderno, afastado do naturalismo que, à roda de 1948, era ainda senhor soberano dos palcos profissionais portugueses", e também, como já vimos, da maioria das peças escritas então para crianças. Em alternativa, procura criar "novidades na encenação", ao imprimir à representação "a agilidade, a garridice peculiar aos «cómicos d' Arte», com seus movimentos de ballet, sua cumplicidade com o público; indo, em linha recta e firme, ao coração da infância e da juventude" (1962: 9).

No volume organizado por Couto Viana encontramos o que se poderá considerar como uma selecção das peças mais representativas apresentadas pelo "Teatro da Mocidade". Da sua leitura, e numa primeira análise, ressaltam dois factos essenciais: se, por outro lado, deparamos com uma qualidade de escrita a reter e com uma atenção ao sentido lúdico da escrita para crianças – elemento que se deverá destacar, tendo em atenção que os textos a que agora nos referimos terão sido escritos nos anos 50 –, por outro, ao nível temático-ideológico permanecem certas dominantes que se registaram para a restante produção dramática, no capítulo anterior.

A dimensão moral continua, pois, a estar em destaque, configurando-se uma visão do mundo marcadamente dicotómica ou maniqueísta: os bons e os maus, o

"diabo" e o "anjo", os cumpridores e os preguiçosos, em que as questões do "dever" são constantemente convocadas pelo discurso das personagens, e em que a "lição" – interior e exterior à fábula – aparece como principal objectivo de escrita, subtraindo, com frequência, o prazer da história contada. Exemplo paradigmático é o final da peça de Ricardo Alberty, "O segredo da abelha": "Gafanhoto: A peça acabou. (para o público) Deu-se uma lição aos maus. Foram recompensados os bons. Boa noite. (Saem.)".

Curioso ainda é o facto de, por um lado, se recorrer bastante a argumentos da tradição – contos e fábulas – em adaptações postas ao serviço de um conjunto pré-definido de orientações claramente edificantes e, por outro, se notar a ausência de um teatro "histórico", que recuperasse certas figuras tutelares da organização em que o Teatro da Mocidade se encontrava filiado.

É assim que Fernando de Paços, no texto "O feiticeiro infeliz", se socorre da história do rei que deve escolher qual dos filhos lhe irá suceder, para os colocar a correr mundo "até que algum encontrasse/ e lhe mostrasse/ o caminho do dever" (p. 174). A rivalidade entre os irmãos é aqui mais acentuada, com o propósito de destacar os bons e os maus "instintos". E a personagem que dá o título à peça segue igualmente um percurso de maturação, no campo moral, ao descobrir, também ele, o seu caminho do dever – praticar o bem, em vez de seguir o trajecto negativo estabelecido para todos os feiticeiros – situação que, seguindo a lógica do texto, lhe confere a possibilidade de alcançar uma dádiva ou prémio: neste caso, o desaparecimento de um defeito físico (o seu nariz demasiado grande).

Do mesmo autor, em a "A cigarra e a formiga" – um texto em verso, bastante ritmado, e de trocas rápidas –, ao argumento tradicional, junta-se o amor que une as duas figuras, aparentemente inconciliável com o respectivo carácter. Mas graças à intervenção de uma terceira personagem, o "Aranhiço-Aranhão", que funciona como adjuvante e cujo discurso vai modalizar as atitudes mais extremadas dos outros, '«sublinhando o poder da ordem, uma vez que "a vida só tem valor,/ com tudo no seu lugar", é que será finalmente "conseguida a harmonia/ de poesia / e trabalho!" (p. 166).

Percurso semelhante encontra-se no texto "João mandrião", de Duarte Nuno de Figueiredo. Versão de um conto tradicional, temos aqui um sapateiro com fama de mandrião, que recebe a visita do regedor, disfarçado e decidido a dar-lhe uma lição. Entrega-lhe um cofre "encantado", que tem o "poder de auxiliar" a pessoa que o possua

(p. 67), sendo naturalmente o símbolo do dever e de compromisso com a dimensão social – "se a pessoa que o tiver deixar de cumprir o seu dever, um dia que seja, perde o cofre os seus encantos " (p. 67). Desde logo começa a desenhar-se que a "lição" se vai concretizar sem surpresas, pois o próprio sapateiro afirma que "acima de tudo eu sou honrado e não quero prejudicar ninguém. Mas trabalhar... custa tanto!" (p. 68). Acaba por ir ajudando várias personagens que vão surgindo, cumprindo assim o seu papel social, que se vai sobrepor ao "desejo" individual, expresso no início, mas rapidamente submetido à ordem estabelecida – e que a figura do regedor explicitamente representa.

No final, fica grato por lhe terem ensinado o "bom caminho": "Já sei trabalhar, cumprir o meu dever. Acredite: é o cofre de maior valia que o mundo tem" – embora já saiba que não era encantado – "E foi Deus que o transformou para mim" (p. 75). As personagens agradecem-lhe e na sua resposta retoma o sentimento religioso, transversal à quase totalidade dos textos escritos nesta época: "Agradeçam a Deus que é Deus o autor de tudo isso". A presença de um comentador, em diferentes pontos da intriga, contribui para sublinhar ainda mais a já forte carga de obrigação moral e social que percorre as interacções encenadas na peça. Comentador que, logo no início, desfaz por completo a surpresa da ficção, ao anunciar que o sapateiro vai receber uma lição que o vai "curar" para "toda a vida".

Com "O menino e o papagaio de papel", de Ricardo Alberty, retoma-se um argumento convencional, baseado na diferença de condição social, dos meninos pobres que não têm dinheiro para comprar os bonecos que tinham visto numa montra, em contraste com o menino rico, que tem muitos brinquedos mas que não pode estar na rua. A forma do menino pobre sublimar o seu desejo é através de um sonho, que o leva a descobrir que os brinquedos são caros mas também como se constrói um papagaio de papel – um brinquedo simples e ao alcance de qualquer criança... Do mesmo autor temos também a peça O segredo da abelha (reeditada na década de 80 pela SPA), fábula sobre a solidariedade e a partilha, que retoma a figura da formiga pouco caritativa, contra quem todos os restantes animais se manifestam.

As duas composições de José António Ribeiro apresentam uma dimensão mais lúdica, sem uma preocupação tão visível pelo "ensinamento". "Foi na loja do mestre André" coloca em cena um alfaiate e os respectivos ajudantes que têm de fazer um fato para dois fregueses bem distintos – um Anão e um Gigante – tendo como resultado uma

troca na entrega das vestimentas. O outro texto apresenta um episódio de Natal e desenvolve, de uma maneira ingénua, o espírito religioso, sendo protagonizado por dois sinos e um catavento que esperam a chegada da meia-noite, para finalmente poderem badalar e cantar, a sua forma de "chegarem ao céu", junto do Menino.

Em relação ao texto de Pedro Bom, "Viagem breve a um reino esquecido", única peça que dele conhecemos para crianças, poderemos considerar que "destoa" do registo das restantes composições. Não só pelo tom mais sóbrio, quase solene da sua escrita, como pela problemática mais densa que aborda. Nele, constrói-se um percurso simbólico em dois tempos: por um lado, o percurso de maturação psicológica do indivíduo, desde criança até à idade adulta; por outro, a própria evolução do tecido social, que obriga a que certas práticas e determinadas concepções aceites num contexto, venham a ser, depois, postas em causa.

Este duplo trajecto é representado aqui na oposição entre as figuras da tradição, de "outros tempos" (reais e imaginários), já crediças – o homem do saco, a bruxa, o cavalo-marinho, a fada – e um "rapaz", representante de uma geração que já não acredita naquelas "tretas" (p. 257), e que é capaz de se opor a certas práticas ultrapassadas, como o prova a sua resposta ao "Cavalo-marinho": "Não admito que me bata e pronto! Então não querem lá ver?! Se nem o meu próprio pai me deu alguma vez uma leve palmada!" (p. 259). Faz uso de um vocabulário que deixa entrever a posição do autor. O rapaz refere que a mãe criticava uma velha criada por lhe falar no homem do saco, por ser "antipedagógico" (p. 258). Remete também as outras figuras para a dimensão do imaginário – "tenho-as visto, às vezes, no cinema, nos bonecos animados" (p. 259) – diz ele a respeito de fadas e bruxas, cujo poder se encontra prestes a extinguir, uma vez que "estão tão mudados os tempos..." (p. 260) – "Fada - Pobre varinha que já quase não tem condão..." (p. 265).

O próprio discurso da Bela Adormecida, agora acordada pelo rapaz, é anacrónico em relação ao tempo presente: ao falar de dragões e armaduras, e de conceitos como "fé" e "amor", remetendo para um contexto cultural estranho ao rapaz, cujo pragmatismo é evidente, quando se trata de falar do futuro: "Eu hei-de acabar o meu curso, arranjar uma boa colocação, ganhar muito dinheiro..." (p. 264). Por isso não se estranhará o seu comentário, que desfaz toda a ilusão: "Pobrezinha! Tão nova e tão bonita e já doida de todo!" (p. 263).

5.2 Couto Viana e o Teatro do Gerifalto

António Manuel Couto Viana deve, sem dúvida, ser nomeado pelo seu significativo trabalho, como autor, dinamizador e empresário no âmbito do nosso teatro para crianças e jovens. Inicialmente com o "Teatro da Mocidade", como já se apontou, e, a partir de 1956-57, com o "Teatro do Gerifalto", a sua dedicação à literatura dramática e ao teatro marcou uma época. Em 1967 publicou um livro que revela o essencial das suas ideias e as suas preocupações fundamentais nesta área, significativamente intitulado O teatro ao serviço da criança (cf. um excerto alargado em Anexo I, Texto 18). Será justo, a propósito, realçar a actualidade de algumas das suas reflexões:

> Teatro Infantil é, acima de tudo, Teatro, Um teatro acessível à criança. Disto estou absolutamente certo. E o que é, afinal, acessível à criança? A ideia recente da maior parte dos pedagogos tem sido limitar o conhecimento infantil, estabelecer-lhe estreitas fronteiras. Não concordo, de forma alguma, com este ponto de vista. [...]
> Erra, pois, quem se imagina obrigado, ao destinar uma peça a um público de crianças, a empregar um reduzido vocabulário e uma não menos reduzida temática. Que limites se podem pôr à imaginação infantil e à sua mágica criação de palavras? (pp. 16-17)

Pelo "Teatro do Gerifalto", durante quinze épocas, passaram textos de numerosos autores, sobretudo portugueses (mas também alguns estrangeiros, como Molière e Strindberg). Um breve historial do grupo foi publicado em 1970: Teatro do Gerifalto (1956/57-1970/71) – 15 anos ao serviço do teatro e da criança. Nessa brochura, entre outros elementos, nomeiam-se as peças e autores apresentados, os muitos actores que passaram pela companhia – muitos deles seguiram carreiras de relevo no teatro profissional – e incluem-se ainda alguns comentários da crítica.

Embora não limitando a esfera do teatro infantil ao factor educativo, mas entendendo que o teatro deveria ter, realmente, uma "intenção pedagógica", uma vez que o "teatro não é, apenas, recreio" (entrevista de Couto Viana a Os nossos filhos, n.º 180, Maio de 1957), esta perspectiva conduziu a que se promovessem iniciativas paralelas aos espectáculos de teatro, como sejam, concursos de desenho, baseados nas peças exibidas, e um inquérito dirigido, sobretudo, aos educadores. Se em relação ao

primeiro aspecto a adesão parece ter sido significativa, dado que se realizaram vinte e cinco concursos, já no que se refere ao inquérito, que era distribuído durante os espectáculos, solicitando-se a sua devolução posterior, os resultados, pelo menos no início, foram pouco animadores, queixando-se Couto Viana, na entrevista referida, da falta de respostas e de algum desinteresse, colocando, como justificação, a questão da novidade da iniciativa.

O manifesto do "Teatro do Gerifalto", escrito por Goulart Nogueira (cf. Anexo I, Texto 14), surge sob a forma de um conjunto de asserções que procuram indicar claramente qual o lugar do Teatro Infantil enquanto Arte. Abordam-se assim questões como os objectivos do teatro infantil; o lugar do destinatário – a criança; as constantes temáticas; a problemática da encenação e o lugar do texto. Este último aspecto interessa-nos em particular, uma vez que uma das características mais significativas da actividade do grupo consistiu exactamente no recurso a textos originais, de vários autores, mas sobretudo escritos desde logo no domínio do dramático, orientação que, sabemos, sofrerá alterações profundas após o 25 de Abril, com vários grupos a preferirem as criações colectivas ou a adaptação dramática de outro tipo de textos.

Esta centralidade do texto dramático levou a uma grande variedade em termos dos autores que colaboraram com a companhia; todavia, a maioria das peças apresentadas não chegou a ser publicada, facto que lamentamos, sobretudo porque encontramos aí envolvidos alguns nomes relevantes da literatura dramática nacional, como Natália Correia ou Fernando Amado. Só por via indirecta, ou seja, por um lado através dos programas dos espectáculos elaborados para as diferentes temporadas, e, por outro, pela leitura das críticas publicadas na imprensa, temos, em alguns casos, um conhecimento de aspectos relacionados com o texto/tipo de personagens e o espectáculo em si. Assim, das composições publicadas, grande parte transita, afinal, do repertório anteriormente apresentado pelo "Teatro da Mocidade".

Em função desses dados, podemos afirmar que, de uma forma geral, o universo retratado nesses textos continua a remeter fortemente para a fantasia, nomeadamente a que se inspira na tradição. Continuam a predominar as figuras de reis, rainhas, princesas, criados atrevidos e bruxos, por exemplo, nos textos não publicados de Francisco Nicholson, Fernando de Paços e Natália Correia. Aqui e ali, sente-se uma tentativa de uma certa renovação da acção e da linguagem, mesmo que partindo dos

elementos já conhecidos, como se poderá deduzir das palavras de Jorge de Sena, a propósito da peça de Natália Correia: "é um graciosíssimo espectáculo com engenhosos achados nas situações e no diálogo [...] muito discretamente equilibra uma atmosfera de nursery tunes arcaizantes com um sabor do vago seiscentismo irónico em que se situarão não só a marcação como os cenários e figurinos muito sugestivos de Mário Cesariny de Vasconcelos" (1989: 193). Curiosa ainda é a observação final a "Dois reis e um sono": "eis uma peça infantil a que as crianças assistem presas, ainda quando não compreendem a acção bastante complexa e demasiado loose para elas, e a que os adultos podem assistir com o agrado de se imaginarem crianças que entendessem tudo".

Embora os artigos publicados na imprensa sobre os espectáculos do "Teatro do Gerifalto", e que pudemos consultar, tendam geralmente a apresentar meros resumos do argumento das peças, alguns comentários dão conta, apesar de tudo, do interesse manifestado pelo teatro infantil. É assim possível aceder à forma como são percepcionados elementos como os temas, a linguagem, facetas da encenação ou a adesão do público. Sem pretendermos efectuar um levantamento e comentário exaustivo desses aspectos, é todavia curioso notar as diferentes posições face a questões como a função educativa do teatro e a presença de uma "moral" no texto ou ainda a inclusão, num mesmo espectáculo, de textos bastante diversos.

Neste sentido, por exemplo, em relação ao programa da temporada de 1957-58, Lília da Fonseca, embora comece por afirmar a boa "construção", a "frescura e delicadeza" das composições apresentadas , a "encenação primorosa" e o guarda-roupa de "muito bom gosto", critica em seguida a falta de um "ensinamento" e o facto de as peças se limitarem a "divertir" (cf. Anexo I, Texto 14). Já em relação aos textos apresentados na época seguinte – 1958-59 – será justamente o oposto que merecerá críticas dos articulistas do *Diário de Lisboa* (J.E.S.) e do *Diário Ilustrado* (Pedro Bom).

O primeiro manifesta-se, de forma incisiva, sobre as opções abertamente "moralizadoras": "Em vez de servir os melhores caminhos do teatro moderno, que tantas vezes tem demonstrado a maior valia da sugestão sobre o sermão didáctico imposto aos ouvidos, os homens do Teatro do Gerifalto insistem num processo rotineiro e votam o massacre retórico do seu público [...] que há-de forçosamente sair do teatro catequizado

nos mais nobres ideais..." (*Diário de Lisboa*, 9 de Novembro 1958). Pedro Bom censura, igualmente, a "moral conceituosa, em verso, dita à laia de sermão", mas sobretudo a opção por se apresentar três peças extremamente diferentes na concepção e no estilo, sem qualquer tipo de sequência, o que realmente dificultaria a apreensão do conjunto por parte do pequeno público: "os petizes não puderam ir para casa com o seu herói ou a heroína, com a sua história a reconstituir ou a completar" (*Diário Ilustrado*, 9 de Novembro 1958).

Esta última questão é vista, por outros críticos, já como um sinal positivo: "Ao novo espectáculo preside a louvável ideia de variar os tipos de peças apresentadas, de forma a servir as várias idades que cabem no público a que se destinam" (A.F., *Jornal do Comércio*, 15 de Novembro 1958). Ou ainda, noutro local: "O tríptico de peças caracteriza a intenção de fugir à rotina das histórias de «Era uma vez um rei» e dos tradicionais contos de fadas, através de quadros coloridos em que a lição moral se disfarça na pitoresca fantasia das personagens, aproximando-as do teatro de fantoches, divertimento clássico das crianças" (C. S., *Diário de Notícias*, 9 de Novembro 1958).

Estes são apenas alguns exemplos, mas que permitem registar a coexistência de diferentes pontos de vista, reveladores, uma vez mais, de uma distinta posição de "leitura". Se Lília da Fonseca aparece prefigurando o educador, daí a sua preocupação permanente com um teatro que "ensine", continuando a fazer apelo ao mundo do "real", já representantes de outros campos, menos implicados com a questão educativa, privilegiam a capacidade inventiva e renovadora (cf., por exemplo, Jorge de Sena, Anexo I, Texto 16).

5.2.1 Aspectos do teatro de Couto Viana

Em volume publicado recentemente estão disponíveis, para leitura e representação, as peças que Couto Viana concebeu ao longo de vários anos. Dividido em duas partes, *Teatro Infantil e Juvenil* integra, na I parte, o "Teatro Infantil", com nove peças, duas delas escritas em parceria ("Do cimo desse telhado", com Ricardo Alberty; "O príncipe com orelhas de burro", com Fernando de Paços). Na II parte, "Teatro Juvenil", incluem-se mais oito textos. Nos textos explicitamente destinados aos

mais pequenos encontramos uma peça para fantoches, "É um regalo na vida à beira d'água morar..." (é conhecido o seu interesse pelo teatro de fantoches, cuja apologia fez em diversas ocasiões), adaptações de narrativas tradicionais e pequenas "fábulas" dramáticas, conduzindo sempre à sugestão de uma moral ou lição. Figuras e situações históricas e uma reflexão de cariz mais profundo sobre o homem, as suas virtudes e defeitos são os aspectos que marcam os textos incluídos em "Teatro Juvenil". Na generalidade, deparamos com uma escrita rica em informações cénicas, a fazer adivinhar um autor que escrevia com a perspectiva do espectáculo concreto.

Vejamos em seguida algumas características mais relevantes da escrita dramática de Couto Viana. A nossa atenção incidirá, sobretudo, sobre os textos que compõem a parte I, "Teatro Infantil", embora em alguns aspectos, que registaremos, existam certas relações de continuidade entre essas composições e as que foram integradas no "Teatro Juvenil".

1. Numa perspectiva de conjunto, as peças originais de Couto Viana distinguem-se mais pela sonoridade e agilidade da escrita, em verso rimado, do que pela subtileza no tratamento temático. Na verdade, poderemos afirmar que as duas áreas discriminadas pelo autor revelam uma significativa coerência temático-ideológica, consubstanciando as ideias expressas em alguns artigos não assinados, insertos na revista Guião (eventualmente do próprio Couto Viana) e as afirmações deste em entrevista ao periódico *Os Nossos Filhos*, onde refere que o orienta principalmente a "preocupação de não dar à criança um mundo falso, cor de rosa, de não ocultar as dificuldades da vida, o claro-escuro de todas as coisas" (Maio 1957). É realmente esta forte incidência no "claro-escuro", ou seja, uma estruturação claramente dicotómica, que encontramos expressa em quase todas as suas peças, que colocam em cena sobretudo personagens-símbolo, representativas de posições distintas, em que o bem e o mal, a alegria e a tristeza, a gabarolice ou o medo surgem com formas bem demarcadas, por vezes extremadas.

Para simbolizar estes extremos recorre-se, essencialmente, a figuras com uma significação já sedimentada, como o anjo e o diabo, representantes tradicionais da eterna luta do bem e do mal (o anjinho e o diabrete, de "O Natal dos bonecos"; diabo, diabrete e anjo, em "Auto do bom pastor"), e a cores igualmente simbólicas, como o branco (o

Bem), o vermelho (o Mal) e o negro. Esta dimensão é por vezes acentuada através de certos jogos de luz e som, referidos em algumas indicações cénicas – "A FIGURA DOIS encaminha-se para o círculo luminoso e começa a subir, lentamente, os degraus do estrado. Algo de irreal, de maravilhoso, parece nascer da presença desta segunda figura. Uma melodia suave acompanha a sua ascensão ao estrado" (início da Cena II da peça "O caminho é por aqui").

Nesta indicação, tem ainda uma significação explícita o percurso ascencional empreendido pela personagem, claramente indicativo do carácter "superior" da figura, aspecto que se vai comprovar depois no seu discurso. Elevação e poder, como se verá, funcionam aqui como sinónimos (Durand, 1969: 151): à elevação no espaço da cena, corresponde, de forma unívoca, a elevação moral; a essa elevação moral corresponderá o poder para convencer a FIGURA TRÊS das razões do BEM, isto é, da conquista de qualidades "superiores". É assim que no final também esta figura poderá aceder a esse plano cénico mais elevado, deixando para trás/para baixo, definitivamente, a fascinação dos prazeres e da arrogância:

> Vem, com o teu maior tesouro,
> Vem, com a pura beleza,
> Vem, nu da inútil riqueza:
> As falsas glórias e arminho;
> Vem, que só o Bem perdura
> E, para achar a Ventura,
> Este é o único caminho! (p. 290)

De notar que o recurso ao verso de sete sílabas – o mais frequentemente utilizado nos diferentes textos –, nas falas da FIGURA DOIS e FIGURA TRÊS, contrasta com o de quatro sílabas, predominante na FIGURA UM, contribuindo esta distinção para vincar posições distintas na atitude em relação ao mundo. Na verdade, o verso de quatro sílabas – colocado na boca de uma figura de sabor vicentino, como as alusões contidas na peça esclarecem, "Estás caricato, senil,/ Pobre Demo que aterrava/ nos Autos de Mestre Gil!" (p. 275) –, colando-se melhor ao carácter "saltitão", de maior vivacidade cénica da personagem, coaduna-se igualmente com a atitude fanfarrona e trapaceira desse interveniente que, numa linguagem rápida e viva, procura convencer o Homem (Figura três) das vantagens do caminho/percurso de vida que oferece: "Olá! Olé!/ Quem rico é/ Pode viver/ Como mui bem/ Lhe apetecer!/ Quem

tudo tem/ Não deve dar/ Nada a ninguém" (p. 284). O tom mais solene da FIGURA DOIS é acentuado pelo maior comprimento do verso de redondilha maior, e as escolhas que esta propõe surgem também com um maior peso reflexivo, resultado de um entendimento mais sentido do mundo, em lugar da ligeireza de pensamento que a figura conotada com o Mal pretende imprimir.

2. Encontramos traços semelhantes na peça "As três costureiras" e ainda, talvez de maneira menos evidente, em "Era uma vez... um dragão!" e "Uma história que eu cá sei" . Na história das três costureiras, retoma-se a simbologia das cores, representando cada costureira uma atitude diferente em relação à vida: a de vestido branco encara a vida com esforço e trabalho – "a tarefa por findar/ Não dá prazer" (p. 36) –, a de vermelho apenas vê a folia – "a vida quer-se bailada/ E com cantigas!" (p. 35) – e finalmente a de negro, somente descobre desgraças e dissabores – "como pode andar garrida/ De roupa branca ou garrida/ A que ao mundo chorar vem!" (p. 36). É esta visão que cada uma irá tentar impor, através de uma tarefa que deverão cumprir: costurar o vestido de baptizado do jovem príncipe. No final, é da conjugação do trabalho realizado que nascerá o equilíbrio e a harmonia, assim descrita pela Rainha:

> Por isso, o vosso vestido
> Tem um sentido:
> Reúne, com harmonia,
> Labor, prudência, alegria
> – Virtudes que hei desejado
> Pra meu filho muito amado. (p. 60)

Em "Era uma vez... um dragão!" os três intervenientes na acção são agora três cavaleiros que surgem em cena em jeito de bonifrates, para logo em seguida se auto- -caracterizarem como representantes de defeitos morais como a mentira (Catrapiz) ou a prosápia (Catrapaz). Catrapuz será o que revela qualidades opostas às dos companheiros, decidindo dar-lhes uma lição que os faça descobrir o bom caminho – o caminho da redenção moral. Por seu lado, a história de Clarim e Clarão coloca frente a frente dois teimosos representantes de posições extremadas: um apenas acredita nas virtudes do dizer sim a tudo, o outro apenas diz não. Nova lição se impõe, que conduzirá cada uma das personagens a defender agora a posição oposta, mas com a

moral reposta pela figura do narrador: "A resposta será sim ou não – / Depende da pergunta e ocasião" (p. 101).

Como facilmente concluímos, todas estas peças tematizam, afinal, a mesma problemática e recorrendo sempre a uma fábula e a uma estrutura cénica baseadas no contraste e nos opostos: é a grande questão moral do bem e do mal, do certo e do errado, que nestas composições, com "roupagens" que se vão modificando ligeiramente, permanece como principal constante, sucessivamente reiterada. Preocupação que se estende ainda às restantes peças, como "O Natal dos bonecos", onde se reflecte, por exemplo, sobre brinquedos merecidos ou não (dependendo do bom ou mau comportamento), ou ao texto escrito em conjunto com Ricardo Alberty, "Do cimo desse telhado", uma fábula moderna em que um gato guloso e um canário ambicioso se travam de razões sem razão, que um limpa-chaminés vem finalmente clarificar, sublinhando os sentimentos mesquinhos que os guiam, perante os quais devem antes "erguer, como ideal,/ O bem de todos" (p. 188).

3. Estamos, pois, perante uma escrita com objectivos claramente moralizadores, que o recurso a determinados processos de apresentação da fábula vão ajudar a consolidar. Assim, além das personagens com um tipo de caracterização bem vincada, como apontámos, surgem outros aspectos a reter. Um dos elementos mais significativos é a presença de uma voz comentadora da acção. Em alguns textos, essa voz é a de um narrador que começa por intervir apresentando a história, utilizando para tal expressões que servem como desencadeadores da acção, como o tradicional "era uma vez..." (em "Era uma vez ... um dragão!"), ou a fórmula numérica indicadora de sinal de partida, "um ... dois... três – vai começar!" ("As três costureiras"), ou ainda introduzindo alternadamente as falas das personagens ("D. Gaifeiros"). Esta figura do narrador pode surgir igualmente noutros pontos estratégicos do entrecho, comentando-o a meio ou explicitando o decurso do tempo e resumindo certas sequências; mas, sobretudo, intervindo no final, pontuando e encerrando com o seu comentário, sempre de ordem moral, o desfecho da acção.

Saliente-se que em também alguns casos, estas intervenções do narrador, em particular as primeiras, são consideravelmente longas. Num confronto com a distribuição das falas pelas personagens da fábula, esse facto desde logo estabelece uma dissimetria, um certo desequilíbrio entre essa "voz" e a das restantes personagens,

aspecto que remete para as questões do poder e da autoridade dessas diferentes vozes. Por exemplo, a fala do "prólogo" de "Era uma vez..." é constituída por trinta e quatro versos seguidos, e só vai encontrar paralelo nos monólogos de Catrapuz. Um paralelo que também indicia o peso da voz desta figura em relação aos dois companheiros. Esta será a personagem cuja atitude e opinião irá prevalecer no final; é igualmente na sua boca que será colocada a "moralidade" que encerra a história. Trata-se, pois, de atribuir, através da fala – nos parâmetros quantidade e qualidade –, uma maior autoridade a esta figura, sendo ela que detém o domínio nas trocas efectuadas.

Mas o narrador é, da mesma forma, uma voz qualificada, sobretudo porque é possuidor de um mais-saber em relação à história que vai ser apresentada. Na verdade, as suas intervenções iniciais, tendo como função introduzir as personagens e o tema central que as interacções vão explorar e desenvolver – seguindo, sobretudo, a forma argumentativa (cf. Parte I; Traverso, 1999) –, revelam igualmente, perante o leitor/espectador, uma figura que já possui um conhecimento total sobre a intriga. É assim um representante da "autoridade do autor", quer perante as personagens que vão evoluir nas histórias, quer também perante os espectadores, ao apresentar-se como aquele que domina todo o contexto comunicativo, interno e externo aos textos: "Sem mim, /Sim, / Não começa a peça;/ Pois só eu a sei contar." (v. 4-7 de "Uma história que eu cá sei"). Esta condição permite-lhe ainda, por exemplo, esclarecer desde logo o "projecto comunicativo" (Linell, 1998) da peça, ao tecer considerações do tipo: "Prestai, senhores, atenção:/ Ides ouvir e ouvir contar/ Uma história – uma lição/ Que vos há-de aproveitar." (v 1-4 de "As três costureiras").

Neste campo, sobressai realmente a intervenção do "Narrador de Histórias", o apresentador do episódio protagonizado por Clarim e Clarão, formada por cento e cinquenta e quatro versos seguidos – o que a torna na intervenção mais longa de todas as peças –, com a particularidade de se tratar de uma fala dirigida explicitamente ao público e com ele interagindo em certos momentos. É nítida a forma como este narrador vai construindo o seu domínio sobre a acção e sobre o público: primeiro, afirmando a total dependência da história em relação a si ("Só eu a sei contar", v. 8); depois, sublinhando o seu poder de contador ("Gosta de mim toda a gente", v. 28), dominando os que contam e os que escrevem ("o autor dos contos belos/ Que os homens julgam criar", v. 41-42; "Sou eu que, metido/ Bem dentro do ouvido,/ Lhe dito, em segredo", v.

48-50), contribuindo para a existência de mundos de fantasia em que há "prémio e castigo" (v. 65), e em que se aprende sempre uma "lição" (v. 72). Finalmente, desenvolve um jogo fictício com o público, ao colocar várias hipóteses de histórias para contar, mas sabendo que a decisão cabe-lhe apenas a ele, sobretudo depois de toda a auto-caracterização e da demonstração de poder que foi elaborando: "Como isto me faz lembrar/ Uma história que eu cá sei, / [...] Porque não contá-la agora?" (vv. 132-133, 135).

O "Narrador de Histórias" irá ainda fazer ouvir a sua voz em vários momentos de transição da acção, e no final, com a função explícita de sublinhar a "lição" do texto. Não será, pois, por acaso que esta mesma palavra apareça em todas as peças de "Teatro infantil", com excepção de uma em que é substituída pelo sinónimo "moralidade":

> Deu-se (e aprendeu-se!) a lição.
> A história chegou ao fim. ("Uma história que eu cá sei")
>
> Oxalá não vá esquecer
> A sábia lição da peça! ("As três costureiras")
>
> Seja qual for vossa idade,
> Sabei a moralidade
> Aqui, na farsa, contida ("Era uma vez... um dragão")

Quando não existe narrador, será a personagem mais qualificada da história a que cumprirá essa função. É o que acontece em "O Natal dos Bonecos", com a intervenção final da "Boneca de trapos" – "É esta a moral/ Do nosso Natal" –; com o limpa-chaminés de "Do cimo desse telhado" – "E tudo, em bem, terminado,/ Que fique viva a lição/ De amor, dada ao coração,/ Do cimo desse telhado" –; ou ainda a figura do fantoche D. Roberto do texto "É um regalo na vida ..." – "E agora para castigo,/ para aprender bem a lição,/ cante comigo/ esta canção".

4. A "lição" residirá, como mencionámos, numa afirmação de valores morais e de atitudes consentâneas, em que desejos de afirmação pessoal, sonhos de autonomia e liberdade, surgem subordinados, em alguns textos, ao que convencionalmente se considera adequado em termos comportamentais ou a uma ordem social que impõe certas restrições à manifestação da vontade individual e à expressão da subjectividade.

É assim que na peça "As três costureiras" são criticadas três manifestações "extremadas" – ou pelo menos, apresentadas como tal – da emoção e subjectividade individuais. O texto é praticamente a ilustração de uma questão de senso comum condensada na frase "no meio é que está a virtude", pois cada modo de ser, de cada costureira surge como incompleto, e será na reunião das três que se alcança a harmonia. Já em "No cimo deste telhado" notamos um desenvolvimento que procura conduzir a uma situação de "abafamento" das inclinações individuais, quer em relação aos instintos "naturais" do gato, em comer o canário que está ao seu alcance, quer em relação a esta última personagem, que é convencida a abandonar os seus desejos de afirmação pessoal e de satisfação dos sonhos mais profundos – o de se tornar um cantor de ópera – para se submeter à atitude "correcta", a de continuar a cantar para o dono cego.

De notar que os sentimentos de autonomia do canário são considerados "egoístas", e o que se pede é uma atitude de entrega aos valores do grupo – metaforicamente, investe-se aqui na questão da família e na recusa do processo natural de crescimento e autonomização progressiva que toda a criança enfrenta, oferecendo-se uma alternativa de regressão, no abandono dos desejos pessoais e no regresso definitivo ao seio da família.

Neste sentido, os textos originais de Couto Viana (e também o que escreveu com Ricardo Alberty) propõem aos destinatários, jovens leitores/espectadores, uma posição de leitura orientadora dos sentidos para a vida, em que o caminho do bem/do comportamento adequado e socialmente aceite está claramente sinalizado. O discurso das personagens, sendo de carácter argumentativo, como se mencionou, ao apresentarem as razões para as diferentes posições em presença, desempenham ainda, no seu conjunto, uma função explicativa que permite conduzir a um desfecho único em que a Lição emerge nítida e sem ambiguidades. Desenham-se percursos de crescimento que, se por um lado, poderão apontar no sentido da necessidade do abandono de uma posição solipsista, por parte da criança – simbolicamente representada nas atitudes autocentradas e posições extremadas de certas personagens –, por outro acentuam o peso do contexto social e de uma realidade conservadora, que pode abafar completamente a autonomia e a individualidade do ser, enquanto sujeito único, ao

apontar-se, em quase todos os textos, para uma desejada uniformidade de atitudes e de pensamentos.

Neste contexto, a preferência pelo número três, tão presente nos textos de Couto Viana, assume uma significação forte, na medida em que coloca em evidência a estrutura antagonista ou as polaridades adversas, mais frequentemente através de personagens opostas ou representantes de duas posições distintas (embora não necessariamente em oposição, como acontece com Catrapaz e Catrapiz) que encontram numa terceira figura ou numa reunião final das três (na história das costureiras), a harmonia e uniformidade considerada como o resultado mais desejável – segundo a ideologia defendida nas peças – para o "ser".

6. Balanço

Pretendeu-se, nesta parte da nossa investigação, revelar facetas significativas da literatura dramática para crianças durante o Estado Novo, à qual se juntaram aspectos da própria actividade dramática – na escola e em termos profissionais. Sem pretensão de exaustividade, sobretudo no que se refere à exploração da vertente espectacular, pensamos que percorremos um conjunto importante de dados e de obras que facultam, simultaneamente, uma ampla visão de conjunto e um destaque sobre os pontos mais relevantes, do que foi pensado, escrito e realizado durante esse tempo, abrangendo mais de quatro décadas.

Os textos publicados durante este período, sobretudo o núcleo mais direccionado para o teatro escolar, mostram evidentes preocupações, que fazem recordar as análises de Bourdieu em relação ao papel da cultura no processo de reprodução das estruturas de dominação. As suas reflexões acerca dos sistemas educativos revelam-se pertinentes para as "acções pedagógicas" que estes textos pretendem igualmente protagonizar. Participando assim, *ao lado* da escola e *na* escola (dado que pretendem "ocupar" aí um lugar de algum destaque), dos processos de inculcação ideológica, e funcionando como mais um instrumento de legitimação e reprodução do "capital cultural" dos grupos sociais dominantes. Como refere Viala (1993: 196), partindo de considerações relativas à noção de campo literário proposta por Bourdieu, "l' oeuvre ne parle pas directement du social, ni ne parle directement à la société, mais elle parle selon ce que les structures du champ, au moment de son énonciation, permettent, imposent et interdisent."

Competindo à escola formar cidadãos ordeiros e disciplinados, que cumprissem os desígnios superiormente idealizados pelo "Estado nacional e autoritário" (Oliveira Salazar), verificamos que uma fatia substancial da literatura dramática para crianças pugnava por ocupar um papel similar. E essa literatura era sentida, ao nível de diversas instâncias, como um poderoso auxiliar no conjunto de todo o processo instrutivo, aspecto comprovado no volume de obras publicadas, sobretudo, durante as décadas de 30 e 40 (cf. Anexo II, Gráfico cronológico), e que ganha ainda mais consistência se atendermos igualmente aos muitos textos dramáticos então publicados em diversos periódicos, e de que damos conta – num levantamento sem preocupações exaustivas,

mas com um número assinalável de indicações – no repertório bibliográfico (cf. Anexo II).

Procurou-se, numa primeira instância, caracterizar o pensamento da época relativo à problemática da leitura, assim como em relação à literatura dramática e ao teatro para crianças. Poderemos agora expor, em síntese, as principais características ou invariantes identificadas.

Encontrámos, neste período, uma maior variedade de "vozes" que se manifestam a propósito do teatro para crianças. Em relação ao conjunto de artigos e outros textos analisados, nota-se que as percepções sobre as obras e a sua recepção são condicionadas pela formação do leitor/crítico. Os pedagogos/professores orientam o seu olhar sobretudo para aspectos de conteúdo textual, demonstrando preocupações com a "mensagem", onde, domínios como a moral e a fantasia assumem contornos mais relevantes face ao próprio espectáculo. Os "homens de teatro" complementam geralmente essa dimensão com um olhar para questões de *mise en scène*, mesmo em relação ao teatro escolar. Sendo distintas as condições que determinam a construção dos sentidos textuais, cada um recompõe, a partir da sua lógica, as formulações e propostas da obra.

Em termos temáticos, uma movimentação, com algum significado ao longo deste período, orientou-se no sentido de repudiar a literatura da tradição, atribuindo-se, consequentemente, uma posição de privilégio em relação à representação da realidade. Documentámos, com variados exemplos, as manifestações contra os "contos da carochinha", contra certas histórias ou personagens ligadas a esse universo, no livro escolar, na literatura para crianças em geral e em relação ainda ao teatro infantil. Todavia, na prática, esse tipo de literatura continua a ser bastante cultivado, multiplicando-se as adaptações da literatura tradicional (veja-se, por exemplo, na *Bibliografia geral* ... de Natércia Rocha, 1987, as obras publicadas nessa área), de que as colecções da Majora serão, talvez, o exemplo de maior amplitude e o mais conhecido.

Em relação à literatura dramática, um dado emerge como indiscutível: os textos mais conseguidos recorrem exactamente à matriz do conto tradicional. A alguns desses textos, apresentados em espectáculo no Teatro Nacional de D. Maria II, demos o devido destaque. Mesmo Ilse Losa que, como assinalámos, dá primazia, no seu discurso

conceptual, à representação da realidade na literatura para crianças, acaba por escrever uma peça – *O príncipe nabo* (1962) – que manifesta uma forte inscrição nos motivos típicos das histórias da tradição oral, mesmo se o seu objectivo consiste na desmistificação de determinados modelos ou estereótipos.

Mas uma ficção dramática construída à imagem da realidade – de uma certa realidade ... – continua a ser a orientação de escrita com um peso mais acentuado, em particular entre as décadas de 30 e 50. Sem preocupações de precisão estatística – impossível de atingir, dada a inexistência de fronteiras estanques entre os textos no domínio do real e aqueles que estabelecem pontes com a fantasia – poderemos todavia apontar que cerca de sessenta por cento dos textos escritos nesse período optam por uma representação naturalista. A este predomínio alia-se, igualmente, uma insistência no tratamento de determinados temas, situação que cria, como oportunamente analisámos, fenómenos significativos de redundância temática/semântica, que se enquadram no conceito de texto "legível", segundo Barthes, e caracterizando-se por uma "significação excessivamente nomeada" ou um medo "obsessivo de não comunicar o sentido" (1980: 64). Neste sentido, podemos afirmar que se constrói entre os autores uma espécie de sociolecto, na medida em que se mobiliza a linguagem segundo formas semelhantes, identificando-se grandes zonas comuns, nos diversos autores, em termos lexicais e, consequentemente, em termos também do predomínio de certos significados. Entre os campos criados, destaque-se a imagem da escola, "templo" de "luz" e de "verdade"; a ideia de pátria e todo o conjunto de valores a ela associados – fixação à terra e exaltação dos heróis – e o retrato protótipo da criança.

Mas o traço distintivo mais marcante, no domínio temático, para este período consiste nas relações e remissões quase constantes para/com a pátria, quer num plano mais sincrónico – nomeadamente através das referências à figura de Salazar – quer num plano diacrónico. Sobre esta segunda dimensão, as visões da história são baseadas em pressupostos comuns a outras "narrativas" da história na época, no sentido em que se considera que certas qualidades e valores são transhistóricos e que os desejos humanos são, de certa forma constantes. Daqui o interesse pelas referências à história pátria, uma vez que se pensa, como aponta John Stephens, que "history imparts 'lessons' because events, in a substancial sense, are repeatable and repeated" (1992: 203). Só mais tarde

teria lugar, pelo menos na literatura para os mais novos, um certo relativismo cultural. Por agora, a orientação era para a transmissão e manutenção de verdades imutáveis.

Verifica-se, pois, como apontámos anteriormente, a construção de um movimento integrador que confirma a observação de N. Fairclough e Ruth Wodak (1997: 270), segundo a qual se deverá encarar a ideologia como "a process which articulates together particular representations of reality, and particular constructions of identity, especially of the collective identities of groups and communities". Seguindo também as ideias expressas por O. Reboul (1977), estaremos perante tentativas de endoutrinamento de tipo "conformista", ao apoiar-se nos preconceitos profundos do indivíduo para os reforçar. As escolhas temáticas efectuadas e o seu tratamento específico facilitam esse processo, ao exaltar determinados valores em detrimento de outros e ao explorar ainda a visão maniqueísta, própria à mentalidade infantil[183].

