

REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA NA LITERATURA JUVENIL EM PORTUGAL DA DITADURA À DEMOCRACIA

Isabel Vila Maior
Instituto Politécnico Portalegre

0. Introdução

A nossa pesquisa partiu de um **conceito operatório polémico, o de representação**, conceito que funda a teorização sobre o fenómeno literário, desde Platão e Aristóteles até às posições contemporâneas muitas vezes irredutíveis sobre a autonomia do literário, alimentando a controvérsia entre os que consideram o fenómeno literário como *imago litteraturae* e os que o vêem como *imago mundi*¹. Segundo Jean-Marie Schaeffer², o termo “representação” cobre três acepções: **as “representações mentais” que manifestam a nossa relação com a realidade**, quer directamente através das nossas experiências perceptivas, quer pela interiorização de representações simbólicas publicamente acessíveis; “a relação entre duas entidades intramundanas em contextos específicos”, como no caso do embaixador que representa o seu país e do actor que representa um personagem; a última acepção reporta-se aos **meios de representação publicamente acessíveis inventados pelo homem enquanto meios de representação e de que a linguagem é o primeiro**.

Sendo a literatura igualmente um desses “meios de representação publicamente acessíveis inventados pelo homem”, “não valendo por eles mesmos” mas sendo “a propósito de outra coisa”, no caso

específico da primeira acepção de representação a literatura juvenil desempenha um papel relevante, possivelmente mais do que no caso da literatura geral, uma vez que o “leitor-aprendiz” não teve ainda oportunidade de fazer um número significativo de “experiências perceptivas” que lhe permitam elaborar um número interessante de “representações mentais”³. Os que contactam profissionalmente com os jovens estão pelo menos convencidos de que as crianças e os adolescentes encontrarão no terceiro tipo de representações com que aumentar o seu capital de “saberes sociais já elaborados sob a forma de representações simbólicas”. Dito de outra maneira, esses profissionais acreditam firmemente na importância da literatura na formação dos jovens, mesmo quando se colocam numa perspectiva oposta ao *docere et delectare*. A memória que cada um de nós guarda da sua experiência de leitor (ou de ouvinte de contos ou de programas de rádio, de espectador de teatro ou de filmes, no cinema ou na televisão) leva-nos a dizer que a ideia que fazemos do “real” passa inevitavelmente pelos livros (pelos contos, etc.) que lemos (ouvimos, vimos.).

A narrativa remete para o humano, para a experiência existencial e social, razão pela qual re-presenta essa experiência, que não é tal e qual, uma vez que **a textualização opera a mediação entre o factual ou o imaginário e a sua representação**. A relação entre representante e representado faz-se *in absentia*, indirectamente, mas não é por isso negligenciável. Uma narrativa é “engendrada”, construída, através do que alguns denominam o “**fingimento lúdico partilhado**”, que se fundamenta na existência de um contrato tácito entre aquele que conta/escreve e aquele que escuta/lê.

Contar/escutar histórias parece ser um acto constitutivo do ser humano, em todas as latitudes e em todos os tempos. Contador e ouvinte estabelecem laços que ultrapassam o momento do seu encontro, embora saibam que o que os ligou não são senão histórias, **produtos verbais que não são necessariamente verdade mas que também não são mentira**. Tarefa sem glória se não ligasse os homens

às suas próprias experiências e às experiências alheias, as dos vivos e as dos mortos, ao que não é mas que poderia ser, ao que se deseja, ao que não se quer esquecer. Todas as ficções remetem igualmente para outras ficções que se lhes assemelham ou que delas se afastam e cada história, chegada ao seu desfecho, remete para si mesma e abre-se aos ecos que desperta naqueles que a escutam ou lêem e a outras histórias que ainda não foram contadas.

Partimos portanto do pressuposto de que a narrativa ficcional (o romance, neste caso), está ligada às “nossas principais preocupações, sociais ou existenciais” e de que, por isso, os representa. Mas a narrativa de ficção não é todavia o “reflexo do mundo” da *episteme* realista, mas “uma espécie de **recomposição do mundo, operada pelo leitor, a partir duma certa quantidade de informação, habilmente repartida entre autor, narrador e personagem**”⁴. **O extratextual não se projecta na narrativa como num espelho.** A relação faz-se em termos de miragem, não na sua concepção científica de imagem invertida em certas condições físicas, mas no sentido de **projecção recomposta dos *realia*, de acordo com as condições do contexto histórico e social, das convenções literárias e das motivações daquele que as transmite ou recebe.**

A literatura para crianças e jovens constituiu sempre, de maneira mais ou menos subtil, um campo privilegiado para a construção de modelos do mundo. Criar um mundo coerente e apresentá-lo a leitores em formação remete para uma passagem de testemunho em que é fácil ceder à tentação de imprimir no espírito dos mais novos uma marca mais vigorosa do que seria desejável. Entre a inculcação ideológica e a sugestão, entre o exemplo recomendado como via de sentido único e a apresentação de opções diversificadas, os caminhos são múltiplos, manifestados por estratégias narrativas e discursivas igualmente variáveis no seu grau de autoritarismo e na sua complexidade.

Esta comunicação **debruçar-se-á sobre a chamada literatura juvenil, que tem como público alvo os pré-adolescentes e os adolescentes**, numa acepção de literatura juvenil bastante lata, pois considerará sob esta designação os livros publicados nas colecções que os autores e editores consagram a este tipo de público e aqueles que são aconselhados pelos prescritores institucionais –professores, bibliotecários e críticos– através dos organismos públicos ou privados que lhes dão voz. No intuito de delimitar um corpus já vasto, serão consideradas apenas as obras de autores portugueses, apesar do interesse que teria o estudo do repertório das traduções incluídas em colecções juvenis.

Centrámo-nos no romance, forma caracterizada por uma vocação que convinha aos nossos propósitos.: “Particularmente talhado para modelizar, em registo ficcional os conflitos, as tensões e o devir do Homem inscrito na História e na Sociedade, o romance tem revelado uma extraordinária capacidade de rejuvenescimento e de renovação temática [...]”. A narrativa romanesca é, provavelmente, do ponto de vista genológico, o terreno mais adequado à percepção de modelos do mundo. Aberto e flexível nas suas convenções genéricas, o romance, do ponto de vista da recepção, parece também ser o género mais adequado para responder às necessidades de um público específico que já ultrapassou a idade dos contos e que procura talvez na leitura da ficção respostas que preencheriam as lacunas da sua falta de experiência.

A memória que cada um de nós guarda da sua experiência de leitor leva-nos a dizer que a ideia que fazemos do “real” passa inevitavelmente pelos livros que lemos. O ecletismo metodológico caracterizou uma abordagem que quisemos o mais perto possível do texto mas igualmente atenta ao contexto, num cruzamento característico do próprio campo da literatura juvenil, em que se cruzam literatura, psicologia, história e pedagogia.

A nossa investigação concebeu o projecto de estudar **se, como e até que ponto** as mudanças políticas e sociais decorrentes da democratização do país, isto é, a partir do último quartel do século XX, teriam implicado a evolução da literatura juvenil portuguesa, das suas representações e das suas estratégias narrativas. Para chegar a conclusões fiáveis e para melhor compreender o presente, foi necessário abordar os romances anteriores, escritos e publicados durante o Estado Novo, no propósito de levantar as suas **características fundamentais** e de **comparar** a produção romanesca de dois períodos históricos em oposição.

Considerámos para esta comunicação, e para respondermos ao tema deste encontro, a representação da escola na literatura juvenil portuguesa, com o seguinte plano:

1. O romance juvenil durante o Estado Novo (1926-1974):
 - * Os percursos
 - * O ideário do regime
 - * Literatura anexada
 - * Narrativas contra a corrente
2. O período democrático - de 1974 até 2000:
 - * As séries
 - * O romance de ambiente rural
 - * O romance urbano
 - * A caminho do fim do século.

1. O romance juvenil durante o Estado Novo (1926-1974)

Os percursos

Para o regime de Salazar, é longe das cidades, numa sociedade rural parada no tempo, longe da luta de classes e da mobilidade social, que a felicidade está ao alcance dos que não tinham tido ainda a

possibilidade de se tornarem heróis, mártires ou santos. O “bom povo português” vivia no campo, na simplicidade e na ignorância.

Também a literatura juvenil do salazarismo se faz eco desta **valorização do ruralismo, a par da mística do chefe e do papel das elites**, aliás no prolongamento da literatura juvenil escrita e publicada nos primórdios do século XX.

A obra de Mota Prego, publicada entre 1909 e 1913⁵ e reeditada pelo menos até 1945⁶, promove uma representação negativa do universo urbano, em oposição a uma visão salvífica do universo rural. O elogio do trabalho e da família e sobretudo o respeito pela hierarquia e a desvalorização da mobilidade social contribuíram certamente para esta recepção prologada no tempo, apesar de alguns aspectos pouco gratos à ideologia do Estado Novo, como a frequência da escola pelas raparigas ou a valorização do cooperativismo.

