

ICCL2021

21st CENTURY LITERACIES

International Congress

PROCEEDINGS

15-16 JULY 2021

Polytechnic of Portalegre Campus

LIVRO DE ATAS

Congresso Internacional
sobre Literacias no Século XXI

International Congress on 21st Century Literacies

(ICCL2021)

PROCEEDINGS

Congresso Internacional sobre Literacias no Século XXI

(ICCL2021)

LIVRO DE ATAS

Title

Congresso Internacional sobre Literacias no Século XXI (ICCL2021) / International Congress on 21st Century Literacies (ICCL2021) Livro de Atas

Coordination

Cristina Dias, Carla Santos, Luís Cardoso, Vanda Correia

Editor

Polytechnic Institute of Portalegre

Graphic Coordination

Communication and Design of the Polytechnic Institute of Portalegre

ISBN

978-989-8806-44-4

Languages

English and Portuguese

Type of edition

Electronic/PDF

Date

December 2021

**International Congress
on 21st Century Literacies**
(ICCL2021)

**Congresso Internacional
sobre Literacias no Século XXI**
(ICCL2021)

ORGANIZING COMMITTEE

Adelaide Proença | Polytechnic Institute of Portalegre

Ana Loureiro | Polytechnic Institute of Santarém

Carla Santos | Polytechnic Institute of Beja

Cristina Dias | Polytechnic Institute of Portalegre

Dina Rocha | Polytechnic Institute of Santarém

Elsa Rodrigues | Polytechnic Institute of Beja

João Miranda | Polytechnic Institute of Portalegre

João Romacho | Polytechnic Institute of Portalegre

Luis Cardoso | Polytechnic Institute of Portalegre

Luís Loures | Polytechnic Institute of Portalegre

Luís Pinheiro | Polytechnic Institute of Portalegre

Maria Isabel Borges | Polytechnic Institute of Portalegre

Maria José Varadinov | Polytechnic Institute of Portalegre

Maria Lucinda Polícia | Library Coordinator of André de Gouveia Schools Group of Évora

Teresa Mendes | Polytechnic Institute of Portalegre

Teresa Oliveira | Polytechnic Institute of Portalegre

Vanda Correia | Polytechnic Institute of Portalegre

SCIENTIFIC COMMITTEE

Abílio Amiguiño | Polytechnic Institute of Portalegre | Portugal
Adelaide Proença | Polytechnic Institute of Portalegre | Portugal
Aldo Passarinho | Polytechnic Institute of Beja | Portugal
Amélia Silva | Higher Institute of Accounting and Administration of Porto | Portugal
Ana Bandeira | Higher Institute of Accounting and Administration of Porto | Portugal
Ana Loureiro | Polytechnic Institute of Santarém | Portugal
Ângela Balça | Évora University | Portugal
Antoaneta Dimitrova | Trakia University | Bulgaria
António Casa Nova | Polytechnic Institute of Portalegre | Portugal
Arceloni Volpato | UNIFACVEST | Brazil
Armada Pinto da Mota Matos | University of Coimbra | Portugal
Bravo Nico | University of Évora | Portugal
Carla Santos | Polytechnic Institute of Beja | Portugal
Carlos Rosário | Polytechnic Institute of Portalegre | Portugal
Carolina Carvalho | University of Lisbon | Portugal
Cassio Cristiano Giordano | University Católica Pontifícia of São Paulo (PUC-SP) | Brazil
Conceição Cordeiro | Polytechnic Institute of Portalegre | Portugal
Cristina Dias | Polytechnic Institute of Portalegre | Portugal
Cristina Guerra | Polytechnic Institute of Portalegre | Portugal
Darlinda Moreira | Open University | Portugal
Dina Rocha | Polytechnic Institute of Santarém | Portugal
Elsa Rodrigues | Polytechnic Institute of Beja | Portugal
Everton José Goldoni Estevam | Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR | Brazil
Elzbieta Bobrowicz Campos | University of Coimbra | Portugal
Fernanda Policarpo | Polytechnic Institute of Portalegre | Portugal
Fernando Carapau | University of Évora | Portugal
Fernando Rebola | Polytechnic Institute of Portalegre | Portugal
Francisco Mondragão | Polytechnic Institute of Portalegre | Portugal
Georgi Georgiev | Trakia University | Bulgaria
Sofia Roque | Polytechnic Institute of Portalegre | Portugal
Henrique Gil | Polytechnic Institute of Castelo Branco | Portugal
Hermelinda Carlos | Polytechnic Institute of Portalegre | Portugal
Isabel Silva | Polytechnic Institute of Portalegre | Portugal
Jacek Jakiela | University of Information Technology and Management in Rzeszów | Poland
Joanna Świątoniowska | University of Information Technology and Management | Poland
Joanna Wójcik | University of Information Technology and Management in Rzeszów | Poland
João Emílio Alves | Polytechnic Institute of Portalegre | Portugal
João José Figueira da Silva | University of Coimbra | Portugal

Joaquim Mourato | Polytechnic Institute of Portalegre | Portugal
João Romacho | Polytechnic Institute of Portalegre | Portugal
João Luís Miranda | Polytechnic Institute of Portalegre | Portugal
João Pedro da Ponte | University of Lisbon | Portugal
João Tiago Mexia | New University of Lisbon | Portugal
José Luís Canito Lobo | University of Extremadura | Spain
Jurgita Kasparienė | Klaipėdos valstybinė kolegija | Lithuania
Lori Viali | Federal University of Rio Grande do Sul | Brasil
Luís Alcino | Polytechnic Institute of Portalegre | Portugal
Luís Baptista | Polytechnic Institute of Portalegre | Portugal
Luis Bonixe | Polytechnic Institute of Portalegre | Portugal
Luís Cardoso | Polytechnic Institute of Portalegre | Portugal
Luís Grilo | Polytechnic Institute of Tomar | Portugal
Luís Loures | Polytechnic Institute of Portalegre | Portugal
Luis Maya Jaramillo | University of Extremadura | Spain
Luís Pinheiro | Polytechnic Institute of Portalegre | Portugal
Májory K. Fernandes de Oliveira Miranda | Federal University of Pernambuco | Brazil
Manuel Pinto | University of Minho | Portugal
Maria Beatriz Marques | University of Coimbra | Portugal
Maria Isabel Borges | Polytechnic Institute of Portalegre | Portugal
Maria José Martins | Polytechnic Institute of Portalegre | Portugal
Maria José Varadinov | Polytechnic Institute of Portalegre | Portugal
Marília Castro Cid | University of Évora | Portugal
Miguel Avillez | University of Évora | Portugal
Nely Georgieva | Trakia University – Stara Zagora | Bulgaria
Nicolau Miguel Almeida | Polytechnic Institute of Portalegre | Portugal
Patrícia Ávila | University Institute of Lisbon | Portugal
Patrícia Silveira | Universidade Europeia | Portugal
Paulo Brito | Polytechnic Institute of Portalegre | Portugal
Paulo Peixoto | University of Coimbra | Portugal
Paulo Resende da Silva | University of Évora | Portugal
Pedro Aceituno | Distance University of Madrid | Spain
Rita Basílio Simões | University of Coimbra | Portugal
Teresa Mendes | Polytechnic Institute of Portalegre | Portugal
Teresa Oliveira | Polytechnic Institute of Portalegre | Portugal
Vaida Steponavičienė | Šiauliai State College | Lithuania
Vanda Correia | Polytechnic Institute of Portalegre
Vanessa Barros | Federal University of Bahia | Brazil
Veselina Nedeva | Trakia University | Bulgaria

