

Carla
Alexandra
Ferreira
do Espírito
Santo
Guerreiro

A Literatura para a Infância em Portugal nos séculos XIX e XX:
Contextos Socioculturais e Contributos Pedagógicos

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

A Literatura para a Infância em Portugal

nos séculos XIX e XX:

Contextos Socioculturais e Contributos Pedagógicos

VOLUME I

Carla Alexandra Ferreira do Espírito Santo Guerreiro



Vila Real, 2010

Vila Real
2010



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

A Literatura para a Infância em Portugal
nos séculos XIX e XX:
Contextos Socioculturais e Contributos Pedagógicos

VOLUME I

Carla Alexandra Ferreira do Espírito Santo Guerreiro



Vila Real, 2010

Tese apresentada à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Literatura / Literatura para a Infância.

Orientador: Professor Doutor Armindo Mesquita

O presente trabalho de investigação, conducente à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Literatura/ Literatura para a Infância, foi elaborado no âmbito do Programa de Formação Avançada e Qualificação de Recursos Humanos, da Fundação para a Ciência e Tecnologia – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

À minha família

Agradecimentos

Nenhuma investigação desta envergadura é um acto solitário. Nela convergem sempre apoios, estímulos, críticas e conselhos que se revelam fundamentais para o seu sucesso. Por isso, terminado este trabalho, e sendo impossível mencionar individual e exaustivamente os contributos de todos os que, de uma forma ou outra, nos acompanharam neste projecto, não seria justo, se aqui não ficasse um sinal da nossa gratidão:

- Ao Professor Doutor Armindo Mesquita, da Escola de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) que, mais que nosso orientador, demonstrando nas várias etapas deste trabalho de investigação, as qualidades e dimensões de um verdadeiro mestre, foi um amigo cúmplice e solidário, em todos os momentos, revelando qualidades de um ser humano de excepção;

- Às Professoras Doutoradas: Maria Luísa de Castro Soares e Henriqueta Gonçalves, da Escola de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) que, com as suas pertinentes e empenhadas lições e orientações, permitiram a estruturação inicial do nosso projecto e nos apoiaram nos primeiros passos;

- À Universidade de Trás - os- Montes e Alto Douro, na pessoa do seu Magnífico Reitor, Professor Doutor Armando Mascarenhas Ferreira, pelo apoio institucional que este Doutoramento mereceu.

- À Escola Superior de Educação de Bragança, nas pessoas da sua Directora, Mestre Conceição Martins e da Representante do Departamento de Português, Professora Doutora Luísa Branco, pelo apoio concedido a todos os níveis. O meu muito obrigado pelo carinho e o estímulo!

- À Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) da qual fui bolsista durante dois anos, desde 01/03/2009.

Este apoio mais do que importante foi fundamental para a qualidade e profundidade do meu trabalho de investigação.

- À minha família, pela presença física e espiritual, sempre sentida ao longo de todo o trabalho.

Especialmente ao meu pai, por todo o trabalho detalhado de revisão textual final e pelos conselhos e sugestões sábios de um mestre sabedor e experiente.

Ao meu marido, pela paciência e apoio constantes e por toda a supervisão informática.

Aos meus filhos, Daniel e Matilde, pela inspiração para prosseguir, nos momentos de desalento e cansaço.

À minha mãe, pela ponderação e a estabilidade que me permitiu ter.

Resumo

Com este trabalho de investigação, procurámos cumprir duas ordens de objectivos:

1.º- Reflectir sobre os contextos socioculturais e os contributos pedagógicos, que considerámos mais marcantes, nos séculos XIX e XX, em Portugal;

2.º- Reflectir sobre a Literatura para a Infância, no nosso país, nestes mesmos séculos, constatando que ela é sempre o reflexo de uma certa conjuntura sociocultural, responsável por que a escrita para a Infância assumia determinadas características temáticas e formais, específicas e singulares em cada época histórica.

Escolhemos um corpus de autores do séc. XIX e outro do séc. XX e ao analisar as suas produções literárias para as crianças, tivemos a preocupação de verificar que elas iam reflectindo o conceito de Infância vigente em cada século; manifestando as tendências epocais da literatura a ela destinada e perspectivando a Criança leitora, de forma diversificada.

As nossas preocupações primordiais foram as seguintes:

1.^a - Identificar de que forma neste *continuum* temporal, balizado entre inícios do século XIX e finais do séc. XX, as perspectivas pedagógicas relacionadas com o ensino da 1.^a e 2.^a infâncias se foram alterando (evidenciando alguns pedagogos que tiveram um papel fulcral na mudança do panorama educativo português)

2.^a - Correlacionada com a anterior, pretendemos identificar em que medida houve continuidade e/ou ruptura na literatura de potencial recepção infantil no nosso país.

Visamos, com o nosso trabalho, contribuir para a investigação sobre a evolução da obra literária para a Infância em Portugal, do séc. XIX até ao final do séc. XX, identificar as potencialidades dos textos da Literatura direccionada aos mais novos, na formação do indivíduo e na sua integração sociocultural, e permitir uma tomada de consciência sobre a importância da Literatura para crianças dos pontos de vista diacrónico e sincrónico.

Abstract:

With this research work we intended to achieve two objectives:

1st - To reflect upon the socio-cultural contexts and the pedagogical contributions we considered the most outstanding in the 19th and 20th centuries in Portugal;

2nd - To reflect upon the literature for childhood, in our country in these same centuries, considering it a reflection of a certain socio-cultural conjunction, responsible for certain thematic and formal as well as specific and singular characteristics, present in the Literature for children in each historic epoch.

We have chosen a 19th century *corpus* of writers and another one from the 20th century. When analyzing their literary productions for children, we became aware that they reflected the current concept of childhood in each century, thus showing the epochal trends of literature for childhood and beholding the child reader in a diversified way.

Our major concerns were the following:

1st – To identify in which way this time *continuum*, beamed between the early 19th century and late 20th century, changed the pedagogical perspectives related to the teaching of the first and second childhood (bespeaking some of the pedagogues which had an important role in the shifting of the Portuguese educational “ambience”).

2nd – Correlated to the previous one, we intended to identify to which extent was there continuity and/or rupture in the Literature of the potential child readers in our country.

With our research work, we aim to contribute to the investigation on the evolution of the literary work for childhood in Portugal from the 19th century up to the late 20th century. We also intend to identify the potentialities of literary texts for childhood in the bringing up of the individual and on its socio-cultural integration, as well as to allow awareness on the importance of literature for children according to the diachronic and synchronic points of view.

Índice Geral

Introdução	15
I Parte - Perspectivas Pedagógicas sobre o Ensino da 1.ª e 2.ª Infâncias em Portugal, nos sécs. XIX e XX	31
Cap. I - Evolução Diacrónica do Ensino em Portugal, até ao final do séc. XX	31
1.1- As Reformas Pombalinas e a Educação Liberal.....	31
1.2- Políticas Educativas no Portugal do séc. XIX para o Ensino Primário.....	39
Cap. II- Pedagogos Portugueses do séc. XIX	61
2.1- Vida e Obra de Ferreira Deusdado.....	61
2.1.1- Pensamento Pedagógico de Deusdado: A Obra <i>Educadores Portugueses</i>	69
2.2- Percurso Biográfico de João de Deus.....	85
2.2.1- Obra Poética e Pedagógica.....	95
2.2.2- Algumas reacções em torno da <i>Cartilha</i> de João de Deus.....	109
Cap. III - A Situação da Educação Infantil na 1ª metade do séc. XX	125
3.1- A Educação Infantil na 1.ª República.....	125
3.1.1- A 1.ª República e a Escola.....	147
3.2 - A Política de Ensino da Ditadura Nacional.....	175
3.2.1- O Maio de 1926 e a ascensão política de António de Oliveira Salazar.....	175
3.2.2 - O Combate ao Analfabetismo: em que moldes e para quê?.....	179
3.2.3 - A 1.ª Reforma do Ensino Primário.....	187

3.2.4 - A Reforma da Instrução Primária de Carneiro Pacheco.....	207
3.2.5 - As Escolas Primárias Portuguesas (de 1926 à década de 1950).....	221
3.2.6 - Balanço da Política Educativa do <i>Estado Novo</i> para o Ensino Primário.....	231
Cap. IV- Pedagogos Portugueses do séc. XX.....	235
4.1-João de Deus Ramos: o conciliador entre continuidade e inovação.....	235
4.1.1 - Acção Política e Cívica	237
4.1.2 - Acção Pedagógica.....	245
4.1.3 - Os Jardins-Escola: Princípios Pedagógicos e Programa.....	257
4.1.4 - Reflexão final sobre a sua Obra Pedagógica.....	267
4.2 - Adolfo Lima: a missão da docência.....	275
4.2.1 - Apontamentos Biográficos.....	275
4.2.2 - Adolfo Lima e o Anarquismo.....	283
4.2.3 - Teorias Libertárias sobre Educação.....	291
4.2.4 - A <i>Educação Nova</i> face ao <i>Estado Novo</i>	321
4.2.5 - Adolfo Lima e a Escola Normal de Benfca.....	325
4.2.6 - Reflexões Finais.....	343
4.3- Irene Lisboa: a pedagoga, escritora.....	345
4.3.1 - Notas biográficas	345
4.3.2 - Reflexões sobre a sua Obra Literária.....	357
4.3.2.1 - O Pendor Pedagógico da Escrita para a Infância.....	361
4.3.2.2 - A Escrita Autobiográfica.....	369
4.3.2.3 - A Colaboração com a <i>Seara Nova</i>	373
4.3.3 -Actualidade das Concepções Pedagógicas.....	379
4.3.4 - A <i>Ordem Antiga</i> vs. A <i>Educação Nova</i>	393
4.3.5 - Considerações Finais.....	403

Introdução

Partindo do pressuposto de que cerca de quarta parte da vida humana pertence à Infância e à Juventude, certamente que não é possível menosprezar a Literatura para crianças. Felizmente, na actualidade, ela já não é vista como um género “menor” em relação à área global da Literatura, pelo contrário, vem sendo reconhecida como um valor da maior importância: “O que outrora foi um género menor, às vezes até depreciado, considera-se hoje uma obra de arte, e assim pode utilizar-se a mesma medida para avaliar os clássicos infantis e os clássicos tradicionais.” (Bravo-Villasante, 1977: 11)

Este foi o mote para a escolha do tema do nosso trabalho: a Literatura para a Infância em Portugal nos séculos XIX e XX: Contextos Socioculturais e Contributos Pedagógicos.

São dois os objectivos que perseguimos com o presente estudo e que se reflectem numa estrutura bipartida. Assim, a primeira parte prende-se com uma reflexão sobre as perspectivas pedagógicas do ensino das 1.^a e 2.^a infâncias em Portugal, desde o início do século XIX até meados da primeira metade do século XX, enfatizando a importância de alguns pedagogos, que escolhemos entre aqueles que mais se destacaram em cada um dos séculos; a segunda parte será o cerne do nosso trabalho, pois constitui a sua vertente prática e nela pretendemos reflectir sobre a Literatura para a Infância no nosso país, nos séculos XIX e XX, escolhendo um *corpus* de autores representativo de cada um dos séculos e analisando, detalhadamente, a sua produção escrita para o público infantil.

As duas partes articulam-se e complementam-se, porque não é possível reflectir sobre a literatura criada para a Infância de uma forma historicamente descontextualizada e só podemos compreender, plenamente, as características temáticas e formais que ela assume numa determinada época histórica se tivermos informação detalhada sobre os contextos espaço-temporais que a enquadram e as suas características socioculturais.

Denominamos a primeira parte como: Perspectivas Pedagógicas sobre o Ensino das 1.^a e 2.^a Infâncias em Portugal nos séculos XIX e XX, dedicando o 1.º capítulo à Evolução diacrónica do Ensino Primário em Portugal até ao final do século XIX.

Como entendemos que não se pode isolar cada uma das várias fases cronológicas da história do sistema educativo de um país em compartimentos-estaque, já que o tempo é um *continuum* evolutivo, começaremos por reflectir sobre as reformas pombalinas e a educação liberal, ocorridas no século XVIII, e que, pela sua relevância, terão importantes consequências no século seguinte.

É durante o governo do Marquês de Pombal que se dão significativas reformas políticas, educativas e administrativas. Tem lugar a *Reforma Educativa de 1760*, acontecendo a expulsão dos jesuítas e, por consequência, o despojamento do país da maior parte dos professores que, então, pertenciam a esta ordem religiosa e surge *O Verdadeiro Método de Estudar*, autêntica revolução académica que defendia o ensino da gramática em português e não em latim, sendo Luís António Verney, seu autor, um apologista dos métodos experimentais de ensino e defensor da existência de uma escola em cada bairro.

É a época dos estrangeirados. A política de Pombal é de abertura de Portugal ao mundo e de actualização em matérias em que o nosso país se encontrava atrasadíssimo, nomeadamente no respeitante ao Ensino Primário.

Pretendeu trazer-se a Educação para o controlo do Estado e secularizá-la, padronizando e uniformizando os *curricula* escolares a nível nacional.

Passaremos, seguidamente, a reflectir sobre as Políticas Educativas para o Ensino Primário, no Portugal do séc. XIX. Em vésperas da Revolução de 1820, os valores cuja transmissão se atribuía à Escola, visavam a que, sem protestos, as crianças se habituassem e sujeitassem a qualquer forma de poder e domínio.

Em inícios do século XIX, a taxa de alfabetização era a mais baixa da Europa e as crianças aprendiam a ler com base em passagens bíblicas e

em contos morais. Começaram, gradualmente, a surgir livros com estampas, procurando associar diversão e imagem à assimilação dos mecanismos de leitura. Apesar de se começarem a fazer ouvir algumas vozes dissonantes, de modo geral, os professores e pedagogos inclinavam-se mais para o autoritarismo e a violência, incluindo a física: “Em vésperas da revolução de 1820, os valores cuja transmissão se assinava à escola visavam a que, sem protestos, os dominados se vergassem à dominação.” (Fernandes, 1994:483)

É só em 1835 que o governo reforma e reorganiza o ensino público, embora sem aumento de despesas, mas devido à instabilidade governativa, só durante a Ditadura de Passos Manuel, em 1836, se dará a reforma de todos os sectores de ensino, nomeadamente do Primário. Esta reforma representou um real progresso, mas esbarrou com obstáculos de vulto: uns resultantes do meio, outros da própria redacção das leis, sem a eficácia necessária.

Eça de Queirós e Ramalho Ortigão, na obra: *As Farpas* criticariam o sistema de ensino retrógrado, baseado na memorização, sublinhando que era urgente que desaparecessem o dogmatismo, o classicismo, a retórica, a metafísica, a oratória e a teoria gramatical: “Nos fins do século XIX, a instrução em Portugal é uma canalhice pública, um desastre da civilização.” (Queirós e Ortigão, 1978: 104)

A Educação tornou-se, em finais do século XIX, um dos temas dominantes do discurso de políticos, intelectuais e pedagogos. No ambiente pessimista finissecular, as preocupações em torno da decadência portuguesa eram pautadas por ideários de regeneração que assentavam na ideia de edificação do “Homem Novo”, enfatizando-se a ideia da valorização do Ensino e da Educação como instrumentos decisivos.

É neste clima intelectual, muito sensível à questão educativa e ao fomento da cultura e da ciência, indissociável da questão da alfabetização do povo, que se destacam na intelectualidade portuguesa, pedagogos e intelectuais que pretendem contribuir para revolucionar o atraso crónico da Educação em Portugal. Estas figuras deram contributos teóricos e práticos que valorizamos pela sua capacidade de inovação e pela sua dedicação à

causa educativa, por isso dedicaremos o segundo capítulo a alguns Pedagogos Portugueses do séc. XIX, que consideramos da maior importância.

O primeiro é António Ferreira Deusdado (1858-1918) que se destaca pela coordenação/escrita de duas obras fundamentais: a *Revista de Educação e Ensino* e o livro *Educadores Portugueses*.

Embora vincada e intencionalmente conservador no estilo e na forma, Deusdado considera que o fim último em Educação é assegurar a felicidade individual, no contexto da perfectibilidade moral.

Entendia como vitais as relações entre Família e Escola e defendia que todas as crianças, que frequentassem a escola pública, fossem perspectivadas de igual modo. Era apologista da ideia de ensinar a ler e a escrever de forma contextualizada, apresentando a ideia, vanguardista para a época, de que a criança apenas aprenderia aquilo que fosse significativo para si, devendo ser sujeito activo na construção do seu processo de aprendizagem.

O outro pedagogo é João de Deus (1830-1896). Poeta de fina sensibilidade, já na sua produção poética, a criança ocupava lugar de destaque. Embora tivesse também sido responsável por: *A Arte das contas*, a sua obra maior foi a *Cartilha Maternal* ou *Arte da Leitura* (1877), reflexo do seu gosto pela língua portuguesa, unido ao seu desejo de ser útil aos mais humildes, sobretudo os analfabetos. Esta obra apresenta-se como um método facilitador da aprendizagem da leitura, tendo o autor dedicado muitos anos da sua vida à alfabetização.

O seu idealismo queria oferecer a todos a oportunidade de terem acesso à cultura (em sua opinião o que mais distinguia o ser humano dos outros seres) e como a fonte de transmissão de saberes era o livro, João de Deus entendia que aprender a ler era um imperativo.

No terceiro capítulo, Situação da Educação Infantil na 1ª metade do séc. XX, reflectiremos inicialmente sobre a 1.ª República.

Até ao século XIX, não existia um modelo teórico sobre Educação infantil e a existência de instituições para a Infância é característica da Idade Moderna, mais concretamente a partir da Revolução Industrial. Em

Portugal, a questão da educação das crianças em idade pré-escolar seguiu o mesmo curso de outros países europeus e, confirmaremos que as primeiras instituições tiveram um carácter marcadamente assistencial.

Na segunda metade do séc. XIX surgem novas preocupações relativamente à criança pequena, tendo a influência de Fröebel sido decisiva para remodelar as instituições de assistência à Infância.

Nos anos noventa do séc. XIX foi produzida alguma legislação sobre escolas infantis, quando se deu a reforma do ensino primário e secundário, contudo, nada foi feito em termos de realizações concretas até ao final do século.

Quando se deu a proclamação da República, Portugal contava com trinta anos de projectos e legislação sobre Educação de infância e, apenas, dois Jardins: um público, em Lisboa, e um privado, no Porto.

A legislação de 1911 decretou o ensino oficial e obrigatório para todas as crianças dos níveis infantil e primário, todavia tal não passaria do papel. Com efeito, houve na 1.^a República, a produção de muita legislação sobre o Ensino infantil, mas a falta de meios e a enorme instabilidade política impediria a efectivação das medidas preconizadas.

Centrando-nos na Instrução Primária, a primeira grande reforma republicana (1911) foi um documento, a todos os títulos notável, que nos colocaria a nível dos países mais avançados, se fosse minimamente executado... Foi, porém, uma reforma utópica que não atendeu minimamente à situação real do país: à sua pobreza profunda, à impreparação dos professores e à inércia dos serviços estatais.

Abordaremos, no momento seguinte, a Política da Ditadura Nacional para os Ensinos Pré-escolar e Primário.

A Ditadura, implantada num período de instabilidade governativa, lutas partidárias e sobressaltos da vida quotidiana, foi marcada pela figura de António de Oliveira Salazar, Presidente do Conselho de Ministros e figura tutelar do regime, que delineou um rumo político para o país em que a Educação, nomeadamente a Instrução Primária, ocuparia um papel-chave na formação de cidadãos que seriam fiéis depositários dos valores do *Estado Novo*.

Em termos de Educação das 1.^a e 2.^a infâncias, constataremos, neste capítulo, que as principais medidas governativas foram as seguintes: Combater o Analfabetismo; Proibir a Coeducação no Ensino Primário Oficial e Particular; Reduzir os Programas Escolares e a duração do Ensino Primário Obrigatório; Criar postos de ensino; Adotar o livro escolar único.

Foi sob a tutela do Ministro da Educação dilecto de Salazar, Carneiro Pacheco, que se levou a cabo o Plano dos Centenários (1940). Para comemorar o centenário da Fundação da Nacionalidade e o da Restauração da Independência, levou-se a cabo a construção, em massa, de uma rede de escolas primárias (a par de liceus, escolas industriais e cidades universitárias) como acto de propaganda do regime.

Nunca como até então, os professores primários sofreram ataques à sua liberdade de expressão e associação, tendo os sindicatos sido extintos e a simples reunião de profissionais era conotada imediatamente com comunismo e subversão. O que se pretendia era professores impreparados, isolados e subservientes ao poder político.

Durante o regime político, designado por *Estado Novo*, a Escola, na sua expressão mais simples, foi finalmente cumprida em Portugal, pelo conjunto da população infantil. Em 1926, só um terço das crianças frequentava o ensino primário; a partir de 1960, quase todas as crianças o faziam. No entanto, para impor a opção pragmática, foi preciso reduzir, baixar e sacrificar a qualidade do ensino.

No último capítulo da I parte, *Pedagogos Portugueses do séc. XX*, seleccionámos, primeiro, João de Deus Ramos (1878-1953), um conciliador entre continuidade e inovação.

Nas suas actividades de cariz cívico e político, esteve sempre presente a preocupação com a instrução do povo e das crianças. Em 1907, alterou os estatutos da *Associação de Escolas Móveis*, criada em 1882 por Casimiro Freire, acrescentando-lhe a missão de promover a Educação Infantil. Cria os jardins-escola, escolas novas, originais e genuinamente portuguesas. Para esta realização inspirou-se nos princípios pedagógicos do seu pai, o que justifica a designação: *Jardins-escolas João de Deus*.

O seu estudo profundo de actualização do que de melhor se fazia na Europa, a par da divulgação e aplicação da obra do seu pai, fazem dele um pedagogo de escol, mas escolhemo-lo, principalmente, porque deu um impulso, como até então nenhum outro, ao desenvolvimento da Educação Pré-primária, tanto a nível da formação de professores, como em relação à criação de espaços destinados à 1ª Infância, com características pedagógicas de excelência.

Apresentaremos, seguidamente, Adolfo Lima (1874-1943), pedagogo notável que, desde cedo, assumiu a missão da docência em toda a sua complexidade.

Relativamente a esta individualidade, enfatizaremos os seguintes aspectos: o seu anarquismo e a defesa das teorias libertárias da educação.

Lima, acérrimo defensor da *Escola Única*, repudiando os métodos de ensino tradicionais, advoga uma educação integral (que contemple uma dupla vertente: educação clássica e educação profissional).

Em seu entender, as Escolas Primárias Superiores comportavam tendências afins da *Escola Única* ao facultar o acesso dos estudantes filhos de operários a uma educação, mais desenvolvida.

Foi também um apologista da *Escola Activa*. Seguidor de Ferrière, Decroly, Dewey e Claparède, defendia que a cooperação entre professor-aluno e *inter pares* deveria substituir a competição egoísta e defendia a co-educação. Na senda destes pedagogos, era da opinião de que se privilegiassem, na escola, novos espaços de saber e *saber-fazer*, valorizando áreas, tais como os trabalhos manuais e agrícolas e o teatro.

Escreveu uma obra emblemática, denominada: *Lições de Metodologia* (1918/19 1919/20). Este manual assume-se como repositório de toda uma tradição pedagógica e como veículo de difusão de um discurso e uma prática inovadoras.

Concluiremos este capítulo com uma figura feminina: Irene Lisboa (1892-1958), a pedagoga-escritora.

O seu percurso profissional foi marcado pela diversidade de papéis e tarefas. Revelando sempre uma concepção alargada de Educação, caracterizam-na aspectos, tais como: a autonomia pedagógica, a

criatividade e a luta pela valorização da sua profissão, a docência. Relativamente aos marcos essenciais do seu percurso, reflectiremos essencialmente sobre três: obra literária; colaboração na *Seara Nova* e actualidade das suas concepções pedagógicas.

Na segunda parte da nossa investigação, a Literatura para a Infância em Portugal, nos séculos XIX e XX, dedicamos o 1º capítulo a um olhar histórico sobre as noções de Infância e de Literatura para a Infância.

Num primeiro momento, reflectiremos sobre a situação europeia, constatando que a perspectivação das obras literárias cujo destinatário era a Criança se prendia com a noção de Infância prevalecente em cada época histórica.

Desta forma, na sociedade medieval e nos séculos subsequentes, a abordagem teológica dominante, bem como as condições de vida duríssimas não deixavam lugar para a “extravagância” da Infância. Com efeito, até ao século XVIII, as crianças não eram diferentes dos adultos. Assumia-se que elas não tinham necessidades especiais e não havia sistema educativo ou livros escritos especialmente para elas.

No século XVIII, a ideia de Infância levou à criação de livros a ela direccionados.¹

Neste novo enquadramento conceptual, surgiu, pela primeira vez, um significativo interesse psicológico pela criança, o qual criou de modo constante duas novas instituições culturais: um novo sistema de Educação (o sistema escolar) e uma nova prática de leitura, que produziu um mercado sem precedentes para os livros infantis. Com efeito um dos instrumentos de que a Escola se serviu para transmitir ensinamentos foi a literatura.

Passaremos, depois, à evolução diacrónica da Literatura para crianças. Com a introdução do livro na Escola, as ideologias acentuaram-se e constatamos que os livros têm como projecto doutrinar ou seduzir as

¹ Em Inglaterra, país pioneiro neste tipo de literatura, John Newbury abre a primeira livraria destinada à infância, com o nome de : *Juvenile Library*.

crianças, construindo a imagem que a sociedade quer que elas assumam e, através deles, incutem-se modelos que as “manipulam”.

No século XIX, em Portugal, vários escritores e intelectuais reflectiram sobre a Literatura que existia no nosso país destinada à criança e acerca do seu valor formativo, tais como: Antero de Quental, João de Deus, Eça de Queirós e Guerra Junqueiro.

Concluiremos que, independentemente do tempo histórico, todas as literaturas para a Infância parecem passar pelos mesmos estádios de desenvolvimento, pois na sua criação estão envolvidos os mesmos factores e instituições culturais e que foi através do sistema educativo que começou a desenvolver-se uma escrita canonizada para a Infância.

Na tradição portuguesa, Literatura para a Infância e Escola mantiveram sempre uma relação de mútua dependência (a Escola sempre encontrou na Literatura para os mais novos um meio de difundir conceitos, comportamentos e sentimentos e a Literatura teve sempre na Escola um espaço seguro, quer como leitura obrigatória, quer como complemento de outras actividades).

No século XIX, as fábulas e os contos ditavam às massas que o trabalho dignificava o Homem, valorizando-se a cultura nacional e popular.²

A Literatura para Infância foi-se desenvolvendo gradualmente como um fenómeno cultural. Escola e livros para crianças compartilharam até finais do século um aspecto comum: a natureza formativa. Em Portugal, os primeiros livros oficiais para a Infância eram abecedários, manuais de leitura e livros de dilemas, cujo objectivo era ensinar a ler de acordo com uma doutrina religioso-educativa.

Dedicaremos o 2.º capítulo aos escritores portugueses do século XIX, de potencial recepção infantil, escolhendo: Guerra Junqueiro e Maria Veleda.

² Tal é visível, num primeiro momento com Alexandre Herculano e Garrett e depois com autores como Antero de Quental (*Antologia Poética para infância*) e Guerra Junqueiro (*Contos para a Infância*).

Guerra Junqueiro (1850-1923) consagrou à Infância, algumas das suas melhores páginas literárias, quer reflectindo sobre esta fase da vida e sobre as suas condições de existência no Portugal de oitocentos, quer através da obra que intencionalmente lhe dedicou: *Contos para Infância*.

É na sociedade, dita civilizada, que crescem e se desenvolvem as crianças e é sobre as várias facetas desta sociedade, relacionadas com a infância que o autor reflecte na sua obra poética.

Na obra *Contos para a Infância*, encontraremos presentes temas como: o amor de mãe, a bondade, a verdade, a justiça, a solidariedade, o trabalho, a perfeição da natureza, a gratidão, o bem e a crença em Deus e no mundo metafísico. Logo no prefácio, ficam vincadas as intenções do autor: recrear, formar e transformar. Todas elas se integram perfeitamente no conceito actual de literatura para a infância.

Maria Veleda (1871-1955) foi uma mulher que dedicou toda a vida em prol dos direitos e da educação dos mais desprotegidos: as mulheres e as crianças. Confirmaremos o seu trabalho valioso na *Tutoria da Infância*³, onde exerceu a função de *Delegada da Vigilância* e evidenciaremos os inúmeros artigos que escreveu sobre crianças maltratadas, exploradas e abandonadas, apelando, sempre, à mobilização da sociedade civil. Foi ela quem lançou a ideia da *Obra Maternal*, propondo-se tomar conta dos filhos de mulheres que fossem condenadas pela justiça, evitando que se tornassem marginais.

Veremos as várias vezes que interveio, no sentido dos magistrados castigarem duramente aqueles que se dedicassem à exploração de menores, sendo uma cidadã engajada em causas humanitárias até ao final dos seus dias.

Relativamente à sua produção literária para a Infância, analisaremos detalhadamente a colecção *Côr-de-rosa* composta por doze fascículos.

Esta colecção foi publicada numa época em que no nosso país, à excepção de Ana de Castro Osório, a Literatura para crianças de autoria feminina era quase inexistente. Cada conto desta obra é o desenvolvimento claro e primoroso de um princípio moral ou a enumeração de um

³ Correspondente, na época à actual, à Comissão de Protecção a Menores.

sentimento superior e delicado. Além deste aspecto, todas as estórias estão marcadas por um forte cunho religioso.

Dedicaremos o terceiro capítulo ao século XX, constatando em que medida ele se assume como continuidade e/ou ruptura relativamente ao século XIX, no que concerne à Literatura para a Infância.

Verificaremos que até meados do século passado, o sistema literário era moralista e doutrinário e, muitas vezes, a qualidade literária renegou-se em prol da necessidade de escrever textos tão simples que se tornavam infantilizantes e muito pobres.

Quer na Literatura para crianças, quer na produção literária para os adultos podemos encontrar estruturas organizativas e procedimentos estilísticos semelhantes e em ambas costumam reflectir-se as correntes sociais e culturais predominantes em cada época histórica.

Confirmaremos que a Literatura para a Infância integra um amplo *corpus*, compreendendo textos que possuem como destinatário expresso as crianças, assim como textos que Juan Cervera designa por “literatura ganada”, ou anexada - que incluem obras da literatura tradicional de expressão oral e da literatura dita “de fronteira”, isto é, obras que não foram escritas a pensar nas crianças como destinatárias, mas que, por várias razões, se tornaram conhecidas como tais. (Cervera, 1992)

Identificaremos nos livros de potencial recepção infantil (Azevedo, 2006), características comuns que se reflectem a nível dos conteúdos, personagens, estruturas, procedimentos técnicos e recursos expressivos.

Reflectindo sobre: a criança, o livro e a escola, verificaremos que o ensino formal teve sempre relação com os livros escritos para crianças e que foi concretamente a partir da década de 80, quando a Literatura para a Infância generalizou a sua presença no âmbito escolar, que os livros para crianças e jovens passaram a ser considerados um elemento imprescindível para a sua formação leitora e literária.

Nas décadas de 80 e 90, foi ganhando terreno o argumento de que os livros usados na Escola não deveriam valorizar-se, apenas, com base nos seus méritos literários, mas também pela possibilidade que ofereciam para questionar, discutir e promover a partilha comunicativa.

Assim, em finais do século XX, entende-se a escrita para a Infância como algo que deve contribuir para a formação da Criança, proporcionando-lhe, simultaneamente, fruição. Pretende-se que as crianças disponham da Literatura como o caminho para a descoberta de um novo mundo que lhes abrirá as portas para a construção de uma mentalidade condizente com os seus tempo e espaço.

Tendo em conta estes factos, os professores e pais passam a ter a noção da importância da escolha dos livros. Estes devem estar adaptados esteticamente e em termos de conteúdo à idade do leitor e generaliza-se entre os educadores que é importante escolher e proporcionar, à criança, textos que pertençam aos vários modos literários, permitindo-lhe envolver-se com aqueles com que tenham mais afinidade.

Também destacaremos a importância da desescolarização da leitura, desenvolvendo a ideia de que se uma criança não cria laços afectivos com o Livro e a Leitura nas primeira e segunda infâncias terá poucas possibilidades de o fazer durante muito tempo, se é que alguma vez o venha a conseguir.

A evolução da produção das últimas décadas do séc. XX permitirá dividir as obras literárias para a Infância em realistas e de fantasia: ficção realista contemporânea e fantasia moderna.

Independentemente de caberem num ou noutra tipo, as narrativas portuguesas do século XX, para a Infância, apontam para uma educação multi-racial e multi-cultural de respeito e tolerância relativamente a diferentes povos e culturas.

Focar-nos-emos, então, nalguns itinerários de escritores portugueses de potencial recepção infantil, apresentando as principais linhas condutoras da sua escrita

O poder das boas histórias infantis é, neste século, mais do que nunca, entendido como o facto de terem múltiplos significados para o desenvolvimento da criança e contribuir para a riqueza psicológica de cada uma.

Quer no domínio da fantasia, quer no que respeita à ficção realista, o conto continua a reflectir problemas essenciais à existência do ser humano,

à semelhança do conto tradicional, mas vai também abrir-se a problemáticas novas. Relativamente ao texto poético, ao contrário de épocas anteriores, ele vem mais ao encontro da sensibilidade infantil e das suas necessidades de sonho e de fantasia.

Entraremos, desta forma, no último capítulo da nossa tese, consagrado a um conjunto de escritores portugueses do século XX, para a Infância, e à análise detalhada da sua obra.

Iniciaremos com Sophia de Mello Breyner Andresen, evidenciando que a sua literatura para crianças nasceu como reacção contra o infantilismo do edifício ideológico do *Estado Novo*.

Reflectiremos aprofundadamente sobre os espaços físicos e a magia na sua obra em prosa (a natureza, a floresta, o jardim e o mar), bem como sobre a questão da ilusão das aparências, ao mais profundo dos seres.

Subjacentes à construção de todas as personagens da autora estão determinados princípios ideológicos e axiológicos que ela pretende transmitir, tais como: a solidariedade, a integridade e o altruísmo.

Em suma, sem se assumirem explicitamente como obras moralizadoras, não restam dúvidas que a inteligente construção dos contos de Sophia aponta para um dever ser, em que surgem valorizados, a Natureza, a Harmonia, o Equilíbrio e a Justiça.

Outro dos escritores escolhidos é José Jorge Letria, um dos mais prolíferos escritores contemporâneos, na criação de textos para a Infância. Da sua obra literária, abordaremos a escrita em poesia, forma de expressão discursiva privilegiada na sua obra literária para os mais novos.

Analisaremos as múltiplas vertentes da sua poesia lírica, narrativa e lúdica, constatando como o seu discurso poético explora a palavra em todas as suas virtualidades, fazendo com que a criança descubra animais, objectos, pessoas e situações que, de outra forma, lhe passariam despercebidas. (Cervera, *op. cit.*) Confirmaremos que, através da sua poesia, se reforçam os laços entre comunicação literária e criatividade.

Seguidamente, veremos como os contos de Luísa Ducla Soares, para a Infância, nunca são “inócuos”, deles sobressai sempre uma mensagem, um recado, uma opinião ou, se quisermos, a mensagem cultural da história,

sendo comum a todos o uso de uma linguagem simples, mas inteligente, pautada pela ironia e o sentido de humor. Isto porque a escritora considera que o humor e o riso são componentes essenciais da vida das crianças e, portanto, não podem ser excluídos da literatura que a elas se destina.

Identificaremos também o ideário subjacente à sua produção literária, bem como a variedade modal, genológica e temática da sua escrita para os mais novos.

Concluiremos o estudo da obra desta autora reflectindo sobre a questão da Diferença como valor, subjacente à sua escrita. Confirmaremos como através da apresentação de situações dicotómicas apresentadas, ao invés de se gerarem incompatibilidades, Luísa Ducla Soares faz com que se origine a união entre os seres.

O último escritor que faz parte do conjunto que seleccionámos é António Torrado.

Embora, a Literatura Tradicional influencie, de forma decisiva, muita da sua produção literária para os mais novos, a sua obra é extensa e diversificada, integrando não só textos de raiz popular e tradicional, mas também poesia e, sobretudo, contos. Enquanto veiculadora de valores e mensagens assenta na trilogia: liberdade, solidariedade e respeito pelo outro.

Para melhor sistematizarmos o estudo da sua obra literária para a Infância, dividiremos a nossa investigação em três partes em que reflectiremos sobre o autor como: (re)criador de narrativas tradicionais; inventor de estórias; criador de “contos de exemplo”.

A bibliografia consultada e que suportou, sempre que necessário, o desenvolvimento do nosso trabalho, dada a abrangência da investigação, foi criteriosamente seleccionada, entre especialistas em áreas tão diversas como: linguística, sociologia, história, política e literatura. Tendo sido nesta última área científica que fizemos um maior investimento, pois que é neste domínio que se desenvolve a nossa investigação.

As conclusões serão sistematizadas na parte final do trabalho.

Parte I

1.^a-Parte - Perspectivas Pedagógicas sobre o Ensino das 1.^a e 2.^a Infâncias, em Portugal, nos sécs. XIX e XX

Cap.I - Evolução diacrónica do Ensino Primário em Portugal, até ao final do séc. XIX

1.1 - As Reformas Pombalinas e a Educação Liberal

Como não podemos isolar cada uma das várias fases cronológicas da história do sistema educativo de um país em compartimentos-estaque, pois o tempo é um *continuum* evolutivo, antes de nos determos no séc. XIX português, é importante que reflectamos sobre os mais importantes eventos a nível educativo que tiveram lugar em Portugal, nos séculos anteriores e, particularmente, no séc. XVIII.

Na Idade Média, os estudos menores eram instruídos nas Igrejas e nos Mosteiros, onde tanto se aprendia a ler como a rezar. Esta situação aconteceu até à descoberta da Imprensa e ao início do Renascimento. Vejamos, então, alguns momentos mais marcantes que nos permitam ter uma ideia da evolução da Educação em Portugal.

Com a ascensão da Burguesia, no final do século XIV, dá-se a Revolução de 1385, e o controlo, por eminentes elementos desta classe social, da Fazenda Pública, que facultam a abertura à epopeia dos Descobrimentos. O incremento do comércio diversifica as necessidades e cria, para além do mais, a premência em fomentar as Ciências e a Matemática.

A invenção do Livro, no século XV, alargou a cultura para lá de ofício e apanágio do Clero. No século XVI, apareceram as primeiras *Cartilhas de Aprender a Ler*, de autoria de João de Barros e Frei João Soares, tendo começado a ser desenvolvidas as Universidades, um pouco por toda a Europa.

Segundo Cristóvão Rodrigues de Oliveira (Oliveira, *apud* Fernandes, 1994: 245), contar-se-iam sete mestres de Gramática (Latim) e trinta e

quatro que ensinavam os moços a ler, sendo que em 1629, esses mestres de ensinar a ler não iam além de sessenta.⁴

Poder-se-á afirmar, sem equívocos, que no último quartel do século XVI, a Companhia de Jesus administrava toda a vida portuguesa, alargando o seu domínio com a abertura de escolas públicas em diversas localidades tais como em: Lisboa, Porto, Coimbra, Bragança, Braga, Faro, Funchal, Angra do Heroísmo e Ponta Delgada entre outras.

A companhia de Jesus, com a Inquisição e os índices dos livros proibidos foram os principais instrumentos da contra-reforma. Ela viria a significar um factor de empecilho às reformas económicas e educacionais de Pombal, o que explica a sua posterior expulsão e proscricção.