Com objectivos claramente didácticos, as obras de Mota Prego recorrem a uma intriga simplista e uniforme: um rapazito de cerca de 12 anos (mais raramente uma rapariga), graças ao seu trabalho, à sua inteligência e sobretudo à sua vontade de se eximir a um destino de besta de carga, funda uma pequena empresa familiar –apicultura, avicultura, piscicultura, queijaria, etc.–, à qual associa sempre a família e por vezes outros aldeãos em cooperativa. Não há intriga amorosa e o *pathos* romanesco está ausente destes romances didácticos recheados de longos textos expositivos e de abundantes ilustrações técnicas. Integrados na colecção *Bibliotheca dos meus filhos* fazem parte da chamada literatura de combate⁷ da Primeira República (1910-1926), no presente caso testemunhando os seus esforços para a criação de uma elite campesina que fizesse o país sair dum atraso centenário através da substituição de uma aristocracia decadente. *A Horta do Tomé* e *A Quinta do Diabo*, embora anteriores de um ano à proclamação da República, foram “aprovados pelo Governo [republicano] como prémio para as escolas primárias”, de acordo com o peritexto editorial dos volumes posteriores da colecção. Em *O Pomar do Adrião* (1913),

através do discurso do narrador e do ponto de vista das personagens, a idealização da vida no campo estrutura a narrativa, que faz a apologia do trabalho produtivo e esclarecido –trabalho da terra e criação de gado para os homens, trabalho doméstico, tecelagem e costura para as mulheres– e da instrução, enquadrada em limites precisos: para o protagonista, instrução primária sólida, latim, francês e conhecimentos específicos, orientados por um reputado engenheiro agrônomo e desenvolvidos pelos livros que o seu pai, deputado, lhe envia de Lisboa. Quadros idealizados das festas religiosas, das relações entre as “luzes” do agrônomo e o pároco, da amizade que une os habitantes da aldeia, funcionam como provas da bondade da filosofia de vida que atravessa a obra e sintetizada por uma das suas vozes de autoridade:

“Olhar para muito longe, para quê? Bem feliz é o grilo qu passa o dia a cantar à entrada da sua toca; bem pequeno é o mundo para ele e no entanto basta-lhe. Felizes os que num pequeno canto de terra podem viver com alegria, sem aspirações desproporcionadas, praticando o bem, e conservando a consciência pura” (p. 177).

A família representa o centro à roda do qual a vida se organiza e os adultos são as figurações da autoridade, mesmo que os jovens, mais instruídos, vejam mais longe. Em *A Leitaria da Rosalina*, durante a cerimónia de distribuição dos prémios no “Dia da Árvore”⁸, os discursos do pároco e do professor ilustram a representação positiva da Igreja e da Escola: “A ignorância aumenta a miséria”, diz o bom Prior (2ª ed., 1945: 118) que acrescenta “como o povo dos campos precisava de instrução para poder descobrir e aproveitar as riquezas da terra que era o seu património” (*idem*). O mestre-escola apresenta aos seus alunos a árvore como exemplo e incita-os: “Trabalhai como ela modestamente, com perseverança e coragem, com um fim de bondade e de amor, e como ela conseguireis erguer a copa, estender os braços da vossa ramaria, para a paz da família e o engrandecimento de

Portugal” (p. 121). De notar que os prémios distribuídos são livros e que tanto raparigas como rapazes são contemplados.

A falta de instrução é ainda apresentada como a causa das difíceis condições de vida dos emigrantes portugueses no Brasil, embora alguns deles regressem ricos a Portugal e aí façam investimentos favoráveis à economia do país:

“O mal não é saberem ler e escrever; é que ler e escrever não basta! Se morrem lá pelo Brasil não é por saberem de mais; é por saberem de menos. As outras nações despejam no Brasil gente muito mais instruída do que a nossa, e o resultado é que os portugueses são lá criados dos outros: carregadores, condutores de carroças, moços de cozinha, criados de hotéis e restaurantes” (*O Pomar do Adrião*, 299-300).

A representação negativa da emigração, também presente, por exemplo, em *Os Netos do Nicolau* (p. 17), é um dos aspectos da obra de Mota Prego que deverá ter agradado aos prescritores da literatura juvenil do período⁹. Mas em *O Padre Roque (apicultura)* (1911), uma das personagens principais explica que os habitantes de uma pequena aldeia já não precisam de emigrar porque “toda aquela gente vivia num relativo desafogo e se enraizava ao torrão natal, adquirindo hábitos de sossego e de trabalho”. A educação é nesta obra o tema principal, manifestado na criação de um instituto que ministra o ensino pré-escolar, básico e profissional aos habitantes de uma miserável aldeia de contrabandistas, desenvolvendo a tese de que a prática da virtude só é possível com o melhoramento das condições de vida (pp. 105 e 195).

Matilde, protagonista de *A Quinta do Diabo*, é a prova viva dos efeitos de uma boa educação, da responsabilidade de uma madrinha que pertence a uma classe social muito superior à sua. Uma personagem tutelar comenta, voltando-se para a madrinha de Matilde: “Ah! minha senhora! Se se cuidasse um pouco mais da educação dos nossos filhos!... Pobre país! Pobre Portugal!” (p. 265).

A inteligência, uma vontade firme e uma educação orientada pelas elites parecem ser as únicas hipóteses de fazer sair o povo –e o país– de dificuldades que parecem à primeira vista inultrapassáveis. Esta será igualmente a tese de Virgínia de Castro e Almeida, em *Terra Bendita* (1907), *Trabalho Bendito* (1908) e *Capital Bendito* (1910), romances em que a autora dará forma à sua ideologia política e social e muito mais conseguidos do ponto de vista literário do que os romances de Mota Prego. Nestes romances utópicos de Virgínia de Castro e Almeida, a elite que conduzirá os homens no caminho do progresso é composta por jovens intelectuais de proveniência aristocrática educados no estrangeiro, por grandes proprietários e por políticos progressistas, enquanto que na obra de Mota Prego, apesar da presença de algumas figuras tutelares de classes superiores, a tônica é posta nas qualidades de inteligência e de vontade dos próprios camponeses, sob a égide da Escola e da Igreja. Em ambos os autores, os jovens serão os fautores da mudança, tanto os rapazes como as raparigas.

O campo será ainda o cenário conveniente à ficcionalização do papel das elites junto dos camponeses no pequeno romance de Maria O'Neill *Os Bonecos de Joaninha* (1922), em que a elite financeira (ainda por cima estrangeira, apesar da sua longínqua origem portuguesa), transforma uma pobre aldeia dos arredores de Lisboa numa sociedade ideal. Os “bonecos” de Joaninha, a pequena milionária americana, são doze crianças da aldeia escolhidas segundo os conselhos do Prior, meninos e meninas cuja educação ela supervisiona e financia, enquanto o pai, igualmente apoiado pelo pároco, se encarrega de dotar a povoação das instituições necessárias ao seu desenvolvimento harmonioso. Como nos romances de Virgínia de Castro e Almeida, o papel das elites é fundamental para a educação do povo, dos “homens rudes mas bons” (p. 76) que são a terra fértil que fará germinar a riqueza e a paz social. No velho solar restaurado pelo

milionário, a elite do capital acolhe (sucede a?) a elite aristocrática e os membros do clero ameaçados pela implantação da República, antes de aprofundar a sua obra de restauração da aldeia.

É interessante constatar que os mesmos motivos —o velho solar no qual são preservadas as verdadeiras tradições portuguesas, a aldeia branca e florida, a exaltação da vida rural, símbolo da fidelidade aos valores que a cidade ameaça, o sonho de uma paz social que só no campo pode ter lugar— atravessam a literatura juvenil portuguesa até 1974. Encontramo-los nas obras de Virgínia de Castro e Almeida, Maria O'Neill ou Maria Paula de Azevedo (*Alvoradas*, 1923) antes da subida ao poder de Salazar em 1926, e caracterizam depois a grande maioria da literatura para um público juvenil durante a vigência do regime, entrelaçados com outros temas e motivos e sempre postos ao serviço da inculcação ideológica, sobretudo no que diz respeito à educação das raparigas e ao papel da família.

O ideário do regime

Nos anos 50 e 60 do século XX e até à implantação do regime democrático em 1974, o romance para adolescentes era dominado por Odette de Saint-Maurice (1918-1993), uma das raras autoras a serem incluídas na prestigiada *Biblioteca dos Rapazes*¹⁰.

A maioria dos romances para adolescentes de Odette de Saint-Maurice foi publicada entre 1955 e 1974, durante cerca de vinte anos os seus romances conheceram uma recepção muito favorável, sobretudo junto do público feminino, mas as mudanças de vária ordem provocadas pela instauração da democracia foram-lhe muito desfavoráveis. Podemos também afirmar que Odette de Saint-Maurice foi a romancista para adolescentes do regime¹¹. Os seus últimos livros foram publicados entre 1976 e 1981 e o conjunto da sua obra destinada ao público juvenil foi reeditado nos anos 90.

O facto de acção se passar em Portugal, de representar a vida escolar, familiar e sentimental de adolescentes dos dois sexos que

frequentavam o secundário e de veicular valores que eram igualmente do agrado dos prescritores da chamada literatura juvenil explica em boa parte o êxito desta série, pois de uma série se trata.

O objectivo moralizador, a apologia do salazarismo e um catolicismo conservador constituem os sustentáculos da obra. Os princípios do Estado Novo –Deus, Pátria, Família, Trabalho, Autoridade– concretizam-se em personagens modelo ou anti-modelo, nas acções que constituem a intriga e nas intervenções de um narrador autoritário.