**International Congress
on 21st Century Literacies**

PROCEEDINGS

**Congresso Internacional
sobre Literacias no Século XXI**

LIVRO DE ATAS

O romanceiro quer ir à biblioteca

Natália Albino Pires¹

¹Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra / Cátedra UNESCO em Património Imaterial e Saber-Fazer Tradicional e CIDEHUS – UÉ / Instituto de Estudos de Literatura e Tradição – NOVA FCSH / Centro de Investigação em Artes e Comunicação – UAlg / Centre de Recherche Interdisciplinaire sur les Langues, Les Littératures, les Artes, l’Histoire et les Cultures – Université Assane Seck (Senegal)

ABSTRACT

During the period of kindergarten education, children have contact with multiple forms of traditional (folk) literature, particularly the songbook. However, as they enter the Primary School, and with their evolution through the different levels of schooling, the presence of the traditional text loses its relevance in the educational contexts of the classroom and in school textbooks. Approaches to traditional text are, often, based on authorial texts written on the basis of traditional text. Examples of these options present in textbooks are the texts by António Torrado or Luísa Ducla Soares.

In the digital and image Era, it is not possible to imagine that the contexts of transmission of traditional literature can be restored, therefore, a large part of the oral literary heritage, the identity link of civilization groups, tends to be definitively lost. In fact, it is a paradox, there is an increasing talk of intangible cultural heritage and there are several policies to achieve the protection and preservation of world’s oral literary manifestations (tales, legends, proverbs, epics, ballads, etc).

Facing the paradox of the attempt to preserve textual, heritage, oral manifestations and the loss of heritage memory by young people, we have been reflecting on several issues connected to the ways of preservation and the possible uses for the oral heritage collection. What will be the role of the school, particularly the Portuguese class, in the preservation of memory and oral textual heritage? How are the different libraries (municipal and from schools) helping until now, and, in the future, how can they contribute to the preservation of traditional literature?

Based on these issues, and always thinking in the major urgency of protecting an ancient oral literary heritage, we start with a ballad of the modern Portuguese oral tradition, “Bela Infanta”, we think carefully on the ways of preserving the memory, and we suggest a set of activities that can be developed in a library space, therefore, giving a very important contribute to the preservation of the oral literary heritage.

KEYWORDS

Oral Folk Literature, Immaterial Heritage, Libraries; safeguarding of oral heritage.

1. INTRODUÇÃO

A sociedade ocidental tem sofrido nos últimos decénios transformações sociais, culturais e relacionais conducentes a uma desagregação das comunidades tradicionais e a uma dissolvença dos referentes identitários comunitários, muito particularmente aqueles referentes identitários passados de geração em geração oralmente. Graças a este processo evolutivo, o acervo cultural das sociedades ocidentais, transmitido oralmente ao longo de séculos, tem vindo a ser progressivamente substituído pelo texto escrito e pela imagem em movimento. Inquestionavelmente, a literatura tradicional, secular, tem vindo a perder espaço no seio das comunidades graças ao desenvolvimento dos *mass media* e graças ao letramento massivo das populações¹. Apesar de ao longo da história da humanidade terem convivido lado a lado literatura e oratura, o texto escrito tem vindo², no último século, a ganhar hegemonia e a impor-se como veículo privilegiado de transmissão do conhecimento porque, como afirma Cerrillo (2010, p. 10) “histórica e educacionalmente, considerouse [e considera-se] que o escrito tiña un carácter ennobrecedor que non tiña o oral”. O mesmo autor afirma mais adiante (2010, p. 26) que “o modelo de sociedade en que vivimos propiciou a ruptura da cadea que transmitía oralmente as composicións literarias tradicionais e que propiciaba o seu enriquecemento coa continua aparición de variantes. Dalgún xeito, estábase esvaecendo a memoria que albergaba a gran biblioteca da literatura oral”. Portanto, os géneros literários tradicionais orais, tal como o romanceiro ou o cancionero tradicional, não só perderam a sua função no seio das comunidades porque os contextos sociais nos quais circulavam estes textos estão, naturalmente, transformados, como vêm sendo, paulatinamente, substituídos por textos literários baseados em genótipos tradicionais.

Em Portugal, durante a educação pré-escolar as crianças contactam com algumas formas da literatura tradicional oral. Em particular contactam com formas literárias do cancionero, como lengalengas, trava-línguas e canções de roda. No entanto, a partir da sua entrada para o 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), e à medida que vão progredindo na escolaridade, a presença do texto tradicional oral vai perdendo terreno nos contextos educativos de sala de aula e nos manuais escolares. Com efeito, constatamos que, a partir do 1º CEB, os manuais escolares oferecem exclusivamente mostras de textos literários escritos com base no texto tradicional (e, portanto, não tradicionais). Exemplos destas opções são os textos de António Torrado, de António Mota, de Ilse Losa, de Pedro Mésseder, de Luísa Ducla Soares ou de Viale Moutinho (entre outros) presentes em manuais escolares³.

De facto, na Era do digital e da imagem, não é sequer exequível imaginar que os contextos de transmissão da literatura tradicional possam ser retomados. Paradoxalmente, constatamos que

¹ O processo evolutivo que tem levado ao desaparecimento da literatura tradicional no seio das sociedades europeias verifica-se também noutras sociedades. Nas sociedades africanas ou nas sociedades indígenas da América Latina, por exemplo, os contextos de transmissão do património oral têm vindo a ser progressivamente alterados e substituídos.

² Referimo-nos ao texto escrito independentemente do suporte em que é veiculado, livro em papel ou digital, publicações periódicas em papel ou digitais, redes sociais, etc.

³ Para outras informações sobre o processo de literarização do texto tradicional, ver, por exemplo, Gomes (2001).

cada vez mais se fala de património imaterial e que existe um vasto conjunto de políticas com vista à salvaguarda e conservação das manifestações literárias orais mundiais (contos, lendas, parémia, epopeias, baladas, etc.)⁴.