Comparando este "tempo" e o anterior período estudado, podemos apontar algumas similitudes e diferenças. A pobreza continua a ser um tópico presente, mas não é questionada nas suas razões mais profundas, constituindo agora uma condição que é mesmo saudada: deve, no entanto, cumprir certos requisitos, nomeadamente de asseio, educação e humildade. A questão educativa, que surgia como potencial elemento de uma eventual promoção na escala social, é agora apenas símbolo de obrigação cumprida. Os elementos que apontam para desejos de uma possível mobilidade social são duramente criticados.

Ao nível do tratamento das personagens, embora o conflito se situe quase sempre em termos da luta do bem contra o mal – e já vimos que esta é uma luta essencialmente moral, entre os bons comportamentos e certas atitudes consideradas reprováveis –, não se verifica um excessivo maniqueísmo em relação às personagens,

[183] Salientemos novamente que este movimento integrador se exercia a vários níveis e realmente numa notável consonância de valores. Aos exemplos anteriormente dados, juntemos as orientações relativas ao Curso de Dirigentes da Mocidade Portuguesa para os Centros Escolares Primários, cursos que funcionavam nas Escolas do Magistério. Assim, no programa do Curso, eram as seguintes as directivas para a instrução geral dos Lusitos: " – A formação moral da M. P. – sua integração no espírito geral do ensino; as boas e as más acções. Os deveres do bom filiado.// – A formação nacionalista – o amor à Pátria e à Família. Celebração das datas históricas. Os exemplos dos heróis, dos sábios e dos santos. Aproveitamento de todos os ensejos para dar consciência cívica aos filiados" (*M. P. - Boletim mensal*, n.º 9, Julho 1943, p. 281).

sendo sempre introduzidos elementos de progressão na trajectória das figuras conotadas com o "mal". É verdade que existem bons e maus, mas estes últimos acabam afinal por transitar de categoria, sendo uma das condições essenciais das peças que analisámos, o processo de redenção ou arrependimento – de matriz claramente religiosa –, que conduz a que no final todas as personagens em cena tenham o rótulo de "bons", num percurso que vinca os ritos de coesão social preconizados e desejados nestas peças. Convém ainda precisar que esse percurso procura eliminar, como vimos, situações de uma certa marginalidade relativamente aos códigos e convenções sociais e culturais aceites, o que implica uma significativa dificuldade em lidar com a diferença, com o "outro", e em aceitar a assunção de uma individualidade própria (o caso do texto *Conversão* constitui um exemplo paradigmático). O movimento é sempre no sentido de uma imposição dos constrangimentos sociais ao indivíduo; qualquer resistência ou desejo de transgressão são de imediato criticados ou anulados.

Os elementos de composição referidos vão, naturalmente, ter influência ao nível do discurso das personagens. Neste domínio, procurámos questionar alguns aspectos relativos às condições de produção dos enunciados; às relações existentes entre as personagens e à forma como essas relações incidiam sobre as respectivas intervenções. Neste campo, tipos de discurso como o argumentativo e o exortativo assumem um lugar de destaque, em articulação com a importância e a força da dimensão perlocutória. O discurso argumentativo desenha-se, na verdade, como o agente mais propício para a transmissão/identificação da ideologia através do diálogo dramático. Por outro lado, também sabemos que uma forma de orientar a leitura do texto, sobretudo em situações de diálogo, consiste nas representações da maneira como o poder opera em interacções desiguais e como se processa o controlo sobre o princípio regulador das trocas (o "turn-taking"). Isto é, a assimilação, pelos destinatários visados, dos comportamentos/atitudes considerados desejáveis, é facilitada pela forma como se "encenam" as interacções, que colocam sempre em posição de domínio – em termos do volume e do conteúdo das intervenções – as figuras que se pretendem mais qualificadas.

A imposição do discurso social ao pessoal/individual constitui uma das características mais marcantes dos textos estudados. Tal como noutros contextos sociais da época, também nestas "encenações discursivas", não são aceites intervenções que

representem atitudes de resistência ao discurso institucional. Assim, as posições enunciativas construídas pelos falantes "transgressores" ou "exteriores" ao modelo socialmente preconizado são, como vimos, objecto de ataque – através da referida forma argumentativa –, no sentido de se conformarem a esse modelo. As formas de desenvolvimento pessoal aqui privilegiadas são, portanto, aquelas em que o sujeito se "submete" à força imposta pelo social, acomodando discurso e atitudes ao modelo ideológico defendido, sem que todavia isso represente qualquer tipo de problema ou seja eventualmente questionado ou compreendido como uma imposição do exterior. Este tipo de dilema intrasubjectivo nunca está presente nestes livros, ocorrendo uma aceitação simples e quase linear do modelo proposto, frequentemente através da "voz" de outras crianças, numa tentativa de atenuar os efeitos da imposição. Em última instância, e à semelhança do que sucedia na dimensão macrossocial, não é permitida qualquer forma ou tentativa de liberdade individual.

Ainda em relação à questão das personagens, refira-se que se verifica uma distribuição com separação acentuada dos papéis femininos e masculinos. Dado que muitos dos autores tinham em mente, no momento da escrita, a apresentação dos seus textos na escola – e sabendo-se que aí vigorava a separação de sexos – existem numerosas peças só com rapazes ou só com meninas. Embora este facto não permita avaliar problemas de forte repercussão social, como sejam, por exemplo, a questão do protagonismo masculino, em oposição a uma secundarização da presença feminina, podemos apontar que o ideal de verdade e bondade é partilhado por ambos os sexos, centrando-se também os textos em aspectos dos comportamentos sociais mais adequados. Aqui, como vimos, temos sobretudo frisados modelos de comportamento feminino, a importância do sentimento religioso e de pertença aos padrões instituídos, nomeadamente a adesão a organizações do Estado Novo, como a Mocidade Portuguesa, aludida em vários textos.

Serão os escritores com maior qualidade, mesmo quando ligados ao regime – caso de Couto Viana – que conseguem um salto qualitativo assinalável, eximindo-se um pouco de certos constrangimentos temático-formais que marcam fortemente a escrita dramática para crianças ao longo deste período. E a partir dos anos 60, o panorama da literatura dramática vai adquirir, progressivamente, novos contornos: desaparecem, quase por completo, as obras para teatro escolar na base do monólogo/recitativo e

começa a ganhar terreno uma escrita orientada para uma fantasia imaginativa, criadora de "mundos secundários" (Hume, 1984) que começam a orientar-se para visões renovadas do real. As peças de Norberto Ávila e Ilse Losa, ainda nos anos 60, e de Maria Isabel de Mendonça Soares, publicadas em 1973, ou a nova versão da fábula "a cigarra e a formiga", de Isabel da Nóbrega (1971), são exemplos desta tendência.

Podemos assim identificar, no percurso seguido pelo teatro para crianças em Portugal, ao longo deste período, e que procurámos traçar nos diferentes capítulos, três orientações fundamentais:

(1) Uma espécie de "institucionalização" do teatro infantil, que o transforma por vezes num instrumento de propaganda política, verificando-se a existência de uma forte componente de doutrinação, moral e social, num conjunto significativo de textos.

(2) Uma reacção face ao facto anterior, denotando preocupações sobretudo de índole social mas também de ordem política, e que determina a publicação de algumas obras não vinculadas com o sistema.

(3) O desenvolvimento de uma preocupação de raiz pedagógica, que se prende com a presença do teatro na escola, ao princípio de uma forma confusa e mais próxima do espectáculo que da educação, por vezes mais como instrumento didáctico ao serviço de outras disciplinas do que com o objectivo de descoberta das virtualidades que o teatro encerra[184].

É ainda possível descortinar certos paralelismos, mais ou menos evidentes, entre diferentes instrumentos de expressão dramática, assistindo-se, poder-se-á afirmar, a um processo acentuado de "unanimismo", sobretudo se compararmos as estruturas mais próximas ou mais orientadas em relação ao "espírito oficial".

Desta forma, o ideário que se encontra expresso para o Teatro do Povo (1939-195) está também presente no Teatro da Mocidade, duas estruturas criadas pelo Estado

[184] Será curioso notar que Juan Cervera, no seu estudo sobre o teatro para crianças em Espanha (1982), traça um trajecto com algumas semelhanças ao que encontramos em Portugal.

Novo e que se propunham utilizar o teatro com fins pedagógicos e para propaganda do salazarismo. Os artigos da imprensa referenciados por Maria da Graça dos Santos (1997: 235-236) remetem para isotopias comuns: o teatro como "lição", a "doutrina" que perpassa através das peças e que preconiza "o amor ao lar, à família, à terra". Em ambos os casos o repertório é guiado pelo sistema de concursos, modelado mais por uma preocupação ideológica que artística. Mas, como procurámos demonstrar, estas mesmas dominantes temáticas acabam por percorrer quase toda a produção dramática para os mais novos. Os núcleos temáticos que destacámos inserem-se, assim, nos mesmos campos que vemos tratados no teatro para adultos promovido directamente pelo regime. De uma forma geral, mas sobretudo em relação aos temas patrióticos e históricos, verifica-se quase uma repetição obsessiva do mesmo, numa reiteração continuada da beleza da pátria e da grandeza do passado, através sobretudo do recurso a um simbolismo linear, mas exacerbado, num percurso semelhante ainda ao que Campos Matos assinala em relação aos manuais escolares (1990: 62).

Um breve apontamento relativo ao número de peças levadas a cena, para crianças e jovens no final deste período. Os dados que encontrámos referem-se apenas aos anos de 1970 a 1972 (União dos Grémios dos Espectáculos). O seguinte quadro sintetiza os elementos essenciais. Refira-se que os totais remetem para os géneros comédia, drama e revista, englobando peças de origem nacional e estrangeira. Como vigorava o regime de classificação por escalões etários, manteve-se essa diferenciação para os não adultos. Com asterisco (*) assinalamos o número de peças identificadas como sendo de origem estrangeira.

ANO	M/4	M/6	M/10	M/14	P/ ADULTOS	% ESP. INFANTIL E JUVENIL
1970	7	2*	1*		56	(10) 17,8%
1971	9		2*	1+1*	35	(13) 37,1%
1972	5			4+10*	27	(19) 70,3%

Os dados em apreço não podem ter uma leitura linear. De qualquer forma, é evidente que se verifica, pelo menos nestes três anos, um acréscimo do número de peças representadas e destinadas ao publico infantil/juvenil. No teatro para adultos regista-se o

fenómeno inverso. Convém recordar o clima de profunda contestação que se verificava no panorama teatral da época, e que conduziu à apresentação de um "manifesto", pela Sociedade de Autores, em 1973, contra o facto de ser praticamente impossível estrear teatro português, o que leva Rebelo a apontar o seguinte paradoxo: "escreveu-se e publicou-se, entre 1945 e 1974, mais teatro em Portugal do que noutras épocas, mas a maior parte desse teatro não logrou ver cumprido no palco o seu natural destino" (1978: 132).

Todavia, em relação ainda ao teatro para os mais novos, é necessário assinalar que geralmente o número de sessões, ou seja, de representações efectivas, era substancialmente inferior ao do teatro para adultos. Se em relação aos espectáculos apresentados pela Companhia de Amélia Rey Colaço sabemos que se concentravam nos períodos de Festas (Natal/Carnaval/Páscoa), o mesmo terá acontecido em épocas posteriores, fazendo com que o peso real do volume de espectáculos seja bastante distinto, em termos relativos, do número de peças levadas à cena, com a espantosa percentagem de 70,3% do total, para o ano de 1972! De qualquer forma, estes números não deixam de ser sintomáticos, confirmando uma questão que procurámos documentar: a importância crescente que o teatro para os mais novos, de uma maneira geral, vai adquirir a partir sobretudo de meados dos anos 60.

Finalmente, verificamos que as tendências estéticas que percorrem estas décadas, não deixaram marcas substanciais nos textos para crianças. Seguindo a proposta de Luis Francisco Rebelo (1978: 132), podem-se distinguir, de uma forma esquemática, entre o fim da Segunda Guerra até 1960, duas tendências dominantes, que na obra dos autores mais representativos se entrelaçam: uma tendência social e uma tendência existencial. Depois, de 1960 até à queda do regime, duas correntes igualmente avultam: a de um teatro que poderemos convencionalmente designar por um teatro do absurdo e a de um teatro épico, de matriz brechtiana, sendo, no entanto, esta última que tomou a primazia em relação àquela.

O cariz social e uma certa crítica ao abuso de poder e aos valores instituídos, assim como a certos comportamentos estereotipados, surgem apenas, como vimos, de forma bastante tímida, já perto dos anos 70. Em relação a outro tipo de inovações, de carácter mais formal, são sobretudo os autores com maior sentido dramático que vão apresentar algumas diferenças no campo da escrita teatral para crianças. Além de Couto

Viana, um outro exemplo será o de Pedro Bom, com a peça isolada "Viagem breve a um reino esquecido" (1962), que procede a uma curiosa desmontagem de temas tradicionais, mas num exercício dificilmente compreendido pelos mais novos. Porém, a relação comunicativa com o espectador surge como a novidade mais relevante, na linha de um teatro que, nos anos seguintes, de construirá bastante com base nesta solicitação de uma intervenção directa no espectáculo do seu jovem público.

PARTE IV

Mudam-se os Tempos...

L de letras
– das letras simples
com que escrevo estes versos claros.

L de livros
– desses companheiros
em que a música se disfarça de silêncio
e a vida não amarelece com as páginas.

L de lilaz
– essa flor breve
com um cheiro azul de paz.

L de um anseio
de que está o mundo cheio;
L de um grito
que nos há-de rebentar o peito
e encher toda a cidade:
este L
alto e direito
da Liberdade.

José Carlos de Vasconcelos, *De águia a zebra*

1. Introdução

Aproximando-se do momento actual, este percurso deverá obrigatoriamente começar por sublinhar uma data essencial no panorama descrito. Referimo-nos ao 25 de Abril de 1974 que, enquanto data histórica, marca de forma inequívoca o contexto cultural e social português.

Para além de outras e importantes alterações, poder-se-á referir que, no campo editorial, e no que à literatura para crianças e jovens diz respeito, assistiu-se, progressivamente, a um aumento não apenas no volume global das edições como também numa abertura do mercado ao aparecimento de novos autores. E os anos 80 devem ser justamente considerados como um novo período de "ouro" – nos parâmetros de qualidade e quantidade – a nossa história da literatura infantil e juvenil, pelo que não pode deixar de nos vir à memória um certo paralelismo com uma outra década de 80 (veja-se a parte II).

Por se trabalhar nesta parte com documentos de mais fácil acesso e por se tratar também de uma realidade mais próxima, e porventura mais conhecida, optou-se por um menor desenvolvimento de certas questões contextuais (por exemplo, no domínio de orientações pedagógicas e culturais, reflexões sociopolíticas, etc.). É também verdade que o discurso oficial, fortemente prescritivo, do Estado Novo, deu lugar a uma abertura e a uma multiplicidade de vozes e de diálogos, de contornos simultaneamente mais diversificados e mais esbatidos, sobretudo nos tempos mais próximos da data em que nos encontramos, e especialmente em relação a directrizes relativas à leitura infantil e juvenil. Para já não falarmos de outros aspectos, mais específicos no plano educativo, como, por exemplo, o caso dos manuais escolares, onde existe actualmente uma enorme oferta e uma completa liberdade de escolha. A análise encetada irá, desta forma, centrar-se sobretudo nas principais movimentações posteriores à instauração do regime democrático, na área que nos interessa, assim como nos textos dramáticos concretos publicados desde os anos 70... até este novo virar do século.

À semelhança dos restantes momentos/tempos desta investigação, em que se deu um destaque particular, em termos analíticos, a autores/textos que foram considerados mais representativos no contexto da época trabalhada, o realce aqui vai para António Torrado, uma das vozes mais significativas no panorama recente da escrita dramática para crianças.

2. Literatura para crianças - tempos de revolução

Com o título atribuído a este capítulo pretende-se não só aludir às transformações sociais e culturais (para já não se referir as económicas que, inequivocamente, influenciam os dois domínios atrás referidos) que ocorreram em Portugal com o fim da ditadura, em Abril de 1974, mas igualmente, e sobretudo, tendo em atenção o contexto deste trabalho, a uma certa "revolução" que também ocorreu na literatura destinada ao leitor infantil e juvenil e, em particular, no campo da escrita dramática e do teatro para os mais novos.

É um facto que a Revolução acontecida a 25 de Abril trouxe consigo alterações profundas a vários níveis. O tecido social conheceu novas dinâmicas, aspecto a que não foi alheio o fim da censura e a instauração da liberdade de expressão; as condições económicas sofreram melhorias relevantes, também uma nova consciência cultural tinha oportunidade para se começar a impor.

Significativamente, a nível internacional, 1974 é igualmente o "Ano Internacional do Livro Infantil" e 1979 será o "Ano Internacional da Criança", acontecimentos que, aliados às novas posturas face à criança e à sociedade, vão assinalar e determinar mudanças significativas no entendimento do livro e da educação infantil. Um resultado, extremamente importante, em termos práticos e simbólicos, deste novo posicionamento, é a introdução do estudo da literatura para crianças, nas escolas do Magistério Primário, logo após a Revolução.

Várias iniciativas institucionais contribuíram, da mesma forma, para a consolidação do papel e importância do livro para crianças no nosso panorama cultural. O aparecimento de diversos prémios literários é, talvez, uma das facetas mais conhecidas e, porventura, a de maior "força" projectiva na sociedade em geral e, em particular, junto das já mencionadas instâncias de validação literária. Refiram-se os prémios "O Ambiente na Literatura Infantil", da Secretaria de Estado do Ambiente, iniciado em 1976; o "Prémio de Teatro Infantil", da Secretaria de Estado da Cultura, iniciado em 1978; o "Prémio Calouste Gulbenkian", com início em 1980; o prémio

revelação, da APE[185], a que se têm vindo juntar, mais recentemente, os prémios nacionais de ilustração e de tradução e, no plano internacional, a reactivação da Secção Portuguesa do IBBY, que possibilita a apresentação de candidaturas portuguesas à lista de honra do IBBY e ao prémio Andersen[186].

Mas outras áreas de intervenção têm, nos últimos anos, determinado novas perspectivas para a leitura infantil. Um particular destaque para o significativo alargamento da rede de bibliotecas públicas, a partir de 1987, com a integração de salas para crianças e jovens, correspondendo aos padrões internacionais e aos critérios mais adequados para esse público. A estrutura montada pela Fundação Calouste Gulbenkian, nos anos 60, e cujo papel de relevo ficou já registado, tem vindo a dar lugar a renovados espaços, com dinâmicas de funcionamento extremamente interessantes e activas, numa relação estreita com as escolas. Na sequência, avança-se igualmente agora com a organização e ampliação progressiva de uma rede de bibliotecas escolares, projecto iniciado em 1997, e que tem articulado os serviços do Ministério da Educação com as autarquias e as escolas.

Um pouco por todo o lado se têm igualmente multiplicado os encontros, os congressos, as jornadas dedicadas à problemática da leitura e ao livro infantil e juvenil. Citemos apenas a iniciativa por certo "inauguradora" de toda esta vasta movimentação, os Encontros da Gulbenkian, iniciados em 1980, e durante os quais são ainda atribuídos os prémios oferecidos por essa importante instituição benemérita (Grande Prémio, e prémios de Texto, Ilustração e Revelação).

Constitui, portanto, um dado hoje irrecusável o facto de que a comunidade em geral, a escola, as bibliotecas passaram a dar uma atenção mais continuada ao tema da leitura infantil. Todavia, convém termos presente que essa dimensão mais "exterior", com um relevo e uma importância que merece ser destacada, conhece repercussões mais lentas ao nível das alterações objectivas ou simples melhoramentos daquelas "pequenas"

---

[185] Mencionamos apenas os prémios com projecção nacional, aos quais se deverão acrescentar vários outros, alguns de vida efémera. Refira-se, a título exemplificativo, os prémios atribuídos por editoras (por exemplo, o "Grande Prémio" da Verbo) ou por municípios (por exemplo, o prémio "Matilde Rosa Araújo", promovido pela Câmara Municipal de Cascais).

[186] Foram candidatos propostos pela Secção Portuguesa do IBBY (International Board on Books for Young People), ao prémio Andersen, os escritores Matilde Rosa Araújo (1994), Alice Vieira (1996 e 1998) e António Torrado (2000).

atitudes que conduzem, de forma mais efectiva, a mudanças de fundo. Especifiquemos alguns elementos contextuais, nomeadamente ao nível de dois sectores fundamentais para a socialização primária das crianças: a família e a escola.

A família e as representações da leitura

Ao nível da família, não poderemos realmente esquecer as fortes influências deixadas por quase 50 anos de ditadura, o obscurantismo cultural que envolveu grandes camadas da população portuguesa. Este panorama dificilmente se altera, de um dia para o outro, mesmo que as condições externas – culturais e económico-sociais – facilitem uma rápida renovação (e sabemos que este também não tem sido o panorama português no pós 25 de Abril). Diversos estudos e trabalhos estatísticos mostram que os bens culturais permanecem em segundo plano; o livro e a leitura continuam, pois, a ser considerados por muitos, como algo de somenos importância. Sem ser nossa pretensão desenvolver esta questão, citemos apenas os dados de pesquisas recentes que dão exactamente conta da valorização pessoal e familiar atribuída à leitura.

O conjunto mais recente de estudos foi publicado pelo Observatório das Actividades Culturais[187]. Os trabalhos incidem sobre contextos particulares – as práticas de leitura em diversas bibliotecas públicas –, havendo ainda dois volumes que efectuam uma leitura mais global e cruzada dos dados parcelares recolhidos. Em 1995, publicaram-se igualmente os resultados de um estudo apoiado pelo então Instituto Português do Livro e da Leitura, de âmbito mais geral, e que procura estabelecer um quadro global da situação da leitura no nosso país. Tentaremos cruzar, também nós, os dados apresentados nessas obras, com destaque para os que considerámos mais relevantes para o contexto da nossa investigação. Procuraremos apresentar, de forma sintética, duas linhas de comentários:

[187] Trata-se dos vários volumes de uma colecção a que foi dada a designação "Sobre a Leitura", publicados nos anos 2000 e 2001. Reportar-nos-emos aqui, em particular, ao volume de João Teixeira Lopes e Lina Antunes, 2001.

(1) O peso e importância atribuída à leitura dentro da família, relevando o papel da socialização primária nesta área, no âmbito dos pequenos/médios/grandes leitores.

(2) As funções e representações atribuídas à leitura em termos pessoais e familiares.

Em relação à primeira vertente enunciada, vários indicadores poderão ser tidos em atenção. No que se refere aos hábitos de leitura, o estudo de 1995, na linha de outros estudos já anteriormente efectuados, conclui existir uma correlação nítida entre a frequência actual de leitura dos entrevistados e essa prática em relação aos pais, na infância daqueles. Ou seja, o número de leitores diários de livros diminui quando passamos para pais que liam também menos, podendo-se assim inferir que a relação com a prática da leitura mantém alguma continuidade de uma geração para outra (p. 87). Um dado importante que gostaríamos ainda de salientar, é o facto de 59% dos inquiridos apontar o facto de os pais nunca lhes terem lido durante a infância e a 41,7% nunca terem sido oferecido livros ou revistas (e 23,6% entram ainda na categoria "poucas vezes"), situação mais frequente nos indivíduos com idades superiores a 30 anos e sobretudo nas classes de menores recursos. Este aspecto poderá indiciar uma alteração nessas práticas em relação aos pais do pós 25 de Abril, continuando, no entanto, a haver uma clivagem social acentuada ao nível do relacionamento primário com a leitura.

Encontramos igualmente alguns dados curiosos nos resultados respeitantes às práticas desenvolvidas pelos pais com vista à promoção da leitura entre os filhos (p. 100). Assim, as atitudes mais activas nesse domínio apresentam percentagens pouco expressivas – por exemplo, "levá-los a livrarias para que escolham os seus livros" (9%); "levá-los a bibliotecas" (3%); "ler livros deles e conversar sobre o assunto" (11%) – enquanto permanecem antigos comportamentos repressivos relacionados com a leitura, expressos no enunciado "proibição da leitura, quando têm más notas" (2,3%).

Todavia, existe uma percepção mais ou menos generalizada de que as crianças hoje lêem mais, sobretudo no que diz respeito às famílias de menores recursos, e onde, naturalmente, se tem vindo a verificar um maior investimento na escolarização e no capital cultural. Procura-se, dessa forma, proporcionar aos filhos destinos sociais

diferentes, o que leva à compreensão de que o livro constitui um importante factor de valorização cultural. Apesar disso, no que se refere ao conjunto das práticas associadas aos tempos livres, verifica-se que a leitura de livros continua em último lugar nas actividades apontadas; as idas ao teatro situam-se também na cauda das práticas mensais (só ultrapassada em desinteresse pela ópera, mas sabemos que o acesso a esta praticamente apenas é possível em Lisboa, ao contrário do teatro, com várias companhias a existirem ou a deslocarem-se a diversas regiões da província).

Focalizando agora a nossa atenção nas representações associadas à leitura, no estudo-síntese de J. Teixeira Lopes e Lina Antunes (2001), a leitura por "necessidade", ou por questões de formação/aprendizagem, surge à cabeça em quase todos os locais que foram objecto de análise (a única excepção é Mirandela, com o tópico leitura por "agrado" em primeiro lugar)[188]. Só depois vem a leitura por "prazer" ou "agrado", de acordo com as diferentes designações utilizadas nos questionários efectuados. Este aspecto, articulando-se directamente com o comentário do parágrafo anterior, remete ainda para uma "intensa instrumentalização dos usos e motivações atribuídos à leitura" (2001: 21). Este facto acarreta, por exemplo, uma utilização das bibliotecas públicas sobretudo para fins escolares. Por outro lado, deixa perceber que a escola acaba por contribuir para aumentar o peso da leitura como obrigação e "trabalho", enquanto a leitura por prazer, pessoal e espontânea, não encontrará aí um espaço relevante, como os dados dos diferentes estudos parecem revelar.

O papel da escola

Em relação, pois, ao contexto escolar, domínio que temos procurado caracterizar brevemente, em cada uma das partes/"tempos" deste trabalho, convém ter em particular atenção alguns elementos significativos para o presente estudo.

É sabido que a abertura social e cultural acarretou, em termos de frequência escolar, um aumento considerável no número de estudantes nos diversos níveis de

[188] O conjunto total de estudos incidiu sobre onze locais/bibliotecas: V. N. de Famalicão, Esposende, Guimarães, Mirandela, Coimbra, Leiria, Abrantes, Oeiras, Almada/Seixal, Évora e Beja.

escolaridade[189]. Este facto foi ainda acentuado pelo aumento do período de escolaridade obrigatória, primeiro para seis e depois para nove anos, assim como um significativo incremento na rede da educação pré-escolar. Todo este processo conduziu a uma ampliação do público leitor e ao consequente crescimento do público potencial para o livro infantil e juvenil, desde a primeira infância até à adolescência, sobretudo em relação aos sectores sociais com menor taxa de escolarização, em que a entrada no mercado de trabalho e as formas de vida adulta se processavam, anteriormente, muito mais cedo. Este aumento, conjugado também com novas perspectivas pedagógicas relacionadas, nomeadamente, com a importância do livro e da leitura ao nível dos processos de socialização primária, teve consequências várias, que influenciaram a literatura para crianças e o mercado editorial nesta área.

Mas os estudos de história e sociologia da educação são unânimes quanto à questão de que as práticas escolares se apresentam como um elemento tendencialmente conservador, evoluindo muito mais lentamente do que as condições de alteração impostas do exterior – legislação, renovações curriculares e inovação do pensamento pedagógico, etc. Como referem vários autores, nomeadamente Ana Benavente (1990) e António Nóvoa (1987), qualquer alteração significativa implica uma integração "endógena" dos novos valores, o que raramente acontece de imediato. Conclui Ana Benavente que "das mudanças políticas às mudanças de práticas, há mediações de ordem diversa; o universo escolar tem uma espessura que vai das características da instituição burocrática que é a escola até aos universos simbólicos das professoras" (1990: 300). Isto significa, pois, que as relações entre mudanças institucionais e

[189] A título meramente ilustrativo, e para se poder julgar da importância decisiva da Revolução de 1974 neste domínio, apresentamos os dados referentes aos anos de 1970/71 e 1976/77. Podemos comprovar um aumento significativo nos valores de escolarização, com um impacto de realce nos níveis de escolaridade mais elevados, sinal de que a família começava também a dar um maior valor à instrução, adiando, nomeadamente, a entrada no mercado de trabalho. O quadro, baseado em Sampaio (1980), sistematiza os dados mais relevantes, em termos globais (número de inscritos, em milhares), não se contemplando assim outras questões interessantes, como a distribuição por distrito e por género.

Nível de escolaridade	**1970-1971**	**1976-1977**
Educação Infantil	17,1	61,9
Ensino Primário	992,4	913,6
5.º e 6.º anos	215,9	304,3
Ensino Secundário	269,3	476,3

mudanças no âmbito pessoal e interpessoal se fundamentam numa rede complexa de articulações, cuja dimensão real nem sempre é perceptível.

Neste sentido, e concretamente em relação ao tema que nos preocupa, é um facto que só muito timidamente o livro não escolar foi entrando na escola, e com maior timidez ainda dentro da sala de aula, proporcionando uma leitura meramente recreativa, isenta de constrangimentos avaliativos. Mas, progressivamente, tem-se vindo a manifestar um interesse crescente por actividades envolvendo o livro infantil e juvenil, propiciadoras de verdadeiros encontros de prazer com a leitura. E possibilitando que o panorama das leituras efectuadas por iniciativa própria não se restrinja a finalidades mais instrumentais, como os dados anteriormente mencionados revelam (cf. *supra*, p. 413).

Todavia, um dado importante reside no facto de as actividades escolares continuarem a ter como principal instrumento orientador do seu trabalho o manual escolar. Estudos recentes de José Rafael Tormenta (1996 e 1999) confirmam e sublinham esse facto. Este autor comenta justamente não só a centralidade do manual escolar, em termos da delimitação e organização do trabalho do professor, como o facto de a própria legislação publicada, e que analisa (1999: 63-65), acabar por localizar o manual no centro do processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, o currículo acaba por ser definido mais pelos próprios manuais do que pelos planos de estudo ou pelos programas. Acresce o facto de aqueles suscitarem, tendencialmente, "um ensino de índole tradicionalizante", concorrendo "pouco ou nada para a inovação pedagógica, apesar de intenções divulgadas paratextualmente ou, muito raramente, no próprio texto" (*ibid*: 195).

Concretizando alguns elementos em relação ao texto dramático, o panorama não poderia ser mais desanimador. Não só o texto dramático quase não existe nos manuais, além dos explicitamente enunciados nos programas, como os próprios professores os colocam na cauda da sua preferência em termos do seu trabalho quotidiano. Do universo estudado por J. R. Tormenta, abarcando do 1.º ciclo até ao ensino secundário, apenas 3% dos professores referem preferir o texto dramático, e desses a maioria localiza-se no 1.º ciclo de escolaridade (nove, dos treze docentes que colocam o texto dramático em primeiro lugar).

Por outro lado, os programas escolares de língua portuguesa, embora demonstrem uma relativa abertura em relação às obras a ler, referindo que o professor pode seleccionar "*uma* ou *duas* obras que não constem da lista apresentada" (*Programa Língua Portuguesa...*, 3.º ciclo, pp. 33 e 34), acabam, no entanto, por apresentar um elenco extremamente restrito de sugestões de autores/obras, e sabemos como estas "sugestões" acabam por ter um peso quase impositivo. Tivemos oportunidade de confirmar este facto, através de um questionário que promovemos, em 1997, envolvendo trinta e quatro escolas do 3.º ciclo do ensino básico, de todo o país[190]. Incidindo sobretudo sobre as obras de leitura integral no 8.º ano de escolaridade – solicitava-se a indicação de quais tinham sido lidas naquele ano lectivo e no imediatamente anterior e principais razões para a escolha efectuada –, verificámos que todos os títulos apontados faziam parte da referida lista de sugestões. Nenhuma escola tinha assim feito uso da prerrogativa dada pelo programa, o que levanta questões relativas a esta unanimidade, vincada ainda pelo facto de a maioria das escolas escolher a obra de Sophia de Mello Breyner Andresen, *Histórias da terra e do mar* (uma autora que surge referenciada em todos os níveis de escolaridade). Em segundo lugar é apontada, curiosamente, uma obra dramática: *Falar verdade a mentir*, de Almeida Garrett. Este dado de certa forma contradiz o índice de preferências recolhido por J. R. Tormenta (cf. *supra*), o que nos poderá conduzir a questionar os motivos desta selecção e os processos de motivação e interpretação seguidos na leitura desse texto.

Por outro lado, nas razões da escolha, surge à cabeça precisamente o facto de estas serem obras indicadas pelo programa, o que confirma a nossa observação relativa ao peso assumido pelas obras "sugeridas" nos programas. Em seguida, apontam-se critérios como a decisão do grupo disciplinar, o facto de os manuais escolhidos contemplarem essas obras, nomeadamente integrando os textos integrais e/ou fichas de leitura orientada, o que, se por um lado, oferece vantagens económicas (apontadas de forma explícita em alguns questionários), ocasiona, no entanto, a tal ausência do livro não escolar na aula de português, aquela que, à partida, estaria mais vocacionada para essa abertura. A hipótese de a selecção da obra ter sido efectuada pelos alunos ocorre

[190] Este questionário serviu de base à apresentação de uma conferência na Escola Superior de Educação de Beja, não estando publicado. Acrescente-se que o referido questionário foi enviado a oitenta e três escolas, tendo respondido trinta e quatro.

apenas em dois dos questionários analisados, facto revelador de que os reais interesses dos alunos e uma sua implicação mais directa no trabalho e nas leituras realizadas é algo a que se atribui um valor extremamente reduzido.

Ainda em relação ao contexto escolar, resulta igualmente relevante uma análise dos conteúdos dos manuais. Procurámos, em relação ao período do Estado Novo, caracterizar brevemente os elementos mais significativos no que se refere às imagens, modelos e valores mais difundidos nos livros escolares de leitura, publicados nessa época. Para o período do pós 25 de Abril, não abundam os estudos sobre esta matéria, decisiva na forma como pode determinar, a longo prazo, maneiras de encarar o mundo. Em diversos momentos se fez menção ao papel socializador do livro em geral e do livro escolar em particular, na medida em que ao proporem modelos de identificação, orientam, dentro das suas fronteiras e limitações, é certo, as "visões do mundo" que as crianças vão construindo.

Neste sentido, consideramos que realmente importa reter as formas de leitura do real, que a escola vai propondo, através dos manuais, sabendo-se, como se apontou, a importância do manual enquanto organizador essencial do trabalho escolar. Neste sentido, uma análise dos seus conteúdos permitirá identificar, por exemplo, os interesses fundamentais de uma dada sociedade, as suas formas de reprodução cultural sem coerção visível (segundo Bourdieu), quer pelo que dizem como pelo que omitem, quais os estereótipos e as distorções da realidade que promovem, de quem se fala, como e que grupos aparecem ou não.

Nesta linha de interesse, a Comissão da Condição Feminina, por exemplo, publicou, pouco tempo após o 25 de Abril, dois estudos sobre a forma como era apresentada a imagem feminina nos livros escolares para o 1.º ciclo de escolaridade (*Cadernos da Condição Feminina*, n.ºs 9 e 11, 1979). Em ambos se concluía que, apesar da Revolução, se verificava a manutenção de certos padrões e estereótipos relativos à representação da família. Assim, permanecia a imagem da mãe dona de casa; quando lhe era atribuída uma profissão, o leque apresentava-se bastante reduzido e convencional (mulher-a-dias, professora, cozinheira, vendedeira, cabeleireira, etc.). Apesar de um certo esforço no sentido de minimizar o impacto de modelos mais ou menos ultrapassados, continuavam ainda presentes certos preconceitos físicos, intelectuais e sociais, nomeadamente ao nível das características masculinas/femininas

(activo *vs* contemplativa; domínio *vs* obediência; sustento da família *vs* serviço doméstico, etc.).

Um dos trabalhos mais recentes, igualmente elaborados com o fim de perspectivar algumas características de conteúdo dos manuais escolares actuais, para os quatro primeiros anos de escolaridade, foi realizado por Sílvia Madeira (1999), e a ele já anteriormente fizemos referência. Nessa dissertação, procurou analisar a forma como, em livros escolares recentes e do período do Estado Novo, as personagens infantis são construídas e quais os contextos de acção em que se movimentam, procurando assim chegar aos principais modelos de identificação propostos em cada um dos momentos históricos. Assim, entre os elementos que a análise realizada vai relevando, destacaríamos alguns pontos que nos interessam em particular, e que comentaríamos à luz do que se verifica na literatura para crianças.

Um primeiro aspecto diz respeito à maior percentagem de adultos presentes nos textos do Estado Novo, designadamente os pais (setenta e seis presenças contra vinte e nove nos textos dos manuais actuais analisados). Este facto remete para uma dependência mais acentuada em relação aos adultos e para um maior enquadramento familiar das actividades da criança, durante o Estado Novo, que contrasta com uma maior autonomia da criança actual, patente igualmente ao nível da maior diferenciação de espaços e de actividades que os textos mais recentes revelam. Enquanto no primeiro conjunto analisado, os espaços se restringem quase só à casa e à escola, hoje verifica-se uma maior diversidade quer de espaços retratados, quer ao nível das próprias relações interpessoais. Neste sentido também, Sílvia Madeira aponta o facto de as relações entre crianças serem mais diversificadas nos textos dos manuais em vigor, assumindo a categoria "amigos" uma relativa preponderância (43,2%), anteriormente ocupada pelos "irmãos" (39,4% contra 9,5% nos textos actuais).

Em relação ainda às personagens, um dado curioso diz respeito à presença de figuras que, de alguma forma, se articulam com o mundo da imaginação. É o caso, por exemplo, de personagens como o "mágico" ou o "palhaço"[191], apenas referenciadas nos

[191] Ser palhaço, enquanto actividade profissional, é uma das categorias mais vezes citada nos textos dos manuais analisados em 1979 (cf. Brandão e Leal).

manuais do pós 25 de Abril; ou ainda das categorias "animais fantásticos", "elementos da natureza" e "objectos (humanizados)", cuja presença é também relevante nesses mesmos manuais, contrastando com a ausência de referências nos manuais analisados do período anterior. Podemos articular esta omissão, de alguma maneira, com as orientações da educação estado novista, e da própria literatura para crianças da época, que, como comentámos, privilegiava abertamente as ligações ao real mais imediato. As dimensões do imaginário e da fantasia, mais valorizadas, em termos pedagógicos, no contexto do pós-revolução de Abril, vai repercutir-se ao nível dos textos escolares e ainda, como adiante comprovaremos, na literatura para os mais novos. Da mesma forma, certas categorias da dimensão acção dão resultados consonantes com o respectivo contexto sócio-cultural: por exemplo, as preocupações ecologistas surgem apenas nos textos mais recentes; aspectos relacionados com normas de actuação/comportamento têm um peso de 10,4% nos textos dos manuais do Estado Novo e apenas 2,7% nos actuais; para a ocupação dos tempos de lazer encontramos ainda, respectivamente, um peso de 4,8% e de 13,5%.

Facilmente concluímos – apesar de os números nem sempre permitirem uma leitura linear – que os padrões de comportamento e as visões de mundo apresentadas nestes textos denotam diferenças com algum significado, diferenças que também iremos encontrar na literatura para crianças e jovens. Apesar das ressalvas apontadas nos estudos elaborados em 1979, verifica-se, progressivamente, nos textos dos manuais escolares para o 1.º ciclo de escolaridade, uma visão menos fechada das redes de relações entre os indivíduos e uma gama mais diversificada de situações propiciadoras da afirmação pessoal da criança. Retomando-se, neste ponto, a ideia do papel da escola e dos recursos didácticos, designadamente os manuais escolares, no processo de reprodução cultural, ao contribuírem, ao lado de outras instituições e dos meios de comunicação, na criação e definição de realidades, de acontecimentos e de figuras, com os respectivos valores e significados, que serão incorporados na memória da comunidade, resulta evidente a importância assumida por esse conjunto de elementos. Daí que os "fragmentos da vida" que esses textos procuram retratar sejam representativos dos sentidos pretendidos para a realidade, num determinado contexto social e cultural.

Finalmente, as grandes diferenças entre as duas épocas situam-se ao nível das referências à religião e às figuras históricas, com uma representação bastante fraca nos textos actuais. Em relação ao primeiro elemento, a alteração encontra a sua justificação mais imediata nas profundas alterações políticas ocorridas, com as consequentes transformações ao nível do sistema educativo. Mas deixa igualmente de existir a ênfase anterior no valor dos heróis e na importância primordial dos descobrimentos marítimos. A este respeito, e criticando um excesso que sucedia a outro excesso, comentava-se no estudo da Comissão da Condição Feminina que, desta forma, "as crianças não ficam também conscientes da contribuição que homens e mulheres deram ao país, à cultura e à civilização" (Brandão, 1979: 24).

Percursos da literatura para crianças

Em relação à escrita para crianças, ficaram então decisivamente a pertencer ao passado tempos em que imperava uma perspectiva fechada face ao mundo exterior. Bem representativas desse espírito são as "Instruções Oficiais" sobre literatura infantil que a Direcção dos Serviços de Censura publicava em 1950, e às quais se aludiu oportunamente.

Fora honradas excepções, muitos dos livros destinados, nessa época, à leitura infantil e juvenil apresentavam, como se tem vindo a delinear, uma visão idílica e edulcorada do universo da criança, escamoteando, nomeadamente, as múltiplas dificuldades que reconhecidamente então se enfrentavam. Estavam assim praticamente ausentes da literatura para os mais novos problemas sociais vários, entre os quais poderemos enunciar a questão da guerra colonial e da emigração, que estariam aliadas, com alguma frequência, à problemática da separação, da solidão e da morte; as realidades difíceis da vida quotidiana, em que o trabalho infantil e as limitações impostas à vida rural eram apresentadas ora como benefícios ora como condições intrínsecas e imutáveis, que se deveriam agradecer, em nome de Deus; o deficiente acesso aos bens culturais, etc.