Se as tramas narrativas têm com núcleo a vida familiar, a escola é igualmente “a grande família” (*Um Rapaz às Direitas*, p. 168). A acção dos quatro primeiros volumes desenrola-se em ambiente escolar e alguns romances posteriores homenagearão alguns dos professores que integravam o elenco das suas personagens (*Setembro, que Grande Mês!*, passim, *Rita*, 26 e *A Ilha dos Pêssegos*, pp. 99-103). Mas é a acção educativa da família que é posta em destaque, excepto quando a autoridade paterna é deficitária. Em *Um Rapaz às Direitas*, cada capítulo é a representação de uma conduta que é necessário admoestar, punir ou louvar, proporcionando ao protagonista o ensejo de espalhar sobre os seus colegas os bons princípios recebidos em casa: regenera um colega que todos rejeitam, dá explicações ao filho da vendedora de hortaliças da esquina e, sobretudo, partilha o prémio de melhor aluno com o seu antigo rival, que será a partir daí o seu melhor amigo. A cerimónia do final do ano lectivo associa as três manifestações da autoridade, familiar, escolar e política:

“Uma série de cadeiras de espaldar alto, em fila por detrás da mesa, esperavam o Sr. Ministro, o Director e os Professores. Na parede, ao fundo, a bandeira portuguesa, entre os retratos dos Chefes da Nação, punha a nota alacre de uma sincera afirmação de orgulho nacional, como gritando bem alto TUDO POR AMOR DA NOSSA PÁTRIA// [...] Nas fotografias dos Senhores Presidentes parecia reflectir-se, naquele ambiente, uma infinita

tranquilidade, como se tudo confiassem da mocidade onde estava o futuro da raça. Da mocidade que se dirigia valorosa e radiante para o dia de amanhã!" (*Um Rapaz às Direitas*, pp. 93-94).

A acção de *Colégio de Verão* passa-se num colégio alemão transformado em colónia de férias e desenvolve a mística do chefe –os jovens alemães responsáveis pelos rapazes estrangeiros, o director, os professores, o padre. Palavras como *Reichvater* ou *gauleiter* têm ressonâncias que a apologia da paz e de um entendimento multicultural e mesmo multiracial não apagam facilmente.

Com *Sou uma Rapariga do Liceu* a série torna-se um verdadeiro tratado de educação da juventude e sobretudo das raparigas. Este romance apresenta simultaneamente um quadro idealizado da vida num grande liceu feminino de Lisboa¹² e a vida de uma menina exemplar, proveniente de uma família igualmente exemplar, que já tinha dado o “rapaz às direitas”. Retratos positivos de professoras, uma reitora ao mesmo tempo firme e compreensiva, colegas mais ou menos perfeitas, actividades sociais de uma juventude de meios socialmente prestigiados concorrem com sequências referentes à vida amorosa das alunas e à vida interior da narradora-protagonista

O que torna os romances de Odette de Saint-Maurice tão interessantes do ponto de vista das representações é sobretudo a referência explícita ao tempo histórico da sua produção, manifestada sobretudo nos últimos volumes da série, pois a condenação da evolução dos costumes, impregnada de um conservadorismo cada vez mais notório, ombreia com o comprometimento político. Não é necessário ler nas entrelinhas, fazer inferências, avançar hipóteses. A ascensão social pela instrução, por exemplo, é incarnada pela personagem do colega do “rapaz às direitas”, filho da hortaliçeira da esquina e representado positivamente no início a série. No último volume da série, posterior a 1974, é um oportunista que terminou os seus estudos não se sabe bem como (p. 256), professor da Faculdade

de Direito por via administrativa. *Marta* (1978), penúltimo volume da série cuja acção se passa entre Setembro e Dezembro de 1974, glosa o motivo do mundo às avessas. A loucura (p. 25), o roubo (p. 37 e passim), o crime, o incumprimento dos deveres, a delação (p. 58), a prisão dos inocentes, a calúnia (pp. 68-71), o oportunismo (p. 58 e passim), o caos na educação¹³ e nos media, a miséria para os ricos de outrora (p. 132) são malefícios da responsabilidade dos “paladinos de Lúcifer” (p. 95).

Literatura anexada

Na literatura juvenil portuguesa publicada antes de 1974, são sobretudo significativas as representações da vida familiar, de que esta série é um perfeito exemplo. Pôr à disposição dos jovens modelos de conduta nesta área, considerada pelo Estado Novo como um dos seus pilares, torna-se um objectivo prioritário e o chamado “romance de família” presta-se mais do que qualquer outro subgénero romanesco a este propósito. Particularmente interessante no que respeita à representação da mulher, *Maria da Lua - História de uma Casa*, de Fernanda de Castro, publicado em 1945¹⁴ na colecção “Contemporâneos”¹⁵ entrou tarde na literatura juvenil. Não tendo sido escrito nem publicado para este público específico, o romance integrou em 1969 a lista de livros aconselhados pela *Mocidade Portuguesa Feminina*¹⁶. Centrada sobre a personagem de uma adolescente sonhadora e simultaneamente sobre a de uma mulher de cerca de cinquenta anos, a tia celibatária que dirige a casa e os negócios da família com mão de ferro, o romance cria igualmente a atmosfera familiar e social de uma família aristocrática arruinada, obrigada a vender o velho solar a um novo-rico, o merceeiro da esquina.

Um episódio ligado à representação da escola concretiza a oposição entre estes dois mundos. A reprovação no exame da Instrução Primária da sua sobrinha mais velha, uma “menina exemplar”, suscita

a “cólera fria, terrível” da personagem, que exclama, “com uma voz branca, martelando as sílabas: - Ficou mal. A neta do Chefe da Casa Militar do Senhor D. João VI ficou mal. A filha da Gertudes Capelista ficou distinta!” E continua “[...] E para isto gastou meu pai rios de dinheiro com a restauração da igreja e as obras do cais! Jacobinos! Pedreiros-livres! Ah, queria a república? Pois aí a têm! Que lhes faça bom proveito! [...] E a tia Emiliana, apoplética, continuava a clamar, a vociferar: –Jacobinos! Pedreiros-livres! Para isto se arruinou meu pai! Já não há vergonha, já não há respeito neste mundo!” (pp. 152-153).

Se o romance terminasse poucas páginas após esta cena, a tirada da personagem poderia apenas acentuar a sua caracterização. Mas a personagem é “reabilitada” pelos seus esforços para sobreviver e fazer sobreviver a família em tempo de crise, pela sua fidelidade aos valores familiares e por um reflorescimento afectivo que a humaniza. Em *Maria da Lua*, uma certa audácia no tratamento da sexualidade feminina corre a par da nostalgia de um mundo que desaparece, o que no fim de contas pode também estar de acordo com o tempo histórico em que esta obra entrou na literatura juvenil portuguesa.

Narrativas contra a corrente

Nos anos 50, um livro escrito na prisão por Henrique Galvão, personalidade controversa que tinha apoiado o regime mas que se tinha tornado seu adversário¹⁷, desenvolvia uma intriga centrada sobre o nascimento e o apogeu de um ditador. Terceiro volume de uma trilogia intitulada *Romance dos Bichos do Mato*, *Vagô* conta a vida paralela de dois animais –uma cria de tigre e uma cria de homem– desde o nascimento até que os seus destinos se cumpram: “Vagô era então o Senhor todo poderoso da Selva como o Homem era o Dono todo poderoso da Cidade” (p. 257). À primeira vista parece tratar-se da antítese campo-cidade em clave exótica, como já acontecia nos dois primeiros volumes da trilogia. Mas *Vagô* é uma alegoria bastante mais

complexa. A sua publicação, sob a capa protectora de uma trilogia dedicada aos mais novos, foi provavelmente um subterfúgio para fazer passar despercebida uma narrativa cujo objectivo era claramente político. Mas a Censura não se deixou enganar: “À excepção de 24 exemplares que o autor conseguiu oferecer a pessoas amigas, a edição, pronta a circular, foi totalmente destruída nas instalações da própria casa impressora”¹⁸. A obra foi reeditada em Junho de 1974, dois meses depois da queda do regime.

Vejam como é representada a escola nesta obra tão peculiar que errou o seu alvo:

“Os outros moços, seus companheiros sob os tectos do Templo, continuavam a folgar e a rir, desatentos e inconscientes, os seus olhos e os seus espíritos redemoinhando nas torrentes da própria mocidade. Os olhos deles olhavam mas não viam —e os seus cérebros, como os seus estômagos, por enquanto, só arrecadavam e digeriam as noções convencionais que os Mestres, a horas certas, lhes forneciam. [...] Eles próprios, por demais enfronhados nas convenções e fórmulas em que as verdades transitórias da vida cristalizam, arrumadas em livros como amostras em frascos —se tinham despercebido do mecanismo que todos os dias renova e cria outras verdades” (pp. 137-138).