É, com efeito, com o Marquês de Pombal que irrompe a primeira legislação que tentará extinguir a exclusividade dos Jesuítas no domínio da Educação.

As reformas político-económicas, administrativas, educativas e eclesiásticas empreendidas por Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782) tiveram início com a missão de reconstruir Lisboa, após o terremoto de 1755. Desta empresa, Pombal saiu fortalecido para implementar reformas em várias áreas do Estado Português.

O ambiente intelectual em Portugal, no século XVIII, permitia debates intensos sobre questões fundamentais ligadas à filosofia e à educação. Martinho de Pina e Proença (1693-1743) foi o autor dos *Apontamentos para a educação de um menino nobre* (1734), obra muito influenciada por Locke, Fénelon e Rollin e tentou adaptar a Portugal algumas das teorias de Locke. Proença recomendava aos professores que insistissem não só com o latim, mas também com a geografia, a história, a matemática e o direito. (Fernandes, *op. cit.*)

⁴ Só a partir de 1820, se assiste, em matéria de legislação, a uma mutação nos objectivos da Educação, embora em termos de desempenho isso não se verificasse, sendo que até 1958 as carências do ensino em Portugal se situavam no domínio da alfabetização.

Outro cristão-novo, o Dr. Jacob de Castro Sarmiento (1692-1762) introduziu em Portugal as ideias newtonianas. Antonio Nunes Ribeiro Sanches (1699-1783), também cristão-novo e conhecido do Marquês de Pombal em Viena, quando este era embaixador, desenvolveu planos para a reforma do ensino médico em Portugal, em 1730.⁵

A maior influência nesse processo de inovação pedagógica foi o oratoriano Luís Antonio Verney (1713-1792), autor de *O verdadeiro método de estudar*, um manual eclético de lógica, um método de gramática, um livro sobre ortografia, um tratado de metafísica que continha dezenas de cartas sobre todos os tipos de assuntos, publicado, pela primeira vez, em Nápoles, em 1746. (Maxwell, 1995: 12)

Verney acreditava que a gramática deveria ser ensinada em português e não em latim e foi um firme adepto dos métodos experimentais, opondo-se a um sistema de debate baseado na autoridade, como a tradição escolástica (*auctoritas*).

Seria o Marques de Pombal, quem viria a pôr em prática muitas das ideias defendidas por Verney, não propriamente a ponto de existir uma escola por cada bairro, como defendia o *Verdadeiro Método de Estudar*, mas lançando aquilo que hoje é decifrado como o início da Instrução Primária em Portugal - o diploma de 6 de Maio de 1772- que reformava os Estudos Menores. Este diploma mandava abrir e pôr em funcionamento cerca de 500 escolas oficiais, em cidades e vilas do reino, entregues a professores que seriam devidamente examinados. Os municípios, por seu turno, deviam fornecer as casas necessárias.

A consequência mais evidente da acção de Sebastião de Carvalho e Mello, o Marquês de Pombal, foi o desaparecimento da influência da

⁵ Ele viria a deixar Portugal em 1726 para fugir da Inquisição, trabalhando daí em diante na Inglaterra, Holanda, Rússia e finalmente França, onde de 1747 até à sua morte, em 1783, foi colaborador dos enciclopedistas e escreveu sobre medicina, pedagogia e economia. Ribeiro Sanches escreveu também sobre a reforma educacional nas suas *Cartas sobre a educação da mocidade* (1759).

Companhia de Jesus (1534-1773). Isto deu-se porque os jesuítas mantinham um quase monopólio da educação superior e eram, do ponto de vista de seus oponentes, os principais defensores de uma tradição escolástica morta e estéril, inadequada à *Idade da Razão*.⁶

Em Portugal, eles tinham o direito exclusivo de ensinar latim e filosofia no Colégio de Artes, a escola preparatória obrigatória para o ingresso nas faculdades de teologia, leis canônicas, leis civis e medicina na Universidade de Coimbra. A única outra universidade de Portugal, a de Évora, era uma instituição jesuíta. No Brasil, os colégios jesuítas eram as principais fontes para a educação secundária. E no que restava do império de Portugal na Ásia haviam sido a força dominante desde os primórdios da expansão portuguesa no Oriente, sendo que alguns jesuítas chegaram a ser mortos no cumprimento da sua missão evangelizadora, gozando a companhia de uma fama de santidade no cumprimento de uma missão divina.

As reformas pombalinas aconteceram em várias frentes. A década de 1760/1770 marcou um período de consolidação e amplificação das reformas iniciadas durante a década anterior. Estas incluíam a estruturação de um novo sistema de educação pública para substituir o dos jesuítas, expulsos em 1759.

As reformas educativas de Pombal visavam, pois, alcançar dois objetivos principais: 1º- trazer a educação para o controlo do Estado; 2º- secularizar a educação e padronizar o currículo.

Foi introduzido o sistema directivo para substituir a administração secular dos jesuítas. Aos meninos ensinar-se-ia a ler, escrever e contar, assim como a doutrina cristã, enquanto as meninas em vez de contar, aprenderiam a cuidar da casa, costurar e executar outras tarefas.

⁶ Na verdade, os jesuítas eram bastante menos fechados às ideias modernas do que supunham os seus opositores. O inventário dos livros da Universidade de Évora (controlada pelos jesuítas juntamente com algumas faculdades de Universidade de Coimbra) continha trabalhos de Bento Feijó, Descartes, Locke e Wolff e, curiosamente, o Colégio dos Jesuítas em Coimbra possuía o *Verdadeiro Método de Estudar*, de Verney.

As reformas, no plano prático, enfrentaram problemas expondo a grande distância entre formulações legais e realidade.

O ensino, desde as primeiras letras ao secundário, passou a ser ministrado sob a forma de aulas avulsas, fragmentando o processo pedagógico. Faltavam professores, manuais e livros sugeridos pelos novos métodos. Os recursos orçamentais foram insuficientes para custear a educação pública, havendo atrasos nos salários dos mestres. A Coroa, em determinadas ocasiões, chegou mesmo a delegar aos pais a responsabilidade pelo pagamento dos mestres. Isso mostra como a educação, tornada pública pela lei, esteve em grande parte privatizada. (Villalta,1997: 351).

A actividade legisladora do Marquês de Pombal seria grande, ainda que alguma tivesse tido uma breve duração com a tomada de poder por parte de D. Maria I e muita dela não chegasse sequer a ser efectuada. Foi com ele que se criou, em Portugal, o primeiro estabelecimento público, o Colégio dos Nobres, com a categoria oficial de Ensino Secundário ou Liceal e em que para além do ensino das línguas mortas, foi introduzido, já nos planos curriculares, o ensino do Inglês, Francês e Italiano e o estudo dos rudimentos das Ciências Matemáticas, Físicas, Desenho, Arquitectura, Esgrima, Dança e Equitação.

O Colégio dos Nobres foi extinto em 1837, instalando-se aí, pouco depois, a Escola Politécnica.⁷

O Marquês de Pombal criou também uma Aula de Comércio, na qual se podiam matricular rapazes com mais de 14 anos, filhos de comerciantes, que soubessem ler, escrever e contar, sendo que a sua actividade legisladora não ficaria por aqui. Em 1772 decretou uma profunda remodelação, através de uma Carta de Lei, datada de 28 de

⁷ O edifício ardeu (a Escola Politécnica teve em Alexandre Herculano um dos seus grandes defensores), sucedendo-lhe um novo edifício onde funcionava a Faculdade de Ciências, tendo ardido também em 1978.

Agosto, com o intuito de adaptar a Universidade aos novos tempos e fundou, no Porto, uma Aula Náutica, Escola Prática de Marinharia.

Em Lisboa, nasceu a Aula de Debuxo e Desenho, cuja aliança com a Aula Náutica deu origem à Academia Real da Marinha e Comércio da Cidade do Porto. Fundou também a Aula de Desenho e a Fábrica de Estuques para Ensino e Melhoramento de mestres-de-obras. Reformou integralmente a Faculdade de Medicina (sobretudo a Aula de Anatomia), e fundou duas novas Faculdades: a de Matemática e a de Filosofia.

A Universidade aumentou o seu poder. Os Ensinos Primário e Secundário passaram para a junta da Direcção-Geral de Estudos que, significativamente, tinha sede na Universidade. O “subsídio literário”, imposto, criado pelo Marquês para recorrer aos custos das reformas pedagógicas e que data também de 1772, torna-se menos rendoso e deixou de ter exclusiva aplicação à instrução popular.

Em 1779, muitas escolas viriam a ser encerradas. Das 500 fundadas pelo Marquês só metade continuou a funcionar.⁸

Durante o domínio político pombalino, Portugal acompanhou o que então pela Europa se pensava em matéria de Ensino Primário. Como consequência, o Marquês foi levado a antecipar-se, instituindo por Decreto de 6 de Novembro de 1772, a Escola Oficial. Executor das ideias iluministas, como ministro de D. José I, incluía já nas suas doutrinas iluministas, embora com algumas reservas, a organização e generalização do Ensino Primário.

A partir de então, o Estado começa a criar escolas, instalá-las, organizar os programas, administrar e fiscalizar o ensino e preparar os professores, tomando toda a responsabilidade na orientação educativa nacional.

Esse decreto é, segundo Oliveira Marques, “uma das primeiras tentativas, em todo o mundo, de organizar a Educação Primária por conta do Estado” (Marques, 1981:16) e contribuiu, realmente, para o

⁸ Até à revolução de 1820 não abrirão mais de 21 Escolas do Ensino Elementar.

florescimento do ensino das primeiras letras no fim do séc. XVIII. Em 1779, já existiam 720 escolas.

Com efeito, poucas das reformas de Pombal vigoraram, já que os seus adversários políticos não lhe perdoariam e, quando entrou em desgraça, foi também, em parte, a sua legislação que capitulou com ele.

Quando se deu a morte do Marquês, assistiu-se à “viragem”. Sob o reinado de “A Piedosa”, D.^a Maria I, a Instrução Primária e o Ensino Secundário, além de não evoluírem, retrocederam e muitas escolas, por ele fundadas, foram fechadas, poucas foram abertas de novo e outras passaram a instituições particulares, nomeadamente da Igreja.

1.2 - Políticas Educativas no Portugal do séc. XIX para o Ensino Primário

Em finais do séc. XVIII (1794), a *Junta da Directoria Geral dos Estudos*⁹, com sede em Coimbra não se afasta, na sua actividade orientadora, das directrizes pombalinas. No que respeita ao Ensino Primário, ela propõe, embora sem êxito, a criação de 200 escolas, todavia entre 1790 e 1820 serão criadas apenas 21. (Peres, 1937:659).

Os responsáveis pela Educação Infantil e Juvenil fazem pressão, a partir de 1817, para que a Escola cumpra a função de reproduzir e transmitir os valores ético-religiosos dominantes na época. Assim, independentemente das lições e actividades consagradas em exclusivo à formação religiosa das crianças, o ensino da leitura vinha trazer-lhes um reforço suplementar. A instrução oral da doutrina, designadamente a memorização das orações, continuava a ser parte integrante da fase inicial de escolarização.

A memorização era o método eleito pelos pedagogos e mestres-escola. O famoso *Alfabeto Português* do professor portuense José Luís de Sousa Monteiro, aconselhava que os meninos fossem levados a decorar todos os nomes das letras “antes de as verem, como se lhes ensina a rezar. Passando à leitura das sílabas, os textos aproveitados para as lições deveriam retirar-se das orações.” (Fernandes,op. cit:56)

Os livros de leitura de sílabas e de “nomes” incluíam textos de natureza religiosa ou “sentenças morais” que transportavam consigo as normas dominantes e preparavam o aluno para leituras mais complexas.

A *Nova Colecção de Cartas, de Syllabas, dos provérbios de Salomão para se aprender a ler com facilidade*, 2ª parte, aparecido em 1814, advertia passar ao compêndio das orações da doutrina cristã, a fim de se dispor a ler com facilidade e aprender o Catecismo da Doutrina a que obrigava a Real Junta Directória.¹⁰ (*Idem, ibidem*:247)

⁹ Organismo responsável pela supervisão do sistema educativo português.

¹⁰ Instituição responsável pela supervisão do ensino, naquela época.

A ética da obediência concretizava-se na subordinação incondicional aos poderes hierarquizados. Em vésperas da revolução de 1820, os valores, cuja transmissão se atribuía à Escola, visavam a que, sem protestos, as crianças se habituassem e vergassem a qualquer forma de poder e domínio.¹¹

Além de decorarem os mandamentos da Lei de Deus, os da Igreja, os Artigos de Fé e as virtudes teológicas e cardiais, os pequenos discípulos tinham a obrigação de fixar o rol dos pecados capitais, dos pecados contra o Espírito Santo e, finalmente “os pecados que bradam aos céus, como o pecado sensual contra a natureza, a opressão aos pobres, o não pagar o jornal a quem trabalha, tudo isto culminando com a instrução sobre o modo de ajudar à missa.” (Coutinho, 1818:72)

Relativamente ao ensino da leitura, aspecto fundamental da instrução escolar, num país onde a taxa de alfabetização era a mais baixa da Europa, as crianças conheciam sérias dificuldades que começaram, em inícios do séc. XIX, a ser encaradas através de uma nova perspectiva. Na opinião de alguns autores, semelhantes obstáculos dever-se-iam imputar aos métodos adoptados, ao invés de culpabilizar os discípulos.

S. Gramond, na sua obra *Aviso ao Público*, (1815) publicada para publicitar um Colégio sob a sua direcção, comenta, a propósito do ensino das línguas, que os estudos aí proporcionados firmar-se-iam no sistema do sábio Condillac, isto é, facilitando mais o entendimento do que a memória. Tal sistema era o inverso do geralmente seguido, o qual consistia em cultivar unicamente a memória, deixando de fora o entendimento. (Cf. Fernandes, *op. cit.*)

O recurso exclusivo à utilização de manuscritos como iniciação à leitura, ao qual Jerónimo Soares Barbosa aludia no final de Setecentos ainda não fora abolido. Partidário do método sintético, Sousa Monteiro considerava como condição básica de uma correcta aprendizagem, a

¹¹ Uma das concretizações do dever da obediência residia na subordinação total dos filhos à vontade dos pais. O normativo social impunha a obediência incondicional à hierarquia familiar.

memorização de uma quantidade determinada de elementos considerados essenciais e qualquer procedimento contrário conduziria ao insucesso escolar. (Cf. Monteiro, 1817) ¹²

Em 1819, editam-se os *Contos Moraes* para uso das crianças de quatro e cinco anos aprenderem a ler e, em 1820, publica-se um ensaio sobre um novo modo de ensinar a ler e tabuadas *Pithagoricas para a multiplicação de números desde cem por cada um dos mesmos números com as cartas competentes e 432 pequenas estampas de objectos curiosos, e de animais e plantas das principais clases*, obra em três volumes, editada por João Baptista Morando, livreiro na Rua do Arsenal.

A publicação de livros deste tipo, procurando associar a diversão e a imagem à assimilação dos mecanismos da leitura, testemunha, certamente, a busca de novos caminhos, em discrepância com as práticas já experimentadas. Ruptura, acrescente-se, de alcance limitado, mas que, de toda a forma, é indicativa da insatisfação existente neste domínio, em alguns círculos pedagógicos portugueses.

A ineficácia relativa da escolarização suscitava dúvidas em muitas consciências sobre a legitimidade das práticas correntes. Também sob esse ângulo, as autoridades educativas se mostraram incapazes de qualquer iniciativa eficaz. O próprio controlo dos moldes em que a instrução era ministrada nas escolas revela sintomas de que se escapavam, muitas vezes, das mãos da Junta. ¹³

¹² Semelhantes observações testemunham o arcaísmo pedagógico imperante em escolas elementares portuguesas e entre muitos mestres-escola. O atraso seria imputável a razões que não eram unicamente do foro pedagógico, as circunstâncias sócio-económicas com que se confrontavam os pais de família das classes populares revelavam-se, muitas vezes, impeditivas da aquisição dos manuais indicados pelos professores. Tais condicionamentos levariam os mestres, em muitos casos, não só a desenharem pessoalmente os seus próprios abecedários, como a renunciarem à letra de forma. Finalmente, as dificuldades encontradas pela difusão do impresso, devido às insuficiências da rede livreira, principalmente a nível do interior do país, seria um obstáculo, em muitos casos, insuperável à adopção dos manuais.

Com efeito, nenhuma espécie de dispositivo era operacionalizada pelas autoridades de forma a avaliar sistematicamente os resultados reais do ensino elementar. Os alunos não eram sujeitos a exames, a não ser pelos próprios mestres, após o que lhes poderiam ser concedidos “passes” para poderem transitar ao nível subsequente de escolaridade ou, eventualmente, a outra escola. Os riscos de apreciações fortemente subjectivas no Ensino Oficial são evidentes, com a agravante de que as autoridades educativas ficavam privadas de meios de retroacção sobre o sistema, exceptuando os que, altamente falíveis, lhes eram facultados por eventuais inspecções.

Como já tivemos oportunidade de mostrar, S. Gramond manifestava-se de modo fortemente crítico a respeito da orientação pedagógica dominante, classificando-se de seguidor de Condillac¹⁴, preconizava que se partisse da reflexão com base na experiência pessoal do discípulo. Gramond pretendia que a memória fosse prudentemente exercitada, jamais devendo a criança ser forçada a decorar senão o que primeiro tivesse entendido.

Os exames, quer no Ensino Oficial, quer no Particular, incidiam precisamente no que Gramond designava por estudo de memória e não na reflexão. O pedagogo considerava o ensino da época uma impostura, não só devido ao adestramento prévio dos alunos antes dos exames, mas também porque por meio deste processo se produziam e avaliavam os efeitos contrários aos de uma educação autêntica.

Outro tema de reflexão dos docentes portugueses sobre o sistema educativo em Portugal tinha a ver com a constatação de que a estreiteza do horizonte curricular conduzia inevitavelmente à monotonia e, por causa

¹³ Deste modo, em 27 de Novembro de 1812, emite-se um despacho no intuito de que todos os mestres públicos da corte informassem sobre o método e os livros que usavam para ensinar a ler, a escrever, doutrina cristã e educação civil.

¹⁴ Professor de francês radicado em Portugal, desde 1804.

disso, ao desinteresse das crianças. Em tais condições opinava Frei José da Virgem Maria, seria difícil motivar os alunos para o estudo.

A experiência, assegurava ele, revela “quanto alguns meninos e meninas aprendem aquilo de que fazem gosto (...) cantigas, amatorias, danças e outras cousas semelhantes.” (Virgem Maria, *apud* Fernandes, *op. cit.*: 502) Transferir para o plano do ensino formal os mecanismos que conduziam informalmente a aquisições cognitivas e práticas implicava, por parte dos pais, a aplicação de incentivos de carácter moral e material. Acrescenta o mesmo autor: “Façam-lhes valer muito a Instrução, promovão-lha seus pais com donativos e muito agrado, e então verão se elles aprendem ou não muitas cousas interessantes: os meninos não querem ser regateados, nem assombrados, aquella idade vai toda após bonitos e attractivos pueris.” (*Idem, ibidem*: 503)

De que modo estas reflexões pedagógicas eram susceptíveis de ser recebidas pelas famílias e a maioria dos professores? Com pouco ou mesmo nenhum acolhimento. De um modo geral, as pessoas inclinavam-se mais para o autoritarismo e a violência, incluindo a física, do que para as orientações liberais, ainda que estas significassem apenas uma ligeira amenização do estudo e da aprendizagem.

A título de exemplo das opiniões pedagógicas prevalecentes, apresentamos um poema publicado em Lisboa, no ano de 1814, de glorificação de um elemento que, desde há séculos, simbolizava a profissão do professor: a palmatória¹⁵:

Palmatória para os meninos e meninas e para os estudantes,
principalmente os que frequentão as escolas e Estudos Públicos conhecerem e
saberem a sua origem, nascimento e predicados; sua invenção, introdução,

¹⁵ O autor do poema era um professor radicado numa das ilhas adjacentes, não sabemos se do arquipélago dos Açores se da Madeira. Isto porque no seu livro refere o modo como “os rapazes nesta ilha costumam apanhar tentilhões e outros pássaros da mesma envergadura”.

produção, figura e diferentes qualidades; sua necessidade, aplicação, modo de se usar, destino e diversos préstimos. Obra-prima metrificada e dedicada aos mesmos meninos e estudantes por hum professor, que tem experiencia dos seus efeitos há mais de 30 annos. (Coutinho, 1818:15)

Apesar do seu nulo valor literário, o opúsculo tem o interesse de possibilitar a reconstituição da mentalidade e dos costumes pedagógicos dos círculos adversos ao progressismo. A palmatória e o mestre são evocados como duas realidades indissociáveis e complementares, até certo ponto idênticas.

Não há cousa melhor que a palmatória,
Que faz juízo ter e ter memória;
Faz ter entendimento e ter vontade
Faz estudar, faz ter capacidade
Faz ter bom modo, boa cortezia
Bom génio ter; fazer boa harmonia:
Ella tira a preguiça, tira teimas,
Desgasta as presumpções, extingue as fleumas
Desperta todos os cinco sentidos,
Quando o menino os tem adormecidos (...)
He uma panaceia universal
Que sabe curar bem a todo o mal
Deve ser celebrado em nossa história,
Aquele que inventou a palmatória. (Coutinho,*op. cit.*: 17)

No quadro da pedagogia da época e não obstante algumas excepções, a lógica desta glorificação seria irrecusável. Com efeito, a palmatória, durante séculos não seria banida do imaginário da escola.

Os conteúdos e os valores de que a Escola era veículo não acusaram, nesta fase histórica, variações consideráveis. A escola manter-se-ia cingida aos elementos tradicionais do ler, escrever e contar e pouco mais.

No que respeita às práticas pedagógicas, como podemos ver, há indícios de perspectivas inovadoras, quer ao nível das disciplinas, quer da

pedagogia em geral. Trata-se contudo de vozes isoladas, diluídas no conservadorismo generalizado.

Perante as dificuldades de um ensino assente na memorização e no hermetismo, a larga maioria dos professores não abandonava o recurso à violência e à palmatória, por isso, a Infância e a Juventude portuguesas aprendiam, em geral, à força do castigo físico e da coacção moral. “Os sistemas de valores pedagógicos e sociais encontravam nas práticas escolares um instrumento perpetuador.” (Fernandes, 1994: 505)

Com a Revolução de 1820, o fervilhar das ideias em torno do que devia ser a Educação em Portugal não mais parou. Em contraste com os anos anteriores, de tão apagada actividade, criaram-se em catorze meses, 59 escolas, iniciou-se o Ensino Primário feminino, aumentou o vencimento dos professores, foi estabelecido o princípio da jubilação, promoveu-se o Ensino Particular e foi proclamada a liberdade de ensino.¹⁶

Em 1824, na sequência da Reacção de 1823, foram fechadas as escolas particulares e muitas oficinas fecharam também por falta de professores, em virtude do inquérito moral e político a que a Directoria mandara proceder.

A Revolução de 1820 e a Constituição de 1822, que dela derivou, representaram o início da ascensão de uma nova classe e de um novo posicionamento perante a Educação, mas a sucessiva queda dos Ministérios não permitiu uma solidez política que conseguisse realizar um projecto de sistema educativo bem estruturado e sólido.¹⁷

¹⁶ “Liberdade que a reacção de 1823 de novo abolirá, por Decreto de 18 de Dezembro para que não se ensinasse alguma doutrina contrária aos bons costumes e aos princípios do governo.” (Peres, 1937: 659)

¹⁷ Em 1821, por decreto de 28 de Junho, foi instaurada a liberdade de ensino, criaram-se escolas e melhorou-se a situação profissional dos Professores Primários. Suspensa a Constituição, assistiu-se a um novo retrocesso: foram encerradas todas as escolas particulares, sendo o comportamento político de todos os Professores implacavelmente analisado. Cerca de metade das Escolas Primárias existentes foram encerradas.

A *Carta Constitucional* (1826), embora garantindo no papel a gratuitidade do ensino a todos os cidadãos (artigo 145), não restabeleceu, contudo, a liberdade de ensino. Nos anos seguintes, a reacção acentuou-se ainda mais: em Fevereiro de 1829, a *Junta da Directoria* declarava que eram demais as 932 escolas que existiam e propunha a sua redução para 600, o que representava uma economia de 30 contos. Essa política de reacção contra a difusão do Ensino Primário manter-se-ia nos anos seguintes.

Em 1832, a *Junta* anunciava a extinção de 190 escolas. Contudo, nesse mesmo ano, pela pena do Duque de Palmela, o Governo Liberal proclamava a liberdade de ensino e a faculdade das corporações locais poderem fundar escolas primárias e reconhecia a necessidade de remodelar todo o sistema de ensino vigente, nomeando uma comissão encarregada de elaborar um plano de reforma de conjunto.

É por intermédio da França que a nova ideologia pedagógica penetra em Portugal. Já em 1835, Alexandre Herculano descrevia, apontando-as como modelos a seguir, as escolas de instrução elementar da Prússia e em 1841, no seu trabalho sobre a Instrução Nacional, citava como bibliografia a obra de Duceptiaux sobre a Instrução Primária na Bélgica, comparada com a da Alemanha (em 1838).

Em 1835, o governo reformou e reorganizou o Ensino Público, de modo mais conveniente, embora sem aumento da despesa. Para uma maior liberdade de movimentos da vasta obra a executar, procurou-se subtrair a superintendência do Ensino Público à tutela da Universidade de Coimbra, suprimiu-se a *Junta da Directoria Geral dos Estudos* e foi criado, com sede em Lisboa, um *Conselho Superior de Instrução Pública*. A Universidade de Coimbra, obviamente, reagiu a tais projectos e conseguiu vencer o seu protesto. Um Decreto de 2/12/1835 suspendia até à decisão das cortes as reformas já promulgadas. Entre os decretos reformadores suspensos figurava o de uma reforma de conjunto do Ensino Primário (a primeira após a de Pombal) ¹⁸

Esta Reforma, sob a direcção ministerial de Rodrigo da Fonseca não foi executada, pois, dois meses após a sua promulgação, o governo demitiu-se e o novo ministro, Luís Mouzinho de Albuquerque suspendeu-a.

Falhada a tentativa de Rodrigo da Fonseca, essa premente necessidade de uma ampla reforma encontra satisfação, passados meses, com a revolução de Setembro, incarnada na Ditadura de Passos Manuel.

A reforma de Passos Manuel, iniciada em 1836, estendeu-se a todos os sectores de ensino: reforma dos ensinos Primário e Secundário, organização das Escolas Médico-Cirúrgicas, criação das Escolas Politécnicas de Lisboa e do Porto, fundação de dois Conservatórios de Artes e Ofícios, de um Conservatório de Arte Dramática e de Academias de Belas-Artes em Lisboa e no Porto.

Mas, detenhamo-nos no Ensino Primário. Quanto aos princípios de liberdade e gratuidade de ensino, embora sem sanções, a reforma de Passos Manuel acompanhava a de Rodrigo da Fonseca; também abrangia o programa de ensino, as artes de ler, escrever e contar, civilidade moral, doutrina cristã, princípios de gramática portuguesa, breves noções de história, geografia e de desenho linear e uma inovação notável: a introdução no Ensino Primário de exercícios de ginástica, adequados à idade do educando.

No que respeitava à formação de professores, comparada com a de Rodrigo da Fonseca, a inferioridade da reforma de Passos Manuel era manifesta. Rodrigo da Fonseca projectara criar duas Escolas Normais, mandando abrir, por Decreto de 11/8/1835, uma em Lisboa e outra no Porto, definindo que no futuro ninguém podia ser admitido como professor, sem ter frequentado qualquer destas escolas.¹⁹

¹⁸ Por esse novo regulamento era ampliado o programa de ensino, consignavam-se os princípios de liberdade, gratuidade, obrigatoriedade, fiscalização e descentralização do ensino, entregando às corporações locais as escolas (com subsídios, se necessário fosse), criavam-se Escolas Normais (para formação dos Professores Primários), melhorava-se a situação económica dos docentes e garantia-se a sua jubilação, com ordenado por inteiro, ao fim de 25 anos de serviço.

É este (o Ensino Primário) que mais carece deles (professores): raríssimos são os idóneos, não só pelas razões acima citadas, senão também por faltarem as Escolas Normais, em que eles se formem; e muito é de lamentar (em 1851) que a única criada na capital não tenha ainda podido funcionar (Ferreira (Coord.) 1971-1975: 100)

Passo Manuel substituiu essas Escolas Normais por Primárias de Ensino Médio, em cada capital de distrito, que deviam servir para o ensino normal, sem contudo estabelecer pensões que atraíssem os concorrentes.²⁰

A Reforma do Ensino Primário de Passos de Manuel representou um real progresso para o Ensino Público, mas esbarrou com obstáculos de vulto, uns resultantes do meio (refractário a todas as inovações), outros da própria letra da lei, sem a eficácia necessária para vencer aquelas resistências.²¹

A inspecção escolar feita aos professores e às suas práticas pedagógicas não previa a existência de qualquer tipo de sanções, por parte das Comissões responsáveis e, por outro lado, entregues a si próprios, raros seriam os professores primários nos quais a “consciência de sacerdócio” conseguisse superar as tentações de facilitismo e laxismo a

¹⁹ Anunciava-se também, nessa reforma, a criação de Escolas Normais femininas, embora reservando para mais tarde a sua efectivação.

²⁰ Com a Reforma do Conde de Tomar, em Setembro de 1844, serão restabelecidas as *Escolas Normais*, comprometendo-se o governo a criar algumas para os sexo feminino, em conventos, colégios e outros espaços sem uso, que, desta forma, poderiam ser reaproveitados.

²¹ “Por exemplo no que respeitava à obrigatoriedade do ensino, a ausência de sanções e a insuficiência de fiscalizações tiravam às afirmações doutrinárias da lei quase todo o seu valor de realização. É verdade que pela Reforma tinham sido criadas comissões inspectoras em todos os concelhos, mas como dessas comissões era vogal e secretário um professor, tornava-se possível o paradoxo de um inspector poder ser ao mesmo tempo o inspecionado.” (Peres, 1937: 640).

Só por Decreto de 1118/04/1911 é separada a função de *juízo*, que passa a ser confiada a representantes do Estado.

que os arrastava a sua miserável situação económica, a qual afastava dos concursos, os candidatos a professores, que se mantinham sem candidatos, durante meses.

O número das cadeiras não corre parelhas com a população portuguesa, muitas freguesias acham fechada ainda esta porta da civilização, não a deixam franquear as minguadas forças do tesouro. E desta fonte se derivam quase todos os males.

Muitas cadeiras primárias permanecem por muito tempo vagas, a despeito de reiterados concursos; muitas são abandonadas pelos professores, não tanto por ser ténues, quanto por virem tardios e desfalcados os seus ordenados. Esfria-se o zelo em muitos professores; são providos muito menos idóneos; porque mais hábeis preferem empregos de que tiram mais proveito (...)"(Ferreira (Coord.) *op. cit.*: 98-99)

A lei de 1836 também não resolvia o problema da frequência escolar, nem o da preparação do professorado. Num relatório de 1841 (Cf. Peres, *op. cit.*: 645) o Ministro do Reino afirmava que das 6600 crianças do sexo masculino existentes no país, em condições de frequentar a escola primária, apenas 3000 o faziam. (Mas como eram os professores os próprios interessados em afirmar e regular a frequência das suas escolas que forneciam os dados estatísticos, é natural que a frequência real ainda fosse menor!)

Freguesias há onde a natural rudeza dos pais se vai perpetuando nos filhos e netos, não os mandando à escola, uns por miséria, outros por desleixo; aqueles por quererem antes ocupá-los nos trabalhos campestres; estes por meio da ignorância os isentar dos encargos públicos. Donde resulta o ser por uma parte muito escasso o número de alunos, por outra, não chegar essa nunca a colher o fruto desejado. (Ferreira (Coord.), *op. cit.* : 99)

O ano de 1844 marca um novo passo na história do Ensino Público; uma nova reforma é discutida em Cortes, em 1843, e promulgada por decreto de 20/9/1844. Por ela, a direcção de todo o Ensino Público passava a ser confiada a um Conselho Superior, com sede em Coimbra.

Valendo-se da disposição do artigo 3.º do Decreto de 20/09/1844, tem o Conselho (Superior) convidado muitos municípios, freguesias, confrarias a contribuir com os sobejos do que gastam com o culto para criar cadeiras. Dando estes corpos uma parte, outra o Tesouro. Por este meio, apenas se pôde criar um pequeno número delas.” (*Idem, ibidem*: 100)

A propósito deste Decreto-lei, haveriam de reflectir, anos mais tarde, dois dos maiores intelectuais do século XIX, Eça de Queirós e Ramalho Ortigão,

A Lei de 20 de Setembro de 1844 concedeu às câmaras municipais autorização para fundarem com os seus rendimentos escolas primárias. (...) Pois bem, sabem quantas destas escolas têm as câmaras fundado, desde 1844, há quase trinta anos? Uma, em Setúbal! (...) Tal é o desvelo, a inteligência, o patriotismo, com que suas excelências, as espessas câmaras municipais se ocupam da instrução. É uma situação paralela à dos cafres – de nossos irmãos os cafres. (Queirós e Ortigão, 1978: 96)

No que respeitava ao Ensino Primário, a reforma conservadora do Conde de Tomar trazia uma novidade para o nosso meio pedagógico: a divisão do Ensino Primário em dois graus, sendo para o 1.º abolidas do programa a ginástica e o desenho linear e para o 2.º (que nunca chegou a ter realização prática) era consagrado o ensino das disciplinas: gramática portuguesa, desenho linear, geografia, história geral, sagrada, aritmética e geometria.

A divisão do Ensino Primário, em dois graus, foi para o nosso meio pedagógico a primeira tentativa, embora rudimentar e frustrada, para a solução do problema levantado pela necessidade de preencher a lacuna existente entre a Educação Primária elementar e o Ensino Secundário, difícil e custoso.²²

²² Em 20 de Setembro de 1844, Costa Cabral reorganiza o Ensino Secundário destruindo o pensamento essencial da reforma de Passos Manuel. A parte científica, por exemplo, foi eliminada totalmente dos programas.

De 1844 a 1870 a progressão do Ensino Primário foi de tal forma lenta que a *Escola Normal* de Lisboa, apesar de o seu regulamento ter sido publicado em Dezembro de 1845 e de pagos integralmente os seus professores, só começou a funcionar em 1861.

O Relatório Anual do *Conselho Superior da Instrução Pública*, relativo ao ano de 1857/8 traça-nos um retrato negro do estado em que se encontrava o Ensino Primário, no último quartel do séc. XIX, no que respeita a vários aspectos:

a) A qualidade física dos edifícios e as condições materiais em que funcionavam as escolas

No material, sem casas próprias e adequadas, sem os utensílios indispensáveis, sem ordens, nem meios de limpeza; sem conforto algum para a infância que há-de frequentar as escolas; tudo aí afasta, em vez de cativar os alunos. A falta de livros elementares uniformes distribuídos gratuitamente aos pobres e rigorosamente exigidos aos ricos obsta inteiramente à regularidade e ao aperfeiçoamento dos métodos (Ferreira (Coord.), *op. cit.*: 128)

b) A má qualidade dos Professores

Sobretudo a crassa ignorância da maior parte dos concorrentes às cadeiras; e com especialidade dos professores temporários de muitos triénios que, em vez de aperfeiçoarem, ensinando, pelo contrário, cada vez mais desaprendem elevam acima de tudo a dúvida que este ramo essencialíssimo da pública instrução carece de urgentíssimas reformas.

Os delegados do Conselho superior reconhecem que é considerável o número dos professores que mal chegam à suficiência, sendo muitos os medíocres e raros os bons. (...) Não menos metade dos temporários não foram despachados senão por falta absoluta e nenhuma esperança de melhores concorrentes. (*Idem, ibidem*:128)

c) A falta de escolas para o sexo feminino

O Conselho Superior reconhece que o número de escolas do sexo feminino é por extremo diminuto (...) do que é indispensável aumentar considerar o seu número em igualdade, senão em número superior aos das escolas do sexo masculino,

porque a mulher é a primeira educadora do homem, o coração, não, não poucas vezes a cabeça da família; porque não chega a civilização verdadeira, onde a mulher é escrava ou embrutecida. (Ferreira (Coord.), *op. cit.*:131)

O *Conselho Superior* apresentava também soluções para salvar o estado calamitoso em que se encontrava a Escola Primária em Portugal, sublinhando que a inspeção naquela época era impossível, porque vã e ilusória, e que, quanto antes, deveriam ser fixadas e postas em prática as necessárias providências para a habilitação de bons mestres em *Escolas Normais* de qualquer género e aumentados razoavelmente os seus vencimentos, para que “hoje por quase toda a parte mais valha ser oficial de carpinteiro ou de pedreiro do que professor da instrução primária.” (*Idem, ibidem*: 130).

Este Conselho propunha também uma reestruturação completa do modo de funcionamento da Inspeção Escolar e, só então, aconselhava, sob um plano uniforme e regular, a distribuição de escolas pelos dois sexos.

Quanto à questão, considerada muito importante já na época, dos métodos de ensino e das novas maneiras de iniciar mais breve e suavemente os meninos nos rudimentos da instrução, o *Conselho Superior de Instrução Pública* considerava-a secundária, em presença das anteriores, entendendo que sem a resolução das primeiras, quaisquer providências tomadas a este respeito seriam totalmente ineficazes: “Quando predomina a ignorância, a falta de zelo, a grosseria e também a fome, como exigir a reflexão, o estudo, a prática e a devida apreciação de qualquer melhoramento, sem sair da mais rançosa rotina?” (Ferreira (Coord.), *op.cit*: 129).

O Conselho termina o seu relatório, apresentando a seguinte conclusão:

É lastimoso o estado da Instrução Primária e todos os recursos devem ser enviados para a sua reforma. É tão urgente a necessidade de acudir com prontos reparos à base e alicerce do edifício das ciências e de toda a verdadeira civilização das escolas primárias que este Conselho é do parecer que todo o desvio de tempo e cuidado para outros melhoramentos científicos seriam por enquanto não só

inoportunos, mas calamitosos, devendo empregar-se todos e acima de tudo na efectiva e profunda reorganização da instrução primária.” (*Idem, ibidem*: 130).

De entre a avalanche de medidas que seguiram a tentativa de criação de um *Ministério da Instrução Pública*, por Decreto de 22/6/1870 figurava uma nova reforma do Ensino Primário, em dois graus. Mas, meses depois da criação do novo ministério, este era extinto e com ele revogado o Decreto de 16/8, em que António da Costa, titular da nova pasta, lançava a sua reforma da Instrução Primária.

A evidente falta de continuidade em política pedagógica muito ia contribuindo para o lento progresso do ensino. Com os anos, porém, o número de escolas foi aumentando, embora, por motivos óbvios, sem o impulso que seria de desejar. “Se em 1844 existiam 1146 escolas masculinas e 53 femininas, em fins de 1868, o número das escolas masculinas subira para 1965 e o número das femininas para 348” (Peres, 1937: 6)

Eça de Queirós e Ramalho Ortigão denunciavam o predomínio de uma mentalidade teológico-metafísica dominante no nosso país. Para os críticos *d’As Farpas*, era necessário combater um sistema retrógrado de ensino, baseado na memorização, tornando-se urgente que desaparecessem do ensino o dogmatismo, o classicismo, a retórica, a metafísica, a oratória e a teoria gramatical.

