

# Representações da Escola na Literatura Juvenil em Portugal – da Ditadura à Democracia

Isabel Vila Maior  
Escola Superior de Educação  
do Instituto Politécnico de 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*<sup>1</sup>.

Sendo a literatura um dos «meios de representação publicamente acessíveis inventados pelo homem», «não valendo por eles mesmos» mas sendo «a propósito de outra coisa»<sup>2</sup>, 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, com particular relevo para a ficção narrativa, pois esta **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 narrativa de ficção não é por isso 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**»<sup>3</sup>. **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 **projectão 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.**

**No caso da literatura para crianças e jovens, esta 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. Os que contactam profissionalmente com os jovens acreditam firmemente na importância da literatura na sua formação, mesmo quando se colocam numa perspectiva oposta ao *docere et delectare*.

Este artigo **debruçar-se-á sobre a chamada literatura juvenil, que tem como público alvo os pré-adolescentes e os**

<sup>1</sup> Cf. Jean Bessière, *Littérature et représentation*, in Marc Angenot et alii (dir.), *Théorie littéraire. Problèmes et perspectives*. Paris : Presses Universitaires de France, 1989, p. 319-324.

<sup>2</sup> J.-M. Schaeffer, *Pourquoi la fiction?* Paris: Editions du Seuil, 1999, p. 104-105.

<sup>3</sup> Oscar Tacca, *As Vozes do romance*. Coimbra: Livraria Almedina, 1983, 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.

**adolescentes.** 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.

Centrámo-nos no romance, forma caracterizada por uma vocação que convinha aos nossos propósitos, pois este é “[p]articularmente talhado para modelizar, em registo ficcional, os conflitos, as tensões e o devir do Homem inscrito na História e na Sociedade [...]”.<sup>4</sup> 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.

O nosso estudo concebeu o projecto de analisar **se, como e até que ponto** as mudanças políticas e sociais decorrentes da democratização do país teriam tido implicações na evolução do romance juvenil português, nas suas representações e nas suas estratégias narrativas. Para chegar a conclusões fiáveis e para melhor compreender o presente, foi necessário abordar os romances anteriores, escritos e publicados desde o início do século XX e particularmente durante o Estado Novo, no propósito de levantar as suas **características fundamentais** e de **comparar** a produção romanescas de dois períodos históricos em oposição.

Considerámos a representação da escola na literatura juvenil portuguesa, com o seguinte plano:

1. O romance juvenil durante o Estado Novo (1926-1974): os percursores; 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.
3. Em jeito de conclusão.

<sup>4</sup> Carlos Reis e Ana Cristina Macário Lopes, *Dicionário de Narratologia*. 4ª edição revista e aumentada. Coimbra: Livraria Almedina, 1994, p.356.

## 1. O Romance Juvenil durante o estado Novo (1926- 1974)

### Os percursores

Para o regime de Salazar, é longe das cidades, numa sociedade rural parada no tempo, que a felicidade está ao alcance do «bom povo português», que 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, de que é exemplo acabado a obra de Mota Prego, publicada entre 1909 e 1913<sup>5</sup> e reeditada pelo menos até 1945<sup>6</sup>, pois 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 prolongada 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. Não há intriga amorosa e o *pathos* romanescos 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 combate<sup>7</sup> 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. Em *O Pomar do Adrião*

<sup>5</sup> *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.

<sup>6</sup> A 3ª edição de *A Horta do Tomé* é de 1930 (Marques Junior, “Algumas Acheugas para uma Bibliografia Infantil”, in *Anais das Bibliotecas e Arquivos*, Volume XIV, 1939; nos 55 e 56, 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 e 1945.

<sup>7</sup> 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

(1913), por exemplo, 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, esta enquadrada em limites precisos. Quadros idealizados da vida na aldeia funcionam como provas da bondade da filosofia de vida que atravessa a obra, sintetizada por uma das suas vozes de autoridade : «Olhar para muito longe, para quê? Bem feliz é o grilo que 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)<sup>8</sup>.

A família representa o centro à roda do qual a vida se organiza e os adultos são as figuras da autoridade, mesmo que os jovens, mais instruídos, vejam mais longe.