Alguns ecos desta problemática social surgem, ainda antes de Abril de 74, por exemplo, em textos de Matilde Rosa Araújo, nomeadamente nas obras *O livro da Tila*

(1957) e *O cantar da Tila* (1967), onde podemos encontrar poemas como "Apontamento":

> Ó rapaz calado e pobre
> (3) Varrendo as folhas do chão
> A tua face descobre
> O espelho da solidão.
>
> Com teu carrinho de folhas,
> Descendo pela avenida,
> Se por acaso me olhas
> Tenho vergonha da vida.
>
> Diz que perdoas meu fato
> Junto do teu abandono,
> Moço de fato-macaco,
> Que varres folhas de Outono...

Mas é, sobretudo, com a eliminação dos fortes condicionantes existentes face à livre circulação das ideias, verificada a partir da data que aqui nos serve de ponto de referência, que se abrem realmente novas possibilidades para a literatura infantil e juvenil.

Como tivemos oportunidade de destacar e documentar noutro local (Bastos, 1999), novas vertentes na actividade de autores portugueses para crianças têm ganho terreno, embora de forma desigual, no panorama editorial mais recente. É assim que nos últimos anos em Portugal se têm vindo a acentuar, em particular, três tendências: a escrita de séries de tipo aventura e mistério, o incremento de livros para os mais pequenos, com a intervenção marcante de alguns nomes nacionais, no campo da escrita e da ilustração, e o aparecimento de algumas obras significativas na área do livro--documentário ou de informação. Em termos editoriais, tem-se verificado também uma alteração algo significativa, com um crescimento acentuado do mercado editorial, com particular incidência nos finais da década de 80, na área dos livros para crianças. A este factor corresponde ainda um aumento da produção nacional, e uma diminuição dos títulos de origem estrangeira, que marcam lugar sobretudo ao nível do livro de

informação e das obras ilustradas para os mais pequeninos[192].

A estes aspectos, alia-se uma capacidade crescente na apreensão de novas formas de escrita e na abordagem de temáticas geralmente ausentes na nossa literatura. Factores que se prendem com novas problemáticas e um conjunto de preocupações que têm vindo a envolver as sociedades contemporâneas, incluindo a nossa, mas também uma maior abertura para o tratamento de determinados temas (alguns anteriormente considerados quase como tabus), nos livros dirigidos aos mais novos, deu origem ao aparecimento de obras que propõem exactamente uma reflexão e abordagem novas de questões relacionadas com as crianças e jovens, quer prendendo-se mais directamente com a sua realidade quer remetendo para o seu lugar no mundo.

Nessa diversidade temática, debatem-se as dificuldades familiares, os problemas de integração social, racial ou cultural, a desmistificação de questões-tabu como a sexualidade, a morte ou o divórcio, ao lado de tendências do momento, como a ecologia e o pacifismo, ou o confronto com problemas latentes, como a droga e a sida. Mas a preocupação com o social, curiosamente, não eliminou um processo paralelo de reconciliação com a tradição e de revalorização da fantasia, facto associado ao desenvolvimento dos estudos literários e psicológicos sobre as manifestações tradicionais/populares, assim como à valorização do jogo e da linguagem como instrumentos essenciais de aprendizagem do mundo, sobretudo na linha das teorias de Vigotsky.

Importará, neste momento, e sem pretendermos alongar esta questão, que estudos anteriores já debateram, ter em conta que, tal como no interior da família ou na escola, também na literatura para crianças e jovens encontramos assim reflexos das preocupações e dos valores educativos surgidos nas últimas décadas, nas sociedades pós-industriais.

---

[192] Segundo os relatórios estatísticos anuais apresentados pela APEL, iniciados a partir de 1986 (para o ano de 85), e citados por F. Blockeel (2001: 101-103, dados até 1997; completámos com os números referentes aos anos de 1998-99-2000), os números/percentagens de livros de literatura para crianças e jovens publicados, em relação à literatura geral, são os seguintes:

1985	**1986**	**1987**	**1988**	**1989**	**1990**	**1991**	**1992**	**1993**	**1994**	**1995**	**1995**	**1997**	**1998**	**1999**	**2000**
232	296	612	700	793	918	994	1042	885	881	970	1226	1309		1726	
21%	26%	49%	39%	31%	40%	36%	35%	31%	31%	33%	36%	34%			

Esta questão leva Teresa Colomer (1998: 137) a considerar a existência de dois princípios básicos de adequação da literatura infantil e juvenil ao seu destinatário: a conveniência educativa e a lisibilidade do texto. Isto é, o facto de se destinar a um sector social em período de formação e aprendizagem, impõe importantes restrições, quer na maneira como se apresenta, caracteriza e julga o mundo nessas obras, já que se trata de oferecer aos leitores modelos de conduta e de interpretação social da realidade, quer na maneira como se configura a criança-leitor implícito, já que se deverá atender ao nível de compreensão dos textos, segundo a competência literária pressuposta. Será na forma como se ajusta a estes critérios que uma dada obra poderá ser integrada no subsistema literário dirigido a crianças e jovens. Uma apreciação e uma ratificação que é realizada por adultos, o que nos conduz a uma problemática já abordada, a da tensão do duplo destinatário.

A estes aspectos alia-se ainda a necessidade de uma definição do destinatário actual da literatura infantil e juvenil (nomeadamente na literatura dramática), motivada pelas alterações a que aludimos, e que a instauração do regime democrático entre nós torna ainda mais pertinente. Dever-se-á sublinhar que, no caso do teatro para a infância, a concepção de um novo destinatário/público surgiu desde logo como uma preocupação essencial, documentada em diversas intervenções, nomeadamente do Centro Português de Teatro para a Infância e Juventude (CPTIJ; cf. Anexo I, Texto 22).

Em termos gerais, poderemos, pois, considerar que a literatura se dirige a um leitor, criança ou adolescente, procurando favorecer a sua educação social, através de uma proposta de valores, de modelos de relação social e de interpretação ordenada do mundo, elementos aliados a um uso especial da linguagem. Nesta caracterização mais global, deverão inscrever-se parâmetros que se prendem com as condições específicas do contexto sociocultural actual, podendo-se sintetizar, nos seguintes termos, as dominantes mais significativas de caracterização do leitor implícito da literatura infantil e juvenil de agora:

(1) Um leitor ao qual se destinam textos que reflectem as mudanças sociológicas e os pressupostos axiológicos e educativos da nossa sociedade.

(2) Um leitor familiarizado com os sistemas audiovisuais e multimedia, aspectos que são integrados nos livros mais recentes, e em particular na vertente espectacular do teatro.

(3) Um leitor ao qual é oferecido uma maior variedade de modelos literários, em que o aumento da complexidade interpretativa supõe igualmente um leitor mais activo.

Pelo que ficou dito, poderemos concluir que, nas últimas décadas, se verifica um movimento com duas direcções fulcrais a reter. Por um lado, por parte da sociedade (e o panorama editorial constitui uma das suas faces), um interesse real por esta área da produção literária; por outro, a própria escrita para os mais novos tem revelado, nos últimos anos, uma atitude mais aberta em relação à sociedade, de uma forma geral. Essa maior abertura tem possibilitado, assim, a presença efectiva do "mundo da criança", nas suas diferentes vertentes – em que aspectos negativos da sua realidade, como a fome, os conflitos, o abandono não são ignorados... ou utilizados apenas com fins moralizadores – na literatura preferencialmente destinada aos mais novos. Imagens complexas e profundas da realidade e do processo de desenvolvimento psicológico da criança e do jovem surgem retratadas nas obras mais recentes. Um percurso que se tem vindo a delinear, em Portugal, sobretudo nas duas últimas décadas, e que Natércia Rocha, com a acuidade crítica que lhe é reconhecida, retratava assim em 1984:

> A literatura para crianças torna-se cada vez mais descritiva de realidade ou fantasias várias – até contraditórias – libertando o leitor de conformismos adultos para que chegue a sua própria realização como fruto de um conhecer mais amplo. Ao modelo exemplar único sucede a multiplicidade nascida das realidades e dos condicionamentos. (p. 125)

Como igualmente assinala Gundel Mattenklott (1992: 30), a literatura para crianças tem reagido e dado voz a alterações significativas verificadas nas últimas décadas no mundo da infância, entre as quais se distinguem a mudança ao nível da família – a família actual é muitas vezes formada por uma única figura parental –, as dinâmicas inerentes ao processo de modernização da nossa sociedade e, finalmente, a influência dos multimedia. E se os novos livros abordam estes tópicos não o fazem com o intuito de duplicar os problemas nem de apresentar compensações alternativas, mas sim procurando que as crianças, ao compreender melhor os seus próprios problemas e os problemas do mundo em que vivem, possam por si ultrapassar receios e conflitos. São, de certa forma, um novo fio de Ariadne, que poderá auxiliar a percorrer um mundo reconhecidamente labiríntico.

2.1 E o teatro para os mais novos?

O nosso objectivo não consiste em apresentar, sob este título, uma perspectiva actual da actividade teatral para os mais novos, trabalho que continua por realizar. Os dados e os documentos em jogo são inúmeros, e a sua colação e análise escapam aos propósitos desta investigação[193]. Todavia, consideramos útil traçar, ainda que com alguma brevidade, um conjunto de directrizes que marcam o período analisado, e que permitirão igualmente compreender melhor certos aspectos da literatura dramática para a infância.

Em relação à actividade teatral, podemos, em termos globais, distinguir dois momentos, marcados por algumas facetas distintas e similares, no tempo agora estudado.

Um primeiro período situa-se entre a instauração da liberdade até cerca de 1980, e caracteriza-se, nos seus traços mais distintivos, por um marcante dinamismo no campo da animação sócio-cultural e teatral, junto da população em geral e, em particular,

[193] Um breve balanço da actividade teatral para crianças, entre 1974 e 1984, foi realizado por Carlos Porto (1987: 123-129). Também Eugénia Vasques (2001) nomeia algumas peças representadas no âmbito do teatro para crianças. Os dados dispersos aqui apresentados foram recolhidos nas revistas e jornais consultados.

directamente orientada para mais novos. Em 1974, fazendo alusão aos objectivos da recém iniciada "Campanha de Dinamização Cultural", e reforçando o papel central que o teatro poderia ocupar, enquanto elemento mobilizador e renovador do tecido social, por se tratar de uma "arte da justiça e instrumento de acção efectiva, de comprometimento de consciências", afirmava Carlos Wallenstein: "o teatro muito tem a aproveitar, pois legitima uma zona na qual lhe cabe particular pertinência." ("Teatro e animação cultural", *Colóquio Artes*, n.º 20). Estes primeiros anos são assim marcados por uma forte dinâmica activa e envolvendo um trabalho muito próximo com as populações. Vários grupos envolveram-se nesse tipo de actividades, alguns deles nascidos quase com a Revolução.

Um dos casos mais significativos será, porventura, o de "O Bando"[194], e a ele nos referimos como exemplo paradigmático dessa orientação e por continuar ainda no activo. Na génese deste grupo está o propósito explícito de realizar um trabalho dirigido à criança (cf. Anexo I, Texto 19), tendo desenvolvido actividade significativa no domínio da animação, formação e divulgação do teatro para os jovens. O seu posicionamento particular nesta área, em que a aliança entre o real e o simbólico constitui uma imagem de marca fundamental, era caracterizado da seguinte forma, em 1977: "o jogo, sempre presente no nosso trabalho, tem facilitado a assimilação das histórias que contamos [...]. O teatro deve tratar das coisas sérias da vida a brincar e a brincar vamos armando a criança para defrontar com mais energia as vicissitudes do amanhã" ("A Animação que temos", *Intervenção*, n.º 3-4). De sublinhar que o grupo tem revelado uma relação peculiar com o texto dramático, no sentido em que os espectáculos apresentados são geralmente criações colectivas ou partem de textos não-teatrais[195].

[194] Na área do teatro de fantoches, destacou-se também, nestes tempos mais imediatos ao pós-25 de Abril, como grupo profissional dedicado simultaneamente à produção de espectáculos e a actividades de animação, o colectivo "Os Saltitões".

[195] Estando fora do âmbito deste trabalho um olhar exaustivo sobre a actividade de "O Bando", refira-se a publicação de um historial do grupo aquando da comemoração dos 20 anos de existência, em 1994.

Um processo natural de evolução levava João Brites, fundador e habitual encenador, a afirmar, numa entrevista dada em 1984, que "a única maneira de falarmos às crianças, é exprimindo-nos cada vez mais como artistas", o que significa uma maior exigência com o trabalho apresentado, com um "mínimo de concessões em termos da opção estética" (*O jornal da educação*, n.º 79, Outubro). Esta posição, que preconiza um teatro "acessível a todos", que fale, acima de tudo, "das relações humanas", levou o crítico Carlos Porto[196] a manifestar a sua perplexidade perante certas opções tomadas, em virtude do projecto do grupo incluir o público infantil/juvenil (facto que, como sabemos, quase sempre acarreta apreciações baseadas em pressupostos pedagógicos).

Um dos aspectos que salientava era, assim, o facto de uma das correntes ficcionais mais intensas das criações do grupo ser a morte. Todavia, este aspecto deve ser também encarado à luz de uma característica actual que já apontámos na literatura para os mais novos, e que consiste na considerável abertura temática que os novos tempos propiciam. Mesmo sem trabalhar com textos dramáticos escritos para crianças, "O Bando" acaba por trilhar, com os seus espectáculos, caminhos semelhantes aos que encontramos na literatura infantil e juvenil mais recente de qualidade. Ou seja, quer seja a morte ou outro tópico, não existem hoje temas tabu para a criança; a exigência estética deve estar sempre presente e a experimentação surge como um importante motor no campo da inovação.

A importante dinâmica de animação cultural, ganha com a revolução, vai, posteriormente, perdendo o vigor inicial. E as preocupações fundamentais passam a centrar-se mais na questão do teatro profissional e na consolidação de uma produção consequente para crianças. Em 1982 é publicada legislação de enquadramento da actividade teatral (Decreto-Lei 428/82, de 21 de Outubro). Criava-se o Instituto Português do Teatro, e o cap. VI do referido diploma referia-se concretamente ao teatro para a infância e juventude, segundo o qual caberia ao IPT a promoção de "iniciativas de carácter pedagógico e artístico, nomeadamente festivais, seminários e outros tipos de encontros tendentes a desenvolver e aperfeiçoar esta área da actividade teatral". Estipulava-se ainda, entre outros aspectos, que na programação dos teatros nacionais

[196] "Teatro d' «o bando». Para uma antropologia da morte", in *O teatro e a interpelação do real* (1990).

deveria prever-se a realização de espectáculos para a infância e juventude, condição que nunca chegaria realmente a concretizar-se, sendo bastante esporádicos os espectáculos desta natureza, nomeadamente, no Teatro Nacional de D. Maria II.

Algumas companhias prosseguem o trabalho já anteriormente iniciado, como acontece com o grupo de teatro "Comuna" (cf. *supra*, p. 257). Destaque para as peças *Bão* (1975) e "Viagens fabulosas de Simão e Zacarias" (1978)[197], na linha dos espectáculos que "apelam para a imaginação e a participação activa do público infantil a que se dirigem e com o qual se constróem" (Rebelo, s.d.: 392), constituindo este apelo à participação do espectador também uma marca fundamental da escrita teatral para crianças, e presente em numerosos textos que comentaremos. O processo de descentralização teatral vai ocasionar o aparecimento de algumas estruturas de teatro para a infância fora de Lisboa, sendo de sublinhar os casos da Companhia "Pé de Vento", sediada no Porto, e da "Unidade-Infância", do Centro Cultural de Évora, que iniciam a sua actividade em 1977. Esta última alia ainda à criação teatral, a formação de professores na área da expressão dramática e experiências de teatro-animação nas escolas[198].

Com o primeiro encontro de teatro profissional para a infância e juventude a ocorrer em finais de 1978, numa organização do CPTIJ (Centro Português de Teatro para a Infância e a Juventude[199]) e, em 1979 (Outubro), o "I Encontro de Teatro para a Infância", com novas edições nos anos imediatamente subsequentes, tentava ganhar-se um novo impulso para uma produção teatral de qualidade e com grupos profissionais[200]. Do encontro de 1979 resultou uma espécie de manifesto do CPTIJ – "Dados de reflexão

---

[197] Depois destas experiências, a "Comuna" só regressará ao teatro para os mais novos em 2000, com a peça publicada *Lianor no país sem pilhas*, de Armando Nascimento Rosa. De sublinhar que entre 1978 e 1982 a Comuna dinamizou igualmente o projecto de assistência pedagógica e sócio-cultural, "Casa da Criança" (cf. *Comuna...*, 1998).

[198] Sobre a actividade desde grupo veja-se o artigo de Manuel Guerra "A experiência da Unidade-Infância", *Adágio*, n.º 15/16, Centro Dramático de Évora, Julho/Dez. 1995.

[199] O Centro Português encontrava-se filiado no ASSITEJ: Association Internacional du Thêatre pour l' Enfance et la Jeunesse, organização fundada em 1965. Pensamos que actualmente o CPTIJ se encontra desactivado (terá desenvolvido actividade até 1990).

[200] Perante a inexistência de elementos de divulgação das conferências realizadas nesses Encontros, em *O jornal da educação* e na revista *Intervenção* encontram-se alguns balanços do trabalho realizado.

sobre a problemática do Teatro para a Infância" –, publicado na revista *Intervenção* (cf. Anexo I, Texto 22). Nesse texto, destacavam-se as áreas de actuação mais relevantes na altura – a ligação às comunidades, a animação teatral e a escola – afirmando-se ainda a questão de uma "identidade própria" ao teatro para a infância. Uma identidade que, sem esquecer que se trata de um teatro que se dirige a um público em formação, não se encontrasse excessivamente presa a constrangimentos psicopedagógicos. A valorização da capacidade imaginativa e da criatividade surge assim de forma natural, e num artigo publicado em 1978, José Barata Moura afirmava que uma das componentes essenciais do espectáculo teatral infantil era precisamente a fantasia, não no sentido em que constitui um valor em si, mas como "um *exercício* de imaginação e um *desafio* à imaginação" (*Seara Nova*, Maio, p. 42).

A constante espera e dependência de financiamentos e a forma desigual como os subsídios estatais vão sendo distribuídos, vai, entretanto, suscitar uma luta permanente pela sobrevivência, o que ocasiona uma existência efémera para diversos grupos que foram surgindo, e uma dependência forte do circuito escolar, muitas vezes a única fonte de rendimento. O percurso – algo acidentado e com vários escolhos – traçado por João Brites, em 1987 (cf. "Las cuatro estaciones. Doce años de teatro para la infancia en Portugal"), é sintomático desta evolução e da forma como alguns grupos vão caminhando (entre os quais o seu "O Bando"), numa procura de compromisso entre a especificidade do público e as exigências estéticas.

Este facto surge, aliás, de maneira explícita em várias intervenções vindas a público, e de que as seguintes palavras de Carlos Fragateiro e Luís Mourão constituem uma simples amostra:

> O teatro para a infância, embrião do teatro novo, do teatro alternativo, tem, neste momento, toda uma série de pistas em aberto que lhe dão, se as souber agarrar, toda uma perspectiva da acção o mais alargada possível. Se o teatro para a infância até aqui viveu da escola ou para a escola – duma ou doutra maneira – indo fazer espectáculos à escola ou trazendo as crianças da escola para ver o espectáculo, tem urgentemente de largar esse cordão umbilical que ainda lhe corta os movimentos.
>
> ("Teatro Infantil", *Intervenção*, n.º 14, Jan./Fev. 1980)

Jornais e revistas como *Intervenção – Revista de animação sócio-cultural*, *O jornal da educação*, *Escola democrática*, e que constituem as nossas principais fontes para as "vozes" que aqui apresentamos, deram importante espaço de divulgação, reflexão e discussão às questões fundamentais que então se levantavam.

Uma das primeiras problemáticas debatidas, não directamente implicada com a questão do teatro, mas com ele se relacionando em alguns pontos, centrou-se no papel da expressão dramática em contexto escolar. Juntamente como aconteceu com a literatura infantil, foi introduzida uma disciplina de "Movimento e Drama", após o 25 de Abril, nos currículos das ainda Escolas do Magistério (hoje Escolas Superiores de Educação). Encontrámos vários artigos sobre esse tema, ora debatendo a importância e papel da expressão dramática na escola, ora concretizando propostas e apresentando formas de operacionalização de conteúdos de várias áreas disciplinares, tendo por base o jogo e a expressão dramática. Acompanhando esta preocupação, em 1981 realizava-se um Encontro Nacional de Expressão Dramática, com a presença de reputadas personalidades internacionais (Gisèle Barret, Jean-Pierre Ryngaert e Brian Way)[201]. Procurava-se, assim, oferecer um contributo forte para a sensibilização dos professores face a essa área nova; novamente se falava da necessidade urgente de uma "escola outra", que criasse "uma correlação entre o conhecimento de cada um e a abertura cada vez maior, interveniente e criativa, com o mundo de que somos parte inteira" (Carlos Fragateiro, "Expressão Dramática: factor permanente de aprendizagem", *O jornal da educação*, n.º 47, Setembro 1981).

Noutra vertente, o teatro na escola continuou igualmente a suscitar adesões, embora compreendido de forma diversa, como vinha acontecendo desde os finais do anos 60. Na revista *Escola Democrática*, Isabel Medina desenvolve esta questão ao longo de vários números (cf., por exemplo, Janeiro/1983 e Out./1984). E, por exemplo,

[201] Além do artigo que incluímos no volume de anexos (cf. Anexo I, Texto 21), retenham-se ainda os seguintes textos publicados sobre esta questão, nos finais dos anos 70: José Gil, "Movimento e drama - uma disciplina nova nas escolas do magistério Primário", *O jornal da educação*, n.º 8, Janeiro 1978; António Nóvoa e Carlos Fragateiro, "Movimento e drama - preceder, acompanhar e continuar a aprendizagem escolar", *O jornal da educação*, n.º 14, Julho 1978; Luís Ribeiro, "Expressão dramática nas escolas. António Nóvoa: «Um ensino mais feito do que dito»", *O jornal da educação*, n.º 25, Julho 1979; António Nóvoa, "(Reflexões sobre) a expressão dramática", *Intervenção*, n.º 13, Set./Out. 1979.

nas páginas da revista *Escola Cultural* (1988-1989) encontram-se referências a diversas iniciativas de teatro escolar, um pouco por todo o país.

A preocupação centra-se agora essencialmente ao nível do processo e não tanto no produto, como apontámos anteriormente (cf. Parte III, capítulo 3.1). É sobre essa ligação que fala ainda Maria Rosa Colaço, salientando a nova dimensão educativa que se pretendia atribuir ao teatro na escola, já não como "ensinamento" da "moral", mas como descoberta de novas formas de reflexão e de relacionamento com o mundo:

> A criança, o jovem pode assim nestas pequenas intervenções, aprender a observar e a comparar o tempo passado e o actual; a indignar-se com o que é injusto e oprime; a alegrar-se com a criatividade e o esforço do seu semelhante, a descobrir o ridículo de certos mitos do seu quotidiano. Teatro como escola viva em que não seja apenas espectador passivo mas elemento interveniente, que compartilhe, que sugira ou solucione.
>
> (*Programa*, 1980: 11)

No domínio do teatro profissional, emerge como figura central, no panorama do teatro para os mais novos, em particular nos anos 80, o nome de José Caldas[202]. As suas encenações, realizadas a partir de textos variados, na origem não dramáticos, mas contendo "elementos dramáticos passíveis de adaptação" (cf. Anexo I, Texto 26), constituem um exemplo de um teatro maior para o pequeno público. Com uma concepção bastante vincada do que é o teatro para crianças e dos processos de trabalho a realizar para cumprir os objectivos que se propõe, as propostas deste encenador, de origem brasileira, cumprem um leque variado de situações, expostas num livro publicado em 1990 (cf. Anexo I, Texto 26).

Mas embora se registem várias experiências de teatro para crianças que não têm como ponto de partida textos no domínio do dramático, a reflexão existente sobre um "novo teatro" não pode esquecer igualmente o problema de um "texto novo". É sobre as características desse texto novo que se pronunciam ainda, por exemplo, Carlos Fragateiro e Luís Mourão, em artigo já citado (cf. *supra*, p. 424). Preconiza-se, assim,

[202] Único nome, relacionado com o teatro para a infância, mencionado por Eugénia Vasques nas suas *9 considerações em torno do teatro em Portugal nos anos 90* (1998, MC/IPAE), a par com uma nota de rodapé onde se refere Manuel António Pina e o grupo "Pé de Vento".

> um texto que despolete as capacidades criativas da criança, mas que a não aliene do real. Um real onde ela habita, de que ela se tem de aperceber, o real duro e concreto e não o real que gostaríamos que existisse. Mas como introduzir o real e que real?

Criticando-se, em seguida, a dualidade simplificada e linear do bem e do mal, que vinha caracterizando o teatro para crianças, aponta-se então que "introduzir o real é partir duma característica fundamental da criança: a pergunta permanente". Neste sentido, o importante é que a criança se afirme como ser autónomo, adquirindo a capacidade de questionar e de compreender o mundo em que habita: "O real, a sua introdução, deve assim situar-se a nível das pistas que se abrem para esse questionamento. E nada mais do que pistas. As conclusões, cada um as tira à sua maneira" (*ibidem*).

A posição que aqui vemos expressa aproxima-se de uma nova atitude educativa, descrita por Bernstein (1975), e que assenta, nomeadamente, na potenciação da imaginação, na verbalização dos problemas, na negociação e na compreensão das posições assumidas. Permanece, pois, a relação entre concepções educativas e a literatura para crianças e jovens; a uma nova sociedade corresponderia uma nova educação e uma literatura infantil que desse voz a esses novos valores. É neste sentido que no capítulo seguinte procuraremos determinar e analisar os temas que são abordados nos textos dramáticos, a descrição do mundo que oferecem e os valores que propõem.

Será também sobre os textos incidem os prémios que vão surgindo. Os prémios da Secretaria de Estado da Cultura, atribuídos a partir de 1979, com algumas interrupções, deram novo impulso a esta área, pelo menos promovendo o surgimento de novos autores e textos. Na colecção "Palco", da Moraes Editores, foram então publicados os textos premiados durante os primeiros anos[203].

A partir de 1986, mas apenas nos três primeiros anos, e com uma nova designação (Prémios Garrett), continuam a ser distinguidos textos e, também

[203] Foram os seguintes os textos premiados pela SEC e publicados: 1979 - *Os meninos e os palhaços*, de Fausto Pereira Quintas, *O que é que aconteceu na terra dos procópios?*, de Maria Alberta Menéres, *O circo fantasia ou O palhaço teimoso*, de Gualberto Gonçalves Silva; 1980 - *O encantado do nevoeiro*, de José Dias de Souza, *Caleidoscópio*, de António Ferra, *Eu, tu, ele, nós vós eles!*, de Sérgio Godinho; 1983 - *O tritão centenário*, de Maria Alberta Menéres; 1984 - *O adorável homem das neves*, de António Torrado, *O choupo andarilho*, Caetano Ferreira.

agora, produções de teatro infanto-juvenil[204]. Mas logo em 1989 vai deixar de existir a referência a esta área, tanto na literatura dramática como na área da produção de espectáculos. De referir ainda os encontros, que se vêm realizando, ocasionalmente, sobre o teatro para crianças e jovens, cujo exemplo mais significativo talvez seja, actualmente, o festival internacional designado por "Fazer a Festa", e organizado pelo grupo "Art' Imagem", sediado na cidade do Porto[205].

Também a actividade reflexiva, tão florescente nos anos 70 e 80, esmoreceu um pouco ao longo da década de 90, por diversos motivos, entre os quais poderemos apontar o quase desaparecimento da imprensa pedagógica de divulgação. O único título sobrevivente é a revista *Escola Democrática*, havendo poucos espaços que possibilitem a divulgação ampla de experiências locais ou uma discussão teórico-prática sobre as questões aqui abordadas. Também são raras as apreciações sobre teatro para crianças – quer na vertente textual quer espectacular. A maior parte dos apontamentos não vão além de uma síntese breve do conteúdo da peça, e nos raros artigos em que encontrámos referências ao teatro infantil, reduzem-se a breves notas sobre uma companhia ou outra que desenvolvem actividade nessa área. Os críticos que actualmente escrevem sobre teatro não costumam debruçar-se, de forma mais demorada, sobre esta área do espectáculo teatral.

Multiplicam-se os espectáculos... mas não os textos

Um dado final e fundamental a reter é que a uma multiplicação e diversidade de espectáculos teatrais para crianças, não se encontra correspondência num aumento significativo da publicação de textos dramáticos. Na verdade, segue-se um percurso paralelo ao do teatro actual para adultos, que recorre, com alguma frequência, à

[204] Foram distinguidos, no âmbito do "Prémio Garrett", os seguintes originais: 1986 - *À beira do lago dos encantos*, de Maria Alberta Menéres, *O sabor dos sonhos*, de Carlos Correia; 1987 - *Zaca Zaca*, de António Torrado; 1988 - *Um bobo para o reino*, de Raul Malaquias Marques.

[205] Não sendo nosso objectivo uma aproximação à vertente espectacular e aos grupos de teatro para crianças, poderemos, no entanto, nomear aqui alguns dos grupos mais importantes que surgiram após o 25 de Abril: "Realejo", "Joana", "Rodaviva", "Papa Léguas", "Pé de Vento", "Teatro Infantil de Lisboa", "Teatrão" e "Art'Imagem". Alguns já desapareceram, outros resistem, continuando a surgir novas iniciativas nesta área.

encenação de textos não dramáticos, tendência esta talvez mais evidente ainda no teatro para os mais novos. A maioria dos grupos que desenvolve o seu trabalho artístico nesta área tem preferido, sobretudo, e por razões que não se pretende agora indagar, a apresentação de adaptações de textos não dramáticos. O exemplo actual, porventura mais conhecido, será o do TIL – Teatro Infantil de Lisboa –, que tem optado, nos últimos anos, por uma programação baseada em adaptações dramáticas, nomeadamente de conhecidas narrativas da literatura tradicional, a par com encenações em que a componente musical desempenha um lugar primordial na *mise-en-scène* (cf. Anexo I, Texto 29)[206]. Outras vezes a opção vai para a apresentação, sobretudo, de textos dramáticos de autores estrangeiros, como tem acontecido com a já mencionada "Unidade Infância", do Centro Dramático de Évora.

Esta situação levou o investigador espanhol Juan Cervera (1991 e 1993) a considerar duas características essenciais, de um ponto de vista literário, no actual teatro espanhol para crianças, e que poderemos considerar comuns ao que ocorre em Portugal:

(1) a maior parte das peças apresentadas para crianças são versões teatrais de textos tradicionais, e os seus autores são, com frequência, os próprios encenadores;

(2) numa representação, os bons encenadores conseguem fazer passar textos de menor valor literário.

Neste princípio do século XXI, podemos realmente notar um significativo incremento em termos da produção teatral para os mais novos, procurando abarcar diversos públicos, desde os mais pequeninos até aos jovens. Uma consulta da imprensa escrita dá exactamente conta de uma produção alargada e de uma relativa diversidade de propostas na área do espectáculo teatral para crianças, com vários grupos profissionais para crianças, mais ou menos recentes, mas já instituídos (por exemplo, os Papa-Léguas ou o TIL), ou ainda resultando de uma momentânea união de interesses, a intervirem activamente, e de uma forma mais ou menos continuada, no panorama actual. No

[206] O "Teatro Infantil de Lisboa" (TIL) apresentou igualmente, na sua fase inicial, textos dramáticos para crianças, de autores portugueses, como é o caso de *O canteiro vaidoso*, de Soledade Martinho Costa, peça estreada em 1984.

momento em que escrevemos este texto (finais de 2001) pudemos apurar, só em relação à zona da Grande Lisboa – que continua a centralizar a maioria dos espectáculos deste género –, uma sucessão de vários espectáculos em cartaz.

Contemplando desde propostas de cariz mais ou menos pedagógico (por exemplo, o caso de algumas iniciativas do Teatro da Trindade, por vezes em colaboração com o Museus da Ciência), ao espectáculo tipo "hapenning", com intervenção do jovem público, ao teatro de forte componente musical, etc., e sem preocupações de levantamento exaustivo (apenas as notícias publicadas em vários jornais e revistas), contabilizámos, ao longo de um mês (Novembro), um total aproximado de dezassete espectáculos diferentes em cena[207]. Este panorama é, de alguma forma, significativo e representativo do real interesse profissional por esse teatro, mesmo que esta densidade de eventos não aconteça todos os meses.

Todavia, dos espectáculos em cena nesse período, apenas dois têm o texto publicado, sendo um deles uma tradução. Referimo-nos, neste último caso, à peça "Em busca do ó-ó perdido"[208], apresentado pelo grupo de teatro "Lua Cheia". Das restantes peças, a maioria constitui adaptações de textos não dramáticos (cinco são de contos tradicionais). Só as peças apresentadas no Teatro da Trindade, no âmbito do Projecto de Teatro Científico (Programa "Arte e Ciência"), vocacionado para as escolas – *O homem que via passar as estrelas* (um dos textos que se encontra publicado) e "Matemática a brincar" –, são de autores portugueses, respectivamente, de Luís Mourão e de Margarida Fonseca Santos[209].

E é este o traço mais marcante do actual panorama do teatro para crianças: é um facto que os espectáculos novos se vêm multiplicando, mas a literatura dramática não tem conhecido igual vigor. Por outro lado, a maioria dos novos textos que vão

---

[207] Refira-se, por exemplo, que para a semana de 17 a 23 de Novembro, o "Guia" do jornal *Expresso* publicitava, para a cidade de Lisboa, seis espectáculos de teatro infanto-juvenil num total de vinte e seis peças anunciadas em cena (23%); alargando à zona da Grande Lisboa, temos onze espectáculos para crianças/jovens, num total de trinta e seis espectáculos divulgados (30,5%).

[208] Texto de Pascal Sanzic, traduzido por Ana Paola, com ilustrações de Danuta Wojeiechowska, e publicado pelo Teatro "Lua Cheia", em 2001.

[209] São também de Margarida Fonseca Santos as peças, não publicadas, e integradas no referido projecto do Teatro da Trindade: "Falha de cálculo", "Problema? Qual problema?" e "Hipotnozes".

conhecendo a letra de imprensa resultam de uma escrita teatral com fortes ligações ao espectáculo, na medida em que a perspectiva da sua colocação em cena está quase sempre presente, como são os casos de Manuel António Pina (cujos textos são representados pelo grupo "Pé de Vento") ou de António Torrado, cujas duas últimas peças foram postas em cena pela "Comuna", ou ainda a obra recente de Armando Rosas, *Lianor no país sem pilhas* (2001), com um texto escrito a pensar no elenco que o colocaria no palco.

Curiosamente, em termos de nota final, poder-se-á apontar, como elemento comparativo, o caso francês. Em dossier recente do *Le Monde de L'Éducation* ("Théâtre et jeune public", Julho/Agosto 1997), fazia-se referência a uma certa vitalidade não só no domínio dos espectáculos como também na edição de textos dramáticos. Em relação à dimensão texto, integrando-se a literatura dramática no conjunto mais vasto da literatura para crianças e jovens – e uma das suas potenciais e leituras –, comentava-se o facto de o texto dramático, em certos aspectos, favorecer o processo de leitura, nomeadamente pelo seu carácter mais "arejado e lúdico". Que este aspecto mereça a nossa reflexão e possa incentivar autores e editores a uma maior aposta no campo da literatura dramática para os mais novos...

3. Textos, autores e tendências no pós 25 de Abril

A literatura dramática para crianças, designadamente o seu panorama contemporâneo, não mereceu, até ao momento, como se registou nas páginas introdutórias deste trabalho, a atenção dos historiadores do nosso teatro. Também as obras dedicadas exclusivamente ao estudo da literatura para a infância costumam circunscrever os seus comentários a dois ou três autores. Garcia Barreto (1998), no capítulo que dedica ao teatro para "a infância e juventude" (pp. 73-81), faz nessas páginas uma viagem extremamente condensada pelo conjunto da literatura dramática. Se é verdade que se pode caracterizar o contexto português, em termos de espectáculos – mas, presentemente, sobretudo fora dos grandes centros – pela descontinuidade ou "empenho esporádico" (ibid: 80) do trabalho de algumas companhias, no campo da escrita não é possível reduzir as referências à actualidade, como ele o faz, a um livro de Manuel António Pina e aos textos de Luísa Dacosta. Nem um apontamento sobre António Torrado, uma voz reconhecida nesta área, nem sobre muitos outros autores e obras que, mormente durante os anos 80, foram sendo publicadas, mesmo se nem sempre encontraram uma oportunidade para subir ao palco.

José António Gomes (1998: 61), reconhecendo os limites do seu trabalho, e ao contrário do que realiza para outros campos da literatura para crianças, apresenta apenas uma lista de vários autores com obra publicada no domínio do dramático. Já Natércia Rocha (1984/2001), sobretudo na edição mais recente da sua Breve história...(2001), desenvolve uma série de comentários analíticos, mas ainda de incidência restrita, sobre alguns autores e obras publicadas nas duas últimas décadas.

Torna-se, pois, necessário um olhar bastante mais atento sobre esta realidade, para que as nossas percepções e apreciações possam assumir uma outra consistência. Neste sentido, tendo como pano de fundo as transformações ocorridas, nomeadamente nos planos sociocultural, educativo e, não o esqueçamos, igualmente na generalidade da escrita para crianças, aspectos a que aludimos no capítulo anterior, vamos deparar com algumas alterações relevantes na literatura dramática do pós 25 de Abril.

Observando o panorama editorial, salienta-se o facto de a década de 80 revelar uma vitalidade expressiva no campo da publicação de inéditos, seguindo o boom generalizado que então se verificou no domínio da edição para crianças e jovens. Os anos 90, por contraste, caracterizam-se por um decréscimo acentuado, sendo raras as obras publicadas (e alguns são textos "recuperados"). Duas questões se colocam aqui: será que a criatividade dos nossos autores atravessa uma fase de crise, ou no campo da edição existirá agora ainda mais dificuldades em dar "corpo visível" à escrita dramática para os mais novos, uma vez "encerrado" o ciclo de prémios e apoios promovidos pelo Estado (aquando da Secretaria de Estado da Cultura) para a publicação de textos?

Mas vejamos alguns aspectos mais gerais da literatura dramática publicada durante este período.

1. O fim do Império e o regresso ao espaço geográfico europeu, determinaram, de certa forma, ausências significativas, em termos temáticos, na literatura dramática para os mais novos. Uma dessas ausências, porventura a mais evidente, consiste especificamente nas referências aos territórios além-mar, que deixam de surgir. A ideia de um Portugal cujos limites geográficos se estendiam muito para além do rectângulo europeu deixam de fazer sentido; e só num texto de 2001 volta a estar presente uma figura oriunda das antigas colónias – o menino moçambicano de Lianor no país sem pilhas. Uma outra orientação de escrita, remetendo para a glorificação da Pátria e uma determinada visão da História, e que, como vimos no "tempo" anterior, era quase uma constante, consiste na valoração acentuada de certas figuras históricas – sobretudo aquelas que conduziram Portugal pelos "mundos" fora. Esta é uma faceta que se desvanece quase por completo da escrita dramática posterior a Abril de 74, em paralelo com o que ocorreu também ao nível dos textos dos manuais escolares (com as referências à História a restringirem-se aos livros abordando mais directamente essa temática).

Os textos com referências históricas ou com a intriga localizada num momento preciso da nossa História passada são, assim, muito poucos, assumindo também contornos específicos e distintos de esses outros que analisámos anteriormente.

Curiosamente, são peças que se publicaram já na década de 90, o que será porventura representativo de uma certa relutância dos nossos escritores em tratar uma matéria polémica, eventualmente de abordagem difícil e, sobretudo, com uma carga ideológica extremamente controversa e estigmatizada pelas utilizações que o Estado Novo fez da História Pátria e pelos sentidos que pretendeu atribuir-lhe. Em relação ao passado mais imediato, anterior à Revolução, apenas encontrámos três textos onde, num registo simbólico, se notam referências mais consistentes à ditadura ou a um regime autoritário: são eles, Papão e o sonho (1984), de José Jorge Letria; O choupo andarilho (198-), de Caetano Ferreira e Toca e foge (1992), de António Torrado.

Um exemplo dessa presença da História, escassa, mas renovada, é a peça de Manuel António Pina, *Aquilo que os olhos veem ou O Adamastor* (1998), e uma diferença que de imediato se descortina é o facto de os intervenientes serem agora figuras banais, e não os "grandes homens" que protagonizavam a História e os textos dramáticos para crianças no período estado novista. Embora a acção remeta para o período das descobertas e das viagens marítimas – uma das épocas míticas da História de Portugal –, nomeadamente a realizada por Pedro Álvares Cabral, a atenção deslocou--se dessas figuras centrais e dos seus feitos heroicos, para incidir agora nas dificuldades, medos e vitórias do homem comum, simbolizado pela personagens de Manuel e o Pai, que representarão todos os marinheiros que enfrentaram os perigos do mar e os seus medos mais íntimos, umas vezes vencendo, outras sendo vencidos.

Mas, como sublinha Eduardo Lourenço, em recente ensaio, "ao fim de oito séculos estamos cá dentro" (1999: 72), situação que coloca desafios novos e uma confrontação com uma realidade que nos confina ao "modesto canto de onde saímos para ver e saber que há um só mundo, Portugal está agora em situação de se aceitar tal como foi e é, apenas um povo entre os povos" (p. 83). A questão de uma identidade, e concretamente da identidade nacional, será agora colocada em novos termos, o problema da memória sofrerá, eventualmente, novas formulações, nos textos dramáticos escritos para crianças após a Revolução dos Cravos. Verifica-se, naturalmente, uma transformação da vivência da relação entre o passado, o presente e o futuro. São estes alguns dos aspectos que tentaremos adiante indagar.

Neste domínio, um dado curioso e uma novidade ainda, em relação ao "tempo" anterior, reside no facto de haver textos que retrocedem até épocas mais remotas, anteriores à própria criação da nacionalidade. Duas peças aludem, assim, ao tempo dos Lusitanos, uma delas com referências à figura de Viriato – O adorável homem das neves, de António Torrado – e outra, dramatizando uma lenda em que, além dos Lusitanos, surge ainda a intervenção de Ulisses – Abidis, a lenda de Santarém, de Carlos d' Oliveira. Este aspecto pode levar-nos a colocar algumas questões interessantes, como sejam a de uma procura quer de novos heróis que possam despertar o interesse das crianças, face às anteriores figuras algo "gastas", quer ainda de uma "identidade nacional" com raízes mais profundas, anterior à génese do Estado de Portugal, à época de reis e outros senhores, figuras privilegiadas pela literatura juvenil do Estado Novo.