É negro o retrato que estes dois intelectuais traçavam sobre o sistema educativo português de finais do século XIX, evidenciando a incúria dos vários governos, relativamente aos professores, aos edifícios escolares e à própria inspecção das práticas pedagógicas.²³

²³ Eis resumidamente o estado da instrução: 2300 escolas num país de quatro milhões de habitantes. De 700000 crianças a educar, apenas se encontram nas escolas 97000. Destas 97000 apenas se apuram 1940. Portanto das 700000 crianças a educar - o país educa 1940 (...) Os professores têm em 1872 o ordenado de 120 reis, que já em 1832 era julgado absolutamente insuficiente! Só com boas Escolas Normais se podem criar bons professores. Havia uma em 1868. Foi extinta! (Tenta-se agora criar cinco)
As escolas são currais de ensino!

O Estado, portanto, tem a educação inteiramente a seu cargo, e sob sua responsabilidade. Ora, tendo um país a educar, eis o que o Estado tem feito: sabeis, amigos, quantas escolas há de norte a sul? (...) 23000! Existindo no país, segundo as estatísticas 700000 crianças.

Devendo fundar uma escola para cada 50 crianças, possuímos apenas uma escola para cada 300 crianças! (...) Isto é de 700000 crianças, estão fora das escolas mais de 600000. Destas 97000 crianças que frequentam as escolas, sabeis amigos, quantas se apuram por ano? Segundo as últimas inspeções, em cada 50 alunos apura-se um! (...) Para esta situação concorrem o aluno, o mestre e a escola. E a culpa recai toda no Estado. Porque o estado impossibilita o aluno, inutiliza o mestre e abandona a escola. Vai por três caminhos contra o ABC! (Queirós e Ortigão, 1978: 98)

É, porém, relativamente à atitude que o Estado tem em relação ao professor primário, que é maior a revolta e indignação dos dois e, segundo eles, é dessa atitude de desprezo face ao professorado que resulta boa parte dos problemas do Ensino.

O professor de Instrução Primária é o homem no país mais humildemente desgraçado e mais cruelmente desatendido.

Sabem quanto ganha um professor de instrução primária? 120 reis por ano (...) Tem de se alimentar, vestir, pagar uma casa, comprar livros e, quase sempre comprar para a escola papel, lápis, lousas, etc, com 30 guinéus por dia! (...) Já em 1813, a Junta Directora dos Estudos pedia ao Governo que desse aos professores primários 200 reis. Pedia-se isto há 60 anos!

Além disso, o professor primário não tem carreira. Está fechado no seu destino como numa desgraça murada (...) A falta de carreira é a extinção do estímulo, a petrificação da vontade, o abandono do ser à fatalidade, à rotina, à inércia. (...) na última inspeção - de entre 1687 professores só foram encontrados com habilitações literárias 263! E só foram julgados zelosos 172! Que vos parece patriotas? (Queirós e Ortigão, *op. cit.*: 102)

Inspeção não há. Já em 1854 se queixava disto o Ministro do Reino! Estamos em 1872! (Queirós, Eça de e Ortigão, Ramalho, 1978: 104)

Os edifícios disponibilizados para servirem de escolas mereceram igualmente duras críticas, mostrando os sucessivos governos o mesmo desinteresse que manifestavam pela profissão docente.

A escola por si oferece igual desorganização. Os edifícios são na sua maior parte uma variante torpe entre o celeiro e o curral. Nem espaço, nem asseio, nem luz, nem ar. Nada torna o estudo tão penoso como a fealdade da aula (...) Sobretudo nas aldeias é quase impossível atrair ao estudo, numa saleta tenebrosa e abafada, crianças irrequietas que vêm do vasto ar (...)

A escola não deve ter a melancolia da cadeia. Pestalozzi, Froebel, os grandes educadores, ensinavam em pátios ao ar livre, entre as árvores. A educação deve ser dada com higiene. A escola entre nós é uma grilheta do abecedário, escura e suja. (*Idem, ibidem*: 103)

Finalmente, para culminar a vasta lista de críticas duríssimas à desorganização do sistema escolar português, Queirós e Ortigão apontavam o seu dedo acusador à inspecção.

É que há outro mal terrível a falta de inspecção. A inspecção é a consciência pública da escola. Sem inspecção, o professor desleixa-se por falta de interesse e a escola desorganiza-se por falta de direcção. É o que se dá por todo o país.

Sabem como é feita a inspecção? Em cada distrito administrativo há um comissário dos estudos (...) ordinariamente um professor do liceu ou reitor. Isto vigora desde 1844. Ora em 1854, o ministro do reino dizia à Câmara dos Deputados num relatório: “Os comissários dos estudos ocupados nas direcções dos liceus e das regências das cadeiras não curam, nem podem curar da visita à inspecção das escolas primárias! “ É pois o Estado que claramente condena o regime estabelecido em 1844 (...) e ainda existe hoje em 1872 a inspecção pelos comissários, à moda de 1844. (Queirós e Ortigão, *op. cit.* : 104)

Concluem os dois intelectuais que “Nos fins do séc. XIX, a instrução em Portugal é uma canalhice pública”, “um desastre da civilização”. (*Idem, ibidem*:104)

Com efeito em 1872, os índices portugueses de escolas por habitantes, comparados com os de outros países, eram invulgarmente baixos. Enquanto nos E.U.A. havia uma Escola para 185 habitantes, na

Suíça uma para 349, na Holanda uma para 411, na França uma para 564, na Prússia uma para 633, em Portugal havia uma para 1156 habitantes.

Mais tarde, no censo de 1878, na primeira informação oficial sobre o analfabetismo em Portugal, verificamos que numa população de 4 550 699 habitantes, o número de analfabetos era de 3 751 774, dos quais 1 631 273 eram homens e 2 120 501 mulheres, isto é 82,4%.

No censo de 1890, a população portuguesa era de 5 049 729 habitantes, dos quais 4 000 957 eram analfabetos: 1 762 842 homens e 2 238 115 mulheres, o que significa 79% da população total.

No censo de 1900, quando a população já era de 5 423 132 habitantes, 4 261 336 eram analfabetos, dos quais, 1 855 091 homens e 2 406 245 mulheres, o que perfaz um total percentual de 78,6%.

Com base nos elementos atrás apresentados, podemos verificar que de 1878 a 1890, o analfabetismo diminuiu apenas 3,2% e de 1890 a 1900 só diminuiu 0,6%, um aumento muito pequeno para um país com uma taxa tão elevada de analfabetos. (Carvalho, 1986)

Constatamos ainda que o número de analfabetos do sexo feminino é muito superior ao do masculino, naturalmente devido ao facto de existirem muito menos escolas oficiais para o sexo feminino.

Um grande problema a resolver, relacionado também com o do analfabetismo, era do da centralização/descentralização dos assuntos educativos que dependiam do Ministério do Reino. As várias tentativas de reformas, que caracterizam os finais do século XIX e as várias tentativas de acompanhar a Europa, manifestaram-se na criação do Ministério da Instrução Pública, a 12 de Setembro de 1870 que, infelizmente, viria a ser abolido a 27 de Dezembro do mesmo ano, voltando-se a centralizar a Educação.

Vinte anos mais tarde, viria a reclamar-se novamente a necessidade de tal Ministério como indispensável para o progresso do ensino, sendo criado pela segunda vez a 5 de Abril de 1890. Para se ocupar devidamente da instrução pública, este ministério precisava de certa autonomia, por isso promoveu a separação entre os assuntos educativos e os administrativos. Contudo, ele também teve uma curta duração: apenas dois anos.

(Carvalho, *op. cit.*)

O desejo de acompanhar a Europa no progresso e na expansão da Educação e Cultura era superior às possibilidades reais do país, no que respeitava a recursos humanos, materiais e educativos. Deste modo, se por um lado, a prática não acompanhava a teoria, por outro, existiam problemas económicos que constituíam um sério problema para o Ensino Primário, quer a nível da construção dos edifícios das escolas primárias, quer ao da edificação de *Escolas Normais* para preparar professores neste sector de ensino. Para além disso, existia ainda o problema de encontrar um método de ensino eficaz.

No meio desta desordem, perde-se a lógica do ensino elementar e o professor desespera de encontrar um método racional; e as crianças cansam-se, aborrecem-se e martirizam-se, consumindo improdutivamente um preciosíssimo tempo que lhes poderia servir para desenvolver a inteligência e educar o coração. (...) Basta dizer que poucas são as crianças que chegam a ler bem, e que ainda assim a leitura (...) consome tanto tempo, ela só, como as outras disciplinas do programa: falo só da leitura metódica e corrente, porque a leitura inteligente, sustentada, artística, ainda não chegou a penetrar nas nossas escolas. (*In Deus, João de, 1881: X*)

A educação tornou-se, em finais do séc. XIX, um dos temas dominantes dos discursos de políticos, intelectuais e pedagogos. À medida que se caminhava para o fim do regime monárquico-constitucional, no ambiente pessimista finissecular que se gerou na transição do século XIX para o século XX, as preocupações em torno da decadência portuguesa eram pautadas por ideários de regeneração social, que assentavam na ideia da edificação do “Homem Novo”.

Enfatizava-se a valorização do Ensino e da Educação como instrumentos decisivos para se alcançar uma transformação social radical. A Educação surgia, cada vez mais, como uma a prioridade nos discursos regeneracionistas, quer eles proviessem de quadrantes laicos, maçónicos e anticlericais ou fossem de grupos monárquicos e católicos. A Educação era eleita como a prioridade máxima.

Acreditava que a Educação era o “segredo” para preparar as novas gerações para um ideal de perfeição humana e, desta forma, edificar uma sociedade mais justa, mais próspera e mais feliz. Perante as dificuldades apresentadas pelas políticas da monarquia constitucional, cujo diagnóstico das práticas educativas era desolador, denunciando um atraso enorme do nosso país em relação aos demais países europeus, passou a ver-se no recurso a uma educação generalizada e modernizada, a forma de no presente (marcado pelo signo da decadência) se contribuir decisivamente para modificar o “horizonte” do futuro.

À medida que se caminhava em direcção à República e perante a insuficiente aposta do Estado numa política minimamente organizada de alfabetização eficaz da população, a par do atraso do país, em termos tecnológicos e de infra-estruturas, vários intelectuais e pedagogos empenharam-se na concretização de projectos pedagógicos à luz da ideia de que a Educação tinha de ser oferecida a todos. Tanto assim que a emergência do regime republicano fez deste ideário pedagógico uma das suas causas prioritárias, querendo fazer do professor uma espécie de sacerdote da nova sociedade que o novo regime pretendia edificar.

Durante o regime monárquico-constitucional muitas palavras foram ditas, muitos planos traçados, inclusivamente chegou a ser criado o Ministério da Instrução Pública, mas não houve continuidade, nem consolidação das políticas educativas e os meios investidos deixaram muito a desejar.

Na República, apesar da prioridade dada à Educação e das políticas educativas assumidas, a instabilidade governativa, a falta de meios e a desorganização quanto aos métodos e projectos assumidos, deixaram o ideário pedagógico republicano, muito aquém das expectativas criadas.

A temática da Educação prepondera e torna-se moda como tema de discurso. As diferentes correntes ideológicas fazem dela um tema central dos seus discursos, muitas vezes utópicos. Foi neste clima intelectual, muito sensível à questão educativa e ao fomento da cultura e da ciência, indissociável da questão social e do projecto de alfabetização do povo, que se destacaram na intelectualidade portuguesa, pedagogos e intelectuais que

publicaram as suas ideias e intervieram, a fim de contribuírem para revolucionar o atraso crónico da Educação em Portugal.

Em vários sectores ideológicos, afirmaram-se intelectuais que propuseram métodos, conceberam programas de intervenção política, fundaram instituições, publicaram revistas sobre Educação e Ensino ou compuseram manuais, de forma a promover uma Educação mais moderna, um sistema de ensino mais eficaz, muitos deles fazendo incidir a sua preocupação e intervenção na chamada fase das primeiras letras.²⁴

É neste ambiente, em que a Educação se perspectiva como um imperativo social, que ela se torna séria preocupação de homens e mulheres, comprometidos socialmente com a reabilitação do país (seja ela pela via cultural, científica, moral ou religiosa) que surgem figuras, como Manuel Ferreira Deusdado, Adolfo Coelho, João de Deus, João de Barros, João de Deus Ramos, entre muitos outros,²⁵ que deram contributos teóricos e práticos que devem ser valorizados pela sua capacidade de inovação, pela sua dedicação à causa educativa e pela influência do efeito das suas propostas e projectos realizados.

É na Educação que passam a depositar-se todas as esperanças de transformação social e atribuem-se-lhe, quase sob a forma de crença, virtualidades transcendentais. Ela era vista como o recurso de fundo e de longo prazo, através do qual, se acreditava influenciar de forma orientada as novas gerações, emergindo a Escola pouco a pouco, como a instituição decisiva e central de todo o processo educativo:

Ao mito da educação associa-se a emergência de outro mito extraordinário na passagem da pedagogia da modernidade para a pedagogia da contemporaneidade: o mito da criança e do universo infantil torna-se dominante na

²⁴ Fase decisiva para lançar bases sólidas e captar o interesse das crianças pela aprendizagem.

²⁵ Para uma visão exaustiva das figuras pedagógicas dos últimos dois sécs. é imprescindível consultar António Nóvoa (Dir.), 2003, *Dicionário de Educadores Portugueses*. Porto: Asa Editora.

educação dos últimos dois séculos. Essa visão mítica assenta na ideia /imagem/ estereótipo da espontaneidade/ naturalidade da infância e da sua posição como um dos modelos do homem novo, mais livre e mais genuíno. (Chá-Chá, 2009: 17)

É esse modelo de homem em estado natural, liberto de constrangimentos impostos pela civilização, responsável pela sua constrição e artificialização, que esteve na base da grande importância dada à Educação da Infância e, através dela, à possibilidade de moldar um “Homem Novo”, antes de ser corrompido pelos vícios deformadores do adulto.

A mitificação das possibilidades da Educação, que ocorreu no séc. XIX, ainda que não tenha resolvido de forma exaustiva os problemas e falhas do ensino generalizado, contribuiu pelo menos, para criar uma atmosfera cultural sensível à importância da Pedagogia e à necessidade de aprender.

Se, desde o séc. XX até à actualidade, a questão da Educação é um dado adquirido em termos sociais e políticos, como uma das principais prioridades, tal facto deveu-se à batalha social, cultural e mental dos paladinos dos dois séculos anteriores, em prol do acesso de todos ao Saber.

Neste, como em muitos outros domínios, as facilidades de hoje resultam de conquistas de ontem.

Cap. II- Pedagogos Portugueses do séc. XIX

2.1-Vida e Obra de António Ferreira Deusdado

Manuel António Ferreira Deusdado nasceu na localidade de Rio Frio (Distrito de Bragança), a 7 de Abril de 1858.

Manuel António cresceu no ambiente de uma abastada família do meio rural, ainda que não titulada e brasonada, recebendo a educação de sua mãe, Florência Cavaleiro de Miranda, que lhe inspirou, não apenas o enraizamento no catolicismo, como também o brio genealógico da sua respeitada família.

Do pai recebeu a iniciação no ideário tradicional-legitimista, dinamizado pelo absolutismo e simbolizado no culto da personalidade do vencido D. Miguel I, rei de Portugal.

Após a frequência dos liceus de Bragança e de Vila Real, frequentou o Curso de Agronomia, que viria a trocar pelo Curso Superior de Letras, criado por D. Pedro V (embora manifestasse sempre interesse pela agricultura.²⁶), obtendo a licenciatura em 1884, com distinção, tendo sido considerado um dos alunos mais inteligentes do seu curso.

A nova formação superior e a entrada num mundo tão afastado das suas origens telúricas, não o fizeram esquecer-las, como é visível, por exemplo, nesta sua reflexão. “ Maio dos onze anos, salvé! (...) Não tenho saudades dos outros dias da minha mocidade (...) é pelo Maio dos meus onze anos que suspiro e choro. Aquela sineta da tarde, chamando à devoção, quantas recordações encerra!” (Deusdado, 1912:354).

Concluído o curso, as opções profissionais para um licenciado não eram consideráveis. A quase exclusividade do Ensino Público estivera entregue às ordens religiosas, tendo o Estado pouco a ver com a Educação e o Ensino, exceptuando-se as reformas pombalinas, levadas a cabo mais numa perspectiva de negação (acabar com a influência da Companhia de Jesus) do que numa perspectiva de afirmação (a saúde pública ou o serviço

²⁶ A *Revista de Educação e Ensino* começou por ser dirigida aos agricultores, num tempo em que outras publicações divulgadoras de novas técnicas agrícolas surgiam.

da cultura e alfabetização de um país, com níveis de iliteracia inconcebíveis).

O *Ministério do Reino* (que tinha sob a sua tutela os vários graus de ensino, se assim podemos chamar-lhes...) foi estruturado segundo os ditames do cesarismo pombalino, que dividiu o país em duas grandes classes: por um lado os rurais e os artesãos, que só podiam aprender a cartilha na lição do cura e, por outro lado, os nobres, com direito a colégio pago pelo trabalho dos rurais e dos artesãos.

A criação do *Ministério da Instrução Pública* (1870) visou formular um Ensino Público geral num meio em que, apesar das limitações, o Ensino Livre era tentado de múltiplas maneiras, sobretudo por entidades privadas. A legislação anti-congregacionista não obsteu a que alguns institutos religiosos, sob a capa de seculares, criassem escolas, tendo algumas vezes, no currículo, disciplinas modernas que o Ensino Oficial estava longe de contemplar.

O Ensino Livre ou Particular era uma opção e, à semelhança de outros amigos e condiscípulos, Deusdado enveredou pela carreira do Ensino Particular, leccionando as disciplinas de Filosofia, Geografia e História.

O seu prestígio entre os professores particulares de Lisboa, desde cedo transmitido a outras cidades, levou-o a ser eleito para as funções de Delegado da classe ao *Conselho Superior de Instrução Pública*, em 1885, apesar da sua juventude (27 anos) quando se comparava a sua idade com a de muitos respeitados professores de todo o país.

Em 1887 foi nomeado Lente Auxiliar do Curso Superior de Letras e, como se não bastasse o exercício de actividade tão influente a nível oficial, lançou-se em novos trabalhos, destinados ao aprofundamento do ensino livre e à formação científica e doutrinal do professorado e das escolas rurais, fundando a *Revista de Educação e Ensino* (1886/1900) publicação mensal ilustrada, “dedicada ao Professorado, Lavradores e Criadores de Gado de Portugal e do Brasil”. (Deusdado, 1900: 15) ²⁷

Sob a divisa “Educação e Ensino”, propunha atingir-se as escolas rurais, porque havia a consciência da geral falta de preparação dos professores primários. Ferreira Deusdado escreveu, algumas vezes, de forma a declarar a sua imensa estima pelo professor primário, pois sabia-o vítima do sistema, mas também, muitas vezes, da inconsciência individual:

O nosso professor primário, especialmente o das províncias, é recrutado entre indivíduos intelectualmente incapazes de seguir qualquer carreira académica. Em geral destinam-se ao magistério primário os mancebos que, por estreiteza de entendimento, não alcançaram completa aprovação para a vida eclesiástica. (Deusdado, 1887: 5)

Embora nos possa parecer dura, tal afirmação não poderia ser mais verdadeira, tanto mais que os professores primários não dispunham de incentivo, nem de meios para se aperfeiçoarem. A *Revista de Educação e Ensino* propunha-se levar “alimento” aos professores rurais.

Os quinze volumes da *Revista de Educação e Ensino* (cada volume atinge cerca de 580 páginas, num total estimado de 8000 páginas.) são uma obra-prima do pensamento filosófico, político e doutrinário do séc. XIX português. O volume do ano de 1888/89 já é impresso em Lisboa, com Deusdado como director, embora oficialmente continuasse a sê-lo o Tenente Sarsfield. Em 1895, Ferreira Deusdado passou publicamente a ocupar o lugar de director e assim se manteve até 1900, data em que a revista deixou de ser editada.

Nesta publicação, os temas doutrinários, críticos e de actualidade encontraram um tratamento adequado e nela participou, como grupo redactorial, um conjunto de autores que, na generalidade ou na especialidade, eram todos convergentes na problemática da Educação e Ensino, nas suas vertentes: teórica, técnica, social e profissional,

²⁷ Os três primeiros volumes publicaram-se em Leça da Palmeira, os restantes doze em Lisboa. O primeiro director foi o Tenente do Exército Alexandre José Sarsfield, enquanto Ferreira Deusdado desempenhava o cargo de redactor, compartilhando as funções com João Manuel Pessanha.

considerando o triplo destinatário do problema: os alunos, as ciências e os professores.

A ideologia dos redactores era muito diversa. Deusdado professava um criticismo neokantiano ²⁸, mas a revista estava aberta a todas as correntes, tanto a idealista como a positivista, ou a eclética. Com efeito, o tipo de colaborações revela mais um ecletismo do que uma orientação rígida e unívoca.

Deusdado imprimiu à revista que, para além do rural, visava o público citadino, mais habituado à leitura, um carácter preferencial pela Pedagogia, pela Filosofia, pela Educação e pelo Ensino. A política educativa, as iniciativas especializadas, os congressos internacionais, a Infância e a Juventude, o Ensino Livre, a investigação científica, a especulação teórica foram assuntos de base de uma publicação cujos quinze anos de existência testemunham, quer o comprometimento dos autores, quer a evolução da problemática da Educação no nosso país.

Deusdado afirmaria: “Nos quinze grossos volumes de que já consta esta revista, estão dispersos elementos quase suficientes para construir a história da nossa educação nacional.” (Deusdado, 1900: 468)

Logo no início, Deusdado que tinha a seu cargo (em colaboração com Carneiro Pinto) a secção de Educação e Ensino, costumando assinar os artigos com o nome de Manuel Ferreira, viria também a assumir a missão de revisionista e crítico das publicações recebidas (livros da especialidade e revistas), fazendo periodicamente, o ponto da situação cultural, pois estava em permanente contacto com diversas fontes de

²⁸ Um princípio metodológico foi comum a todos os pensadores neokantianos: a filosofia não é apenas uma convicção ou visão pessoal do mundo, mas uma ciência cujas bases ainda estavam por ser lançadas.

Neokantismo é um movimento filosófico que inclui várias tendências, direcções, escolas e orientações influenciadas pela filosofia crítica de Kant. Surgiu na Alemanha a partir da segunda metade do século XIX como reacção ao idealismo alemão pós-kantiano e ao positivismo. Uma das suas principais características é fazer do estudo das possibilidades do conhecimento - e principalmente do conhecimento científico - a base crítica de toda investigação filosófica.

informação e com novidades literárias de todos os géneros, tanto nacionais como estrangeiras.

Ferreira Deusdado não só alargou a sua esfera de saber adquirida no Curso Superior de Letras, como a foi progressivamente actualizando. Embora escrevesse sobre vários assuntos, reservou, preferencialmente, artigos sobre personalidades do seu tempo, sendo a secção necrológica também da sua autoria. Aí escreveu textos biográficos de figuras que marcaram o século XIX, tais como: Camilo, Antero de Quental, Renan, Moniz Barreto, Sousa Martins, entre muitos outros.

Na senda da boa tradição oitocentista, em que os maiores escritores foram também grandes articulistas (alguns deles tendo inclusive elaborado obras a partir de artigos publicados na imprensa periódica), Ferreira Deusdado ganhou uma evidente flexibilidade de escrita nesse treino de redacção a que se entregou durante quinze anos, sempre com a preocupação subjacente de ser compreendido também pelos modestíssimos professores primários das aldeias portuguesas.²⁹

Com efeito, alguns dos seus artigos destacam-se, podendo ser denominados de notáveis. Logo no primeiro volume *da Revista de Educação e Ensino* (e apenas citaremos estes), há dois textos antológicos de combate: “O Ensino Livre perante o Estado Ensinante (vol.I: 10-16) e “A Instrução como factor Social” (Deusdado, *op. cit.*: 83-87). Um outro artigo de fundo foi também, entre muitos outros, o ensaio publicado no volume XII: “A Filosofia das Escolas, em Portugal no século XIX”, que lhe viria a ser útil quando mais tarde escreveu *O Esboço Histórico da Filosofia em Portugal no século XIX*.

Cruzando conhecimentos nos domínios da Filosofia, da Antropologia e da Psicologia, Ferreira Deusdado viria a ser eleito sócio da Academia Real das Ciências de Lisboa, culminando a sua carreira científica com a atribuição do grau de Doutor *honoris causa*, em Filosofia

²⁹ Alguns dos seus livros foram escritos tendo por base artigos previamente publicados na Revista; outros são separatas da mesma e a obra *Educadores Portugueses* é, de facto, constituído por materiais recolhidos da revista, da sua autoria.

e Letras, pela Universidade Católica de Lovaina. Viria ainda a ser eleito sócio da *Real Academia de História de Madrid*. Em 1900, a rainha de Espanha concedeu-lhe a *Comenda da Real Ordem de Isabel a Católica*.

Ferreira Deusdado era, além de tudo o mais, um elegante da sociedade lisboeta, ainda que um elegante de costumes austeros e comportamento intocável. Talvez porque estivesse muito na moda ou porque não se enquadrava no *status* dos seus normais e correntes colegas professores de Liceu; talvez por lhe desejarem problemas de ordem política, foram-lhe dirigidas acusações e um conjunto de insinuações que muito o desgostaram.

Finda, então, o ciclo da sua vida lisboeta e inicia-se o frutífero ciclo açoriano ou angrense que se caracterizou por um trabalho continuado como escritor e letrado e pela redacção definitiva da sua obra principal: *Educadores Portugueses*.³⁰

Com um certo sabor a exílio, este polémico católico conservador vai para os Açores, onde é reitor, mas apenas interino, do Liceu Nacional de Angra do Heroísmo. Uma vez mais, aí se notabiliza pela sua actividade; a sua coragem física e generosidade são particularmente notadas quando salva um aluno acidentado, durante uma das saídas de trabalho de campo que organiza.³¹

Ao período açoriano corresponde uma intensa actividade de articulista, quer na imprensa local, quer na imprensa do continente, escrevendo em jornais variados: *A Semana* (onde usa o nome da mãe, Cavaleiro de Miranda), *Correio dos Açores*, *San Miguel*, *Almanaque dos Açores*, *A Verdade*, *Nordeste* e *Nordeste Transmontano*, são alguns exemplos, sendo de registar que os jornais brigantinos, apesar do

³⁰ A que dedicaremos o nosso capítulo seguinte.

³¹ Este acto foi muito noticiado e o escritor e historiador José Agostinho dedicou uma crónica ao herói.

Em reconhecimento do gesto altruísta e corajoso, o Governo por decreto de 14 de Abril de 1916 atribuiu-lhe a medalha de Mérito, Filantropia e Generosidade.

afastamento físico, há muito tempo consumado, realçavam com enorme orgulho a figura do conterrâneo.

Estimado pelos angrenses e atento aos valores locais penetrou, de modo fácil e natural, na sociedade açoriana, aí vindo a casar com uma senhora das melhores famílias do arquipélago, D. ^a Catarina de Serpa, da qual não viria a ter descendência, embora tivessem acolhido em sua casa, já em Lisboa, os três sobrinhos órfãos de um irmão que morrera na miséria.

Com efeito, Angra deu ao pensador e pedagogo a paz espiritual para reunir artigos já publicados, para os sistematizar e para criar obra. Um exemplo é o pequeno volume de *Pensamentos* (1903), constituído por frases lapidares, aforismos, apotegmas, ditos e sentenças, extraídos de artigos aparecidos na imprensa açoriana; outro exemplo é a sua reflexão político-dinástica na carta a D. Miguel, escrita na qualidade de Visconde de Alvaredos, já para não mencionar as várias orações de sapiência de abertura dos anos lectivos no liceu angrense, que muito o estimava.

A sua obra-prima de açoreanologia é, indubitavelmente, *Quadros Açóricos* (1907). Além deste, destacaremos também *Lendas Cronográficas* (1907), que, embora constituído por crónicas publicadas no jornal *A Semana*, nos oferece um conjunto de abordagens antropológicas, etnológicas e míticas da essência do açorianismo.

Para compensar a paixão açoriana, o autor publicou, também em Angra, um livro semelhante: memorialístico, típico, étnico e vivencial da sua província natal, Trás-os-Montes, a que chamou: *Escorços Transmontanos* (1912). Ambas obras se lêem como romances, mas são ensaios e, por isso, muitos autores concordam que Deusdado não precisava ter escrito mais do que estes dois livros de contemplação dos sítios.

Aos sessenta anos, terminada a actividade em Angra do Heroísmo, regressou a Lisboa, onde viveria até à sua morte, com a sua mulher e sobrinhos, tornados filhos adoptivos. Viria a falecer a 21 de Dezembro de 1918, tempo da *República Nova*, que lhe chegara a dar algum alívio, porque se iniciava o processo de devolução das liberdades cívicas ao país.

Em jeito de balanço, podemos dizer que a maioria dos escritos de Deusdado é sobre Filosofia; contudo, manifestou um interesse crescente pelo ensino de Geografia, que reputava de fundamental para a formação da consciência nacional, numa leitura ideológica que reforça com o *Ultimatum* de 1890.

É a sua voz praticamente isolada, talvez também porque a única de assinalável notoriedade, que denuncia a desvalorização da Geografia na reforma liceal de 1894/95; a polémica desencadeada levou as autoridades educativas a transportarem o debate sobre o significado escolar da Geografia para as páginas do Diário do Governo, numa iniciativa inédita. Na sequência deste confronto e em defesa do ensino da Geografia publicou *A Reforma do Ensino Geográfico: princípios pedagógicos em Geografia* (1896) - a primeira e uma das poucas obras publicadas entre nós sobre o ensino de Geografia.

Redigiu dois inovadores manuais escolares de Geografia, em 1891 e 1892, de limitado sucesso editorial, até pela imposição do compêndio oficial único que se lhe seguiria. Representou Portugal em congressos internacionais e foi alvo de várias distinções oficiais e académicas, em diversos países europeus, sempre revestido da sobriedade e inteireza que a sua essência de homem transmontano lhe conferiam:

“A obra de Ferreira Deusdado é toda ela regida pelas virtudes sábias dessa misteriosa Terra de Montanha, a cuja imagem e semelhança a sua vida de educador guardou sempre a unidade discreta duma alma cheia de doce singeleza primitiva.” (Sardinha, 1929: 213)

Ironicamente, ou talvez nem tanto, morreu num relativo esquecimento, em Lisboa, onde se viera tratar.

Ferreira Deusdado é uma referência incontornável para os historiadores de Educação em Portugal, que se lhe referem em termos elogiosos.

2.1.1- Pensamento Pedagógico de Deusdado: A Obra *Educadores Portugueses*

Na nossa abordagem, procuraremos citar e mencionar as grandes coordenadas do pensamento pedagógico de Ferreira Deusdado. Naturalmente, abster-nos-emos de enumerar ou criticar aqueles problemas de conjuntura, em que o autor seguiu um parecer de momento. Encontraremos, certamente mais de uma vez, enunciadas situações e propostas de solução que nos não de parecer ultrapassadas e velhas. Não esqueçamos que o Homem é fruto das suas circunstâncias cronológicas e sociais. Deusdado não foi apenas um pensador teórico, era, acima de tudo, um homem que versava problemas da actualidade do seu tempo

Pondo de parte a bibliografia sobre criminalidade e educação penitenciária, bem como os projectos de reforma do ensino; passando à margem da obra etnográfica, o que mais se destaca na vida deste pedagogo é um livro dedicado à nação brasileira, compilado e editado em Angra do Heroísmo, denominado *Educadores Portugueses*, obra que, no entender de vários especialistas, “continua a ser um auxiliar precioso para quem queira estudar a história da Pedagogia em Portugal.” (Ferreira, *op. cit.*: 495)

Esta obra, escrita a partir de pesquisas em arquivos e livrarias, apareceu pela primeira vez, dispersa nas páginas da *Revista de Educação e Ensino*.

Defensor do Ensino Livre e da liberdade de ensino, pouco aberto à ideia de um Estado ensinante, este pedagogo põe a tónica em duas linhas de força: o Ensino Livre e o Magistério tradicional, mas de cariz vivificante, evidenciando uma relação personalista entre mestre e aluno.

Para Ferreira Deusdado, Educação e Instrução são acções distintas, ainda que ambas legítimas e necessárias, pelo que, muitas vezes, o próprio autor acaba por utilizar indistintamente um e outro destes termos.

O Ensino constitui um meio ao serviço de uma e de outra.

Educar uma criança é “levantá-la...tirá-la para fora do miserável estádio de inacção em que vem ao mundo, que é muito inferior ao de todos

os outros animais que mais facilmente se nutrem e crescem” (Deusdado, 1995: 232)

Ferreira Deusdado dedicou a sua vida à reflexão e à acção no campo da Educação, orientando a sua racionalidade pedagógica a partir de dois pontos fundamentais de referência:

- a) Cepticismo quanto ao primado do Positivismo em educação;
- b) Refundamentação da racionalidade educativa a partir do reconhecimento do indivíduo e da sociedade, pelo recurso a bases psicológicas e sociológicas e pelo cruzamento entre matrizes individuais e matrizes étnicas- um cruzamento entre psicologia individual e psicologia colectiva, entre educação individual e educação específica.

O fim último da educação é todavia assegurar uma felicidade individual, no contexto de uma perfectibilidade moral - um processo de ensino, formação e participação, um processo exclusivo dos seres humanos. A educação é uma condição de liberdade. (Nóvoa, 2003: 279)

Para este pedagogo, o fim último da Educação é assegurar uma felicidade individual, no contexto de perfectibilidade moral - um processo de ensino, formação e participação, exclusivo dos seres humanos. A Educação é considerada por si uma condição de liberdade.

O discurso de Ferreira Deusdado é vincada e intencionalmente conservador no estilo e na forma, profusamente informado, ele não evita classicismos, sempre que oportunos.

Assim, do ponto de vista da racionalidade pedagógica, o autor não está isento de alguma paradoxalidade descritiva, pois que defendendo designadamente a liberdade e o ensino livre, conceitos que lhe são particularmente caros, não deixa de reforçar estratégias de rigor e autoridade, apelando ao ensino moral e ao exercício da disciplina como condições preliminares para a libertação da alma das influências do meio exterior. (Deusdado, *op.cit.*: 279)

A sua obra *Educadores Portugueses* assenta em material publicado sobre grandes figuras da nossa Pedagogia, englobando um período temporal de sete séculos: do séc. XII ao séc. XIX.

Ela aborda o percurso sobre o passado de mestres em Artes e educadores, sendo quase todos os nomes precedidos de frei, padre ou doutor.

O princípio geral de toda a obra é que na história da puericultura é raro encontrar uma instituição leiga antes do séc. XVIII, data em que o Ensino se secularizou e depois se laicizou.

A instrução alfabética, despida de um ideal, sem uma meta profissional e sem uma educação moral com sanção humana, não é apenas nula, como é considerada prejudicial. Pelo que as nações sem pensamento e sem ideal, não dignificam a espécie humana.

O Portugal medieval e o Portugal do Renascimento (segundo Deusdado) tinham esse ideal. (Nóvoa, *op. cit.*: 279)

Relativamente à sua estrutura, ela é constituída por nove capítulos, sendo que os dois primeiros capítulos, após a dedicatória e o antelóquio, são de carácter geral, um sobre a origem e o desenvolvimento histórico-pedagógico do Ensino Secundário, outro sobre as fontes históricas da evolução do Ensino Primário. Num e noutro caso são relevados os antecedentes religiosos.

A seguir apresentam-se cinco capítulos com as biografias dos principais educadores, organizados por séculos, a partir do séc. XII, com anotações sobre a natureza das pedagogias dos biografados.

Na parte final, o autor novamente desenvolve considerações teóricas e doutrinárias de fundamentação, fechando com três referências básicas da cultura escolar: a árvore, a bandeira e a pátria.

Nas páginas deste verdadeiro tratado de pedagogia, o autor reflecte não só sobre a evolução da Escola e dos métodos de Ensino desde o séc. XII, até à sua actualidade e os principais pedagogos que se foram evidenciando ao longo da história humana, como também, (e para nós esta parte assume significado maior) sobre o Ensino no seu tempo, apresentando a sua perspectiva sobre Pedagogia. Por motivos relacionados com a nossa investigação cingir-nos-emos às suas reflexões acerca do Ensino Primário.

Deusdado considerava vitais as relações entre Escola e Família, bem como que todas as crianças que frequentassem a Escola Pública fossem perspectivadas de modo equalitário, sem se olhar a *status* e posição financeira:

“As relações do professor com os meninos que cursam a sua escola não podem deixar de ser frequentes; é pois importante que reine nelas uma grande amenidade (...) Dentro da escola, todos os meninos são iguais aos seus olhos, nem lhes conhece a diferença senão do merecimento.” (Deusdado, *op. cit.*: 223)

Relativamente às autoridades locais, bem como à Inspeção Escolar, denominada *Conselho de Instrução Pública*, impunha-se um comportamento de deferência e de máximo respeito por parte dos docentes.

Os deveres para com as autoridades são ainda mais imperiosos para o professor do que para qualquer outro (...) O administrador do concelho, o pároco, os inspectores encarregados de visitar a sua escola serão sempre recebidos com sinais de deferência.

(...) As relações do professor com o Conselho de Instrução Pública e com o Comissário Geral dos Estudos estão reguladas por instruções especiais (...) e nunca serão demasiadas as demonstrações de deferência e reconhecimentos que lhes render e aos seus delegados. São eles quem deve tomar para árbitros das suas contendas, ou fazer confidências das suas pequenas desgraças. (*Idem, ibidem*: 223)

Um ensino baseado no dever, na memorização/debitação de conceitos e nas obrigações religiosas era a base do sistema educativo português do séc. XIX. Atentemos nas descrições do autor sobre o normal decurso de uma jornada no Ensino Primário:

De manhã, o trabalho inicia às oito horas (...) O professor faz a inspecção de asseio, fazendo lavar os mal asseados. Começa-se a oração, que o professor recita de joelhos, em voz alta (...) Logo depois da oração faz-se a chamada. O professor faz começar a recitação das lições de gramática; a 5.^a divisão ³², conduzida pelo primeiro da banca vem postar-se em torno da mesa do professor.

³² Designação dada à que viria a ser chamada 5.^a classe.

Logo que a 5.^a divisão recitou, volta para a sua mesa por um lado, enquanto a 4.^a vem, pelo outro, formar-se em torno da mesa do professor, para lhe seguir a 3.^a. Mas como os discípulos da 2.^a e 3.^a não estudam Gramática, os primeiros do banco conduzem-nos aos quartos de leitura onde os têm até às nove horas.

Quando a 5.^a divisão, depois de ter recitado, volta para o seu lugar, ocupa-se imediatamente em escrever (...) à nove horas todas as lições devem estar recitadas (...) às 11 horas menos 5 minutos, o professor dá o sinal para que todos se ponham de joelhos e repete a oração. (Deusdado, *op. cit.*: 224)

Para Deusdado era muito importante ensinar a ler e a escrever, de forma simples e contextualizada, apresentando a ideia, vanguardista para a época, que a criança aprenderia com maior facilidade aquilo que para si fosse significativo, devendo ser sujeito activo no seu próprio processo de aprendizagem.

É inegável a vantagem de apreciar as letras na leitura, não pelo seu valor nominal mas pelo de suas combinações. Se ao conhecimento destes se se juntam as ideias que exprimem; se começar o ensino da leitura pelo nome dos objectos que os meninos conhecem, pelas frases que usam em suas conversações familiares, o aprendizado será muito mais fácil. (...)