Diante do paradoxo da tentativa de preservação das manifestações textuais patrimoniais orais e a perda da memória patrimonial por parte dos jovens, temos vindo nos últimos anos a refletir sobre diversas questões relacionadas com a preservação e os usos possíveis para o acervo patrimonial oral. Nesta medida, temos vindo a questionar-nos: - sobre o papel da Escola, em particular da aula de português, para a preservação da memória e do património textual oral; - sobre o contributo dado, e passível de continuar a ser dado, pelas diferentes bibliotecas (municipais e escolares) para a salvaguarda da literatura tradicional; - sobre o contributo dos novos canais de transmissão de mensagens (como Instagram, Facebook, Tiktok, Youtube, Byte, Funimate, Chingari,...) para a preservação da memória patrimonial de uma determinada comunidade.

Neste trabalho, interessa-nos, no entanto, focar a atenção, de modo particular, no contributo que a biblioteca escolar e a biblioteca municipal podem dar não só para a divulgação do património literário oral, e de modo especial à divulgação do romanceiro, como também para a preservação de uma memória identitária. Assim, partimos do questionamento que nos tem norteado, centramos a nossa atenção num romance da tradição oral moderna portuguesa, a *Bela Infanta*, refletimos sobre as vias de preservação da memória e sugerimos um conjunto de atividades passíveis de desenvolver em espaço de biblioteca, procurando contribuir, deste modo, para vias de preservação do acervo patrimonial literário oral.

2. DOS CAMINHOS DA MEMÓRIA ÀS POTENCIALIDADES DIDÁTICAS DA LITERATURA TRADICIONAL

2.1. Literatura Tradicional como processo mnemónico

Indiscutivelmente, falar de literatura tradicional⁵ é falar de um vasto conjunto de genótipos textuais, com raras afinidades entre si, transmitidos oralmente de geração em geração e cuja classificação nem sempre é consensual entre os estudiosos. É, no entanto, consensual que os géneros da literatura tradicional (romanceiro, cancionero, oracionero, contos, lendas, lengalengas, adivinhas, provérbios, adágios, etc.) possuem ou uma função lúdica e de deleite (com vista à criação de laços simpatéticos no grupo), ou uma função formativa (ética e moral) ou função religiosa (precatória, latrêutica ou devocional). Logo, será a função específica inerente a cada um dos géneros que determinará a sua associação a diferentes momentos da

⁴ Lembremos a quantidade de arquivos digitais que vêm sendo disponibilizados desde o início do século XXI. Não pretendemos dar conta do estado da arte porquanto esse não é o nosso objeto de estudo. Recordamos, por isso, apenas alguns dos arquivos mais mediáticos disponibilizados em Portugal: romanceiro.pt; memoriamedia.net; anossamusica.web.ua.pt ou <http://amusicaportuguesaagostardelapropria.org>

⁵ Não é nosso objetivo discutir aqui conceitos de *literatura* frente a *oratura* ou de *tradicional* frente a *popular*, nem a terminologia de *literatura tradicional*, *literatura oral e tradicional*, *literatura popular tradicional* ou de *literatura popular de tradição oral*. Para os interessados nessa questão sugerimos, a título de exemplo, a leitura de trabalhos de David Pinto-Correia ou Pere Ferré ou Peter Burke.

vida quotidiana, quer comunitária, quer familiar, e, conseqüentemente, os contextos relacionais a que cada género da literatura tradicional está associado são decisivos para a sua transmissão⁶.

Da análise das especificidades de cada um dos géneros da Literatura Tradicional constatamos que, em comum, possuem apenas o recurso a processos mnemónicos (de memorização e de recitação), o seu processo de transmissão (oral e de geração em geração), o facto de, para o grupo de indivíduos portador do acervo, possuírem uma função (ético-moral, lúdica ou religiosa) e o facto de estarem ligados aos diferentes momentos da vida comunitária e familiar de uma determinada comunidade.

O processo mnemónico, inerente à literatura tradicional, implica um ato de memorização e um ato de recitação⁷. Não obstante, a especificidade do processo mnemónico exigido ao informante por cada um dos géneros (romance, canção, oração, conto, lenda, lengalenga, adivinha, provérbio, adágio, etc.) difere tanto no ato da sua memorização como no da sua recitação. Por exemplo,

- a) o conto e o romance exigem que o processo de memorização e de recitação se baseie em tópicos e motivos e em variantes lexicais. Tratando-se de estruturas narratológicas abertas porquanto vivem de variantes, a sua estrutura formal determina o maior ou menor recurso a estruturas formulísticas: o romanceiro, por ser uma narrativa em verso, requer um significativo número fórmulas com valor temporal, locativo ou modal; o conto, por ser um texto exclusivamente narrativo não dispensa as fórmulas de abertura e de fecho.
- b) a lenda exige que o processo de memorização e de recitação se baseie apenas em temas e motivos (unidades maiores e menores de significado), tratando-se de uma estrutura narratológica totalmente aberta, tanto do ponto de vista lexical, como do ponto de vista diegético porquanto admite a introdução de novos elementos narrativos e/ou a sua supressão.
- c) a oração, a adivinha ou a lengalenga são textos totalmente fechados porquanto funcionam como uma unidade textual-discursiva, não admitindo, portanto, variantes de qualquer tipo. Por isso, exigem que o processo de memorização e de recitação se baseie em relações semântico-pragmáticas: as mesmas relações

⁶ Não é possível dissociar o processo de transmissão da literatura tradicional dos contextos de recitação que são, por seu turno, interdependentes das interações comunitárias e familiares. Com efeito, os contextos de recitação de cada uma das tipologias textuais tradicionais interrelacionam-se com os momentos da vida quotidiana em que os membros da comunidade interagem, quer no trabalho, quer em lazer, muito embora os contextos de recitação de cada género literário difiram de região para região. Um exemplo de diferentes contextos de recitação para os textos encontramos-lo quando comparamos os contextos de recitação de um mesmo romance em Trás-os-Montes e no Alentejo. Para informações complementares sobre a funcionalidade dos diferentes géneros da literatura tradicional no seio das comunidades, consultar, a título de exemplo, os trabalhos de César Sánchez Ortiz; Mariana Gomes; Pascuala Margote Magán ou Pedro Cerrillo.

⁷ A recitação constante e reiterada pode ser entendida como um “instrumento educacional de memorização”. Mas, por outro lado, a recitação, ao ter como objetivo a conservação de uma tradição, pode funcionar “como meio de construção de uma determinada memória escolhida para ser conservada e transmitida” (Nogueira, 2009, p. 51).

semântico-pragmáticas que o falante usa para memorizar e usar o léxico da sua língua materna.

Os processos mnemónicos requeridos pelos diferentes géneros textuais tradicionais, tanto no ato de memorização do texto como no ato da sua recitação, mobilizam estruturas cerebrais diferenciadas e convocam um conhecimento próprio⁸. Do ponto de vista linguístico, o processo de transmissão/recitação ou narração do texto tradicional exige que o recitador possua um domínio absoluto do processo articulatório (sobretudo os géneros poéticos, rimados e ritmados) e que domine estruturas lexicais e semânticas da sua língua materna (sobretudo os géneros cuja transmissão assenta num processo de variação/invariação lexical como o romance, o conto ou a lenda).