Esta visão disfórica de uma educação convencional e cristalizada é também veiculada por outra narrativa contra a corrente, *As Aventuras de João sem Medo*, de José Gomes Ferreira (1900-1985), nome grande do neo-realismo português. Publicada sob pseudónimo numa publicação periódica para crianças muito popular, *O Senhor Doutor* (1933-1937), a narrativa foi editada em livro em 1963, com alterações significativas que acentuaram a visão crítica deste **“panfleto em forma de romance”**, subtítulo deste livro que tem na sua reformulação uma “double adresse”, confirmada pelo próprio autor na sua *Nota Final da 2ª Edição* (1973). Folhetim e livro abalaram, com um

intervalo de 30 anos, o cinzentismo dominante na literatura juvenil do regime. No capítulo VII da reformulação de 1963 (“Na Cidade da Confusão”), tratamento carnavalesco do tópico do mundo às avessas, “[o]s governantes, os professores e o escol intelectual, cuidadosamente escolhidos entre as pessoas mais insignificantes da Cidade, pugnavam com denodo pela mumificação do Disparate de pernas para o ar. [...] Esta estupidez, preceituada como uma das mais galhardas manifestações da alma da Raça, cultivava-se desde a infância com esmeros maternais. As Escolas, onde os mestres se seleccionavam não pela ciência demonstrada mas pela maneira de trajar e de fazer o nó da gravata, incumbiam-se de torcer os meninos até à incapacidade perfeita. Ensinavam-lhes de propósito coisas sem significação, palavras vazias, matérias inoperantes, sempre com mais de duzentos anos, pelo menos, e que, conservadas em álcool, graças ao seu desuso em cabeças vivas serviam para simulações de sistemas geniais recentes.// Também se chamavam ursos aos raros estudiosos. E, por severa determinação legal, só os incompetentes comprovados, com mais de 80% de erros ortográficos nas provas escritas e total inépcia para acertar nas contas de dividir, podiam ocupar os cargos cimeiros da Cidade da Confusão” (17ª ed., 1991: 85-86).

Os episódios do folhetim dos anos 30 contariam o nacionalismo de regra na altura e a sua reformulação em 1963 ombreia, na visão crítica que não no género narrativo ou no estilo, com outro nome do neo-realismo português, Alves Redol.

Em *Constantino, Guardador de Vacas e de Sonhos* (1962), a antítese campo-cidade toma a forma da luta de classes. No processo de narração, o narrador heterodiegético manifesta a sua proximidade em relação ao protagonista, ao ambiente social de miséria e à paisagem, estratégia típica desta corrente literária, e toma como confidente o potencial leitor, com quem partilha a sua cumplicidade com o protagonista. Este é antes de mais a Criança, com maiúscula, pois o romance remete para um outro tema caro ao realismo social, a Infância

como paraíso. A infância é o tempo da liberdade, da brincadeira e também das aprendizagens e dos sonhos. O jovem protagonista, filho e neto de camponeses, em uníssono com a paisagem, faz a sua aprendizagem num universo concêntrico de que a família é o núcleo e a escola, a aldeia e o rio os seus alargamentos progressivos. Embora o protagonista e as outras personagens do seu círculo familiar reconheçam implicitamente a importância da frequência da escola, a sua representação é claramente negativa. A professora não consegue arranjar “qualquer forma de suscitar o interesse da criançalha” (p. 34), a memorização é a base da aprendizagem e a palmatória impõe a lei:

“Na escola a professora também lhe chama teimoso, mas compara-o a um burro. E como o rapaz nunca mais acerta com o ano da batalha do Salado, nem há maneira de decorar a lengalenga dos afluentes do Guadiana, entra a dança da palmatória em função. É um baile muito simples: ela avança desembestada do fundo da sala, o Constantino mete a cabeça entre os braços e põe-se logo a dar aos pés, procurando atingir-lhe as canelas; a professora bate-lhe nos cotovelos para que ele baixe a guarda, deixando a cabeça descoberta, mas o rapaz ginga os braços, a fingir que chora. Cansados os dois, ela abandona a régua e leva-o por uma orelha até à janela das traseiras da escola, onde o deixa de castigo o resto do dia” (p. 27).

Para o protagonista, o trabalho do campo ou “meter-se a serralheiro” é “[b]em melhor do que ir à escola aprender coisas sem préstimo. Por isso o tempo de férias o encontra sempre ao ar livre, sem a sujeição daquela amarra da carteira [...]” (p. 83). Constantino só responde à professora quando esta o interpela sem rudeza. A família ama-o e protege-o, pois é o pai que explica à mestra que o filho não suporta a violência. As verdadeiras figuras de autoridade e os verdadeiros mestres são o pai, que lhe ensina muitas coisas, e a avó, depositária de uma cultura rural que é um “livro vivo de toda a

sabedoria das coisas que importam numa aldeia de camponeses” (p. 55), e como tal respeitada.

Constantino, guardador de vacas e de sonhos entrou oficialmente na literatura juvenil portuguesa nos primórdios da queda do regime, ao integrar a lista de livros do programa de Português do 7º ano de escolaridade, a par de outro romance neo-realista, *Esteiros* (1941), de Soeiro Pereira Gomes, cuja acção se desenrola na mesma região de Portugal nos anos 40 do século XX. Dedicado aos “homens que nunca foram meninos” e protagonizado por um grupo de crianças de cerca de doze anos, *Esteiros* faz a denúncia de uma sociedade injusta em que os pobres vivem e morrem na miséria, sem que os desejos mais caros dos que que trabalham duramente sejam jamais cumpridos. No universo do romance, frequentar a escola é a porta de saída para uma vida digna, abandoná-la é a certeza de que essa dignidade básica é inalcançável¹⁹.

2. O período democrático – de 1974 até 2000:

As séries

Na literatura juvenil portuguesa contemporânea as séries são campeãs de vendas e gozam de uma recepção invulgar. A pioneira é a série *Uma Aventura*, da autoria de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, começada a publicar em 1982 e que já vai quase no seu quinquagésimo volume. A sua importância não decorre apenas de ser a primeira, mas de ter dado início a uma verdadeira proliferação deste subgénero narrativo paraliterário. Não há editora que se dedique à área juvenil que não publique a sua série.

Os protagonistas de *Uma Aventura* são alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico, como aliás os seus leitores preferenciais, de origem social, ambiente familiar e desempenho escolar diversificados. O que os une é a frequência da mesma escola, que é o local da constituição

do grupo e do início de muitas aventuras. Para exemplificar os contornos da representação da escola nesta obra tão vasta, escolhemos dois volumes, *Uma Aventura na Escola* (1984) e *Uma Aventura em França* (1991).

A questão da disciplina na sala de aula, a distinção entre bons e maus professores e, em geral, o ambiente escolar desempenham um papel importante na primeira parte da série que corresponde ao projecto inicial das suas autoras – pôr a ler os alunos da escola de massas. No oitavo volume, *Uma Aventura na Escola*, são esboçados vários retratos de professores. Os alunos reconhecem quando um professor tem autoridade, mesmo no caso de uma jovem professora recém-chegada (8, pp. 11-12); o retrato de uma professora de aparência agradável e serena, que raramente levantava a voz mas a quem todos obedeciam sem saber bem porquê, ocupa dez linhas (*idem*, pp. 20-21); um outro professor transmitia um certo magnetismo que mantinha os alunos como que hipnotizados, sentindo-se ao mesmo tempo seguros (*idem*, p. 54). **Tratar os alunos como adultos, não acusar sem provas, não encorajar a delação, ter um olhar transparente, deixar os alunos desabafar nos momentos de tensão, ser paciente e não se furtar ao debate de problemas, são as características do bom professor e importar-se com os alunos parece ser o segredo para ser amado e respeitado.** A simpatia, estratégias pedagógicas participativas, deixar a matéria em suspenso no final da aula, para ser retomada na sessão seguinte, são referências positivas, enquanto o ensino demasiado magistral é criticado. Há apenas dois retratos desfavoráveis de docentes: um engenheiro que está no ensino enquanto não arranja emprego compatível, e um outro professor, esquelético, de pele esverdeada e voz desagradável, detestado pelos alunos, a quem trata como inimigos logo no primeiro dia de aulas (pp. 13-14). Uma boa formação profissional, a preparação cuidada das aulas e a cultura caracterizam igualmente o bom professor, que pode adiar a resposta a questões postas pelos seus alunos sem que isso afecte o seu prestígio. **A falta de autoridade, de**

assiduidade, de interesse pela profissão ou de simpatia pelos alunos são as características dos maus professores.

O **pessoal auxiliar** é também representado, no texto como em ilustrações que acentuam a sua proveniência popular e/ou rural (4, p. 13; 8, pp. 55 e 79). Como para os professores, profissionalismo, compreensão e autoridade são os elementos de uma representação positiva. A direcção da escola é esforçada, mas a gestão pedagógica é problemática, por causa dos alunos repetentes e dos professores que não sabem interessá-los. Mas, no primeiro dia de aulas, alunos, professores e auxiliares reencontram-se com alegria (8, p. 9).

Em *Uma Aventura em França* (1991) a visita de uma turma ao Liceu Molière, em Paris, é o ensejo para uma comparação entre o ensino em Portugal e em França. A monumentalidade do edifício, que é também acolhedor, a solenidade das figuras do reitor e vice-reitor, provocando em todos reacções de respeito, o silêncio absoluto com que os alunos franceses assistem à representação de uma peça de teatro, a disciplina mantida pelos professores nas salas e nas actividades extra-curriculares causam a admiração dos alunos portugueses: “A escola francesa é mais solene –balbuciou Pedro” (p. 37). Mas na sala de aula os jovens portugueses constataam que as diferenças são mais aparentes que reais, pois há alunos que fazem de conta que estão com atenção e há bilhetinhos circulando clandestinamente. (p. 33).

Se o **retrato dos professores é idealizado** (não estaremos perante um repositório de “conselhos” aos docentes?), o **espaço da escola é representado disforicamente**: o refeitório é barulhento (8, p. 147; 14, pp. 60-61), o pátio é por vezes o lugar de tensões que acabam mal, como na abertura da série, o edifício está em mau estado (3, pp. 8-9; 19, p. 32), situado num bairro problemático e muitas vezes assaltado. Toda a gente gosta da escola quando ela não funciona devido a avarias na canalização (3, pp. 8-9, *incipit*) ou à queda de neve (19, p. 24).