Em *O Padre Roque (apicultura)* (1911), a educação é 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 (p. 105 e 195).

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 (muito mais conseguidos do ponto de vista literário do que os romances de Mota Prego) em que a autora dará forma à sua ideologia política e social. 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 tónica é posta nas qualidades de inteligência e de vontade dos próprios camponeses, ainda que 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 Joanhinha* (1922), em que a elite financeira (neste caso estrangeira, apesar da sua longínqua origem portuguesa), transforma uma pobre aldeia dos arredores de Lisboa numa sociedade ideal. Os « bonecos » de Joanhinha, 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 e de nela albergar religiosos e aristocratas que a República perseguia.

### O ideário do regime

Nos anos 50 e 60 do século XX e até à implantação do regime democrático em 1974, Odette de Saint-Maurice (1918-1993) foi a romancista para adolescentes do regime<sup>9</sup>. 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 a 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, explicam em boa parte o êxito desta série, pois de uma série se trata.

O objectivo moralizador, a apologia do salazarismo e um catolicismo conservador

<sup>9</sup> Garcia Barreto, *Literatura para Crianças e Jovens em Portugal*. Porto: Campo das Letras, 1998, p.219; Florence Blockeel, *Literatura Juvenil Portuguesa Contemporânea: Identidade e Alteridade*. Lisboa: Caminho, Coleção Universitária, 2002, p. 52-53. Odette de Saint-Maurice é o autor mais citado no inquérito de José Tengarrinha, com 94 referências, apenas ultrapassada pelos autores canónicos (José Tengarrinha, *A Novela e o Leitor Português. Estudo de Sociologia da Leitura*. Lisboa : Prelo, 1973, p. 102).

<sup>8</sup> Ortografia actualizada.

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

Se as tramas narrativas têm como 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, p.26 e *A Ilha dos Pêssegos*, p.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. A cerimónia do final do ano lectivo, na presença das famílias dos alunos, 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 valerosa e radiante para o dia de amanhã ! » (*Um Rapaz às Direitas*, p.93-94).

A acção de *Colégio de Verão* passa-se num colégio alemão transformado em colónia de férias e desenvolve a mística do chefe, pois termos 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* (1965) 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 Lisboa<sup>10</sup> 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. Não é necessário ler nas entrelinhas, fazer inferências, avançar hipóteses. A ascensão social pela instrução, por exemplo, é encarnada pela personagem do colega do « rapaz às direitas », filho da hortaliçeira da esquina e representado positivamente no início da série. No seu último volume, posterior a 1974, esta personagem 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 (p.68-71), o oportunismo (p.58 e passim), o caos na educação<sup>11</sup> e nos *media*, a miséria para os ricos de outrora (p.132), são malefícios da responsabilidade dos “paladinos de Lúcifer” (p.95), os instauradores do regime democrático.

### Literatura anexada

Particularmente interessante no que respeita à representação da mulher, *Maria da Lua – História de uma Casa*, de Fernanda de Castro, publicado em 1945<sup>12</sup> na colecção “Contemporâneos,”<sup>13</sup> entrou tarde na li-

<sup>10</sup> 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.

<sup>11</sup> Nos manuais escolares, os escritores portugueses são substituídos por Marx, Staline, Fidel Castro e Sartre (p.103)...

<sup>12</sup> Fernanda de Castro. *Maria da Lua – História de uma Casa*. Porto: Livraria Tavares Martins, colecção “Contemporâneos”, 1945.



teratura 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*<sup>14</sup>. Centrada sobre a personagem de uma adolescente ingénua e 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 terra.

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 suscita a « cólera fria, terrível » da personagem da tia, 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, queriam a república? Pois aí a têm ! Que lhes faça bom proveito! [...] E a tia Emiliania, 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! » (p.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, o da « primavera marcelista ».

<sup>13</sup> Dirigida por seu marido, António Ferro, que presidia ao *Secretariado de Propaganda Nacional* desde a sua criação em 1933 e autor de *Salazar, o homem e a sua obra*.

<sup>14</sup> Ler para Crescer, s/d [Depósito Legal 5.11.1969].

