

A NARRATIVA JUVENIL BRASILEIRA PREMIADA: LITERATURA, MERCADO E ESCOLA

João Luís C. T. Ceccantini
FCL Assis – UNESP

A novidade estava nos termos da proposta,
na troca de lição e dinheiro, compra franca,
positiva, toma lá, dá cá ...

“Conto de escola” – Machado de Assis

Como tem sido enfatizado por vários pesquisadores que se dedicam ao estudo da literatura infanto-juvenil, o gênero mantém, desde suas origens, na primeira metade do século XVIII, estreitos vínculos tanto com o *mercado*, na medida em que este já se encontrava em franca expansão quando da publicação dos primeiros livros dirigidos especificamente a crianças e jovens, quanto com a *escola*, seu espaço de circulação por excelência e ao qual estão ligados inúmeros autores vinculados ao gênero, dos pioneiros aos contemporâneos. Zilberman e Lajolo, em *Um Brasil para crianças* (1986), formulam bem a questão, ao analisar nossa recente produção infanto-juvenil:

(...) Se, desde seu nascimento, a destinação escolar dos livros fazia com que a literatura para crianças se apoiasse, para legitimar sua existência e arregimentar seus leitores, nas instituições vizinhas da escola (quando não da própria), o (...) desenvolvimento de uma infraestrutura cultural nos anos 60 e 70 só vai aprofundar esta relação de dependência. Com muito mais desenvoltura que a não-infantil, a literatura para crianças, fiel a suas origens, presta-se bem à mediação institucional.¹

Essa destinação escolar que, nos primórdios do gênero, desembocou no pedagogismo explícito de muitos textos, assume, ao longo do tempo, um caráter proteiforme, traduzindo-se em

¹ ZILBERMAN, Regina, LAJOLO, Marisa. *Um Brasil para crianças*: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. São Paulo: Global, 1986. p. 174

variadas instâncias, das externas às internas, como exemplificam as autoras: a divulgação direta dos acervos nas escolas, com visita de escritores; a inserção de suplementos nos livros com sugestões para seu aproveitamento escolar; a utilização da *escola* como espaço ficcional, estes, entre outros aspectos. Deve-se acrescentar, ainda, que, sobretudo a partir dos anos 70, este “neo-pedagogismo” – se assim o quisermos chamar – se vê submetido às forças de um duplo movimento: de um lado, o esforço de adequação ao contínuo amadurecimento do gênero, que, nas últimas décadas, alcança reconhecida qualidade estética e reivindica para si autonomia e status artístico; de outro lado, a tentativa de atender às exigências de mercado e de se acomodar aos modos de produção próprios da indústria cultural.

A esse respeito, aliás, Sílvia Helena Simões Borelli, em *Ação, suspense, emoção* (1996), oferece um precioso exemplo, ao desnudar o processo de produção da *Série Vaga-lume*, da editora Ática, publicada desde o início da década de 70:

Como em toda editora, há, na Ática, duas formas básicas de seleção dos textos: a *passiva*, que prevê a avaliação dos originais que chegam pelos mais variados percursos, e a escolha *ativa*, em que o editor *sai a campo* em busca de títulos e autores quer respondem pelo perfil da editora, coleção ou livro que se pretende editar. (...)

O texto recebido, seja pela seleção *passiva* ou *ativa*, passa, inicialmente, pela leitura do editor e da assistente de edição. Ambos trocam impressões iniciais e definem encaminhamentos. Depois disso, e na maioria dos casos, o texto é enviado para leitura crítica externa, efetuada por professores colaboradores, que são contratados pela editora para elaborar relatórios críticos, orientados por roteiros de leitura crítica que os editores produzem antecipadamente. O leitor colaborador recebe, portanto, o texto, o roteiro de avaliação crítica e as observações preliminares efetuadas pelo editor e assistente editorial.

O perfil destes professores – leitores-críticos – é bastante variado: desde aquele que recicla permanentemente seus referenciais até aquele que está acostumado a utilizar-se do mesmo livro há bastante tempo:

São professores de rede particular, da rede pública, professores jovens e professores mais experientes. Professores que gostam da *Vaga-lume* e professores extremamente

preconceituosos com a literatura de massa, que já lêem achando que não vão gostar.