A escola representada é a do tempo vivido pelos seus leitores, pois há raras referências à escola de outrora. Se o desencanto das

autoras contra a ausência de referências culturais da escola contemporânea está na origem da série, tal não se materializa nem nos comentários do narrador nem nos diálogos das personagens, o que nos parece ser uma estratégia narrativa avisada, pois o contrário poderia afastar os aprendizes de leitores. Podemos concluir que, apesar de alguns aspectos negativos, **a representação da escola, sobretudo dos professores, é positiva, mormente quanto às relações humanas e à pedagogia.** É significativo que em *Uma Aventura na Escola* não haja “maus” –os que violam o espaço da escola e criam o mistério que o grupo desvenda são uma velhota que atravessa o recinto para encurtar caminho e o antigo dono do terreno que procura um tesouro aí enterrado pelo pai (8, pp. 170-182). A escola pode acolher mesmo aqueles que não lhe pertencem, mas só devenda os seus segredos a quem merece. Também não há malfeitoria em *Uma Aventura na Terra e no Mar* (15º volume, 1986), que se passa durante uma competição desportiva que reúne alunos de todo o país. Estamos portanto perante **narrativas que pretendem reconciliar o leitor com a instituição,** ainda que à primeira vista a abordagem não pareça edulcorada, dada a abundância de discussões entre os alunos, na aula e fora dela. Mas uma leitura mais atenta permite detectar uma **representação otimista,** longe da emergência da violência e da insatisfação da escola de hoje. Corresponderá esse desfazimento ao quase abandono do tema na 2ª parte da série? Sem pretender entrar na história da instituição escolar em Portugal, muitas coisas mudaram desde 1982.

Uma outra série de grande êxito, *O Clube das Chaves* (1989-1999), é também da autoria de duas professoras, Maria Teresa Maia Gonzalez e Maria do Rosário Pedreira, que declaram, no verso da página de guarda e na contracapa, que **escrever é uma extensão da sua actividade profissional.** Numa série em que as personagens não correm perigo e em que não há sequer malfeitoria, o **didactismo** e os **objectivos moralizadores** são evidentes. Romance de enigma sem

crime e romance de aventuras sem perigo, a série aproxima-se do romance sentimental e do romance familiar. A família, e a autoridade que ela representa, estrutura a série, fazendo emergir temas como a educação, o amor e a sexualidade. As autoras cumprem a sua missão educativa através de uma certa concepção de infância e juventude e de educação que subjaz aos vinte e um volumes: **o percurso dos jovens deve ser atentamente seguido pelos adultos, pois as crianças e os jovens são imperfeitos e só uma boa educação contribui para os tornar melhores, com a ajuda da religião e da escola.** Mas essa educação não deve ser repressiva e deve saber ultrapassar com cautela alguns tabus do passado

Com propósitos igualmente didácticos, mas noutra direcção, uma outra série, esta bem mais breve, instaura a **escola como o lugar da solidariedade**. Publicados em 1996, *L. A. & C^a e SIDA na escola* e *L. A. & C^a e o clandestino* põem em destaque problemas da sociedade contemporânea num contexto nacional. A intolerância, o racismo, a guerra e a falta de liberdade (*L. A. & C^a no meio da revolução*) são condenados em narrativas “using the Enid Blyton format” (*Books & Company*, p. 22) e exemplificam, uma vez mais, o didactismo das séries portuguesas.

Triângulo Jota, uma outra série de sucesso, esta destinada a um público um pouco mais velho, escapa ao didactismo de regra. No que respeita à escola, a representação é escassa e quase sempre pouco favorável. **A vida escolar é sobretudo entediante**, mesmo quando ultrapassa os muros da escola, e os interesses culturais dos alunos e dos professores parecem incompatíveis. No 5º volume, uma visita de estudo a Lisboa desperta o entusiasmo apenas da professora que acompanha os alunos. Um deles tira mesmo do bolso um mapa de Lisboa da sua autoria, com a indicação dos lugares onde poderiam divertir-se. Para cúmulo, o mapa é comparado ao dos navegadores portugueses referidos pela professora, o que reforça, pela distanciação irónica, o contraste entre um passado heróico e um presente que o não é.

Um professor, escritor falhado mas bom professor, é o *assassino leitor*²⁰ do título do 11º volume. Esta personagem será a figura do “Grande Traidor” da série, pois é protegido de suspeita não só pelo lugar institucional que ocupa no mundo representado, como pelas características que lhe granjeiam a confiança e o respeito dos seus alunos.

Uma série muito posterior, começada em 1996, a colecção *Profissão: Adolescente*, da autoria de Maria Teresa Maia González, co-autora da série *O Clube das Chaves*, tem intenções claramente pedagógicas e moralizadoras, bem como um duplo alvo, “os jovens portugueses e os seus educadores”, como declara a autora no peritexto inscrito na badana de cada volume, que promete igualmente uma “leitura fácil e fascinante”. Os protagonistas são adolescentes de ambos os sexos, em conflito com o seu ambiente e consigo próprios. Os temas são na sua maioria audaciosos embora, na nossa opinião, as representações sociais sejam conservadoras. A crise da família tradicional é representada como a origem de quase todos os problemas que afectam a sociedade em geral e os jovens em particular. Os pais raramente são representados favoravelmente, ao contrário dos professores. Alguns são aborrecidos ou pouco apreciados pelos alunos, mas predominam os professores compreensivos e competentes.

Os alunos são representados de maneira disfórica em *Inês e o Ministro da Educação* (2001), 17º volume da série. Inês, filha do Ministro da Educação, que sofre por ver o seu pai criticado por todos e por se ver ostracizada pelos colegas, é raptada por três péssimos alunos, dirigentes associativos e militantes de um partido de esquerda com assento parlamentar, que exigem que o ministro promulgue leis que os favoreçam, O ministro demite-se para não ceder e tudo acaba em bem.

A representação eufórica dos professores ganha contornos hiperbólicos em *O Tiago está a pensar...* (1998). O protagonista tem

uma relação privilegiada com uma professora de filosofia sua vizinha, única adulta que responde às perguntas do adolescente, crítico impiedoso da família, dos professores e dos colegas. A professora de filosofia estabelece um diálogo sincero com o seu jovem vizinho, demonstra-lhe que ele não tem sempre razão e guia-o no labirinto das suas interrogações.

Não estaremos perante um caso de meta-ficção? Não poderíamos substituir “professora de filosofia” por “autora” e “Tiago” por leitor? Não é talvez indiferente que a professora se chame Teresa, como a autora empírica. Cabe à autora a tarefa de guiar o seu jovem público no caminho da maturidade num mundo muito complexo.

O romance de ambiente rural

O romance de ambiente rural é representado pela obra de António Mota, autor que se situa ao arrefio da tendência geral, que privilegia cenários e personagens urbanos. A maior parte dos seus romances representa as transformações provocadas num universo predominantemente rural pela emigração com destino às cidades ou ao estrangeiro. O mundo rural já não é representado a partir do ponto de vista de personagens pertencentes às elites sociais, mas segundo o ponto de vista dos camponeses. O tom é realista e as peripécias da intriga remetem para o quotidiano. Interpretada no seu conjunto, a obra representa as condições de vida no Portugal rural ao longo da quase totalidade do século XX. As narrativas principais e as secundárias que nela se enxertam constroem um mundo coerente. O das crianças remete para a submissão dos seus sonhos a um quotidiano penoso. O dos adultos diz respeito à pobreza e mesmo à miséria, ao trabalho duro, ao amor pela terra, à velhice, às rivalidades, amorosas ou outras, aos amores proibidos ou adiados, à fuga sem regresso para alguns, ao regresso glorioso para outros, emigrantes em África ou em França, ao serviço militar ou à morte na guerra colonial

Todas as obras consideradas são narrativas na primeira pessoa, centradas sobre a infância e os primeiros anos da adolescência dum protagonista, masculino na maior parte dos casos²¹, vivendo no campo e frequentando o 5º e 6º anos de escolaridade, quase sempre numa vila relativamente próxima. Em muitas destas obras, as recordações de infância de uma personagem mais velha são pelo menos tão importantes como os acontecimentos contados pelo jovem protagonista. Esta combinatória entre duas narrativas põe em relevo o contraste entre um presente situado entre os anos 60 e os anos 90 do século XX, e um passado anterior de uma e mais frequentemente de duas gerações. Há portanto uma comparação permanente entre dois tempos, e, em termos de recepção, o jovem leitor poderá comparar o que é contado com a sua experiência pessoal e com o seu tempo histórico.

Privilegiando uma cultura fundada na oralidade, a cultura do escrito não é por isso desprezada, bem pelo contrário. “Ler, é dar de comer ao espírito”, diz uma figura de autoridade, um sapateiro que é também um grande contador de histórias e que representa a aliança entre a cultura da oralidade e a cultura do escrito, assim como o papel simbólico da leitura e da criação literária como meios de acesso à sabedoria, à independência de espírito e à coragem cívica (*Os Sonhadores*, 1991). Estamos perante uma diferença considerável no que diz respeito à representação do universo rural nos romances juvenis anteriores à implantação do regime democrático, em que saber ler era por vezes representado como uma competência útil, mas quase nunca como uma fonte de prazer. E o jovem camponês precisava sempre de um guia pertencente à elite, ao invés do que acontece nos romances de António Mota.