2.2. O valor pedagógico da literatura tradicional

A literatura tradicional possui, consensualmente entre a crítica, um valor cultural e pedagógico para a comunidade e, simultaneamente, possui um valor memorial e identitário para o grupo (Díaz Viana, 2005; Cerrillo, 2010)⁹. Perdidos, no entanto, os contextos sociais de transmissão da maioria dos textos tradicionais, torna-se imprescindível que a escola, nomeadamente a sala de aula e/ou a biblioteca, se ofereça como espaço para ouvir e ler textos da tradição oral, permitindo às crianças a oportunidade de contactar com a sua herança cultural (Pelegrín, 2008; Nogueira, 2011a e 2011b)¹⁰.

Com efeito, vários autores têm salientado a importância do ato de ouvir e de ler textos de literatura tradicional e ressaltado que o contacto com o acervo de transmissão oral é essencial para o desenvolvimento das crianças e jovens (Cerrillo, 2010; González García, 2007; Nogueira, 2008 e 2011a; Parafita, 1999; Pelegrín, 2008, entre outros). De modo particular, tem vindo a ser salientada a importância do uso de textos de literatura tradicional em diferentes níveis de ensino, porquanto este género literário pode constituir-se como uma ferramenta imprescindível para o desenvolvimento da competência literária das crianças em diferentes faixas etárias (Amo Sánchez-Fortún, 2010; Azevedo, 2006; Calles, 2005) e como uma importante ponte para a aprendizagem da leitura e da escrita (Amo Sánchez-Fortún, 2010; Sánchez Ortiz, 2013).

⁸ Não é objetivo deste trabalho aprofundar as questões relativas à memória ou aos processos mnemónicos implicados nos atos de linguagem. Para informações mais pormenorizadas sobre processos mnemónicos e sobre o funcionamento da memória no âmbito da linguagem, sugerimos a consulta de, por exemplo, Anderson (2000); Fauconnier & Turner (2002); Mota (2015).

⁹ Não é objetivo deste trabalho dar a conhecer a vasta bibliografia sobre o assunto. Citamos apenas dois autores a título exemplificativo.

¹⁰ A Literatura Tradicional é, indiscutivelmente, parte integrante do património cultural e imaterial de cada comunidade e possui um valor operante específico no seio do grupo/comunidade. Uma vez que este não é o espaço para a discussão de questões relativas à funcionalidade dos diferentes géneros da literatura tradicional no seio das comunidades nem o espaço para debater a sua importância enquanto elemento estruturador de traços identitários do grupo comunitário portador do acervo, remetemos o leitor interessado nessas questões, por exemplo, para os trabalhos de Ana Pelegrín, Arnaldo Saraiva, Carlos Nogueira ou Pedro Cerrillo.

Nesta ótica, Parafita (1999) considera que as crianças que convivam desde cedo com este tipo de textos serão mais capazes, intelectualmente, do que aquelas que crescem à margem desse convívio. Ao ouvir e ler estes textos, as crianças e jovens aprenderão a saber escutar, a conhecer o outro e a divertir-se em grupo, interiorizando a mensagem rica e intemporal que este género de textos veicula. Os textos de literatura tradicional permitem, por isso, que a criança compreenda o mundo que a rodeia, enquanto proporcionam um momento lúdico, através do qual ela é estimulada a utilizar outras funções como a imaginação e a criatividade (González García, 2007).

A literatura de transmissão oral é, com efeito, constituída por uma multiplicidade de géneros cada qual com especificidades estilísticas e linguísticas próprias. Estas especificidades estilísticas e linguísticas dos vários géneros da literatura tradicional que vêm sendo patenteadas por diversos autores parecem, também, afigurar-se como uma ferramenta excepcional para a promoção do desenvolvimento linguístico das crianças, em particular do seu desenvolvimento lexical e sintático. Por exemplo, García Mateos (1988, p.128) enuncia a importância de alguns dos géneros da literatura tradicional para o desenvolvimento linguístico das crianças em diferentes idades. Outro exemplo ainda, Cerrillo (2007) observa que o cancionero infantil pode ser usado didaticamente em diferentes níveis de ensino com o objetivo de desenvolver habilidades gramaticais e linguísticas dos alunos: “el Cancionero Infantil es un maravilloso antídoto contra los abusos de la enseñanza de las teorías gramaticales: podríamos comprender las oraciones afirmativas y negativas con una *canción de cuna*; o practicar los juegos de palabras con una *adivinanza*; o buscar el sujeto y el verbo de una oración simple en una *canción escenificada*; o acceder a los secretos de la composición y derivación de palabras con un *trabalenguas*” (2007, s/p).

Os valores didático-pedagógicos da literatura tradicional não se esgotam, porém, nem em áreas científicas, nem em níveis de escolaridade e a partir das várias tipologias de texto da literatura tradicional podem equacionar-se inúmeras possibilidades didáticas multi, pluri e interdisciplinares. O potencial didático da literatura tradicional oral, na sua pluralidade de géneros, vem sendo, por isso, continuamente salientado por diferentes autores (Cerrillo, 2005; Mata, 2008; Nogueira, 2011a; Pelegrín, 2008b; Recasens, 1989; entre outros) ao longo de várias décadas.

Quando analisamos com acuidade os documentos orientadores da prática letiva para os diferentes níveis de ensino emanados do Ministério da Educação¹¹, verificamos que ao longo da escolaridade obrigatória é proposto o estudo do texto tradicional. Não obstante, estes documentos orientadores da prática letiva da Educação Pré-Escolar ao 12º ano centram as sugestões de leitura do texto tradicional em constructos literários instituídos a partir de génotipos tradicionais e não no texto tradicional propriamente dito¹². Da análise dos

¹¹ Referimo-nos às *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, ao Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al., 2015) que esteve em vigor até ao dia 6 de julho de 2021, às *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018) e ao *Plano Nacional de Leitura*.

¹² Referimo-nos em particular às sugestões de leitura para cada um dos anos de escolaridade dos ciclos do Ensino Básico. Assim, no *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (revogado pelo Despacho 6605-A/2021) do 1º ano ao 7º ano sugere-se a leitura de constructos literários instituídos a partir de génotipos

documentos, constatamos, por outro lado, que o texto tradicional ou de base tradicional não é convocado de modo igual nos vários anos ou níveis de ensino, privilegiando-se nos documentos o estudo do conto tradicional em diversos anos de escolaridade¹³. Da observação da prática letiva em contexto de supervisão pedagógica, atestamos que, do 1º ao 12º ano, o texto tradicional ou de base tradicional raramente é usado em sala de aula com o fim didático de reforçar o conhecimento dos alunos sobre esta tipologia textual, ou de desenvolver o conhecimento linguístico dos alunos¹⁴, ou de lhes aumentar o seu capital lexical. Finalmente, temos comprovado que as propostas de exploração dos textos tradicionais, ou melhor, dos textos de base tradicional contidas nos manuais escolares usados nos diferentes anos e níveis de escolaridade nunca contemplam o estudo das especificidades da tradição oral.