(Carmem Lucia da Silva Campos. Depoimento. São Paulo, 01.02.95)

Espera-se do professor a elaboração de parecer crítico em que problemas relativos à temática, à linguagem e a outros componentes do texto devem ser mencionados.²

A descrição de Borelli é, sem dúvida, bastante ilustrativa do alto grau de complexidade e imbricação das relações entre literatura infanto-juvenil, escola e mercado, no contexto contemporâneo. A escola, na figura dos “leitores-críticos”, foi chamada a intervir diretamente no processo de produção do livro infanto-juvenil, buscando-se minimizar riscos e assegurar as melhores condições de circulação e recepção das obras, junto a seu público-alvo – talvez menos os jovens leitores e mais os “professores-mediadores”, os responsáveis pela compra obrigatória dos livros, seja por parte dos pais dos alunos, seja pelo Estado. Vale frisar, entretanto, que, no caso da *Série Vaga-lume*, a intervenção da instituição escolar nem sempre garantiu, como se sabe, a boa qualidade estética dos textos, mas certamente afetou positivamente as representações da *escola* ali presentes.

A pesquisa aqui exposta, detendo-se apenas neste *nível interno* da questão da destinação escolar dos textos, buscou a outra face da moeda: procurar responder a questão de como se dão, tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo, as representações da instituição escolar num *corpus* legitimado por instituições premiadoras da literatura infanto-juvenil. Para alcançar tal propósito, foram analisadas 27 narrativas nacionais contemporâneas, publicadas de 1978 a 1997, que têm circulado sob a rubrica *literatura juvenil* e que foram premiadas por instituições literárias como a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, a Câmara Brasileira do Livro e a Associação Paulista de Críticos de Arte.

² BORELLI, Silvia Helena Simões. *Ação, suspense, emoção: literatura e cultura de massa no Brasil*. São Paulo: EDUC; Estação Liberdade, 1996. p. 117-118.

Foi possível verificar que a representação da escola se faz presente em cerca de 70% das narrativas que integram o *corpus*, contra 30% de narrativas que não trazem nenhum tipo de referência significativa ao universo escolar. Nesses 70%, há um único caso de escola representada que não diz respeito à escolarização formal, isto é, no que se denomina hoje Ensino Fundamental e Médio: trata-se da escola de artes freqüentada pelo protagonista de *Seis vezes Lucas*, de Lygia Bojunga Nunes³, em horário alternado ao da “outra escola”.

Considerando apenas as obras que trazem algum tipo de representação da escola, verifica-se que aproximadamente 63% das representações desempenham um papel secundário nas narrativas, muitas vezes ligado apenas a questões de verossimilhança, em oposição a 37% de representações que ocupam posição central na economia narrativa, estando intimamente associadas às questões nucleares discutidas pelos textos. Pode-se destacar ainda o fato de que, mesmo nas narrativas em que a escola ganha papel de relevo, não há um único caso em que chegue a ter o papel equivalente ao de um protagonista da história. Do conjunto, sobressaem três obras em que a representação da escola tem peso significativo: *Atentado*, de Sonia Rodrigues Mota⁴, *As meninas da Praça da Alfândega*, de Sérgio Capparelli⁵, e *Pobre corintiano careca*, de Ricardo Azevedo⁶.

Se, de uma perspectiva geral, a condição periférica reservada à representação da escola já sinaliza uma atitude desfavorável dos escritores em relação ao tema, a análise mais detalhada das representações apenas vem reiterar essa visão. Chega a aproximadamente 53% o percentual das representações do universo escolar nas narrativas que são francamente *negativas* ou que, no contexto, adquirem tais conotações.

³ (Il. Regina Yolanda. Rio de Janeiro: Agir, 1995. 116 p.)

⁴ (4.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1994. 128 p.)

⁵ (Porto Alegre: L&PM, 1994. 128 p.)

⁶ (Il. Ricardo Azevedo. São Paulo: Melhoramentos, 1995. 104 p.)