Ir à escola e prosseguir os estudos é apresentado como a esperança de ultrapassar o destino reservado àqueles que nasceram no mundo rural e que não são ricos. Por isso, e provavelmente porque a obra de António Mota se dirige a um público que frequenta também a escola, a sua representação adquire um relevo considerável. A escola é sempre

longe de casa; o percurso é feito a pé no tempo dos pais ou dos avós, de camioneta num tempo mais recente. No tempo dos avós, raros eram os que iam à escola e algumas personagens evocam esse período com saudade, apesar do receio de um caminho difícil, das partidas dos colegas mais experientes, e dos acessos de mau humor do professor (*Pardinhas*, p. 15 e passim). Só o cheiro do giz e da ardósia distinguia o edifício da escola das casas rudes da aldeia. Os alunos soletravam em voz alta e em coro as lições: “Por-tu-gal-fica-i-tu-a-do-a su-do-es-te-da-Eu-ro-pa-na-Pe-n’n-su-laI-bé-ri-ca junto ao Oceano Atlântico! Li-mi-ta-a-nor-te-e-a-es-te-pe-la-Es-pa-nha-e-a-sul-e-a-o-es-te-pe-lo-oceano Atlântico!” (p. 55), ou enchiam de garatujas as ardósias. Em *Pardinhas* (1988), a evocação pelo avô dos dois anos em que ele e o irmão mais novo tinham frequentado a escola constitui um episódio em que o humor – e a ternura da evocação – resultam do contraste entre o mundo que as crianças defrontam pela primeira vez e aquele de que provêm, bem como do retrato das personagens: o professor mostrava-se indulgente quando vinha da casa da amante e intratável quando vinha da sua própria casa; manejava a palmatória com ferocidade e impunha aos seus alunos de costumes rústicos regras de urbanidade que os seus tamancos e o seu vasto lenço às riscas não deixavam adivinhar; o aluno que inventava desculpas inverosímeis para justificar os atrasos roubava ovos à vizinhança e a merenda aos colegas para matar a fome; as crianças que vinham pela primeira vez à escola demonstravam a maior das ingenuidades.

Embora a representação da escola seja positiva, o abandono escolar, quer dos protagonistas quer das personagens secundárias, é uma mola recorrente da intriga. No tempo dos avós, esse abandono verifica-se depois de um ou dois anos de escolaridade (*O Rapaz de Louredo*, 1985, e *Pardinhas*) e atinge sobretudo as raparigas: “Se fossem rapazes” – diz a mãe de duas raparigas inteligentes e boas alunas à professora, quando esta lhe manifesta a sua mágoa por ver coartadas as esperanças das suas alunas - “tentávamos um empenho a

ver se os encaixávamos num seminário. Assim...” (*Cortei as Tranças*, p. 97). Num tempo histórico mais recente, esse abandono tem lugar no fim do 2º ciclo (*Pedro Alecrim*, 1988, *Cortei as tranças*, 1990, *Os Heróis do 6ºF*, 1996) e só num dos romances depois de completado o 9º ano (*Os Sonhadores*, 1991).

Frequentar uma escola longe de casa, ajudar os pais nas tarefas do campo, trabalhar fora de casa para ajudar a família são as causas externas do abandono. Mas este pode advir do facto de as personagens não se sentirem implicadas na vida escolar. Assim, a obra de António Mota faz também o processo do ensino, qualquer que seja a sua época. Já referimos os alunos que soletravam em coro as lições, cena que se passa provavelmente nos anos 20-30 do século XX. O ensino no tempo do Estado Novo é representado com mais pormenor, sobretudo em *A Terra do anjo azul* (1994). O exame da 4ª classe, para a maior parte dos alunos o fim da escolaridade, era uma meta que poucos atingiam. Verdadeiro rito de passagem, realizava-se na vila mais próxima. O professor ou professora sentiam-se igualmente submetidos a um exame e as provas constituem o testemunho alicerçado no trabalho, na memória e na inculcação ideológica:

“Mas a grande batalha tinha de ser vencida a ferozes inimigos que davam pelo nome de problemas. [...] Não era nada fácil, mas à força de tanto repetir lá nos íamos preparando e ganhando confiança [...]./ Ai de nós, que sabíamos na ponta da língua todos os rios afluentes de Portugal, insular e ultramarino, províncias e capitais de distrito, que sabíamos em que sítio do mapa os comboios paravam, embora nunca tivéssemos visto o fumo do comboio. / Ai de nós, fartos de repetir que depois de D. Afonso Henriques, filho de D. Teresa e Henrique de Borgonha, governou D. Sancho primeiro; depois D. Afonso II, depois D. Sancho II, depois D. dom Afonso III, depois já não houve mais Sanchos. D Dinis apareceu, que fazia versos e tinha uma mulher que se chamava rainha Santa Isabel, que gostava de dar esmola aos

pobrezinhos sem o rei saber./ E um dia, corria o mês de Janeiro, o rei perguntou-lhe o que é que ela escondia no regaço [...]/ Depois de D. Dinis veio outro Afonso, o quarto, que teve um filho que não se chamou Sancho nem Afonso, mas sim D. Pedro primeiro. Depois do primeiro Pedro veio D. Fernando, e depois dele ter morrido acabou-se a primeira dinastia. Depois começou a segunda, depois veio a terceira, depois a quarta, depois a implantação da República em mil novecentos e dez, e a revolução de vinte e oito de Maio de mil novecentos e vinte e seis, e agora quem zelava pelo bem da nação era sua Excelência, o senhor Professor Doutor António de Oliveira Salazar, que estava à nossa frente, metido no retrato encaixilhado pendurado numa das quatro paredes da escola” (*A Terra do Anjo Azul*, pp. 72-74).

A criatividade era banida deste ensino estereotipado, mesmo quando os assuntos estavam intimamente ligados à experiência de vida dos alunos:

“Eu escrevi algumas linhas sobre a cabra. Disse que era um animal mamífero e herbívoro, vírgula, e que dava carne e fornecia leite para a nossa alimentação, ponto final. [...] Um conjunto de cabras chama-se um rebanho, vírgula, que é um substantivo colectivo, ponto final. Eu gosto muito das cabras, ponto final. Calhou falar da cabra, se escrevesse sobre a ovelha dizia a mesma coisa, e acrescentava que a sua lã era muito importante para a indústria dos lanifícios, vírgula, e o leite também era muito importante para a indústria dos lacticínios, ponto final. Eu gosto muito das ovelhas, ponto final” (*idem*, p. 38).

A estas crianças que viviam em contacto directo com a natureza, a escola pedia apenas imagens estereotipadas: “A prova de desenho era muito fácil: um sol a nascer atrás de serra, duas árvores com folhas verdes com bolinhas vermelhas a fazer de conta que eram cerejas, ou pontinhos pretos a imitar as azeitonas. Depois rematava-se com uma

casinha com uma chaminé a deitar fumo, uma igreja, um caminho que ia dar a uma ponte. A ponte estava por cima de um rio [...]” (pp. 71-72).

O divórcio entre a escola e a vida das crianças do campo, a dificuldade que estas tinham em compreender uma linguagem dirigida a todos e a ninguém e em interessar-se por conhecimentos cuja utilidade tinham dificuldade em perceber ou ainda a falta de vocação de alguns professores emergem também da representação da escola de um tempo mais recente, o da “primavera marcelista” (*Pedro Alecrim*, p. 37).

Para as crianças das pequenas aldeias isoladas, a escola pode contudo representar o contacto possível com outros mundos. A representação da escola dos anos 90 é um pouco mais optimista. O acesso à escola nem sempre é fácil, porque muitas escolas rurais fecham por falta de alunos e a escola mais próxima é muitas vezes numa outra aldeia, os caminhos são maus, os transportes também, os edifícios escolares nem sempre estão em bom estado e os professores vivem longe, o que pode pôr em perigo a sua vida familiar.

Mas a escola mexe, como em *Os Heróis do 6ºF*, cuja acção se passa em 1994: para comprar um novo aparelho de vídeo, a escola edita e vende postais (p. 20); os trabalhos dos alunos são afixados em quadros de cortiça, embora em mau estado (p. 21), e estão relacionados com a realidade dos alunos —a recolha de receitas da cozinha tradicional (pp. 72-73) ou a entrevista, em cassette audio, aos velhos da aldeia, a publicar no jornal da escola (pp. 77 e 88). Mas, apesar desta renovação pedagógica, a visita de estudo é o dia mais feliz da vida escolar da narradora-protagonista...

Os professores já não metem medo. Podem mesmo ter um ar muito pouco convencional, o que não impede que sejam respeitados pelos alunos. Estamos bem longe daquele professor que se servia frequentemente da palmatória (*Pardinhas*), daquele que lançava os tamancos à carteiras dos alunos (*O Rapaz de Louredo*, p. 16), ou da professora que se arranjava com esmero para acompanhar os alunos ao exame (*A Terra...*, pp. 73-75) e lhes oferecia café com leite e bolos de

arroz depois da prova. O professor pode mesmo tornar-se um objecto de desejo não confessado, na perspectiva duma narradora adolescente dos anos 90, que só descreve os seus professores do sexo masculino (*Os Heróis do 6ºF*). Em resumo, pode dizer-se que a representação dos professores é favorável, apesar de algumas excepções, e que por isso mesmo não é maniqueísta.