No caso específico do romanceiro, da análise dos documentos orientadores da prática docente do 1º ao 12º ano, constatamos que apenas duas versões factícias saídas do punho de Almeida Garrett, *Nau Catrineta* e *A Bela Infanta*, surgiam recomendadas para estudo no 6º ano de escolaridade no *Programa e Metas Curriculares de Português* (Buescu et al., 2015), mantendo as *Aprendizagens Essenciais* esta sugestão “para que seja possível um trabalho interdisciplinar com a História e Geografia de Portugal” (AE - Português, 6º ano: 15)¹⁵. Não volta a haver outra referência ao romanceiro nem nos documentos emanados da tutela nem nos manuais escolares ao longo de toda a escolaridade obrigatória.

2.3. O romanceiro como ferramenta didática

Dentro da categoria Literatura Tradicional, o romanceiro destaca-se por diversos aspetos formais relacionados com a sua estrutura interna e externa. Mas, destaca-se também por aspetos relacionados com a sua origem, evolução e transmissão. De forma muito sintética¹⁶,

tradicionais sem nunca se propor o estudo da tradição oral (Buescu et al., 2015, p. 91 a 101). Neste caso, encontramos, a título de exemplo, as obras de Luísa Ducla Soares, de António Mota, Ilse Losa ou de Alexandre Herculano. De forma semelhante, surgem sugestões de leitura de textos tradicionais recolhidos e editados por Adolfo Coelho, irmãos Grimm, La Fontaine e Esopo ou sugestões de leitura de dois romances factícios de Garrett sem que se proponha o estudo mais alargado dessa mesma tradição oral. Cremos que estas opções merecem uma análise em lugar próprio.

¹³ No *Programa e Metas Curriculares de Português* (Buescu et al., 2015) apresenta-se uma listagem de obras literárias para o domínio Educação Literária por ano, porém nas *Aprendizagens Essenciais* só a partir do 6º ano se define uma lista de obras literárias para este domínio. Salienta-se, no entanto, que as sugestões de leituras relativas às tipologias de texto tradicional presentes nos documentos dizem, maioritariamente, respeito ao contro tradicional. No entanto, importa não obliterar que se trata de sugestões de leitura de textos/contos burilados por autores considerados canónicos. Por se tratar de textos burilados, não podem considerar-se tradicionais, mas textos de base tradicional.

¹⁴ Em Portugal, os poucos trabalhos de investigação realizados sobre a importância do texto tradicional para o desenvolvimento linguístico das crianças debruçam-se, maioritariamente, sobre conto e sobre o desenvolvimento da oralidade e focam-se na Educação Pré-Escolar.

¹⁵ Pires (2020) mostra como os dois romances são erroneamente usados para abordar interdisciplinarmente a temática dos descobrimentos.

¹⁶ Não é objeto deste trabalho uma revisão do estado da arte sobre a definição do género romancístico. Para os interessados, sugerimos a leitura dos trabalhos de Ramón Menéndez Pidal ou Diego Catalán ou Pere Ferré ou David Pinto-Correia. Para uma rápida panorâmica da origem e evolução do género romancístico e de algumas das problemáticas que envolvem a sua origem, evolução e história, ver Díaz-Mas (2008). Lembramos apenas que há romances cuja origem se encontra nas *Canções de Gesta* (por exemplo, os romances históricos como *Queixas de D.*

um romance tradicional é uma composição épico-narrativa breve em tiradas de versos de quinze sílabas métricas, monorrimos em rima assonante. A sua origem e evolução são diversas e as temáticas narradas dependem integralmente da origem do romance.

O género romancístico partilha, do ponto de vista narratológico, características com o conto tradicional e, do ponto de vista formal, com a lírica. Assim, no romanceiro encontramos o maravilhoso¹⁷, o reconhecimento de personagens através de símbolos¹⁸, elementos simbólicos e metafóricos¹⁹ e, também, a transmissão de valores ético-morais²⁰. À imagística do texto romancístico, soma-se uma dramaticidade que prende a atenção do público e que foi conseguida porque a tradição expurgou os textos de elementos descritivos acessórios, mantendo os diálogos entre as personagens²¹.

O romanceiro evidencia-se porquanto congrega um conjunto de textos cujas especificidades temáticas, estilísticas e linguísticas se destacam²². Comparativamente com outras tipologias de texto tradicionais, do romanceiro sobressaem as estruturas formulísticas, a sintaxe da frase que compõe o verso e decorre da sua estrutura formal²³, a frequência de vocativos, as topicalizações, os elementos simbólicos, metafóricos e as polissemias, sendo a especificidade da rima assonante um traço determinante do estilo do romanceiro²⁴. Em termos temáticos, o romanceiro oferece um conjunto de textos que narram temáticas variadas, desde factos históricos medievais da Península Ibérica, da corte de Carlos Magno e relativos às relações entre cristãos e muçulmanos na fronteira da Andaluzia a um conjunto de textos que retomam temas bíblicos ou tratam o adultério, o amor, crenças religiosas, etc.

Nesta sequência, do ponto de vista temático, o romanceiro permite pontes intertextuais com o conto tradicional, com o conto de autor, com o teatro, com a lírica e com o romance. Mas, admite também abordagens interdisciplinares com a disciplina de História. Do ponto de vista linguístico, o estudo constante de romances tradicionais, pelo contacto continuado com

Urraca ou os romances carolíngios como *Morte de D. Beltrão*), na tradição baladística de Levante ou mediterrânica (como os romances *A Donzela Guerreira* ou *A Bela Infanta*), na tradição baladística escandinava (como os romances *Nau Catrineta*) ou que foram escritos por poetas palacianos e se tradicionalizaram (por exemplo, *A Batalha de Lepanto* ou *Morte do Príncipe D. João*). Há, no entanto, um vastíssimo conjunto de romances, sobretudo os novelescos, cuja origem é impossível de rastrear (por exemplo, *Parto em terras longínquas* ou *Má Sogra*).

¹⁷ Por exemplo, nos romances *Quintado*, *Soldadinho*, *Santa Iria*.

¹⁸ Por exemplo, nos romances *Morte de D. Beltrão*, *Infantina* ou *A Bela Infanta*.

¹⁹ Por exemplo, a espada ou a água.

²⁰ Por exemplo, nos romances *Frei João*, *Conde Alarcos* ou *Rico Franco*.

²¹ Para informação mais pormenorizada sobre as estratégias de dramaticidade do romanceiro, ver Ferré (1998) ou consultar a entrada “balada” no *e-Dicionário de termos literários*: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/balada/>

²² Lembramos que, apesar de existirem trabalhos sobre o estilo de diferentes tipologias textuais tradicionais como o romanceiro, o conto, as rimas infantis, as adivinhas ou os trava-línguas, faltam estudos comparativos sobre aspetos linguísticos e estilísticos entre os diferentes géneros da literatura tradicional.