O menino que aprende a pronunciar o seu nome escrito, ou de pessoa sua conhecida, com facilidade alcança o valor das sílabas, que o compõem e os nomes das letras de que estas são formadas. Neste método de aprender são continuamente activas as faculdades mentais: e à natureza destas repugna a operação passiva. (*Idem, ibidem*: 229)

O pedagogo defendia o ensino individual, ao contrário do ensino mútuo³³ (adoptado pela maior parte das escolas portuguesas, após 1836), pois que este último apenas podia ser admitido para alunos de uma até duas classes, correndo o risco se assim não fosse, de se tornar impraticável.

³³ Criado por um cónego da Catedral de Reims, o doutor Salle, em finais do séc. XVII, este método consistia em todos os alunos de uma escola ou, pelo menos de uma mesma classe receberem ao mesmo tempo a mesma lição. Tal foi a origem das escolas cristãs.

Nas escolas estatais, em que não podia negar-se a entrada a um aluno, fosse qual fosse o seu grau de instrução, Deusdado preconizava que se dividisse a aula em seis ou mais classes, precisando, nesse caso, a escola, de mais três professores, com salas separadas, de forma a evitar confusão desnecessária.

Defendia também muita moderação na quantidade de matérias explanadas aos alunos, chamando a atenção para o facto de as crianças não terem uma capacidade ilimitada de aquisição de novos conhecimentos e argumentando que a aquisição e assimilação de saberes levam o seu tempo. A memorização (método exclusivo naquela época) era posta em causa perante aspectos, que ele considerava mais importantes, tais como a compreensão:

Não se entorna a verdade, como o vinho, dum cântaro para outro; quer ser laboriosamente adquirida. A noção recebida necessita ser assimilada em pequenas porções. O espírito do aluno é ainda pequeno vaso que com pouco licor se enche, o que se deita de mais, transborda, perde-se. (Deusdado, *op.cit.*: 234)

No ensino da leitura defendia o uso do método Jacotot³⁴, aplicado à Instrução Primária, bem como o uso de música, na sala de aula e de livros de contos, diferentes do manual de uso único. Era apologista da associação dos caracteres do alfabeto a figuras simbólicas e imagens: “A música e a distracção dos contos muito concorrem decerto para fazer agradável um

³⁴ O método de Jacotot no ensino primário prometia ensinar a ler e escrever em quinze dias. Consistia em começar a ler palavras ensinadas a pronunciar pelo mestre, mostrando-as escritas em tabelas, que apresentavam juntamente as mesmas palavras, divididas nas suas respectivas sílabas. Depois de os alunos saberem pronunciar estas palavras e de conhecerem o valor de cada uma das sílabas que as compunham, eram exercitados em encontrar as mesmas palavras, em diversas páginas do manual, abertas ao acaso, para ver se tinham um conhecimento perfeito delas.

A continuidade do uso deste método (muito vulgarizado em Inglaterra) convenceu do exagero de aprender a ler em 15 dias, mas o que se verificou foi que em poucos meses, as crianças chegavam a saber o que pelo método antigo levava anos.

estudo fastidioso nas idades da Infância, em que a aplicação séria não pode ter lugar.”³⁵ (*Idem, ibidem: 235*)

Este pedagogo comparava simbolicamente a tarefa do professor à do agricultor. À imagem e semelhança do agricultor, que aduba a planta para que esta cresça e se desenvolva e corrige (quando necessário) o solo, também o educador deveria criar as condições ideais ao desenvolvimento harmonioso da criança, de forma a esta evoluir e amadurecer da melhor maneira possível.

Há de facto grande analogia entre o agricultor e o puericultor (...) exemplifiquemos: O agricultor pode em parte ainda emendar os terrenos defeituosos. Se o terreno é argiloso corrige-o, misturando-lhe areia fina e magra; se o terreno é calcário de qualidade densa, mistura-lhe terra saibrosa, se o terreno é arenoso caldeia-lhe barro (...)

O mestre é um lavrador do pensamento que ora lavra terrenos abundantes, ora charnecas maninhas; lança à terra a semente que ora germina, convertendo-se em searas e florestas ou ficando estéril em gândaras nuas (...) servindo-se do livro (...) é um semeador de ideias que espalha o germe fertilizador de serro em serro, de vale em vale, de cidade em cidade, de aldeia em aldeia. (Deusdado, *op. cit.:* 233)

Apesar das ideias de Deusdado serem vanguardistas, em muitos aspectos, o autor sublinha várias vezes o carácter disciplinador e de trabalho que a Escola Primária deve assumir para a criança: “A escola não pode nem deve ser para o aluno um recreio. É uma oficina de trabalho, um templo de disciplina” (*Idem, ibidem: 234*). O trabalho do professor terá, segundo ele, de ser travado em duas frentes: na transmissão de saber e na eliminação de todas as inclinações más na alma do aprendiz “uma única inclinação ruim, quando dominadora é como o anel de ferro colocado no

³⁵ Em seu entender, o Ensino Primário, destinado a desenvolver as capacidades da criança, cinge-se aos objectos essenciais e a um saber mínimo indispensável. Diferentemente, a Instrução Secundária visa a formação do espírito do aluno, acrescentando à sua alma, a alma da humanidade, daí o relevo que o autor confere às aulas de humanidades, retomando a matriz jesuítica.

focinho de um urso, pode, por ele ser levado onde se quiser.” (Deusdado, *op. cit.*: 234)

Ainda recorrendo à analogia com o agricultor, o autor preconiza soluções para este tipo de problemas: “A mão do mestre, como a do agricultor arranca com prudência a planta daninha do erro e a raiz fasciculada do mal, tutelando ao mesmo tempo, os caules tenros dos vegetais úteis.” (*Idem, ibidem*: 234)

Em seu entender, o ensino que deixa livres as más inclinações dos alunos, pode converter os homens em feras, tal como o ensino que impõe a obediência, os pode converter em criaturas quase celestiais. Mas como impor essa disciplina? Através da força, da repressão física? Deusdado rejeita liminarmente esta ideia, (também tão corrente na Escola do seu tempo)

devem-se tratar as crianças nesta matéria com as mesmas cautelas com que se colhem as rosas (...) a atenção e a perseverança constituem as duas nascentes psicológicas da educação (...) a profissão de um instituidor de almas necessita manter-se na mais austera moderação. (*Deusdado, op.cit.*: 238-239)

Crítica severamente os professores que abusam do seu estatuto, por pedantismo e pretensão de omnisciência, recorrendo às palavras do célebre pedagogo bávaro, primeiro professor, depois bispo de Ratisbona, denominado Fenélon alemão, pelos educadores de além Reno:

Tornai-vos melhor e a mocidade tornar-se-á também. Sede homens para educar homens. O bom professor primário está ausente de pedantismo. O pedantismo é o que há de mais enfadonho, e no entretanto, é tão comum, que um professor modesto é um fenómeno bastante raro. (*Idem, ibidem*: 239)

Ferreira Deusdado atribui a regeneração intelectual e moral do ser humano à Escola e à Família e é a estes dois elementos que imputa a responsabilidade pelo desenvolvimento daquele que será o Homem de amanhã. Dos dois elementos, ainda valoriza a Escola sobre a Família, pois,

mesmo tendo em atenção que a Família (através da hereditariedade e das condições sociais que proporciona à criança) “pode aparelhar as vítimas do mal” (Deusdado, *op. cit.*: 241) “ a educação é uma grande força, até faz falar as aves e dançar as feras.” (*Idem, ibidem*: 241)

Para Ferreira Deusdado, ensinar é uma missão e um comprometimento, pois que:

O mestre cultiva o cérebro e o coração das crianças como vinha do Senhor. Uns terrenos são fortes, outros singelos. Uma leira de terra, perfeitamente lavrada e bem adubada, posto que de natureza inferior, é mais produtiva que outra de melhor qualidade, se receber pouco ou nenhum amanhã.

(...)

O ensino permanece um sacerdócio. O mestre é o imediato delegado de Jesus Cristo, que deve plantar nos corações o germe da ventura pessoal, doméstica e social. (Deusdado, *op. cit.*: 242 e 248)

Além de um forte cunho religioso, as concepções pedagógicas de Deusdado revelam a sua formação conservadora, ao dizer em várias passagens desta obra, aquela que é considerada a de maior pendor pedagógico, que os revolucionários destroem e não devem ser educadores, pois quem se revolta contra a autoridade e o poder instituídos não pode ensinar a disciplina.³⁶

Relativamente ao papel do professor e aos objectivos e metodologias que devem orientar o Ensino Primário, Deusdado esclarece todos estes aspectos cabalmente:

³⁶ A título de justificação para a sua postura, Deusdado refere o exemplo de na Alemanha um professor do ensino Primário ter votado num candidato do Partido Socialista e de um Jornal ter noticiado tal facto, o professor requereu um processo contra o jornal pela divulgação e perdeu a acção por sentença do juiz, afirmando que todo o individuo sem emprego oficial é livre de votar em quem quiser, mas um professor primário, como funcionário municipal ou funcionário indirecto do Estado falta grosseiramente ao seu dever votando num socialista (...) porque a escola repousa sobre a autoridade e fortalecendo os inimigos da autoridade pública, suprime o primeiro apoio. (Cf. Deusdado, *op. cit.*)

Quais os deveres do professor? Excitar, fortalecer, dirigir, alimentar as faculdades existentes; classificar as crianças segundo os seus conhecimentos adquiridos; dirigir o seu caminho segundo a idade dos alunos; ir do fácil ao difícil; evitar ao princípio as ideias abstractas; restringir os assuntos de ensino; transmitir conhecimentos exactos e claros; ensinar pouco ao mesmo tempo, repetir muitas vezes; preparar todas as lições; estabelecer ordem e ligação nas partes do ensino; reduzir a quadros as coisas ensinadas; solicitar reparos e perguntas; fazer interrogações claras, precisas, simples; exigir respostas em termos justos e escolhidos; animar as lições, de forma que dissimule o seu comprimento e exclua a fadiga.³⁷ (*Idem, ibidem*: 245)

Cabe ao mestre, não apenas ensinar, mas também julgar, função igualmente difícil, pois que representa em conjunto a força, a piedade e a justiça - “uma tríplice autoridade de rei, sacerdote e juiz” (Nóvoa, *op. cit*: 279)

Ferreira Deusdado considera a educação doméstica como uma fonte sacratíssima da inspiração moral e da nacionalidade e considera a Escola como o lar da vida intelectual de um povo civilizado, sublinhando que o Ensino pode ser perspectivado como inspirador ou simplesmente como uma péssima influência que contagie negativamente o povo.

“O ensino pode ser um caudal limpidíssimo de inspiração que enche a memória de motivos nobres e a sensibilidade de inclinações elevadas, ou pode ser um charco de enfermidades contagiosas, de lesões incuráveis.” (Deusdado, *op. cit.*: 249)

Assumindo uma posição marcadamente conservadora, critica veementemente os liberais, pois que, nas suas palavras, se querem aproveitar da alfabetização popular para:

³⁷ Independentemente do pendor profundamente religioso e conservador, subjacente às suas concepções pedagógicas (fruto da sua formação pessoal), é evidente que este pedagogo preconizava ideias muito vanguardistas para a época em que viveu: o ensino individualizado e adaptado a cada classe, baseado em aspectos concretos e adaptado à idade das crianças, a conexão gradativa entre as várias partes da matéria a leccionar e a preocupação em preparar diariamente as aulas, são aspectos que só a partir de meados do séc. XX, passarão a ser valorizados e considerados importantes, no nosso país.

aliciar agitadores, disseminando a desordem, a rebeldia à lei vigente e o ódio à autoridade constituída (...) Não querem como educador o cura aldeão que pode fazer chegar às derradeiras partículas da nossa população rural, não só o ensino religioso (...) mas subsidiariamente o ensino industrial e agrícola. (*Idem, ibidem: 249*)

Com efeito, em certas passagens, o autor é particularmente cáustico em relação aos liberais, assumindo uma postura claramente pró-absolutista.

Em seu entender, o Liberalismo e o Socialismo eram fontes de uma série de males que afectavam a sociedade portuguesa do seu tempo e se reflectiam em vários sectores sociais, nomeadamente na área do Ensino, incentivando o materialismo e a anarquia.

A geração que proveio da mudança administrativa de 1834 era soberba, fanática e ignorante. A tirania administrativa e o fanatismo político rompem de uma revolução liberal, como as plantas nocivas rebentam de uma terra copiosa de nateiro, depositada pela aluvião. (...)

A civilização material caminha, mas a perversidade não retrocede. O saber ler (...) se contém peçonha, envenena as almas em vez de as consolar (...) Aprender a ler é acender o fogo, que tanto pode produzir incêndios, como reanimar um moribundo, entorpecido pelo regelo. (*Deusdado, op. cit.: 250*)

Apesar de criticar acerrimamente o Liberalismo e o Socialismo como correntes político-ideológicas perigosas, nomeadamente na área da Educação, Deusdado também não elogia o Capitalismo e seus princípios:

O capitalista tem abusado sem dúvida da sorte do operário e a maior parte das vezes ganhou os seus haveres com os suores da cara alheia. A lei não pode permitir que o capital explore injustamente o trabalho. Os direitos dos operários necessitam de ser salvaguardados. (*Idem, ibidem: 252*)

A grande preocupação de Ferreira Deusdado era a instrução/alfabetização popular e o seu maior receio era que o ensino da leitura, sem um necessário acompanhamento ideológico-moral, fosse sinónimo de rebelião e caos.

Desejamos, porém, que a instrução popular se não limite a saber ler, porque isso, como diz Thomas Huxley, equivaleria a um homem que tendo muita fome lhe apresentassem apenas uma faca e um garfo sem nada que comer.

É exactamente o que acontece com os nossos operários, e com os poucos camponeses que aprendem a ler sem lhes haverem ensinado nenhuma noção utilitária das coisas. (...) desgraçadamente, muitos usam para ler escritos funestos que fazem a sua desgraça e a dos outros. (Deusdado, *op. cit.*: 253)

Ferreira Deusdado termina a sua reflexão sobre Educação e Ensino no século XIX, expressando um desabafo de saudade por antigos tempos de glória nacional, mas com os olhos postos no futuro, desejando que a Escola e a Instrução sejam verdadeiro motor do renascimento da nação portuguesa para sucessos futuros.

Não podemos ter a veleidade de nos tornarmos nação preponderante na Europa como fomos no séc. XV e XVI com a monarquia absoluta, e com o catolicismo fervoroso, mas é possível acompanharmos as nações civilizadas na sua evolução, tornando-nos um povo respeitado pela elevação moral e pela cultura intelectual. É a escola que tende a ser um dia o árbitro dos destinos do mundo. (*Idem, ibidem*: 254)

Numa sociedade dominada por figuras de politiqueiros, comicieiros, *acácios, pachecos e malhadinhas*³⁸, Deusdado anunciava ao país que a prioridade devia ser concedida à Escola e que a felicidade e a paz não se conquistam nos quartéis, mas sim nas escolas.

O autor chega a ser duro com a política educativa do Estado, por este favorecer a escola militar, em detrimento da escola social, esta sim que educa para a trilogia incontornável do divino, o pátrio e o familiar.

Na opinião do pedagogo, o livro escolar parece separar o mestre do aluno, alimenta, mas não comunica, cancela-se, assim, o acto da aliança, da união.

³⁸ Sociedade retratada pelos maiores romancistas e cronistas portugueses, tais como Ramalho Ortigão e Eça de Queirós, na obra: *As Farpas*, que já referimos em capítulo anterior do nosso trabalho.

Numa sociedade de cultura livresca, Deusdado, exprimindo, certamente, o sentimento de muitos professores criativos, obrigados ao uso de sucessivos compêndios oficiais, transformados em livros únicos, proclamou a superioridade do ensino oral sobre o escrito, pois tinha uma profunda convicção que se aprendia melhor ouvindo, que lendo.

De acordo com a sua formação inicial, profundamente católica e tradicionalista, os sistemas escolares vigentes criavam mais seres decadentes e reivindicantes do que anjos ascendentes e conquistantes, porque não se prestava atenção ao pormenor de a ciência valer muito, mas nunca tanto como a virtude.

O professor está intimamente associado à mesma acção do pai e da mãe, no que ela tem de mais glorioso e de mais divino, que é o enobrecimento das almas. E o que abrilhanta ainda mais esta glória, é que, escolhido pelo pai e pela mãe para estas santas funções e revestidos por eles de todos os direitos da paternidade humana, representa tanto como esta paternidade a imagem da paternidade celeste; é também um escolhido de Deus e associado à acção divina; (...) (Deusdado, *op. cit.*: 244)

Em sua opinião, o Ensino devia ser obrigatório, mas livre, tendo por base a Família e por complemento a Escola.

Com efeito, em seu entender, o professor não deveria dialogar com o Estado, mas sim com os pais dos seus alunos.

Deusdado, como homem ciente das realidades do seu tempo, tinha clara noção destas dificuldades e não se referia apenas aos professores do Ensino Oficial, apontando também o dedo ao Clero secular que, em vez de combater pela liberdade de ensino, preferia ignorar o problema, como se ele não existisse.

As escolas das instituições religiosas, até mais do que as escolas do Estado, pareciam-lhe os desenvolvimentos lógicos da vida familiar, embora não lhes coubesse a instrução profissional, sendo sua missão prioritária o ministério filosófico, humanístico e também religioso.

Atribuiu ao Marquês de Pombal o início da decadência da educação da juventude, ao secularizar a Educação, abrindo o caminho para a simples

laicidade. Nas suas palavras: “Educação intelectual e cívica, sem o ensino da moral com sanção religiosa é um templo sem altar e um altar sem imagem.” (Deusdado, 1886: 79)

Para o Ensino ser livre, devia necessariamente haver variedade de escolha e as escolas deveriam estar descentralizadas para que se pudesse cumprir a obrigatoriedade.

No seu ponto de vista, o Estado tinha o dever de proteger a Criança, mas não tinha o direito de a modelar e de a submeter a um ensino uniforme, correndo, se insistisse nesta atitude, o sério risco de violar a sua liberdade. (O que a seu ver se verificava nos estados socialistas, uniformes ou totalitaristas.)³⁹

Assumindo uma posição vanguardista, Deusdado considera que o educador deve beneficiar da liberdade de escolha, uma vez frente ao aluno, não podendo assumir-se única e exclusivamente como mensageiro das doutrinas do Estado, “O professor não pode nem deve exercer a tirania escolar nem a estéril opressão sobre os alunos; o próprio vocábulo aluno quer dizer sustentado, alimentado, isto é filho espiritual do mestre.” (Deusdado, *op. cit.*: 83-87)

A seu ver, o Estado não tem a incumbência, nem sabe fazer nem bons mestres, nem bons sacerdotes. Assim, defende que cada um pode aprender o que quiser, sendo apologista da liberdade de ensinar e de aprender e do Ensino Livre. Ao Estado apenas reserva o papel de intervir na examinação e na inspecção.

Deusdado acreditava que o problema de base do Ensino, em Portugal, residia essencialmente na preparação dos professores, à qual dedicou várias reflexões, das quais destacamos o texto: “A Necessidade da Preparação Pedagógica do Professorado Português” (Deusdado, 1887: 155-158 e 232-235), tido na época como um verdadeiro e inspirado diagnóstico do professorado primário.

Revisitar actualmente a obra de Ferreira Deusdado é mergulhar numa contracorrente cuja compreensão e explicação nos convidam a uma análise diferenciada e relativa. Ele conhecia perfeitamente toda a

³⁹ Cf. *Revista de Educação e Ensino*, vol.I: 87.

complexidade educativa e os avanços científicos e técnicos para dar resposta a tal complexidade, quer no plano formativo, quer no plano informativo.

No entanto, pautou o seu magistério literário e profissional por uma ligação muito estreita com os seus ideais e os seus princípios religiosos, fazendo-o de forma coerente e consequente e sacrificando, quando necessário, a sua participação na vida pública.

A Ferreira Deusdado fica, de facto, a dever-se, um contributo fundamental para a História da Educação em Portugal, sistematizando e criando uma linha de rumo, constituindo juntamente com Silvestre Ribeiro, os dois marcos históricos ainda hoje mais consultados para o Antigo Regime em Portugal. (Nóvoa, *op. cit.*: 280)

2.2 - Percurso Biográfico de João de Deus

João de Deus de Nogueira Ramos, filho de Pedro José Ramos e Isabel Gertrudes, nasceu em 1830 na localidade de S. Bartolomeu de Messines, ficando com o nome do Santo S. João de Deus, fundador da Ordem dos Hospitaleiros.

O seu ambiente familiar e social foi um convite a criar uma forte ligação com a natureza e com tudo o que é simples, valores dos quais nunca se afastou e que incidiram sempre na sua personalidade. (Cf. Carvalho, 1979: 3-8)

Juntamente com dois irmãos, João de Deus aprendeu latim com o padre da sua terra e entrou para o seminário. Os seus irmãos tornaram-se padres, mas ele abandonou o seminário porque as regras eram, em seu entender, contrárias ao seu estilo e personalidade.

A sua profunda religiosidade está presente em toda a sua vida e obra, chegando, um dia, a responder a alguém que lhe disse que Deus não existia: “Se Deus não existisse, eu chamava-me João apenas.” (Carvalho, *op.cit.*: 9). Foi também como afirmação da sua fé que suprimiu do seu nome, de Nogueira Ramos para ficar somente com o nome do Santo: João de Deus.

Em 1849, partiu para Coimbra para frequentar o Curso de Direito na Universidade desta cidade. No entanto, as saudades da terra natal, da família e o facto de não se interessar o suficiente pelo curso escolhido fizeram com que, por diversas vezes, interrompesse os estudos.

A interrupção mais longa verificou-se de 1856 a 1858, depois de ter concluído o Bacharelato. Regressaria à Universidade em 1858 e em 1859 terminou o Curso. A sua formatura, como humoristicamente ele dizia, levou dez anos a ser feita, “tantos como a Guerra de Tróia” (Cf. “João de Deus”, in *Grande Enciclopédia Portuguesa – Brasileira*, 1942: 848-849)

Em Coimbra, tornou-se conhecido como poeta, publicando as primeiras poesias em revistas e em jornais.

A par do génio de poeta, tornavam-se também conhecidos os seus dotes humanos: João de Deus, acompanhando à viola as suas poesias e

dedicando sátiras ao meio académico, conquistou amizades que mais tarde lhe proporcionarão um lugar no Parlamento.

Após esta longa estadia em Coimbra, trabalhou dois anos no periódico *O Bejense*⁴⁰, de 1862 a 1864, com a curiosa, condição de lhe pagarem as despesas, inclusive os cigarros, e de não receber dinheiro. (Cf. Chá-Chá, 2009:40)

João de Deus satirizou o dinheiro na poesia: “O Dinheiro”. Chama-o “bonito” (Deus, 1982:15-16), mas provocador de muita injustiça social. Sensibilizado pelas diferenças sociais, que eram então muito demarcadas pelos bens materiais, considerava a Justiça cega, porque o dinheiro era causador de muitos males e a sua má distribuição originava grande desigualdade social. A este propósito, escrevia: “está cega, a justiça só anda pela mão do dinheiro” (Deus, 1881: XX)

Em 1869, casou, em Lisboa, com Guilhermina Battaglia, vinte anos mais nova e tiveram quatro filhos: dois rapazes e duas raparigas. Os filhos frequentarão os melhores colégios e as filhas serão ensinadas por bons professores, pois o número de escolas femininas, naquela época, era diminuto e a educação das raparigas muito descurada.

João de Deus e Guilhermina constituíram uma família unida, cheia de amor e de sensibilidade, que, como veremos, deu continuidade à sua obra. ⁴¹ Papel importantíssimo viria a ter o seu filho João de Deus Ramos e sua mulher que, até ao fim das suas vidas, ensinariam a ler gratuitamente.

As obras, que mais notabilizaram João de Deus como poeta e pedagogo, foram *Campo de Flores* e *Cartilha Maternal*, mas é importante ter uma visão, ainda que breve, de toda a sua obra.

Embora João de Deus fosse já conhecido como poeta e tivesse publicado algumas poesias em revistas e em jornais, desde 1855, aos 25 anos ainda não tinha publicado qualquer colectânea. É, em 1868, com 38

⁴⁰ Jornal de Beja.

⁴¹ Toda a família colaborou, em casa, com João de Deus, na alfabetização. Também em sua casa, desde a publicação da *Cartilha Maternal* até ao fim da sua vida, João de Deus deu explicações do seu método a muitos professores de todo o país.

anos que surgiram as suas primeiras poesias, coligidas por José António Garcia Blanco, sob o título, *Flores do Campo*. Em 1876, foi editada a colectânea *Folhas Soltas* e, em 1878, segue-se uma nova publicação, com o título: *Ramo de Flores*.

A publicação dos seus versos era promovida pelos seus amigos que, conhecendo o seu talento, se tornavam seus fervorosos admiradores.

Em 1893, surgiu *Campo de Flores*, colectânea coligida por Teófilo Braga. Esta obra é uma compilação de todas as obras anteriormente publicadas (*Flores do Campo*, *Ramos de Flores* e *Folhas Soltas*, com acrescento de poemas inéditos e dispersos, tal como foi a 2ª edição em 1896 (obra póstuma).

No primeiro volume, encontramos cento e noventa poesias, entre as quais trinta e sete cançonetas, cinquenta odes e canções, vinte e duas elegias, dezassete idílicos, quarenta e dois dísticos, catorze cânticos e oito fábulas.⁴²

Do segundo volume fazem parte cento e trinta e uma poesias: noventa e quatro sátiras e epigramas, quatro poemets, cinco aditamentos aos dísticos, vinte e sete versos e imitações e uma peça de teatro. Destes poemas, o “Hino de Amor”- dos versos e imitações - foi incluído como texto de leitura no fim da primeira edição e no fim da primeira parte da *Cartilha* actual.

Na nota introdutória aos dois volumes, lemos uma referência às características da sua poesia, definindo-a como simples, espontânea e natural, o que a torna acessível a todos:

Formalmente, a poesia de *Campo de Flores* é de uma simplicidade cativante, quase se diria a fala popular transposta poeticamente. Não lhe encontramos recursos estilísticos, neologismos ou influências de escola, mas tão só palavras simples da gente do povo e a ingenuidade quase

⁴² Inicialmente, nenhuma destas poesias foi inserida na *Cartilha Maternal*. Na segunda parte da edição actual da *Cartilha*, encontramos os seguintes poemas: “Dedicação”, “Remoinho”, “Miséria”, “Sonho Dourado”, “Maria da Graça” e “Conto Infantil”, “Engeitadinha” e a fábula: “O cão e a raposa”.

infantil do ritmo que fazem que se integre no génio do *Cancioneiro Popular*. (Cf. Deus, 1982: 9)

Esta apresentação deixa bem explícita a caracterização do poeta, que assume a sua escrita como uma tendência oposta ao intelectualismo da sua época. E é precisamente essa sensibilidade e espontaneidade que o inserem na realidade da sua época e o fazem captar e retratar, na sua poesia, os problemas da sociedade de então. Apresentando a realidade social, faz com que os seus versos sensibilizem o leitor para um mundo mais solidário, mais equalitário e mais livre:

João de Deus era um lírico de emoção natural, do amor casto e do misticismo ingénuo – manejava o seu instrumento de arte com a mesma inteligência agudíssima que pôs na invenção da Cartilha Maternal (...) Ele foi, bem o demonstram as suas poesias satíricas, um homem do seu tempo, sentindo as mágoas e erros, as calamidades e desgraças do país. (Peres, 1937: 698)

João de Deus escreveu mais de trezentas poesias. Formalmente, elas são de uma simplicidade cativante, as palavras simples, por ele usadas associadas à ingenuidade quase infantil do ritmo, fazem com que a sua obra poética se integre no genuíno cancionero popular.

A escrita poética deste autor reflecte a sua experiência existencial e a sua enorme sensibilidade. Resumidamente, pode dizer-se que os temas da sua poesia são: Deus, o amor, a mulher, o abandono infantil, a pobreza e a indiferença social, o analfabetismo, a escravidão, a discriminação social, a solidariedade e a fraternidade.

Como não é nosso objectivo fazermos um estudo aprofundado da sua obra poética, faremos uma breve abordagem de alguns dos temas mais relevantes, apresentando, de modo mais detalhado, três poesias sobre a Infância que, em nosso entender, são aquelas que melhor revelam os sentimentos do autor perante a miséria em que se encontravam os mais pobres, a sua ignorância e o papel das mães na luta pelo bem-estar dos filhos. Intitulam-se: “Miséria”, “Sonho Dourado” e “Maria da Graça”.

O primeiro poema narra a história de um filho que acompanha a sua mãe cega, já noite dentro, sem casa para dormir ⁴³:

Era já noite cerrada
Diz o filho; “Ó minha mãe,
Debaixo daquela arcada
Passava-se a noite bem!”

(Deus, 1982:247-248)

A mãe, cansada, sente um novo ânimo, mas saltam-lhe os cães do morgado proprietário da residência e têm de prosseguir caminho:

Então ceguinha e filho (...)
Deitaram-se no caminho
Até romper a manhã! (...)

(Deus, *op. cit.*: 248)

É suficiente ler este pequeno excerto para nos apercebermos de que as ideias de fundo desta poesia são a injustiça social, a pobreza e a indiferença. Alguém vive na miséria e tem de dormir na rua, porque é rejeitado. Considerando-a de uma perspectiva pedagógica, a poesia é um verdadeiro apelo à generosidade e ao desvelo perante a infelicidade e a desventura de grande parte da sociedade de então e, particularmente, da Criança. Acaba por ser uma chamada de atenção aos mais favorecidos, para que se preocupem e ajudem quem mais precisa.

Em “Sonho Dourado”, uma criança pobre lamenta a sua sorte em triste diálogo com a sua mãe, pedindo-lhe que lhe dê de comer: “Que eu não comi nada” (*Idem, ibidem*: 249-250) e lhe proporcione um abrigo:

Ah mãe que tristeza,
Não ter uma choça!
Que a gente não possa,

⁴³ Como já vimos, em momentos anteriores do nosso trabalho, este não era um caso raro na sociedade da época.

Não falo em riqueza,
Mas ter uma casa nossa!

O título do poema reflecte, precisamente, esta perspectiva da criança: o sonho, o desejo de ter um ambiente familiar. À falta de um ambiente carinhoso que sacie a fome do filho, a mãe, por instinto maternal, solidariza-se na procura de quem, na sociedade, possa parecer mais sensível à concretização da vontade do filho: o pároco da aldeia:

Em baixo na aldeia
Em casa do cura,
Se alguém o procura
Tem cama e tem ceia
Até com fartura.

(Deus, op. cit.: 250.)

Neste poema, é retratado o problema da Habitação e da Fome e, naturalmente, subentende-se o apelo à solidariedade para com os que sofrem. Novamente, a criança e a precariedade da sua situação, na época histórica contemporânea do poeta são evidenciadas.

Por último, apresentamos o poema, “Maria da Graça”, uma poesia narrativa plena de sentimento e de realismo. O poeta conta a história de uma criança pobre chamada Angelina a outra criança chamada Maria da Graça, no seu dia de aniversário.

Angelina andava limpa e asseada, pese embora a penúria em que vivia:

Às vezes (...) não havia
Nem um bocado de pão,
E a pobre mãe não podia
Disfarçar a aflição.

(*Idem, ibidem: 251*)

Apesar da pobreza material, a progenitora de Angelina mostra ser alguém consciente e responsável, pois:

Pô-la na escola, porque
Quem teve a grande desgraça
De não aprender a ler,
Sabe só o que se passa no lugar onde estiver
(Deus, *op. cit.*: 253)

Angelina passa a frequentar uma escola privada, como a maioria das raparigas naquele tempo, mas “De uma senhora de bem, / Que ensinava e recebia/ Só dos ricos, mais ninguém.” (*Idem, ibidem*: 254)

Após a recepção a Angelina na escola, devidamente preparada pela mestra a fim de evitar desigualdade de oportunidades e discriminações, alguém se riu da sua apresentação.

Na noite seguinte, Angelina sonha que alguém lhe quer muito bem “E lhe beijam com muito amor/ e quando acorda, vê/ Onde a mãe tinha uma cruz, / muitos vestidos, tudo feito no céu.” (Deus, *op. cit.*: 256).

Quando Angelina volta a ir à escola está tão bem vestida que ninguém repara na sua pobreza, quase como uma “providência” para ensinar os que troçam daqueles que são materialmente inferiores.

É assim que João de Deus termina o poema, certo que o melhor presente que pode oferecer a Maria da Graça, pelo seu aniversário, é mostrar-lhe que as aparências são ilusórias e motivá-la a acolher, respeitar e ajudar todas as pessoas, porque todos os seres humanos são iguais, destacando-se ainda aqueles que foram testados com a dor.

Quisera que toda a vida
Te conservara o Senhor
Meiga, humilde e condoída
Com a miséria e com a dor!
(*Idem, ibidem*:256)

Como tivemos oportunidade de observar, a poesia de João de Deus é uma projecção da sua imensa sensibilidade, ela “representava o seu profundo sentido de fraternidade e amor aos seus semelhantes” (Carvalho, 1979: 6) O seu sentido social consistia em considerar todos os homens numa posição de igualdade: todos tinham os mesmos direitos. Ele próprio

afirmava que “repartir para ele não era generosidade, era um dever humano” (Carvalho, *op. cit.*: 9-10)

O seu gosto pela língua portuguesa, unido ao seu grande desejo de ser útil aos mais humildes, sobretudo aos analfabetos (mais de 80% da população portuguesa) fez com que João de Deus escrevesse também uma Cartilha para ensinar as primeiras letras. Mas, antes de publicá-la escreveu o *Dicionário Prosódico de Portugal e Brasil* (1870), sobre a pronúncia das palavras portuguesas.

Cinco anos mais tarde, em 1875, traduziu a obra do escritor francês Barrau, intitulada *Os Deveres dos Filhos para com os Pais* que, em 1878, passou a ser texto de leitura na segunda parte da *Cartilha Maternal*. Em 1877, publicou a *Cartilha Maternal e a Imprensa*, uma espécie de folheto onde se encontram transcritas notícias do *Jornal das Senhoras* sobre a *Cartilha Maternal*, em especial das experiências que dela se faziam e dos resultados obtidos.

A *Cartilha Maternal* ou *Arte da Leitura* foi impressa em Fevereiro, mas publicada em Março de 1877, apesar de no frontispício ter o ano de 1976.⁴⁴: “A Cartilha Maternal, publicada no mês de Março (...) já tem prosélitos e admiradores em todos os ângulos do país. e por toda a parte se estão abrindo escolas pelo método João de Deus.” (Deus, 1881: 3)

A vasta produção de argumentos a favor e contra, escritos em vários jornais da época, entre 1877 e 1878, revelam a polémica que então se criou. Inicialmente, a crítica não foi muito ofensiva, mas posteriormente as coisas modificaram-se. Muitos jornais participaram no acontecimento. João de Deus não se conteve e entrou também na polémica, respondendo aos seus detractores com artigos publicados nos mesmos jornais.⁴⁵

⁴⁴ Este facto é a expressão de algumas dificuldades que João de Deus encontrou a nível tipográfico antes de publicar a sua Cartilha. Ligada a estas dificuldades está, certamente, a expansão de editoras portuguesas ainda em fase de experimentação, como já referimos, acontecimento típico da segunda metade do séc. XIX.

⁴⁵ De facto são inúmeras as sátiras que João de Deus escreveu aos seus adversários ora em prosa, ora em verso.

João de Deus, durante todos os anos dedicados ao Ensino, não só criou um método para facilitar a aprendizagem da leitura, como também ensinou a contar e a escrever.

Em 1896, ano em que faleceu, foi publicada uma coleção de manuscritos, de onde foi tirada a *Arte da Escrita*. Quanto à *Arte de Contas* só foi editada, mais tarde, por um seu discípulo, Frederico Caldeira, em 1914.

Apesar dos insultos, das críticas, dos contrastes e das injustiças levantadas, João de Deus continuou a sua missão alfabetizadora até ao fim da sua vida, oferecendo-a em prol da formação dos mais desfavorecidos.

As homenagens nacionais, que a sociedade lhe prestou no último ano da sua vida, em 1895, e no seu funeral, em 1896, promovidas pela Mocidade Académica⁴⁶, as comemorações do centenário do seu nascimento, em 1930, e do centenário da sua morte, em 1996, contribuem, também, para melhor compreendermos esta figura ímpar.

Sobre as controvérsias causadas pela publicação da Cartilha reflectiremos aprofundadamente em momento ulterior do nosso trabalho.

⁴⁶ No cortejo feito em sua homenagem, na comemoração do seu último aniversário, participaram estudantes de quase todas as universidades do país, com os seus estandartes e tunas académicas, estudantes das escolas de Lisboa, a imprensa portuguesa, povo e crianças. Até o rei D. Carlos I foi saudá-lo, condecorando-o com um Colar da Cruz de Santiago. A propósito desta manifestação, conhecida como: *Festival de João de Deus*, o homenageado, maravilhado e surpreendido, manifesta que esta homenagem pode ser prestada a homens de maior vulto:

Esta festividade
É feita ao pobre velho!

Fá-la a mocidade
Que será sempre o espelho da generosidade.
Estas honras, este culto
Bem se podiam prestar
A homens de Grande vulto;
Mas, a mim, poeta inculto,
Espontâneo, popular
(Deus, 1982:279)

Anos mais tarde, a sua influência far-se-ia ainda sentir, na figura do seu filho, João de Deus Ramos, que fundou em 1911 o primeiro Jardim-escola João de Deus, em Coimbra e em 1943, os Cursos de Didáctica pré-primária João de Deus, também com a finalidade de o homenagear e de proteger o seu método ⁴⁷

Em 1917 foi inaugurado o museu *João de Deus - Bibliográfico, Pedagógico e Artístico*, onde se encontram as suas obras, os livros que têm sido publicados sobre a sua obra e muitos objectos que, de certa maneira, fazem parte da sua história. O museu é também a sede da *Associação de Jardins-Escola João de Deus*, sala de conferências e biblioteca.

⁴⁷ Dedicaremos a este pedagogo o nosso próximo capítulo

2.2.1- Obra Poética e Pedagógica

Em finais do séc. XVIII e inícios do XIX, a generalização da escola popular começou a tomar vulto e adquiriu importância por toda a parte. Começou a verificar-se uma crescente preocupação em valorizar o ensino popular, que culminará num renovado interesse pela Educação na segunda infância, nos fins do séc. XIX e inícios do XX.

A segunda metade do séc. XIX foi de maior estabilidade a todos os níveis e, conseqüentemente, deu-se uma profunda renovação artística e cultural que, politicamente, viria a culminar com a implantação da República. Esta renovação deveu-se aos contactos que se tinham com a Europa, cujos efeitos se fizeram sentir gradualmente no nosso país: abriram-se túneis, chegaram a iluminação pública e o telefone, assim como a navegação a vapor e o telégrafo.

Em Portugal, o acontecimento de maior vulto foi a chegada do caminho-de-ferro, que ligou Coimbra (centro cultural, por excelência), a Paris, em 1864. Era por esta via que chegavam as conquistas da Ciência e da Cultura, permitindo acompanhar a evolução do pensamento.

Foi através da juventude estudantil coimbrã que estas novas ideias tiveram melhor aceitação, de 1870 até inícios do séc. XX.⁴⁸

Em Coimbra, Antero de Quental liderava um grupo de jovens estudantes que contestava os valores espirituais, sociais e literários do seu tempo e os moldes ultrapassados do Romantismo e, em Lisboa, Castilho dirigia outro grupo de intelectuais mais velhos que defendiam esses mesmos valores. Esta nova geração deu origem à chamada “Questão Coimbrã”, em 1865.