Mas também transporta consigo uma posição ideológica diferente, essa preocupação mais viva com o "cá dentro", de que fala Eduardo Lourenço. Na verdade, se vários dos textos que analisámos na Parte III – "No Tempo do Estado Novo", remetiam, por vezes de forma paradoxal, como vimos oportunamente, para a vocação viajante e aventureira dos portugueses, o sentimento que perpassa em algumas das peças de fundo histórico, agora publicadas, é revelador de uma atitude tendencialmente "protectora" do solo pátrio, contra as agressões do exterior. Em certos casos chega a retomar-se, com variantes, o discurso do "amor à terra", a que anteriormente aludimos, como acontece na peça Abidis, a lenda de Santarém (1991), em particular nas intervenções de Gergoris, rei dos Lusitanos, de teor claramente laudatório (note-se, por exemplo, que quase todas as frases são exclamativas):

> "[...] alimentar os filhos desta terra, tornando-se forte e invencível!" (p. 17)
> "[...] a paz do nosso povo e o progresso desta Lusitânia que amamos." (p. 18)
> "A nossa Lusitânia é a terra mais doce do mundo! [...] Há-de vencer todos os invasores que ousarem conquistar a Lusitânia!" (p. 19)
> "Os Lusitanos ficam assim mais ricos e mais poderosos!" (p. 19)

Este texto é igualmente sintomático de, passadas quase duas décadas sobre o 25 de Abril, se tentar uma revalorização da memória histórica, sobretudo junto dos jovens – a um tempo destinatários e intervenientes na peça – como se conclui das intervenções

que encerram o texto: "Santarém – [...] Que a memória do passado se erga neste tempo!/ Todos – É tempo de construirmos o futuro!" (p. 34).

É realmente difícil ultrapassar toda uma carga mítica que envolve a História e algumas das suas figuras, por isso José Jorge Letria, na peça "O príncipe e o mar", (do volume O pequeno teatro, 1993), volta a dar-nos a imagem tipificada do Infante D. Henrique – perscrutando o mar –, e retoma a ideia da vocação marítima dos portugueses, embora coloque igualmente em cena algumas vozes discordantes com a empresa dos descobrimentos. Todavia, é a "voz" do Infante aquela que, mais uma vez, se sobrepõe a todas as outras, sublinhando a força de uma "visão" que se impõe para lá do tempo.

Todas as suas intervenções são marcadas, em termos conversacionais, pela assunção de uma posição "alta", que se refere aqui não apenas ao seu estatuto – note-se que o nome que o designa na peça é "Príncipe", o que aponta, de forma indelével, para a sua valorização – mas sobretudo ao facto de serem as suas opiniões/acções as que vão prevalecer. A sua voz sobrepõe-se às diversas vozes que se erguem e vence ainda o dragão do mar, aquele que se dirige ao Infante em termos de uma pretensa igualdade – é o único que trata o infante por "tu"; as restantes personagens usam sempre a forma deferente "vós", o que, desde logo, estabelece uma distinção social e discursiva. Mas D. Henrique acaba por dominá-lo, não só em acções – na luta que trava com ele – mas também através do seu discurso, que convence o dragão da glória dos portugueses: "Vai-te embora de uma vez por todas e deixa os meus homens em paz [...]", ameaça o Príncipe, e o dragão "(sai de cena cabisbaixo e acabrunhado)", ou seja, nitidamente numa posição interaccional "baixa", com a sua auto-imagem/face desfeitas, depois de ter dito ao Infante "Farei aquilo que me mandas" (p. 137).

Esta luta representa também a velha batalha entre a irracionalidade e a razão, entre a natureza e as suas forças (o dragão) e a cultura (o príncipe e os seus navegadores), saindo esta última como vencedora. Aliás, este discurso do poder da cultura encontra-se ainda noutros pontos do discurso do Infante, designadamente quando contrapõe o discurso da ciência (as cartas e os instrumentos náuticos que ensinam os caminhos do mar) ao discurso da superstição dos que têm medo de enfrentar os perigos marinhos.

Mas, ainda assim, o discurso sofre uma ligeira modalização, e o Príncipe assume-se, ele próprio, não como um sujeito-herói, mas como símbolo de um colectivo, numa intervenção apologética, que glorifica o povo português: "Eu afinal sou um e sou muitos ao mesmo tempo, porque represento a vontade que os portugueses tiveram num momento da sua vida como povo de descobrirem novos caminhos e novos destinos" (p. 156). A carga ideológica é nítida: volta a salientar-se a singularidade do "povo" português, a sua vocação de "descoberta", mas com contornos um pouco perversos (e até que ponto serão conscientes), pois continua a isolar-se, em termos encomiásticos, "um momento" da vida dos portugueses, como se todo um futuro fosse devedor desse momento passado.

As temáticas relacionadas com a religião ou as referências ao sentimento religioso também praticamente desapareceram do panorama actual do teatro para crianças. A única excepção serão os poucos textos referentes à época natalícia e ao mistério da natividade, que todavia surgem envoltos em novas "roupagens". Refiram-se, neste contexto, *O sonho do palhaço* (1988), de Maria Alzira Cabral, peça concebida, segundo nota da autora, "para ser apresentada num circo e desempenhada por artistas de circo", embora reconheça a dificuldade da proposta e aponte outras possibilidades de concretização. Mas a ideia inicial resulta numa composição em que a história dos três reis magos aparece envolvida num espectáculo de circo, que conta com a colaboração de figuras próprias a esse universo, ao lado do Pai Natal/S. Nicolau, de uma Árvore e da Estrela do Natal. Também José Vaz, no seu volume *A ilha mágica*, inclui um pequeno auto de Natal, "Onde está o Rei que acaba de nascer?", mais próximo do ambiente tradicional, mas com a novidade de apontar sobretudo para uma reflexão nova sobre o sentido de paz e justiça, associada ao nascimento de Cristo, e menos para um sentimento de religiosidade pura.

Finalmente, em relação à época actual, se podemos falar na existência de novos "cultos", estes vão localizar-se, por exemplo, ao nível da defesa da liberdade, do sentimento de respeito para com a natureza, ou da compreensão e aceitação do outro.

2. A abertura temática e um menor vínculo à esfera do real trouxe consigo a presença de novas categorias de personagens, onde encontramos agora uma galeria mais variada. À semelhança do que acontece na restante produção para os mais novos,

continuamos a ter uma forte incidência em personagens-crianças, quase sempre envolvidas em percursos de aprendizagem e de maturação. Podem interagir com adultos, geralmente em contextos discursivos marcados por uma relativa dissonância de ideias e opiniões, sobretudo quando esses adultos tipificam e representam os defeitos do homem (como acontece em *João e Guida*, de Ilse Losa) e a sua incapacidade para viver em harmonia com a natureza (cf., por exemplo, *Árvores, verdes árvores*, de Salazar Sampaio). Mas, na maior parte das vezes, as crianças que surgem nestes textos contracenam com animais e outros elementos da natureza, ou ainda com objectos e elementos mais próximos do universo infantil, num ambiente em que a fantasia predomina.

Na verdade, a presença animal é agora mais acentuada, assim como o recurso a certas figuras conotadas fortemente com o universo lúdico infantil. É o caso do fantoche, utilizado em situações de teatro dentro do teatro, que adiante identificaremos, e do palhaço, uma das figuras mais frequentes, de apresentação reiterada em grande número de peças, e que dá ainda título a várias obras (por exemplo, às peças premiadas, *Os meninos e os palhaços*, de Fausto Alberto Quintas e *O circo fantasia* ou *O palhaço teimoso*, de Gualberto Silva). Estas personagens, com uma forte carga simbólica aliada ao ludismo, através de facetas como o exagero e a transgressão, representam uma aliança do teatro infantil à sua dimensão mais lúdica e divertida, mesmo quando os temas tratados remetem para questões profundas. Procura-se assim, através do recurso a estas personagens, com uma força quase arquetípica, ultrapassar o tom sentencioso e moralista que marcou a época anterior, e remeter para uma flexibilização das normas de ordem e conduta. A afectividade normalmente projectada sobre os fantoches, que funcionam, em primeiro lugar, como bonecos de brincar – e a máscara facial do palhaço fá-lo-á aproximar-se desta dimensão – ajuda na partilha de ideias e emoções.

Em relação à personagem-animal, reconhecendo-se a natural empatia da criança face aos animais, a sua fácil relação de cumplicidade, constitui, pois, um recurso estratégico na escrita dramática para os mais pequenos. Neste contexto, é igualmente compreensível a preferência dada a aves, borboletas e outros pequenos animais que vão povoar muitos desses textos.

Um dos campos mais explorados é o das fábulas ou dos contos de animais, que são adaptados para teatro. Neste caso, as figuras permanecem, regra geral, com as funções que lhes estão convencionalmente atribuídas, com uma distinção estereotipada entre os animais bons e os maus; mas esta faceta será debatida com mais pormenor no subcapítulo "a herança tradicional". Nas obras com argumento original, que se fundamenta exclusivamente em acções realizadas com animais humanizados (não há nenhum texto com uma representação realista do animal), estes também apresentam quase sempre um registo fabulístico, continuando a tomar a palavra para evidenciar os defeitos e as virtudes dos seres humanos, como acontece em *O segredo da serra azul*, de Maria Lúcia Namorado, ou no conjunto de peças que formam o volume *Andorinha e as árvores falantes*, de Bernardette Falcão. Nesta última obra, o texto "O pavão Beltrão" aponta explicitamente para a aproximação metafórica entre os dois mundos – o dos homens e o dos animais – num diálogo entre um palhaço e um pintainho, que coloca ainda em evidência a questão da unidade na diferença, dando uma visão positiva das relações entre os seres: "As pessoas são diferentes umas das outras, têm feitios, opiniões e gostos variados, e sempre surgem disputas, problemas, contrariedades. Mas, no fundo, somos todos amigos, unidos, bons companheiros, e tudo acaba por se resolver em bem" (p. 57).

Temos, depois, um outro conjunto de composições em que os animais, ou outros elementos da natureza (sobretudo árvores e flores), interagem com figuras humanas, designadamente crianças, desempenhando a função de companheiros e adjuvantes dos protagonistas, e contribuindo para a criação de universos tocados pela magia – caso de *O tritão centenário*, de Maria Alberta Menéres; *O sabor dos sonhos*, de Carlos Correia; *O espanta-pardais*, de Maria Rosa Colaço. Por vezes os animais são vítimas do mundo adulto, em particular em obras com matizes ecologistas (por exemplo, *História de animais...* de Orlando Neves; *Andorinha e as árvores falantes*, de Bernardette Falcão), que tentam desmascarar e criticar as atitudes de agressão contra a natureza. Em algumas destas obras, são as crianças que tomam a dianteira na defesa dos animais e da natureza, impedindo com a sua acção que os adultos ou outras figuras negativas destruam o ambiente (cf. *A derrota do Kid labaredas*, de A. M. Cunha Lopes).

Regra geral, todas estas personagens animais evidenciam uma forte carga moralizadora, cumprindo uma função de vítimas ou de adjuvantes do herói, em peças que procuraram sobretudo transmitir uma mensagem de denúncia da crueldade e incompreensão dos adultos em relação ao mundo em que vivemos, e perante o qual existem certas obrigações de criar bem-estar e harmonia.

Nesta vasta galeria de personagens, uma referência para a permanência de certos animais míticos, como o dragão, cuja função tradicional de oposição ao "herói" se encontra em *O que é que aconteceu na terra dos Procópios*?, de Maria Alberta Menéres, ou ainda na história "A princesa dos pés pretos", de José Vaz. Neste último caso adquire um novo simbolismo – em sintonia com os "novos" tempos –, ao representar a poluição provocada pelo homem, na sua qualidade de dragão devorador de florestas, que vomita "fumo preto para o ar e água negra para o mar" (p. 23). Também na peça "O príncipe e o mar" de José Jorge Letria, aparece o mito do dragão, na vertente de monstro marinho, que assusta os navegadores, sendo vencido por um herói peculiar, o Infante D. Henrique (já nos referimos antes ao simbolismo do dragão: cf. supra, p. 444).

Outro interveniente, dentro da categoria dos animais-monstros ou malignos, e com uma conotação já cristalizada, é o lobo. E é naturalmente na função de "mau" da história que também está presente, entre outros textos, na peça acima referida de Carlos Correia. Mas dentro da literatura actual assiste-se, em simultâneo, a uma leitura renovada dos velhos mitos, aspecto que abordaremos adiante. De acordo com este emprego de motivos e personagens da literatura tradicional, encontramos, com relativa frequência, outras figuras do domínio do maravilhoso, como a fada e a bruxa, ou ainda príncipes, princesas e reis, numa linha ora de adaptação, ora de recriação e renovação – por vezes com a atribuição de novas características – do material oferecido pela tradição oral (cf. infra, 3.1).

Em obras de diferentes autores, e integradas numa linha temática de aproximação a diversas preocupações de cariz social, encontramos figuras do quotidiano, geralmente tipificadas – o camponês, o operário, a mulher, os homens do povo –, que surgem em peças como *História breve da lua*, de António Gedeão, *Caleidoscópio*, de António Ferra ou ainda em *O espanta-pardais*. Convém, todavia,

realçar que quase sempre aparecem em cena ao lado de personagens imaginárias e simbólicas, o que contribui para abolir, de certa maneira, o "efeito" de real.

De sublinhar, finalmente, a acentuada capacidade inventiva revelada pelos nomes que designam muitos dos intervenientes que povoam os universos da literatura dramática para crianças: percorrendo alguns exemplos, encontramos "Charabiá", "Domissol", "Decas Perna Fina" ou "Cabeçadas Matulão".

3. Apontemos, agora, as principais características da escrita dramática actual, em termos formais/estruturais.

Um primeiro destaque vai para o facto de a utilização da poesia ser bastante frequente. Mesmo em autores que optam por uma escrita em prosa, surgem quase sempre personagens, episódios, ou intervenções isoladas em que se recorre ao verso rimado. Uma consciência, mais viva actualmente, da aproximação entre a linguagem poética e a infância, das relações entre jogo e poesia e do valor que a dimensão fónico-rítmica da língua tem para a criança, trouxe para o texto dramático uma presença constante da poesia, nas suas diversas formas/utilizações.

Um exemplo agora comum é a inclusão de canções, naturalmente em verso , sendo essa utilização uma das constantes mais emblemáticas do teatro actual para os mais novos. As canções desempenham sobretudo a função de, num dado momento, pontuar a peça com comentários sobre a fábula, mas inserindo-se mais num processo de criar uma animação complementar ao desenrolar da acção, do que na linha de distanciamento proposta pelo teatro épico.

Esta questão está patente, por exemplo, no comentário recente de Quim Cachopo, do TIL (cf. Anexo I, Texto 29) ou ainda nas observações de Deolindo Pessoa, do TEUC, justificando certas opções artísticas que se prendem, designadamente, com o problema da capacidade de atenção do jovem espectador: "assim, procurou-se arranjar momentos de descanso no desenvolvimento da intriga, descansos necessários à criança e que voltam a prender a sua atenção e o seu interesse: uma intervenção musical, uma pantomina ou alguns efeitos cómicos" (*Boletim comemorativo...*, 1978).

Estes momentos poéticos alicerçam-se, geralmente, no emprego de formas versificatórias próximas do universo infantil, como o caso das rimas infantis, ou nas quadras "ao gosto popular". São exemplo, alguns textos de António Torrado; em *O*

espanta-pardais, de Maria Rosa Colaço, além de canções temos a presença de rimas de jogos; em "Giroflá-Giroflé", de Alice Gomes (do volume *Giroflé-Giroflá*) e em *Os meninos e os palhaços* canta-se o "Eu fui ao jardim celeste"; a peça *Caleidoscópio*, de António Ferra, e *Andando, andando...*, de Teresa Rita Lopes, integram várias canções construídas em quadras... e muitos outros casos se poderiam aqui enunciar.

A ocorrência de problemas de contaminação ou, mais concretamente, a existência de características do modo narrativo dentro do texto dramático constitui, formalmente, uma das estratégias de escrita com maior destaque.

Neste domínio, uma primeira situação consiste numa assunção de sequências narrativas por certas figuras que, num determinado momento e contexto, assumem a função de narradores/contadores de histórias, assegurando a narração de acontecimentos exteriores ao plano em que se situam. Sabemos que em certas ocasiões o discurso conversacional pode integrar em si segmentos narrativos (cf. Parte I, 2.2) e já anteriormente se mencionou a existência, numa situação de interacção, de "narrativas orais/conversacionais" (cf., por exemplo, Parte II, cap. 3). Mas esta ocorrência assume agora contornos novos, tornando-se mais evidente a tendência manifestada por certas personagens para ocuparem a função de contadoras de histórias.

E esta questão assume, neste contexto, um duplo sentido, na medida em que, por um lado, entronca directamente numa situação de comunicação característica da tradição popular/tradicional, que outras "vozes", nomeadamente da área do discurso pedagógico e o próprio contexto educativo têm vindo a valorizar. Por outro, recupera rituais a que a própria criança está habituada no seu processo actual de socialização, através da "hora do conto", habitual no jardim de infância e no 1.º ciclo de escolaridade. Aliás, no texto de Soledade Martinho Costa remete-se de forma explícita para esse ritual, recorrendo-se à "experiência" do público e propondo-se um determinado "contrato de leitura", alicerçado numa aproximação situacional entre "hora do conto" e "hora do teatro":

> Está na hora de dar início à nossa HORA DO CONTO! Claro que todos os meninos sabem perfeitamente o que é HORA DO CONTO, não é assim? Simplesmente, hoje, a nossa HORA DO CONTO poderia muito bem chamar-se HORA DO TEATRO.
>
> (*O canteiro vaidoso*, p. 13)

A predisposição para aceitar esta forma de elocução discursiva, que poderíamos designar por "atitude de contar", ao recuperar uma memória e um universo particular, vai naturalmente exigir, em relação ao "contador", determinadas características. Assim, por exemplo, enquanto nas peças escritas por Rita Chiappe Cadet era essencialmente ao nível das falas das personagens-crianças que encontrávamos os fragmentos narrativos – sequências em que estas contavam episódios da sua experiência pessoal (cf. Parte II, p. 128) – agora, a "cerimónia do conto", segundo palavras de Georges Jean (1981: 184), adquire as suas facetas mais tradicionais, quer no que se refere às exigências relativas à pessoa do contador – adulto, ter experiência de vida, ser paciente, são condições essenciais para exercer essa função –, quer no que diz respeito ao ambiente onde decorre a narração: o fazer-se silêncio, a atenção, o "saborear" a história.

Tomemos, como exemplo, a personagem do "pastor", em *O que é que aconteceu na terra dos Procópios?*, que chama a si, explicitamente, numa fase adiantada da intriga, a responsabilidade da narração da história dos três irmãos que foram correr mundo, depois de retirar à filha (ainda nova, e portanto sem os requisitos necessários para assumir a "atitude de contar") a capacidade de narradora: "Já estás a contar tudo mal. Eu vou dizer como foi./ Ajeitam--se no chão para ouvir..." (p. 12). Ou ainda o contexto da peça de António Ferra, *História e teatratada com alguma bicharada* (1995), que nas quadras que caracterizam as intervenções dos dois protagonistas, se remete para diferentes histórias da tradição ocidental e oriental, distribuindo entre ambos os papéis inerentes à já referida "cerimónia do conto": "Florentino (senta-se e faz todos os preparativos para contar uma história. FLORIANO faz todos os preparativos para ouvir uma história)" (p. 11) e mais adiante, novamente, "Florentino (Sentando-se, fazendo os preparativos para falar enquanto FLORIANO faz os preparativos para escutar)" (p. 18; sublinhados no original).

Mas um dos recursos mais usuais consiste, justamente, na introdução da figura do narrador. Trata-se, geralmente, de uma personagem agindo ao lado de outras, que surge no início da peça, introduzindo a acção e apresentando as personagens – nas peças *Papão e o sonho*, de José Jorge Letria ou em *Ícaro, o balão azul* (1987), de Fernando Lobo, essa introdução recorre mesmo a fórmulas próximas do universo narrativo tradicional, "Era uma vez um balão muito ambicioso que teimava, a todo o

custo, voar até ao Sol. [...]" (p. 7) –, e utilizando com frequência fórmulas apelativas dirigidas ao público:

> Atenção! Muita atenção!/ Aqui está o narrador/ Da história que ireis ouvir!
>
> (*O canteiro vaidoso*, p. 12)

> Era uma vez um país, um país estranho e distante, onde era proibido sonhar. [...]
> E querem saber porquê? Querem mesmo que eu vos conte? Então vou contar.
>
> (*Papão e o sonho*, p. 9)

> Nesta história que ides ver/ E que começo a contar
> Aparece muita gente/ Mas cada um com o seu par
>
> (*Caleidoscópio*, p. 8)

> Vou contar-vos uma história/ que espero que vos agrade.
> A história não tem idade;/ vem de tempos recuados
> Conservada na memória/ dos nossos antepassados.
>
> (*História breve da lua*, p. 7)

Repare-se na utilização, nas diferentes citações apresentadas, do termo "contar", que remete directamente para a atitude elocutiva que mencionámos. No último excerto, essa situação é ainda associada à tal memória ancestral recuperada pelo ritual do conto, que esta voz narradora retoma e recria. E na sua forma mais simples, o narrador começa realmente por contar uma história, deixando em seguida que a acção se desenrole perante o "olhar" do leitor/espectador.

Uma variação curiosa encontra-se na peça *O canteiro vaidoso*, em que o narrador é ao mesmo tempo o "construtor" inicial da história. Aí, o palhaço-narrador, fazendo alusões à capacidade criativa dos autores, apresenta a construção da própria fábula, que se vai edificando à medida que os diferentes elementos que a compõem vão sendo nomeados pelo narrador ("Era uma vez um canteiro [...] cheio de flores [...] árvores", p. 17) e de imediato retomados e "demonstrados" pelos actores, situação descrita pelo texto didascálico: "(Os adereços são postos a descobertos pelos actores à medida que vão sendo enumerados.) / Actores: Cheio de flores.../ Palhaço: Árvores.../ Actores: Árvores... [...]" (p. 17). É, de alguma forma também, a recuperação da

tradição cultural do mito de Prometeu, numa versão ingénua, que interpreta a capacidade criadora do espectáculo teatral.

Também em *O tio Maravilhas* (1991), de Orlando Neves, a figura central chama a si a responsabilidade de contador das histórias que vão ser representadas, tendo ainda poder de decisão relativamente ao papel que cada figura desempenhará: "Cá vem o ti Maravilhas/ Com histórias para contar./ Umas novas, outras velhas/ todas elas de espantar." (p. 7).

O narrador pode ainda intervir noutros momentos, com a função clara de efectuar uma síntese de episódios que a acção em cena não mostra, favorecendo desta forma – sobretudo no que ao teatro infantil diz respeito –, a compreensão das transições espaciais e/ou temporais.

Raul Malaquias Marques, em *Um bobo para o reino*, recorre ao processo do narrador que introduz a acção, assumindo explicitamente esse papel ("Eu sou o Narrador. [...] tenho um caso, tenho uma história, para vos contar", p. 9), procedendo-se então à mutação temporal anunciada ("Foi há muitos, muitos anos"). Esta figura surge ainda em cena em mais dois momentos, para relatar, em síntese, momentos que a acção não revela perante o público.

No texto de Júlia Nery, *O plantador de naus a haver* (1994), uma "narrativa dramática", segundo palavras da própria autora, mais destinada a um público juvenil, pelo contexto e conhecimentos históricos que evoca (a vida do rei D. Dinis) e pelas intertextualidades que constrói, a intervenção de personagens-narradoras constitui um dos pilares centrais na construção da própria tessitura dramática. Na verdade, a acção desenvolve-se com o recurso a diferentes quadros que estabelecem níveis e planos distintos da história, em que a frequência do verbo "contar" acentua o carácter "narrativo" da peça, construída em quadros justapostos que dão a ideia de várias fases e facetas da vida do rei.

Este narrador pode ainda vir travestido de outras figuras: um arlequim, na peça *Caleidoscópio*; um bobo, em *O rei lambão*, de José Vaz; o "Tio Maravilhas", na peça homónima de Orlando Neves; um palhaço, em *O canteiro vaidoso*; a cigarra da peça *Aventuras de animais...*, ou até mesmo uma "voz-off", como acontece na composição "Concurso no fundo do mar", de Adriana Guimarães (do volume, *Histórias para representar*), ou em *O choupo andarilho*, com a particularidade, nesta última peça, de

essa voz narradora só aparecer no meio da intriga, para comentar certas transições da acção e do tempo.

De assinalar, finalmente, no campo estrutural, o recurso ao teatro dentro do teatro. Este tipo de procedimento pode fazer uso de artifícios variados, como a introdução de outro tipo de representação: por exemplo, a intromissão do teatro de fantoches (veja-se *À beira do lago dos encantos*, de Maria Alberta Menéres ou *O chapéu mágico*, de Carlos Correia, que faz ainda uso semelhante na peça para adultos igualmente premiada, *Os saltimbancos*). Dever-se-á sublinhar que estas características se inserem num conjunto de inovações formais no campo da literatura dramática para os mais novos, embora o recurso a estes e outros processos de "mise en abîme" fossem já frequentes noutros domínios dramáticos.

Este procedimento, assim como a presença de personagens com função de narradores, possibilitam, numa primeira instância, uma ampliação da temporalidade dramática e do espaço cénico, geralmente limitados, na escrita dramática para crianças. Mas a estrutura proteiforme do "teatro dentro do teatro", ao revelar os mecanismos que fundam a ilusão, institui-se ainda, em algumas peças de teatro infantil, como uma maneira de questionar a própria essência da teatralidade, tópico presente em vários textos.

Neste domínio, deparamos, em primeiro lugar, com alusões reenviando para a situação de representação, como acontece em peças de autores tão distintos como *O tio Maravilhas*, de Orlando Neves, *Os meninos e os palhaços*, de Fausto Quintas, *Ícaro, o balão azul*, de Fernando Lobo, ou *Zaca zaca*, de António Torrado:

> D. Piedade – O que vou fazer? Mas eu já sei! Eu sempre fiz o mesmo papel!
> Tio Maravilhas – Hoje, não. Hoje a D. Piedade vai fazer outro papel. [...]
> D. Piedade – Veja lá, olhe que eu não faço papéis de velha!
> Antonico – E eu só quero ser rico!
>
> (*O tio Maravilhas*, p. 16-17)

> Toneca – Vão arranjar-se para o espectáculo, pois vão ser actores.
> Faz-Tudo – Actores?
> Toneca – Sim, os actores as pessoas que representam nas peças (entram os meninos e as meninas). Bem, agora vamos imitar onde são os canteiros e as flores.
>
> (*Os meninos e os palhaços*, p. 12.)

> Pierrot – [...] Hum, e que tal introduzir nesta acção uma cena interior com Ícaro a falar com os seus botões? (Esfrega as mãos de contentamento) Desta vez, vai mesmo haver teatro a sério. Vejam (Mudando de posição simula pegar num pau e imaginariamente bate as pancadas de Molière. Com a ponta dos dedos mima o abrir duma cortina):
>
> (*Ícaro, o balão azul*, p. 10)

> Tibúrcio – [...] Agora estamos no intervalo. Bem vê: os actores têm de descansar. E o público também há-se querer ir lá fora para beber um refresco, dar uma voltinha, ir lá dentro... não sei se me entende. [...] E há que mudar os cenários, porque o 2º acto passa-se noutro sítio, no palácio do rei.
>
> (*Zaca zaca*, p. 54)

Na peça de Carlos Correia, *O chapéu mágico*, deparamos com uma situação mais complexa, em que sucessivamente vemos as mesmas figuras representarem na qualidade de fantoches, dentro do seu "palco" respectivo, e igualmente num primeiro nível da acção. As interferências entre esses dois níveis resultam num jogo de faz-de-conta, para o qual é solicitada a participação do público infantil, que colaborando na representação de primeiro nível, é conduzido a interpretar como "teatro" o segundo nível, isto é, a representação dos fantoches.

Estas ocorrências conduzem-nos a uma outra linha de reflexão. Na verdade, embora se mantenha uma significativa aproximação estrutural às formas do conto tradicional, designadamente o conto maravilhoso, seguindo o modelo canónico do encadeamento sequencial das acções, os aspectos mencionados têm como resultado uma utilização mais frequente de outros processos ficcionais de apresentação da fábula. A estrutura de encaixe constitui um meio largamente empregue, quer articulando-se com a já referida situação de influência da narração e do teatro dentro do teatro, quer baseando-se na apresentação de outras acções/histórias, mais ou menos paralelas, com as mesmas ou com novas personagens.

Na peça "A princesa dos pés pretos", de José Vaz, uma das personagens – o Cavaleiro Vento – vai, em sucessivos encaixes, contar várias pequenas histórias, a pedido da princesa. Em *O choupo andarilho*, por exemplo, encontramos, simultaneamente, vários níveis de acção e diferentes histórias que se articulam/encaixam umas nas outras, assumindo uma dada personagem o papel de

contador da história que se sucede: as crianças-protagonistas resolvem inventar uma história e contam a história de um choupo, que vai encontrar um trovador que será o narrador da história do "Rei Pesadelo", regressando-se no final, de novo, ao primeiro nível da narração. Por sua vez, na peça de Maria Alberta Menéres, *O que é que aconteceu na terra dos Procópios?*, encontramos ainda outra forma de combinação de sequências, baseada no entrelaçamento de duas intrigas, à primeira vista independentes. Só perto do fim do texto é que se fica a saber que o filho mais novo dos reis que foi em busca do significado da vida é, afinal, o amigo que o palhaço Procópio procura no início, antes de começar a ouvir a história dos três irmãos, que lhe é contada, e que também vemos representada. Encontramos ainda uma alternância da acção entre dois tempos, presente e passado, na peça de Manuel António Pina, *Os piratas*.

Torna-se evidente que a opção por estes diferentes tipos de apresentação da fábula, através de diversas combinações possíveis, exige uma maior capacidade interpretativa por parte do leitor ou do público. Na medida em que os factos já não são apresentados de forma sequencial/linear, situação que facilitaria o acesso aos sentidos do texto, mas cumprem outros percursos mais sinuosos, solicita-se uma atitude de leitura (ou de espectador, no caso do espectáculo teatral) consentânea com a complexidade proposta, sendo esta, como apontámos no capítulo anterior, uma característica importante da moderna literatura para crianças. As estratégias textuais apontam, assim, para um leitor-modelo com competências mais alargadas, permanecendo como meta a cooperação entre autor e leitor, no sentido de cumprir as "condições de felicidade" (Eco, 1993: 65) desejadas para um dado texto.

4. Aos elementos mencionados associa-se a procura de uma relação comunicativa mais próxima com o destinatário e o apelo à participação, em graus variados, do jovem público, um elemento com particular relevo no teatro actual, e que várias das citações anteriores ilustram facilmente. Estamos assim longe de uma visão unidireccional da comunicação teatral, problema já debatido em várias instâncias, e que tem conduzido alguns investigadores a propor modelos, mais ou menos complexos, para essa situação comunicativa peculiar que é o teatro.

Não sendo nosso objectivo abordar esta questão, largamente desenvolvida por diversos autores, designadamente por alguns que fazem parte da nossa bibliografia (cf., por exemplo, Elam, 1980; Short, 1989; ou Hess-Lüttich, 1991), gostaríamos no entanto

de sublinhar que, no caso do teatro infantil, a relação explícita com o destinatário, sendo este um aspecto que muitos textos desde logo avançam, constitui um elemento fundamental para a caracterização ou, se quisermos, para a concepção de um "modelo" do teatro actual para crianças.

Essa aproximação ao destinatário pode assumir formas diferentes e diversos graus de explicitude, nomeadamente a cumplicidade permitida por alusões a um mundo de referências conhecidas pelas crianças. Um exemplo é o caso, já apontado, da peça *O canteiro vaidoso*, na qual o palhaço-narrador estabelece uma analogia entre a "hora do teatro", que vai apresentar, com a "hora do conto", situação que se pressupõe ser já conhecida das crianças.

Mas a palavra teatral, sendo um instrumento de comunicação, num primeiro nível, entre as personagens, para além de o conjunto da sua mensagem ter como destinatário visado o leitor/espectador, pode por vezes dirigir-se prioritariamente a esse outro destinatário que é o público. E, neste caso, vai assumir funções diversas, tendo todavia em atenção as palavras do autor e encenador David Wood: "audience participation [...] is integral to the play and not simply an excuse for rabble-rousing" (1997: 232).

Poderá tomar a aparência de uma advertência prévia ao público (designadamente pela figura que desempenha uma função de narrador), e que vai condicionar, de alguma maneira, o que aquele vai ver e ouvir. Ou então são as próprias personagens que, com frequência, se dirigem aos espectadores, recordando assim que se encontram no "teatro". Geralmente as suas interpelações vão no sentido de solicitar comentários sobre a acção representada ou procurando, digamos, contribuir com um sentimento de integração/participação colectiva na história apresentada, aspecto de que a seguinte sequência da peça *Leandro, rei da Helíria*, de Alice Vieira, constitui apenas um exemplo ilustrativo:

> (A cena pára, e o Bobo dirige-se à plateia)
> [...] A propósito, como vamos de bobos neste reino? Se aquilo ali der para o torto, acham que me safo por cá? Que tais as condições de trabalho? [...] Bom, informem-se disso que, assim que acabar a peça, a gente conversa. Mas agora tenho de voltar para a minha história, senão vocês nunca mais sabem como aquilo acaba! Adeusinho! (p. 27)

Mas é sobretudo o desfazer da ilusão teatral que encontramos no cerne da maior parte das composições escritas após o 25 de Abril: neste campo poderemos quase afirmar que uma "regra" do teatro para crianças actual consiste em quebrar certas regras, designadamente a da ilusão mimética. Neste ponto também, afastam-se substancialmente das orientações mais marcantes das épocas anteriores onde, com raras excepções (cf., por exemplo, Parte III, 3.2.3), dominava um registo de tipo naturalista, impondo a "quarta parede". E mesmo nas peças em tom fantasista – registem-se as representações da Companhia de Amélia Rey Colaço –, continuava a manter-se a separação face ao jovem público.

Vejamos alguns exemplos ilustrativos desta nova tendência, que alarga os limites da representação a vários níveis: não só integrando aí a própria audiência, como, em termos espaciais, o espectáculo pode "transbordar" para lá do espaço cénico tradicional, passando, por exemplo, a incluir a plateia.

Assim, é através de um apelo aberto a que as crianças entrem no "faz de conta", que é o teatro, que se constrói a peça *Os meninos e os palhaços*, de Fausto Pereira Quintas:

> Faz-Tudo – Vamos fazer teatro!? Ai que bom. [...]
> Toneca – Quero 25 meninos para o palco.
> Faz-Tudo – Para o Palco?
> Toneca – Sim para o palco, que é o lugar onde nós estamos, percebido?
> Faz-Tudo – Percebido
> Toneca – Então chama os meninos e meninas. (p. 10)

Também em *O chapéu mágico*, de Carlos Correia, as crianças são chamadas a participar, como "actores", na própria peça; e na composição de Sérgio Godinho, *Eu, tu, ele, nós vós eles!*, procura-se um envolvimento semelhante no final do espectáculo, de acordo com a indicação da didascália que fecha o texto: "Cantam todos a canção, misturando-se com a assistência. Segue-se um jogo em que cada um, envergando a respectiva parte do «Ele», motiva as crianças presentes à participação. Incitam-nas a sugerirem coisas, actos, canções que «Eles» possam aprender [...]" (p. 43).

Como podemos verificar, os níveis de intervenção do público são variados, desde uma previsão para determinadas intervenções da audiência, nomeadamente quando se formulam perguntas directas com o objectivo de obter uma resposta

concreta, até situações de uma maior abertura, como acontece no texto de Sérgio Godinho.

5. Em articulação com o parágrafo anterior, impõe-se ainda uma reflexão sobre o papel da linguagem nos textos dramáticos publicados ao longo destas últimas três décadas. Ao assumir uma posição central, a dimensão estética prende-se igualmente com a centralidade da linguagem, com utilizações diversas e diversificadas da língua, e com uma posição que conduz ao questionamento da própria essência do que é a linguagem e de que forma se articula com/ representa o mundo.

Estando longe do discurso realista que predominava no período anterior, com a sua preocupação de apresentar o mundo de uma maneira linear, directa, "lisível" (Barthes), e sendo o mundo agora objecto de dúvida e de interrogação – a procura do sentido da vida, quer de uma forma mais explícita, como acontece com os três irmãos de *O que é que aconteceu na terra dos Procópios?*, quer em processos metafóricos ou simbólicos noutros textos, constitui uma das constantes temáticas mais relevantes da literatura dramática actual – será, pois, natural, que a linguagem, enquanto instrumento de representação desse mundo, seja igualmente objecto de questionamento.

Assim, a dimensão metalinguística assume um lugar de destaque, procedendo-se, aqui e ali, a uma reflexão sobre o signo linguístico, ao remeter-se, por exemplo, para a materialidade das palavras. E são vários os textos que apresentam alusões deste tipo.

> Cristina – Na Terra tudo tem nome. É assim que te chamamos.
> Voz – E tu como te chamas?
> Cristina – Cristina.
> Voz – Interessante tudo ter nome! E para que é que tudo tem nome?
> Cristina – Sei lá. São "palavras". Não sei bem porquê.
>
> (*O choupo andarilho*, p. 13)

> Pai – Que palavra é essa... «papá»'!...
> Há mil anos que a não ouvia.
> Filho – Inventei-a agora mesmo. E gostei muito de a inventar. (p. 7)
> Ela – Hoje inventei uma palavra nova: João.
> Mas não sei o que quer dizer. (p. 10)
> Eva – E o que é uma fada?
> Adão – Eu inventei um dia essa palavra, mas não sei o que quer dizer. (p. 31)
>
> (*À beira do lago dos encantos*)

Um – De uma quê? O que é isso?
1.º Rapaz – Uma cadeira.
Todos – (saboreando a palavra, enquanto passeiam pelo palco) Uma cadeira CADEIRA CADEIRA UMA CADEIRA CADEIRA CADEIRA ...
(*O que é que aconteceu na terra dos Procópios*, p. 17)

Nestes excertos ressaltam, ainda, outros aspectos. Um desses aspectos é a aproximação feita entre a instabilidade da língua e a da identidade: os nomes "inventados" por diversas personagens do texto *À beira do lago dos encantos* designam seres cuja identidade não é reconhecida de imediato. Depois, temos a valorização de uma capacidade inventiva, uma chamada de atenção para a linguagem não como um terreno já conhecido e sedimentado, mas como algo aberto à descoberta. E uma descoberta que pode dar prazer, como o prazer fisiológico que se pode encontrar na articulação de palavras supostamente desconhecidas – como ilustra o último excerto – ou em fórmulas inusitadas – como acontece com algumas lengalengas que surgem incorporadas em diversos textos – em que conta, sobretudo, o puro jogo dos sons, sem aparente conteúdo semântico:

Coro das damas
Tricapucáneke tirórí tchirorá
Trirori pori pororó ololó
Tripopá porá... rá
(*Doze de Inglaterra*, p. 57)

A invenção de palavras novas, aspecto que toma uma maior evidência no nome das personagens (cf. supra), assume contornos mais consistentes em alguns textos em que o jogo verbal se integra na própria dinâmica dramática. Por exemplo, em *Ariô-Ariela* (1981), de Orlando Barros, as figuras que habitam "O Reino escondido dos Lixah-dinas" falam de acordo com a especificidade "linguística" do seu reino, criando um dialecto que as particulariza, pois utilizam expressões como "ventina" (em vez de vento), "calmina" (em vez de calma), "nadina" (em vez de nada), "partidina" (em vez de partida), ou ainda "deitadina", "abaixina", etc.

Também na peça *Zaca zaca*, de António Torrado, os embaixadores de um reino distante empregam uma "língua" desconhecida, motivo para se criaram em cena certos

equívocos resultantes das diferenças linguísticas e culturais. Ou ainda algumas das composições do livro *O inventão*, de Manuel António Pina, em que o jogo verbal (por exemplo, a partir de frases feitas) e o nonsense constituem o tema básico dos textos.

Mas a palavra, com o poder que encerra, enquanto instrumento de ordenação do mundo, pode estar também ao serviço de um forte poder criador, capaz de dar vida aos mais diversos seres ou objectos. É o poder da palavra mágica, que desempenha uma papel central em diversos textos de António Torrado, como adiante veremos, ou ainda em *O tio Maravilhas*, de Orlando Neves, que com palavras mágicas dá vida às suas marionetas, qual Prometeu concedendo o dom da vida:

> Agora só falta dizer a palavra que lhes dá vida.
> (Volta a afastar-se, em posição de mágico e diz muito depressa)
> Iró, iró, irão, irum, iré
> Catafaum, catafaum
> todos de pé, todos de pé! (p. 15)

De notar que este poder criador nem sempre resulta pacífico, pois no caso em apreço, sucede-se uma pequena rebelião dos "bonecos" contra o seu criador, que os obriga a desempenhar sempre o mesmo papel (papel de desmistificação do teatro).

Situação semelhante encontra-se ainda em *O chapéu mágico*, em que se realiza igualmente uma aliança entre os jogos verbais e a dimensão encantatória que a criança encontra em muitas das rimas que utiliza nas suas brincadeiras:

> CARABELA
> Seremos de papelão,
> Mas com truques de magia
> E pozinhos de perlimpimpim, dentro de alguns momentos
> Já não será mais assim.
> Ora dá-me a tua mão e repete esta canção:
> «Tão balalão, cabeça de cão, orelhas de gato não tem coração.» (p. 14)

6. Para encerrar este conjunto de observações, uma nota sobre a influência dos media na criação dramática. Com o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa, designadamente a televisão, os programas destinados a crianças ganham uma nova amplitude e importância. Depois das emissões de rádio para crianças, algumas promovidas por periódicos infantis (caso de *O Senhor Doutor*, nos anos 30), e que

geralmente incluíam a transmissão de diálogos, pequenas rábulas ou mesmo momentos de teatro, surge a televisão como elemento difusor nesta área. Neste domínio, é de salientar que além da apresentação de adaptações de textos variados, a televisão funcionou, durante um certo período (infelizmente, hoje a situação alterou-se nesse ponto), como estímulo à criação de peças que foram depois, em alguns casos, editadas em livro. Carlos Correia, Manuel António Pina, José Jorge Letria são alguns dos autores que escreveram para teatro televisivo, e cujos textos foram posteriormente publicados.