²³ Ainda que não existam estudos sobre a sintaxe do romanceiro tradicional, dos estudos que têm vindo a ser publicados sobre o estilo do romanceiro e sobre as especificidades do léxico, verificamos que cada hemistíquio corresponde, na maioria dos casos, a uma unidade frásica.

²⁴ Importa lembrar que a música e a performance são/foram elementos determinantes e essenciais para o romanceiro, quando usado em contextos laborais ou recreativos.

topicalizações e inversões de constituintes sintáticos, fomenta a aquisição de estruturas linguísticas e modos discursivos específicos, podendo coadjuvar no estudo e compreensão da linguagem de outros géneros literários como a epopeia camoniana²⁵. Do ponto de vista cultural, o romanceiro permite delinear caminhos interdisciplinares (convocando a disciplina de História e analisando-se, por exemplo, a importância da oralidade e da escrita ao longo da evolução da humanidade) e interculturais (procurando a sobrevivência das temáticas noutras tradições orais mundiais ou partindo das temáticas abordadas para a comparação de valores ético-morais entre grupos civilizacionais coevos e/ou ao longo dos séculos²⁶).

Parece-nos indiscutível, tendo em contas as especificidades formais e temáticas do romanceiro, que este género se configura como uma ferramenta didática com um potencial inesgotável e que admite múltiplas abordagens: literárias, linguísticas e culturais.

O romance *A Bela Infanta*, que aborda a espera da esposa pelo marido embarcado para a guerra há anos, bebe na tradição mediterrânica e tem a sua origem nas tragoúdias gregas, derivando do episódio de Penélope e Ulisses e do reconhecimento do marido retornado (Kioridis, 2012). A versão mais frequente em território nacional, e que surge nos manuais escolares de português para o 6º ano, deve-se ao punho de Almeida Garrett e trata-se de uma versão factícia que se tradicionalizou (Pires, 2020). A versão portuguesa centra-se no diálogo entre o forasteiro e a rapariga que aguarda a chegada do marido embarcado. Durante este diálogo, o navegador, que virá a comprovar-se ser o seu marido, vai testando a sua fidelidade oferecendo-lhe bens materiais em troca de momentos de infidelidade e só quando ela se enfada por causa da sua audácia é que temos a revelação da identidade do recém-chegado.

O romance *A bela Infanta* oferece-se-nos, portanto, como indutor de propostas didáticas interdisciplinares e interculturais que podem desenvolver-se, por exemplo, no âmbito do Estudo do Meio no 1º CEB, no âmbito da História e Geografia de Portugal no 2º CEB e da História e/ou da Geografia no 3º CEB e/ou Ensino Secundário. Com este romance, pode ser trabalhado, entre outras temáticas, o papel da mulher nas diferentes sociedades de navegadores do mundo ocidental e oriental (Fenícios, Gregos, Romanos, Vikings, Muçulmanos, Chineses, Portugueses, etc.) em diferentes épocas da história (Antiguidade Clássica, Idade Média, Renascimento, modernidade e atualidade). Pode, também, estudar-se o papel da mulher nas comunidades piscatórias do litoral português e, havendo alunos de origem estrangeira na sala de aula, pode comparar-se o papel da mulher do pescador português com o papel da mulher noutras comunidades piscatórias do mundo (africanas, ameríndias e/ou indianas, por exemplo). Este romance permite inclusive abordar a temática da ausência e do reencontro/reconhecimento de familiares após vários anos, um tema transversal às comunidades de migrantes. A partir deste romance pode propor-se aos alunos de diversos

²⁵ As especificidades linguísticas do romanceiro não se podem comparar de forma direta às especificidades linguísticas de *Os Lusíadas*. No entanto, consideramos que o contacto frequente com o romanceiro e com as topicalizações, vocativos e inversões de constituintes pode ajudar, aquando do estudo da obra camoniana, na compreensão das anástrofes.

²⁶ Por exemplo, pode analisar-se o romance *A Donzela Guerreira* e trabalhar-se a chegada da balada chinesa à Europa ou analisar-se os romances *Bernal Francês* ou *Frei João* e trabalhar-se a temática do adultério e a sua condenação e/ou aceitação em diferentes sociedades.

anos e de forma interdisciplinar o estudo das viagens e dos meios de transporte, o tempo e energia necessários para as viagens e propulsão dos meios de transporte.

Em suma, o romanceiro em geral e o romance *A Bela Infanta* em particular oferecem um vasto conjunto de possibilidades didáticas que não se esgotam em abordagens simplistas²⁷ como as que vêm sugeridas em manuais escolares de 6º ano.

3. O ROMANCEIRO PODE IR À BIBLIOTECA

Hoje, exatamente por causa das mudanças sociais, vivemos a ambivalência da necessidade, por um lado, da preservação de um passado que define a nossa identidade e, por outro lado, da urgência de integrar a inovação num velho mundo que ainda conhecemos. Com efeito, a escola, nomeadamente a aula de português, as bibliotecas escolares e municipais possuem um papel determinante no processo de divulgação e preservação do património literário oral.

Do nosso ponto de vista, as propostas que apresentamos seguidamente, passíveis de aplicar no âmbito dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC), procuram presentificar uma memória identitária e integram-na nas práticas educativas de contexto não formal de educação, dando sentido a conteúdos programáticos e, simultaneamente, contribuindo para o desenvolvimento de competências definidas pela *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* e pelo *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Por outro lado, estas propostas de atividades visam a valorização do texto tradicional e, conseqüentemente, a valorização das tradições culturais identitárias do grupo/comunidade.

Na realidade, o romance *A bela Infanta*, que surge em manuais escolares de português de 6º ano, já está na biblioteca: na *Odisseia* de Homero e nas versões da *Odisseia* adaptadas a crianças. De igual modo, outros romances (por exemplo, *A Nau Catrineta*, *A Donzela Guerreira* ou *Santa Iria*) já estão na biblioteca em versões factícias, modernizadas ou literarizadas por autores canónicos. Os romances também já estão na biblioteca em diferentes obras que retomam temas romancísticos, quer seja enquanto arquétipo para a construção de novas personagens²⁸, quer seja na sua reescrita. Não obstante, este não é o texto tradicional.

A partir do romance *A bela Infanta* e do seu estudo enquanto texto tradicional, podem organizar-se, tanto na biblioteca escolar como na biblioteca municipal:

- a) Atividades de recitação de versões de romances, desafiando

²⁷ Pires (2020) mostra como algumas das propostas de exploração do romance *A Bela Infanta* constantes nos quatro manuais de português de 6º ano analisados conduzem à aprendizagem de acientificidades, nomeadamente quando se sugere a relação deste romance com os descobrimentos portugueses.