Ela mais não foi do que um confronto de ideias entre os defensores do conservadorismo romântico e a nova geração, que defendia as ideias

⁴⁸ Em França surgiram nomes, como Renan (crítica bíblica), Michelet, Vítor Hugo (luta pela liberdade, progresso) e Balzac, que influenciaram toda uma geração de portugueses que se mostravam anticlericais, racionalistas, positivistas e, em especial, antimonárquicos, tendendo, alguns destes, para um sistema liberal republicano e outros para um sistema socialista (Cf. Marques, 1981: 138-139)

realistas. Em 1871, os intelectuais da chamada Geração de 70, reúnem-se em Lisboa, para organizar as chamadas “Conferências do Casino”, com o objectivo de reflectirem sobre assuntos relevantes, entre eles a Literatura, a Religião e a Educação. No entanto, estas converteram-se logo em ataques à ordem social e política e funcionariam como o “fermento” da Escola Realista, em Portugal.

Nomes como os de Eça de Queirós, Antero de Quental, Ramalho Ortigão, Guerra Junqueiro, entre outros, deram um grande contributo à cultura portuguesa, elevando-a aos mais altos níveis.

Como já vimos, em capítulos anteriores, o séc. XIX caracterizou-se por um período de grande instabilidade política, económica e educativa.

Neste contexto, deficitário a todos os níveis, mas sobretudo no que se referia ao Ensino, vai ganhando uma certa importância, a preocupação pelo Ensino Primário. Ao longo do século, nomeadamente na segunda metade, foram publicados vários métodos para esta área do Ensino, sendo os mais significativos, o Método Castilho ou Método Português, de António Feliciano de Castilho e a Cartilha Maternal, de João de Deus⁴⁹. Até então era usado “o método alfabético, em que se estudavam simultaneamente, e pela respectiva ordem, todas as letras do alfabeto, seguidas de sílabas sem sentido, que se pronunciavam penosamente.” (Carvalho, *op. cit.*: 607)

Nos fins da década de sessenta, João de Deus interessou-se pela questão do ensino/aprendizagem da leitura e publicou, em 1877, a *Cartilha Maternal* ou *Arte da Leitura*. Esta foi, indubitavelmente, a obra que mais notabilizou João de Deus como pedagogo.

A *Cartilha Maternal* foi editada pelo seu amigo Cândido da Madureira, mas tendo como co-proprietário Lopes do Couto, no Brasil, o que nos ajuda a compreender a difusão rápida que a obra teve no Brasil e o porquê de o autor ter publicado um Dicionário de Prosódia Portuguesa e

⁴⁹ É curioso notar o facto de ambos serem poetas e a eles se deverem os maiores êxitos na luta contra os métodos tradicionais de ensino em Portugal.

Brasileira. Mas esta obra foi fruto da reflexão de vários anos. “A Cartilha existe há sete ou oito anos no meu espírito.” (Deus, 1881: 4):

A Cartilha Maternal - um método de leitura que João de Deus, depois de demorados trabalhos e estudos organizou, ou antes, inventou - teve a sua origem no pensamento generoso de evitar à criança as torturas e as angústias dos antigos processos de ensino. (Peres, 1937: 697)

Ele dedicou-a “às mães, que de coração professam a religião da adorável inocência, e até por instinto sabem que em cérebros tam tenros e mimosos todo o cansaço e violência podem deixar vestígios indeléveis.” (Deus, 1876: 2)

Com efeito, existem muitos livros de iniciação à leitura, mas, métodos que ajudem a aprender a ler, encontramos muito poucos, em toda a história da Educação.⁵⁰

Ler tem um sentido lato, mas basicamente é interpretar e compreender o uso da palavra leitura na sua conotação mais vulgar e mais usada, é a leitura do discurso ou da palavra escrita. Não é um acto simples, João de Deus chamou-lhe a “Arte da leitura” e na palavra “arte” englobava todo um projecto de acção criativa e interpretativa.

Manuel Laranjeira, médico e intelectual tão conhecido no seu tempo, dizia que o método de João de Deus era um método de fácil aprendizagem para o aluno, mas que exigia um consciente trabalho de compreensão por parte do professor. E sendo este um dos seus méritos, é também explicação para a sua utilização pela maioria dos professores da sua época.

João de Deus dedicou ao seu método, alguns anos de vida; o seu idealismo humano queria oferecer a todos a oportunidade de ter acesso à cultura, independentemente da classe social a que pertencessem. O livro

⁵⁰ Isto porque por método de leitura se entende um conjunto de processos e meios que possam facilitar a aquisição do acto de ler.

era o mais forte meio de transmissão de saberes, portanto, em seu entender, aprender a ler era um imperativo.

Além de possibilitar o acesso à cultura, possibilitava também a libertação do homem em relação ao espaço e tempo circundantes e melhorava as relações interpessoais e as condições de vida do povo:

Eu posso ser homem sem saber retórica: o que não posso é verdadeiramente homem sem saber ler. (...) Ser homem é saber ler: e nada mais importante, nada mais essencial que esta modesta e humilde coisa, chamada- primeiras letras. (Deus, 1881: 8-9)

Para João de Deus, o ensino da leitura, para ser útil, deveria ser dado com amor, devia ser racional e não mecânico e estava convicto que devia ter por base a análise da linguagem falada aplicada à linguagem escrita.⁵¹ Os responsáveis pelos conhecimentos prévios da Criança, acerca da linguagem falada, antes de entrar para a escola, são as famílias, eis o motivo porque João de Deus denominou a *Cartilha de Maternal*:

Apelidei maternal porque, em princípio, as mães que nos ensinam a falar, é que nos deviam ensinar a ler. Se ainda, nalgumas nações, de cem mães uma sabe ler e de mil uma ensina aos seus filhos, hão-de vir outros tempos e outros costumes. (Deus, *op. cit.*: 21)

João de Deus fez um longo estudo, que quis que fosse original, e baseou-o numa reflexão profunda da língua portuguesa.

Esta é uma das suas mais importantes virtudes, pois é um método que serve a língua e suas particularidades.

⁵¹ Ao chamar *Arte de Leitura* à *Cartilha Maternal*, ele quer dizer que é um sistema “lógico”, enquanto as suas partes se relacionam entre si. Na verdade a criança é lógica quando estimulada correctamente e bem ensinada pelo professor e sente alegria de ter compreendido e ser compreendida

Se “As crianças não precisassem da razão das coisas, precisávamos nós de lha dar, para as desenvolver no raciocínio e as habituar a proceder racionalmente (...)” (Deus, *op. cit.*: 31-32)

Não desprezando o aspecto lúdico, a base do método de João de Deus é a análise da língua, feita através de um processo sério e graduado, que se baseia num raciocínio lógico.⁵²

A descoberta de valores e regras a aplicar é um jogo, que as crianças vão progressivamente descobrindo, numa atitude construtivista que lhes dá muita satisfação.

Para o pedagogo, a verdadeira disciplina era sinónimo de educação. É aquela que não castiga, não habitua a criança a ter medo, não a sufoca com processos contrários à sua natureza. Considerava o professor primário, como: “um sacerdote laico, um apóstolo do alfabeto, uma entidade prestabilíssima.” (Deus, *op. cit.*: 27-29) Pois, dele depende “o alto ou baixo nível mental da grande massa da população do país” (*Idem, ibidem*: 27-29). Em seu entender, todos os alunos são susceptíveis de aprendizagem. Se têm um ambiente afectuoso, prestam atenção e aprendem, “Não há cabeças de burro. As cabeças de burro passaram das crianças para os homens, dos discípulos para os mestres. Portanto é necessário que o mestre saiba o seu ofício.” (Deus, *op. cit.*: 262)

Assim, o professor deixou de ser um autómato para ser “um intérprete” (*Idem, ibidem*: 261) das aptidões do educando e um explicador de todos os sinais de dúvida.

E como poderá o professor manter na criança a sua natural inteligência indagadora?

Bastará prestar atenção? Basta; desde que se satisfaça a curiosidade infantil, relacionando tudo e tudo explicando (...) de maneira que aquilo que estiver mais simples e mais completamente ligado é o que mais agrada conhecer e, é o mais lógico porque evita complicações; e é o mais preciso porque facilita a sua memória e a sua aplicação. (Ramos, 1902: 6)

⁵² João de Deus estimava a sua língua. Serviu-a em poesia, analisou-a no seu ritmo, na sua sonoridade e particularidades, para a traduzir nos seus versos e em alguns aspectos gramaticais e prosódicos. Isto ajudou-o a construir o seu método de leitura.

A Escola tem, segundo o autor, que evitar ensinar a ler, escrever e contar ao mesmo tempo, devendo privilegiar a leitura, numa fase inicial da aprendizagem. Mas com que idade pode agradar a leitura à criança? Só a partir dos sete anos, porque antes dessa idade, ou até um pouco mais tarde, a criança se encontra numa fase de crescimento físico e elaboração psíquica da linguagem, a explorar o mundo externo.

Até aos sete e oito anos de idade, todos andamos numa fervorosa elaboração corporal, que só reclama alimento, movimento e sono; andamos nesse profundo e imenso estudo da língua e nessa insaciável investigação do mundo exterior (...) complicar esse duplo movimento, quase vertiginoso, com ensino primário leitura, escrita e contas passa de absurdo a cruel. (Ramos, *op. cit.*: 75)

Assim, o processo que o professor tem de seguir, no ensino da leitura, nunca pode ser o mecânico, mas sim o racional; o método de leitura é racional quando todos os seus elementos se relacionarem entre si: “Nada de mecanismos, nada de ortografias falsas. Nada de falsidades porque não estamos a ensinar papagaios, mas estamos a ensinar criaturas racionais.” (*Idem, ibidem*: 15)

Desta forma, João de Deus define o seu método como aquele que apresenta as ideias sempre do mais fácil para o mais difícil; é o que liga gradualmente todos os elementos indispensáveis para a Criança alcançar directamente o conhecimento de qualquer ideia. Gerido pelo princípio da racionalidade, “onde tudo se explica, se justifica, ou se condena por irracional.” (Deus, *op. cit.*: 6). Este método exige que o professor esteja atento e observe “todos os sinais de dúvida, interrogando e insistindo, até à certeza de ser compreendido.” (*Idem, ibidem*:6)

Segundo João de Deus, um bom método devia ter uma apresentação agradável, que conquistasse a atenção da criança, mas nunca se devia subordinar a leitura às imagens, pois tal facto só gerava confusões.

A leitura das imagens é diferente da leitura de textos, pode ser uma boa propedêutica, mas, para ele, nunca deveria condicionar o aluno na

leitura da palavra. O pedagogo combateu os silabários aplicados no seu tempo, o que lhe trouxe a indignação de muitos professores da época ⁵³

Entendia que a sílaba só tem valor quando integrada na palavra, e assim privilegiava a palavra como instrumento muito importante na comunicação humana e como elemento básico do discurso

Em seu entender, a escolha e apresentação das letras mais fáceis de aprender obedeciam a um critério e iniciar um processo de leitura com palavras onde as dificuldades linguísticas fossem das mais confusas não poderia contribuir para criar confiança no aluno.

Exemplifiquemos para sermos mais bem compreendidos e fazer entender o seu método. João de Deus colocava as vozes anasaladas no final do seu método, quando o leitor já quase dominava a arte de ler e, só depois de ter explicado o que era a “nasalação”, apresentava a letra “m”. Tudo é simples e claro. Depois de apresentar as vogais e de dar atenção à noção de letra, uma de cada vez e bem identificadas, o autor escolheria consoantes de valor proferível constrictivas.⁵⁴(Cf. Chá-Chá, *op. cit.*: 66)

Durante as primeiras lições, o autor apresentaria as letras pela sua leitura ou valor, como também lhe chamava, o que impediria que o leitor (principlante) ligasse directamente o nome à letra, com a qual formaria sílaba. (Por exemplo, se dissermos que o **v** se chama **vê** e estiver um **i** a seguir, o aluno lerá **vêi**, o que não fará sentido, mas se dissermos que o **v** se lê com o lábio de baixo nos dentes de cima (ponto de articulação das letras lábio-dentais) e voz prolongando o som **vvv**, o aluno lerá: **vi**. Deste modo fica contente, sente que é capaz de ler). (Cf. *Idem ibidem*:67)

É este o espírito do método. À medida que o formos apresentando, será mais bem compreendido.

⁵³ Como veremos em momento ulterior do nosso trabalho.

⁵⁴ A tradição conta-nos que Pascal, no método de leitura que criou para a sua irmã Jacqueline ensinar em Port-Royal e que, num critério renovador, era escrito na língua materna, apresentava as letras pela sua leitura ou valor. O que sabemos com rigor é João de Deus não conheceu o método.

O método de aprendizagem da leitura, da autoria de João de Deus, tem um desenvolvimento progressivo. Parte dos elementos mais simples para os mais difíceis, seguidos pela analogia da pronúncia e das palavras, pela ordem de valores e do grau de dificuldade. O próprio autor o diz:

O nosso plano é o seguinte:

I-Vogais.....a, e, i, o, u
II-Consoantes certas.....v, t, g, t, d, b, p, l, k, q
Consoantes incertas.....c, g, r, z, s, x, m, n
Consoantes compostas certas...th, rh, nh, ph
Consoante composta incerta...ch}y
III-Alfabeto maiúsculo

(Deus, 1876:104)

O desenvolvimento deste plano processa-se gradualmente. Na primeira lição, depois de acrescentar as vogais, combina-as, formando quatro palavras de uma sílaba. Nas restantes lições, apresenta as consoantes combinadas com as vogais também de forma gradual e com uma nova ordem. João de Deus parte das consoantes mais simples para as mais difíceis.

Primeiro, introduz as consoantes certas em treze lições, seguidamente surgem as consoantes incertas em nove lições. Sempre seguindo a progressividade das dificuldades, vêm as consoantes compostas certas e incertas, na vigésima-quarta lição. Na vigésima quinta, o autor propõe exercícios de palavras esdrúxulas de três, quatro e cinco sílabas e o alfabeto minúsculo e maiúsculo de modo comparativo.(Cf. *Chá-Chá, op. cit.:* 66)

Para terminar, apresenta uma poesia intitulada “Hino de Amor”, como texto de leitura e exercício do uso das maiúsculas.

João de Deus não dá a conhecer as letras do alfabeto por ordem, mas por partes, partindo sempre das letras mais fáceis de aprender para as mais difíceis. Primeiro ensina a criança a chamar as letras pelo seu nome (ex: o **v** chama-se **vê**), segundo, ensina a lê-las pelo seu valor, terceiro, ensina como pronunciar-las para depois mandar ler sucessivamente todos os

valores que compõem a palavra sem separar os elementos que a constituem, excluindo toda a leitura silabada.

Mostraremos, seguidamente, de forma sintética, algumas linhas que, segundo a especialista Maria da Luz Ponces de Carvalho,⁵⁵ caracterizam o seu método de leitura:

1.^a - Bom uso de ponteiro que regule e dê ritmo à leitura, durante o estudo feito na Cartilha Maternal;

2.^a - Apresentação de uma letra por dia, para que possa ser bem conhecida e identificada;

3.^a - Lição curta com noções bem claras e dada todos os dias, durante o ciclo de aprendizagem;

4.^a - Apresentação criteriosa do alfabeto que serve a língua portuguesa;

5.^a - Todas as dificuldades são explicadas por regras que satisfaçam o raciocínio e o pensamento lógico do aluno, facilitando uma leitura bem compreendida, que favoreça a ortografia;

A leitura torna-se, assim, um exercício mental de grande valor e, de uma forma lúdica, o aluno acede ao código linguístico;

6.^a - As letras são estudadas no seu papel dinâmico e nas suas diversas combinações;

7.^a - Uso de mnemónicas na formação temporária dos nomes das consoantes incertas para facilitar a aprendizagem;

8.^a - Começar por usar consoantes constrictivas cujo valor se pode prolongar. Usar este valor de princípio, sem dar o nome à consoante, tornado, assim, mais fácil, a ligação com as letras seguintes e favorecendo a compreensão do mecanismo da leitura;

9.^a - Dar, desde o princípio, regras básicas de acentuação que favorecem a prosódia e dão ao aluno a compreensão da palavra;

10.^a - Utilizar numa frase a palavra lida, dando a noção que a palavra é o grande instrumento do discurso;

11.^a - Nunca ler de cor, nem memorizando, as palavras lidas

(Segundo João de Deus) o exercício de leitura é dinâmico, interactivo e promove a relação entre as palavras lidas e a vivência da criança; estimula as

⁵⁵ Neta de João de Deus.

capacidades metacognitivas e deve respeitar o ritmo individual de cada criança, fomentando a autocorreção. (Carvalho, 1997:91-92)

A Cartilha Maternal é, indubitavelmente, uma obra original: “A Cartilha Maternal tivesse ou não tivesse novidade é uma obra original minha, quanto pode ser nosso quanto possuímos no mundo literário.” (Deus, 1881:188)

O desejo de fazer uma nova proposta de ensino da leitura, com preferência pelo ensino maternal, nasceu da necessidade urgente de um método racional, diferente dos métodos em uso, que ele chamava de métodos mecânicos, da urgência de criar professores preparados, da existência de um elevado número de analfabetos e da sensibilidade de João de Deus perante a marginalização de tantas crianças, sem possibilidade de acesso à escola e, conseqüentemente, à cultura.

Os métodos, até então utilizados, eram mecânicos e mnemônicos: ensinavam a ler e a escrever, sem as crianças saberem a relação que a palavra falada tinha com a escrita e sem dar precedência à leitura. Os métodos até então fundamentavam-se na memorização e para João de Deus tudo isto era errado. “Todo o ensino mnemônico só ensina memorização e não a relacionar os diferentes elementos” (Cá-Chá, *op. cit.*: 68). Ao contrário do que então se pensava “O ensino depende não do livro, mas do método e processos do professor” (Deus, 1881: 106)

Um método de leitura não pode ser apenas uma obra de tese pedagógica e de teoria, deverá ter o apoio de uma experiência longa e elaborada que vai acertando estratégias e processos. Foi o que aconteceu com o método João de Deus. Desde que foi criado, a esta parte tem sido fruto de investigação constante e constitui um estudo para a língua portuguesa com as suas particularidades e para servir os povos que a usam no mundo.

João de Deus “obriga-nos” sempre a inovar para tentar compreendê-lo. Assim, somos forçados a sair dos domínios do clássico para entender o seu pensamento.

O *Método Global* tenta fazer, rapidamente, a passagem de um acto a outro. Então o que encontrou João de Deus? Encontrou aspectos de

globalidade a nível fónico, criando um método de ensino/aprendizagem da leitura acessível, que permite que o aprendente descubra as suas próprias possibilidades.

Com a cartilha, o poeta demarcou uma nova era para a vida infantil. Procurando desenvolver a inteligência da criança com carinho, ternura, afecto e arte, pôs nela o seu entusiasmo para fazer interessar o seu método a toda sociedade: às mães, a professores e a todos os que viviam e trabalhavam com crianças e fazer dela o melhor complemento da fala. (Chá-Chá, *op. cit.*: 103)

O *Método João de Deus* tem sido apresentado a missionários, que vão trabalhar em países de expressão portuguesa, quase todos estrangeiros e dirigindo a orientação da leitura a alunos, educadores e professores dos países lusófonos, obtendo enorme sucesso.

São também de grande valor os dados fornecidos pelos trinta e um Jardins-escola João de Deus que, com base nele, fazem a iniciação à leitura e que, pelos resultados favoráveis, nos permitem concluir que este método serve a língua actual (com as devidas actualizações) e facilita a aquisição da leitura e da escrita àqueles que o usam, dando os melhores resultados. Tem provado, igualmente, ser excelente na alfabetização de adultos.

A *Arte da Escrita* data de 1896. É um método ou “arte de aprender a escrever” com preferência pela escrita levemente inclinada à direita em vez da escrita direita (Cf. Oliveira, *apud* Chá-Chá, *op. cit.*:8). Em harmonia com os princípios da *Cartilha Maternal*, este método ensina como escrever progressivamente, começando dos elementos mais simples para os mais complexos.

Esta obra está dividida em nove cadernos destinados aos alunos e aos professores. Cada um inicia com algumas explicações ou “indicações práticas” (Deus, 1903: Fig. 1) que se encontram na página dois de cada caderno.

Nestas indicações, João de Deus oferece aos professores, um guia prático de ensino, indicando como devem agir pedagogicamente com os alunos ao aplicarem a sua *Arte da Escrita*.

A parte destinada aos alunos é pautada, ou seja, de duas linhas. Não apresenta lições numeradas, mas um modelo de elaboração de diferentes caracteres, algarismos ou letras do alfabeto minúsculo e maiúsculo que pretende ensinar a escrever. Este modelo encontra-se sempre à direita da folha (a maior parte das vezes, no cimo da página), escrito no “intervalo de duas linhas” (Deus, *op. cit.*: Anexo V: Fig. 2), por sua vez dividido em três partes iguais” (*Idem, ibidem*: Anexo V), depois de apresentar na mesma linha palavras ou grupos de números escritos em linha normal.

A finalidade do modelo não era levar o aluno a decalcar ou copiar, mas sim sugerir uma actividade ortográfica através da observação da figura apresentada. O aluno tentaria reproduzi-lo livremente, através da observação. Para tal João de Deus, após a apresentação da palavra por inteiro ou grupo de algarismos, apresentava um modelo de letra ou número, que depois seria praticado pelo aluno, com exercícios seleccionados de números e de palavras. Tal como na sua *Cartilha Maternal (A Arte da Leitura)*, a *Arte da Escrita* apresenta os elementos por ordem de dificuldade: dos mais fáceis para os mais complexos.

Nesta obra, o autor oferecia aos professores, um conjunto de processos didácticos. Além de apresentar preliminares que estes deviam ter em conta, ensinava-os também como deviam aplicar o seu método de escrita.

E como poderia o professor proceder no ensino da escrita? Deveria dizer e explicar ao aluno em que moldes escrever e o que iria escrever. A primeira coisa a explicar-lhe seria como sentar-se: “o aluno senta-se de frente para a mesa” - e como colocar o papel na mesa - “o papel põe-se direito com o braço”. (Deus, *op. cit.*: 2)

Mas, a *Arte da Escrita*, para além de demonstrar como deve proceder o professor com o educando, através de uma sequência de operações, tinha como objectivo principal “conseguir do principiante uma letra regular (...) e perfeita.” (*Idem, ibidem*: 2)

Para João de Deus, a escrita é um “desenho de grande utilidade”: (Deus, *op. cit.*: 2)

A escrita é um desenho simples e utilíssimo. Se quem escreve à mão, raras vezes se preocupa em dar à letra proporcionada e elegantemente o traço ou traços que a contornam, o certo é que o carácter, ainda que evolutivamente se vá modificando, tem figura, desenho próprio que, desviado das suas linhas principais, o torna ininteligível. Por isso a cópia do modelo, sem mais auxílio, seria um absurdo. (*Idem, ibidem: 2*)

A distribuição dos caracteres, segundo o autor, é “uma doutrina inteiramente nova” (Deus, *op. cit.:* 2). Iniciava com os caracteres mais simples, escritos com traços rectos (para os algarismos e o alfabeto minúsculo) ou rectos e curvos (para o alfabeto maiúsculo) de preferência aos traços curvos por ser mais fácil fazer uma recta do que uma curva:

Assim vão crescendo gradualmente as dificuldades, ao mesmo tempo que o aluno adquire facilidade de traço e de estudo do carácter, tão indispensável num sistema de escrita verdadeiro, inteligente, metódico, não mecânico e parvo.” (*Idem, ibidem: 2*)

A aprendizagem dos algarismos servia como preparação prévia à escrita das letras, porque, em seu entender desenvolvia a capacidade de pensar. Afirmava o autor que “na aprendizagem das letras o aluno aplicará os mesmos processos que usou na aprendizagem dos algarismos” (*Idem, ibidem: 2*)

Tal como na *Cartilha Maternal ou Arte da Leitura*, João de Deus dava precedência ao alfabeto minúsculo (preferia o alfabeto minúsculo por ser mais usual e compreensível) na *Arte da Escrita* prefere-o pelos mesmos motivos e também por serem mais fáceis de escrever. Da mesma forma, aqui inicia pelas letras que podem ser escritas por traços rectos, por serem mais fáceis de fazer do que as curvas.

Como, segundo a sua perspectiva, o aluno só devia saber escrever depois de saber ler e para que a *Arte da Escrita* acompanhasse utilmente a arte da leitura, era indispensável que o professor não se esquecesse de fazer aplicar, nas palavras que o aluno escrevia, as regras que a leitura lhe havia ensinado. Assim, os nomes, os valores das letras e todos os preceitos

da *Cartilha Maternal* deviam ser repetidos sempre que viessem a propósito.

O professor devia começar por dizer os nomes das letras da palavra que o aluno ia escrever, depois os valores das letras e finalmente explicava o modelo de escrita.

2.2.2 - Algumas Reacções em Torno da *Cartilha Maternal*

A Instrução Primária foi considerada pelos homens que fizeram a Revolução Liberal de 1820, como um factor decisivo para a regeneração do país e para a propagação da ideologia liberal.

A Carta Constitucional de 1826 apresentava, relativamente à Constituição de 1822, um franco progresso, pois decretava Instrução Primária gratuita para todos os cidadãos. É claro que esta ideia nas condições socioeconómicas da época era um sonho, uma utopia, ainda que se não lhe tivesse seguido o Regime Absolutista, de 1828 a 1834.

Restabelecida a Carta Constitucional em 1834, imediatamente o Governo Liberal pôs, no seu programa, a questão da Instrução. Um decreto-lei de 7/9/1835 estabelecia a Instrução Primária gratuita para todos os cidadãos em escolas públicas, mandava adoptar, pelo menos em princípio, o método de Lencastre ou de “ensino mútuo”, dava liberdade a qualquer cidadão de abrir escolas públicas ou de ensinar particularmente e criava, em cada capital de distrito, uma Escola Normal de Instrução Primária para o sexo masculino, determinando que as destinadas ao sexo feminino seriam objecto de regulação especial, impondo a obrigação de os pais de família obrigarem os filhos a ir à Escola Pública, logo que passassem dos sete anos.

Na mesma data, foi criado, em Lisboa⁵⁶, o Conselho Superior de Instrução Pública, a quem foi confiado o encargo, entre outras coisas, de emitir pareceres sobre os métodos de ensino.

Porém, ainda não tinha chegado o tempo de tão “progressista” empreendimento, pelo que esses decretos foram suspensos a dois de Dezembro desse mesmo ano.

A reforma da Instrução Primária de Costa Cabral (também ela uma utopia), decretada a 20 de Setembro de 1844, estabelecia a obrigatoriedade da Instrução Primária dos sete aos quinze anos, prevendo inclusive sanções para os transgressores e criou novamente Escolas Normais para a formação dos professores primários, de cujo plano de estudos devia fazer parte uma

⁵⁶ Em substituição da Directoria Geral dos Estudos, com sede em Coimbra.

disciplina que incluía uma *Notícia dos Métodos de Ensino*. Refira-se, contudo, que em 1860, ainda nenhuma das Escolas Normais estava em funcionamento, sendo a de Lisboa somente inaugurada em 1862.

Aquando da reforma da Instrução Primária, levada a cabo por Costa Macedo e decretada a 16/8/1870, existiam em Lisboa duas Escolas Normais: uma para o sexo masculino e outra para o sexo feminino. Nessa reforma, estabeleceu-se que do plano de estudos das Escolas Normais fizessem parte as cadeiras de Pedagogia, Legislação do Ensino Primário, Metodologia e Exercícios Práticos na Escola Anexa.

Da reflexão que acabamos de fazer, é possível concluir que o século XIX, sobretudo na sua segunda metade, teve duas preocupações: por um lado, ampliar o raio de acção da Instrução Primária ⁵⁷ e, por outro lado, reflectir sobre a metodologia, ou seja, tentar encontrar um método adequado para ensinar as primeiras letras.

É neste contexto que, neste século, foram publicados vários livros para ensinar a ler, cada um pretendendo apresentar o melhor método: “De entre estes livrinhos destacam-se os de João Crisóstomo do Couto e Melo, que propunha o método do ensino mútuo, o de António Feliciano de Castilho que expunha o método repentino ou português e a *Cartilha Maternal*, de João de Deus.” (Gomes, 1976)

Sobre este último método ⁵⁸, servir-nos-emos, apenas, das palavras do seu autor para o caracterizar:

Este sistema funda-se na língua viva. Não apresenta os seis ou oito abecedários do costume, senão um do tipo mais frequente, e não todo, mas por partes, indo logo combinando esses elementos conhecidos em palavras que se digam, que se ouçam, que se entendam e se expliquem; de modo que, em vez do principiante apurar a paciência numa repetição néscia, se familiarize com as letras e os seus valores na leitura animada de palavras inteligíveis. Assim,

⁵⁷ O que era bem necessário, num país onde, como João de Deus referiu: “em quatro milhões e meio de habitantes, há quatro milhões e um quarto de analfabetos.” (Deus, 1881: 18)

⁵⁸ Já devidamente explicitado em momento anterior do nosso trabalho.

ficamos também livres do silabário, em cuja interminável série de combinações mecânicas não penetra uma ideia!

Esses longos exercícios de pura intuição visual constituem uma violência, uma amputação moral contrária à natureza.” (Deus, 1878: 7-8)

Bastante antes de a *Cartilha Maternal* estar impressa, já se davam lições pelo método de João de Deus. O próprio já o fazia antes de 1875, o mesmo acontecendo com o seu grande amigo, o Abade de Arcozelo.

Segundo afirma João de Deus, foi o padre Cândido José de Alves Madureira quem primeiro ensaiou o método e quem primeiro o adoptou em cursos públicos. Com efeito, em Fevereiro de 1876, inaugurou-se em Arcozelo, a primeira escola pelo método João de Deus. O Padre Cândido de Madureira contou com o mecenato de Joaquim Teixeira de Castro, Visconde de Arcozelo (que havia enriquecido e se havia fixado no Brasil, onde se interessou pela divulgação do método) a quem são dedicadas muitas edições da *Cartilha*, como fundador da primeira escola, onde este sistema foi adoptado.

O Padre Cândido que, durante muito tempo, contou com a ajuda do irmão de João de Deus, o padre António do Espírito Santo Ramos, deu lições particulares e abriu uma escola no Porto, onde, em 22 de Março de 1877, fez uma exposição pública do método, no Teatro Baquet.

Em Lisboa não era menor, a actividade de João de Deus na propagação, defesa e aplicação do seu método:

O poeta-pedagogo dava lições, quer a crianças quer a adultos, em cursos individuais e em colectivos, como acontecia nos cursos nocturnos na Escola de Santa Clara (que funcionava numa sala do Palácio do Conde de Resende) e na cadeia do Limoeiro, ao mesmo tempo que explicava o método a professores que, com esse fim, o procuravam. Muitos desses professores, vindos de todo o país, eram-lhe enviados pelas câmaras municipais. (Gomes, 1976: 14)

Muito cedo, o método de João de Deus foi utilizado, também, na Madeira e nos Açores, não sendo esquecidas as Províncias Ultramarinas.⁵⁹

De igual modo, em alguns países da Europa, a *Cartilha Maternal* teve uma certa repercussão.⁶⁰

À medida que o novo método ia sendo experimentado, um pouco por toda a parte em todo o país, os jornais de Lisboa, do Porto e da província iam fazendo eco das críticas que surgiam: umas calmas, serenas e objectivas; outras, porventura, demasiado laudatórias e outras ainda apaixonadas e excessivamente violentas. Todos, políticos e pedagogos, sentiam que tinham uma palavra a dizer: “Este contraste de reacções, muitas vezes contraditórias faz com que a polémica gerada em torno da *Cartilha Maternal* seja um capítulo apaixonante da nossa história da educação.” (Gomes, *op. cit.*: 17)

Recordaremos, seguidamente, algumas das reacções que esta obra provocou no último quartel do século XX, apresentando, sucessivamente as posições de Carolina Michaëllis de Vasconcelos e de Francisco Adolfo Coelho, dos professores normalistas de Lisboa, de Francisco Amaral Cirne Júnior e da Câmara dos Deputados.

Logo em 1877, alguns meses após a publicação da *Cartilha Maternal*, a distinta filóloga alemã radicada em Portugal, Carolina Michaëllis de Vasconcelos, escreveu três artigos na revista: *O Ensino*, com

⁵⁹ No museu João de Deus, encontram-se duas adaptações da *Cartilha* a línguas indígenas de Angola e Moçambique: *Método de Leitura, segundo os Princípios de João de Deus, adaptado ao ensino dos indígenas da língua mbundu nas escolas rurais das missões católicas* (1928) 5ª edição, Huambo: Tipografia da Missão e *Cartilha Maternal*, Missão de S. José de Lhanguene, Lourenço Marques.

⁶⁰ A propósito do interesse dos filólogos espanhóis e franceses relativamente à *Cartilha*, é importante consultar, as obras de João de Deus: *A Cartilha Maternal e a Crítica*, pp. 261-264; *Prosas*, pp.273 e 288 e *Os Deveres dos Filhos*, p.169 e p.180.

A *Cartilha Maternal* foi traduzida para francês por Philéas Lebesgue e por João de Deus Ramos (filho de João de Deus), sob o título: *A,B,C Maternel. Art de Lecture*, tendo sido publicada em 1920.

No Museu João de Deus encontra-se uma adaptação para espanhol da *Cartilha*, cuja “Advertência”, assinada por M. Rodriguez Navas é datada de Madrid, em Setembro de 1876.

o propósito de “analisar a *Cartilha Maternal* e as primeiras leituras do Sr. João de Deus e de fazer um estudo comparativo sobre as cartilhas anteriores e os seus métodos de ensino.” (Vasconcelos, *apud* Gomes, 1977: 169)

Embora, infelizmente, não tenha chegado a publicar o anunciado estudo comparativo, a sua investigação levou-a à conclusão de que “João de Deus apresentou uma solução nova, poética, humana e, até certo ponto, científica.” (*Idem, ibidem*:170)

Depois de afirmar que João de Deus “pode merecer nas primeiras leituras e nas leituras correntes, o conceito altamente favorável que nos merece a sua Cartilha” e de declarar que: “é falso tudo quanto se tem dito sobre os supostos plágios do sr. João de Deus, feitos à custa da cartilha alemã” (Vasconcelos, *apud* Gomes, *op. cit.*:170), termina a primeira parte do artigo, reafirmando que:

tendo ainda por mais importante a escolha dos assuntos que se ofereçam à leitura do que o modo por que essa leitura é ensinada, começámos intencionalmente pela censura do Livro de Leituras, sacrificando a apreciação da Cartilha, para a qual quase não chegamos os nossos louvores. (*Idem, ibidem*: 170)

Na segunda parte do artigo, depois de uma referência

às cartilhas que estiveram em uso nas escolas portuguesa antes da aparecer a do sr. João de Deus e que ainda o estão na maior parte delas, encontramos o alfabeto na disposição conhecida, isto é nada menos que um agrupamento de 24 sinais gráficos, que a vista tem de fixar e que o ouvido e a língua terão de traduzir em outros tantos nomes convencionais, alguns deles puramente arbitrários e em pouca ou nenhuma relação com os valores fónicos que representam. (*Idem, ibidem*: 170)

Carolina Michaëllis prossegue:

Com a Cartilha do Sr. João de Deus, entramos num mundo novo; tudo mudou de aspecto, tudo se tornou simples, lícido, transparente. O novo pedagogo vai guiando o discípulo passo a passo; não o mete num labirinto;

apresenta-lhe um plano disposto na melhor ordem e assenta no seu lugar, uma a uma, as pedras do edifício, os elementos da língua. (...) (*Idem, ibidem*: 17)

Segundo esta autora, são seis os pontos inovadores da Cartilha:

1.º- Suprime a antiga apresentação imediata do alfabeto, optando por uma graduação sistemática, que começa pelos elementos mais simples e mais regulares, aproximando as afinidades. Por exemplo: chama **d, t** irmãos de pronúncia e **d, p, b**, irmãos na forma.

2.º- Dá uma nova ordem às letras.

3.º- Evidencia à criança, de um modo plástico, a decomposição da palavra em sílabas, sem a separar.

4.º- Suprime a soletração porque ensinado o valor das letras e fazendo ler sem interrupção os valores fónicos da palavra já se tem a verdadeira soletração.

5.º- Não ensina sílabas inanimadas nem sílabas decepadas do tronco da palavra. Com rara habilidade, combina elementos já ensinados, por poucos que sejam. Por exemplo, na primeira lição, depois de ter ensinado apenas as cinco vogais, forma: **ai, ui, eu, ia**; e na segunda, juntando-lhes apenas o **v**, forma mais onze: **vá, vai, vi, via, viu, vivi, vivia, viveu, viva, uva, viúva**.

6.º- Dá uma nova nomenclatura às letras. Aquelas articulações que representam um único valor, têm o próprio nome deste valor e as outras, cujo valor é variável, têm um nome composto de tantos valores, quantos são os que representam.

Por exemplo: o **c**, que significa ora **q** (cada, cola, cunha), ora **c** (cesta, cidra) tem de chamar-se **cêquê**, em harmonia com a nova regra.

Embora aceite em “tese” todos estes pontos de inovação, Carolina Michaëlis não aprova completamente na “sua execução” os pontos 1.º, 2.º e 6.º (). E, após várias considerações de ordem linguística, acrescenta:

Resta-lhe um motivo muito recente de satisfação; no estado actual da questão, ninguém poderá ir mais longe que o Sr. João de Deus, nem tão longe até, sem

reconhecer primeiro a glória do iniciador (...) A reputação da Cartilha irá crescendo com o tempo; o livro irá penetrando em todas as escolas da cidade, passará às vilas e aldeias, aos lugares e aos casais, enfim até onde houver uma mãe um filho, a sede de uma ideia e um vestígio de amor; esses prosélitos, dispersos por todos os recantos de Portugal farão ao poeta a apoteose que merece e darão uma prova bem mais eloquente do que tudo quanto dizemos a favor do mágico livrinho. (Vasconcelos, *apud* Gomes, *op. cit.*:172)

Ao testemunho de Carolina Michaëllis de Vasconcelos, juntamos o de um filólogo português não menos notável, Francisco Adolfo Coelho. Numa carta a João de Deus (datada de 25/11/1877), o introdutor da Linguística em Portugal escreveu:

Conhecia já a Cartilha pela leitura dela, logo que se publicou e pelo uso prático que comecei ultimamente a dar-lhe; considero-a como o maior serviço que em Portugal se fez à infância até hoje, e tanto maior quanto aproveita até, e muito, aos adultos. Todo o método é claro, luminoso (...)

A comparação da Cartilha com o Método Repentino basta para revelar que profunda diferença existe entre o espírito académico, pedantesco, convencional e o espírito novo. O primeiro considerava a infância como um estado de máquina ou de idiotismo que se tratava de passar à feira da educação pautada por meio de aparelhos artificiais, que aniquilavam toda a espontaneidade; o segundo busca só dirigir essa espontaneidade, apontando-lhe um fim. (Deus, 1897: 33).

O aspecto mais agreste da polémica, sustentada pela *Cartilha Maternal*, foi, indubitavelmente, o suscitado por um grupo de professores normalistas de Lisboa.