Tendo exactamente por base textos apresentados em programas de televisão, e interpretados por actores de renome (Carlos Paulo, Lúcia Maria, Joel Branco, Carlos Vidal, entre outros), saía, em 1988, uma colecção intitulada "Festa Teatral", com três títulos de Carlos Correia. Na apresentação dessa colecção, o autor propunha um alargamento do alcance dessas peças, com referências explícitas ao teatro na escola e ao seu papel no desenvolvimento da criatividade e da imaginação (cf. Anexo I, Texto 25), avançando ainda com estratégias de conjugação de saberes, em trabalho interdisciplinar, pelo que se explicitam algumas opções cenográficas e se dão sugestões para um trabalho eventualmente mais sujeito a constrangimentos materiais:

> FESTA TEATRAL é uma colecção que se propõe estar contra a maré vazia das aulas monótonas e das escolas cinzentas. Ao propor a criação de espectáculos globais em que intervêm a MÚSICA, o CANTO, a DANÇA e a REPRESENTAÇÃO, oferecemos aos professores e às escolas espectáculos feitos por jovens para a comunidade em que se inserem.

Nestes três volumes deparamos com pequenas comédias ou farsas musicadas, em que o cómico reina, evocando por vezes um certo "espírito vicentino", revelado pelo próprio autor. E que descortinamos, não só no recurso ao verso rimado (redondilhas de cinco e sete sílabas), como em personagens de nítido recorte vicentino, na peça *Carnaval infernal*, ou ainda o caso de Umbelina, que em *Os cozinheiros de Oz* anseia casar a todo o custo, enamorando-se de um cantor de talentos duvidosos, qual Inês Pereira. Com uma vertente mais pedagógica, mas sem perder a vivacidade própria da escrita deste autor, temos *A revolta dos micróbios*, sobre a higiene dentária.

O volume de Manuel António Pina, *O inventão* (1987), reúne textos escritos para um conjunto de espectáculos televisivos, tendo depois alguns deles sofrido um

processo de reelaboração e de integração em diversos espectáculos teatrais. Também aqui as modernas tecnologias têm tido alguma intervenção: em recente espectáculo do Teatro da Trindade, algumas sequências da peça referida eram trabalhadas e projectadas com recurso a tecnologia multimédia.

José Jorge Letria reúne em *O pequeno teatro* (inicialmente pensado para 2 volumes, mas tendo apenas saído o primeiro, em 1993) seis peças escritas na década de 80, algumas delas já representadas ou incluídas em programas de televisão (recordemos que colaborou em alguns programas para os mais novos, como "O rato dos livros", "A árvore do mocho sábio" ou "Segredos de Mimix" e "Rua Sésamo"). Quanto ao seu conteúdo e objectivos, o autor esclarece tratar-se de "peças que pretendem combinar o aspecto didáctico com o lúdico, não querendo impor nenhumas conclusões de ordem moral, que essas pertencem sempre ao leitor, seja ele educador ou educando" (p. 5).

Um traço comum a estes textos escritos para a televisão reside nos propósitos divulgadores e de carácter pedagógico que facilmente transparecem, mas em que a faceta lúdica e humorística é também permanente. Entre questões que se prendem com os hábitos de higiene, até textos que abordam temáticas próximas da divulgação histórica e cultural, os temas trabalhados acabam, no entanto, por ter um âmbito e interesse mais restrito.

Vejamos, em seguida, as constantes temáticas e ideológicas mais significativas no "tempo" agora tratado. Embora consideremos três áreas, dever-se-á sublinhar o carácter entrelaçado dos aspectos temáticos trabalhados, pelo que não é possível deixar de nomear os mesmos textos em diferentes subcapítulos.

3.1 A herança tradicional e popular

Uma das principais características do teatro actual para crianças passa por uma inspiração com base nos textos da tradição popular, que tem assumido, principalmente, duas vertentes. Por um lado, uma adaptação para o discurso dramático do conto ou outro texto da literatura tradicional, que segue uma linha de maior proximidade ao relato original e à sua trajectória, como acontece com os textos do *Teatrinho de*

Romão, de Luísa Dacosta, a versão dramática de António Torrado para a fábula "A raposa e o corvo" (integrado no volume *Teatro às três pancadas*), ou no interior da peça *O tio maravilhas*, de Orlando Neves, onde se apresentam dois contos da tradição ("A sopa de pedra" e "As três adivinhas"), embora "enquadrados" por uma moldura que não faz parte desses contos, e que remete para a própria situação de representação. Ou então, embora partindo de um argumento pré-existente, o texto dramático procede a uma ampliação, desenvolvendo o argumento em certos pontos, mas mantendo no essencial o contexto ficcional, de que é exemplo a adaptação dramática de António Torrado sobre o romance tradicional, *A Donzela Guerreira*, ao introduzir uma nova personagem – o escudeiro – com uma função de organizador/comentador da acção, mas sem alterar os elementos fulcrais do enredo popular.

Uma outra linha de escrita, porventura mais profícua, consiste nas versões de autores, tratando-se, neste caso, de recriações que podem chegar a introduzir alterações significativas no argumento primitivo. Na verdade, as personagens características da literatura tradicional – a bruxa, os reis, a princesa e o príncipe, o lobo, etc... –, apresentam uma significação precisa, "habitando" um universo estático, que, como refere Fernando Iniesta (1997: 29), só o propósito desmistificador de alguns autores pode modificar. Assim, o que acontece em alguns textos, é que a trajectória e o significado do conto tradicional ou maravilhoso são utilizados como instrumentos de humor e de crítica.

Nesta área, situam-se as peças de Ilse Losa, autora que pretende desmistificar certas características do conto tradicional, em particular o carácter fixo ou marcadamente dicotómico na actuação de certas personagens. Ao lado dessa estratégia, e num registo em que as preocupações sociais estão também presentes, desenvolve ainda uma sátira mordaz sobre o poder do dinheiro. Assim, em *João e Guida* (1977), uma versão da história "Os meninos perdidos", a figura mítica do lobo ganha novos contornos, deixando de ser "lobo mau" e passando a "lobo Xexé", velho descendente de uma linhagem ilustre: "Todos sabem que o Lobo Mau já morreu há muito tempo, não é verdade? Aliás, ele era tio do meu avô que se chamava Lobo Feroz e que foi o último lobo perigosos da minha família. Depois perdemos as nossas qualidades e passamos a ser Lobos Bons" (p. 16). E na casinha feita de chocolate, as duas crianças

vão encontrar não a velha bruxa, mas o senhor Papa-Tudo, figura que simboliza a avidez pelo lucro.

Em *A adivinha* (1979), Ilse Losa recupera um argumento tradicional – os três irmãos que vão tentar adivinhar o enigma colocado por uma jovem, para decidir com quem vai casar – colocando-o em "ambiente" actual. Agora o "reino" visitado é uma cidade de grandes arranha-céus, muito movimento e pessoas apressadas, a "Cidade-das-Sete-Torres-Douradas", e a "princesa" uma jovem moderna e caprichosa. A crítica a certas atitudes, marcadas pelo capricho e irresponsabilidade, é uma constante, nomeadamente através do contraste entre a "menina Lu" e o jovem herói. Mas, curiosamente, o final não segue o desenlace tradicional, com o casamento entre o "herói" e a "princesa", rendida à sageza do rapaz. E não poderemos considerar que existe uma verdadeira lição no final, capaz de transformar as personagens, na medida em que estas permanecem iguais a si próprias: a menina Lu, aparentemente, não retira qualquer "proveito" do episódio ocorrido, não se verificando uma alteração do carácter; em relação às restantes figuras, os traços positivos iniciais permanecem. A única alteração consiste no facto de os três irmãos atingirem a sua maturidade no fim da prova por que passam, elemento comprovado pelo abandono definitivo da casa dos pais, de que tomamos conhecimento através duma sequência narrativa que encerra o livro – "encerrando" também o final aberto da peça – e dirigida "a todos aqueles que gostariam de saber o que aconteceu aos três alfaiates e ao urso Olaf" (p. 90).

José Vaz, na sua versão dramática da "história da carochinha" (do volume *A ilha mágica*), entre outros aspectos – nomeadamente a inclusão de um coro que comenta a acção em três momentos –, propõe uma alteração do final do conto. Neste caso, o João Ratão não morre, e é a Carochinha que o castiga pelo susto que ele lhe pregou.

Poderemos ainda considerar neste ponto, e na linha de uma proposta de Juan Cervera (1993: 182), a existência de um processo de reformulação, que se poderá definir como a apresentação de elementos tradicionais que são modificados e introduzidos num novo contexto e com outros objectivos. De sublinhar que esses novos propósitos, não raras vezes, se prendem com os referidos processos de desmistificação, sobretudo quando se trata de reutilizar certos motivos do conto tradicional.

Assim, em *O que é que aconteceu na terra dos Procópios?* (1980), de Maria Alberta Menéres, recuperam-se vários argumentos e personagens da tradição, designadamente a história dos reis e dos três filhos que vão correr mundo, a carochinha, a figura do dragão, para os introduzir num novo contexto. Um novo contexto, que procede a uma transformação de certos significados mais cristalizados, pois na peça não só se minimiza a importância dos papéis tradicionais – os reis são agora uma velha e um velho engraxador ambulante – e das riquezas possuídas – "esta fortuna era nem mais nem menos do que uma cadeira, um copo e um saco de estopa" (p. 12) –, como se reflecte sobre a importância que as mais pequenas coisas podem assumir, conferindo novos sentidos à vida. Ao romper com certos modelos convencionais, procede-se assim a uma revisão de determinados valores sociais e culturais, facilitando uma concepção de mundo que aponta para uma relativização da luta pelo poder, simbolizada, entre outros aspectos, na reunião final em harmonia dos três irmãos em casa dos pais.

Em *O rei lambão* (1999), de José Vaz, "actualiza-se" a questão da preocupação com a beleza, que é colocada no masculino, pois o rei, tal como a madrasta da Branca de Neve, questiona, não um espelho, mas os seus súbditos relativamente à sua beleza. O tesouro real são doçarias, e esse facto é aproveitado para sublinhar, num apontamento de teor pedagógico, os malefícios do açúcar e dos doces em excesso.

A tendência formativa encontra-se igualmente em Orlando Neves que escreveu, em parceria com Mendes de Carvalho, as *Aventuras de animais e outros que tais* (1983). Num cenário próprio dos contos de fadas – a floresta – convivem personagens saídas de diferentes histórias tradicionais: a cigarra e a formiga, a Branca de Neve, O Capuchinho e o lobo mau, a Gata Borralheira e o seu Príncipe, para além de um pavão, uma toupeira, um urso e ainda muitos outros, que colocam em confronto o mundo da infância/da fantasia, com uma conotação de harmonia e bem-estar, com o mundo adulto/da realidade, marcado pela destruição.

Em relação a Alice Vieira, a sua única incursão na escrita dramática deu-se com *Leandro, rei da Helíria* (1991), tratando-se da adaptação de uma história da tradição popular. Sendo um texto com uma dimensão superior ao usual, apresenta um tratamento literário mais complexo e uma maior riqueza conceptual. O argumento central segue de perto a história do rei que, decidindo distribuir o seu reino pelas suas

três filhas, questiona-as sobre o amor que têm por ele. De acordo com as convenções do género, será a mais nova aquela que melhor transmite a ideia do seu amor, mas utilizando uma fórmula que não é compreendida pelo pai – a conhecida frase, "preciso de vós como a comida precisa de sal" (p. 57). A questão da linguagem será precisamente uma problemática central em todo o texto, constituindo uma importante fonte de caracterização de diversas personagens e contribuindo para o estabelecimento de redes de poder baseadas em diferentes configurações semânticas dos discursos das personagens. E o texto desenvolve-se com frequentes alusões a questões sociais – articulando-se assim com as dominantes temáticas que abordamos no ponto 3.3 –, num processo simultâneo de desmistificação de certos padrões representados pelo conto tradicional e de ampliação da problemática que habitualmente nele encontramos.

Assim, é através da linguagem que se estabelece uma primeira oposição entre o rei e o seu bobo, revelando posições ideológicas distintas, confirmando que "different perspectives on domains of experience entail different ways of wording them" (Fairclough, 1992: 191). Enquanto o rei se expressa num registo reflexivo e sonhador, o bobo contrapõe o seu pragmatismo. As intervenções do bobo estão também ao serviço de um discurso de cariz social, representando um colectivo, ao passo que o rei se assume, nas suas falas, como um sujeito individual. Podemos considerar, neste contexto, que a escolha dos sentidos é até certo ponto determinada pela origem social das personagens, destacando-se aqui a posição mais activa do bobo, ao ser aquele que efectua uma "distribuição social dos significados " (cf. Halliday, 1978). Vejamos como.

Em relação ao rei, as suas preocupações reduzem-se a um sonho que teve, e ao seu carácter premonitório, o que faz com que o discurso proferido seja auto-centrado; por sua vez, o bobo, preocupado sobretudo com a sobrevivência e com os problemas mais comezinhos que tem de enfrentar diariamente (designadamente a comida), desenvolve um discurso que reflecte a sua condição social. A um discurso do rei, em que o "eu" sobressai, sucedem respostas/intervenções do bobo, que se assume como representante de um "nós", neste caso, os pobres, em oposição a "eles", os senhores.

> aos pobres como eu (p. 12)
> Será que é sangue igual ao deles o que me escorre das costas quando apanho chibatadas [...]

> Nós somos uns pobres servos... Sonhar seria um luxo, um desperdício! (p. 14)

É ainda o bobo que extrai significados distintos das palavras, de acordo com a posição/contexto social: por exemplo, os "dias" dos pobres são diferentes dos "dias" dos ricos. Em dois momentos apenas permanece a igualdade entre todos, retomando-se aqui um dito popular: a hora do nascimento e a da morte – "E quando um dia morrermos e formos para debaixo da terra, tão morto estarei eu como qualquer deles" (p. 14). Curiosamente, estes comentários instalam uma diferença ao nível do saber, que contrasta com o pretenso estatuto/poder das personagens: o bobo, apesar do seu baixo estatuto social, assume-se como possuidor de um saber mais amplo do que os senhores e do que o seu rei, que manifesta desconhecimento desse facto: "Rei – nem sabes a sorte que tens!/ Bobo – (irónico) Sei sim, meu senhor! [...]" (p. 15).

Através destas intervenções descortina-se facilmente a função de comentador que o bobo – aliás, de acordo com um papel que tradicionalmente lhe é atribuído – vai assumir na economia da peça. Um papel que, dada a sua posição de subalternidade, não pode desempenhar com frontalidade, pelo que será sobretudo através de apartes que essa função será concretizada, estabelecendo um jogo entre um ser-dissimulado – só percebido pelo leitor/espectador – e um parecer, única faceta a que o rei a princípio tem acesso, e que o jogo linguístico também ilustra: "Rei - Zombas de mim?/ Bobo - Que ideia senhor! Como posso zombar de ti se penso como tu pensas?/ Rei - Parecia..." (p. 16). O bobo só assumirá o seu verdadeiro eu perante o rei, a sua "essência", no início do segundo acto, quando o rei se vê completamente despojado do seu poder pelas duas filhas, estando agora em posição de igualdade perante o bobo, uma igualdade que, todavia, lhe é difícil de aceitar:

> Bobo – Rei?! Quem foi que aqui falou em rei? Aqui não vejo rei nenhum...
> Rei – Não provoques a minha ira, que eu ainda tenho poder para ...
> Bobo (interrompe-o) – Poder? Falaste em poder? Que poder tens tu, que nem uma mísera côdea de pão consegues encontrar? (p. 68)

Mas outras personagens se diferenciam através dos seus discursos. É o caso dos pretendentes à mão das três princesas. Felizardo caracteriza-se por um discurso baseado nos valores mais terrenos: a sua riqueza é constantemente medida em termos dos bens que possui – tem um rolo de papel, a que recorre repetidas vezes, para

sumariar o volume das suas posses: "256 bois, 256 vacas...". A estes dados, Reginaldo contrapõe um discurso que valoriza a riqueza dos sentimentos: "De muitas riquezas ouvi falar, senhores, mas nenhum de vós falou em amor!" (p. 44); "a minha Violeta terá o meu coração inteiro, e isso é riqueza bem maior do que os vossos bens todos juntos!" (p. 45).

Mas o outro funciona num registo bem diferente, acentuando através da linguagem a pertença a universos igualmente distintos: "E o que é que a gente faz com um coração?"; "Gratidão? Palavra estranha..." (p. 45). Quanto a Simplício (e o nome que o designa tem um significado claro), nada mais faz do que secundar as palavras de Felizardo, repetindo sempre "Tiraste-me as palavras da boca!", mas a princesa que lhe está destinada, Hortênsia, parece igualmente dar pouco valor ao valor das palavras: "O vosso vocabulário, meu amado noivo, é um pouco reduzido, convenhamos, mas como é farta a vossa bolsa, e largos os horizontes de vosso reino (ri), quem é que precisa de grandes discursos?" (p. 48).

Todavia, como referirá o bobo, com sabedoria, "Olha que às vezes há palavras que matam muito mais depressa do que uma valente espadeirada..." (p. 72), numa alusão às palavras, de amor profundo, da filha mais nova que, incompreendidas pelo pai, resultaram em palavras de raiva e ódio, por parte deste. E será finalmente através das palavras que o rei irá ter até ao reino da filha, que a reconhecerá (neste caso, através da voz dela, ou seja, o som das palavras) e que o bobo decididamente assume o seu eu: "Não me calo, não me calo, e não me calo!" (p. 105).

3.2 Identidade e alteridade

Uma reflexão mais profunda sobre o sujeito, o seu lugar no mundo e as relações com o outro tem vindo a ocupar um lugar de realce na literatura para crianças das últimas décadas, em consonância com as novas configurações sociais e as preocupações axiológicas que enformam as concepções educativas recentes. Como se escreve no preâmbulo da peça *Andando, andado,* de Teresa Rita Lopes, "andando, andando/ cada um se procura a si próprio/ e ao outro" (p. 7), ideia que podemos alargar a muitos dos textos escritos neste período, que se assumem como percursos individuais de aprendizagem pela descoberta e de auto-conhecimento, desenhando uma jornada

simbólica até à maturidade. Neste campo, estamos longe do discurso social, fortemente impositivo, que encontrámos anteriormente.

Embora com articulações evidentes, é no entanto menos comum, neste campo, uma presença da problemática da identidade nacional. Na verdade, está praticamente ausente neste período a temática histórica – com raras excepções, que merecem, por isso mesmo, o olhar mais atento que em diversos pontos lhes dedicamos –, à partida aquela que propicia uma reflexão, em termos mais explícitos, sobre essa questão.

Isto conduz a um centramento em questões que se prendem mais com a identidade em termos individuais – tema bastante frequente no texto narrativo, sobretudo a partir da pré-adolescência, mas com uma presença relativa também na literatura dramática –, nomeadamente no que se refere à construção do sujeito, à afirmação da sua personalidade, embora sem se omitir a dimensão eminentemente social dessa mesma construção. E, como aponta Robyn McCallum, num interessantíssimo estudo sobre a narrativa para adolescentes, "representations of subjectivity in fiction are always based on ideological assumptions about relations between individuals, and between individuals, societies and the world" (1999: 7). É aqui que se processa uma atenção aos domínios da intersubjectividade, assumindo então o diálogo dramático um lugar central na edificação de um "ser" individual, diferente do(s) outro(s), mas com eles interagindo em (desejável) harmonia: um ser construído dialogicamente nas interrelações com os outros, através da linguagem e numa relação com as forças culturais e sociais.

É sobre esta vertente que a já referida peça de Teresa Rita Lopes se vai construindo. Duas personagens encontram-se – duas vozes, "ele" e "ela" – e logo nos primeiros momentos ressalta uma individualidade edificada a partir de atitudes discursivas distintas, reveladora também de formas diferentes de apreensão do mundo. "Ele" manifesta-se apenas através de fórmulas interrogativas (quinze, das suas primeiras vinte e cinco intervenções, são constituídas por frases interrogativas), o que indicia uma atitude de intensa indagação, primeiro em relação, ao universo que o rodeia – "Então és terra ou és mar...? Em que ficamos?" (p. 11) – e depois face ao outro/ela que se aproxima. Essa indagação, em registo pragmático, como a citação demonstra, vai contrastar com uma forma de aproximação ao mundo, numa

dimensão mais poética, revelada pela figura feminina: "(canta) Que noite bonita!/ Que bom respirar!/ Responde! Diz qualquer coisa mais, como se fosse para acabar um verso" (p. 14). Aliás, é sobretudo a partir de fortes ressonâncias poéticas, numa relação intertextual com outras composições da autora (cf. Gomes, 2000), que os vários elementos da "jornada" se vão entretecendo.

Esta diferença de registos vai continuar revelando, em paralelo, maneiras diferentes de entender e apreender o real, não iludindo, por exemplo, a natureza por vezes problemática das relações homem/mulher. Numa primeira leitura, este texto poderia apontar para uma posição ideológica convencional, de recuperação dos estereótipos relacionados com as diferenças de género: masculino será igual a espírito pragmático, a uma percepção positivista do mundo, enquanto o feminino se prende com uma atitude mais contemplativa e intuitiva:

> Ela – Três pedras/ um punhado de folhas e de troncos/ e pronto!/ Tornamos a noite habitável!
> ELE – És cómica! Habitar a noite... tornar a noite habitável... É palermice mas é bonito.
> Ela – Não é nada palermice!
> Ele – Ah lá isso é! A gente habita uma casa, numa cidade, numa aldeia, enfim, num sítio. A noite não é um sítio.
> Ela – Eu acho que a noite é um sítio. É o nosso sítio, hoje. Neste momento.
> (p. 17)

> Ela – (provando) É bom. Que bom! (Cantarolando) Que rica batata assada na brasa...
> Ele (rindo) Já cá faltava uma versalhada! Faz de conta que é o tempero... Por que é que não me perguntas coisas...?
> Ela – Mas que coisas...?
> Ele – Aquilo que a gente quer saber duma pessoa: donde é, como se chama, que idade tem, o que faz aqui...
> Ela – Eu sei tudo isso sem perguntar. [...] És duma terra pequena, onde as pessoas gostam do fogo e assam batatas nas brasas e as temperam com azeite e dizes coisas em verso que ouviste dizer mas não sabes que isso também é cantar... (p. 18)

Mas esta última observação indicia o processo, não tanto de transformação, mas mais de auto-consciencialização da personagem masculina, numa descoberta progressiva, que não termina, da sua "anima" – parte feminina – adormecida (cf. Marie-Louise von Franz, 1993), que o leva também a ler o mundo de uma forma

poética: "Então agora tudo o que digo é a rimar?!" (p. 31). É assim que, partindo de uma constatação inicial – "Eu preciso saber quem sou e o que quero de mim" (p. 18) –, essa figura masculina empreenderá um percurso no espaço exterior, caminhando, mas também no seu interior, descobrindo, com a ajuda de "Ela", o seu eu mais profundo.

Primeiro, entrando num jogo de representação (mais um exemplo de teatro dentro do teatro) proposto por "ela", que coloca em cena instrumentos de sedução e de conhecimento mútuo através da palavra – "Ela – que bem que brincas...! Até já falas em verso!" (p. 21); "Ele – É a brincar que a gente se conhece a sério./ Ela – Que diferença fazes, em relação a ontem!" (p. 25). Depois, compreendendo que o seu "eu" se pode consolidar através da partilha e da relação com o outro, e que percursos semelhantes podem ser percorridos de diversas maneiras (correspondendo à peculiaridade de cada sujeito): "Afinal, se andamos à procura do mesmo, vamos na mesma direcção." (p. 41).

As questões do feminino e do masculino e dos estereótipos de género são também objecto de uma reflexão mordaz na peça juvenil de Luísa Costa Gomes, *Vanessa vai à luta* (1999). Num registo por vezes extremamente duro confrontam-se dois tempos e duas infâncias – a dos pais e a dos filhos – mas sobretudo o problema da liberdade e da afirmação individual, isenta dos espartilhos sociais que procuram, desde a infância, designadamente através dos brinquedos e das brincadeiras, "normalizar" os comportamentos de acordo com as ideias-feitas convencionais sobre as atitudes mais adequadas a meninos e meninas. A última fala da peça, proferida pela figura de Vanessa, e dirigida à irmã acabada de nascer, é reveladora desse conflito entre a vontade de afirmação individual e os constrangimentos sociais de género, inibidores da assunção do verdadeiro "eu":

> Eu dantes queria uma metralhadora, sabes, mas não sabia para que é que queria a metralhadora. Perguntavam-me e eu dizia que era para brincar e era verdade. Mas agora já sei para que é. É para defender a minha irmã pequena. Venham cá dar-lhe espanadores, aspiradores, esfregonas, baldes, tachos e panelas e vão ver se não são corridos a tiro. [...] Quando cresceres, forte e bonita, vais poder ser aquilo que quiseres. Podes ser chófer de táxi, se quiseres. Podes ser polícia. Ou astronauta [...]" (p. 108).

Curioso, no domínio de uma problematização das questões da identidade/alteridade é facto de essa reflexão se construir, num dado conjunto de textos, com base em estratégias de outros géneros literários, designadamente a narrativa de ficção científica, em especial a partir do tópico do encontro entre seres de mundos diferentes. Em *O choupo andarilho*, de Caetano Ferreira, *O chapéu mágico*, de Carlos Correia e *À beira do lago dos encantos*, de Maria Alberta Menéres, encontramos traços comuns, como a chegada à Terra (nos dois primeiros textos, com referências ainda ao "objecto" OVNI) ou a outro universo (na última peça identificada), de figuras que vão estabelecer contactos com o Outro, descobrindo-o e, simultaneamente, descobrindo-se.

Em *O choupo andarilho*, esse processo de descoberta mútua realiza-se, por exemplo, através de um trabalho cooperativo, levado a efeito pelas crianças com o objectivo de criarem uma "história verdadeira", que possa corresponder ao pedido do viajante do OVNI. Este último apontamento remete ainda para o facto de no cerne das relações com o outro se encontrar, uma vez mais, a questão da linguagem, o que surge em sintonia com os elementos que referimos a propósito da relação entre a linguagem e a construção das dimensões individual/social (cf. Parte I, 2.2.1).

Assim, se em *O choupo andarilho*, a relação se estabelece através da função narrativa – a criação da história –, em *À beira do lago dos encantos*, encenam-se vários encontros e desencontros entre as personagens, em que os significados conhecidos ou desconhecidos das palavras são constantemente evocados no discurso das personagens, contribuindo para progressivamente se estabelecerem laços mais estreitos entre elas., na medida em que podem trazer até ao presente sentidos e sonoridades prazenteiras, mas por vezes já esquecidas – "Que palavra é essa... «papá»?!... Há mil anos que não a ouvia" (p. 7).

Mas a peça de Sérgio Godinho, *Eu, tu, ele, nós, vós, eles!* (1981) leva às últimas consequências a questão da identidade do indivíduo, ao colocar em cena um Outro invisível, cuja "substância" vai assim sendo "preenchida" ou construída pelas restantes figuras: primeiro os pés, depois a cabeça, etc.. Esta situação é ainda motivo para uma intromissão de questões de linguagem, nomeadamente o caso das expressões feitas, já que é a partir de algumas dessas formulações que o novo "ser" é "construído": uns "pés de salsa", uma "cabeça de alho chocho" ...

Nos textos de Maria Alberta Menéres *O Tritão centenário* (1984) e *À beira do lago dos encantos* (1986), a procura de um sentido de identidade situa-se no seio da família. Ambas as peças colocam no centro da intriga um núcleo familiar – pai, mãe, filha(o) – à volta do qual se desenvolve um discurso que remete, com algumas nuances, para os problemas da aprendizagem e do conhecimento da vida e do mundo, pontuado pela existência de divergências ocasionais entre o discurso dos pais/adultos e o dos filhos/crianças. Essas discordâncias remetem, por exemplo, para a tensão do individual – na afirmação da sua capacidade de sonhar – e do social – na imposição de leituras fechadas do mundo – no interior da estrutura familiar:

> Mariana – Estou a voar, estou a começar a voar. Não custa nada! Quer ver mãe? É fácil: a gente faz-se primeiro muito levezinha... assim muito devagar [...]
> Mãe – Tu és capaz de me dizer que bicho é que te mordeu? Julguei que já te tinha passado essa mania de voar. Sabes perfeitamente que os pássaros é que voam. As pessoas não têm asas, não podem voar. [...]
> Pai – Mas que disparate é este?! Que experiência é que ela estava a fazer?
> (*O tritão centenário*, pp. 12-13)

Encena-se, desta maneira, a problemática do exercício unilateral do "poder" dentro da família, contestado pela personagem infantil: "passam a vida a mandar-me comer, a mandar-me estudar, a mandar-me calar, a mandar-me dormir ... " (p. 47). Mas esta revela também uma atitude solipsista, que só no diálogo com os animais que a rodeiam – mediadores no processo de aprendizagem e de crescimento psicológico – consegue finalmente descentrar-se e ultrapassar com sucesso os momentos, para ela difíceis, de maturação. E a lição a retirar é que os problemas devem ser enfrentados, sobretudo "verbalizados", a solução não está na fuga.

O outro texto que referimos de Maria Alberta Menéres é substancialmente mais complexo, na estrutura do enredo e no desenvolvimento conceptual. Procedendo a uma inversão dos papéis dentro da família – é o filho que "toma conta" dos pais, e "nestes tempos que vão correndo, como é difícil ter os pais entretidos" (p. 10) –, neste Planeta estranho a capacidade de sonhar começa por residir nos pais e a preocupação com o real quotidiano faz parte das atribuições dos filhos. Esta aparente transgressão da tradicional autoridade parental – procurando corresponder a um eventual desejo de todos os filhos de poderem exercer a sua autoridade sobre os pais – resulta, todavia, numa posição de leitura ambígua, na medida em que os dois jovens que primeiro

contracenam acabam por estar também numa posição de "inferioridade cognitiva" em relação a João, o rapazinho que chega da Terra e que transporta consigo um conhecimento mais amplo.

O percurso será de descoberta do mundo circundante, nas suas múltiplas sensações, simbolizadas pelos fantoches dos sentidos, e na extraordinária capacidade da linguagem em nomear o que não se conhece/não se vê. Todas as personagens, adultos e crianças, deste Planeta "transparente", percorrem caminhos de conhecimento acessíveis, uma vez mais, através da linguagem, trajecto facilitado pelo facto de partilharem com a personagem que detém um maior saber (João) o gosto pela palavra:

> João – Já estou a ver que temos de conversar a valer! Gostam de conversar?
> Adão – Ai isso gostamos!
> Eva – Adoramos! (p. 26)

Mais convencional é o tratamento da problemática das relações entre o sujeito e a família no texto de Maria Lúcia Namorado, *O segredo da serra azul*, escrito em tom de fábula, com protagonistas animais "sentindo" como gente. Desta vez, temos o contraste do discurso da mãe, marcado pelo conformismo, com o do filho, João Ratão, que anseia conhecer mundo, num processo que descreve como necessário ao seu próprio amadurecimento:

> Hei-de gostar/ de regressar um dia ao nosso lar.
> Porém agora, mãe, quero partir.
> Viajar, correr o mundo,
> conhecer outras terras, outras gentes,
> – tenho cá na minha ideia
> que também é coisa boa;
> e que ajuda uma pessoa
> a ser alegre e feliz. (p. 23)

Este João Ratão defende assim uma posição de sujeito em que o valor da experiência se sobrepõe a um saber baseado em ideias feitas: "Quero ter opinião,/ saber o porquê das coisas" (p. 29). Mesmo se esse porquê vai desembocar no apontamento "politicamente correcto" de um gato, temido por todos, e que afinal é vegetariano. De qualquer forma, sai reforçada a ideia que é do conhecimento mútuo que nasce a compreensão e a harmonia, vertente tematizada ainda noutros textos.

Também em *O sabor dos sonhos* (1988), de Carlos Correia, desenvolve-se um interessante jogo cénico que procura reflectir sobre a luta interior dos nossos desejos e dos nossos sonhos (e a harmonia que a sua realização representa, simbolizada pelos sons melodiosos dos instrumentos musicais que pontuam a acção das personagens) em confronto com os nossos medos – em relação a nós próprios ou aos outros –, aqui corporizados na figura do lobo, eterno representante do lado mais obscuro do homem e do real. A música representa aqui a alma/anima do sujeito, a sua individualidade e liberdade – "ninguém é pertença de ninguém", afirmará Peluchini (p. 22) – e a prisão a que os sons são sujeitos, por maldade de Pedrinho Pedrão, resulta, metaforicamente, na perda de autonomia actuante das restantes personagens e da capacidade de resistência ao "Lobo dos Sonhos Maus". Significativamente, a suprema malfeitoria que este procurará executar vai consistir precisamente na eliminação dos pensamentos de cada um, ou seja, trata-se de uma tentativa de quebrar a identidade própria, situação que é comentada da seguinte forma pelos visados:

> Rabeca – Mas assim um ficará sempre a saber o que o outro pensa!
> P. Pedrão – Eu gosto de ti, mas assim não quero. Eu sou eu e tu és tu!
> Rabeca – Costura o pensamento das pessoas é o contrário da ideia do amor. Eu não quero ser o teu eco!
> P. Pedrão – E eu não quero ser o teu espelho! (p. 50)

A vitória sobre o Lobo é finalmente conseguida, mercê de uma actuação concertada das restantes personagens – aspecto este que procura salientar o papel da entreajuda e da solidariedade, sem que isso signifique ou implique que temos de ser todos iguais ou pesar da mesma forma. Mas as "forças do mal" dificilmente se vencem em definitivo, porque, como se recorda numa das intervenções, "é com todos os sentimentos maus que ele [o lobo dos sonhos maus] se alimenta. Assim se destróem os nossos melhores sonhos e a música que vive dentro de nós" (p. 55).

De todos os autores contemporâneos, Manuel António Pina com *Os 2 ladrões* (1983) e os textos reunidos no volume *O inventão* (1987) marca uma certa diferença, ao introduzir personagens e situações incomuns no universo da nossa literatura infantil. Ouçamos mais de perto a voz e as razões deste autor (cf. Anexo I, Texto 24):

> Parece-me agora que o teatro para crianças pode ter uma finalidade: revelar às crianças que há mais mundos, e que esses é que são os verdadeiros. (...) encontrarão aí e alimentarão aí, a dimensão essencial da vida, do viver, para além da do sobreviver; aceitar-se-ão e compreender-se-ão talvez melhor a si próprias: a vivência, que as imposições da sobrevivência tendem a matar nelas (e em nós), aí descobrirão e a reconhecerão. As crianças sabem que existe o maravilhoso, a fantasia, a justiça, a beleza; o mundo, fora do teatro, diz-lhes que não. O teatro, a arte, podem confirmar-lhes que elas têm razão.

Manuel António Pina é talvez o escritor que melhor dá voz à questão da identidade/alteridade e das várias "vozes" que atravessam o indivíduo, instaurando, com frequência, o conflito interno. A questão do duplo surge assim tematizada, introduzindo uma representação dialógica da própria subjectividade. Esta questão torna-se evidente quando lemos o episódio "Viva a liberdade fora da cabeça" de *O Inventão* (1987), em que a discussão entre duas personagens, ao mesmo tempo distintas e uma só, serve de confronto entre diferentes perspectivas do real, dando bem a ideia do sujeito múltiplo e fragmentado.

INVENTÃO

Boneco que não faz nada
é coisa mal empregada!
Não consigo ficar em sossego
se não arranjo um emprego!

CORO DOS PENSAMENTOS DO INVENTÃO

Um boneco a trabalhar
seria caso bem invulgar...
Bonecos são para brincar,
e Inventão deve estar a brincar
quando diz que quer trabalhar!

Se está a falar a sério
não há-de ser grande o mistério:
ou mecanismo mal oleado
ou parafuso desaparafusado.
Não vale a pena entrar em pânico,
é preciso é chamar o mecânico...

Um dos efeitos deste jogo/presença de um duplo é a desestabilização das noções do "eu" uno ou coerente, introduzindo antes a problemática da instabilidade do sujeito: "the subject is a process and not a fixed point" escreve Geoff Moss num artigo onde debate algumas características pós-modernas – entre as quais o "ataque ao eu coerente" – na literatura para crianças (1992: 64). O duplo pode ser assim um Outro externo, ou um outro aspecto do Eu, isto é, um outro internalizado. Esta dimensão é-nos dada neste caso, a nível textual, pela existência dessas diferentes vozes, esclarecendo a dimensão eminentemente polifónica do diálogo interno.

Esta polifonia arrasta ainda consequências importantes, no que à representação ideológica diz respeito, uma vez que coloca em presença posições ideológicas em confronto, num processo de argumentação que não tem necessariamente de culminar numa visão única e unificada do mundo, antes coexistindo vários pontos de vista, inteiros e autónomos. Na verdade, viver implica, por vezes, fazer escolhas difíceis, pelo que é fundamental arranjar lugar para a expressão da dúvida. E esta é uma proposta de leitura substancialmente mais radical e subversiva do que aquilo a que a literatura para crianças nos habituou.

Ao velho desejo unificador, que encontrámos tão realçado anteriormente, sucede agora uma perspectiva reveladora de uma abertura assente na aceitação da diversidade e da possibilidade do eu revelar o seu carácter instável e dividido, sem que isso seja considerado uma "aberração". No caso da literatura para os mais novos, pode mesmo representar um aspecto do processo normal de desenvolvimento do sujeito, designadamente – e tendo em consideração o excerto que serve de base a estes comentários – a conhecida questão freudiana da luta entre o princípio do prazer e o princípio de realidade. Que no caso da escrita de Manuel António Pina ganha ressonâncias novas, conseguidas através de saborosos jogos de palavras: "Brincar, brincar, brincar, brincar.../ Os bonecos acabam por se cansar!/ Chegou a altura de eu descansar/ e por isso quero trabalhar!/ [...] O meu sonho é [...] trabalhar como faz qualquer pessoa/ e chegar sem forças ao fim da lida./ Há pessoas que gostam da boa vida,/ esta vida para mim é vida boa!".

Mas também aqui não se esquece que a "ordem social" pode tentar obliterar os desejos de afirmação e de realização pessoal, sobretudo perante sujeitos que se permitem fazer uso da palavra para expressar, ou seja, externalizar, sem medos, o seu

verdadeiro eu – confrontem-se, a este propósito, as próprias reflexões do autor, acima citadas (p. 480). E a argumentação da personagem-representante da ordem social – com nítidos contornos de jogo crítico – incide, pois, sobre essa dimensão social que continua a privilegiar uma subjectividade amorfa e acomodada:

> Chefe do escritório
> Pois é, não podes cá ficar a trabalhar...
> Não és o género de empregado que procuro!
> Pensas demais, e isso acaba por incomodar...
> Quando puderes parar de pensar
> tens aqui um lugar de futuro... (p. 15)

Um elemento comum a diversos textos que abordam a questão da identidade ou da construção da subjectividade do indivíduo, e que merece ser comentado, reside no facto de encenarem percursos circulares, isto é, as personagens partem de um ponto – em geral a casa – para, depois de várias peripécias, regressarem a esse mesmo local, entendido como espaço de intimidade e de segurança. E isto acontece quer em textos que se prendem apenas com um universo de fantasia – por exemplo, as histórias de animais humanizados, como *O segredo da serra azul* – como também em composições que articulam a presença de um mundo "primário" com a intromissão de mundos "secundários" (cf. Swinfen, 1984).

Como referimos no início deste capítulo, estamos perante percursos de aprendizagem e de maturação que apresentam como paradigma estrutural a "viagem em si" realizada por meio de diferentes/outras "viagens", que vão tematizar, afinal, também a questão da integração/socialização. O que se passa é que essas viagens, embora comecem por questionar o lugar do sujeito, ora no seio da família (*O segredo da serra azul*; *O tritão centenário*; *O que é que aconteceu na terra dos procópios*, etc), ora em relação a outros espaços "primordiais" (*Toca e foge*; *À beira do lado dos encantos*; *Lianor no país sem pilhas*, etc.) nunca estabelecem cortes radicais com esses centros vitais para o sujeito, regressando sempre a eles, ou, pelo menos, manifestando desejo do regresso (caso do texto *À beira...*). Podemos identificar neste trajecto um processo manifesto de socialização, um desejo de regulação e de integração numa dada ordem social (mais ou menos convencional, segundo os textos), por parte do escritor-adulto. Mas o sujeito é agora aceite na sua individualidade, são-lhe dadas

oportunidades para "crescer", para se "construir" de forma autónoma, regressando finalmente mais enriquecido a um espaço que reconhece como fundamental para a sua intersubjectividade.

3.3 Preocupações sociais

A abertura a novas temáticas ou, no mínimo, uma atenção a problemas que preocupam a sociedade actual vem assumindo, como facilmente comprovamos, lugar de destaque no teatro para crianças. Algumas tendências actuais, como a ecologia e a preservação da natureza e dos espaços verdes nas cidades (Jaime Salazar Sampaio, *Árvores, verdes árvores*, 1980; Fausto Pereira Quintas, *Os meninos e os palhaços*, 1980; Caetano Ferreira, *O choupo andarilho*); a liberdade e o pacifismo, a aceitação da diferença, a crítica à sociedade de consumo (Carlos Correia, *O Chapéu mágico*; Armando Rosas, *Lianor no país sem pilhas*; Luísa Costa Gomes, *Vanessa vai à luta*) estão assim presentes, de forma insistente, em diversos textos. Também uma reflexão sobre o homem, a vida e a sociedade, em diferentes cambiantes, fazem parte da esfera temática desta escrita dramática.

Alguns dos textos publicados na sequência do 25 de Abril de 1974 fazem apelo directo e explícito a certos conceitos e valores sociais mais caros ao processo revolucionário. É o caso, por exemplo, da peça *Ariô-Ariela* (1981), de Orlando Barros, onde encontramos a apologia das classes trabalhadoras (lavradores, operários, camponeses, pescadores) como o elemento mais importante de uma sociedade – mais do que os reis, cavaleiros e outras figuras de "retórica", considerados representantes da sociedade retrógrada.

Representando esta vertente socialmente empenhada, temos ainda António Ferra, com vários livros publicados para teatro. Os seus textos, aliando fantasia e realidade, revelam preocupações sociais evidentes, quer pelo recurso a figuras-tipo (caso da peça que obteve o 2.º prémio de Teatro Infantil da SEC, em 1980, *Caleidoscópio*, com personagens como "o operário", "o camponês" ou "Maria, a mulher"), quer através de personagens-animais e do seu discurso, como acontece, por

exemplo, em *História e teatrada* ... (1995) onde, a certa altura, três rãs comentam como os homens gastaram a água do lago e os males daí resultantes.