²⁸ O exemplo mais conhecido e divulgado será o uso do tema da *Virgo Bellatrix* (vulgo *Donzela Guerreira*), um tema que perpassa toda a literatura mundial de Oriente a Ocidente, da Antiguidade à modernidade (Cid Lucas, 2013). O tema está presente noutros géneros da literatura tradicional (por exemplo, nos contos *A Afilhada de Stº António* ou *João Cortição*) e encontramos-lo também como elemento arquétipo em obras como *Grande Serão Veredas*, de João Guimarães Rosa, ou "Hatsheput", conto inserido no livro *Espelhos, Uma História quase Universal* de Eduardo Galeano.

- i. Os alunos a selecionarem romances em diferentes antologias de textos recolhidos da tradição oral²⁹ e a recitá-los;
 - ii. Os alunos a organizarem recitais de romances para darem a conhecer à comunidade o acervo tradicional de uma ou mais regiões do país;
 - iii. Os alunos a recitarem um conjunto de romances selecionados com o objetivo de divulgação do acervo português;
 - iv. Os avós que ainda saibam romances a recitá-los para grupos de alunos ou em conjunto com os netos;
 - v. A comunidade local a recitar o seu acervo romancístico.
- b) Dramatizações de textos romancísticos selecionados pelos alunos³⁰ em diferentes formatos, desafiando os alunos a:
- i. Representarem as personagens e a história dos romances;
 - ii. Criarem pequenas peças em teatro de sombras ou em fantoches³¹ a partir dos romances selecionados.
- c) Concursos especiais que promovam:
- i. A recolha de textos junto dos familiares/da comunidade local;
 - ii. A reescrita do texto tradicional em qualquer dos géneros literários (poesia, conto ou teatro);
 - iii. A criação de um romance novo que siga o paradigma formal e narratológico específico do romanceiro tradicional³²;
 - iv. A gravação de vídeos de recitação utilizando as novas plataformas³³.
- d) Sessões musicais com romances, cantando romances³⁴:

²⁹ Ao longo do século XX, foram dadas à estampa diversas antologias de textos recolhidos no continente e ilhas e também junto das comunidades de emigrantes portugueses.

³⁰ Dada a sua estrutura assente maioritariamente no diálogo, praticamente todos os romances da tradição oral moderna se prestam a pequenas sessões de dramatização.

³¹ Neste caso, poder-se-ia solicitar a participação da disciplina de Educação Visual, fomentando a interdisciplinaridade.

³² Durante os séculos XVI e XVII, graças ao valor cultural atribuído ao género romancístico na cultura palaciana, vários poetas ibéricos escreveram romances novos, parodiaram ou contrafizeram romances tradicionais e de grande circulação. Damos como exemplo os romances do punho de poetas como Gôngora ou Quevedo e, ainda, os romances fronteiriços e noticiosos sobre as guerras entre cristãos e o reino de Al-Andalus ou sobre a morte do príncipe D. Juan de Castela e do príncipe D. Afonso de Portugal.

³³ Por exemplo, o Flipgrid, Movenote, OBS ou o TikTok, entre outras que se possam eleger.

³⁴ Para esta atividade, poder-se-iam convidar grupos folclóricos a cantarem romances (ou o acervo local ou o acervo regional ou nacional). Também se poderia optar por envolver jovens músicos locais, solicitando-lhes uma nova partitura para um determinado romance ou conjunto de romances. Estas opções não seriam novidade no panorama musical português (e internacional), pois basta-nos pensar no trabalho feito por músicos e bandas como

- i. Com a partitura tradicional;
- ii. Musicados com novas partituras.

e) Exposições³⁵ de:

- i. Folhetos de cordel com romances;
- ii. Romanceiros;
- iii. Cancioneiros de romances.

4. NOTAS FINAIS

A literatura tradicional, tal como todos os atos performativos e os contextos vivenciais a ela associados, são, indiscutivelmente, parte da herança cultural da comunidade. Enquanto herança cultural do grupo comunitário, a literatura tradicional, tal como todos os atos performativos e os contextos vivenciais a ela associados, constitui-se como património. Um património que, tal como afirmam Nogueira & Silva-Semik (2016, p. 24), não pode ser compreendido “fora da estrutura social em que vive, nem o funcionamento da comunidade pode ser integralmente apreendido sem um conhecimento da sua poesia de transmissão oral”.

Mas esta herança cultural patrimonial, a literatura tradicional, é também ela memória. É memória porque, no ato de recitação e de memorização, se socorre de uma faculdade cognitiva. É memória porque, ao resgatar informação memorizada, o informante/enunciador é remetido para lembranças e recordações de eventos associados a cada texto tradicional. É memória porque é recordação do passado e uma forma de recriação desse passado que, de certo modo, valida a identidade individual ou comunitária. É memória porque o acervo arquivado na memória de cada informante/enunciador traduz não só a cosmovisão do indivíduo como a da comunidade à qual esse indivíduo pertence. Enfim, é memória porque condensa modos de produção e de apropriação de cultura por parte das comunidades. Como afirmam Nogueira e Silva-Semik, “a poesia oral é memória individual e coletiva, uma memória humana que se mantém porque é literatura, poesia” (2016, p. 33).

Do ponto de vista dos estudos de literatura, a literatura tradicional é memória porquanto implica o uso de uma faculdade; é memorial porquanto relata factos e anota aquilo de alguém deseja lembrar-se; é memorialista porquanto arquiva factos memoráveis e tudo o que é digno de ficar na memória da comunidade.

Nesta medida, tal como afirma Smolka (2000, p. 186), “estudar a memória no homem [e, acrescentaríamos nós, na literatura tradicional], então, não é estudar uma “função

Brigada Vítor Jara, Vitorino ou Joaquín Díaz. No entanto, a sugestão que damos implica o envolvimento da comunidade local, tornando-a partícipe da transmissão do acervo patrimonial e dando relevo ao seu trabalho.

³⁵ Para estas exposições, pode solicitar-se a colaboração da Biblioteca Nacional de Portugal ou de Arquivos específicos que forneçam fac-símiles ou alguns exemplares ou fotos dos exemplares. Pode também desafiar-se a comunidade local a disponibilizar as suas bibliotecas privadas.

mnemônica' isolada, mas é estudar os meios, os modos, os recursos criados coletivamente no processo de produção e apropriação da cultura". No entanto, importa não descurar que os elementos culturais patrimoniais se regeneram, se refundem e transmutam, dando origem a novas tradicionalidades e a novos elementos patrimoniais. Em resumo, importa não obliterar que "o património cultural é uma construção social e que, portanto, está sujeito à mudança – e muda" (Barata et al., 2021: 11).

Levar o romanceiro à biblioteca não recupera (nem tal seria obviamente possível) os contextos sociais da sua transmissão, porém permite traçar itinerários para aceder aos "lugares da memória" (Smolka, 2000) e delinear caminhos de resignificação para o património romancístico. Este é também o papel da educação e dos educadores: facultar as vias e os meios para aceder à memória e, simultaneamente, facilitar a descoberta dos trilhos de mudança com vista à resignificação do acervo patrimonial e com vista à (re)construção dos elementos identitários.