Em Abril de 1878, num artigo publicado no jornal *Democracia*, João de Deus escreveu: “Mostra a experiência que professoras e professores saídos das escolas normais têm ideias falsas sobre pontos fundamentais, como são os elementos da língua e os valores das letras.” (Deus, 1881: 27)

Alguns dias depois, Manuel Constâncio Ferreira, director de uma das duas Escolas Normais de Lisboa (a de Marvila) respondeu, no mesmo jornal e, numa carta cheia de pedantismo, cita mais de sessenta pedagogos, cujas teorias diz ter examinado, insinuando que o método de João de Deus seria uma simples modificação do método de Néel e endereçou ao poeta-

pedagogo o desafio de exhibir o seu método, ensinando crianças que escolhesse dentre várias ainda quase analfabetas, que frequentassem a escola anexa e normal de Marvila para demonstrar cabalmente a eficácia do seu sistema, terminando com requintada ironia:

Depois em vista dos resultados obtidos, quando sejam verdadeiros os que por aí se atribuem à Cartilha Maternal, eu serei o primeiro a requerer este tão excelente livrosinho adaptado na aludida escola anexa (...) e diligenciarei na minha humilde obscuridade, e em virtude da luz que provavelmente se há-de fazer no meu espírito, levar aos mais afastados do país a boa nova da famosa descoberta. (Deus, 1881: 29-30)

João de Deus respondeu, com rudeza e ironia, no mesmo periódico e, novamente, numa edição ulterior, em carta de 13/4/1878, em apoio de Teófilo Ferreira, apareceu António Simões Raposo, subdirector da Casa Pia, que apresentou um desafio ao autor da Cartilha:

E peço também ao sr. Teófilo Ferreira, ao digno conselho da escola normal, à repartição geral de instrução pública, finalmente ao governo, que me consinta, ali ou em qualquer outro estabelecimento, corporação, escola ou regimento, etc, etc, ensinar paralelamente com o Sr. doutor João de Deus, em provas sucessivas, todos os métodos e cartilhas publicados em Portugal desde o princípio deste século, empenhando eu, desde já, a minha palavra de que, com todos eles, hei-de obter os mesmos ou superiores resultados ao ensino instrumental, ou em leitura mecânica, aos que o Sr. Dr. João de Deus possa tirar da sua *milagrosa* Cartilha, visto que só à leitura se limitam as aspirações do seu autor (...) comprometendo-me solenemente aprovar com todos eles, não só a vaidosa charlatanice da sua prosápia, como também a flagrante injustiça e superior leviandade com que tem apreciado trabalhos escolares (...) (Deus, *op. cit.*: 60-61)

Também a 12/4/1878, doze professores⁶¹ (os doze apóstolos, como lhes viria sarcasticamente a chamar João de Deus) haviam publicado no

Jornal do Comércio (e dirigido ao redactor do *Progresso*) um longo comunicado de que, por ser muito longo, apenas transcreveremos um excerto, que consideramos elucidativo:

Em um local do seu apreciado jornal de Domingo, 7 de Abril, pedia v.^a senhoria a atenção do governo para o lastimoso estado de ignorância em que saíam os professores primários das nossas escolas normais, segundo a experiência do Sr. Dr. João de Deus.

Magoou-nos sobremodo, não a afirmativa do poeta, mas o ter-se v.^a senhoria prestado a ser o eco de uma injusta como gratuita insinuação.

O Sr. Dr. João de Deus, à luz da ciência pedagógica e em presença dos homens entendidos e imparciais, está julgado sem competência e sem imputação, tão perfeitamente irresponsável como todas as *realezas* vaidosas e ignorantes, devidas ao acaso ou à fortuna cega.

Podemos asseverar a v.^a senhoria que, de muitas dúzias de professores normalistas e não normalistas que conhecemos pessoalmente, nenhum tem alguma coisa que aprender com o Sr. João de Deus para o bom desempenho das altíssimas e importantes funções do magistério primário e que, antes pelo contrário, muito e muito poderiam eles ensinar-lhes sobre assuntos pedagógicos, se sua senhoria se julgasse menos inspirado sobrenaturalmente e andasse menos divorciado com a ciência pedagógica, com o estudo e com a sua aplicação prática (...)

É pois absolutamente falsa a insinuação gravíssima do Sr. Dr. João de Deus a respeito de todos os professores normalistas e não normalistas que conhecemos (...)

O tempo é que há-de fazer justiça a essas pomposas charlatanices, como já hoje o fazem a ciência pedagógica e o bom senso dos que sabem quanto elas valem na teoria e na prática. (Deus, 1881: 60-61)

João de Deus respondeu agrestemente, num estilo que se foi azedando progressivamente.

Entretanto, ainda em Abril de 1878, o Comissário dos Estudos, Augusto José Correia, combinado com os professores primários, nomeou

⁶¹ Por detrás dos doze está o director da Escola Normal, Teófilo Ferreira, que em longa carta, de 19/4/1878, publicada no periódico *Democracia*, procurou repelir aquilo a que chamou “injustas agressões contra os professores normalistas”, insinuando ainda que João de Deus se servira dos autores franceses Regimbeau e Néel e do autor português Caldas Aulete. (Ataque e insinuações a que o autor da Cartilha respondeu com contundência).

uma comissão de professores “para em vista dos resultados atribuídos no ensino da leitura à cartilha publicada pelo sr. João de Deus, dar o seu parecer acerca dos merecimentos que possam ter este livro e o método proposto pelo seu autor” (Deus, *op. cit.*: 100)

Essa comissão era constituída por cinco dos doze professores signatários do “manifesto” atrás transcrito e por duas professoras, tendo chegado às seguintes conclusões:

1.º - O chamado método João de Deus não é original, funda-se em diversos trabalhos anteriores, mormente nos escritos portugueses de João Crisóstomo de Couto e Melo, António F. de Castilho e alguns outros há já bastante tempo publicados entre nós e usados com vantagem nas nossas escolas

2.º - A parte que talvez seja de pura invenção do sr. João de Deus não pode ter a importância que o autor julga para o bom resultado do ensino;

3.º - A ordem seguida pelo autor nos exercícios de leitura não parece a mais metódica e racional;

4.º - Parece também haver algumas contradições em relação à nomenclatura e valor, tanto das vozes como das inflexões da nossa língua;

5.º - Não julga de grande peso as razões em que o autor se funda para condenar os métodos de soletração (...);

6.º - Sejam quais forem os livros, métodos e processos empregados no ensino da leitura; ainda que a nossa ortografia fosse a mais simples e racional, isto é, ainda que houvesse um sinal gráfico para apresentar cada um dos elementos fónicos da palavra, em vez de haver, como há muitas letras, representando dois, até cinco elementos fónicos da palavra;

7.º - Conquanto se deva dar toda a preferência aos livros em que os exercícios de leitura sejam graduais e metódicos, entende a comissão que a rapidez e segurança no ensino desta disciplina depende pouco do livro adoptado, mas do método e processos que professor que o empregar;

8.º - É também opinião de todos os membros da comissão que, nas nossas escolas, se não pode nem deve ensinar a leitura com a rapidez que o Dr. João de Deus pretende. (...) (Deus, 1881: 100-101)

Com efeito é tal o dogmatismo dos seus signatários que antes de iniciada a experiência, já eles conheciam os seus resultados:

Finalmente, a comissão deve declarar que tem já a sua opinião formada sobre este assunto e está bem certa de qual pode ser o resultado do confronto

prático dos cursos de leitura pelo livro de que se trata paralelamente com os usados nas principais escolas do país (...) (Deus, *op. cit.*: 102)

Como era de prever, João de Deus reagiu violentamente e a polémica viria a prosseguir, não sendo nossa intenção registá-la em pormenor.

Também Francisco António do Amaral Cirne Júnior, em cuja obra é bem patente a influência do positivismo de Augusto Comte e sobretudo do evolucionismo de Spencer fez a análise crítica da *Cartilha Maternal* em quatro trabalhos: *Exame da Cartilha Maternal*, *A Arte da Leitura de João de Deus*, *Resumo da História da Pedagogia* e *Verdades sobre a Cartilha Maternal* (Cf. Gomes, 1977: 195).

E, porque os argumentos apresentados nos quatro trabalhos são basicamente os mesmos, vamos acompanhar o seu discurso apenas ao longo do *Exame Crítico da Cartilha Maternal*, opúsculo publicado em 1879.

Cirne Júnior começa por revoltar-se contra a propaganda que era feita à *Cartilha Maternal*:

a falta de imprensa pedagógica tem-se assinalado lastimosamente em toda esta questão da *Cartilha Maternal*, permitindo que os debates tomassem uma direcção sem carácter científico (...) O charlatanismo, conseqüentemente, apoderou-se do novo método e surgiu a especulação comercial, sórdida e torpe. Publicam-se anúncios pomposos, promete-se aos pais rapidez assombrosa, chegando a afiançar-se que bastam quinze lições para uma criança ler correctamente. (Cirne Júnior, *apud*, Gomes, 1977:195)

Depois de uma longa exposição, Cirne Júnior questiona:

O snr. João de Deus, com a sua *Cartilha Maternal*, em que posição fica colocado? (...) Este plano, que afinal é uma classificação, representa, na economia do método de leitura, papel idêntico aos das classificações artificiais em Botânica. Não é uma classificação natural, é distribuição arbitrária que, bem longe de apresentar os factos em concatenação sistemática (...) nos dá sob a aparência de uma repartição organizada, a desordem mais profunda. (...)

Resumindo o que temos dito, vê-se que, quanto a originalidade pedagógica, a *Cartilha Maternal* assinala-se pela apresentação de dois problemas novos que

consistem: (1.º) em apresentar as palavras com sílabas unidas, em caracteres alternadamente lisos e gravados e (2.º) em a nova nomenclatura das consoantes simples incertas. Disto pertence a Snr. João de Deus a glória inteira e exclusiva. Quanto ao mais, em nada é original o trabalho do Snr. João de Deus (...)

A verdade, porém, manda declarar que, sob o ponto de vista científico, o autor da *Cartilha* não só ficou àquem do estado actual dos conhecimentos pedagógicos, mas que nos deu um método erróneo e absurdo. (*Idem, ibidem*: 197 e 202)

Seguidamente, Cirne apresenta pormenorizadamente o método natural ou analítico e valoriza-o sobre o de João de Deus, presente na *Cartilha Maternal*, que considera sintético.

Na segunda parte do *Exame da Cartilha*, condena os que defendem o método de João de Deus, incidindo a sua crítica, de uma forma muito particular, em certas afirmações do Abade de Arcozelo.

De todos os comentários à *Cartilha Maternal*, foram, indubitavelmente, os de Cirne Júnior (talvez porque assumiam um carácter científico) os que mais atingiram João de Deus, a avaliar pela forma como este reagiu.⁶²

Enquanto alguns professores normalistas de Lisboa e alguns pedagogos, como o atrás referido, não se cansavam de denegrir a *Cartilha Maternal*, bem diferente foi a atitude do Parlamento.

Em 1879, o Governo, pela Portaria de 10/12, assinada por Luciano de Castro, ordenara uma confrontação entre o método de João de Deus e os métodos usados nas escolas primárias portuguesas para verificar a sua vantagem. Este ensaio seria feito com igual número de crianças, em escolas iguais, com as mesmas condições e com professores competentes.

Pela importância que este projecto pedagógico assumiu, perante o método de João de Deus, descrevemo-lo textualmente, quase na íntegra:

⁶² João de Deus respondeu a Cirne Júnior numa série de artigos em verso satírico, no jornal: *Novidades*, sob a epígrafe: *Variações do maestro Cirne*. Esta sátira viria ser reeditada em *A Cartilha Maternal e a Crítica* (1897): 166-199 e 299-340 e em *Campo de Flores* (1982): 478-517.

(...) Atendendo a que, para ser sincera e demonstrativa, a confrontação entre os indicados métodos deve efectuar-se de modo que experimentalmente, e sob inspecção do Estado, se possa reconhecer qual desses métodos merece preferência:

Há por bem sua magestade El-rei determinar o seguinte:

1.º- Serão escolhidas na capital sessenta crianças que tenham a idade de seis a catorze anos completos, e sejam analfabetas. Estas crianças serão divididas em três classes: a primeira de seis a nove anos, a segunda de dez anos a doze e a terceira de treze até catorze anos; e depois distribuídas por dois grupos de trinta cada um, tiradas à sorte e de modo que em cada grupo haja igual número de crianças de cada classe. A cada criança será abonada a retribuição de 40 reis por dia de frequência. Em cada dia de falta ser-lhe-á descontada a retribuição correspondente a dois dias;

2.º- Um dos grupos de trinta crianças será ensinado pelo método de João de Deus e outro pelo método usual, num edifício apropriado e próximo do centro da cidade;

3.º- Os cursos dos dois grupos começarão no mesmo dia, e as aulas serão no mesmo local, à mesma hora e com a mesma duração. As casas das aulas deverão, ter quanto possível iguais condições de capacidade, de luz, de comodidade;

4.º- Os cursos serão regidos por professores designados pelo governo dentre os melhores mestres públicos ou particulares que em Lisboa ensinarem pelos dois métodos. Para este fim, o Comissário dos Estudos de Lisboa e o autor do novo método enviarão ao governo uma lista tríplice dos professores que julgarem mais aptos para a regência dos referidos cursos. Os cursos serão diurnos e durarão por tempo de três a seis meses;

5.º- Uma comissão especial, nomeada pelo governo, será encarregada de seguir paralelamente os dois cursos e de os inspecionar com o maior rigor, mantendo perfeita igualdade nas condições das duas escolas;

6.º- Os professores nomeados para dirigir as duas escolas, sendo públicos, receberão uma gratificação além do respectivo ordenado, e sendo particulares uma remuneração condigna;

7.º- Expirados os três primeiros meses dos cursos proceder-se-á a um exame nas duas escolas, consecutivamente. A este exame presidirá a Comissão especial inspectora, a qual poderá dirigir aos alunos todas as interrogações que julgar convenientes e ordenar todos os exercícios que lhe parecer;

8.º- Se em resultado do exame do primeiro trimestre não se puder ajuizar proeminência de qualquer dos métodos, renovar-se-ão os cursos experimentados por mais três meses. Findo o segundo trimestre proceder-se-á o segundo exame, guardando-se nele as disposições do número antecedente;

9.º- Depois de realizado o segundo exame, a comissão especial redigirá um relatório minucioso com o seu juízo comparativo sobre os dois métodos. Este relatório será enviado ao governo. (Gomes, *op. cit.*: 189-191)

A 23/12, João de Deus escreveu ao Director Geral, indicando o nome de três professores e assegurou que estes aceitariam a gratificação que o governo entendesse.

Este deve ser considerado o primeiro projecto de pedagogia experimental no nosso país, mas ficou por realizar.

Seis meses mais tarde, a 5/7/1880, João de Deus escreveu ao Director Geral da Instrução Pública, dizendo que não podia manter por mais tempo compromissos com o curso pelo seu método, apresentando os seguintes argumentos:

Tendo-se passado meio ano sem ainda proceder ao confronto do meu método de leitura com o chamado método usual, como dispunha a portaria de 10 de Dezembro; e tendo-se nessa expectativa deixado de tomar em câmaras e juntas de distrito do Porto, deliberações favoráveis à propaganda do método com prejuízo meu, da desgraçada infância e de todo o país, onde os analfabetos constituem os noventa e cinco por cento dos habitantes - graças ao método oficial (se assim se pode chamar o das escolas normais) e outros semelhantes. (...)

Não sendo justo que eu conserve por mais tempo obrigadas à sua promessa as pessoas que se me emprestaram a reger o curso pelo Método da *Cartilha Maternal* (...), tenho a honra de participar que retiro os três nomes que dei em meu ofício de vinte e três de Dezembro, e me declaro estranho a todo o estudo particular ou confronto a que por acaso se haja de proceder oficialmente. (Cf. Deus, 1897: 240-241)

Além dos aspectos apresentados, João de Deus não concordava que o seu método fosse imposto a professores que não o compreendiam. Contudo, considerava que ele era um instrumento de civilização superior a qualquer crítica.

Quando daqui a meia dúzia de anos não houver em Portugal um único analfabeto, a não ser recém-nascido ou macróbio, então a crítica volverá os seus olhos arregalados para todos esses figurões que sem talento, nem ciência, nem consciência se esforçaram por abafar, sufocar, desacreditar, infamar um

instrumento de civilização, de que ainda todos os portugueses se hão-de orgulhar
(Deus, *op. cit.*: 238-239)

O Parlamento continuou a interessar-se por João de Deus e pela sua obra. A Carta de Lei de 2/8/1888 declarava nacional o método de Leitura Cartilha Maternal de João de Deus, sendo o seu autor eleito Comissário Geral do seu método. Contudo, em 1892, na reforma de Instrução Primária de Dias Ferreira, o lugar de Comissário foi extinto e em Novembro de 1895, através duma circular da Direcção-Geral da Instrução Pública, foi retirado o método de João de Deus das escolas oficiais de Lisboa e do Porto.

Por altura da morte do poeta, ocorrida a 11/1/1896, o Parlamento voltaria a ocupar-se dele e da sua Cartilha. Na sessão de 13/1, o Presidente da Câmara dos Deputados propôs que se consignasse, na acta das sessões, um voto de profundo sentimento.⁶³

João de Deus foi um homem “generoso, intuitivo, idealista e pensava que a sociedade devia empenhar-se na construção de uma nova sociedade consciente das problemáticas sociais e resolvê-las através da gratuidade. Toda a sua obra pedagógico-social e todo o seu apostolado foi na realidade uma acção de filantropia em prol da criança (...) Acreditava que, investindo na educação da segunda infância, o país lucraria futuramente com novos homens. (Chá-Chá, *op. cit.*: 101)

No final deste capítulo, em que apresentámos os principais elogios e vitupérios tecidos à obra maior de João de Deus é natural que, colocando-nos na perspectiva da psicopedagogia actual nos perguntemos: é o método de leitura de João de Deus um método analítico, sintético, ou um método

⁶³ O deputado Luís Osório mandou para a mesa a seguinte moção: “A Câmara dos Deputados da Nação Portuguesa, pranteando, profundamente comovida, a morte do grande, do poeta único, do modestíssimo cidadão, do sublime e desinteressado amigo das crianças, que foi João de Deus, alma e suprema encarnação literária da pátria no séc. XX, lança por aclamação na acta do dia de hoje, um voto de profundo sentimento e de inolvidável saudade, por si e porque sabe que interpreta assim o coração e o sentir de todo o povo português.” (Coord. Deusdado, 1896: 19-23)

sintético-analítico? Tal como Ferreira Gomes, acreditamos que a resposta mais acertada deverá ser esta: “não é nenhum dos três, ao menos se os considerarmos no seu estado puro, embora participe um pouco de cada um deles (...) (Gomes, 1977: 209)

Diremos, que o seu método é um método poético ou, como disse Carolina Michaëlis: “uma solução nova, poética, científica e, até certo ponto, humana”. (Vasconcelos, *apud* Gomes, *op. cit.*:209)

Com efeito, João de Deus, enquanto protector da criança, criou-lhe um método acessível, fazendo com que ela pudesse descobrir as suas próprias possibilidades.

Procurando desenvolver a inteligência da criança com carinho, ternura e afecto, pôs na sua *Cartilha Maternal* todo o seu entusiasmo para fazer interessar o seu método a toda a sociedade: às mães, aos professores e a todos aqueles que viviam e trabalhavam com crianças, no sentido de fazer dela o melhor complemento da fala.

Em jeito de conclusão, diremos que a obra de João de Deus para além de rasgar novos horizontes no campo da pedagogia, constituiu um “admirável mundo novo” na área da linguagem.

Cap. III- A Situação da Educação Infantil na 1.^a metade do séc.XX

3.1- A Educação Infantil na 1.^a República

Desde os tempos mais antigos, a criança foi objecto de preocupação por parte do adulto, embora sob diferentes perspectivas, de acordo com as circunstâncias socioculturais e políticas que marcaram as diferentes épocas históricas e os diferentes significados que as pessoas atribuíam à própria vida. Consequentemente, a Educação e os estabelecimentos de ensino, destinados à Infância, foram assumindo também objectivos e denominações diferentes.

Até ao séc. XIX não existia, no entanto, a elaboração de um modelo teórico sobre a sua educação. A educação infantil e a existência de instituições para a Infância são uma característica da Idade Moderna, mais concretamente, a partir da Revolução Industrial.⁶⁴

Em Portugal, a questão da Educação para crianças em idade pré-escolar seguiu o mesmo percurso dos outros países europeus, ou seja, as primeiras instituições para crianças tiveram também um carácter marcadamente assistencial. Entre 1834 e 1840 fundaram-se sete asilos, por iniciativa privada, e em 1897 existiam doze.

Estas instituições tinham por objectivo acolher as crianças mais desfavorecidas dos 0 aos 10 anos de idade: dos 0 aos 7 anos de idade para os meninos e dos 0 aos 10 anos para as meninas, “habilitando, assim os pais e mães de família a ocuparem-se da sua lida diária, sem o inconveniente de deixarem seus filhos ao abandono.” (Gomes, 1977: 20)

Mais tarde, na 2.^a metade do séc. XIX, surgiram novas preocupações, relativamente à Infância, nomeadamente no concernente à criança em

⁶⁴ A Revolução Industrial, iniciada na segunda metade do séc. XVIII, em Inglaterra e difundida posteriormente noutros países europeus e americanos, no séc. XIX, trouxe como consequência, grandes transformações na vida social, como, por exemplo, a presença das mulheres e das crianças nas fábricas, o que originou problemáticas inéditas para as quais se procuraram diferentes soluções, surgindo, então as Escolas de Ensino Mútuo e as Escolas Infantis.

idade pré-escolar. Tanto na Europa, como na América, a influência de Fröbel foi decisiva para remodelar as instituições de assistência à criança. Estas procuravam acompanhar o *Kindergarten* e acabaram por adoptar métodos e objectivos mais pedagógicos.⁶⁵

Os últimos governos monárquicos portugueses já se preocuparam com esta questão⁶⁶ e, prova disto é que em 1880, uma Carta de Lei,

⁶⁵ Fröbel nasceu em 1782, na Alemanha e faleceu em 1852. O seu pai era um pastor protestante, daí que os seus princípios filosófico-teológicos apontem para um Fröbel (protestante) com um espírito profundamente religioso, que desejava manifestar ao exterior o que lhe acontecia interiormente: a sua união com Deus.

Esses princípios e a sua crença determinaram alguns de seus postulados pedagógicos, tais como:

1.º- O educando tem que ser tratado de acordo com sua dignidade de filho de Deus, dentro de um clima de compreensão e liberdade;

2.º- O educador é obrigado a respeitar o discípulo em toda sua integridade;

3.º- O educador deve manifestar-se como um guia experimentado e amigo fiel que com mão flexível, mas firme, exija e oriente. Não é somente um guia, mas também sujeito activo da educação: dá e recebe, orienta mas deixa em liberdade, é firme mas concede.

4.º- O educador deve conhecer os diversos graus de desenvolvimento do ser humano para realizar sua tarefa com êxito.

A essência da sua pedagogia é as *suas ideias de actividade e liberdade, reformulando o conceito de educação.*

As suas **principais concepções educativas são as seguintes:**

1.ª- a educação deve basear-se na evolução natural das actividades da criança;

2.ª- o objetivo do ensino é sempre extrair mais do homem do que colocar mais e mais dentro dele. A criança não deve ser iniciada em nenhum novo assunto enquanto não estiver madura para ele;

3.ª- o verdadeiro desenvolvimento advém de actividades espontâneas; na educação inicial da criança o brinquedo é um processo essencial;

4.ª - os *currícula* das escolas devem basear-se nas actividades e interesses de cada fase da vida da criança. *Friedrich Fröbel* in Wikipédia, a enciclopédia livre. [Em linha] [Cons.21 /3/2009].

⁶⁶ Em 1878, surgiu a primeira legislação que regulamentava o Ensino Pré-escolar: uma Carta de Lei de António Rodrigues Sampaio recomendava a criação, pelas Juntas Gerais de Distrito e Câmaras Municipais “de asilos de educação, como auxiliares da escola primária, para acolherem crianças dos três aos seis anos.” (Gomes, 1977: 22)

referendada por Luciano de Castro, demonstrava o interesse do Governo em incentivar e subsidiar a iniciativa privada e as associações que pretendiam fundar Jardins de Infância. Algum tempo após esta medida, Luciano de Castro recomenda ao Governador Civil de Lisboa a criação de um “asilo modelo”, segundo o método de Fröbel, com o propósito de educar crianças e preparar professores.⁶⁷

Novas propostas e apelos foram apresentados a 21/4/1882 e, por altura da celebração do centenário do nascimento de Fröbel, a Câmara Municipal de Lisboa fundou o 1º Jardim de Infância pelo sistema Fröbel, em Portugal.

Nos primeiros dez anos da sua existência, de 1882 a 1892, frequentaram este Jardim 2932 crianças de ambos os sexos, dos 3 aos 7 anos, divididas por classes, segundo a sua idade. (Gomes, 1977:37)

Não sabemos até quando esteve aberto, apenas temos a informação que não funcionou muito tempo, porque, como dizia Barros, não era uma escola genuinamente portuguesa; era uma escola-imitação e, para além disso, não tinha professoras devidamente habilitadas. (Carvalho, 1986)

Ainda nos anos 80 do séc. XIX, outros projectos foram apresentados para que se fundassem mais jardins infantis, nomeadamente em Lisboa e no Porto, mas estes nunca chegaram a concretizar-se. Nos anos 90, foi produzida alguma legislação sobre escolas infantis, quando se deu a reforma do Ensino Primário e Secundário.

O Decreto de 22/12/1894, conhecido pela *Reforma de Jaime Moniz* e assinado por João Franco (então Ministro do Reino) institui que nas escolas de Lisboa e do Porto e outras povoações importantes “*podem ser*

⁶⁷ Refere que o método fröbeliano é o mais adequado para educar crianças, porque, para além de conhecer a natureza humana nos primeiros anos do seu desenvolvimento, oferece resultados excepcionais. Castro refere que já são “conhecidas as vantagens obtidas na Alemanha, Bélgica, Itália, Suíça e América e cá em Portugal esta instituição é inteiramente nova e não existem professoras preparadas.” (Gomes, *op. cit.*: 25-26) Esta consciência justifica a criação desta instituição para educar crianças e habilitar professoras para a dirigir.

estabelecidas escolas para educação e ensino das classes infantis”⁶⁸ (Carvalho, *op.cit.*: 629). Contudo, nada foi feito em termos de realizações concretas até ao final do séc. XIX.

Entrados no séc. XX, nova legislação surgiu e falou-se novamente em escolas infantis para crianças dos 4 aos 6 anos de idade, a serem edificadas nas cidades mais importantes, mas esta legislação também não trouxe grandes novidades, porque era mais centrada na reforma do Ensino Primário.

O interesse, manifestado pela Educação Infantil por parte do Governo nos decretos emanados em 1894 e 1901, não se traduziu em qualquer realização e coube aos particulares dar uma resposta ao problema da Educação da 1ª Infância. Assim, em 1906 foi fundado, no Porto, um Jardim Infantil particular por João Diogo (1868-1893).⁶⁹

Em 1907, João de Deus Ramos, já integrado na *Associação de Escolas Móveis pelo Método João de Deus*, reconhecia a importância da Educação Pré-primária e propunha que o papel da *Associação* não fosse só o de alfabetizar, mas também o de instituir Jardins-Escolas, onde pudesse ser aplicado com maior qualidade e proveito o método do seu pai. (Cf. Gomes, *op. cit.*:50)

Em 1908, esta *Associação*, por proposta de Deus Ramos passou a chamar-se: *Associação de Escolas Móveis pelo Método João de Deus, Bibliotecas e Jardins Escolas*. A partir daí, o seu empenho é notório, organizando-se melhor as missões de alfabetização.

Quando se deu a proclamação da 1.ª República, a 5/10/1910, Portugal contava já com 30 anos de projectos e alguma legislação sobre Educação infantil, embora existissem apenas dois Jardins infantis: o de

⁶⁸ Esta é a primeira vez que a nível oficial se usa uma terminologia diferente, não se falando mais em “asilos de educação”, mas de “escolas infantis”. Contudo, nada seria feito em termos de realizações concretas até ao final do séc. XIX.

⁶⁹ Este foi criado no Colégio da Boavista, construído já com esta intenção e foi dirigido por uma “jardineira” alemã, segundo o método fröbeliano.

Lisboa (fundado pela Câmara Municipal em 1882) e o do Porto (particular, fundado em 1906), ambos pelo método de Fröbel.

A Revolução Republicana reforçou a necessidade de resolver o problema cultural do nosso país, diagnosticando, um atraso cultural relevante, em relação aos demais países europeus, sobretudo quando comparado com o desenvolvimento da França, Bélgica ou Suíça. O barómetro para medir esse atraso assentava indiscutivelmente na questão do analfabetismo. “Quando se deu a proclamação da 1ª República, a 5 de Outubro de 1910 (...) havia 702 paróquias sem escola primária, apesar de haver uma taxa de analfabetismo de 69,7%.” (Chá-Chá, *op. cit.*:11)

Reconhecia-se que os factores que mais determinavam o analfabetismo eram: a falta de escolas para o ensino elementar e de professores devidamente habilitados, o abandono escolar e a inexistência de uma escola elementar devidamente organizada. O trabalho a desenvolver pelos governos republicanos era titânico e redundaria, em muitos aspectos, em fracasso.

Seria de pensar que, perante esta dolorosa realidade, os homens da I República, a quem não se pode negar idealismo, iriam fazer incidir os seus esforços educativos na escola primária. Aconteceu, porém, que abriram combate em todas as frentes, desde o ensino infantil ao universitário, o que, dadas as precárias condições económicas do país e a instabilidade política-em 16 anos houve 46 Ministérios...-não permitiu alcançar autêntico êxito em nenhum dos sectores. (Gomes, *op. cit.*:54)

Menos de um mês após a Revolução de 5 de Outubro, por Decreto de 2 de Novembro, o Governo Provisório determinou que a cerca adjacente ao Palácio das Necessidades, com as suas dependências rurais, passaria a denominar-se Jardim Infantil (artigo 1º); e que a sua direcção ficaria a cargo da inspecção escolar da cidade de Lisboa, que deveria apresentar, dentro do mais breve espaço de tempo, um plano completo para a sua adaptação ao fim que lhe passaria a ser destinado (artigo 2º) e

que esse Jardim Infantil ficaria, desde logo, aberto ao público todos os domingos. (Cf. Gomes, *op. cit.*: 54)⁷⁰

A 29/3/1911, foi feito o primeiro projecto de reforma educativa, pelo Decreto do Ministério do Interior, emanado da Direcção-Geral da Instrução Primária, estabelecendo que, além do Ensino Primário, haveria também o Infantil (artº1), o qual:

é comum aos dois sexos e tem em vista a educação e o desenvolvimento integral, físico, moral e intelectual das crianças, desde os quatro aos sete anos de idade, com o fim de lhes dar um começo de hábitos e disposições, nos quais se possa apoiar o ensino regular da escola primária. (art.º 5) (*Idem, ibidem*: 55)

Assumindo a forma de *lições de coisas* e sendo “uma preparação para o ensino primário” (Gomes, *op. cit.*: 55), o Ensino infantil compreendia:

1.º - Aquisição do vocabulário pelo conhecimento dos objectos e da sua aplicação;

Exercícios graduados de linguagem dentro do vocabulário familiar;

Preliminares de leitura e de escrita;

Contos e lendas tradicionais de grande simplicidade de acção e com intuítos patrióticos e morais;

Noções de geografia descritiva pela observação dos lugares que a criança conheça;

Aquisição de hábitos morais, por meio do exemplo e do ensino;

Aprendizagem dos nomes e utilidade dos móveis e utensílios caseiros, do vestuário, dos alimentos, etc.

Conhecimento das diversas autoridades locais e pessoas mais prestimosas da terra;

2.º - Contar até 100; soma e subtracção;

Aprendizagem dos nomes e utilidade dos pesos e das medidas;

Sentido do tamanho e proporção das coisas;

Conhecimento das cores e da forma das coisas;

Noções sobre os animais mais conhecidos e sobre os vegetais e minerais de que se encontrem exemplares na região;

Designação das partes principais do corpo humano;

⁷⁰ A esta primeira medida legislativa da 1.ª República, no campo da educação infantil iria acontecer o que aconteceu a muitas outras que se lhe seguiram: não passaria do papel!

3.º-Desenho e modelagem infantis;

Canto e dicção de pequenas poesias de assuntos, patrióticos, cívicos, etc.

4.º- Regulamentação do emprego do tempo, a fim de criar na criança hábitos higiénicos e método de trabalho (...) (*Idem, ibidem: 55-56*)

No Ensino infantil, as noções e conhecimentos ministrados deviam transmitir-se, quanto possível, por meio de representações plásticas e gráficas, com a ajuda de material fröbeliano.

Para tal, “as creches, asilos, ou casas de educação onde se ministre o ensino a crianças de menos de sete anos de idade, pertencentes ao Estado ou aos municípios deverão, sempre que seja possível, ser transformadas em escolas infantis.” (*Gomes, op. cit.: 57*) e “as escolas infantis serão instaladas em edifícios próprios, construídos em terrenos vedados ou em quaisquer edifícios públicos ou particulares, plenamente adaptáveis.” (*Idem, ibidem: 60*)

Além do mais, “Nenhuma escola infantil se poderá fundar sem ter anexo um terreno arborizado e preparado de forma a permitir ali a permanência das crianças durante todo o tempo que estiverem na escola no Verão e, todo o tempo possível no Inverno (...)” (*Idem, ibidem: 60*)

Estas escolas infantis deveriam ser criadas “em cada um dos bairros das cidades de Lisboa e do Porto, em todas as capitais de distrito e nas cabeças dos principais concelhos (...)” (*Gomes, op. cit.: 56*)

Como pessoal docente para este sector de ensino, prefere-se o feminino e devidamente habilitado:

As escolas infantis serão regidas por professoras diplomadas na especialidade pelas escolas normais (...) Enquanto não houver pessoal habilitado, nos termos deste decreto, para as escolas infantis (...) poderão ser providas, nas escolas que se criarem, as actuais professoras primárias com bom e efectivo serviço. (*Idem, ibidem: 57*)

Esta reforma demonstra que os seus redactores⁷¹ estavam bem actualizados, quanto à pedagogia da época. É interessante notar que um

mês após a emanção deste Decreto, surgiu o primeiro Jardim-escola particular: o Jardim-escola João de Deus, em Coimbra, ou seja, um modelo português de escola infantil, aliás bem equacionado com os ideais republicanos até então não realizados. Em 1914, foram fundados mais dois Jardins-escola, na Figueira da Foz e em Alcobaça e, no ano seguinte, um, em Lisboa.⁷²

Seria, com efeito, o filho do poeta-pedagogo João de Deus (1878-1953), João de Deus Ramos, o fundador, em Portugal, das escolas experimentais infantis, os Jardins-escola, onde se aplicaram princípios modernos de pedagogia, assentes “no conceito de desenvolvimento integral da criança, no individualizar de cada aluno e no esforço de desenvolver a sua capacidade criativa e a sua maturidade emocional.”⁷³ (Marques, 1981: 344)

Entretanto, o programa do Ensino Infantil, apresentado no Decreto que anteriormente referimos, foi aprovado pelo Decreto de 23/8/1911. Foram reconhecidas as vantagens pedagógicas do Ensino Infantil, como preparação para o Estudo Primário Elementar, e a sua novidade perante as tentativas feitas anteriormente e o programa foi reelaborado e enriquecido, especificando também o material escolar e o mobiliário que devia equipar os Jardins infantis: “Este Decreto, juntamente com o de 29 de Março há pouco referido, constitui a peça legislativa fundamental da no domínio da Educação Infantil”, (Gomes, 1977: 59) daí que passemos a transcrever parte dos seus artigos:

O ensino infantil tem por objectivo:

⁷¹ Até 13 de Março de 1911, João de Barros foi Director da Instrução Primária e até ao dia 16 desse mês, João de Deus Ramos foi Chefe da Repartição Pedagógica. O facto de estes terem abandonado este encargo foi, como veremos em capítulo ulterior, porque a redacção da Reforma, que lhes tinha sido confiada pelo então Ministro do Interior, António José de Almeida, não seria respeitada.

⁷² Desenvolveremos este assunto, com o devido aprofundamento, em capítulo ulterior.

⁷³ A este pedagogo dedicaremos um capítulo.

- a) O desenvolvimento e robustecimento físico das crianças;
- b) A educação dos órgãos dos sentidos;
- c) O desenvolvimento da habilidade manual,
- d) A educação e o aperfeiçoamento dos órgãos da fala;
- e) O desenvolvimento dos sentimentos morais. O sentimento da solidariedade social, o sentimento da disciplina e da ordem, da justiça, da própria dignidade em geral (...);
- f) O desenvolvimento da inteligência,
- g) Finalmente, o desenvolvimento harmónico de todas as faculdades físicas, morais e intelectuais (...) (Gomes, *op. cit.*:59)

A Metodologia é também explicitada:

O ensino deverá ser feito gradual e progressivamente (...) Os processos de ensino serão intuitivos (...) As lições serão sempre curtas e feitas de maneira que facilmente possam despertar o interesse das crianças, aproveitando-se o ensejo que elas próprias oferecerem (...) (*Idem, ibidem*: 59)

Nem o mobiliário e o material são descurados, havendo o cuidado de explicitar como deve dispor-se na sala:

O mobiliário constará de uma mesa grande em forma de ferradura, disposta no meio de cada uma das salas, com bancos-cadeiras em volta, uma e outros proporcionados à altura das crianças; de cadeiras e secretárias para as professoras.

O material de ensino das escolas infantis deve compreender:

- a) Um ou vários quadros pretos, sendo um deles quadriculado;
- b) Várias colecções de desenhos coloridos das plantas mais conhecidas;
- c) Uma colecção de estampas, representando os animais mais conhecidos do país,
- d) Uma colecção de material fröbeliano;
- e) Uma colecção de jogos próprios para exercitar a atenção, a observação, a precisão e a destreza dos movimentos e auxiliar a educação física (...)
- f) Uma colecção dos minerais mais conhecidos;
- g) Barro ou plasticina para modelagem;
- h) Alguns pesos e medidas, mais geralmente usados e balança de braços iguais;
- i) Utensílios de jardinagem. (*Gomes, op. cit.*: 61)

Nestes decretos, como noutra legislação publicada até ao final da 1.^a República, o Ensino Infantil tende, cada vez mais, para um sistema equacionado de acordo com as tendências pedagógicas mais actuais. À medida que as novidades estrangeiras iam chegando até nós, faziam-se

novos projectos e concediam-se bolsas de estudo a alguns professores para estudar no estrangeiro os mais modernos métodos do Ensino infantil, nomeadamente os de Fröbel, de Montessori ⁷⁴ e o de Decroly ⁷⁵

⁷⁴ **Maria Montessori** nasceu em Itália, a 31 de Agosto de 1870.

Desde menina manifestou interesse pelas matérias científicas, principalmente matemática e biologia, resultando em conflito com seus pais, que possuíam o desejo que ela seguisse a carreira de professora. Indo contra as expectativas familiares, inscreveu-se na Faculdade de Medicina da Universidade de Roma, escolha que a levou a ser, em 1896, a primeira mulher a formar-se em Medicina em Itália.

Após sua formatura, iniciou um trabalho com crianças com necessidades especiais, na clínica da Universidade, vindo posteriormente a dedicar-se a experimentar em crianças sem quaisquer tipos de deficiências, os procedimentos usados na educação dos que as tinham.

Observou também, crianças que viviam num estado de semi-abandono, brincando nas ruas, todo o dia, e criou um espaço educativo para elas.

Já licenciada em Psicologia, foi também responsável pela criação do Método Montessori de aprendizagem.