Em *Zé mandão*... (1978) temos uma crítica à sociedade industrializada que se preocupa apenas com o lucro, e uma reflexão sobre uma realidade que nem sempre corresponde a um sonho "cor-de-rosa", e que é sobretudo no esforço conjunto e na cooperação que se pode construir um mundo melhor: "Belinda: Já comecei a aprender/ que a vida não são só rosas,/ o céu, a montanha, o ribeiro/ quand' há gente que faz tudo/ pr'a conseguir mais dinheiro" (p. 21). Neste texto ainda, a figura do Clown-Corremundo (novamente o palhaço como um importante elemento mediador do conhecimento) surge como aquele que tem uma perspectiva diferente sobre as coisas, mormente sobre as máquinas que roubam o "ganha-pão", ensinando os habitantes da vila a tirarem partido da máquina, que deixa de ser pertença de um para ser de todos (promoção do espírito cooperativista).

Poderemos, no entanto, destacar que a temática mais frequentemente abordada, no domínio dos problemas sociais contemporâneos, é a questão da ecologia e da protecção da natureza.

Em *Árvores, verdes árvores*, de Jaime Salazar Sampaio, num tom de fábula, com intenções evidentes, tecem-se duras críticas aos construtores desonestos e sôfregos de dinheiro, que não hesitam em procurar destruir os poucos espaços verdes citadinos. O diálogo estabelece um confronto entre o construtor, alheio aos valores da natureza, e três árvores e o génio da floresta, que tentam provar que "desde o berço que te embala até ao caixão que nos amortalha, há sempre madeira na nossa vida" (pp. 39-40).

O conjunto de três peças de Adriana Guimarães e que formam o volume, *Histórias para representar*, tematizam, todas elas, aspectos relacionados com a defesa da natureza. No primeiro e no terceiro textos, passados, respectivamente, no fundo do mar e numa cidade, é a poluição dos mares e dos ares que está em causa; em "O campo e a cidade", o próprio título indicia qual a problemática envolvida, com uma oposição, algo simplista, entre a alegria e a pureza do campo e as limitações da cidade. A defesa da natureza está também presente nos textos de Bernardette Falcão, *Andorinha e as árvores falantes* (1983) e de Luísa Rebelo, "O espírito da floresta" (do volume *O dragão comilão...*, 1997). Da mesma forma, José Vaz vai aliar motivos das histórias tradicionais com estas preocupações actuais e, num tom bastante negativo, sublinha

o "desconcerto" que o homem provoca com as suas atitudes impensadas: " Vento: O que vi por esse mundo,/ não tem cabeça nem pés" (*A ilha mágica*, p. 18).

Situação semelhante é a que propõe Orlando Neves que escreveu, em parceria com Mendes de Carvalho, as *Aventuras de animais e outros que tais* (1983). Nesse texto, as vozes de diversos animais e figuras da literatura tradicional colocam em confronto o mundo da infância/da fantasia, com uma conotação de harmonia e bem-estar, com o mundo adulto/da realidade, marcado pela destruição, aspecto sintetizado pela seguinte fala da Branca de Neve: "O Senhor já é crescido e deve ser um desses que querem vir fazer fábricas e outros disparates e matar-nos a todos" (p. 84).

Este tom fortemente crítico de uma humanidade destruidora e incapaz de renovação surge também na peça de Caetano Ferreira, *O choupo andarilho*, através da voz de uma laranjeira: "Os homens são uns atrasados. Nunca soube de nenhum que se transformasse noutras coisas belas e úteis" (p. 39). Neste texto encontramos ainda referências à censura, através da história de um rei que tem as palavras encerradas num cofre, só autorizando a utilização das que bem entende. Em termos metafóricos, está aqui bem patente uma crítica à actividade censória vigente durante o Estado Novo. E no reino do "Rei Pesadelo" facilmente identificamos um Portugal amordaçado, submetido a três leis que impõem o silêncio, o medo e o isolamento: "1.º «Todas as pessoas são obrigadas a caminhar de cabeça inclinada para o chão, desde o nascer ao pôr-do-sol»; 2.º «É proibido falar sete dias na semana»; 3.º «É proibido que as pessoas se conheçam umas às outras»" (p. 50).

É sobretudo através de um discurso com marcas directivas explícitas que o universo despótico do "Rei Pesadelo" é caracterizado, comprovando que não só é importante o que se diz, mas sobretudo a forma como se diz. Desta maneira, as intervenções do Rei – que de que apresentamos um levantamento dos vocábulos mais utilizados, pp. 47-53 – estão repletas de imperativos e de termos que criam um campo semântico associado, de forma inequívoca, a um contexto social dominado por restrições e imposições:

Termos	**N.º de ocorrências**
ordem (s)/ ordeno	7
(ser) proibido	3

autorização/ autorizo	2
(ser) obrigado (as)	2

A estes termos, junta-se também o emprego de formas verbais como "mates", "prendes", "açoitar", "castigar", "condenar", "decreto" ou "esmaga", entre outros termos bem demonstrativos do "ambiente" de tirania que é retratado.

Em *Papão e o sonho*, de José Jorge Letria, que num breve prefácio expõe a sua ideia de teatro infantil – "permanente exercício lúdico, convite ao sonho e à festa participada, proclamação do imaginário na vida quotidiana" – elabora-se igualmente, uma crítica a uma sociedade limitadora da liberdade e do "sonho", onde podemos descortinar uma analogia ao período da ditadura. Também aqui nos aparece a figura do palhaço, primeira personagem transgressora da "ordem" estabelecida (e já antes nos referimos a esta função essencial que assume em quase todos as peças em que intervém): "Papão I – E que sonhaste tu, meu palhaço sem vergonha!" (p. 11).

As trocas discursivas colocam em evidência um discurso social, em que a um desejo/sonho de transformação de uma realidade disfórica – "Sonhei que talvez um dia pudesse deixar de ser palhaço pobre. Não que quisesse ser palhaço rico. Só queria viver um bocadinho melhor, ter roupas sem buracos, sopa quente na mesa, eu sei lá mais o quê" – se contrapõe a vontade de um "eu" sobre o colectivo, com o velho convite ao conformismo e à resignação – "As pessoas têm que se contentar como que eu lhes dou e alegrar-se quando sou mais generoso". Será neste quadro que decide expulsar as figuras mais directamente conotadas com a imaginação, o sonho e, sobretudo, com uma capacidade de agir, através da transgressão, sobre o real: o palhaço, o ilusionista e a fada.

Num reino marcado pela imposição e pela ameaça, as palavras mais utilizadas são justamente "proibido" e "castigo", criando, tal como acontecia no texto O choupo andarilho, uma forte coesão lexical (Halliday) em torno de eixos semânticos criadores de uma "atmosfera" ou de um contexto situacional de contornos claramente repressivos. Descreve-se, em ambos os textos, um universo social em que o exercício do poder é não só unilateral como provoca fortes constrangimentos ao nível das ideias – o rei Papão tem mesmo uma máquina que assinala todos os sonhos sonhados – e das

atitudes individuais. Mas o final, como nos outros textos, é de confiança na capacidade de cada um – e de todos juntos – se opor a estas situações de tirania: por isso, em ambos o texto se constrói uma nova ordem social, com lugar para o sonho de uma realidade renovada.

Situações similares encontram-se também no texto de António Torrado, *Toca e foge* (cf. infra) e em algumas das pequenas composições de José Vaz, onde se proclama que "todos nascemos e morremos livres" (*A ilha mágica*, p. 15). Uma linha algo semelhante, conjugando a liberdade individual e a opressão dos "modelos" sociais encontra-se, como foi apontado anteriormente, na peça de Luísa Costas Gomes, *Vanessa vai à luta*. Neste texto deparamos ainda com uma crítica acentuada à sociedade de consumo, às necessidades artificias que esta cria e aos objectos inúteis que o indivíduo é impelido a adquirir. Surgem ainda apontamentos sobre outra característica das sociedades contemporâneas e que reside na quase dependência face à televisão.

Novamente uma referência a Manuel António Pina, que efectivamente se destaca pelos seus textos fortemente interrogativos, abordando como questões centrais o problema da harmonia entre mundo interior e mundo exterior, noutras palavras, entre o individual e o social, em que aspectos como a autoridade social ou certos paradigmas de comportamento e moralidade são questionados, se não mesmo transgredidos. A propósito de textos interrogativos, categoria analisada por John Stephens (1992), refere este autor que são textos que se caracterizam pela utilização de uma série de discursos que podem funcionar em oposição ou de forma dialéctica, concretizando uma multiplicidade de pontos de vista não resolvidos, quer ao nível do micro como do macro-discurso. Aponta ainda que esses textos têm tendência para dar uma atenção particular "to the nature of the text as text" (p. 124), o que no caso particular de Manuel António Pina se concretiza, por exemplo, ao nível de um "trabalho" atento com a linguagem – jogos de palavras, jogos com frases feitas, criação de nos termos, por exemplo – ou na utilização e criação de personagens cuja existência é sobretudo linguística, isto é, não têm uma existência real, como acontece com o "homem do saco", os "papões", ou as figuras por ele criadas do "Anão Anão" e do "Assim Assim" (do livro *O inventão*). Como ele próprio escreveu, "as palavras [...] são seres

extraordinários: têm o dom de criar, que é um dom divino. [...] Além de servirem para dizer coisas, as palavras são coisas" (cf. Anexo II, Texto 24).

Já no ponto anterior nos referimos aos textos que compõem o volume intitulado *O inventão*, atravessados por um nonsense de tradição anglo-saxónica, em que os jogos verbais, a articulação do paradoxo e da ironia, criam um universo peculiar, em que a criatividade da linguagem é explorada em toda a sua extensão. De salientar que essa criatividade, solicitando do leitor uma posição de leitura que dê uma atenção particular à tessitura textual, convidando a uma reflexão sobre a natureza e ambiguidades da língua, serve também um discurso profundamente reflexivo, como acima frisámos, sobre as relações entre o sujeito (o seu duplo) e o mundo.

Esta reflexão é elaborada num registo que coloca em causa visões estereotipadas e lineares do real, chamando a atenção para a condição multifacetada e plural da realidade, além da própria instabilidade do "eu", a que anteriormente aludimos, criando a tal simultaneidade de pontos de vista diversos, que o seguinte coro realizado pelo Ladrão e pelo Polícia ilustra bem: "De Polícia e de Ladrão/ todos temos um quinhão,/ depende dos lados/ para que estamos virados.// Por isso somos a mesma pessoa/ vista de lado diferente./ Uma pessoa como toda a gente:/ metade boa e má, metade má e boa!" (*O inventão*, p. 33). O estigma do socialmente correcto aparece assim desvanecido pela percepção mais viva dos (i)limites do "eu" – e que outros excertos da mesma obra já aqui citados igualmente revelam.

Ainda no livro *Os dois ladrões*, desvenda um "mundo às avessas", campo temático privilegiado pelo autor, ao lado da exploração dos jogos de palavras. Relembrando, numa forte relação intertextual, um dos episódios de As Viagens de Gulliver, de J. Swift, reencontramos uma "terra distante" em que quem manda são os animais e os homens são os seus "bichos de estimação":

> E as nossas vidas eram assim
> verdadeiras vidas indevidas.
> Mas havia vidas piores que as nossas,
> havia pessoas a puxar carroças
> e outras que eram mortas e comidas.
>
> As pessoas mais fortes trabalhavam no campo
> presas aos arados por argolas,
> as mais bonitas viviam em gaiolas
> tocando música e cantando. (p. 12)

Além da situação retratada – esse mundo ao contrário – o próprio discurso das personagens assume um papel desmistificar da realidade conhecida, através de um curioso processo, que consiste na desmontagem de inúmeras frases feitas ou expressões metafóricas, que aqui são ditas/tomadas "à letra". Exemplifiquemos. Quando se diz que os ladrões estavam "entregues à bicharada", é realmente isso o que se passa, uma vez que os seus donos são os animais. Também o discurso do papagaio – ao mesmo tempo advogado de acusação e de defesa –, construído de frases feitas: "autêntica vida de cão", tratados como "animais", "vivem numa gaiola dourada", remete para um ponto de vista que é o humano, dado que eles, naquela "civilização" são, na verdade, os animais. O ser e o parecer, a relatividade das coisas e dos pontos de vista face ao real são aqui debatidos, resultando quer no paradoxo criado pela sentença do juiz/elefante – "A minha condenação/ é irdes em liberdade!/ Agora tereis que aprender/ a procurar de comer,/ haveis de vos estafar/ a lutar e a trabalhar!" – quer na reflexão final do Actor/narrador.

Será finalmente curioso apontar a relação particular da linguagem com o contexto, em que os novos sentidos se adquirem através dessa relação. Neste domínio, ressalta a manipulação de certas convenções. Essa manipulação assume talvez os contornos por vezes extremos no texto *Os dois ladrões*, na medida em que aspectos da fábula – enquanto história de animais – são completamente desconstruídos através de um jogo com o sentido figurativo/literal das palavras e expressões comuns, situação que vai estilhaçar completamente os limites ou as relações entre a realidade e a ficção. É neste jogar com o carácter ambíguo das palavras (à semelhança de Lewis Carrol), que a própria realidade, que é por elas nomeada, é questionada, dando-se conta, desta forma, do próprio carácter fluído, não-estático, do mundo. Como ainda John Stephens recorda, estes são textos em que os leitores "are thus constantly reminded that what is socially desirable and socially undesirable are cultural and linguistic constructs" (1992: 156).

Entre os textos mais recentes, cabe uma referência obrigatória ao livro de Armando Rosas, *Lianor no país sem pilhas* (2001), como exemplo paradigmático de uma escrita para crianças particularmente envolvida no contexto actual – e no contexto mais imediato da sua escrita – ao remeter para um conjunto amplo de problemáticas candentes, como o racismo, a fome e a guerra, ou questões das novas tecnologias,

como a Internet. Mas sem esquecer também dimensões mais próximas do universo e do quotidiano infantil, quer, por exemplo, em referências aos desenhos animados (p. 67) e à escola, como na dimensão intertextual com clássicos da literatura infantil, caso de Alice no país das maravilhas (desde logo recordada através do próprio título da peça), *O feiticeiro de Oz* (cf. a descrição do caminho para o castelo do Arquitonto, p. 60), além das histórias tradicionais (cf. pp. 66 e 101), para lá de outros apontamentos intertextuais, designadamente com a conhecida redondilha de Camões.

Este é um texto que consegue entretecer um conjunto vasto de referências a problemas actuais: retenhamos, entre outros aspectos, os casos da emigração ilegal (p. 38), os sem abrigo (p. 43), as cheias de Moçambique (p. 42), os refugiados da guerra e o racismo (pp. 25, 33, 54), a poluição (p. 55), o trabalho infantil (p. 57), ou da tirania (p. 58) e da perda da liberdade, que a "prisão" (em tom alegórico) de Tóli ainda vai sublinhar mais. Tudo isto sem perder de vista uma permanente atenção à subjectividade infantil e à sua forma peculiar de apreender o real. É neste domínio que a incursão pelos mundos da fantasia adquire novos significados, simbolizando a capacidade de repor um pouco de justiça no mundo. Seguindo um percurso semelhante ao que se encontra nas histórias tradicionais, com várias "provas" para enfrentar e superar, Lianor encontrará na sua capacidade de sonhar uma forma de agir sobre a realidade disfórica:

> Lianor – [...] Lembras-te, fada, quando a Esperança disse ao Dragão que os problemas da vida se resolviam, através do poder de imaginar que está dentro de nós?
> Madame Magra – Sim, lembro. Ela dizia que a Imaginação podia despertar a Alegria adormecida no coração das pessoas tristes. (p. 100)

E será na descoberta do amor partilhado – afinal as tais "pilhas da Alegria" que as personagens buscavam – que se constrói a verdadeira união; Lianor conclui assim que é dentro de nós que se encontra a verdadeira chave da felicidade, não em elementos exteriores. O regresso, no final da peça, ao universo do "real", constitui também uma atitude de confiança face a esse real. Sem neutralizar os elementos de crítica social presentes ao longo do texto e elaborados em ambos os níveis da história – no mundo primário e no mundo secundário – o facto é que a passagem pelo universo da fantasia (a viagem ao País das Altas Esferas) contribui para se encontrar a resolução

do problema enfrentado – a restituição da vida/alegria ao menino Tóli – mas que só é alcançável, afinal, no mundo real/primário, com a aceitação e integração de Tóli na família de Lianor. Em termos da posição de leitura aqui proposta, este retorno à realidade, sem menosprezar o poder da fantasia, confere todavia ao real, e à nossa/da criança capacidade de agir sobre essa realidade, o lugar central na história, o lugar onde se joga toda a questão da consciência individual e da vida social.

4. O teatro de António Torrado – a magia da palavra

Nome maior no campo da literatura para crianças, António Torrado tem vindo a assumir um papel marcante no domínio desta área de escrita, tanto mais que nos últimos anos tem constituído uma presença permanente em diversos projectos (para pequenos e grandes) ligados ao teatro. Com *O adorável homem das neves* (1984), *Zaca zaca* (1986) e *Toca e foge* (1989), sendo os dois últimos, textos premiados, o universo de António Torrado preenche-se de personagens fabulosas, instrumentos portadores de capacidades extraordinárias, peripécias que nos transportam para cenários plenos de invenção, em suma, um mundo imaginário, mas que simultaneamente não esquece o real e uma subtil reflexão centrada em problemas sociais fulcrais da dimensão social. Serve a construção deste universo uma linguagem a um tempo ágil e plena de significado, que conduz o leitor pelo caminho sempre problemático do ser e do parecer, expresso por vezes em vertentes de extrema riqueza conceptual. A dimensão lúdica da linguagem, tão grata ao autor noutros livros, assume igualmente nos seus textos dramáticos um lugar de destaque.

Neste sentido, não podemos esquecer, ao lado da figura do escritor consagrado (candidato português ao Prémio Andersen, em 2000), também o pedagogo preocupado, para quem a educação estética da criança assume um lugar central. A sua voz tem-se assim manifestado, em favor de uma educação, designadamente a que se realiza em contexto escolar, que dê atenção e valorize as formas como a criança apreende o real, as suas estratégias muito próprias de aproximação e de compreensão daquilo que a rodeia, tese desenvolvida em particular num livro de título sugestivo, que já conheceu três edições: *Da escola sem sentido à escola dos sentidos* (1988).

Neste contexto, a linguagem ocupará um lugar de destaque, sobretudo nas utilizações que mais a aproximam dos sentidos, e que a escola não poderá descurar, embora nem sempre isso aconteça, como o próprio autor comenta: "Por temor ou por pudor, a escola tem-se refugiado na linguagem enunciativa e evitado as linguagens transgressoras, que afloram apenas e timidamente no espaço do recreio, sob a forma de encadeados de palavras, onde o jogo rimático dos fortuitos ase superioriza a qualquer lógica" (1989: 11).

Esta atenção à dimensão lúdica da língua, às formulações que a tornam particularmente apetecível, sobretudo através da viva-voz, será uma característica fundamental da sua escrita dramática, e que adiante procuraremos explanar. A esse aspecto alia-se uma capacidade invulgar para jogar com o humor e o cómico. Com frequência, estas duas facetas aliam-se a uma reflexão profunda sobre o homem, sobre a sua condição e liberdade, sobre o eterno confronto entre o ser e o parecer. E isto quer nos textos de maior fôlego dramático, quer nas pequenas composições que integram o volume *Teatro às três pancadas* (1995) – e o título da colectânea "anuncia", desde logo, o referido gosto pelo jogo linguístico –, livro que responde, segundo o autor, a sucessivas solicitações colocadas nos múltiplos locais onde se tem deslocado, sobretudo escolas.

Essa obra apresenta um conjunto de textos de natureza diversificada, quer na complexidade das propostas quer nas temáticas abordadas. Assim, encontramos nesse volume pequenas peças inspiradas na tradição ou recriando outros textos do autor (como ele próprio "confessa"), que colocam em cena personagens de variada índole, mas onde o humor é traço constante. Se por vezes esse humor reside no contraste de personagens ou num certo cómico de situação, como em "Olha o passarinho" ou "Vem aí o Zé das moscas", noutros casos alia-se a uma reflexão mais profunda sobre a natureza humana, aspecto mais evidente em "As três abóboras"[210], peça que revela algumas das fraquezas e das virtudes do homem (por exemplo, a avidez *versus* a generosidade) e a essência da verdadeira riqueza:

> Camponês - Onde é que está o meu tesouro?
> (de cabeça perdida)
> Mendigo - Voltou para a terra.
> Camponês - Mas estava aqui. Eu guardei-o.
> Mendigo - Revolve a terra, que o rei te ofereceu, e hás-de encontrá-lo. (p. 91)

Esta dimensão humanista tem, pois, uma presença constante na escrita de António Torrado. Por isso, nas interacções que percorrem as suas peças, as personagens

[210] Este texto e "Vem aí o Zé das moscas" integram a recente peça levada à cena pela Comuna, "Era uma vez quatro" (2002).

que cria explanam desejos e sonhos profundos e íntimos, que nem sempre a realidade permite concretizar. A luta pela possibilidade de sermos nós mesmos, de podermos assumir a nossa individualidade, de podermos exercer a nossa liberdade de escolha, contra o conformismo e contra autoritarismos de toda a espécie, é um dos motivos mais fortes das suas composições dramáticas, inclusive nas que escreve para os mais novos. Mas este é um exercício de cidadania que encerra algumas dificuldades, como o autor alerta:

> Se reflectirmos sobre as nossas próprias capacidade, se avaliarmos com rigor os modestos limites que elas nos concedem, estaremos em condições de aprender a humildade. Quando descobrirmos, na vida, nos nossos semelhantes, em nós próprios, o essencial dessas leis de relatividade, daremos um primeiro passo para o entendimento do mundo à nossa volta e para aceitar de todo o que ele pode oferecer-nos. (1994: 16)

Caso paradigmático é o da peça *Zaca zaca*, que através de uma personagem ventríloquo, vai originar, ao nível das relações entre as personagens, alguns equívocos, assim como na intervenção de uma personagem/espectador, que além de remeter para a questão do teatro dentro do teatro, nos coloca perante uma reflexão sobre o próprio espectáculo teatral enquanto simulacro. Uma função paródica irrompe assim com frequência num teatro em que, se as acções são um importante motor no desenrolar da intriga, é todavia através da linguagem e no discurso da personagens que se constróem as significações centrais dos entrechos encenados.

4.1 Da palavra mágica à magia da palavra

É justamente a questão da linguagem – de uma capacidade especial que a linguagem/a palavra encerra – que levou à escolha da expressão que dá o título a este subcapítulo.

Primeiro, falar em magia da palavra justifica-se pela presença – sobretudo em *O adorável homem das neves* (1984) e em *Toca e foge ou A flauta sem mágica* (1992), mas também com novas nuances na peça *Zaca zaca* (1987) e em alguns dos textos mais curtos publicados no volume *Teatro às três pancadas* (1995) – de magos e outros

indivíduos portadores de poderes/capacidades extraordinárias, assim como de objectos mágicos, que actuam exactamente através da palavra, ou seja, através de enunciados com um poder mágico. São fórmulas mágicas que, em alguns momentos, retomam as lengalengas e outras rimas próprias à idade infantil – rimas que assumem na infância, como sabemos, uma dimensão mágica, em que o som se sobrepõe ao significado: "Una, duna, trena, catrena, cigalha, migalha, catrapis, catrapés, conta bem até dez", fará parte, por exemplo, do conjunto de procedimentos da personagem do Tio Chapeleiro, em *O adorável homem das neves*, sempre que procura alcançar efeitos extraordinários.

Num segundo plano, e num sentido algo metafórico, vamos encontrar ainda essa magia numa das características fortes da escrita de António Torrado e que é o jogo de palavras, os equívocos, múltiplos sentidos ou desvios que estas geram. Este aspecto alarga-se ao conjunto de pequenas peças que formam o volume *Teatro às três pancadas* (1995) e à sua mais recente publicação, *Doze de Inglaterra* (2000), e assume contornos extremos na própria criação de uma nova língua, como acontece na peça *Zaca zaca* e na última composição publicada.

Mas pode também surgir logo nos títulos, reconhecidamente uma das principais instâncias de pré-informação (ao lado do subtítulo, prefácio e outros paratextos). Como primeiro exemplo, registe-se *O adorável homem das neves*, que propõe um contraponto com a história do "abominável homem das neves", estabelecendo assim um determinado contrato de leitura, baseado na ruptura, e remetendo à partida para uma personagem com uma caracterização que será antagónica à da conhecida figura lendária.

Em *Zaca zaca* joga-se com a surpresa de uma expressão aparentemente sem sentido, e que só ganhará significação plena com o desenrolar da peça. Depois, em *Toca e foge*, encontramos nessa fórmula de identificação a encenação de um duplo significado: por um lado, a utilização do lexema "toca", que nos introduz num dos campos temáticos da peça – a música –, mas que, no conjunto da expressão – "toca e foge" – situa-nos também no domínio do lúdico, tão caro ao universo infantil, sendo sinónimo do conhecido "jogo do apanha". Um jogo que, de certa forma, será um dos elementos metaforicamente investidos no desenrolar da peça, com a busca e a fuga empreendida pelas personagens.

Note-se que os nomes das figuras dramáticas ou os atributos a elas referidos constituem igualmente uma fonte semanticamente motivada de informação e jogando-se ainda com a questão da sonoridade da palavra. Sabemos que os nomes podem fornecer dados de vária ordem – psicológica, ideológica, temática, etc. –, alimentando, ainda, em alguns casos, uma certa expectativa relativamente ao percurso das personagens. Vejamos algumas situações paradigmáticas. Na peça atrás referida, *Toca e foge*, cuja temática remete para o campo da música, encontramos personagens como Celestino – nome de um antigo instrumento musical –, mas também o Mago Maiumbela Cerebrino (significando imaginoso, fantástico), nomes associados ainda ao designativo Paraninfo, que possui o duplo sentido de "padrinho de formação" – aspecto que se concretiza na peça, ao ser apresentado como antigo professor de uma outra personagem, Galopim – e de figura protectora, ao constituir-se como importante adjuvante na resolução do conflito.

Em relação ao protagonista de *Doze de Inglaterra*, não só o seu "petit-nom" é significativo quanto à fraca compleição da personagem, como ainda por cima, num jogo rimático a partir do mote "Magriço", se vão primeiro construindo outros designativos/atributos, com o sufixo diminutivo -iço, que pretendem acentuar o carácter potencialmente pouco heroico do nosso herói: noviço/ chamiço/ aranhiço/ caniço/ palhiço. Mas a personagem revela-se bem mais "inteiriça" do que se supõe – ao escolher fazer o percurso até Inglaterra, por terra e sozinho – pelo que, no final da cena, o sufixo já não remete para a fraqueza mas para um estado de rebeldia e aventura: derriço/ ouriço/ esquentadiço.

Estabelecendo uma forte aliança com esta dimensão duplamente "mágica" da palavra encontramos o cómico. Caracterizando-se o cómico por uma "dissociação entre realidade e procedimento" (Spang, 1991, 63-64), verificamos que esse afastamento pode operar a vários níveis. Um dos níveis que mais nos interessa, no presente caso, é o cómico de linguagem, que constitui um recurso significativo destes textos. Trata-se de um cómico que pode assumir uma dimensão mais imediata, patente nos vários equívocos de leitura/compreensão entre as personagens, situação ilustrada, por exemplo, pela seguinte troca de palavras entre Decas e o Tio Chapeleiro, de *O adorável homem das neves*:

> Decas *(junto ao palco)* – Sou o Decas.
> Tio Chapeleiro – Decas é nome de gato. [...]
> Decas – Sou o Decas Perna Fina.
> Tio Chapeleiro – Decas Parafina é nome de remédio. (p. 20)

Ou ainda em certos jogos de palavras – "eu, por chapéus, perco a cabeça" (*O adorável...*, p. 45), "Para mim é latim..." (p. 47), como manifestação de ignorância à intervenção, realmente em latim, do chefe dos legionários; "Ah, é verdade, o aspirador! (*Noutro tom*.) Tenho aqui uma máquina mesmo à medida das suas necessidades e aspirações." (*Toca e foge*, p. 58); "O que cantava na rua, cantava no palácio. Nunca fui homem de duas cantigas." (*Zaca zaca*, p. 37) – que, em algumas ocasiões, podem alcançar um efeito mais hilariante, como acontece com o arremedo de latim que o mesmo Tio Chapeleiro emprega quando se dirige aos legionários romanos. Também o efeito de estranhamento assim conseguido, num processo de desfamiliarização com a linguagem, pode provocar, por exemplo, alterações momentâneas ao nível das relações de poder, para além dos efeitos cómicos alcançados

> Javalis! Ipso factos! Grosso modos! Vice versas! Pantomineiros! Vademecuns do Império! Decadentes! Cabeças de lata! Vade retro! Peste bubónica! A prioris! (p. 50)

Mas em muitos casos estes equívocos ou múltiplos sentidos servem outros propósitos. Recorremos, uma vez mais, a situações da peça *Toca e foge*. Em *Toca e foge* a magia da palavra alia-se à magia da música. Uma magia que, na situação inicial da história, se caracteriza por uma condição de perda, circunstância esta antecipada pelo subtítulo da peça: *A flauta sem mágica*.

Nesta peça, a problemática central aponta para a questão da harmonia do ser, para a sua realização. Neste contexto, a luta desenrola-se entre o eu e o seu reverso, afinal a eterna luta entre o bem e o mal, que com frequência convivem dentro de nós – instaurando a questão do duplo, que usualmente assume este carácter de oposição e uma função moral. Será através, uma vez mais, da magia, mas também pela coragem e perseverança, como o próprio autor anuncia no preâmbulo (e não serão estes atributos qualidades "mágicas" necessárias para se enfrentar a vida?), que a harmonia se restabelece, porque, como esclarece o Mago Paraninfo, "Ireis enfrentar adversários

terríveis. Entre eles, os caminhos que iludem o desânimo que paralisa, o monstruoso avesso dos vossos sentidos e vontades" (p. 53). Mas, sublinhe-se, essa condição harmónica implica a coexistência de sons diferentes, ou seja, da diversidade dos seres e não todos a um "só toque", como era pretendido pelo "exército dos Cinzentões", metáfora de um certo totalitarismo e seguidismo, simbolizado pelo som da marcha, única melopeia admitida.

Neste texto deparamos, assim, com o recurso a certas frases de uso corrente que tomam nova amplitude e sentido na intriga: "Eu não quero acertar o passo" ou "Não vais consentir que te virem do avesso" (p. 63) são duas ocorrências, ao lado de outras que poderíamos aqui citar, que dão conta de uma vontade em resistir ao conformismo ou a um "mesmismo" castrador da individualidade e da capacidade de afirmação do ser. Problemática que encontramos abordada também noutras composições:

> Passarinho na gaiola
> das altezas da cidade
> diz «não» a quem t' engaiola
> e voa para a liberdade. (*Zaca zaca*, p. 25)

Sublinhe-se que esta é uma proposta de leitura feita de subentendidos, uma leitura entre linhas, que solicita por parte do leitor/espectador criança uma certa atitude crítica e uma capacidade de descodificação menos baseada no imediatismo, como habitualmente acontece nas obras dirigidas aos mais novos, aspecto apontado por Isabel Tejerina (1993) como marca essencial do teatro para crianças. Esta é, pois, uma leitura exigente, para um público ou leitor igualmente exigente, como é a criança. Estes são textos que elevam o teatro para crianças à sua verdadeira dimensão de qualidade literária e artística.

Assim, torna-se realmente pertinente falar na magia da palavra, em relação à escrita de António Torrado. Uma magia com várias vertentes, onde as palavras, sobretudo, assumem um carácter encantatório, ao possibilitarem a ocorrência de transformações. Na verdade, é na acção da palavra transformadora que toda a fábula teatral se vai alicerçar, em cada uma das peças referidas.

Comecemos pela "mágica" – classificação do próprio autor – que é *O adorável homem das neves*. E "mágica" porquê? Pelas características inerentes a esse sub-género,

como sejam a temática fantástica, os recursos cénicos com efeitos especiais, a encenação de factos extraordinários – neste caso temos o recuo até ao tempo das lutas entre lusitanos e romanos –, factos que só num universo marcado pela magia poderão ocorrer, mas uma magia que é, afinal, e isso não o podemos esquecer, construção da linguagem teatral, criadora, por excelência, de "simulacros" do real... Não será, pois, por acaso, que uma das personagens centrais da peça *Zaca zaca*, repetirá: "nem sempre o que parece é. Nem sempre o que é, parece."

É com base neste encarar do teatro em si como uma "mágica", no sentido em que este é uma criação, uma invenção, clarificando a situação de ficcionalidade/ilusão que se vive no espectáculo teatral, que estes textos se vão igualmente construindo. Um aspecto que é, por exemplo, desmistificado pela personagem do Mágico Alcino Sino Sino. Esta figura, pela sua condição de mágico, assumirá, pois, com mais propriedade, a capacidade de criador de "ilusões", que passam explicitamente, no final do texto, do plano da representação para o plano da produção ou da escrita:

> E, se queres que te diga,
> fui eu,
> eu, que inventei esta intriga,
> quem, em tempo oportuno,lhe deu
> a morte devida.
> Não olhes para mim como réu...
> Criminoso, eu? Homicida...?
> Apenas alguém que escreveu
> uma peça mais ou menos colorida,
> onde, entre muita gente
> feita gente
> e um baloiço sem dono,
> À entrada
> E à saída,
> Entra um boneco de neve
> Que, por causa de um chapéu,
> Ganhou vida.
> Quem lha deu?
> Eu. (p. 87)

Este "dar vida", este "fazer gente" assumido aqui por um "autor" dentro da própria peça, uma espécie de "mago" de cartola, que com as palavras constrói personagens e as suas acções, constitui uma situação que ao longo desta peça nos é anunciada, ainda que de forma mais ou menos obscura. É assim que a partir de

determinada altura se lançam suspeitas sobre a identidade do Tio Chapeleiro, personagem de "carne e osso" ou, desde logo, uma figura do teatro de robertos? Alusão esta sugerida nas páginas 25-26 ("Ora, sinceramente, digam-me: acham-me com cara de fantoche? Acham-me parecido com um fantoche? Vá, olhem para mim e digam./ DECAS (*para a IRENE*): Dizes tu ou digo eu?/IRENE: Eu não digo.") e na página 74 ("TIO CHAPELEIRO: Brrrr! Estou a perder a paciência. Algodão... Algodão... (*Um tanto misteriosamente*.) Esperam aí, que já se arranja. (*Tira da própria barriga um rolo de algodão*.)/ IRENE (*para o DECAS*): Viste? O Tio Chapeleiro tem algodão na barriga..."), sendo finalmente confirmada perto do final da peça, pela voz do Mágico Alcino Sino Sino: "Pois claro. Já se viu uma pessoa assim? Com este fato de palhaço, com esta barriga de ovo cru? Olhem (*destapa a barriga do TIO CHAPELEIRO e começa a tirar-lhe rolos de algodão e penas que se espalham*), tudo inventado. São pessoas. São bonecos. São fantoches. São robertos. Inventados" (p. 86).

Estas afirmações sucessivas vão assim colocarem em idêntico plano as pessoas-personagens do teatro, e o "efeito de real" que elas provocam, com os bonecos-robertos, também personagens, e , afinal, todos eles fruto do simulacro, da capacidade inventiva de uma "autor" interior/exterior ao texto.

Também na peça *Zaca zaca* se coloca a questão do teatro dentro do teatro, neste caso por intermédio de uma personagem/espectador que interpela ostensivamente os actores, obrigados a retorquir:

> Tibúrcio – [...] Agora estamos no intervalo. Bem vê: os actores têm de descansar. E o público também há-de querer ir lá fora para beber um refresco, dar uma voltinha, ir lá dentro... não sei se me entende. [...] E há que mudar os cenários, porque o 2º acto passa-se noutro sítio, no palácio do rei. (p. 54)

A ilusão dramática é, assim, igualmente objecto de reflexão nestes dois textos, proporcionando ao jovem leitor/espectador uma aproximação, dentro das condicionantes próprias à sua idade, a uma das problemáticas centrais da escrita teatral.

Estamos, finalmente, situados, na escrita dramática para crianças de António Torrado, no domínio da aventura que só os textos verdadeiramente artísticos podem propor. Aventura através dos meandros da magia da linguagem, como se procurou brevemente ilustrar, mas também aventura através do universo mágico do teatro,

cantada assim nas palavras do Mágico Alcino Sino Sino (*O adorável homem das neves*, p. 90):

> O teatro é assim:
> por fora a fingir,
> por dentro a verdade.
> Com luzes e sombras,
> num espaço restrito,
> isto é, limitado,
> define-se um círculo,
> às vezes um quadrado,
> aqui vale tudo,
> está tudo controlado: [...]

4.2 O poder da palavra e o dialogismo

Vimos anteriormente como a palavra assumia, em diversas circunstâncias, uma função "mágica" explícita, na sua capacidade criadora de contextos, acções e personagens, ou seja, enquanto instância criadora de universos textuais/mundos ficcionais. Nesses universos dramáticos, as personagens, numa situação algo similar ao que acontece no mundo real, desenvolvem interrelações em que o diálogo assume um lugar central. Um diálogo que, como temos procurado frisar, é entendido como uma troca de palavras, de ideias e de pontos de vista, e que no caso do texto dramático se consubstancia em dois eixos: o interior e o exterior à obra. Mas o termo "dialogismo", que está explicitado no título deste subcapítulo, refere-se não só à situação de diálogo, como remete ainda para outras questões, designadamente uma perspectiva analítica sobre esse mesmo diálogo – na linha da teorização avançada por Bakthin – que tem em especial atenção a natureza contextual das interacções, não apenas a nível situacional mas igualmente sociocultural (cf. Linell, 1998 e Parte I, 2.2.2).

Retomamos aqui estes elementos porque eles nos remetem para diversas problemáticas que fomos apontando ao longo da nossa leitura da produção dramática actual para crianças. Na verdade, gostaríamos de abordar agora em concreto duas questões, dois "poderes" da palavra. Primeiro, o poder da palavra enquanto instância invocadora de uma memória ancestral, presente duplamente nos textos de António Torrado: a memória da tradição oral e a memória da História. Depois, o poder da

palavra ao nível de certas interacções encenadas nestas peças, representativas de formas de ver o mundo substancialmente diferentes.

Memória da tradição/ memória da História

Este aspecto remete-nos para um elemento que nos interessa em particular: a problemática da comunicação com o leitor/espectador, ou a imagem do leitor-modelo que o texto pressupõe. Neste caso podemos considerar duas situações: o apelo a uma determinada enciclopédia que englobe dimensões mais próximas da infância – como a questão das rimas infantis e da faceta encantatória que se atribui à língua, elementos que já apontámos – e outros remetendo para outras idades, em que o conhecimento histórico concreto se vai ainda assim aliar a uma dimensão de conto da tradição oral, sobretudo em certos recursos estruturais.

Em relação ao primeiro aspecto, é frequente a presença, nos textos de António Torrado, de expressões ou fórmulas linguísticas, que remetem e recordam as utilizações próprias às rimas infantis, desde as fórmulas enumerativas – "una, duna, trena catrena, cigalha, migalha..." – até rimas que se aproximam da estrutura do trava-línguas: "Esta perna à frente/ esta perna atrás/ depois, de repente,/ a que estava atrás/ que passa para a frente/ da perna da frente/ que fica para trás" (*O adorável...*) ou simples jogos de sons imitando línguas que não existem, como acontece com o diálogo ente a "Criatura 1" e a "Criatura 2" da composição *Doze de Inglaterra*. Este rememorar de sons e situações da infância, de uma infância que já não é propriamente a dos leitores actuais, emerge ainda noutros contextos, de forma mais ou menos explícita, como nos sons do realejo de *Toca e foge*, ou na seguinte expressão do Tio Chapeleiro da peça *O adorável ...*, quando dá impulsos ao baloiço mágico, "É só mais uma viagem. Tomem os seus lugares. Atenção á partida. Vai andar... vai andar..." (p. 30), que remete para o carrossel de feira, insinuando na história esta dimensão imaginária e de brincadeira. Outros tipos de notações encontram-se ainda na peça *Zaca zaca*: aí, a tradição trazida até ao presente da representação é a dos jograis e da sua liberdade poética, na figura de Tibúrcio, poeta da corte caído em desgraça.

Os elementos que apontam para a História apresentam um peso significativo no conjunto destas peças. Todavia, o registo afasta-se substancialmente do que ocorria durante o Estado Novo, e também de outras peças com referências similares, a que já aludimos, ao estabelecerem-se dois cruzamentos singulares: o cruzamento do discurso da História com o discurso da fantasia e o do humor. Facilmente se deduz que esta constitui, pois, uma abordagem em que o intertexto histórico-cultural vai ganhar contornos renovados, possibilitando um posicionamento de leitura igualmente distinto do tradicionalmente proposto aos jovens leitores. O olhar aqui proposto percorre caminhos diversos, pontuados sobretudo pelo papel relevante que o humor vai assumir na desmitificação de certas versões cristalizadas do facto histórico.

O exemplo mais evidente será o da peça *Doze de Inglaterra*, que cruza essa dimensão com elementos de cariz mais efabulatório, ao partir do episódio de cavalaria incluído por Camões – através da voz do marinheiro Fernão Veloso – no poema *Os Lusíadas*. Estabelecem-se aqui várias relações intertextuais: com o poema épico, por um lado – empunhado pela figura do pregoeiro no final da peça –, mas também com as novelas de cavalaria e o conto da tradição oral ocidental e oriental – na recuperação de motivos, como a fonte da Sabedoria, ou de certas figuras, como o anão, os animais falantes... Curioso ainda é o facto de o herói Magriço ser transformado, na história escrita por António Torrado na forma dramática, num jovem fraco e franzino no corpo, mas forte no espírito, capaz de enfrentar sozinho os perigos de um trajecto que representa metaforicamente, segundo as palavras do autor, "as alegorias do crescimento e da maturação" (p. 15).