Neste mundo reconstruído pela memória, o passado não é evocado de acordo com o estereótipo “dos bons velhos tempos”, ainda que algumas personagens e alguns episódios desse passado sejam representados de maneira eufórica. Mas nem o presente nem o passado recente são ainda o tempo da esperança. A vida continua a ser difícil neste mundo em vias de extinção, por vezes retratado com precisão etnográfica, numa obra que parece cumprir um dever de memória.

O romance urbano

Em 1979, Alice Vieira publica *Rosa, Minha Irmã Rosa*, primeiro volume da trilogia que a autora consagra à personagem da pequena Mariana. A voz de um narrador autoritário, característica dos romances juvenis publicados durante o período salazarista, é substituída pela voz da protagonista, processo que caracteriza a literatura juvenil contemporânea. *Sou uma Rapariga do Liceu* já o fazia, mas a narradora era uma “menina exemplar”, sempre de acordo com as figuras de autoridade, sempre portanto de acordo com *doxa*.²² Não é o caso da personagem destes três romances. A representação da escola é favorável no 1º volume. Mas em *Lote 12, 2º Frente*, a sequência narrativa do primeiro dia de aulas numa nova escola (pp. 35-38), situada num bairro recém-construído, provoca subtilmente a representação de um novo contexto social –alunos e pais que se empurram; que gritam, que discutem, mães que prometem bofetadas aos filhos, uma mãe que defende as virtudes educativas dos tabefes e que declara que o filho sai ao pai quando este regressa da taberna, uma professora pouco simpática

ao encarar no átrio com o bobo da turma, cena que marca a **entrada da escola de massas na literatura juvenil portuguesa**.

Neste segundo volume, a heroína entra numa nova etapa da sua vida. O espaço doméstico do 1º volume abre-se para o exterior e a escola torna-se o espaço privilegiado da realidade que a rodeia. Através da personagem de um colega de turma, é encenada a representação da **incoerência entre** a solidariedade e a compreensão manifestadas no **discurso oficial** sobre a escola e a **realidade das crianças das classes desfavorecidas**, com especial relevância para as causas sociais do insucesso e do abandono escolar (p. 55) e para o fosso entre o mundo dos alunos e o dos professores.

A representação da escola não é um tema maior na obra posterior da autora, mais virada para a representação da complexidade dos laços familiares das suas personagens femininas. Em *A Lua não Está à Venda*, por exemplo, os pensamentos amargos de uma professora de História, ocupada a vigiar um teste dos seus alunos, têm como tema prioritário a sua vida familiar e afectiva, o que não quer dizer que a representação da escola esteja ausente da narrativa: “Às vezes olha para a cara deles e pensa no que vão eles fazer da História que lhes ensina. Se as suas palavras são suficientes para lhes fazer acreditar nas raízes que têm./ Ela sabe que, na maior parte dos casos, os livros estão cheios de riscos e risquinhos, flores e lacinhos na cabeça das personagens importantes, balões de banda desenhada a saírem da boca do marquês de Pombal com alusões pouco simpáticas para a sua condição de herói da fita./ Gostava que eles gostassem dela. Gostava tanto de os ensinar a gostar do que lhes ensina. Gostava tanto que eles ficassem com uma imagem dela igual à que ela hoje ainda tem de D. Mirinha./Mas D.Mirinha tinha apenas meia dúzia de alunos e ela tem estes trinta, e antes teve outros tantos, e depois dele ainda vai ter mais trinta. [...]”.

Em *Águas de Verão* (1985), o tema da família entrecruza-se com outros temas e motivos ligados à representação de um tempo histórico determinado, apogeu do autoritarismo do regime de Salazar. A

autoridade exercida sobre as crianças pelos adultos é representada como uma compensação face a uma vida medíocre:

“Mas nós também já tínhamos aprendido alguma coisa. Já sabíamos, por exemplo, que os nossos pais gostavam muito de brincar às pessoas importantes. Já que não podiam ser presidentes da República para mandar em toda a gente, ao menos que fossem presidentes da sua família, daquela pequena mesa quadrada onde davam ordens ao almoço e ao jantar [...]” (p. 77).

Uma mestra “que nunca teve doze anos” ensina à pequena protagonista os mesmos rios e seus afluentes, as mesmas linhas férreas e as mesmas serras que encontramos nos livros de António Mota. Mas, ao contrário do que acontecia aos alunos da escola rural, não há palmatoadas e as ilustrações do livro de História exibem “artísticos bigodes” e outros antídotos contra o tédio (p. 12).

As referências a instituições de ensino público são aqui restritas a um orfanato feminino, onde tinha crescido a costureira da família.

Esta infância diferente constitui a hipérbole do autoritarismo vigente e confirma um percurso de leitura configurando uma ambiência social correlata da ditadura política. A evocação das meninas do asilo constitui um leitmotiv do romance, ao nível do texto como ao nível da ilustração, realçando assim essa obsessão autoritária da uniformização, que parece ser o tema central do romance.

O paralelismo entre as duas infâncias é estabelecido pela própria narradora-protagonista:

“Quero dizer: a partir do momento em que as nossas mães nos chamavam, transformávamo-nos todos nos manequins bem-comportados dos figurinos da menina Lucinda. Às vezes lembrava-me das meninas de bibe aos quadrinhos azuis e brancos, sentadas, muito quietas, na praia, e estava sempre à espera de as ver um dia entrar pela

casa de jantar, todas em fila, tão bem-comportadas como nós, quando as nossas mães nos chamavam” (p. 106).

Ao contrário do que acontecia na trilogia inaugural da obra da autora, *Águas de Verão* caracteriza assim um tempo histórico em que a educação era autoritária e fundada em preconceitos de classe.

È o que se passa em *Úrsula, a Maior* (1988), que conta a história de uma educação pelos pares. Poderíamos dizer que uma adolescente educada por pais semelhantes aos de *Águas de Verão* se transforma, pela acção de uma “Mariana”, na adolescente dos novos tempos. Partindo do seu solar na província e de uma família cheia de preconceitos de classe e suspeita de simpatias nazis, Úrsula pode regressar a casa depois de ter realizado aprendizagens fundamentais no seio de uma família disfuncional, em “quatro assoalhadas com vista para o beco” (p. 14). Uma vez mais, o tema da família e o seu corolário, a educação, estão em primeiro plano.

A Caminho do fim do Século

Os romances urbanos da década de 90 do século XX representam uma realidade cada vez mais sombria. A escola de massas debate-se com problemas de violência e droga, os alunos que a frequentam estão cada vez mais entregues a si próprios, qualquer que seja a sua proveniência social.

Em *A Minha vida não é nada disto*²³ de Alexandre Honrado, o *incipit* define imediatamente os fios que tecem a intriga –uma jovem drogada que metem numa ambulância, a sensação de impotência dos colegas que assistem à cena, um narrador que toma uma decisão importante e a caracterização do cenário onde se vai desenrolar a maior parte da acção –a escola.

Estamos numa escola urbana de finais do século XX, cenário de guerra, sangue, mortos, feridos e sonhos desfeitos, mas também de

amor e fantasia, nas palavras do narrador-protagonista. Escrever é a opção do narrador para lutar contra o caos que o rodeia, luta que se desenvolve em duas frentes: através da escrita de uma espécie de “jornal de bordo” dessa luta (pp. 118-119) e através da criação de um jornal escolar, cujo título, “De Olhos Abertos”, é já um programa. Programa arriscado, pois o seu autor e os seus companheiros são ameaçados pelas autoridades escolares, que não gostam de ver publicitados os males da escola, pelos *skinheads* e pelos traficantes de droga.

A narrativa propõe um novo herói adolescente —o que não pratica uma política de avestruz, que denuncia, que contribui para a resolução de problemas e cujo lema é “Agir! Agir! Agir!” (p. 137).

A escola, afectada por uma conotação negativa no início, torna-se num lugar onde se pode viver e o desenlace é optimista. A jovem drogada da primeira página sobrevive e escreve do hospital uma carta aos seus colegas contando-lhes o seu calvário de toxicómana e de seropositiva, para os dissuadir de seguir o mesmo caminho. Um vizinho que estava quase a perder-se consegue salvar-se. Sem iludir os problemas, o romance é optimista e a representação da escola positiva, como lugar onde a regeneração é possível. *Lágrimas Quebradas* (2001) e *É Preciso Amar Devagar* (2001), do mesmo autor, assumem-se e constroem-se como narrativas de ficção, mas sublinham com vigor a sua verdade referencial, garantida pela voz autoral. São os primeiros volumes de uma série de cariz social, cujas personagens frequentam uma escola situada junto de um bairro da lata, mercado de droga. Apesar do ambiente sombrio, há personagens que se salvam.

Não é o que acontece em *Cinco Tempos, Quatro Intervalos* (1999), de Ana Saldanha, que desenvolve o tema do abandono afectivo das crianças de meios sociais elevados, através da personagem central, uma criança bulímica a quem os colegas chamam “a baleia”, numa representação disfórica da crueldade das crianças umas em relação às outras e da incapacidade dos pais para perceberem a filha e lhe

acudirem. Não há final feliz, o que também caracteriza a produção infanto-juvenil finissecular.