Já vai longe, portanto, o tempo das representações altamente positivas da escola, tais como as de um pioneiro como Bilac, estudadas por Marisa Lajolo em *Usos e abusos da literatura na escola*. Nos textos do autor

(...) a escola (...) parece constituir sonho maior de todos os jovens que, excluídos dela por sua condição social, são apontados como exemplo pelo texto, que sublinha e aplaude sua ânsia de escolaridade.⁷

No corpus analisado, cerca de 26% das caracterizações optam por representações matizadas, que põem em relevo, de forma mais ou menos direta, tanto aspectos negativos associados à escola quanto positivos. E em apenas 21% dos textos são privilegiados aspectos positivos relacionados à escola, sendo necessário observar que, neste caso, são quase todas representações secundárias do meio escolar.

Na representação negativa preponderante, a escola é vista como espécie de extensão da sociedade, espaço controlador, coercitivo e opressor, que reproduz o que ela tem de pior. Perpetua desigualdades, promove injustiças, lança mão de arbitrariedades, ignora ou reprime desajustes sociais, amplia distorções do sistema, estimula preconceitos, tolera a violência, rejeita as diferenças, deixa grassar a hipocrisia. *Atentado*, por exemplo, trabalha precisamente com esse enfoque, duplicando no espaço escolar o universo degradante em que está envolvido o pai do protagonista, ligado à corrupção do mercado financeiro e ao narcotráfico. Em *As meninas da Praça da Alfândega*, na representação de uma escola pública de Porto Alegre, a “Escola de 1.º Grau General Médici” (clara e irônica alusão aos anos de chumbo e sua herança deixada ao país), a situação é semelhante, agravada ainda pelo fato de tratar-se de uma escola de periferia.

⁷ LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha*. Rio de Janeiro; Porto Alegre: Globo, 1982. p. 106.

Nas representações analisadas, a escola é vista também como local de onde se bane a criatividade, a motivação, o sabor e a alegria de aprender: o cotidiano ali é sempre controle, rotina, burocracia; as tarefas são mecânicas e repetitivas, voltadas apenas à memorização; os conhecimentos são cristalizados e conservadores, quando não desatualizados e fora de contexto; as provas são chatas e sinônimo de tortura; tudo é feito em nome de um distante futuro, premissa que pouco diz aos jovens envolvidos. *Caixa postal 1989*, de Angela Carneiro⁸, e *A Marca de uma lágrima*, de Pedro Bandeira⁹, entre outras obras, ilustram bem a abordagem de alguns desses aspectos.

Quanto à caracterização positiva da escola, é curioso notar que se dá de uma maneira mais indireta e generalizante do que aquela observada em relação aos aspectos negativos. Se em relação a estes é possível levantar situações narrativas concretas, descrições, características de personagens, diálogos, detalhes, que denotam uma visão crítica e ácida da escola, a faceta positiva do universo escolar tem de ser mais inferida do que observada. Está associada sobretudo ao papel positivo que determinadas personagens oriundas do universo escolar desempenham junto aos protagonistas. É nesse espaço, muitas vezes, que vários protagonistas encontram colegas, amigos, namorados ou professores que têm atuação decisiva em sua trajetória. Bastaria lembrar, por exemplo, os elogios do professor de Português à redação de José Pedro em *Pobre corintiano careca*, desencadeando novos rumos para a trajetória da personagem. Nesse contexto, portanto, talvez pudesse ser percebido como principal traço positivo associado à escola a idéia de que ela é importante *espaço de socialização*, onde os protagonistas podem ampliar significativamente seus horizontes, saindo do isolamento urbano a que são boa parte das vezes relegados.

⁸ (Il. Angela Carneiro. Caligrafia das cartas de Laura Juliana Etienne Romeu Ribeiro. 2.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993. 116 p.)

⁹ (60.ed. São Paulo: Moderna, 1991. 96 p.)

Merece também algum destaque a questão da representação específica dos professores no conjunto de obras analisadas. Foram identificados 25 professores como personagens em papel narrativo significativo ou ainda que apenas referidas pelos protagonistas¹⁰: 8 professores de Português, 5 de Estudos Sociais/História/Geografia, 3 de Química, 3 de Matemática, 1 de Física, 1 de Educação Física, 1 de Desenho, 1 de Direito Penal, 1 de Piano, 1 de Artes e 1 das séries iniciais do, hoje, Ensino Fundamental.