Ela criou um mundo de objectos, "à dimensão" da criança. Mobiliário, objectos e utensílios vários, até casas de banho, enfim, tudo era feito de acordo com o tamanho e as capacidades da criança, a fim de que não se lhe deparassem obstáculos que dificultassem a sua inserção no ambiente escolar.

Maria Montessori realiza a máxima de Rousseau de que a criança não é um homúnculo, mas um ser com vida psíquica própria, em crescimento continuado, de forma a tornar-se um adulto - um ser que deve ser amado, respeitado e educado.

Em seu entender, o material de pedagogia propriamente dito deve desempenhar função de ajudar no desenvolvimento integral da criança, de acordo com o nível etário de cada criança, a fim de que o seu "crescimento" se proceda nas melhores condições possíveis. Convirá ainda referir que não é só na observação e na construção de um aparato pedagógico de ordem material que o seu método se alicerça.

As "Casas das Crianças", (*Case dei Bambini*) que cria em substituição da escola tradicional, orientam-se por valores morais, que ela colhe na mensagem do Novo Testamento - Montessori preconiza a criação do "Homem Novo" de que nos fala a mensagem cristã, a partir de uma prática educativa de ruptura com a Escola Tradicional, em que vivia encerrado desde criança. É nesse sentido que se deve compreender o conceito de liberdade de que fala. *Montessori, Maria, in Wikipédia, a enciclopédia livre* [Em linha] [Cons. em 17/12/2009].

A legislação de 1911 decretou o Ensino oficial e obrigatório para todas as crianças do nível Infantil e Primário. Todavia, o Ensino Oficial não passou de um projecto. O mesmo não se passou com o Ensino Infantil particular que, como atrás referimos, iniciou com João de Deus Ramos, uma época notável que ainda hoje perdura. Referimo-nos aos jardins-escola criados sob sua orientação. Com o objectivo de expandir a *Cartilha Maternal*, a *Associação de Escolas pelo Método João de Deus*, decidiu alterar os estatutos com o fim de criar escolas maternais que tiveram como expressão real o aparecimento dos jardins-escola.

A Lei de 7/7/1914, que criou as Escolas Normais de Lisboa, do Porto e de Coimbra, substituindo as Escolas de Ensino Normal e de habilitação ao Magistério Primário, determinava que “os alunos-mestres são obrigados, nos dois últimos anos, à prática do ensino infantil nas escolas

⁷⁵ **Ovide Decroly** nasceu na Bélgica, em 1871 e morreu em 1932. A sua obra educativa destaca-se pelo valor que colocou nas condições do desenvolvimento infantil; destaca o carácter global da actividade da criança e a função de globalização do ensino.

As suas teorias têm um fundamento psicológico e sociológico e podemos resumir os critérios de sua metodologia no interesse e na auto-avaliação. Promove o trabalho em equipa, mas, mantendo a individualidade do ensino com o fim de preparar o educando para a vida. A ausência de ideais religiosos é uma das características de seu modelo pedagógico.

Como consequência da sua formação tinha a convicção de que somente uma formação científica rigorosa podia ajudar na busca de soluções para os problemas que a humanidade apresenta.

Postulava que a escola, considerada a instituição humana mais elevada, devia modificar-se de maneira profunda. A sua crítica sobre a escola era bastante severa, já que segundo ele, não cumpria os seus propósitos e, para ele, o futuro de um povo dependia da organização e influência da escola.

Como pressuposto básico postulava que a necessidade gera o interesse, verdadeiro motor do conhecimento. O interesse está na base de toda e qualquer actividade, daí que seja importante incitar a criança a observar, associar e expressar-se. Desse pressuposto deriva sua proposta de organização da escola. *Decroly, Ovide, in Grandes Mestres da Pedagogia- Sítio Brasileiro* [Em linha] [Consultado em 7/1/2010].

anexas às normais (...) e que junto de cada uma das escolas normais haverá uma escola para crianças dos quatro aos oito anos, com a designação de jardim-escola ou escola infantil.” (Gomes, *op. cit.*: 70-71)

Entretanto, para responder a necessidades sentidas no Porto foram promulgadas em Setembro de 1915 a Lei n.º410 e a Lei 499, que diziam, respectivamente:

Anexo à Escola Normal do Porto são criados dois lugares de professores do ensino infantil, com os vencimentos e subsídios que competem aos professores de ensino primário de 1.ª classe.

Em cada uma das cidades de Lisboa e do Porto, formar-se-á um quadro de pessoal docente das escolas primárias e infantis, sendo os professores colocados pela respectiva câmara municipal nas diversas escolas da cidade conforme as necessidades e a conveniência de serviço. (*Idem, ibidem*: 71)

Em Fevereiro de 1916, a Câmara Municipal de Lisboa deliberou enviar dois professores primários a Barcelona ao *Curso Internacional de Pedagogia Maria Montessori*, a fim de criar duas escolas infantis destinadas ao ensino pelo método montessoriano, cuja direcção seria entregue a estes docentes. Acreditava-se que criar na Capital uma instituição deste género, produziria variadíssimos benefícios, “(...) honrando ao mesmo tempo, aos olhos dos estrangeiros, a República Portuguesa e a sua linda Capital” (Gomes, *op. cit.*: 73). Contudo, o projecto das ditas escolas não chegaria a ser realizado.

Apesar desta ineficiência, a legislação continuou a produzir-se e voltou a falar-se de escolas infantis num Decreto de 12/7/1918. Este veio centralizar novamente o Ensino Primário e os serviços deste sector de Ensino que durante cinco anos pertenceram às câmaras municipais passaram a ser administrados pelo Estado, a partir de 1918/1919.

Em 1919, na sua primeira e rápida passagem pelo Ministério da Instrução Pública, Leonardo Coimbra, o ministro filósofo, legislou também sobre o Ensino infantil:

O ensino primário abrange três graus: infantil, primário geral e primário superior (...)

O ensino infantil sob o regime coeducativo, é ministrado progressivamente em três secções ou classes: 1ª secção crianças de 4 e 5 anos, 2.ª secção-crianças de 5 a 6 anos; 3ª secção- crianças de 6 a 7 anos. (*Idem, ibidem: 76*)

Este Decreto estabeleceu também que, se “não existirem escolas infantis ou o número das existentes for insuficiente, se devem criar junto das escolas do ensino primário geral, classes preparatórias do mesmo ensino para crianças de seis a sete anos de idade.” (Gomes, *op. cit.:* 77) Quatro meses depois, este Decreto foi regulamentado, mas acabaria por alterado, posteriormente, pelo Ministro Joaquim José de Oliveira, com novo Decreto de 29/9/1919, que propunha, não só o material de Fröbel, como também o método montessoriano.

Relativamente aos docentes do Ensino infantil, enquanto não houvesse professoras especializadas nas Escolas Normais Primárias, seriam recrutadas as que revelassem “aptidão e competência nas classes preparatórias anexas às escolas Primárias.” (*Idem, ibidem: 77*)

Ao aproximar-se o *Estado Novo*, a instabilidade agravou-se e a política educativa desenvolvida não trouxe grandes modificações, mesmo que se tenham feito algumas propostas. Depois dos Decretos e Leis, constantemente promulgados, suspensos e alterados, em 1920 ainda se tentou reagir, se bem que sem grande sucesso. Neste mesmo ano, João de Deus Ramos, Ministro da Instrução Pública, declarava que para se pôr a legislação em prática era necessário criar o *Ministério da Educação Nacional* e o *Estatuto Geral de Ensino Público*.

Esta mesma linha de pensamento seguiu o ministro João José da Conceição Camoesas, quando a 22/6/1923 apresentou, no Parlamento, a Proposta de Lei sobre a reorganização da *Educação Nacional*, em cujo Preâmbulo se lê: “Não existem no nosso país, fora do âmbito da iniciativa particular, jardins-de-infância, apesar da educação infantil ser um serviço público, ou tender a sê-lo nos países adiantados.” (Gomes, *op. cit.:* 79-80)

O ministro Camoesas não se ficou pela apresentação desta proposta de Lei. Com efeito, pelo Decreto de 6/11/1923, determinou:

As classes preparatórias das escolas primárias gerais serão regidas sempre por professoras diplomadas com o curso de ensino infantil (...) Quando no quadro das escolas onde se criem classes preparatórias não houver nenhuma professora habilitada com esse diploma especial, é obrigatória a abertura de concurso documental de professoras com essa habilitação.” (*Idem, ibidem*:80)

Tão abundante legislação poderia levar-nos a pensar que durante a 1.^a República foi criado um grande número de escolas infantis. No entanto, uma investigação rigorosa somente nos deu a certeza de que nos 16 anos que separam 1910 e 1926 entraram realmente em funcionamento: “12 escolas infantis -7 criadas pela câmara municipal do Porto, 4 Jardins-escolas João de Deus e a escola Israelita- e algumas «Secções infantis»” (*Idem, ibidem*: 81)

Tudo o resto se perde entre a produção de leis e os votos de boas intenções. É verdade que durante a 1.^a República um número considerável de instituições e colectividades (a *Academia dos Estudos Livres*, a *Universidade Livre ou Popular*, a *Voz do Operário*, os *Centros Escolares* republicanos, democráticos e socialistas, etc,) mantinham escolas de Ensino Primário, não sendo de descartar a hipótese de que uma ou outra dessas instituições mantivesse também uma ou outra escola infantil, mas tratava-se de iniciativa privada.

Se, por um lado, a falta de meios materiais impediu a efectivação das medidas preconizadas, pelo menos com a rapidez com que tanto governantes como a opinião pública desejavam, e se o grande mérito da República foi ter fornecido a legislação indispensável para uma revolução cultural no nosso país, a escassez de verbas sempre impediu a abertura de novas escolas ao ritmo necessário.

Por outro lado, a instabilidade política não permitiu que qualquer projecto fosse duradouro. Depois da criação do *Ministério da Instrução*, em 1913, até à Revolução do 28/5/1926, exceptuando os ministros provisórios houve 40 ministros da Instrução, o que dá uma média de um por quatro meses e à queda de um ministro correspondia, quase sempre, a queda do governo de que fazia parte. (Cf. Carvalho, 1986: 705)

A 28/10/1926, o então Ministro da Instrução, Artur Ricardo Jorge, por Decreto, “considerando que a cidade de Lisboa está actualmente desprovida de institutos próprios para a educação de crianças de quatro a sete anos de idade” (Gomes, *op. cit.*: 83) criou, em Lisboa, doze escolas infantis, determinando que enquanto não fossem instaladas em edifícios construídos para esse efeito, “poderão funcionar junto das escolas de ensino primário geral, cujas condições tal permitam, secções de ensino infantil até ao número de oito em cada bairro.” (*Idem, Ibidem*:83)

A 15/10/ 1928, através de um Decreto, o ministro Duarte Pacheco remodelou o Ensino Normal Primário. O preâmbulo deste Decreto, além de mostrar a vontade do Governo de prosseguir no desenvolvimento da Educação da Infância, confirmou o que atrás dissemos sobre o escasso número de escolas infantis existentes durante a 1.^a República.⁷⁶

Além disso, considerava que entre a “escola infantil” e a “escola primária” deve haver uma diferenciação pedagógica: “(...) as escolas infantis devem-se manter e multiplicar-se por corresponderem a uma verdade científica, isto é, devem estar de acordo com a natureza da criança e favorecer o seu natural desenvolvimento.” (Gomes, *op. cit.*: 85)

Daí o ministro defender a preparação diferenciada dos seus agentes: “(...) a separação nitidamente estabelecida, da preparação especial para o ensino elementar e para o ensino infantil e ainda a exigência, para as candidatas a este último, de aptidões previamente comprovadas.” (*Idem, ibidem*: 85)

O Decreto determinava que a habilitação, quer para o magistério primário elementar, quer para o magistério primário infantil se faria nas Escolas Normais Primárias, que ministrariam um curso de formação de professores e professoras de Ensino Elementar Primário (Secção A) e um curso de formação de professores de Ensino Infantil (Secção B), podendo a

⁷⁶ “ O desenvolvimento que na vigência da República começou a dar-se ao ensino infantil, comprovado pelas modelares escolas existentes na cidade do Porto e pelo número de secções infantis existentes nas escolas de Lisboa, tem de ser continuado.” (Gomes, 1977: 85)

Secção B funcionar, mediante autorização superior, apenas nas escolas de Lisboa, Porto e Coimbra.

Os cursos teriam a duração de quatro anos, sendo os três primeiros (parte geral) comuns às duas secções e destinando-se o quarto ano exclusivamente à preparação pedagógica e profissional dos alunos. (*Idem, ibidem*: 85-86)

Mais tarde, pelo Decreto de 19/7/1930, o Ministério da Instrução instituiu, em substituição das Escolas Normais Primárias, as Escolas do Magistério Primário, “destinadas a habilitar professores de um e outro sexo para os graus elementar e infantil do ensino primário, sendo o curso do magistério primário infantil, complemento do curso do magistério primário elementar e ministrado em um só ano lectivo, que se divide em dois semestres.” (Cf. Gomes, *op. cit.*: 86)

É também de salientar que em 1930 e 1931, a *Junta de Educação Nacional* enviou como bolsieras a Genebra, Paris, Bruxelas e Roma, três professoras primárias, habilitadas com o curso do Magistério Infantil e que, desde há anos, se dedicavam à educação de infância: Áurea Judite Amaral, Irene do Céu Vieira Lisboa e Ilda da Ascensão Moreira. No regresso Áurea Amaral e Irene Lisboa foram nomeadas inspectoras do Ensino Infantil, respectivamente no Porto e em Lisboa.⁷⁷

De 1926 a 1936, continuou o interesse pela Educação Infantil, mas os problemas mantiveram-se idênticos aos da 1ª República: reconhecimento das suas vantagens, legislação abundante, mas poucas realizações concretas.⁷⁸

⁷⁷ Irene Lisboa, quer com o pseudónimo de Manuel Soares, quer com o seu próprio nome, publicou vários artigos na *Seara Nova*, alguns dos quais saíram em separata: *Froëbel e Montessori* (1937); *A importância do trabalho manual na Escola* (1937); *O Primeiro Ensino* (1938); *A iniciação ao cálculo* (1939); *A Psicologia do Desenho Infantil* (1942) e *Educação* (1944.) Publicou ainda, com ilustrações de Ilda Moreira, a obra: *Modernas Tendências da Educação* (1942).

Pela sua relevância no panorama pedagógico português do séc. XX, dedicaremos a Irene Lisboa um capítulo em momento ulterior do nosso trabalho.

Em 1936, foi fundada em Coimbra (iniciando as suas actividades no ano seguinte) a Escola Normal Social, destinada à formação de assistentes sociais. Esta escola preocupou-se muito particularmente em preparar as suas alunas para obras de assistência materno-infantil, criando mesmo um Curso de Especialização de *Enfermeiras-puericultoras visitadoras de infância* (Gomes, *op. cit.*: 98), especialização que abrangia as funções de educadoras de infância, pelo que “pode ser considerada, de certa maneira, a primeira escola de educadoras de infância criada em Portugal.” (*Idem, ibidem*: 98)

Entretanto, com a entrada no governo de Carneiro Pacheco, em 1936, vai verificar-se uma mudança de rumo, resultado, ao menos em parte, de uma certa filosofia, segundo a qual a educação, e de modo especial a educação da infância era missão da família.⁷⁹

As escolas infantis foram extintas e foi remetida para a *Obra das Mães pela Educação Nacional* a tarefa de promover e assegurar em todo o país a educação infantil pré-escolar, em complemento da acção da família. Relativamente às professoras, “consideram-se para todos os efeitos como pertencentes ao quadro geral as professoras das escolas do ensino infantil.” (Gomes, *op. cit.*: 92)

Esta atitude do ministro e do Governo é justificada numa Proposta de Lei sobre a reforma do Ensino Primário, apresentada à *Assembleia Nacional*, em Novembro de 1937. Essa proposta reconhecia as vantagens da Educação infantil e até a sua necessidade e explicava que as escolas infantis tinham sido extintas essencialmente por dois motivos: primeiro, o

⁷⁸ Neste aspecto, o 28 de Maio de 1926 não representou qualquer ruptura, o que é confirmado pelo Anuário Estatístico de Portugal.

O Anexo 1 mostra que do ano lectivo de 1926 até ao ano lectivo de 1936/1937, as alterações, quer no concernente a escolas, quer no que toca ao número de educadoras, quer no número de crianças que frequentaram aqueles estabelecimentos de ensino não são relevantes.

⁷⁹ Este ministro foi o grande executor da doutrina salazarista e esteve no governo, como Ministro da Educação até 1940.

Ensino infantil atingia menos de 1% de crianças em idade pré-escolar, “era uma ficção” (*Idem, ibidem*: 93), depois porque transformá-lo em realidade que atingisse toda a população infantil, como seria justo seria um encargo inoportável para o erário público.

Estas foram as razões apresentadas, acrescentamos nós, que elas foram também extintas por uma questão de princípio, por uma certa filosofia da educação (como anteriormente referimos), subjacente aos conceitos educativos da Constituição do *Estado Novo* (1933), quando atribuiu à família o encargo primordial da acção educativa.⁸⁰

Por estas razões, propunha-se a seguinte solução: “substituir a ficção do ensino infantil oficial pela realidade de estímulos eficazes à acção educativa da família e à iniciativa privada que se destine a promover a assistência educativa pré-escolar.”⁸¹(Gomes, *op. cit.*: 95)

A *Câmara Corporativa*, embora reconhecendo que a Escola Infantil não tivesse chegado a existir no nosso Ensino oficial, a não ser com carácter demonstrativo e simplesmente paradigmático, enfatizava a importância da iniciativa privada, dada a existência “dos excelentes jardins-escolas João de Deus, modelo pedagógico nacional, escola-tipo portuguesa” (*Idem, ibidem.*: 95) e mostrou-se bastante reticente quanto à supressão do Ensino Infantil oficial, pois em seu entender: “o ensino infantil não deve ser totalmente excluído do quadro do ensino do Estado” (Gomes, *op. cit.*: 95), devendo, pois, as entidades oficiais ocupar-se dele quando o problema do ensino primário” se encontrar em vias de solução.” (*Idem, ibidem*: 96)

⁸⁰ Em 1938, perguntava Alfredo Pimenta, um dos ideólogos do Regime: “que espécie de família se pode formar com o pai na fábrica ou na oficina, a mãe na oficina ou na fábrica e os filhos nas creches ou confiados à guarda de estranhos ou também já nas fábricas e nas oficinas?” (Cardona, 1997: 50).

⁸¹ As escolas infantis foram abolidas do ensino oficial até ao final do regime político conhecido como *Estado Novo*, mantendo-se apenas as do âmbito privado.

Desta forma, embora o Ensino Infantil fosse extinto em 1937, a Proposta de Lei do mesmo ano afirmava que cabia ao Estado “auxiliar as instituições particulares que promovessem a assistência educativa pré-escolar” (Gomes, *op. cit.*: 96) A mesma proposta mencionava os *Jardins-escola João de Deus*, considerando-os excelentes. (*Idem, ibidem*:96).⁸²

Não podemos deixar de referir a acção desenvolvida, desde meados da década de 30, pelo Professor Bissaia Barreto, como Presidente da Junta Geral do distrito de Coimbra, no âmbito da *Obra de Protecção à Grávida e Defesa da Criança*.

Na linha da obra social do Professor Bissaia Barreto é importante recordar algumas normas da Lei de 15/5/1944 que estabelecia as bases reguladoras dos serviços de assistência social:

1. A assistência à maternidade e primeira infância será feita por meio de um instituto maternal com funções de aperfeiçoamento e coordenação das modalidades seguintes:

- a) consultas pré-natais e post-natais, cantinas maternais e postos de assistência ao parto ao domicílio;
- b) maternidades e abrigos maternais;
- c) creches-lactários e dispensários infantis;
- d) parques infantis ou jardins de infância, colónias-preventórios e colónias estivais.

2. A coordenação local de todas ou algumas destas modalidades constituirá um centro de *Assistência Social Infantil*, que poderá abranger mais de uma freguesia.(Gomes, *op. cit.*: 100)

⁸² Não aprofundaremos muito esta questão dos *Jardins de Infância João de Deus*, pois a eles e a ao seu fundador, João de Deus Ramos, dedicaremos um capítulo, em momento ulterior do nosso trabalho.

Por sua vez, um Decreto-Lei de 7/11/1945 atribuía ao *Instituto de Assistência a Menores*, a missão de estimular a criação de asilos-escolas e de outras instituições destinadas a educar e amparar menores.

Estas directrizes virão a ser, em parte, concretizadas pelo *Ministério da Saúde e Assistência* e pelo *Ministério das Corporações e Previdência Social*.

No âmbito do *Ministério da Educação* e no período que nos ocupa é de sublinhar o estatuto do Ensino Particular, promulgado pelo Decreto de 8/9/1949, que se ocupa do Ensino Infantil, definido como aquele “que é ministrado a crianças que ainda não atingiram a idade escolar, o qual só é autorizado em estabelecimentos que disponham de instalações adequadas e de cantina e que serão sempre dirigidos por pessoas do sexo feminino”. (Gomes, *op. cit.*: 100)

Na década de 40, a frequência dos estabelecimentos de ensino particulares foi aparentemente inferior à frequência dos estabelecimentos do ensino oficial na década de 1926 a 36. No entender de Ferreira Gomes entender este decréscimo é apenas aparente. É certo que o anuário estatístico na década de 1926 a 36 apenas referia o Ensino infantil Oficial, mas esse facto é relativamente pouco relevante, uma vez que o Ensino infantil Particular se reduzia praticamente a 7 jardins-escola João de Deus, frequentados por 568 crianças (Cf. *idem, ibidem*: 101) (Ver Anexo-II)

Para além de estarmos em pleno período da IIª Guerra Mundial, o que efectivamente fez diminuir a frequência dos jardins-escola foi o facto de, exceptuando as oito escolas infantis do Porto que, em 1936/37, eram frequentadas por 1167 crianças, (Gomes, *op. cit.*) não haver praticamente escolas infantis em Portugal, mas sim apenas secções infantis, as classes preparatórias do Ensino Primário, criadas por Leonardo Coimbra e “destinadas exclusivamente a crianças de 6 e 7 anos.” (Fernandes, *op. cit.*: 17-18)

A década de 50, em que o número de escolas infantis e de crianças, que as frequentam, indica um aumento paulatino, mesmo considerando apenas os estabelecimentos dependentes da Inspeção Geral do Ensino

Particular, ⁸³ é marcada pela criação de duas escolas particulares de educadoras de Infância: o *Instituto de Educação Infantil* e a *Escola de Educadoras de Infância*⁸⁴. Ambas as escolas, de que foram fundadoras Maria Teresa de Andrade Santos e Maria Mayer Ulrich, resultaram de dois movimentos católicos de apostolado: o *Noelismo* e a *Acção Católica*.

O *Instituto de Educação Infantil* foi criado em 1954 pela “Associação de Educação Infantil” junto do jardim de infância “Escola Beiral” (a funcionar desde 1948).⁸⁵

A *Escola de Educadoras da Infância* foi criada pela “Associação de Pedagogia Infantil” também em 1954, tendo em anexo o jardim-de-infância, “O nosso Jardim”⁸⁶. (Gomes, *op. cit.*:102-103)

Na época em que estavam a ser criadas estas duas escolas, o Secretário de Estado da Educação Nacional definiu a política do seu Ministério no concernente à Educação Infantil. Com efeito, em Setembro de 1954, numa reunião com funcionários superiores do Ensino Primário, Henrique Veiga de Macedo fez algumas considerações sobre a Escola Maternal e a Escola Pré-primária, afirmando que o Ensino Infantil Oficial, embora não estivesse no plano de acção do Ministério da Educação, estava a ser exercido nas organizações de assistência pública dependentes do Ministério do Interior e que o Estado estava a fomentar a criação de escolas particulares pré-primárias, a subsidiar pelos Ministérios da Educação e do Interior.

A posição do Ministério da Educação era a seguinte:

⁸³ Consultar Anexo-III.

⁸⁴ Ainda existe actualmente sob a designação de Escola Superior de Educação Maria Ulrich.

⁸⁵ Até 1976 viria a formar 472 educadoras de infância. Em consequência de um movimento de contestação, já não receberia alunas novas no ano lectivo de 1975/76, deixando de funcionar no final do ano lectivo seguinte. (Cf. Gomes, 1977:103).

⁸⁶ Até 1976, formaria 548 educadoras de infância. (Cf. *Idem, ibidem*).

Que as autoridades escolares prestem à Subsecretaria de Estado da Assistência Social a melhor cooperação na manutenção e alargamento das escolas infantis, especialmente para os filhos dos trabalhadores fabris ou rurais e fomentem ainda a iniciativa privada e a dos organismos corporativos na sua criação, (pois) pelo menos nos anos mais próximos, não deve esperar-se que o Ministério da Educação Nacional, assoberbado com a solução dos complexos problemas do ensino primário e da educação popular, possa encarar, em plano nacional, a questão da escola pré-primária, embora seja de desejar que o faça logo que as circunstâncias o permitam. (Macedo, 1955: 77-82)

Na década de 50, o Ministério da Educação limitou-se a fiscalizar e a conceder autorizações para o funcionamento das instituições privadas. Deste modo, face à inexistência de directivas oficiais, a rede de instituições de Educação Pré-escolar e a formação de educadoras desenvolveram-se de forma aleatória, sem obedecer a uma política previamente definida.

O Ensino Oficial Infantil nunca se recomporia do golpe infligido pelo Decreto de 1937, pelo menos até aos anos setenta do séc. XX.⁸⁷

⁸⁷ A Lei nº 5/73, de 25/7 (integrada na Reforma de Veiga Simão) considerou os objectivos da educação pré-escolar, contudo, ela não foi incrementada a nível do sistema político. A Reforma de Veiga Simão pretendia provocar alterações significativas no Ensino Básico, no sentido da eficácia e da modernização. No entanto, limitações e obstáculos de diversa ordem, ligados ao contexto histórico-político e à insuficiência de recursos humanos e materiais impediram a concretização cabal da reforma.

3.1.1- A 1.^a República e a Escola

As grandes reformas republicanas no sector do Ensino começaram pela Instrução Primária, não só por ser aquela que está na base da hierarquia escolar, como por ser através dela que os republicanos projectavam conseguir a transformação mental do nosso país. As crianças de então seriam os homens de quem se esperava a consolidação da jovem República.

Poucos dias após a queda da Monarquia, Afonso Costa afirmava: “A República está disposta a sacrificar-se pela instrução (...) A instrução vai ser, depois da imediata satisfação de todos os princípios liberais, a imediata cruzada da República que espalhará a instrução a ondas!” (Nóvoa, 1988: 30)

Nas palavras de António José de Almeida, Ministro do Interior: “A República sabe bem que precisa firmar-se e nobilitar-se e só o pode fazer abrindo escolas, derramando a instrução, iluminando e resgatando a juventude.” (Almeida, *apud* Nóvoa, *op. cit.*: 30)

De uma certa forma, este conjunto de intenções vai encontrar uma primeira estruturação legal, na reforma de 1911 do Ensino Primário e Normal. António José de Almeida encarregou João de Barros, Director Geral da Instrução Primária, e João de Deus Ramos, Chefe de Repartição Pedagógica, de procederem ao estudo e à redacção da reforma do Ensino Primário, pois ambos eram homens muito dedicados à causa da Instrução, conhecedores conscienciosos dos problemas educativos e, além do mais, republicanos convictos. Ambos se fizeram rodear de colaboradores, também idóneos, ligados ao Ensino, elaborando o projecto e entregando-o no Ministério para lhe dar andamento.

A reforma do Ensino Primário foi publicada por Decreto, no início do ano de 1911, mas logo a 13 de Março, o *Diário do Governo* trazia a exoneração, a seu pedido, de João de Barros e três dias depois a de João de Deus Ramos.

Os pedidos de demissão haviam sido motivados por a reforma, saída no *Diário do Governo*, não corresponder ao texto original entregue a

António José de Almeida, embora este tivesse dado garantias aos seus autores que o apresentaria tal como fora escrito.

Na época, os jornais comentaram amplamente tal facto e João de Barros, conjuntamente com João de Deus Ramos fizeram publicar um livro justificando a sua saída com base em ter havido alterações profundas ao texto original da reforma e que só alguns pormenores correspondiam ao texto original.⁸⁸

A reforma da Instrução Primária de 29/3/1911 é um documento, a todos os títulos notável, que nos colocaria ao nível dos países mais avançados, se fosse minimamente executada, mostrando bem como os seus redactores tinham plena consciência das exigências daquele grau de ensino e também como estavam a par da pedagogia mais progressista da sua época.

É, porém uma reforma utópica, que não atendeu minimamente à situação real do país, à sua pobreza profunda, à impreparação dos professores e à inércia dos serviços do Estado.⁸⁹

Referindo-se ao estado material das nossas escolas, dizia o deputado Carvalhão Mourão, no Parlamento, na sessão de 7/7/ 1911:

Não se encontra em todo o país uma única escola que satisfaça as condições que a higiene e a pedagogia aconselham. (Mesmo) aqui em Lisboa, elas na sua instalação material representam uma verdadeira vergonha nacional. Não existe só uma talvez aproveitável. (Carvalhão, *apud* Nóvoa, *op. cit.*:33)

Os republicanos pretendiam partir deste zero, mesmo caindo num possível exagero, para uma situação privilegiada, em que todos os aspectos

⁸⁸ A obra publicada intitula-se: *A Reforma da Instrução Primária* e data de 1911. Sobre este assunto, reflectiremos mais detalhadamente no capítulo dedicado a João de Deus Ramos.

⁸⁹ Ainda hoje, quase um século volvido sobre a publicação daquela reforma, não temos possibilidade de realizar as suas determinações naqueles pormenores (e são muitos) que ainda mantêm actualidade.

fossem entendidos e resolvidos em condições excepcionais, em consonância com o espírito épico da 1ª República.

O interesse republicano pela Educação não se fundava numa preocupação essencialmente pedagógica, mas sim na convicção que a verdadeira República só seria possível através de uma outra Educação, pois as instituições republicanas não podiam construir-se a partir de um sistema escolar do passado monárquico.⁹⁰

Falar numa outra educação, que preparará um homem novo, obriga, necessariamente, a pensar num professor ideal, pois, como dizia Adolfo Lima: “O nosso professorado educado ou influenciado por professores jesuítas não pode esquivar-se a essa influência e educação e, portanto, há-de ensinar com todos os vícios que essa educação cria.” (Cf. Nóvoa, *op. cit.*: 31)

A ideias, que apresentámos, são coincidentes com as de Rómulo de Carvalho, quando na sua *História do Ensino em Portugal* afirma que:

(...) toda a atenção dos dirigentes se concentrou na resolução dos problemas já tradicionais do nosso ensino: o analfabetismo, o insuficiente número de escolas primárias, a deficiente preparação pedagógica e científica dos professores desse mesmo grau de ensino e a sua mísera condição económica. (Carvalho, 1986: 656)

É precisamente em torno destas questões

- 1.^a - O Combate da 1.^a República ao Analfabetismo;
- 2.^a - Organização e expansão da Rede Escolar Primária;
- 3.^a - As Reformas Republicanas do Ensino Primário;
- 4.^a - A Criação do Ensino Primário Superior;
- 5.^a - A Laicização do Ensino

⁹⁰ “a ruptura tem que ser radical, como em 1789 (Revolução Francesa) trata-se de um duplo desafio: por um lado a cidade republicana será o produto de um homem novo, formado no seio de instituições liberais do espírito jesuítico e monárquico, por outro lado a organização de uma educação republicana só se poderá fazer no quadro de uma sociedade nova.” (Nóvoa, *op. cit.*: 31)

6.^a -A Formação e Estatuto dos Professores Primários;

que reflectiremos e a cada momento procuraremos confrontar as intenções republicanas com as realidades e os projectos com os resultados concretos.

1.º- O Combate da 1.ª República ao Analfabetismo

Quando, em finais do séc. XIX, se publicaram as primeiras estatísticas sobre o analfabetismo, os pedagogos portugueses não podiam acreditar no que viam: “Isto lê-se e não se compreende; é preciso ler segunda e terceira vez para se acreditar (...) dos cinco milhões de habitantes achados no reino em 1890, só um milhão sabe ler.” (Nóvoa, *op. cit.*: 32).

Com efeito, os governos monárquicos tinham-se ocupado mais com caminhos-de-ferro, comércio ou finanças do que com Educação. Instalou-se, então, com o regime republicano, o sentimento de que o analfabetismo era uma vergonha nacional e os republicanos colocaram-se na vanguarda deste combate, encontrando nele justificação suficiente para a mudança do regime político.

A República, proclamada em 5 de Outubro de 1910, trazia na sua bagagem revolucionária, o decidido projecto de reformar a mentalidade portuguesa propondo-se executá-lo por diversas vias e, em situação de realce, pela via da instrução e da educação. Falou-se ao mesmo tempo, em “educação republicana”, educação interessada na criação e consolidação de uma nova maneira de ser português, capaz de expurgar a Nação de quantos males a tinham mantido, e mantinham arredada do progresso europeu (...) (Carvalho, *op. cit.*: 651)

Uma das estratégias adoptadas pelos republicanos, após 1910, para travar o combate contra o analfabetismo foi a criação das escolas móveis, tidas como uma das realizações mais notáveis da obra educativa republicana.

Sem dúvida que esta medida foi muito positiva, mas não deixou de se reduzir a uma pequena achega para remediar o grande problema do

analfabetismo. Este exigiria providências mais amplas, além de que seria mínimo o proveito que os adultos e as crianças das pequenas povoações tirariam do conhecimento da leitura e da escrita que, em pouco tempo, esqueceriam, pois, as suas ocupações diárias em trabalhos rurais inadiáveis não lhes davam azo a manterem vivo na memória o que tinham aprendido

Num certo sentido, as escolas móveis desempenharam um papel relevante: “José Salvado Bruno apurou mais de 200.000 inscrições nas escolas móveis entre 1913 e 1930, a que correspondem cerca de 100.000 alunos com aproveitamento” (Nóvoa, *op. cit.*: 32) No entanto, a concepção destas escolas baseava-se em conceitos redutores e voluntaristas, porque, por um lado, elas restringiam as aprendizagens a uma simples alfabetização⁹¹; por outro lado, porque valorizavam a lealdade política e partidária na contratação de pessoal docente, sobre a capacidade técnica e científica.

Deste modo, encontramos críticas duras dos professores, veiculadas pelas suas organizações associativas ou pelos seus órgãos de classe. Também alguns pedagogos, como João da Silva Correia ou Álvaro Viana de Lemos ergueram as suas vozes contra aquelas escolas:

Vem o Estado republicano. Cria também umas escolas móveis. Mas sob o pretexto, que facilmente colhe na ocasião, da necessidade de propaganda republicana e defesa das instituições, a nomeação dos respectivos professores, faz-se, com raras excepções, entre os compadres e os **bons**⁹². (*Idem, ibidem*: 32)

Se, por um lado, as escolas móveis foram organizadas contra a corrente do processo e profissionalização dos professores, cuja lógica conduzia a uma maior formação e valorização dos critérios técnicos e científicos e mesmo a uma autonomia profissional cada vez maior, todavia

⁹¹ Abrem, assim, um precedente de que o *Estado Novo* se apropriará abusivamente em 1931 para criar os **postos de ensino**.

⁹² O negrito é nosso.

elas tiveram o mérito de alertar a população para o mal do analfabetismo, contribuindo para um aumento da procura da educação.⁹³

Na cruzada contra o analfabetismo, assumida pelos republicanos, para além das várias reformas do sistema educativo foram sugeridas várias medidas administrativas para sancionar os analfabetos, nomeadamente: serviço militar mais longo, proibição de emigrar, proibição de casar até aos 23 anos, etc... (Cf. *idem, ibidem*: 32)

Estas medidas demonstram a incompreensão do fenómeno do analfabetismo e a incapacidade dos republicanos para contextualizarem esta problemática do ponto de vista económico, social e cultural.

Para ilustrar esta incompreensão, escolhemos a figura de Alves dos Santos, republicano da primeira hora e como tal, ocupando lugar de destaque na hierarquia política. Em 1911, era Chefe de Gabinete do Presidente do Governo Provisório, que se formou logo após o 5 de Outubro e, no ano seguinte foi encarregado de visitar a França, a Suíça e a Bélgica para se inteirar dos progressos pedagógicos desses países. Em Genebra, foi discípulo de Claparède e, em Portugal, foi Inspector Primário.

São dele, as palavras:

É certo que Portugal é um país de analfabetos (...) Porque é que nós fomos sempre e ainda somos um país de analfabetos? E porque é que há países que, como a Suécia, não têm, ou apenas contam com uma insignificante percentagem de analfabetos? (...)

A causa determinante principal, afigura-se-nos estar na falta de educação capaz de imprimir a todos os órgãos da vida, o exercício que exige o seu desenvolvimento normal equilibrado. (Santos, *apud* Carvalho, *op. cit.*: 657/658)

O combate ao analfabetismo, embora prosseguindo com persistência e sinceridade, não teve a eficácia necessária para tirar o país do seu

⁹³ Os republicanos não se limitaram a definir com rigor o estado da situação educativa. Foram mais longe, porque compreenderam a necessidade de difundir, o mais largamente possível, o resultado deste diagnóstico. Atentemos, a título de exemplo, na distribuição de uma série de *Folhas de Vulgarização sobre o Analfabetismo* em Portugal e no Estrangeiro, editadas, pela Direcção Geral de Estatística, em 1915.

baixíssimo nível cultural. Contudo, são de louvar as boas intenções dos governantes que, além das medidas já enunciadas, ainda acrescentaram a disposição de que “As câmaras municipais criarão (...) cursos nocturnos, missões escolares, cursos dominicais e outros análogos, para extinção do analfabetismo, em ambos os sexos, naquelas localidades, onde as circunstâncias o exigirem.” (Art.º 31).(Carvalho, *op. cit.*:672)

Interessa destacar que nem todos os pensadores republicanos faziam a mesma apreciação do problema do analfabetismo. Alguns entendiam que reduzi-lo ao seu significado mais simples, que é o saber-se ler, escrever e contar, seria menosprezar a gravidade de uma urgência cultural que exigia bastante mais que isso.

Os intelectuais, que assumiam esta posição, afirmavam que a aquisição de um saber tão reduzido não arrancaria o povo à sua secular ignorância, pois apenas lhe fornecia um instrumento que rapidamente se tornaria inútil, por falta de uso.

Para estes críticos, a questão que se colocava era a da intervenção social permanente dos indivíduos alfabetizados e esta era considerada, não como uma segunda fase do combate ao analfabetismo, mas integrada num todo indispensável e acessível a qualquer cidadão.

A este grupo de críticos pertenceram, no decurso da 1.ª República, Adolfo Coelho e António Sérgio, para os quais a alfabetização, só por si, nem sequer merecia a luta que os governos travavam para a desenvolver. Em seu entender, nada se adiantaria com uma visão tão limitada.⁹⁴

Já em plena década de 30, os republicanos irão descobrir, desconcertados, que a República não tinha obtido melhores resultados no combate ao analfabetismo que a última fase da Monarquia. A incompreensão foi total e começaram a surgir algumas explicações para

⁹⁴ É curiosa a atitude de Leonardo Coimbra, figura de topo no campo da filosofia e da política, para quem o analfabetismo era considerado coisa de pouca importância e, até, de fácil resolução. “É preciso levar ao povo amorosamente, a luz do espírito e não as letras do alfabeto. O problema não está em acabar com o analfabetismo. Isso é fácil; mas só por si inútil, se não prejudicial. É preciso ensinar este povo a pensar, a trabalhar e a amar.” (Coimbra, 1911: 42)

justificar os números, atribuindo a responsabilidade à 1ª Grande Guerra e às suas consequências.