## 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 adversário, 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). Parece tratar-se à primeira vista 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, pois, exceptuando « 24 exemplares que o autor conseguiu oferecer a pessoas amigas, a edição, pronta a circular, foi totalmente destruída nas instalações da própria casa impressora<sup>15</sup> ». A obra foi reeditada em Junho de 1974, dois meses depois da queda do regime.

Vejamos 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 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 [os Mestres], por demais enfronhados nas convenções e fórmulas em que as verdades transitórias da vida cristalizam, arumadas em livros como amostras em frascos – se tinham despercebido do mecanismo que todos os dias renova e cria outras verdades. » (p. 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 primeiro sob

<sup>15</sup> Nota do editor, Junho – 1974

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 contrariam 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), romance em que a antítese campo-cidade toma a forma da luta de classes, remetendo ainda para um outro tema caro ao realismo social, o da Infância como paraíso, como tempo da liberdade, da brincadeira e também das aprendizagens e dos sonhos. Embora o protagonista, filho e neto de camponeses em unísono com a paisagem, 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 (p.27)<sup>16</sup>. 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 implantação do regime democrático, 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 inalcançável<sup>17</sup>.

## 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. A sua importância não decorre apenas de ser a primeira, mas de ter dado início a uma verdadeira proliferação deste subgénero

<sup>16</sup> As citações provêm da 19ª edição, Lisboa: Editorial Caminho, 1990.

<sup>17</sup> Cf. Justino Magalhães e Violante Florêncio. *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, 2000, p. 57-70.

narrativo paraliterário e de ter demonstrado aos editores que os autores nacionais vendiam bem. Não há hoje 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. **Tratar os alunos com respeito e amizade, 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.** 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 (p.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 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).

**O pessoal auxiliar** é também representado, tanto no texto como em ilustrações que acentuam a sua proveniência popular e/ou rural (4, p.13; 8, p.55 e 79). Como para os

professores, profissionalismo, compreensão e autoridade são os elementos de uma representação positiva.

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, a disciplina mantida pelos professores nas salas e nas actividades extra-curriculares causam a admiração e intimidam do 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, p.60-61), opátio é por vezes o lugar de tensões que acabam mal, como na abertura da série, o edifício está em mau estado (3, p.8-9; 19, p. 32), situado num bairro problemático e muitas vezes assaltado, e toda a gente gosta da escola quando ela não funciona (3: 8-9, *incipit*; 19: 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 ». Também não há malfetoria 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 optimista, longe da emergência da violência e da insatisfação da escola de hoje. Corresponderá esse desfasamento ao quase abandono do tema na 2ª parte da série, iniciada em 1990? 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 González 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. 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. & Cª e SIDA na escola* e *L. A. & Cª* 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. & Cª no meio da revolução*) são condenados em narrativas «using the Enid Blyton format<sup>18</sup>» 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 exaltados pela professora, o que reforça, pela distanciação irónica, o contraste entre um passado heróico e um presente que o não é. O *assassino leitor* do título do 11º volume é um escritor falhado mas um bom professor. Esta personagem será a figura do «Grande Traidor<sup>19</sup>» 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, pois se alguns são aborrecidos ou pouco apreciados pelos alunos, a maioria é compreensiva e competente.

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

<sup>18</sup> Books & Company. *Portuguese Books for Children*. Ministério da Cultura, Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, s/d [1996], p.22.

<sup>19</sup> Pierre Bayard. *Qui a tué Roger Ackroyd?*. Paris: les Editions de Minuit, 1998, p.40.



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. 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 é talvez indiferente que a professora se chame Teresa, como a autora empírica. Não poderíamos substituir «professora de filosofia» por «autora» e «Tiago» por leitor? 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 arremão da tendência geral, que privilegia cenários e personagens urbanos. Interpretada no seu conjunto, a obra representa as condições de vida no Portugal rural ao longo da quase totalidade do século XX. 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 casos<sup>20</sup>, 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 combinação 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 re-

cepção, 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. 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-si-tu-a-do-a su-do-este-da-Eu-ro-pa-na-Pe-nín-su-la I-bé-ri-ca junto ao Oceano Atlântico [...]” (p.55), ou enchiam de garatujas as ardósias. 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*, 1988) e atinge sobretudo as raparigas (*Cortei as Tranças*, p.97). Num tempo histórico mais recente, esse abandono tem lugar no fim do 2º ciclo

<sup>20</sup> As exceções são *Cortei as Tranças* e *Os Heróis do 6ºF*.