Desse universo de 25 professores representados com algum detalhe ou simplesmente aludidos, 56% recebem conotações preponderantemente negativas e 44% assumem conotações positivas. Há alguns professores que chegam mesmo a encarnar o papel de antagonistas nas narrativas, como Jandira, a erotizada professora de Estudos Sociais, cúmplice de Ship O'Connors, o vilão de *Sangue fresco*, de João Carlos Marinho¹¹, ou Júnia Cavalcante da Silva, a caricatural professora de Língua e Literatura que persegue obstinadamente Pedro Luís, em *Atentado*. Alguns outros professores são lembrados por “explicarem mal”, por não terem ética, por possuírem mentalidade tacanha, por serem chatos, sem graça, pouco compreensivos, distantes, desmotivados, demasiadamente severos ou autoritários. Em *A marca de uma lágrima*, os professores são vistos como figuras patéticas condenadas ao fracasso nas suas boas intenções de transformar a escola num lugar de prazer. E não se pode deixar de citar a pitoresca professora de língua pátria, de *Por parte de pai*, de Bartolomeu Campos Queirós¹², que, além de purista ao extremo nas questões da língua, é sovina e maledicente como poucos.

No que diz respeito aos traços positivos nas representações, são enfatizados a postura amiga de alguns professores em relação a seus alunos, os incentivos dados aos protagonistas, o

¹⁰ Vale registrar que há 4 personagens como diretor(a) de escola e 1 como bedel.

¹¹ (Il. Estúdio Gepp e Maia. 9.ed. São Paulo: Global, 1988. 128 p.)

¹² (4.ed. Belo Horizonte: RHJ, 1995. 76 p.)

estímulo a superar as dificuldades, a sensibilidade e a generosidade. Há também referências a professores que foram objeto de paixão por parte dos protagonistas, como em *O mundo é pra ser voado*, de Vivina de Assis Viana¹³, ou *Caixa postal 1989*. Devem ser lembrados ainda os professores que assumem a postura de verdadeiros heróis nas narrativas, como contrapartida para os vilões anteriormente apontados: é o caso de Tânia, a professora de Comunicação e Expressão e psicóloga, de *Viajantes do infinito*, de Flávia Muniz¹⁴, e o de Dona Amapola Farias, de *As meninas da Praça da Alfândega*.

Aliás, Dona Amapola é personagem admirável no contexto narrativo, inicialmente caracterizada de forma bastante depreciativa, na sua alienação de senhora de classe média lecionando conteúdos deslocados numa escola de periferia, em condições materiais e de segurança adversas, para que, ao longo da ação, surpreenda o leitor por sua enorme humanidade, por sua atitude generosa e solidária, mesmo maternal, em relação a Lucinha e aos apuros que a garota enfrenta. A professora vai sendo então pintada com tintas de heroína, que acabam por encobrir os defeitos a princípio enfatizados, de tal forma que estes passem a ser vistos apenas como fase do processo de crescimento interior de Amapola.

Na verdade, a professora Amapola Farias poderia até ser encarada aqui como uma personagem emblemática da representação da escola no *corpus* como um todo: se, por um lado, no âmbito institucional, a escola é alvo de representações bastante críticas, que expõem sem meios-tons suas mazelas, por outro lado, no nível dos indivíduos, verifica-se o esforço de, nas representações, “salvar” do quadro desolador configurado pela instituição escolar, de um modo geral, e brasileira, em particular, iniciativas como a deste ou daquele professor que, por suas

¹³ (Il. Célia Seybold. 5.ed. São Paulo: Scipione, 1991. 64 p.)

¹⁴ (Il. Wagner Fukuhara. 10.ed. São Paulo: Moderna, 1997. 112 p.)

qualidades pessoais, por sua generosidade, por seu humanismo, ainda conseguem ser referências importantes para seus alunos.

Pode-se dizer, portanto, que, no conjunto de narrativas analisadas, ocorre um movimento de retração da tendência pedagogizante que elegeu a escola como um de seus temas preferidos, promovendo-a nos mais diferentes contextos – espécie de tributo pago ao longo dos tempos pelo fato de ser ela o espaço preferencial de circulação das obras para crianças e jovens. É como se essa geração de escritores das obras premiadas viesse a público fazer uma espécie de *mea-culpa*, recusando a visão profundamente ideológica da instituição escolar dominante durante tanto tempo e recusando-se a fazer concessões muito imediatistas ao mercado, como aquelas dos que não hesitam em edulcorar o ambiente escolar no afã de serem aceitos pelos professores-mediadores da leitura .