A protagonista de *Como Outro Qualquer* (2001), da mesma autora, é também uma “órfã afectiva”, mas é na escola que encontra um objecto “como outro qualquer” que se transforma para ela num talismã que lhe dá forças para resistir aos perigos que a esperam entre a escola e a casa. Nestes dois romances, a uma representação da família pouco favorável contrapõe-se a escola como um espaço de segurança. As auxiliares de educação não têm provavelmente a formação requerida, mas são simpáticas e ocupam-se das crianças como podem e sabem.

Família e escola são pintadas a negro num romance de 1999, *Tal Pai...*²⁴, em que o filho dum *serial killer* é quase violado pelo porteiro da escola, num gabinete situado perto do conselho directivo, que não dá por nada. O rapazito será tentado a fazer do porteiro a vítima que o seu pai lhe exige, para o ilibar a ele das suspeitas que o mantêm na prisão. Só o amor de uma colega o protege, numa solução individualista que caracteriza alguns dos romances deste fim de século.

À maneira de conclusão

Os romances juvenis posteriores a 1974 representam maioritariamente personagens da pequena e média burguesia, jovens escolarizados cujos pais trabalham, isto é, personagens que correspondem ao seu público-alvo, os alunos da escola de massas. Há seguramente uma grande diferença entre as narrativas das séries e as obras de Alice Vieira, António Mota ou Ana Saldanha.

No que respeita à vida quotidiana, o ambiente é cada vez mais sombrio, à medida que se aproxima o fim do século XX. Com uma diferença de cerca de vinte anos em relação ao resto da Europa, a cena editorial dos anos 90 representa uma juventude a braços com

problemas e situações difíceis, quer se trate do abandono afectivo do obra de Alice Vieira ou de Ana Saldanha, ou dos problemas sociais tratados, entre outros, por Alexandre Honrado.

Bem pelo contrário, uma visão cor-de-rosa fundava a literatura juvenil do antigo regime. As elites velavam sobre o “bom povo português” e era apenas necessário seguir o caminho que elas apontavam. A mobilidade social era afectada por uma contação negativa e o conservadorismo social manifestava-se com todo o seu vigor na representação do campo, *locus amenus* onde se revelavam as mais altas virtudes e se purificavam as personagens que a cidade tinha corrompido. As personagens adultas, cujo exemplo mais acabado era o pai, servem de exemplo. Os que se não regem pela *doxa* são os contra-exemplos necessários. Esta visão maniqueísta revela-se em hipérbole nas séries, subgénero paraliterário por excelência. Os adultos exemplares pertencem geralmente às elites, às aristocráticas ou às de extracção universitária, todos eles manifestações da mística do chefe, fundamento e fermento dos regimes autoritários. Curioso é verificar que o herói infantil ou juvenil independente e aventureiro, característico de tantos romances dedicados a este público, não existe, ou, quando existe, cai imediatamente sob a alçada de um pai.

A autoridade paterna é posta em causa nos romances contemporâneos, sobretudo a partir da década de 90 e a voz de um narrador autoritário pela voz de narradores juvenis.

Respondendo à questão inicial, muita coisa mudou e alguma de forma bem visível e por vezes radical.

Notas

- ¹ Cf. Jean Bessière (1989): *Littérature et représentation*, in Marc Angenot et alii (dir.): *Théorie littéraire. Problèmes et perspectives*. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 319-324.
- ² J.-M. Schaeffer (1999): *Pourquoi la fiction?* Paris: Editions du Seuil, pp. 104-105.
- ³ É evidente o carácter abstractizante da afirmação, pois não há um “jovem leitor”, mas uma infinidade de jovens leitores, cujas experiências de vida são também variadas. Este “jovem leitor” é antes de mais ocidental e escolarizado.
- ⁴ Oscar Tacca (1983): *As Vozes do romance* ⁽¹⁰⁹⁾. Coimbra: Livraria Almedina, p. 18. Tradução portuguesa de *Las Voces de la novela*. Madrid: Editorial Gredos, 1978, 2ª edição revista e aumentada. A metáfora da miragem provém da mesma fonte, p. 14.
- ⁵ *A Horta do Tomé e A Quinta do Diabo*, 1909; *O Padre Roque*, 1911; *A Leitaria da Rosalina e Os Netos do Nicolau*, 1912; *O Pomar do Adrião e A Lagoa de Donim*, 1913.
- ⁶ A 3ª edição de *A Horta do Tomé* é de 1930 (Marques Junior, 1939, p. 65), a 8ª edição de *A Quinta do Diabo* de 1932 (*idem*, p. 71), a 2ª edição de *O Padre Roque* e de *A Leitaria da Rosalina* respectivamente de 1942 1945.
- ⁷ E. L. [Ester de Lemos], *Literatura infantil em Portugal*, in Jacinto do Prado Coelho (dir.): *Dicionário de Literatura*, 1º volume. Porto: Livraria Figueirinhas, 1969, p. 470.
- ⁸ Cf. Joaquim Pintassilgo (1998): *República e Formação de Cidadãos. A Educação Cívica nas Escolas primárias da Primeira República*. Lisboa: Edições Colibri.
- ⁹ Contrariando esta representação disfórica, tão do agrado do Estado Novo, um romance bem fruste publicado em 1937 (Augusto de Santa-Rita, *De Marçano a Milionário*. Lisboa: Edições Europa, 1937), conta as aventuras de um marçano que rejeita uma vida miserável em Portugal, parte clandestinamente para Inglaterra e França e regressa a Portugal onde se torna milionário, devido aos seus conhecimentos em línguas estrangeiras.
- ¹⁰ Até ao número 60, Anna Sewell e Madeleine H. Giraud, cada uma com um título, são, com Odette de Saint-Maurice (4 títulos), as únicas autoras da colecção. Esta última assegura igualmente a presença portuguesa, situação que partilha com uma recolha de contos tradicionais portugueses, com um autor pouco conhecido (Eduardo Sousa d’Almeida) e com uma adaptação da *Peregrinação* de Fernão Mendes Pinto.
- ¹¹ Garcia Barreto (1998): *Literatura para crianças e jovens em Portugal*. Porto: Campo das Letras, p. 219; Florence Blockeel (2002): *Literatura juvenil portuguesa contemporânea: identidade e alteridade*. Lisboa: Caminho, Colecção Universitária, pp. 52-53. Odette de Saint-Maurice é o autor mais citado no inquérito de José Tengarrinha, com 94 referências, apenas ultrapassada pelos autores canónicos (Tengarrinha, 1973, p. 102).
- ¹² O liceu será identificado vários romances depois, quando a personagem-autora lamenta que a Revolução de 1974 tenha mudado o “querido Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho” (*Inês*, 64-65). Recorde-se que o liceu em causa tinha sido dirigido pela elite feminina do salazarismo.

- 13 Nos manuais escolares, os escritores portugueses são substituídos por Marx, Staline, Fidel Castro e Sartre (p. 103)...
- 14 Fernanda de Castro (1945): *Maria da Lua - História de uma Casa*. Porto: Livraria Tavares Martins, colecção "Contemporâneos".
- 15 Dirigida por seu marido, António Ferro, que dirigia o *Secretariado de Propaganda Nacional* desde a sua criação em 1933 e autor de *Salazar, o homem e a sua obra*.
- 16 *Ler para Crescer*, s/d [Depósito Legal 5.11.1969].
- 17 Em 1961, comanda o assalto ao paquete "Santa Maria", um dos acontecimentos mais mediáticos do *annus horribilis* do regime.
- 18 Nota do editor, Junho - 1974
- 19 Cf. Justino Magalhães e Violante Florêncio (2000): *Retratos do passado: o universo dos desejos, reais e ficcionais, das crianças portuguesas de há cinquenta anos*, in *Actas do Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância, Janeiro 2000/Proceedings of the International Congress Childhood Social and Cultural Worlds, January 2000*, II volume, Braga: Instituto de Estudos da Criança-Universidade do Minho, pp. 57-70.
- 20 "Une première manière, la plus classique, de faire en sorte que le lecteur ne parvienne pas jusqu'à la vérité est de la *déguiser*, ou de déguiser l'un de ses éléments constitutants, c'est-à-dire de la transformer pour la rendre méconnaissable. [...] Une manière classique de créer l'illusion policière est de *déguiser l'assassin en victime* [...] le comble du déguisement est de faire semblant d'être mort". Pierre Bayard (1998): *Qui a tué Roger Ackroyd?* Paris: les Editions de Minuit, p. 40.
- 21 As exceções são *Cortei as Tranças e Os Heróis do 6ºF*.
- 22 "Dans la version autoritaire de cette forme narrative [un personnage enfant parlant à la première personne], le jugement qui l'emporte est d'habitude prêté à un enfant modèle. Il est de sa nature non seulement d'avoir intériorisé les valeurs des adultes, mais aussi de se référer explicitement aux attentes des figures d'autorité, montrant ainsi ouvertement que le but principal de toutes ses actions est d'arriver à un consensus avec elles". Hans-Heino Ewers, *La Littérature moderne pour enfants*, in BECCHI, Egle et JULIA, Dominique (dir.): *Histoire de l'Enfance en occident du XVIII^e à nos jours*, Tome 2. Paris: Seuil, 1998, pp. 434-459, p. 440.
- 23 *A Minha Vida Não É Nada Disto...* Lisboa: Terramar, colecção "Rosa dos Ventos", 1997.
- 24 Ricardo Lopes Moura, *Tal Pai...* Lisboa: Publicações Dom Quixote, colecção Minoria Absoluta, 1999.