(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/A professor/a sentia-se igualmente submetido/a a exame e os resultados testemunham um ensino alicerçado no trabalho, na memória e na inculcação ideológica:

«Mas a grande batalha tinha de ser vencida a fezozes 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. [...]/ 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. [...] 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 laticínios, ponto final. Eu gosto muito das ovelhas, ponto final. ” (idem, p.38).

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 (p.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*), do que se mostrava indulgente quando vinha da casa da amante e intra-

tável quando vinha da sua própria casa (idem) ou daquele que lançava os tamancos à carteiras dos alunos (*O Rapaz de Louredo*, p.16). 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 que, por isso mesmo, não a tornam 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<sup>21</sup>. 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 (p.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. Mas 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. 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. 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* de *Águas de Verão*, ao nível do texto como ao nível da ilustração, realçando assim essa obsessão autoritária da uniformização, que parece ser o tema central do romance.

*Úrsula, a Maior* (1988) 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

<sup>21</sup> Hans-Heino Ewers, *La Littérature moderne pour enfants*, in BECCHI, Egle et JULIA, Dominique (dir.) *Histoire de l'Enfance en Occident du XVIIIe à nos Jours*, Tome 2. Paris: Seuil, 1998, p. 434-459, p.440.

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 contrariam o optimismo que atravessa a maior parte da obra de Alice Vieira, pois 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*<sup>22</sup>, 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, uma 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 jovem 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 (p.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 onde a regeneração é possível. *Lágrimas Quebradas* (2001) e *É Preciso Amar Devagar* (2001), do mesmo autor, 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, ainda há personagens que se salvam.

Em *Cinco Tempos, Quatro Intervalos* (1999) e *Como Outro Qualquer* (2001), de Ana Saldanha, narrativas que desenvolvem o tema do abandono afectivo das crianças de meios sociais privilegiados, a uma representação da família claramente pouco favorável contrapõe-se a da escola como um espaço de segurança, vigiado pelas auxiliares de educação que, se não têm provavelmente a formação requerida, são simpáticas e ocupam-se das crianças como podem e sabem.

Família e escola são pintadas a negro num romance de 1999, *Tal Pai...*<sup>23</sup>, 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 juvenis deste fim de século.

### 3. Em jeito 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. 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 da 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

<sup>22</sup> *A Minha Vida Não É Nada Disto..* Lisboa: Terramar, colecção “Rosa dos Ventos”, 1997.

<sup>23</sup> Ricardo Lopes Moura, *Tal Pai...* Lisboa: Publicações Dom Quixote, colecção *Minoria Absoluta*, 1999.



anterior à implantação do regime democrático, não havendo solução de continuidade nas grandes linhas axiológicas subjacentes aos romances para jovens escritos entre o início do século XX e o fim do salazarismo. 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 pode ter lugar no campo, *locus amenus* onde se revelavam as mais altas virtudes e se purificavam as personagens que a cidade tinha corrompido – 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. 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 conotação negativa, e por isso a escola que estava ao alcance do povo limitava-se à instrução primária e por vezes a um ensino profissionalizante. As personagens adultas, cujo exemplo mais acabado era o pai, manifestação da mística do chefe, fundamento e fermento dos regimes autoritários, servem de exemplo e 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. 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 protector.

A autoridade paterna é posta em causa nos romances contemporâneos, sobretudo a partir da década de 90, e a voz de um narrador autoritário é substituída pelas vozes de narradores juvenis que, apesar das crises que atravessam, encontram muitas vezes na instituição escolar a amizade, o amor e a coragem.

Respondendo à questão inicial – se, como e até que ponto as mudanças políticas e sociais decorrentes da democratização do país teriam implicações na evolução da literatura juvenil portuguesa, nas suas representações e nas suas estratégias narrativas – podemos responder que muita coisa mudou e alguma de forma bem visível e por vezes radical.

Nota: O artigo não se rege pela nova ortografia por vontade expressa da autora.