Em *O adorável homem das neves* as alusões à História de Portugal são mais diversificadas e requerem um leitor-modelo com alguma capacidade de descodificação dos elementos que pontuam uma acção em que o imaginário ocupa uma posição central, e em que o entrecruzar de vários níveis – em termos de tempo e de espaço – exige uma atenção particular, sobretudo ao colocar em cena determinadas anacronias e ao fazer uso de um humor nem sempre imediato. Assim, por "artes mágicas" as três figuras centrais – o Tio Chapeleiro, Irene e Decas Perna-Fina – vêem-se transportados até ao cimo da Serra da Estrela, a um tempo em que guerreavam lusitanos e romanos. Este salto no espaço, mas sobretudo no tempo, é pretexto para se jogar com a forma fechada e sentenciosa como tradicionalmente surgem na literatura para os mais novos as

referências à História, contrapondo uma visão em que se misturam factos, dos quais se retira um efeito cómico, e onde o erro é permitido – "Não contava com esta História tão no princípio. Parece um exame e eu mal preparado/ Irene – devia ter lido uns livros" (p. 60) – e em que a antiga perspectiva unilateral deu lugar a um olhar mais realista sobre os acontecimentos, em que o ponto de vista é, sem dúvida, o do leitor actual – "Tão selvagens eram uns como outros. Calcula que tanto uns como outros tinham o horrível costume de cortar as mãos aos prisioneiros" (p. 79).

De qualquer forma, as personagens assumem claramente uma posição favorável aos Lusitanos, apoiando-os e curando – com aspirina e antibiótico... – a doença de Viriato. A lengalenga mágica do Tio Chapeleiro é disso prova, com o contraponto de Irene propor, a determinada altura a substituição de "valente", por "doente" – "... o nosso valente/ para que ponha a andar/ esses insolentes/ que por terra e mar/ cercam esta gente,/ lusitana gente,/ que independente/ quer continuar." (p. 69) – e de a intervenção salvadora não ser bem interpretada por Viriato, que se supõe atacado com uma estranha arma (a seringa), criando assim ambiguidades e zonas de conflito em matérias que anteriormente se revelavam pacíficas.

Será curioso notar que o poema de Camões continua a surgir como cânone da gesta lusitana: a estância referente a Viriato é declamada pelo Tio Chapeleiro (p. 72). A intromissão deste intertexto contribui ainda para criar uma estrutura temporal algo complexa, ao fazer coexistir, naquele preciso momento, três tempos distintos: o tempo de Viriato, com o do seu futuro, narrado no poema épico, e o tempo do Tio Chapeleiro.

Diálogo e visão do mundo

O valor que ressalta nas três peças mencionadas é o da liberdade, e é em nome da liberdade que se adensam também os conflitos encenados em "O guarda-vento" (que integra o mesmo volume de *Doze de Inglaterra*) e em *Toca e foge*. Ambos os textos revelam tentativas de imposição de uma ordem autoritária, e entre os vários elementos que poderiam ser analisados, focalizaremos a atenção em algumas produções discursivas que dão conta das posições em confronto e das relações sociocomunicativas que se constroem e se redefinem. A estrutura dialógica, entendida na linha de Bakhtine

e desenvolvida por McCallum (1999: 12), ao descrever um tipo particular de relação entre duas posições – entre o "eu" e os "outros", entre o sujeito e a linguagem ou a sociedade, entre duas ideologias ou discursos, duas vozes textuais, etc. – possibilita a abertura de novas perspectivas de interpretação.

No texto "O guarda-vento" – onde sobressai a figura malévola de um tio Duque que, através da traição, procura impor a sua ambição de poder –, estabelece-se inicialmente uma complexa teia de inter-relações e dependências que o desenrolar da acção vai a pouco e pouco redefinindo. As duas forças ou redes sociais em presença – a da afectividade e a da legalidade institucional – começam por introduzir um conjunto de interacções de base conflitual. De um lado temos a aia que, ao pretender ver o príncipe enfermo, apresenta argumentos de ordem afectiva, sendo impedida dos seus intentos pelo poder da ordem institucional, poder que ela recusa: "Ordens... ordens... ainda o seu capitão não tinha nascido já eu andava com o príncipe ao colo" (p. 107); "se esse aí é o capitão da guarda real, eu sou a ama, a Aia real. Mudei as fraldas a reis e a príncipes" (p. 108); "ordens, que arredam um menino de quem lhe quer bem, não são ordens de tomar a sério" (p. 119).

Mas será esse segundo poder que vai assumir o controlo, esboroando a força da afectividade, esgrimida de forma insistente, aparentemente em vão, pela aia, perante um representante, de última linha, desse poder – o Zé soldado. Todavia esse poder – o poder da lei, da ordem – deverá exercer-se em toda a sua verticalidade, ou seja, não só em relação à aia, mas também aos que se situam num grau superior da escala hierárquica, neste caso o Duque, tio do pequeno príncipe:

> Aia – O senhor Duque desculpará, mas o rapaz tem ordens para não deixar entrar ninguém.
> Duque – E eu quem sou? Não sou «ninguém», velha. Sou alguém.
> Aia – Será. Também eu sou e não fui contra as ordens de quem manda.
> Duque – De quem manda mais do que eu? (pp. 124-125)

A questão do estatuto social e da forma como esse estatuto actuará sobre a ordem social está bem explícita neste excerto, em que as duas vozes, dois "eus" em confronto, interpretam de maneira diversa o seu peso relativo. Uma consciência social diferente da que o Zé soldado manifesta: "Eles é que sabem, eles é que podem, eles é que mandam" (p. 128). Será na sequência da descoberta que este faz da maquinação do

Duque, que se rende progressivamente a uma nova ordem, conjugada com a afectividade, em monólogos que dão conta do drama interior vivido: "Quem sou eu? Um Zé-ninguém. Mas o menino é o príncipe. [...] Pudesse eu pôr-lhes vergonha na cara!" (p. 149); "O duque coroado rei? Que grande patifaria! Não pode ser. Pobre menino! Eu não posso consentir." (p. 151). No final da peça temos uma harmonização entre a "voz" da afectividade e a da lei, confluindo na figura do jovem príncipe, que surge entre as simbólicas portas de batentes, respondendo com um conclusivo "eu" à pergunta intimidatória do Duque, "quem é que manda aqui?" (p. 187).

Na peça *Toca e foge ou A flauta sem mágica* o jogo de oposições ideológicas situa-se agora, simbolicamente, numa eliminação de todos os instrumentos musicais em nome de uma unificação/uniformização castradora da individualidade e da liberdade. Neste campo, é também sintomático o paradoxo criado por algumas interacções. Assim, o diálogo entre Mourato, tocador de pratos e os dois jovens músicos – Celestino e Maria Benamor – coloca em confronto duas visões distintas do mundo: uma, defendida por Mourato, que preconiza uma pretensa igualdade, conseguida através da existência de uma única melodia – a dos instrumentos de percussão –, situação que é rebatida por Maria, ao salientar, paradoxalmente, que não é essa a forma de alcançar o entendimento: Mourato - Por que é que não tocam todos pratos como eu?/ Maria - Porque se tocassem todos pratos ou tambor, ninguém se entendia" (p. 23), para acrescentar mais adiante, "Quem me dera que voltássemos a tocar todos juntos" (p. 24). Ou seja, não é no facto de terem todos os mesmos interesses que se consegue a harmonia – musical ou outra – mas sim na capacidade de, sendo diferentes, conseguirem coabitar, realizar uma obra em conjunto. É afinal na diversidade que se consegue a suprema harmonia, assinalada em texto didascálico, no final da peça: "Mas a música irrompe, de novo, exultante. Volta a festa, agora indiscutível. Os Cinzentões viram os fatos ao contrário e voltam a vesti-los, agora polícromos... ou despem os fardamentos e exibem a sua diversidade" (p. 98).

Os propósitos centralizadores do mago Mipolag – um processo simbólico de centralização sociopolítica e cultural – são assim desfeitos; mas não podemos esquecer que eles representam igualmente a duplicidade inerente ao próprio sujeito. Porque afinal, Mipolag e Galopim, como os próprios nomes indiciam, são as duas faces de um só sujeito: o direito e o avesso do indivíduo, retomando-se o mito da fragmentação, com o eterno combate interior das vontades, entre a "luz" e as "trevas". Neste domínio, a

lição do Mago Paraninfo é concludente: "Ireis enfrentar adversários temíveis. Entre eles, os caminhos que iludem, o desânimo que paralisa, o monstruoso avesso dos vossos sentidos e vontades" (p. 53).

O fundamental, sobretudo, é poder corresponder ou achar o caminho para a "música" interior de cada um – isto é, para a realização pessoal – e ser capaz de estar aberto a novas experiências, e disponível para o conhecimento, problemática também presente em todas as peças de António Torrado, e que a lengalenga repetida em *O adorável homem das neves* tão bem ilustra, ao assumir no contexto da peça um significado simbólico mais amplo:

> Quem começa a andar
> nunca desaprende.
> Agora para a frente!
> É sempre para a frente!

5. Balanço

Com a Revolução e a instauração de um regime democrático, seria natural que perspectivas renovadas se fossem perfilando no campo da escrita para crianças. E na verdade, vão-se progressivamente configurando novos modelos na representação literária do mundo, que supõem, sobretudo, uma actualização da descrição social e a introdução de novos valores. Uma pulsão importante reside na renovação dos próprios modelos literários, com o abandono (quase) definitivo de certas orientações de escrita, mais comuns em momentos anteriores – de que era exemplo a presença quase obsessiva da memória histórica, com a glorificação dos seus "heróis".

De referir que as relações entre a literatura para crianças – designadamente a dramática – e as preocupações de cariz pedagógico permanecem activas, mas assumindo agora contornos um tanto diversos. Se a mensagem literária não consegue ser neutra, pode, no entanto, desenvolver diferentes graus de "explicitação" na forma como se dirige à criança. E neste domínio, torna-se igualmente útil recorrer aos conceitos de pedagogia "visível" e "invisível", propostos por B. Bernstein (1975 e 1992). Assim, a "pedagogia invisível", que pontuará no contexto educativo actual, caracteriza-se, entre outros aspectos, por apresentar regras hierárquicas implícitas, critérios de conduta vagos mas de grande amplitude; em contraposição com a "pedagogia visível", que caracteriza o período anterior, baseada em formas hierárquicas muitos mais claras, delimitadas e explícitas. O que se verifica, por vezes, é uma maior "invisibilidade" nas propostas de leitura do mundo, nos textos dramáticos actuais, sobretudo pelo recurso frequente a um discurso metafórico/simbólico, que exige caminhos de acesso aos sentidos do texto bastante mais "sinuosos".

Considerando ainda a forma como a ideologia opera na literatura para crianças, segundo a proposta de três níveis identificados por Hollindale (1992; cf. Parte I, p. 50), um conjunto considerável de textos continua a actuar no primeiro nível, ou seja, aquele em que a ideologia aparece como um elemento explícito no texto. Evidentemente que os valores ideológicos serão agora outros, mas apresentados de forma igualmente clara e inequívoca – e um dos que se revela desta maneira mais explícita é o da proteção da

natureza. Mas, aproximando-se da noção de pedagogia invisível de Bernstein (embora nenhum destes autores se refira ao outro), algumas peças analisadas localizam-se na segunda categoria descrita por Hollindale, a "ideologia passiva", ou seja, a presença implícita no texto das "individual writer's unexamined assumptions" (p. 30), transmitindo, mesmo que de forma menos consciente, valores e visões particulares do mundo.

Mas se é verdade que a literatura para crianças, dentro da sua função educativa, reflecte os "novos valores", devendo encarar-se o seu processo de renovação no interior de uma dinâmica de mudança mais vasta, também é um facto que o aspecto estético-literário tem assumido um peso crescente. Novos recursos, tanto nos planos temático e técnico-compositivo, como ao nível da complexidade interpretativa, têm caracterizado as experiências de escrita para crianças mais conseguidas, inclusive no domínio do dramático, como área igualmente aberta à inovação.

Um aspecto fulcral que ressalta assim, de maneira incontestável, é a aposta numa representação literária do mundo fundamentada na fantasia. Na verdade, os géneros literários presentes na escrita dramática para crianças assentam, quase exclusivamente, numa aproximação, em diversos graus e assumindo diversas formas, ao discurso da fantasia. Desde os modelos da tradição oral às diferentes vertentes reveladas pela fantasia moderna, como a presença de animais humanizados ou a ficção científica, a maioria dos textos que repertoriámos enquadram-se numa representação do mundo eminentemente "fantasista", termo que não tem uma conotação depreciativa, mas que aponta para uma opção estética de afastamento a um certo realismo que marcou épocas anteriores do teatro para os mais novos.

Nesta linha, o modelo tradicional de obras que se limitavam a apresentar pequenas peripécias ou interacções num contexto familiar ou amigável, praticamente desapareceram. E mesmo em obras que possam apontar, numa primeira instância, para um tratamento mais "realista" de certos temas, como sejam os processos psicológicos de maturação que os jovens enfrentam – como é talvez o caso da peça *Andando, andando* – não podemos esquecer que a transposição do texto para espectáculo teatral pode alterar esse tipo de percepção, "transformando-o" e transportando-o para uma espécie de "realismo mágico" (cf., a este propósito, a encenação dessa peça pela companhia "Pé de Vento", através das fotografias incluídas no texto publicado).

Estes aspectos denotam igualmente, como oportunamente se registou, o triunfo das correntes culturais e educacionais valorizadoras da imaginação, contra certos pressupostos educativos do pós-guerra e do período do Estado Novo (cf. Parte III). Mas, como também sublinha Teresa Colomer (1998: 183), em relação à narrativa espanhola actual, o predomínio da fantasia não se reduz a um mero processo de alternância na evolução literária, constituindo antes um bom exemplo das tensões provocadas entre as funções literárias e educativas na escrita para crianças. Resulta ainda, quanto a nós, no corpus textual que estudámos, do facto de o destinatário visado se situar numa faixa etária que não excederá, com raras excepções, os 11-12 anos (diversos textos aliás, pelo tipo de "enciclopédia" a que fazem apelo, dirigem-se até a idades bastantes mais baixas), o que, de acordo com os resultados de vários estudos (cf., por exemplo, Applebee, 1978 e Appleyard, 1991), sugere justamente uma opção pela ficção de carácter fantasista.

À defesa da fantasia, tanto no campo literário como no domínio axiológico, à reivindicação da imaginação como valor pessoal e educativo, e dentro do conjunto de indagações que têm norteado a nossa leitura do corpus dramático para crianças, junta-se uma posição de escrita que dá primazia aos valores do sujeito, à sua capacidade de afirmação individual, que não precisa de se submeter aos ditames de um universo social autoritário para poder desenvolver relações interpessoais de harmonia e concórdia.

Percorramos agora, e em síntese, os elementos mais relevantes que fomos identificando.

A problemática da construção da identidade, de uma personalidade própria, surge como um tema emergente na literatura dramática actual. É um dos domínios em que a aliança entre o real e fantasia se concretiza de forma mais frequente. Ou seja, sendo uma temática que na ficção narrativa sofre um tratamento mais realista (vejam-se, a título meramente ilustrativo, as obras de Alice Vieira), no teatro a fantasia acaba sempre por irromper e penetrar o real, desfazendo a ilusão "naturalista" (na linha, por exemplo, de O tritão centenário, de Maria Alberta Menéres).

Em relação aos temas sociais ressaltam, fundamentalmente, duas orientações. Uma vai no sentido de uma defesa dos valores da liberdade e da tolerância, articulando-se em alguns textos com uma crítica acesa ao poder autoritário. Mas a tendência com mais relevo, pelo número de obras que a consubstancia, situa-se na crítica à própria sociedade industrial actual e aos valores de depredação que a caracterizam, sobretudo em relação à natureza e aos seus recursos, defendendo-se uma via em que a harmonia com a natureza é indispensável. Outros problemas da sociedade actual só muito timidamente vão entrando na literatura dramática como os problemas da guerra e da fome, ou os marginalizados/desprotegidos sociais, que apenas têm presença num único texto publicado já em 2001 (naturalmente, referimo-nos a *Lianor no país sem pilhas*).

Nesta linha também, e como vimos, certas temáticas consideradas, até há pouco, inadequadas para a infância, como a morte, a solidão infantil, a dissolução das família, também encontram uma expressão muito pouco significativa nos textos dramáticos publicados, ao contrário do que vem acontecendo noutros domínios da literatura para crianças, como a narrativa.

Na abordagem destes temas, um recurso que surge com uma frequência significativa é o humor. Poder-se-á mesmo considerar que uma das características mais marcantes no teatro para crianças, a partir dos anos 70, é exactamente a presença do humor, aliado a facetas diversas, que tentámos ilustrar, e funcionando como um factor de afirmação. Afirmação no sentido em que, estando o humor em relação estreita com a capacidade imaginativa e o prazer, contribuía para um afastamento do teatro do didactismo profundo que o envolvia.

Uma referência necessária para as questões de complexidade interpretativa, que fomos oportunamente registando, mas sobre as quais se impõe uma palavra final. Quer prendendo-se com os processos de estruturação dramática – teatro dentro do teatro, apresentação de acções paralelas, etc. –, quer com certos recursos, como o uso do humor, o apelo a conhecimentos culturais prévios, a exploração de um certo sentimento de estranheza (nas ambiguidades de "leitura" criadas, nas utilizações da língua, por exemplo; ou ainda ao nível dos elementos do espaço cénico descritos nas didascálias), a literatura dramática para crianças apresenta hoje uma espessura textual

que a distancia de épocas anteriores, proporcionando novas formas de exploração da realidade.

Podemos assim dizer que se notam mudanças no discurso dramático, tanto no sentido macro – em termos estruturais e processos formais de escrita – como no aspecto micro – ou seja, ao nível das próprias interacções entre as personagens –, que se relacionam com mudanças também ao nível social e cultural. Na verdade, e em relação às personagens, a um discurso afirmativo, que se pretendia um reflexo de certezas – vejam-se, como exemplos, os excertos que incluímos na Parte III – sucede um discurso mais modalizado, que permite um lugar para a dúvida. Neste âmbito também, poder-se-á apontar, seguindo a sugestão de N. Fairclough (1992), que se assiste a uma "democratização" do discurso, no sentido em que se observa uma redução das marcas explícitas de assimetrias de poder – e quando isso acontece é para caracterizar situações totalitárias de exercício do poder –, com alterações ao nível das "regras" tradicionais de algumas práticas de interacção, podendo-se chegar mesmo a uma inversão de papéis (cf. À beira do lago dos encantos, e observações supra).

Em muitos textos escritos durante o Estado Novo, e mesmo antes, as personagens mais qualificadas, mais do que entabularem uma "conversa" com as restantes figuras, eram sobretudo portadoras de um discurso de autoridade, que se sobrepunha de forma inequívoca, por vários motivos, como oportunamente registámos, entre os quais a própria extensão. Agora, temos a encenação de trocas discursivas, de certo modo, mais igualitárias, em que o contrato sócio-verbal apresenta características menos assimétricas, podendo permanecer até ao final diferentes posições/discursos em presença (cf., entre outros textos, Andando, andando, de Teresa Rita Lopes). Estes factos representam também uma relativa "fragmentação das normas e convenções discursivas" significando, entre outras consequências, segundo Fairclough (ibid: 220), uma certa perda de eficácia do discurso. Um exemplo é o discurso educativo (cf. também Bernstein), que nos interessa por se articular directamente com a literatura para os mais novos: não será, pois, por acaso, que no Estado Novo a escrita dramática revelava uma configuração discursiva fortemente regulada, nomeadamente ao nível das interacções das personagens, com posições fixas e sempre estabelecidas de forma clara, sem ambivalências.

Verifica-se, pois, na nossa literatura dramática, e em consonância com os aspectos observados, um percurso semelhante ao que Teresa Colomer identifica para a narrativa actual espanhola: a criação de um produto cultural, menos "protector" (1998: 307) face aos seus destinatários e mais inovador nas suas características, que modificou as normas de simplicidade que tendiam a reger essa literatura (recorde-se algumas das "vozes" que durante o Estado Novo se manifestaram a favor do critério da "simplicidade" e "clareza"), e configurou um novo itinerário de formação literária e teatral (no caso que estudamos) para a infância e juventude.

CONCLUSÕES

Peter compreendeu repentinamente algo que era ao mesmo tempo óbvio e terrível: um dia sairia do grupo de corria livremente pela praia e juntar-se-ia ao grupo que ficava sentado a conversar. Era difícil de acreditar, mas Peter sabia que era verdade. Os seus interesses seriam diferentes: trabalho, dinheiro, impostos, livros de cheques, chaves e cafés, estar sentado a conversar, estar sentado horas a fio.

Ian McEwan, "O adulto", in *O sonhador*

Procurámos, ao longo dos diferentes capítulos deste trabalho, que percorrem a quase totalidade da produção dramática para crianças, desde os seus primórdios até à actualidade, perspectivar modos como se estabelecia, de acordo com os propósitos enunciados na parte introdutória, um diálogo múltiplo entre as obras, os autores, os leitores, o seu tempo. Partimos igualmente de um conceito de literatura (ou de sistema literário) que cruza dois vectores essenciais: sendo criação artística de um indivíduo, essa "arte da palavra" está também inscrita num tempo e numa sociedade, pelo que será ainda manifestação de algo colectivo. Neste sentido, factores tão díspares como códigos estéticos, concepções político-sociais, modelos culturais e educativos, constrangimentos de escrita (por exemplo, a especificidade do destinatário, a censura ou a questão da obra "por encomenda") que, entre outros aspectos, caracterizam um dado momento histórico numa dada sociedade, vão inevitavelmente "intervir" ao nível da criação individual.

Também consideramos que a presença destes factores se manifesta, de uma forma mais efectiva, na literatura para os mais novos, tendo em atenção a relação comunicativa particular que caracteriza a escrita para crianças e a sua importante função socializadora. Sobretudo em determinados contextos e em certas obras desliza-se, com relativa facilidade, para uma intenção clara de modelação e doutrinação. Desta maneira, o teatro ou a escrita dramática para crianças, tal como a literatura infantil em geral, não se exime a transmitir, seguindo processos, ou estratégias de persuasão, mais ou menos explícitos, modelos culturais, valores, atitudes e normas de comportamento, exemplos e respostas, que os adultos consideram adequados às crianças e aos jovens.

Este comentário não deve, todavia, ser entendido como uma crítica negativa ou, eventualmente, de menorização em relação à literatura para crianças. Mas convém ultrapassar uma visão algo linear da escrita para os mais novos, e que ainda se vê circular em alguns meios, que cola a imagem de ingenuidade do destinatário-criança a uma pretensa e idêntica "inocência" e descomprometimento da obra, situação que sabemos não existir (Hunt designa esta atitude com a expressão "on the side of the angels"; 1991: 142). Recorde-se que, enquanto elemento de uma "semiótica social" (Halliday, 1978), o texto literário para crianças acaba por estabelecer um diálogo com questões mais vastas do seu tempo, dialogando igualmente – mesmo que de uma forma não explícita ou inconsciente – com diversas disciplinas que não se dirigem à criança,

mas que a tomam como objecto de estudo, podendo eventualmente contribuir para uma relação mais profícua com o seu destinatário privilegiado .

Tentámos também analisar – dando corpo, progressivamente, às "múltiplas vozes" que percorrem este estudo – como é que aspectos desse diálogo mais "externo" aos textos se consubstanciavam nos diálogos internos das obras, elemento neste caso particularmente significativo, por nos debruçarmos sobre textos dramáticos. Porque, como atrás referimos, se verifica uma forte tendência para difundir, através da ficção, modelos, valores e normas, a nossa atenção focalizou-se essencialmente em questões que se prendiam com facetas da visão do mundo veiculada nas peças estudadas, sobretudo em articulação com as relações/tensões apresentadas entre o individual e o social.

Neste sentido, questionámos elementos relativos às condições de produção dos enunciados e ao tecido temático fundamental criado através das interacções. Certas cristalizações temáticas que identificámos, em determinadas épocas, dão justamente conta de como os textos literários podem responder às necessidades económicas, sociais, etc., que caracterizam um "tempo" concreto. Por isso, consideramos que a forma mais ou menos transparente como os livros infantis revelam a auto-imagem que a sociedade deseja transmitir, fazem deste campo um objecto privilegiado de investigação, numa conjugação de perspectivas diversificadas de análise. Convirá aqui recordar que a ordem social e as imagens identitárias constroem-se no mesmo movimento e não de forma unidireccional. Como sublinha Robert Vion, "le sujet se construit en même temps qu' il construit l' ordre social" (1992: 77).

O nosso estudo não pretendeu ser exaustivo; ter essa meta como objectivo seria uma utopia. Todavia, consideramos que oferecemos uma visão que abarca um considerável número de dados sobre a área que nos propusemos investigar. Especialmente tendo em atenção a inexistência de estudos específicos neste campo, pensamos que o presente trabalho constitui um importante contributo no sentido de se conhecer melhor esta área da nossa cultura e da nossa literatura. Em alguns domínios, sabemos que facultámos o acesso a informação e documentação praticamente inédita, além de termos lançado nova luz, não só sobre a produção escrita, no campo da literatura dramática para crianças, mas inclusive sobre a actividade teatral de algumas companhias (caso da empresa de Amélia Rey Colaço ou o Teatro da Mocidade).

Procurámos assim desvendar – e as imagens botânicas são-nos úteis na caracterização que pretendemos efectuar – os meandros de uma "floresta" que se apresentava obscura, pouco definida nos seus contornos e, simultaneamente, detivemo-nos um pouco em algumas "árvores" dessa floresta, aquelas que apresentam um desenvolvimento mais vigoroso ou que considerámos de maior interesse "paisagístico".

Vejamos, em síntese, os elementos fundamentais do quadro que fomos construindo, e que neste ponto consideramos relevante destacar. Na verdade, é fundamental recuperar e enquadrar agora numa linha de reflexão final, certos aspectos que se assinalaram em diversos capítulos e no "balanço" realizado no fim de cada "tempo" analisado.

1. Um aspecto que pretendemos desde já assinalar é o facto de que na edição destinada às crianças, mormente na literatura dramática, é possível identificar um dilema eternamente retomado, como refere Jean Perrot, "entre les puissances aveugles de l' ordre et les recherches impertinentes de l' esprit (1999: 335). Estes dois postulados em conflito têm orientado a escrita em duas direcções opostas. A primeira – fechada – prevendo um leitor virtual que deve antes de tudo compreender o que lê e que é necessário instruir, a todo o custo. A segunda – aberta – dirigindo-se a um leitor capaz de cooperar na construção dos sentidos do que lê, através de uma relação dialógica com o texto. Esta última orientação é relativamente recente, sobretudo no universo da literatura dramática para crianças: como assinalámos, "nasce" nos anos 70 do século XX.

Neste contexto, as relações entre a literatura e a escola emergem como um factor essencial, quer como impulso no domínio da criação quer nas orientações temáticas mais evidentes. O papel da instituição escolar e as questões educativas mais latas são factores determinantes como foco orientador da escrita dramática. Na verdade, nota-se que é quase impossível esquecer o estatuto do destinatário, a criança em formação, o que nos faz recordar e trazer aqui uma observação curiosa de Olivier Reboul: "ce n' est pas à des enfants qu' on enseigne les fables, et le reste, c' est à de futurs adultes" (1992: 64).

E só praticamente após o 25 de Abril é que se assiste a um processo, diríamos, de autonomização progressiva da literatura dramática/teatro em relação à escola,

constituindo exactamente este ponto um dos temas de debate que destacámos oportunamente.

2. No presente contexto, é possível apontar para a evolução de um "modelo" de teatro para crianças que acompanha, como fomos pontuando, as perspectivas sócio-culturais, predominantes em cada "tempo", em relação à criança real e apoiando-se, em termos literários, na construção de um leitor-modelo, igualmente objecto de ajustes progressivos. Na delineação desse modelo consideraremos elementos de carácter estrutural mas sobretudo as dimensão temáticas e de conteúdo – que não raras vezes se cruzam com as opções formais – que constituíram a base do percurso indagativo da nossa investigação.

Como primeiro aspecto desse "retrato/modelo", é possível afirmar que, apesar das diferenças marcantes que inevitavelmente encontramos ao longo do vasto período estudado (mais de um século), deparamos, ao mesmo tempo, com a permanência de determinadas concepções que, constituindo preocupações recorrentes face à formação da criança na idade infantil, acabam por enformar a própria produção literária, que ao longo dos tempos a ela se dirige, nomeadamente a dramática. E esses parâmetros comuns começam por surgir ao nível dos textos de carácter teorizante ou crítico que se foram examinando. Assim, questões mais evidentes, como a dimensão eminentemente formativa com que se encara a produção dramática/o teatro para crianças, percorrem os vários "tempos", entre a 1.ª República e o Estado Novo, mas também a seguir à Revolução de 1974. Esta constante prende-se com a problemática das funcionalidades do uso do género literário.

Em diferentes momentos mencionou-se a apetência manifestada pela forma dramática, fundamentada sobretudo na forte aliança do teatro com uma dimensão lúdica própria à idade infantil e que possibilitaria um tratamento mais "eficaz" de certos temas. Exemplo bastante elucidativo é o da primazia que a literatura dramática teve nas décadas de 30 e 40, com um volume considerável de obras editadas em livro (cf, Anexo II, Gráfico). Neste sentido, não será também por acaso que determinadas organizações – como o movimento escutista –, por vezes de contornos políticos – a Mocidade Portuguesa – ou religiosos – os Salesianos – tenham dado, ou continuem a dar um peso significativo ao teatro como manifestação e forma de transmissão de certas concepções e valores.

Podemos também considerar que uma atenção à dimensão comunicativa do teatro – embora com graus variados de efectividade – está presente desde os primeiros textos escritos para teatro infantil. Se bem que com parâmetros de construção algo distintos – nos textos de Rita Chiappe Cadet temos actores-crianças que buscam a cumplicidade e aprovação de um público sobretudo adulto; actualmente a situação inverteu-se – há, no entanto, a percepção de que se podem estabelecer laços mais ou menos produtivos com a audiência.

Em relação a alguns elementos diríamos que, ao longo do vasto lapso temporal analisado, se verifica um percurso de refinamento nos processos técnico-formais utilizados na escrita dramática para crianças. É o caso da referida dimensão comunicativa, que vai assumir, gradualmente – sobretudo a partir de 1970, mas estando já presente, pontualmente, em textos anteriores – uma importância crescente enquanto instrumento de estruturação da ficcionalidade dramática. Certos recursos metateatrais, como o teatro dentro do teatro, também vão pontuando em alguns textos, que fomos identificando, até assumir contornos realmente mais marcantes na época actual. Mas a preferência por uma estrutura ficcional de progressão linear, próxima do conto tradicional maravilhoso, constitui, neste âmbito, uma das marcas mais persistentes e mais características do teatro para os mais novos.

Este aspecto prende-se não propriamente com os temas e figuras da literatura tradicional, mas apenas com a sua estrutura interna, ou seja, a sua morfologia funcional, que na maioria dos textos analisados, das diferentes épocas, desenha um percurso de aprendizagem, em que, de uma forma simples, os protagonistas (com as formulações mais diversas) devem enfrentar obstáculos vários (por vezes os seus próprios sentimentos/desejos), obtendo ou não ajuda até alcançarem o objectivo ou até resolverem o problema inicial.

Estes constituem, pois, alguns elementos mais relevantes que percorrem a produção dramática para crianças, permitindo concluir que existe uma espécie de "modelo" supra-existente ao qual, quase que independentemente da época, e mesmo nos autores mais destacados, acaba por determinar, em algumas das suas dimensões, o que se considerará mais consentâneo com a produção dramática para crianças.

3. As maiores distinções vão na verdade emergir, como pensamos que a nossa leitura terá permitido revelar, ao nível do tratamento temático-ideológico, acompanhando de uma maneira mais próxima as preocupações centrais de cada época.

Neste domínio, os capítulos que fomos abrindo em cada "tempo" analisado (em particular, Parte II, cap. 3. e 4.3; Parte III, cap. 3.2 e 5.; Parte IV, cap. 3. e 4.) contribuem para estabelecer com alguma precisão os contornos de um trajecto que começou nos textos de Rita Chiappe Cadet, escritos ainda no século XIX, até aos inícios de um novo século e milénio. Vejamos agora, quais as principais vertentes temáticas, em colaboração com as dimensões ideológicas que tentámos evidenciar, ou seja, aspectos da visão do mundo veiculada nas peças estudadas, sobretudo em articulação com as relações/tensões apresentadas entre o individual e o social.

O quadro apresentado abaixo inclui os principais traços que gostaríamos de sublinhar, numa síntese dos elementos que se foram identificando e registando. Em relação aos três "tempos" considerados, destacamos as categorias "personagens" e "dimensão individual/social". O segundo aspecto condensa os valores centrais defendidos em cada período, tendo em atenção o nosso percurso de análise. Sem explicar esse trajecto em pormenor, dado que fomos elaborando oportunamente alguns comentários comparativos, verificamos, neste campo, uma transição de um momento em que se valoriza a integração na família, de acordo com os contornos da sociedade burguesa entre o final do século XIX e o princípio do século XX, até ao acentuar das capacidades do sujeito, enquanto ser com uma individualidade própria. Curiosamente, no período do Estado Novo, embora ao nível do discurso macro a família fosse apresentada como um valor supremo (recordamos a famosa trilogia da educação nacional: "Deus, pátria, família"), na verdade o que ressalta nos textos dramáticos é sobretudo o valor e a submissão a um conceito mais geral de "ordem social", em aliança estreme com o valor exemplar da História.

As figuras que vão consubstanciar esses valores – sobretudo através dos seus discursos, que fomos analisando – são-nos dadas pela categoria "personagens", reveladora, só por si, de algumas especificidades de cada período. Especificidades que se prendem, por um lado, com a questão dos valores: por exemplo, em relação ao teatro representativo do primeiro "tempo", seria natural que os valores da família fossem "encenados" de uma forma realista, recorrendo precisamente a intervenientes que

retratassem, de uma forma mais próxima e evidente, o real pretendido, assim como o valor exemplar da História deveria repousar na utilização dos heróis da Pátria. Mas a amplitude de personagens que encontramos no teatro actual também se relaciona, por um lado, com uma valorização do universo infantil, naquilo que lhe é mais específico (daí a presença, pela primeira vez, de certas figuras mais características desse universo), sendo ainda revelador de uma abertura maior à diversidade e uma preocupação em apresentar um leque mais variado de potenciais situações de "identificação" do jovem leitor/espectador com a obra, numa linha semelhante ao que se passa na sociedade contemporânea. Digamos que os percursos interpretativos se abrem a uma maior multiplicidade de propostas, cabendo a cada um encontrar, se possível, o seu "espaço" próprio.

Tempo / **Categorias**	**OS PRIMEIROS TEMPOS**	**NO TEMPO DO ESTADO NOVO**	**MUDAM-SE OS TEMPOS...**
PERSONAGENS	- elementos da família (c/ criados, em R.C.C.) - crianças - professores (1.ª Rep.)	- crianças - fig. História - fig. lit. tradicional	- crianças - fig. universo infantil (palhaço, fantoche) - fig. lit. trad.
DIMENSÃO INDIVIDUAL/ SOCIAL	- os valores da família - os valores da educação	- os valores da ordem social - os valores da História	- os valores da afirmação individual - os valores da liberdade/cooperação

Em termos comunicativos, e recorrendo a um conceito desenvolvido por P. Charaudeau (1995), podemos dizer que o "contrato de comunicação" primário atribuído ao teatro para crianças – "transmitir modelos culturais, valores, atitudes e normas de comportamento, exemplos e respostas, que os adultos consideram adequados às crianças e aos jovens" – vai sofrendo modificações ao longo do tempo, assumindo realizações distintas de acordo com contextos socioculturais diferentes. Ou seja, na linha de Norman Fairclough, que dedica todo um livro a esse problema (*Discourse and social change*, 1992), "discourse change in relation to social and cultural change" (p. 96), aspecto que orientou a nossa posição interpretativa, no sentido de atender aos vários

discursos/"vozes" nos vários domínios – literário, pedagógico, social, etc. – procurando uma perspectiva cultural multifacetada.

4. Ao inscrever-se, de forma indelével, numa perspectiva pedagógica, pode-se no entanto afirmar que o teatro para crianças (à semelhança, afinal, da literatura em geral a elas dirigida) terá feito um percurso de uma pedagogia da resposta para uma pedagogia da interrogação. Dos primeiros textos que abordámos, em que os dilemas morais apresentados procuravam conduzir a um processo de normalização, e nesse sentido todas as questões eram respondidas, até aos trajectos de aprendizagem e maturação, propostos pelos textos mais recentes, em que a questionação sobre o sujeito e o mundo está presente, um longo percurso de escrita se desenhou...

Um entendimento da literatura dramática apenas como um utensílio ou um instrumento, porventura mais apto do que outros, para atingir determinados objectivos – perspectiva que descortinámos em muitas das "vozes" que se foram revelando ao longo

deste estudo –, é actualmente uma posição enriquecida por novas tonalidades. A realidade deixou assim de ser retratada apenas a preto e branco – e devendo ainda reduzir-se no final a uma única "cor" – para se apresentar perante as crianças em tons mais diversificados, de acordo com a própria diversidade da vida real.

Neste sentido também, e revelando uma vez mais a aproximação sempre existente entre os dois domínios já assinalados – literatura e escola –, a literatura para os mais novos, nos seus temas, na linguagem, nos seus propósitos participará, no essencial, nos movimentos da educação contemporânea. Como aponta Anna-Maria Bernardinis, num texto onde reflecte sobre essas articulações (1993: 277): "pédagogie et littérature sont deux discours sur l' homme et sur sa destinée, discours qui doivent se nourrir réciproquement, mais en gardant chacun son autonomie, comme deux voies parallèles, jamais convergentes".

Na verdade, concordamos com esta investigadora quando aponta que a escrita para os mais novos tem seguido de forma atenta a evolução dos estudos sobre a psicologia da linguagem, sobre a percepção e a relação existente entre a racionalidade e o imaginário da criança, sobre os interesses e as expectativas dos adolescentes. Desta maneira, e sobretudo nos textos com maior complexidade artística, se tem conseguido suscitar o interesse, emocionar e informar, sem cair nos perigos do didactismo.

Como recorda ainda David Birch, "making sense is not a process of ordering the world to function without conflict, but a recognition of the defining nature of that conflict" (1991: 50). Verificamos este percurso ao longo do trajecto que realizámos – de um período inicial em que o "mundo" ou, pelo menos, o do universo textual, se procura

construir sem conflitos, em que quase tudo é encarado de um único prisma, a um momento que convida à questionação e à compreensão dos conflitos que constroem o mundo. Em termos bahktinianos, poderemos dizer que se opera uma transição de uma representação global de tipo monológico (caracterizado por uma única e unificada ideologia, veiculada pelo autor), para um modo polifónico (caracterizado pela presença de uma pluralidade de vozes/consciências independentes mas dialogantes).

Este aspecto é tanto mais importante quanto no texto dramático/teatro deparamos, desde logo, como foi sublinhado em capítulo introdutório, com um dispositivo enunciativo que coloca em interacção múltiplas vozes, de múltiplas figuras. Acontece, no entanto, que nem sempre essa multiplicidade de figuras corresponderá à aceitação de uma igual pluralidade de opiniões ou de pontos de vista sobre o mundo. Na verdade, com frequência – e em particular durante o período do Estado Novo –, como procurámos demonstrar, toda a estratégia textual está construída no sentido em que mesmo perante um momento em que se encontram diferentes opiniões em presença, o discurso tenda a ser um só, no final, eliminadas as diferenças.

5. Mas os textos actuais, como registámos, não se dispensam de exibir, ao lado das divergências de opinião, a encenação de problemáticas mais profundas, como sejam as diferenças sociais e, sobretudo, os processos de dominação existentes na sociedade, questão ausente em épocas anteriores. E perante essas questões, ensaiam-se formas de resistência e luta criativa por mudanças em vários níveis, inclusive transformações sociais e das instâncias de poder.

Assim, encontramos mesmo alguns textos que retratam e criticam, de uma forma mais directa, "sociedades" dominadas por um sistema ditatorial, e ilustrando processos de resistência e sublevação contra essas formas de dominação. Se os valores da tolerância e da solidariedade surgem como *leit-motiv* de muitos textos, não se esquece também que, em certos momentos, é necessário resistir a um "inimigo" que procura abafar a liberdade individual e colectiva.

As estratégias discursivas que identificámos vão, neste campo, no sentido de colocar em destaque as relações entre linguagem e poder, nomeadamente ao nível da linguagem como expressão e/ou imposição de um Poder. Foram várias as figuras que referenciámos, simultaneamente portadoras de um estatuto (em diversos níveis) e de uma linguagem de poder; ao discurso dessas figuras, só praticamente nos textos actuais (a excepção, oportunamente referida e que merece ser aqui nomeada, são as peças de Norberto Ávila) é que correspondem estratégias de resposta criadoras de novas relações de poder. A um discurso de um poder instalado, que se queria seguro, corresponde agora, com frequência, um discurso da mudança.

Verifica-se assim, e seguimos aqui a interessante proposta de Denis Bertrand (1999), a passagem de uma posição de leitura fundamentada no "crer assumido" para um "crer crítico", e mesmo até ao "crer em crise", em autores como António Torrado e Manuel António Pina. Na verdade, os primeiros textos que estudámos apontam nitidamente para um leitor-modelo "crédulo", no sentido em que se pede e se espera uma experiência de leitura baseada na aceitação e adesão ao mundo retratado, facto acentuado pelo recurso quase sistemático aos efeitos figurativos e à separação face ao público. Hoje encontramos uma certa ênfase numa leitura que transforma o acontecimento relatado em interrogação suspensa à espera da resposta do leitor, responsabilizando-o também na construção dos sentidos do texto, "cherchant à dégager sous le paraître figuratif du sens des trames thématiques plus profondes" (ibid.: 288) e até mesmo suscitando inquietude e surpresa, nomeadamente através de utilizações inusitadas da língua.

Esta observação remete-nos para o problema da dimensão estética e "estilística", que progressivamente se libertou dos constrangimentos da simples lisibilidade (Barthes), querendo-se com isto dizer que, se bem que procurando uma adequação ao destinatário, a escrita actual, ao mesmo tempo que em certos pontos se aproxima da criança, trazendo para o palco a sua capacidade inventiva – designadamente ao nível dos jogos de linguagem, tão característicos do universo da infância – investe igualmente numa maturidade dramatúrgica, apostando neste campo em formas e estruturas renovadas.

Ganha aqui sentido, por um lado, uma função lúdica da linguagem, que terá as suas primeiras manifestações nos textos que analisámos, de Norberto Lopes e Virgínia

Lopes de Mendonça, escritos para o teatro Nacional na já distante década de 30, e que se expressará de uma maneira mais evidente em autores recentes, que procurámos percorrer na nossa análise. Mas igualmente emerge como fundamental, como assinalámos, uma visão nova do leitor/espectador modelo, tornando possível que se enverede, em alguns casos – e falamos aqui quer de textos quer de espectáculos – por propostas estéticas substancialmente distintas das que caracterizaram o panorama da literatura dramática durante o percurso anterior.