REFERÊNCIAS

- [1] Amo Sánchez-Fortún, J. M. (2010). La alquimia de la palabra: aspectos formativos del cancionero infantil. Em P. Cerrillo and C. Sánchez Ortiz (Eds.). *Tradición y Modernidad de la Literatura Oral: Homenaje a Ana Pelegrín*. Cuenca: Ediciones de La Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 19-34.
- [2] Anderson, J. R. (2000). *Learning and memory: An integrated approach* (2nd ed.). Nova Iorque, John Wiley & Sons Inc.
- [3] Azevedo, F. (2006). Literatura infantil, recepção leitora e competência literária. Em F. Azevedo (Ed.), *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa, Lidel, pp. 1-12.
- [4] Barata, F. Th., Capelo, S. and Mascaranhas, J. M. (2021). *Património Cultural e Sustentabilidade: uma relação nem sempre fácil*. Cátedra UNESCO da Universidade de Évora, Évora.
- [5] Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. and Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação, Lisboa.
- [6] Calles, J. (2005). La literatura infantil desarrolla la función imaginativa del lenguaje. *Laurus – Revista de Educación*. 11 (20), pp.144-155. Available: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111209>
- [7] Ceia, C. (coord.). *E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)*. Available: <http://www.edtl.com.pt>
- [8] Cerrillo, P. (2005). *La Voz de la Memoria*. Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca.
- [9] Cerrillo, P. (2007). Sobre el aprovechamiento didáctico del cancionero infantil. Edición digital de la Biblioteca Virtual Miguel Cervantes. Available: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/sobre-el-aprovechamiento-didctico-del-cancionero-infantil-0/html/013fdd3a-82b2-11df-acc7-002185ce6064_3.html
- [10] Cerrillo, P. (2010). Memoria, oralidade e escritura. Sobre Literatura oral e Literatura escrita, *Boletín Galego de Literatura*, vol. 44, pp. 7-29.
- [11] Cerrillo, P. and Sánchez Ortiz, C. (2008). *La palabra y la memoria: Estudios sobre Literatura Popular Infantil*. Ediciones de la Universidad de Castilla-la-Macha, Cuenca.
- [12] Cid Lucas, F. (2013). La mujer soldado como motivo literario en oriente y occidente: La canción de Mulan y el romance de La Doncella Guerrera. *Revista de Estudios Culturales La Torre del Virrey*, 13 (1), pp. 49-52.

- [13] Díaz-Mas, P. (2008). El romancero, entre la tradición oral y la imprenta popular. *Destiempos*, vol. 15, pp. 115-129.
- [14] Díaz Viana, L. (2005). Los caminos de la memoria: oralidad y textualidad en la construcción social del tiempo, *Acta Poética*, 26(1-2), 2005, pp. 181-217. Available: <https://revistas-filologicas.unam.mx/acta-poetica/index.php/ap/issue/view/13>
- [15] DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português*. Ministério da Educação, Lisboa.
- [16] Ferré, P. (1998). Algumas notas sobre a dramaticidade do Romanceiro Tradicional português. Em *Estudos Portugueses: Homenagem a Luciana Stegagno Picchio*, Difel, Lisboa, pp. 957-967.
- [17] Fauconnier, G. and Turner, M. (2002). *The way we Think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. Basic Books, Nova Iorque.
- [18] García Mateos, R. (1988). Notas acerca de la literatura de tradición oral (repertorio infantil). *Revista de Folklore*. 34, 126-130.
- [19] Gomes, J. A. (2001). Da Literatura Oral Tradicional à Literatura para Crianças: alguns casos recentes. Em *No branco do Sul as cores dos livros: Encontro sobre literatura para crianças e jovens – Actas*. Editorial Caminho, Lisboa, pp. 43-60.
- [20] González García, J. (2007). Las narraciones y la tradición oral en el aula de Preescolar. *Summa Psicológica UST*. 4(2), pp. 129-134. Available: https://summapsicologica.cl/index.php/summa/article/view/205/pdf_11
- [21] Kioridis, I. (2012). El retorno del marido en el romancero y en las tragoúdia tradicionales griegas. *Boletín de Literatura Oral*, vol. 2, pp. 55-70. Available: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/blo/article/view/683>
- [22] Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Lisboa.
- [23] Mota, M. B. (2015). Sistemas de Memória e Processamento da Linguagem: um breve panorama. *Revista Linguística*, vol 11(1), pp. 205-015. Available: <http://www.letras.ufrj.br/poslinguistica/revistalinguistica>
- [24] Nogueira, C. (julio-diciembre 2008). Do conto popular e da lenda à literatura para crianças e jovens. A propósito de Diabos, Diabritos e Outros Mafarricos, de Alexandre Parafita. *Culturas Populares*. Revista electrónica 7. Available: https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/19794/conto_nogueira1_Culturas_2008_N7.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- [25] Nogueira, A. L. H. (2009). Memória: trabalho de linguagem, *Revista Leitura, teoria e prática*, vol. 52, pp. 50-54.
- [26] Nogueira, Carlos (2011a). *As rimas infantis portuguesas: Edição e Estudo*. Braga: Edições Vercial/Instituto de Estudos de Literatura e Tradição.
- [27] Nogueira, Carlos (2011b). Os textos da tradição oral portuguesa no 3º Ciclo e no Ensino Secundário. *Revista Lusófona de Educação*, vol. 17, pp. 90-101.
- [28] Nogueira, C. and Silva-Semik (2016). Poesia oral tradicional e funcionalidade. *Trabalhos de Antropologia e Etnologia*, vol. 56, pp. 24-42.
- [29] Parafita, A. (1999). *A Comunicação e a Literatura Popular*. Plátano Edições Técnicas, Lisboa.
- [30] Pelegrín, A. (2008a). *Cada cual atiende su juego*. Anaya, Madrid.
- [31] Pelegrín, A. (2008b). Retahílas tradicionales: el sentido del sinsentido. Em P. Cerrillo and C. Sánchez Ortiz (Eds.) *La palabra y la memoria: estudios sobre literatura popular infantil*. Cuenca: Ediciones de La Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 207-233.

- [32] Pires, N. A. (2020). A tradição romancística em manuais escolares de português do 2º Ciclo do Ensino Básico. Em I. B. Dias; M. S. Alpalhão and M. E. Pina (Orgs.). *O Medievalismo no Século XXI*. Berlim: Peter Lang, pp. 213-226.
- [33] Recasens, M. (1989). *Como Estimular a Expressão Oral na Aula*. Plátano Editora, Lisboa.
- [34] Sánchez Ortiz, C. (2013). *Poesía, Infancia y educación: El cancionero Popular Infantil en la Escuela 2.0*. Ediciones de La Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca.
- [35] Silva, I. L. (coord.) (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/DGE. Lisboa.
- [36] Smolka, A. L. B. (2000). A memória em questão: uma perspetiva histórico-cultural. *Educação & Sociedade*, ano 21, vol 71, pp. 166-193.