Esperamos, finalmente, que este trabalho possa abrir várias portas. Que possa contribuir para um interesse mais vivo por esta área, ainda marginal, dos estudos portugueses; e possibilite o aparecimento de estudos parcelares que venham consolidar um conhecimento mais minucioso sobre a escrita dramática para crianças. Permanece também em aberto um campo de investigação de extremo interesse, o do espectáculo teatral para os mais novos, que actualmente demonstra um novo período de vitalidade, com a apresentação de propostas diversificadas e, em alguns casos, com soluções cenográficas que merecem um olhar atento.

BIBLIOGRAFIA

A- Fontes

1. Literatura Infantil

1.1 Textos dramáticos

Nota: Para a elaboração do presente trabalho procedemos a uma investigação aprofundada das obras dramáticas publicadas para crianças e jovens. Foi sobre esse material que o nosso estudo incidiu e o levantamento efectuado consta do volume de Anexos (Anexo II). Por esse facto, e porque julgamos desnecessário repetir aqui os nomes das mais de trezentas obras consultadas, remetemos para essa parte a consulta respeitante a todas as referências bibliográficas que efectuamos nesse âmbito.

1.2 Outros livros para crianças e jovens

ALMEIDA, Virgínia de Casto e

1895 *A fada tentadora*, Lisboa: A. M. Teixeira.

1906 *Céu aberto*, Lisboa: Clássica Editora.

1907 *Em pleno azul*, Lisboa: Clássica Editora.

1936-1946 Colecção "Pátria", 43 volumes, Lisboa: SNI.

ARAÚJO, Matilde Rosa

1957 *O livro da Tila*, Lisboa: Editorial dos Nossos Filhos; 10.ª ed.: 1986.

1967 *O cantar da Tila*, Coimbra: Atlântida; 8.ª ed.: 1986.

CADET, Maria Rita Chiappe

1880 *Flores da Infância. Contos e poesias morais*, Lisboa: Liv. de Madame Marie François Lallement.

1882 *Os contos da mamã*, Lisboa: Liv. de Madame Marie François Lallement.

GENLIS, Contesse de

1780-1783 *Théatre à l' usage des jeunes personnes*, 4 Tomos, Paris/ Maestricht: J. E. Dufour.

GOMES, Alice

1970 *Bichinho poeta*, Lisboa: s.n.

OSÓRIO, Ana de Castro

1897 *Alma infantil*, Setúbal: Biblioteca "Para as Crianças", 5.ª série.

1906 *A minha pátria*, Setúbal: Livraria "Para as Crianças".

1918 *De como Portugal foi chamado à guerra*, Lisboa: Casa Editora "Para as crianças".

QUEIRÓS, Maurício de

1957 *A história linda de Portugal*, Porto: Figueirinhas.

QUENTAL, Antero de

1883 *Tesouro poético da infância*, Porto: Chardron.

SUBTIL, Manuel

1923 *Educativas: Poesias didácticas, infantis e patrióticas*, Lisboa: Casa Portuguesa.

TOVAR, Beatriz A. Pereira

1938 *Decálogo do Estado Novo. Interpretação infantil em verso*, Porto: Editora Educação Nacional.

VASCONCELOS, José Carlos de

1978 *De águia a zebra*, Lisboa: Plátano (col. "Plátano de Abril").

2. Outras obras/documentos consultados

ACÇÃO CATÓLICA PORTUGUESA

1957-1963 *Literatura infantil e Juvenil*, Lisboa: A.C.P.

1961 *Literatura Infantil – inquérito*, Lisboa: s.n..

AMORIM, Tito Agra

1995 *Teatro na escola. História de um movimento*, Porto: Porto Editora.

ARRIAGA, Manuel

1976 *Mocidade portuguesa. Breve história de uma organização salazarista*, Lisboa: Terra Livre.

O BANDO

1994 *O Bando. Monografia de um grupo de teatro no seu vigésimo aniversário*, Setúbal: Grupo de teatro o bando.

BARROS, João de

s.d. *A República e a educação*, Paris/Lisboa: Aillaud e Bertrand.

1916 *Educação republicana*, Paris/Lisboa: Aillaud e Bertrand.

BAPTISTA, António Alçada

1999 *Peregrinação Interior*, 8.ª ed., vol. I, Lisboa: Presença (1.ª ed.: 1971).

BOTELHO, António et al.

1955 *O Teatro da Campanha*, Lisboa: Campanha Nacional de Educação de Adultos; 2.ª ed.: 1973.

BRITES, João

1987 "Las quatro estaciones. Doce años de teatro para la infancia en Portugal", in AA VV, *Teatro de, por, para ... los niños*, Madrid: Acción Educativa.

CALDAS, José Caldas

1990 *O instante plural*, Lisboa: Livros Horizonte.

CASTRO, Fernanda de

1986 *Ao fim da memória*, vol. I, Lisboa: Verbo; 1987, vol. II.

COLAÇO, Amélia Rey; MONTEIRO, Robles

1949 *Vinte anos no Teatro Nacional Dona Maria II (1929-1949)*, s.l.: s.n.

A COMPANHIA REY COLAÇO/ROBLES MONTEIRO (1921-1974)

1987 *Catálogo de exposição*, Lisboa: Museu Nacional do Teatro.

COMUNA Teatro de Pesquisa

1998 *COMUNA – Teatro de pesquisa 25 anos (1972-1997)*, Lisboa: CTP.

Corporação dos Espectáculos

1972 *Relatório e Contas*, Lisboa: s.n..

COSTA, José Daniel Rodrigues da

1973 *6 entremezes de cordel*, recolha e fixação do texto de Luís Miguel Cintra e Jorge Silva Melo, Lisboa: Estampa/Seara Nova (1.ª ed. do texto: 1789).

FERRO, António

1950 *Teatro e cinema*, Lisboa: SNI.

1950a *Prémios literários (1934-1947)*, Lisboa: SNI.

FONSECA, Lília da

1975 "O teatro infantil na abertura da temporada", *Seara Nova*, Nov./Dez.

FONTES, Vítor, BOTELHO, Mª Leonor e SACRAMENTO, Mário

1971 *A criança e o livro*, Lisboa: Livros Horizonte.

FRAGATEIRO, Carlos

1983 *Teatro para crianças (ou, um projecto global)*, Coimbra: Centelha.

GOMES, Aldónio

1960 "O Teatro na escola", *Escolas Técnicas. Boletim de Acção Educativa*, 26. Publicação em livro: 1961, Bertrand.

1962 *As actividades dramáticas na escola*, Coimbra: Instituto de Estudos Psicológicos e Pedagógicos.

INQUÉRITO...

1944 Inquérito promovido pela secção de «Teatro Infantil e Juvenil» do semanário pedagógico «O Educador», Lisboa: Papelaria Fernandes.

LETRIA, José Jorge

1994 Do sentimento mágico da vida, Lisboa: Editorial Escritor.

Liga Nacional de Instrução

1913 *Terceiro Congresso Pedagógico* (Abril 1912), Lisboa: Imprensa Nacional.

LIMA, Adolfo

1914 *O teatro na escola*, Lisboa: Guimarães Editores.

LITERATURA INFANTIL PORTUGUESA

1980 *Literatura infantil portuguesa - Catálogo de Exposição*, Lisboa: Biblioteca Nacional.

LIVROS INFANTIS

1973 *Livros Infantis – Catálogo*, Lisboa: Biblioteca Nacional/DGEP.

LOSA, Ilse

1949 "O assunto na literatura infantil", *Vértice*, 68, Abril, pp. 221-223.

LUCAS, Maria Helena (trad.)

1972 Teatro juvenil em debate, Lisboa: M.P.F.

MARQUES JÚNIOR, Henrique

1928 *Algumas achegas para uma bibliografia infantil*, Lisboa: Biblioteca Nacional.

MOCIDADE PORTUGUESA

1959 *Educação estética. Regulamentos e Directivas*, Lisboa: Mocidade Portuguesa.

195- *Repertório de peças de teatro*, Lisboa: Mocidade Portuguesa.

MOCIDADE PORTUGUESA FEMININA

1969 *Ler para crescer*, Lisboa: M.P.F.

MOURA, José Barata

1978 "A propósito de realidade e fantasia no teatro infantil", *Seara Nova*, Maio, pp. 42-44.

NOGUEIRA, Goulart

1957 "Defendemos", *Programa do Teatro do Gerifalto*.

OLIVEIRA, Joaquim de

1927 "Teatro infantil", *Seara Nova*, Julho, pp. 109-110.

OSÓRIO, João de Castro

1947 *Ordenação crítica dos autores e obras essenciais da literatura portuguesa*, Lisboa: SNI.

QUEIRÓS, Eça de

1902 "Literatura de natal", *Cartas de Inglaterra*, 2.ª ed., Porto: Chadron, pp. 55- 61.

QUEIRÓS, Eusébio de

1916 *Árvore*. "Recolta de discursos, prelecções, poesias e modelo de relatório em alusão à Festa da Árvore", Porto: João Gonçalves Editor.

QUEIRÓS, Eusébio de, WALGÔDE, António

1915 *O livro do ensaiador*, Porto:

s. d. *Guia para a organização e realização da Festa da Árvore*, Porto: Companhia Portuguesa Editora.

REBELO, Luís Francisco

1966 "O teatro e a juventude", in AA VV, *Educação estética e ensino escolar*, Lisboa: Europa-América, pp. 133-148.

Teatro Infantil do Rossio

1912 *Regulamento para o pessoal do Theatro Infantil do Rocio Lisboa*: Empreza Corrêa e Corrêa.

SCHWALBACH, Eduardo

1941 *À luz da lareira*, Lisboa: edição de autor.

SENA, Jorge de

1989 *Do teatro em Portugal*, Lisboa: Edições 70.

SERODIO, Pedro

1949 "Crítica. Do teatro", *Vértice*, 66, Fevereiro, pp. 117-119.

TEUC

1978 *Boletim comemorativo do 40.º aniversário do Teatro de Estudantes da Universidade de Coimbra*, Coimbra: TEUC.

TORRADO, António

1989 "Jogar com palavras outro jogo", *Cadernos de Educação de Infância*, 10, Abril/Maio/Junho, pp. 10-11.

1994 *Da escola sem sentido à escola dos sentidos*, 2.ª ed., Porto: Civilização (1.ª ed.: 1988).

VIANA, António Manuel Couto

1967 *O teatro ao serviço da criança*, Lisboa: s.e.

1970 *Teatro do Gerifalto (1956/57 - 1970/71). 15 anos ao serviço do Teatro e da Criança*, s.n.: Empresa António Couto Viana.

VIANA, António Manuel Couto (org.)

1992 "Tesouros de Teatro na Literatura Portuguesa para Crianças", *Boletim Cultural*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, VII série, Junho.

VIANA, Mário Gonçalves

1938 *Figuras nacionais*, Porto: Ed. Educação Nacional.

VICENTE, Gil

1984 Comédia de Rubena, in *Compliaçam de todalas obras de Gil Vicente*, int. e normalização do texto de M. Leonor Buescu, Lisboa: IN/CM (1.ª ed. do texto 1521).

VILAÇA, Mário

1959 "Teatro", *Vértice*, 193, Outubro, p. 590.

WALLENSTEIN, Carlos

1974 "Teatro e animação cultural", *Colóquio Artes*, n.º 20.

WALGÔDE, António

1951 *O livro do ensaiador*, Porto: Liv. Progredior.

2.2 Documentos

Depoimento de Quim Cachopo: programa vídeo "O teatro infantil - perspectivas actuais", Universidade Aberta, 1999.

Biblioteca/Centro de Documentação do Museu do Teatro:

- Álbum fotográfico do "Teatro Infantil do Rocio".
- Dossier com documentação variada (folhetos, fotografias, programas, etc.) sobre o "Teatro da Mocidade" e "Teatro do Gerifalto".
- Documentos sobre a Companhia Amélia Rey Colaço/Robles Monteiro.

Biblioteca/Centro de Documentação do Teatro Nacional de D. Maria II: Documentos/fichas sobre as peças representadas nesse teatro.

3. Periódicos Portugueses

Nota: Consultámos diversos periódicos, mas identificam-se aqui apenas aqueles que mereceram uma pesquisa mais minuciosa e nos quais encontrámos documentos de maior interesse para a nossa investigação, estando citados no corpo do trabalho. Noutras secções desta bibliografia incluíram-se artigos dispersos de outros jornais e revistas. As datas assinaladas reportam-se aos períodos consultados, que na maior parte dos casos corresponde à totalidade da publicação.

ABC-zinho, Lisboa: 1921-1923.
Acção Católica Portuguesa, Boletim, Lisboa: 1934-1960.
Acção Educativa, Viseu: 1953-1965.
Alma Feminina, Lisboa: 1917-1926.
Arauto Escolar, Lisboa: 1913.
O Ardina, Lisboa: 1946-1970.

Aspiração, Vila Real: 1954-1969.

Boletim da Mocidade Portuguesa Feminina, Lisboa: 1968-1969.

Boletim do IAC, Lisboa: 1989-1990.

Camarada, Lisboa: 1957-1965.

Có-có-ró-có, Lisboa: 1928-1929.

Diário de Notícias, suplemento "Notícias miudinho", Lisboa: 1924-1933.

Educação, Lisboa: 1913, depois Boletim da Escola-Oficina n.º 1, Lisboa: 1918.

Educação Nacional, Lisboa: 1896-1911; 1912-1919; 1927-1976.

Educação Portuguesa, Porto: 1922-1925.

Educação Social, Lisboa: 1924-1927.

O Educador, Lisboa: 1933-1967.

A Escola, Lisboa: 1884.

Escola Cultural, Lisboa: 1988.

Escola Democrática, Lisboa: 1975-1989.

A Escola Nova, Faro: 1950-1964.

Escola Portuguesa, Lisboa: 1934-1974.

Escola Remoçada, Lisboa: 1944-1957.

Escolas Técnicas. Boletim de Acção Educativa, Lisboa: 1946-1972

Fagulha, Lisboa: 1958-1966

Guião, Lisboa: 1949-1958.

Infância e Juventude, Lisboa: 1955-1973.

O Infantil Ilustrado, Setúbal: 1931-1938.

Intervenção, Revista de Animação Sócio-cultural, Lisboa: 1977-1984.

Joaninha. Jornal das raparigas, Lisboa: 1936.

O Jornal da Educação, Lisboa: 1977-1985.

Jornal da Infância, Lisboa: 1883.

Labor, Aveiro: 1926-1973.

O Leme, Évora: 1952-1958.

Média: pedagogia moderna, Lisboa: 1972-1973.

O Meu Jornal, Porto: 1915-1917.

Mocidade Portuguesa, Lisboa: 1940-1973 (este periódico vai tendo várias designações).

Mocidade Portuguesa Feminina, Lisboa: 1939-1947; 1968-1969.

Os Nossos Filhos, Lisboa: 1942-1964.

Perspectivas, Lisboa: 1961-1970.

Programa, Lisboa: Grupo de Teatro de Campolide, 1979-1980.

Revista de Educação e Ensino, Lisboa: 1891.

Revista de Educação Geral e Técnica, Lisboa: 1911-1927.

Revista Infantil, Lisboa: 1911-1928.

Revista Pedagógica, Ponta Delgada: 1906-1916.

Teatruniversitário, Coimbra: TEUC, 1980-1986.

Tecnologia Educativa, Lisboa: 1972-1973.

Vida Portuguesa, Lisboa: 1912-1915.

B- Bibliografia Teórica

1. Teatro Português

BARATA, José de Oliveira

1991 *História do teatro português*, Lisboa: Universidade Aberta.

CRUZ, Duarte Ivo

2001 *História do teatro português*, Lisboa: Verbo.

GRALHEIRO, Jaime

1998 "O «drama» do autor dramático português", *III Congresso de escritores Portugueses*, (Lisboa, Novembro de 1991) Lisboa: APE, pp. 69-71.

PORTO, Carlos

1987 *10 anos de teatro e cinema em Portugal – 1974/1984*, Lisboa: Caminho.

1990 "Teatro d' «o bando». Para uma antropologia da morte", in *O teatro e a interpelação do real*, Actas do 11.º Congresso da Associação Internacional de Críticos de Teatro, Lisboa: APCT/Colibri, pp. 73-76.

REBELLO, Luís Francisco

1967 *História do teatro português*, Lisboa: Publicações Europa-América.

1984 *Cem anos de teatro português*, Porto: Brasília Ed..

1985 *História do teatro de revista em Portugal*, Lisboa: D. Quixote.

s.d. *Dicionário do teatro português*, s.l.: Prelo.

SANTOS, Maria da Graça dos

1997 *Le théâtre sous de règne de Salazar (1936-1968)*, 2 vol., Thèse de doctorat. Université de Paris X (texto policopiado).

SANTOS, Vítor Pavão dos

1978 *História da revista à portuguesa*, Lisboa: O Jornal.

SEQUEIRA, Gustavo Matos

1955 *História do Teatro Nacional de D. Maria II*, 2.º vol., Lisboa: Teatro Nacional.

SERÓDIO, Maria Helena

1998 *Theatre as a social system*, FL/UL, Centro de Estudos de Teatro (artigo disponível on-line).

STEGAGNO-PICCHIO, Luciana

1969 *História do teatro*, Lisboa: Portugália.

VASQUES, Eugénia

1999 *9 considerações em torno do teatro em Portugal nos anos 90*, Lisboa: IPAE.

2001 *Mulheres que escreveram teatro no século XX em Portugal*, Lisboa: Colibri.

2. Teoria/ crítica literária

ANGENOT, Marc et al.

1989 *Théorie littéraire*, Paris: PUF.

BARTHES, Roland

1980 *S/Z*, Lisboa: Edições 70 (trad. de S/Z, 1970).

BERTRAND, Denis

1999 "Lecture et croyance. Pour une sémiotique de la lecture littéraire*", Études de linguistique appliquée*, 115, juillet/septembre, pp. 275-289.

BOBES NAVES, María del Carmen

1997 *Semiología de la obra dramática*, Madrid: Arco/Libros, 2.ª ed. corrigida e ampliada.

BOURDIEU, Pierre

1992 *Les régles de l' art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris: Seuil.

CHARVET, P. et al.

1992 *Pour pratiquer les textes de théâtre*, Bruxelles: De Boeck/Duculot.

CHAMBERS, Ross

1983 *Story and situation. Narrative seduction and the power of fiction*, Minneapolis: University of Minneapolis Press.

COELHO, Eduardo Prado

1988 *A noite do mundo*, Lisboa: IN/CM.

COOK, Guy

1994 *Discourse and literature: the interpaly of form and mind*, Oxford: Oxford University Press.

DE MAN, Paul

1989 *A resistência à teoria*, Lisboa: Edições 70 (trad. de *The resistence to theory*, 1982).

DUBOIS, Jacques

1978 *L' institution de la littérature*, Bruxelles: Nathan-Labor.

ECO, Umberto

1993 *Leitura do texto literário. Lector in fabula*, Lisboa: Presença (trad. de Lector in fabula, 1979).

19 *A estrutura ausente*, Lisboa: Difel (trad. de *La struttura assente*, 1968).

ELAM, Keir

1980 *The semiotics of theatre and drama*, London/New York: Methuen.

GENETTE, Gérard

1991 *Fiction et diction*, Paris: Seuil.

HAMON, Philippe

1978 *Texte et idéologie*, Paris: PUF.

1985 "Thème et effet de réel", *Poétique*, 64, Paris: Seuil, pp. 495-503.

HUME, Kathryn

1984 *Fantasy and Mymesis*, New York/London: Methuen.

LAWSON, John Howard

1995 *Teoria y Tecnica de la escritura de obras teatrales*, Madrid: Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España.

LOPES, Silvina Rodrigues

1994 *A legitimação em literatura*, Lisboa: Cosmos.

PLATÃO

1976 *A república* (Livro III), trad. de Maria Helena da Rocha Pereira, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

PRUNER, Michel

1998 *L' analyse du texte de théâtre*, Paris: Dunod.

REUTER, Yves

1990 "Définir les biens littéraires?", *Pratiques*, 67, pp. 5-14.

1995 "La lecture littéraire: éléments de définition", *Le Français aujourd' hui*, 112, pp. 65-71.

REIS, Carlos

1990 *Towards a semiotics of ideology*, Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

1995 *O conhecimento da literatura*, Coimbra: Almedina.

RYNGAERT, Jean-Pierre

1991 *Introdução à análise do teatro*, Porto: Asa (trad. de *Introduction à l'analyse du théâtre*, 1991).

SILVA, Víctor M. Aguiar e

1992 *Teoria da Literatura*, 8.ª ed., Coimbra: Almedina.

SPANG, Kurt

1993 *Teoria del drama. Lectura y análisis de la obra teatral*, Pamplona: Universidad de Navarra.

SULEIMAN, Susan R.

1984 *Authoritarian fictions. The ideological novel as a literary genre*, New York: Columbia University Press.

SWINFEN, Ann

1984 *In defense of fantasy*, London/Boston: Routledge & Kegan.

UBERSFELD, Anne

1994 *Lire le théâtre*, ed. augmentée, Paris: Éditions Sociales (1.ª ed.: 1977).

VIALA, Alain

1995 *Naissance de l' écrivain*, Paris: Minuit.

1996 "Éléments de sociopétique", in Georges Moulinié, Alain Viala, *Approches de la réception*, Paris: PUF.

WALLIS, Mick, SHEPARD, Simon

1997 *Studying plays*, London: Arnold.

3. Linguagem, Comunicação e Análise do discurso

ADAM. Jean-Michel

1992 *Les textes: types et prototypes*, Paris: Nathan.

ASTON, Elaine e SAVONA, George

1991 *Theatre as sign-system. A semiotics of text and performance*, London/New York: Routledge.

BAKHTIN, M.

1981 "Discourse in the novel", in M. Holquist e C. Emerson (trad.), The *dialogic imagination: four essays*, Austin: University of Texas Press. (ed. ut.: Philip Rice, Patricia Waugh, *Modern literary theory. A reader*, London: Arnold, 1996.)

BIRCH, David

1991 *The language of drama*, London: Macmillan.

BOURDIEU, Pierre

1985 *O poder simbólico*, Lisboa: Difel (trad. de *Le pouvoir simbolique*, 1977).

2000 *O que falar quer dizer: a economia das trocas linguísticas*, Lisboa: Difel (trad. de *Ce que parler veut dire*, 1982).

CHARAUDEAU, Patrick

1992 *Grammaire du sens et de l' expression*, Paris: Hachette.

1995 "Une analyse sémiolinguistique du discours", *Langages*, 117, pp. 96-111.

DIJK, Teun A. van

1985 *Handbook of discourse analysis*; vol. 3, Discourse and Dialogue; vol. 4, *Discourse analysis in society*, London: Academic Press.

1997 "Discourse as interaction in society", in T. van Dijk (ed.), *Discourse as social interaction*, London: Sage Publications, pp.1-37.

1998 "Principles of critical discourse analysis", in Jenny Cheshire & Peter Trudgill (ed.), *The sociolonguistics reader*, vol. 2, London/New York: Arnold, pp. 367-393.

FOWLER, Roger,

1986 *Linguistic criticism*, Oxford: Oxford University Press.

FAIRCLOUGH, Norman

1989 *Language and power*, London/New York: Longman.

1992 *Discourse and social change*, London: Polity Press.

FAIRCLOUGH, Norman, WODAK, Ruth

1997 "Critical discourse analysis", in T. van Dijk (ed.), *Discourse as social interaction*, London: Sage Publications, pp. 258-284.

FAYOL, Michel

1985 *Le récit et sa construction*, Neuchâtel/Paris: Delachaux & Niestlé.

GOODWIN, Charles

1989 "Notes on story structure and the organization of participation", in I. Atkinson, J. Maxwell (ed), *Structures of social action*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 225-246.

GUMPERZ, John J.

1982 *Discourse strategies*, Cambridge: Cambridge University Press.

HALLIDAY, M. A. K.

1978 *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*, London: Edward Arnold.

1985 *An introduction to functional grammar*, London: Edward Arnold.

HESS-LÜTTICH, Ernest

1991 "How does the writer of a dramatic text interact with his audiences? On the pragmatics of literary communication", in Roger Sell, *Literary Pragmatics*, London/New York: Routledge, pp. 225-241.

ISSACHAROFF, Michael

1991 "Vox clamantis: l' espace de l' interlocution", *Poétique*, 87, pp. 315-326.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine

1984 "Pour une approche pragmatique du dialogue théâtrale", *Pratiques*, 41, pp. 46-62.

1986 *L' implicite*, Paris: Armand Colin.

1990 *Les intéractions verbales*, tome I; 1992, tome II e III, Paris: Armand Colin.

1996 *La conversation*, Paris: Seuil.

1996 "L' analyse des conversations: perspectives actuelles", *Le Français dans le monde*, juillet, pp. 30-38.

KRESS, Günther

1985 "Ideological structures in discourse", in T. van Dijk (ed.), *Discourse analysis in society*, London: Academic press, pp. 27- 42.

LEVINSON, S.

1983 *Pragmatics*, Cambridge: Cambridge University Press.

LINELL, Pier

1990 "The power of dialogue dynamics", in I. Markovà, K. Foppa (ed.), *The dynamics of dialogue*, New York/London: HarvesterWheatsheaf. pp. 147-177.

1998 *Approching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

MARKOVÀ, Ivana, FOPPA, Klaus (ed.)

1991 *The dynamics of dialogue*, New York/London: HarvesterWheatsheaf.

MARQUES, Maria Emília Ricardo

1998 "Linguagem e poder", in *Poder e Sociedade*, Actas das Jornadas Interdisciplinares, vol. II, Universidade Aberta, pp. 367-383.

MATHEWSON, Grover C.

1992 "Toward a comprehensive model of affect in the reading process", in H. Singer, R. Rudell (ed.), *Theoretical models and processes of reading*, Newark: International Reading Association, pp. 841-856.

MAYBIN, Janet

1998 "Children's voices: talk, knowledge and identity", in Jenny Cheshire & Peter Trudgill (ed.), *The sociolonguistics reader*, vol. 2, London/New York: Arnold, pp. 278-294.

MILLS, Sara

1997 *Discourse*, London/New York: Routledge.

PETREY, Sandy

1992 *Speech acts and literary theory*, New York/London: Routledge (em particular os capítulos 5, "Textual illocution", e 6, "Performing the performative").

POLANYI, Livia

1989 "Conversational storytelling", in T. van Dijk (ed.) *Handbook of discourse analysis*, vol. 3, London: Academic Press, pp. 183-201.

SCHIFFRIN, Deborah

1989 "Everyday argument: the organization of diversity in talk", in T. van Dijk (ed.) *Handbook of discourse analysis*, vol. 3, London: Academic Press, pp. 35-46.

1994 *Approaches to discourse*, Oxford: Blackwell.

SHORT, Mick

1989 "Discourse analysis and the analysis of drama", in Ronald Carter, Paul Simpson (ed.), *Language, discourse and literature*, London: Unwin Hyman, pp. 139-168.

SIMPSON, Paul

1993 *Language, ideology and point of view*, London/New York: Routledge.

STUBBS, Michael

1983 *Discourse analysis. The sociolinguistic analysis of natural language*, Chicago: University of Chicago Press.

TANNEN, Deborah

1989 *Talking voices. Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*, Cambridge: Cambridge University Press.

TRAVERSO, Véronique

1999 *L' analyse des conversations*, Paris: Nathan.

VION, Robert

1992 *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris: Hachette.

4. Estudos sobre literatura para crianças/ literatura tradicional

---

1999 "Les héros de jeunesse passent au tableau", *Le Monde de l' Éducation*, 276, décembre, pp. 53-54.

BARRETO, Garcia

1998 *Literatura para crianças e jovens em Portugal*, Porto: Campo das Letras.

BASTOS, Glória

1994 "Fantasia e realidade na literatura para crianças", *Discursos*, 8, pp. 113-126.

1997 *A escrita para crianças em Portugal no século XIX*, Lisboa: Caminho.

1999 *Literatura infantil e juvenil*, Lisboa: Universidade Aberta.

BEDARD, Roger L. e TOLCH, C. John (ed.)

1989 *Spotlight on the child. Studies in the history of american children's theatre*, New York/Wesport/London: Greenwood Press.

BERNARDINIS, Anna-Maria

1994 "Théories de l' éducation et littérature de jeunesse", in *Culture, texte et jeune lecteur*, Actes du Xe Congrès de l' International Research Society for children's literature (Paris, septembre 1991), Nancy: Presses Universitaires de Nancy, pp. 271-278.

BETTELHEIM, Bruno

1985 *Psicanálise dos contos de fadas*, Lisboa: Bertrand (trad. de The Uses of Enchantment, 1975).

BLOCKEEL, Francesca

2000 *Literatura juvenil portuguesa contemporânea: identidade e alteridade*, Lisboa: Caminho.

CARPENTER, Hunphrey, PRICHARD, Mari

1999 *The Oxford Companion to Children's Literature*, Oxford: Oxford University Press (1.ª ed.: 1984).

CASTILLO, José Romera

1987 "Teatro educativo", *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid: Playor, pp. 203-242.

CERVERA, Juan

1982 *Historia critica del teatro infantil español*, Madrid: Editora Nacional.

1991 *Teoria de la Literatura Infantil*, Bilbao: U. Deusto/Ediciones Mensajero.

1993 "Le théâtre espagnol pour enfants et la théorie littéraire", in *Culture, texte et jeune lecteur,* Actes du Xe Congrès de l' International Research Society for children's literature (Paris, septembre 1991), Nancy: Presses Universitaires de Nancy, pp. 177-183.

COLOMER, Teresa

1998 *La formación del lector literario*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

CORRAL, Luis Sánchez

1995 *Literatura infantil y lenguage literario*, Barcelona/Buenos Aires/México: Ediciones Paidós.

CORREIA, João David Pinto

1974 *A literatura juvenil em Portugal*, Lisboa: M.E.N./Direcção-Geral da Educação Permanente.

DINIZ, Maria Augusta Seabra

1994 *As fadas não foram à escola*, Porto: Asa.

ESCARPIT, Denise et al.

1988 *La littérature d' enfance et de jeunesse – état des lieux*, Paris: Hachette.

FRANZ, Marie-Louise von

1984 *La femme dans les contes de fées*, Paris: La Fontaine de Pierre.

1993 *L' interprétation des contes de fées*, version française de Francine Taillandier, 5e éd. rev. et corr, Paris: Jacqueline Renard.

GOMES, José António

1997 "«Há tantas coisa bonitas que não há» - em torno da escrita de Manuel António Pina para crianças", *Livro de pequenas viagens,* Matosinhos: Contemporânea, pp. 87-100.

1998 *Para uma história da literatura portuguesa para a infância e juventude*, Lisboa: IBL.

2000 "Ele e ela – Partir é crescer", *Malasartes [Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude]*, 3, Julho, pp. 11-14.

GÓMEZ del MANZANO, Mercedes

1987 *El protagonista-niño en la literatura infantil del siglo XX. Incidencias en el desarrollo de la personalidad del niño lector*, Madrid: Narcea.

GUERRA, Manuel, OLIVEIRA, Domingos, FERREIRA, Cândida

1978 "Teatro para crianças e expressão dramática na educação", *Vértice*, 420-421, Maio/Junho, pp. 263- 282.

HILMANN, Judith

1995 *Discovering Children Literature*, New Jersey: Prentice-Hall.

HOLLINDALE, Peter

1992 "Ideology and the children's book", in Peter Hunt (ed.), *Literature for children. Contemporary criticism*, London/N. York: Routledge, pp. 19-40.

HOURIHAN, Margery

1997 *Deconstructing the hero*, London/New York: Routledge.

HUNT, Peter

1990 *Criticism, Theory and Children's Literature*, London: Blackwell.

HUNT, Peter (ed.)

1992 *Literature for children. Contemporary criticism*, London/N. York: Routledge.

INIESTA, Fernando Martín

1997 "Ideología y desmitificatión en el teatro infantil", *República de las Letras*, 53, pp. 39-44.

JEAN, Georges

1981 *Le pouvoir des contes*, Paris: Casterman.

JESUALDO

1985 *A literatura infantil*, São Paulo: Cultrix (trad. de *La literatura infantil*, 6.ª ed., 1976).

KNOWLES, Murray, MALMKJAER, Kirsten

1998 *Language and control in children's literature*, London/New York: Routledge.

LESNIK-OBERSTEIN, Karín

1999 "Fantasy, childhood and literature: in pursuit of wonderlands", in Ceri Sullivan e Barbara White, *Writing and fantasy*, London/New York: Longman, pp. 197-206.

MATTENKLOTT, Guntel

1995 "The world of the child in children's books – children's literature in the world of the child", in *23rd IBBY World Congresss*, Berlin, pp. 27-38.

MCCALLUM, Robyn

1999 *Ideologies of identity in adolescent fiction*, New York/London: Garland Publishing.

MOSS, Geoff

1992 "Metafiction, illustration, and poetics of children's literature", in Peter Hunt (ed.), *Literature for children. Contemporary criticism*, London/N. York: Routledge, pp. 44-66.

PERROT, Jean

1995 "Littérature de jeunesse et mutation du statut de l'enfant lecteur", *Le Français aujourd'hui*, 110, pp. 97-107.

PERROTTI, Edmir

1986 *O texto sedutor na literatura infantil*, São Paulo: Ícone Editora.

PIRES, Maria Laura Bettencourt

1983 *História da literatura infantil portuguesa*, Lisboa: Vega.

POSLANIEC, Christian

1992 *De la lecture à la littérature*, Paris: Éditions du Sorbier.

PROPP, Vladimir

1998 *Morfologia do conto*, 2.ª ed., Lisboa: Vega (ed. original em russo, 1928).

ROCHA, Natércia

1984 *Breve história da literatura para crianças em Portugal*, Lisboa: ICALP; 3.ª ed., aumentada: 2001, Caminho.

1987 *Bibliografia geral da literatura para crianças*, Lisboa: Editorial Comunicação.

ROSEMBERG, Fúlvia

1985 *Literatura infantil e ideologia*, São Paulo: Global Editora.

SALAZAR, Susana Guerrero

1997 "Las funciones de los animales en el teatro infantil", *Amigos del Libro*, 36, pp. 21-34.

SHAVIT, Zohar

1993 "Manifeste: Pour une poétique de la littérature de jeunesse", in *Culture, texte et jeune lecteur*, Actes du Xe Congrès de l' International Research Society for children's literature (Paris, septembre 1991), Nancy: Presses Universitaires de Nancy, pp. 17-18.

STEPHENS, John

1996 *Language and ideology in children's fiction*, London/N. Yok: Longman.

TEJERINA LOBO, Isabel

1993 *Estudio de los textos teatrales para niños*, Santander: Universidad de Cantabria.

VIDIGAL, Luís

2000 "A expansão contada às crianças", in Maria Cândida Proença et al., *Os descobrimentos no imaginário juvenil (1850-1950)*, Lisboa: CNCDP.

WATKINS, Tony

1991 "Cultural studies, new historicism and children's literature", in P. Hunt (ed.), *Literature for children. Contemporary criticism*, London/N. York: Routledge, pp. 173-195.

WOOD, David, GRANT, Janet

1997 *Theatre for children*, London: Faber and Faber.

5. Sociologia/ História da cultura / da educação

ACCIAIUOLLI, Margarida

1991 *Os anos 40 em Portugal: o país, o regime e as artes "restauração" e "celebração"*, Dissertação de Doutoramento em História da Arte, Universidade Nova de Lisboa (texto policopiado).

ARIÈS, Philippe

1973 *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancient Régime*, Paris: Seuil.

ARIÈS, Philippe & DUBY, Georges (dir.)

1987 *Histoire de la vie privée - de la Révolution à la Grande Guerre*, vol. 4, Paris: Seuil.

BARREIRA, Cecília

1992 *História das nossas avós (retrato da burguesa em Lisboa 1890-1030)*, Lisboa: Colibri.

BENAVENTE, Ana

1990 *Escolas, professoreas e processos de mudança*, Lisboa: Livros Horizonte.

BERNSTEIN, Basil

1977 *Class, Codes and Control*. vol. 3, *Towards a theory of educational transmissions*, 2.ª ed., London: Routledge & Kegan Paul.

1990 *The structure of pedagogic discourse*, London: Routledge.

BIVAR, Maria de Fátima

1975 *O Ensino primário e a ideologia*, 2.ª ed., Lisboa: Seara Nova.

BOURDIEU, Pierre ; PASSERON, Jean-Claude

1970 *La réproduction*, Paris: De Minuit.

BRANDÃO, Eugénio

1978 "Estereótipos em manuais escolares", *Cadernos da Condição Feminina*, 9.

CANDEIAS, António, NÓVOA, António e FIGUEIRA, Manuel Henrique

1993 *Sobre a Educação Nova:. Cartas de Adolfo Lima a Álvaro de Lemos (1923-1941)*, Lisboa: EDUCA.

CARVALHO, Rómulo de

1986 *História do Ensino em Portugal*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CATROGA, Fernando

1999 *O republicanismo em Portugal. Da formação ao 5 de Outubro de 1910*, 2.ª ed., Lisboa: Editorial Notícias (1.ª ed.: 1991).

CORTESÃO, Luisa

1982 *Escola, sociedade. Que relação?*, Porto: Afrontamento.

COSTA, Fernando

2000 "O papel da História de Portugal e dos descobrimentos portugueses na ideologia e na conduta das associações de organizações de juventude", in Maria Cândia Proença et al., *Os descobrimentos no Imaginário Juvenil (1850-1950)*, Lisboa: CNCDP.

FERNANDES, Rogério

1979 *A pedagogia portuguesa contemporânea*, Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa.

FERREIRA, Alberto

1971-1975 *Antologia de textos pedagógicos do século XIX português*, 3 vol., Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LEAL, Ivone

1979 "A imagem feminina nos manuais escolares", *Cadernos da Condição Feminina*, 11.

LOPES, João Teixeira, ANTUNES, Lina

2001 *Novos hábitos de leitura. Análise comparativa de estudos de caso*, Lisboa: Observatório das Actividades Culturais.

MADEIRA, Sílvia

2000 *Crianças nos bancos da escola, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação*, Universidade de Lisboa (texto policopiado).

MATOS, Sérgio Campos

1991 *História, mitologia, imaginário social. A História no curso dos Liceus (1895-1939)*, Lisboa: Livros Horizonte.

MEDINA, João (dir.)

1995 "O Estado Novo", in *História de Portugal*, vol. XII, Amadora: Clube Internacional do Livro.

MÓNICA, Maria Filomena

1979 *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*, Lisboa: Presença/Gabinete de Investigações Sociais.

NÓVOA, António

1988 *Le temps des professeurs*, 2 vol.. Lisboa: INIC.

1992 "A questão da «Educação Nacional»", in Joel Serrão e A. H. Oliveira Marques (coord.), *Nova História de Portugal*, vol. 12, Lisboa: Presença.

NÓVOA, António (dir.)

1994 *A imprensa de educação e ensino. Repertório analítico (séculos XIX-XX)*, Lisboa: I.I.E.

Ó, Jorge Ramos do

1999 *Os anos de Ferro. O dispositivo cultural durante a "Política do Espírito", 1933-1949*, Lisboa: Estampa.

PIMENTEL, Irene Flunser

2000 *História das organizações femininas no Estado Novo*, Rio de Mouro: Círculo de Leitores.

PINTASSILGO, Joaquim

1998 *República e formação de cidadãos. A educação cívica nas escolas primárias da Primeira República portuguesa*, Lisboa: Colibri.

RAMOS, Rui

1994 A segunda fundação (1890-1926), in José Mattoso (dir.), *História de Portugal*, vol. VI, Lisboa: Círculo de Leitores.

REBOUL, Olivier

1977 *L' endoctrinement*, Paris: PUF.

1992 *Les valeurs de l' éducation*, Paris: PUF.

RICOEUR, Paul

1991 *Ideologia e utopia*, Lisboa: Edições 70 (trad. de *Lectures on ideology and utopia*, 1986).

RODRIGUES, Graça Almeida

1980 *Breve história da censura literária em Portugal*, Lisboa: ICALP.

SAMPAIO, José Salvado

1975 *O ensino em Portugal (1911-1969)*, vol. I, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; 1976, vol. II; 1977, vol. III.

1977 *A educação em números*, Lisboa: Livros Horizonte.

SANTOS, Maria de Lurdes Lima dos

1993 "Os costumes do «Bom-Tom»", *Para uma sociologia da cultura burguesa em Portugal no século XIX*, Lisboa: Presença/Instituto de Ciências Sociais.

SILVA, Manuel Dinis

1999 *Musique e fascisme: la «Mocidade portuguesa» dans les années 30-40*, Paris, Tese mestrado, Université Vincennes (texto policopiado).

TORGAL, Luís A

1993 *História e ideologia*, Coimbra: Minerva.

TORMENTA, José Rafael Brito

1997 *Os manuais escolares: inovação ou tradição?*, Lisboa: I.I.E.

2001 *Os professores e os manuais escolares. Um estudo centrado no uso dos manuais de Língua Portuguesa*, Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade do Porto (texto policopiado).

WISE, J. Macgregor

2000 "Home: territory and identity", *Cultural Studies*, 14 (2), Routledge, pp. 295-310.

6. Outras obras consultadas

APPLEYARD, J. A,

1991 *Becoming a reader. The experience of fiction from childhood to adulthood*, Cambridge: Cambridge University Press.

APPLLEBEE, A

1978 *The child's concept of story*, Chicago: University of Chicago Press.

DURAND, Gilbert

1969 *Les structures anthropologiques de l' imaginaire*, Paris: Bordas.

FORRESTER, Michael A.

1992 *The development of young children´s social-cognitive skills*, Hove/Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

JOHNSON-LAIRD, P. N.

1983 *Mental models. Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*, Cambridge: Cambridge University Press.

LOURENÇO, Eduardo

1999 *Portugal como destino seguido de Mitologia da saudade*, Lisboa: Gradiva.

NETO, Félix

1999 *Introdução à psicologia social*, Lisboa: Universidade Aberta.

VYGOTSKY, L. S

1980 *Pensamento e linguagem*, Lisboa: Edições Antídoto (trad. de *Thought and language*, 1962).

1991 *A formação social da mente*, 4.ª ed., São Paulo: Martins Fontes (trad. de *Mind in society*, 1978).