Os republicanos nunca compreenderam que os seus esforços em favor da Instrução se situavam muito mais numa linha de continuidade em relação à última da Monarquia do que numa dinâmica de ruptura. Não conseguiram compreender que os sistemas educativos mudam a um ritmo extremamente lento e que muito mais relevante do que medidas fortes e pontuais é a capacidade de criar as condições que permitam uma evolução em sentido positivo.

Seja como for, o insucesso no combate ao analfabetismo constituiu, indubitavelmente, um dos grandes fracassos da Iª República, fracasso tanto mais doloroso quanto grandiosas tinham sido as promessas, provavelmente exageradas... “No final da Iª República dois em cada três portugueses continuavam a andar por este mundo às escuras.” (Nóvoa, *op. cit.*: 35)

2.º- Organização e Expansão da rede escolar primária

(A Situação da Escola no Nordeste Transmontano)

O séc. XX tem sido justamente considerado como o século da Criança e da Escola: a atenção dos pedagogos estava centrada nos factores institucionais e de expansão do sistema escolar. No nosso país, o século da Escola prolonga-se pela 1ª República, que foi o período histórico em que a crença nas potencialidades de uma Educação escolar atingiu o auge. João de Barros, afirmava em 1920, “a instrução é sempre a causa mais directa e imediata da prosperidade de um país e gastar dinheiro com ela é, positivamente, semear dinheiro.” (Barros, *apud* Nóvoa, *op. cit.*: 36)

Desta forma, não é de estranhar que a expansão da rede escolar primária tenha sido uma das primeiras preocupações dos republicanos após a implantação da República. E, com efeito, esta intenção foi cumprida, pelo menos do ponto de vista legislativo, tendo sido criadas algumas centenas de escolas primárias. Mas, entre o texto da lei e a realidade

existia uma diferença que os republicanos frequentemente não conseguiram ultrapassar. “Em 1911 já havia mais 872 escolas primárias oficiais do que em 1910, mas em termos de funcionamento real o aumento tinha sido apenas de 206 escolas.” (*Idem, ibidem*: 36)

Também a este nível, a obra educativa republicana se situou mais na continuidade que na ruptura, pois, se é certo que a rede escolar primária prossegue a sua expansão (já iniciada de forma gradual no séc. XIX), não se verificaram, contudo, mudanças muito acentuadas no ritmo da criação e, sobretudo, de instalação de escolas novas.

Grande parte dos autores republicanos tem tendência, também nesta área, para desculpabilizar o regime, evocando a Iª Grande Guerra, argumentando que tal impediu que as promessas iniciais fossem integralmente cumpridas. Esta justificação pode ter um fundo de verdade, mas não explica *per se* a incapacidade estrutural de dotar o país de uma rede escolar primária capaz de responder com eficácia ao projecto de escolarizar todas as crianças portuguesas.

Lembremos que no princípio da década de 30, Portugal possuía apenas uma escola primária oficial por cada 883 habitantes e por cada 12 Km², o que situava o nosso país na “cauda da Europa”. (Cf. Nóvoa, *op. cit.*: 36).

Se região houve em que o atraso mais se fez sentir, também a nível da criação de uma rede escolar primária elementar, ela foi, sem dúvida, Trás-os-Montes e particularmente, o Nordeste Transmontano.

O analfabetismo foi sempre a característica predominante em Trás-os-Montes. O mal mergulha as suas raízes nos tempos mais antigos. Segundo Bartolomeu Pacca, na notícia sobre Portugal editada em 1845, “A classe inferior da população vivia uma ignorância profunda e nem o governo se prendia com grão cuidado à instrução pública... e esta ignorância levava naturalmente à superstição numa plêiade ignorante e sediciosa.” (Marcos, 1978: 26)

Esta província, ou mercê do seu isolamento ou por causa do pouco interesse que o governo central sempre teve por ela (a não ser para os

efeitos que dela precisava) foi sempre uma das de menor grau cultural, estando, quase sempre, totalmente votada ao abandono.

Gonzague de Reynold refere-se a Trás-os-Montes, dizendo: “De 1807 a 1814, a ignorância nota-se a tal ponto, que sobre 1000 pessoas encontra-se com muito custo um homem que saiba ler e escrever.” (Reynold, 1934: 172)

Com um reduzidíssimo número de escolas, quer fossem oficiais ou particulares e sem qualquer tipo de indústria, os transmontanos nasciam para a terra, para a terra viviam e na terra morriam, transmitindo às novas gerações usos e costumes ancestrais, tal como os tinham recebido.

Macedo Pinto, em 1838 na *Topografia de Bragança*, referindo-se a todo o distrito escrevia: “pelo que toca a estabelecimentos públicos ou particulares, científicos ou de beneficência, de espectáculos, etc., nada temos a dizer porque o distrito está virgem a tal respeito.” (Marcos, *op. cit.*: 28)

Em finais do séc. XIX, a situação do distrito de Bragança era tão má que havia dificuldade em quem desempenhasse cabalmente os cargos paroquiais. (Isto, sendo que a Igreja era ainda a fonte de difusão de alguma cultura!)

Como afirma o Abade de Baçal, no tomo II das suas *Memórias Arqueológico-Históricas*, o distrito de Bragança, em 1854, tinha somente 55 escolas masculinas e uma feminina.⁹⁵

Em 1887, de acordo com o Major Martins Morgado, numa população de 276000 habitantes, apenas 4,6% sabia ler e 3,3% escrever. É de salientar que Martins Morgado foi Presidente da Comissão Municipal Republicana, na cidade de Bragança entre Março de 1938 e Maio de 1943 e que durante o tempo da sua administração foram feitas muitas melhorias na povoação, na área da saúde e da educação da população,

⁹⁵ O Abade de Baçal, de seu nome Francisco Manuel Alves (1865/1947) foi sacerdote, arqueólogo e historiador, tendo escrito, entre outras as *Memórias Arqueológico-Históricas do Nordeste Transmontano* (onze volumes, começados em 1909 e terminados em 1947) uma fonte incontornável para o estudo da vida, história e valores do nordeste transmontano.

nomeadamente: calcetamento de ruas e abertura de caminhos, trabalhos de saneamento, instalação da luz eléctrica, acções de higiene e salubridade e a generalização da vacina anti-rábica. Foi também sob a administração desta Comissão Municipal que, na cidade, foram concluídas quatro escolas primárias e o Liceu foi totalmente remodelado.

Em termos do distrito de Bragança, só surgiu algum impulso para a construção de edifícios escolares, em finais do séc. XIX, com o início das construções de Adães Bermudes⁹⁶. Foi nesse sentido que o Governo a 30/6/1898 foi autorizado a contrair um empréstimo de 400.000\$00 para “proceder à construção de duzentos edifícios para escolas de Instrução Primária nos diversos concelhos do reino e ilhas adjacentes” (Pintado, 1999: 19)

Atentemos na demora com que as leis demoravam a ser implementadas, só em 1905/1906 nasceram a Escola do Passeio, na sede de concelho de Freixo-de-Espada-à-Cinta e a da aldeia de Lagoaça (a mais importante povoação, em termos demográficos e económicos, do concelho de Freixo)

Após a implantação da República, a 27/2/1912, a Câmara de Freixo comunicava ao Governo Civil que “com a excepção das escolas que há construídas nesta vila e em Lagoaça⁹⁷, não há mais qualquer edifício do Estado” Acrescentando: “ É de primeira necessidade e urgência a construção de um edifício para a escola do sexo feminino nesta vila, pois que a que há construída, foi adaptada ao sexo masculino e mal comporta os

⁹⁶ Filho de pais galegos estabelecidos no Porto, Bermudes iniciou os seus estudos de arquitectura nesta cidade, na Academia Portuense de Belas-Artes, terminando o curso em Lisboa. Entre 1847 e 1897, permaneceu em Paris, onde frequentou a escola de Pierre Blondel. Grande admirador do estilo manuelino, será o vencedor do concurso para o remate do Mosteiro dos Jerónimos em 1896. Na função pública exerceu inúmeros cargos ligado aos Monumentos Nacionais e à Instrução Pública o que lhe conferiu uma carreira de sucesso. (Adapt. de *Adães Bermudes*. In **Infopédia** [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2011. [Consult. 2009-02-04])

⁹⁷ Aldeia do Concelho de Freixo-de-Espada à Cinta.

alunos, pois que a frequência nesta é superior ainda à feminina.” (Pintado, *op. cit.*: 19)

Verifica-se também que apesar dos alunos (mais de 300, para fazerem exame de 4ª classe) estes tinham de se deslocar a Moncorvo, apesar de Freixo ser sede de Concelho.

Cerca de 20 anos depois, com a população a aumentar (mais de 2600 habitantes), para além de uma mais normalizada e acostuada frequência escolar, as instalações continuavam a ser as mesmas, pelo que compreendemos a preocupação das autoridades locais em tentarem resolver o assunto, como se pode verificar neste ofício de 1934:

O edifício desta escola está bastante arruinado carecendo por isso de urgentemente ser reparado. Pertence ao Estado e tem apenas dois salões e habitação para um só professor. Para a frequência escolar da vila as duas salas são insuficientes e para ficar assegurada a matrícula e frequência de todas as crianças do sexo masculino desta freguesia de Freixo que deve ser de 180 (só rapazes) pouco mais ou menos, esta Câmara e de opinião que fossem construídas mais duas salas em cima das já existentes (...) Não sendo construídos os dois salões necessários, torna-se então necessário outro edifício para o sexo masculino para assim ficar garantida a frequência de todas as crianças e bem assim poder ser preenchido o 3º lugar de professor já criado, mas pendente o seu preenchimento, por falta de salas de aula para o exercício escolar.” (*Idem, ibidem*: 20)

Teria, no entanto, que se esperar até 1940 para se assistir à construção dos dois salões... E, por este exemplo, vemos a morosidade com que a rede escolar primária se instalava no Distrito de Bragança!

Também em Miranda do Douro, a questão do analfabetismo e situação da falta de escolas era notória, tentando os responsáveis da Administração Local combatê-la pelos meios ao seu alcance. Assim, a 22/3/1912, depois de feita uma análise do concelho, em termos culturais, é enviada uma carta à *Câmara dos Deputados*, de que transcrevemos algumas passagens:

A Câmara Municipal de Miranda do Douro, vem, por este meio, submeter à consideração de Vossas Excelências o seguinte objecto de sumo interesse local, a

bem da civilização e moralidade deste concelho, que pela sua posição especial e distância da capital é mais atrasado na marcha do progresso material e moral.

Abandonado, desde muitos anos aos próprios recursos, isolado por falta de vias de comunicação, e por assim dizer fora da órbita da actividade industrial, tem jazido no esquecimento, nesse estado de indulgência que acompanha a ignorância e o embrutecimento dos habitantes de quase todas as aldeias que a compõem. Entregues exclusivamente aos trabalhos rudes do campo (...) tão grosseiros ainda como nos tempos primitivos, os habitantes das aldeias de Miranda do Douro transmitem aos filhos o triste estado que herdaram dos pais. Podendo dizer-se que nesta porção de Portugal se acumula sucessivamente a crassa ignorância afugentada e batida de todos os pontos até onde se tem estendido a acção civilizadora (...)

Aquelas freguesias onde se nota mais, porém, esta infelicidade são Duas Igrejas e Ifanes, de mais de 700 almas cada uma, que servem de centro a muitas aldeias (...) A Câmara Municipal de Miranda do Douro roga a V^a Excelências que (...) hajam por bem autorizar a criação de duas aulas de Instrução Primária para o sexo masculino, uma em Duas Igrejas, outra em Ifanes. (Também Miranda (...) precisa para o sexo feminino cuja educação é geralmente abandonada, não só por falta de quem a dirija, como também por causa da muita pobreza duma cadeira de instrução primária, que seja provida por pessoa que reúna as qualidades necessárias para desempenhar as funções de mestrado sexo feminino.” (Cf. Marcos, *op. cit.*: 28)

Em nosso entender, os exemplos anteriores são suficientes para ilustrar a situação do Ensino Primário e do parque escolar, no distrito de Bragança, em inícios do séc. XX. Além das manifestamente poucas escolas primárias e das péssimas condições que ofereciam aquelas que existiam, questionámo-nos em quantos concelhos deste distrito haveria mestres que reunissem as qualidades necessárias para bem desempenhar as funções atribuídas.

3.º- As Reformas Republicanas do Ensino

A evolução da escolaridade obrigatória e o seu cumprimento

A Reforma do Ensino Primário de 1911 veio definir que em cada uma das freguesias de Portugal continental e insular deveria haver, pelo

menos, uma escola primária elementar para cada sexo. Só se admitia a coeducação, quando não fosse possível criar escolas separadas, por ser baixa a densidade da população escolar.

A par das escolas oficiais, o Estado admitia as escolas particulares.

“ O ensino primário particular é livre” (art.º 48) sob a condição de ser exercido por indivíduos com competência legal, mas sujeitos à fiscalização das entidades próprias oficiais (art.º 49). No entanto, é “proibido o exercício do magistério particular aos cidadãos que ensinem doutrinas contrárias às leis do Estado, à liberdade dos cidadãos e à moral social”. (artº 51) (Carvalho, *op. cit*: 671)

No mês de Agosto de cada ano, as Juntas da paróquia tinham obrigação de fazer o recenseamento de todas as crianças em idade escolar nas respectivas freguesias, incorrendo em multas, se tal não acontecesse e sendo, mesmo, dissolvidas, se reincidissem na falta de cumprimento da obrigação (Artº 41). Uma vez recenseadas, os seus pais, ou os encarregados de educação, tinham a obrigação de as apresentarem às matrículas, sob penas que o Governo prometia decretar noutra oportunidade. (art.º 43) (*Idem, ibidem*:670)

Este rigor, posto no recenseamento das crianças em idade escolar, tinha claramente por alvo combater o analfabetismo.

Alterando a designação em vigor de Ensino Primário do 1º e 2º grau, a Reforma de 1911 retomou as designações adoptadas pelo 1º Ministro da Instrução, António da Costa, em 1870: **Ensino Primário Elementar** (3 anos) e **Ensino Primário Complementar** (2 anos). Introduziu também, numa medida notável, o **Ensino Primário Superior** (3 anos).

O **Ensino Primário Elementar** era obrigatório para todas as crianças de ambos os sexos, de idades compreendidas entre os sete e os catorze anos⁹⁸. O Decreto não dizia expressamente que o Ensino Primário

⁹⁸ “ Eram excluídas da obrigatoriedade escolar as crianças que recebessem ensino particular ou doméstico e as que residissem a mais de dois quilómetros de distância de qualquer escola. Ficavam ainda de fora as crianças surdas, surdas-mudas, atrasadas

Elementar fosse gratuito, o que era afirmado em artigo próprio (artº 38) no que concernia aos Ensinos: Infantil, Primário Complementar e Primário Superior. O contexto geral não deixa, no entanto, dúvidas de que o elementar também não o fosse.

O propósito do **Ensino Primário Elementar** era cobrir quatro áreas, que poderemos designar como: literárias, científicas, artísticas e técnicas.

O primeiro incluía a Leitura e a Escrita, Noções de Geografia, “Moral prática tendente a orientar a verdade para o bem e a desenvolver a sensibilidade”, e Educação social, Económica e Civil; o segundo grupo, as quatro operações aritméticas, o Sistema Métrico, Geometria Elementar, notícia dos produtos comuns da natureza e conhecimento dos fenómenos naturais mais vulgares; o terceiro grupo, Desenho e Modelação, Canto Coral e dicção de poesias; o quarto grupo, Higiene, Jogos, trabalhos Manuais e Agrícolas. (Carvalho, *op. cit.*: 670)

Terminada a escolaridade obrigatória de três anos de Ensino Primário Elementar e aprovado no respectivo exame, o aluno poderia enveredar pelo Ensino Secundário, ou, se não quisesse prolongar os estudos, continuar a frequência do Ensino Primário numa nova fase, designada por “Complementar”.(Cf. *Idem, ibidem*: 673)

O **Ensino Primário Complementar** tinha a duração de dois anos, dos dez aos doze anos de idade, seria facultativo e também gratuito. Aí se continuaria o estudo das disciplinas da fase elementar: a Leitura, a Escrita, a História, a Geografia, etc., com maior aprofundamento para “preparar para qualquer profissão” (art.º 25º), tais como: rudimentos de Ciências Físico-Químicas e Histórico-Naturais, especialmente aplicáveis à indústria e à Agricultura, Astronomia, Fotografia, etc. (Cf. Carvalho, *op. cit.*: 673)

De acordo com a filosofia que fizera decretar a Instrução Militar Preparatória, logo após a implantação da República, em 1910 registam-se, numa das alíneas da programação deste Ensino Primário Complementar, exercícios militares para o sexo masculino.

mentais ou atrasadas escolares (arriérés lhes chama o decreto), para as quais, de acordo com o espírito irrealista do diploma, seriam criadas escolas especiais. (artº 46) ” Cf. Carvalho, *op. cit.*: 670

Para as meninas, destinava-se: jardinagem, horticultura e economia doméstica.

O sistema do Ensino Primário estava arquitectado de forma tão interessante que recebeu o aplauso quase generalizado dos pedagogos portugueses. Mas “em 1919, aquando do segundo ímpeto reformador republicano, ainda não tinha sido criada uma única escola de ensino primário complementar ou de ensino primário superior” (Nóvoa, *op. cit.*: 37)

Não é muito fácil calcular com exactidão as taxas de escolarização das crianças portuguesas, nomeadamente devido à ausência de estatísticas fidedignas. No entanto, numa análise muito global, é possível relacionar o número de alunos matriculados no ensino primário com o número de crianças em idade escolar, obtendo as seguintes percentagens entre 1900 e 1930:

1900-----	22%
1910-----	29%
1920-----	30%
1930-----	38%

(Cf. *Idem, ibidem*:37)

A reforma do Ensino Primário de 29/3/1911 foi sofrendo alterações nos anos seguintes e acabou por ser substituída por outra, com Leonardo Coimbra como Ministro da Instrução, a 10/5/1919 (também esta viria a ser subsequentemente alterada).

A Reforma de 1919, que conservou grande parte dos artigos consignados na de 1911, incluía uma novidade que representaria, certamente, um grande progresso, se pudesse ser rigorosamente executada: a obrigatoriedade escolar (que era de três anos em 1911) passa a ser de cinco anos (dos 7 aos 12) em 1919. O **Ensino Primário Elementar**, que era a fase obrigatória, de três anos, em 1911, e o **Ensino Primário**

Complementar, não obrigatório, de dois anos, fundiam-se num só, com a designação de **Ensino Primário Geral**, de cinco anos, de frequência obrigatória. Seguir-se-lhe-ia, como anteriormente, o **Ensino Primário Superior**, de três anos.

Em termos genéricos, no final da 1ª República, duas em cada três crianças portuguesas não cumpriam a escolaridade obrigatória, ou seja, apesar da mobilização dos republicanos e da adopção de variadíssimas medidas administrativas, na viragem do primeiro quartel do séc. XX, grandes franjas da população continuavam a viver à margem da escola. (Cf. Nóvoa, *op. cit*)

4.º-A Criação do Ensino Primário Superior

Ao **Ensino Primário Complementar**, que terminava com um exame, seguir-se-ia o **Ensino Primário Superior**, igualmente facultativo e gratuito, com a duração de três anos (dos doze aos catorze anos de idade), em regime de coeducação. “As escolas do ensino primário superior - diz o artº 32º- destinam-se não somente a aperfeiçoar os conhecimentos adquiridos nas escolas elementares e complementares, mas também e principalmente a estimular, desenvolver e educar, por uma aprendizagem conveniente, nos alunos que as frequentam, as aptidões naturais que possuam e que desejem valorizar para a vida.” (Cf. Carvalho, *op. cit.*: 674)

Embora estivesse previsto na reforma de 1911, o **Ensino Primário Superior** só viria a ser dinamizado na sequência da Reforma de 1919. Trata-se de uma das medidas legislativas mais significativas da 1ª República, que poderia ter sido a escola tipo, realizando no nosso país o regime da Escola Única, de ensino integral, de cultura e de pré-aprendizagem profissional: escola-oficina ou escola-quinta, conforme a região.

O arranque do **Ensino Primário Superior** foi preparado por uma comissão presidida por Adolfo Lima, nomeada em 1918 pelo ministro Alfredo de Magalhães. Apesar do fim da “ditadura sidonista”, a Reforma de 1919 apropriou-se do essencial do trabalho da referida Comissão, tendo

produzido legislação que permitiu a abertura da primeira Escola Primária Superior, no ano de 1919.

Este grau de ensino não foi pensado como um complemento à escolaridade primária, mas antes como um curso de carácter essencialmente activo, integral e tecnológico. Ele era considerado como um prolongamento da Escola Primária, na sua transição de pré-aprendizagem para a aprendizagem de um ofício ou profissão. Era um laboratório experimental, prático, de orientação profissional.

As disciplinas do curso eram em número de dezassete e do conjunto faziam parte, além das habituais, o francês e o inglês. (Lá se encontram também os exercícios militares)

O certificado do curso do **Ensino Primário Superior**, obtido por meio de exame, habilitava à matrícula nas Escolas Normais Primárias, nas Escolas Agrícolas, Industriais, Profissionais, Comerciais e Técnicas e permitia a passagem para o Liceu, ao nível de classe equivalente.

As câmaras municipais deveriam promover a criação das Escolas Primárias Superiores em todos os bairros de Lisboa e do Porto, nas capitais de distrito, em todas as povoações com mais de 10.000 habitantes e em todos os centros fabris ou comerciais de reconhecida importância.

Houve em Portugal um estabelecimento de ensino que foi, provavelmente, a mais importante experiência pedagógica de inícios do século, que podia servir de modelo para a organização do Ensino Primário Superior: era a *Escola-oficina n.º1*, elogiada por todos, portugueses e estrangeiros, que a visitaram e considerada como modelar.⁹⁹

Lançada nestes moldes ousados e pedagogicamente avançados, nem por isso o Ensino Superior teve uma vida menos atribulada, só tendo sido implementado de modo muito parcelar: não chegaram a ser criadas mais do que 52 escolas em todo o país, que tiveram nos anos de maior frequência cerca de 3500 alunos, tendo sido definitivamente extintas no final do ano lectivo 1925-1926. (Cf. Nóvoa, *op. cit.*: 38)

⁹⁹ Sobre esta escola e o seu director, Adolfo Lima, reflectiremos aprofundadamente em momento ulterior da nossa investigação.

O **Ensino Primário Superior** viveu sempre na contradição entre ser o fim do Primário ou o princípio do Secundário. Esta contradição apareceu, de forma muito clara, nos debates, por vezes vigorosos, em torno da questão de saber em que instituições deviam ser formados os professores do Ensino Primário Superior: nas Escolas Normais Primárias, como os outros professores do Primário ou nas Escolas Normais Superiores como os outros professores do Secundário?

Nenhum destes aspectos consegue negar a importância das Escolas Primárias Superiores, em quem o ministro António Sérgio desferiu um golpe fatal, em 1924, valendo-lhe uma reacção violenta dos professores destes estabelecimentos.

5.º- A Laicização do Ensino

Uma das poucas determinações da Reforma de 1911, que não viriam a ficar no papel, foi a que respeitava à Educação Moral. Deve ter sido grande o choque provocado na maior parte da população do nosso país, quando se viu confrontada com uma Escola, sem Deus, “ (...) enormidade escandalosa e arrepiante para mentalidades secularmente amparadas pelas palavras da Igreja.” (Carvalho, *op. cit.*: 674-675)

É importante, no entanto, frisar que nenhum dos programas dos três graus de Ensino Primário deixou, a moral esquecida. No 1º grau, referindo-se à aquisição de hábitos morais pelo exemplo e pelo ensino; no 2º grau, referindo-se à moral prática, como meio de formação do carácter e no 3º grau, orientada no sentido social e com exclusão de quaisquer implicações religiosas. (*Idem, ibidem*: 675)

A Lei assim o decretava, sem subterfúgios e, inclusive, com alguma agressividade:

A religião foi banida da escola. Quem quiser que dê à criança, no recato do lar, porque o Estado, respeitando a liberdade de todos, nada tem com isso. A moral das escolas, depois que a República se fundou, só tem por base os preceitos que regulam a justiça entre os homens e a dignidade dos cidadãos. Varreu-se da pedagogia nacional todo o turbilhão de mistérios, de milagres e de fantasmas que

regulavam até então, o destino mental das crianças. A escola vai ser neutra. Nem a favor de Deus, nem contra Deus.

Dela se banirão todas as religiões, menos a religião do dever, que será o culto eterno desta nova igreja cívica do povo. (Cf. Carvalho, *op. cit.*: 675)

Ficava a caber, agora ao Professor Primário uma responsabilidade que até então ninguém lhe fizera sentir, o de formador moral da Pátria.

6.º - A Formação, Estatuto Profissional e Social e Situação Económica dos Professores Primários

Tomás da Fonseca, que colaborou com o advento da República na Reforma do Ensino Primário Normal e organizou e animou diversas associações de carácter cultural,¹⁰⁰ afirmava, em 1913, que a organização de boas Escolas Normais devia preceder a organização de um bom Exército e de uma boa Marinha, devendo a República dedicar-lhes o melhor do seu esforço, visto serem elas o primeiro elemento para a consolidação e defesa de um país.

Entre 1910 e 1913, assistiu-se a uma espécie de “republicanização” das antigas Escolas Normais e de habilitação para o Magistério Primário, mas nenhuma alteração de fundo foi introduzida na estrutura desadequada de formação de professores.

¹⁰⁰ José Tomás da Fonseca foi poeta, ficcionista, historiógrafo, jornalista, professor e militante republicano de cariz anti-clerical, foi vogal do Conselho Superior de Instrução Pública, Director da Escola Normal de Lisboa e de Coimbra - das quais foi afastado pelo sidonismo e pelo Estado Novo - e um dos fundadores da Universidade Livre de Coimbra. (Adapt.º de *Fonseca José António Vieira da*, *in Wikipédia, a enciclopédia livre*. [Em linha] [Cons. 20 /4/2009].

Num certo sentido, pode-se mesmo afirmar que a qualidade de ensino prestada nestas instituições se degradou bastante, sobretudo ao estatuto de provisoriedade em que passaram a viver. Nos últimos anos da Monarquia, estas escolas diplomaram cerca de 260 professores por ano, número que subiu para 486 nos primeiros anos da República e para 949 no quinquénio anterior à implementação da Reforma: ora se já durante a Monarquia estas escolas eram acusadas de não terem infra-estruturas necessárias, imagine-se o que se passou a seguir. (Nóvoa, *op. cit.*: 40)

O desafio era enorme. Em 1919, Adolfo Lima, director da Escola Normal Primária de Benfica, considerava que:

Temos diante de nós a responsabilidade de realizar uma educação normalista exemplar, e inteiramente nova. Os nossos processos e métodos pedagógicos têm de ser novos para corresponderem ao espírito e orientação que presidiram à organização da nossa Escola. (...) Temos que inovar! (*Idem, ibidem*: 39)

Desde logo, o novo regime assumiu a reforma do Ensino Normal como uma prioridade máxima, mas a primeira geração de professores republicanos, isto é formados em instituições republicanas, só ficou preparada por volta de 1921/1922.

Até à queda da 1.^a República o conjunto de Escolas Normais que funcionava segundo a nova Reforma diplomara um total de 621 professores de Instrução Primária, o que comparado com o número anual de saídas antes de 1919 é muito reduzido.

Esta realidade era agravada com a situação de desemprego que se vivia na classe dos professores primários na década de 20, o que ainda dificultou mais a colocação dos recém-licenciados. Podemos tirar uma conclusão: durante a duração da 1.^a República não exerceu funções docentes praticamente nenhum professor de Instrução Primária formado nas novas Escolas Normais.

A situação agravou-se ainda mais pelo facto da Reforma do Ensino Normal ter sido preparada com grande cuidado, possibilitando que as escolas recém-criadas (Lisboa, Porto, Coimbra, Braga e Ponta Delgada)

estivessem dotadas de recursos materiais e humanos adequados a uma correcta formação de professores e fossem dirigidas por um corpo docente altamente qualificado.¹⁰¹

“Em contraposição a estes magníficos propósitos, um decreto de 6/12/1911 mandou suspender a nomeação do pessoal docente para as Escolas Normais Primárias, por motivos de ordem económica e financeira.” (Carvalho, *op. cit.*: 677)

A matrícula para a Escola Normal do Magistério Primário exigia somente aprovação no Curso do Ensino Primário Superior ou da classe correspondente aos Liceus e a idade dos candidatos podia ir do mínimo de quinze ao máximo de vinte e cinco anos.¹⁰²

Acabado o curso, os novos professores ingressariam na vida activa, mas sujeitos à condição de que “A primeira nomeação para o magistério primário de todas as categorias é temporária, podendo tornar-se definitiva depois de bom e efectivo serviço. (art.º 84)” (*Idem, ibidem*: 677) Significava isto que o professor, ainda que diplomado por uma Escola Normal, poderia ser afastado da profissão.

Segundo o Decreto-lei que regulava a Instrução Primária, as despesas com os serviços do Magistério Primário seriam pagas pelo Estado e pelas câmaras municipais. A estas últimas competiam as despesas que incluíam os ordenados dos professores, as rendas de casa, a reparação e

¹⁰¹ Os Programas do *Curso Normal*, aprovados em 1919, constituem ainda actualmente um notável documento pedagógico, talvez o mais coerente do ponto de vista metodológico produzido durante o período republicano e aquele que denota uma melhor fundamentação científica. No capítulo dedicado a Adolfo Lima, reflectiremos sobre a organização curricular das “novas” Escolas Normais Primárias com particular atenção.

¹⁰² “A preparação dos professores consistia num curso geral de quatro anos, com dezanove disciplinas: pedagógicas, científicas e culturais, teóricas e práticas, um curso especial para cada um dos sexos com a habitual jardinagem e horticultura, etc. para as mulheres, e trabalhos manuais e agrícolas, exercícios militares (mais uma vez) e de natação, para os homens; e cursos complementares destinados a diversos fins, para o ensino nas colónias, para o ensino de cegos e surdos-mudos, etc, etc.” (Carvalho, *op. cit.*:677)

conservação dos edifícios, etc. Eram também atribuições das câmaras municipais: a nomeação, transferência e demissão dos professores do Ensino Primário e, na falta de cumprimento dos seus múltiplos deveres, estas seriam sujeitas a multas, ou mesmo dissolvidas.

A execução dos preceitos impostos neste Decreto não teve as consequências positivas que os governantes desejariam que tivessem acontecido e nem sequer foi tentada, em muitos dos seus aspectos. É evidente que o país real não possuía as condições mínimas para suportar as providências decretadas, por duas ordens de factores: dificuldades económicas e falta de uma mentalidade disposta a aceitar mudanças de comportamento social.

O Governo Republicano orgulhava-se de ter assumido algumas questões vitais do Ensino Primário: a descentralização do ensino, a melhor preparação científica e pedagógica dos professores primários e a melhoria das suas condições económicas.

Relativamente à descentralização, as autarquias não possuíam meios suficientes para assumir as suas responsabilidades e, muitas vezes, elas próprias se comportavam como se não estivessem interessadas em fazê-lo. A descentralização, que foi definida no Decreto de 29/3/1911, entrou em vigor dois anos depois, por Lei de 29/6/1913. Ora se a situação do Ensino Primário corria mal, nada se alterou com a descentralização.

Com efeito em Decreto de 12/6/1918 (apenas passados 5 anos sobre a entrada em vigor do novo sistema administrativo), a questão era posta nos termos seguintes:

(...) Reconhecendo-se que limitado tem sido o número de Câmaras Municipais a quem os interesses do ensino e do professorado tenham merecido o justo desvelo e consideração que lhes é devido [...] determina-se que:

Artigo 1.º- Os serviços de Instrução Primária que [...] pertenciam às Câmaras Municipais passam a ser administrados pelo Estado, a partir do ano económico de 1918/1919 (Cf. Carvalho, *op. cit.*: 678)

Assim terminou a descentralização do Ensino, um dos baluartes erguidos pela 1.ª República, em prol do progresso da nação, respondendo o

Governo às queixas dos próprios professores, que viam passar o fim dos meses, sem receberem os salários que competiam ser pagos pelas câmaras municipais.

Por Decreto de 10/5/1919, ensaiou-se um novo sistema, que atribuía a gestão das escolas primárias a organismos chamados *Juntas Escolares*, que incluíam, entre outros, representantes das câmaras e professores primários. Inicialmente este sistema contou com o apoio dos professores, mas esta posição não foi duradoura.

Um Decreto de 12/5/1922 determinava, em parte, a sua dissolução, apresentando várias justificações:

Considerando que algumas Juntas Escolares não cumprindo com a sua missão, têm cometido as maiores ilegalidades; Considerando que em alguns concelhos estão de tal forma divididas e os seus membros tão incompatibilizados, que a sua existência só prejudica a boa administração do ensino; [...] Considerando, enfim, que se torna indispensável regular devidamente o seu bom funcionamento (...) (*Idem, ibidem: 679*)

Relativamente à situação económica dos professores, logo aquando da implantação da República, havia por parte da classe docente uma enorme expectativa de melhoria nas condições remuneratórias, como é visível neste excerto, escrito em 1910: “A República há-de saldar connosco uma dívida sagrada, arrancando-nos a esta situação miserável em que a monarquia nos deixou permanecer. Há-de saldá-la, estamos absolutamente seguros disso” (Cf. Nóvoa, *op. cit.:* 45)

Esta confiança não foi defraudada. Com efeito a promessa feita em 1911 de futuros aumentos de vencimentos de professores foi cumprida, embora levasse bastante mais tempo a concretizar-se do que os principais interessados pretendiam.

Legislada a 11/9/1915 só entrou em vigor, quase dois anos depois, por Lei de 25/7/1917. Como, entretanto, o custo de vida subira bastante, pois se estava em pleno decurso da 1.^a Grande Guerra, a situação material dos professores primários permaneceu tão má como anteriormente. Para minorar a penúria dos professores foi criado por Decreto de 24/11/1915, o

Instituto do Professorado Primário Oficial Português, que se destinava a proteger e a educar as órfãs e filhas dos professores primários oficiais.

Esta era uma regalia que aliviava os professores de algumas preocupações, pois as crianças recebiam no Instituto, além da Instrução Primária elementar e complementar, lições de diversas matérias de utilidade, como a prática das línguas francesa, inglesa e alemã, bem como de dactilografia, taquigrafia, costura e bordados, entre outras.

Se houve classe profissional que a 1.^a República considerou e em cujo nível de vida investiu foi, indubitavelmente, a dos professores primários. Por isso, chega a ser quase inacreditável que a comissão executiva da *União* (organização sindical de professores primários) publicasse, em 1923, um manifesto ao país, onde se podia ler:

A classe do professorado primário oficial está sendo injusta e pouco dignamente tratada por quem tem o dever de a considerar mais carinhosamente para que ela não possa duvidar das afirmações produzidas no tempo da propaganda, feita pelos nossos caudilhos. (Nóvoa, *op. cit.*: 45)

Esta reacção parece-nos tanto mais estranha quanto se sabe que o professorado primário atingira, no ano anterior, o mais alto nível económico de toda a sua história. (Cf. Mónica, 2006:78)

Temos de entender as críticas dos professores numa outra expectativa, no que concerne à profissão docente: por um lado, o discurso dominante atribuía aos professores uma missão social da maior importância individual e colectiva; por outro lado, o corpo docente possuía uma capacidade reivindicativa como jamais tinha tido.

A conjugação destas duas razões explica as insatisfações dos professores e das suas associações, apesar do esforço inegável feito pela maioria dos governos da 1.^a República (1910/1926), no sentido da melhoria da sua situação económica.

Durante a 1.^a República (1910-1926) todas as imagens do professor primário extravasam o contexto especificamente escolar para se projectarem numa intervenção social mais ampla: a missão do professor-tipo, mantido pelo Estado, pela sociedade, na aldeia sertaneja, não deve fechar-se dentro das quatro paredes

da sua escola, nem dirigir-se só às crianças, mas estender-se aos adultos e a todas as manifestações da vida local. (Nóvoa, *op. cit.*: 43)

Para todos os efeitos, o professor primário devia substituir-se em tudo ao padre, assumindo-se como o regulador da actividade social do meio em que vivia.¹⁰³

Neste quadro de referências, é fácil compreender que se tenha fixado uma imagem muito elevada do professor primário, que corporizava a crença numa sociedade em progresso constante e imparável, assegurado pelo desenvolvimento escolar. Vivia-se um tempo de muitas certezas e de poucas dúvidas e, mais do que nenhuma outra figura, os professores foram os portadores desta visão ideal da sociedade e da instituição escolar.

Por outro lado, o investimento na Escola como “via de promoção social” punha nas mãos dos professores, a chave da ascensão social de certas camadas da população, privilégio que eles souberam utilizar para obterem maior prestígio para a sua profissão.

O importante movimento associativo dos professores, que atingiu o seu auge no pós 1.^a Grande Guerra, insistiu sistematicamente neste discurso para fundamentar as suas reivindicações profissionais.

Jamais os professores tinham compreendido de modo tão claro que a sua dignificação como classe profissional, dependia sobretudo da sua solidariedade, da sua organização associativa e do seu aperfeiçoamento profissional. “Não se é professor primário como se pode ser sapateiro ou costureira. O sapateiro, por mais digno que seja, tem sempre como matéria-prima, peles de animais, o professor primário, por mais indigno que seja, tem sempre como matéria-prima, a criança.” (*Idem, ibidem*: 43)

Com a 1.^a República, a voz acanhada e frágil dos professores passou a fazer-se ouvir, com intensidade e a ter peso nas decisões governamentais, não só através de publicações periódicas dedicadas no todo ou parcialmente ao Ensino, em número surpreendentemente elevado, tanto

¹⁰³ Não esqueçamos a importância enorme que a figura do padre assumia no tempo da Monarquia!

nos maiores centros urbanos, como em povoações de menor importância na geografia cultural do nosso país, como também através de congressos pedagógicos e de associações de Classe.

3.2 - A Política de Ensino da Ditadura Nacional

3.2.1- O Maio de 1926 e a ascensão política de António de Oliveira Salazar

O golpe militar de 28/5/1926, que pôs fim à 1.^a República foi, no início, bem recebido pela população portuguesa. Portugal estava cansado da instabilidade governativa, das lutas partidárias, dos sobressaltos da vida quotidiana e confiou no vigor e na determinação dos revoltosos. Mesmo personalidades de princípios vincadamente democráticos, como António Sérgio, acolheram de bom grado a nova situação, convictas da necessidade de pôr fim à crise, pelo recurso a um “braço forte” que se impusesse e fosse respeitado.

Até Bento de Jesus Caraça, figura destacadíssima da democracia, que tanto viria a sofrer com a Ditadura em anos futuros, foi nomeado em 1928, para fazer parte de uma Comissão destinada a tomar as medidas mais prementes para extinção do analfabetismo, a execução de construções escolares e a reorganização das Escolas Normais.

É certo que logo nos dois primeiros anos de Ditadura (1926-1927) foram presas e deportadas para o Ultramar centenas de pessoas e que em 1926 se instituiu a censura à Imprensa, mas também é certo que tais actos repressivos não tiveram, inicialmente, grande impacto sobre a população, pois tanto as deportações como a censura já eram praticadas na 1.^a República.

Seria de crer que a nova ditadura viesse a ter o mesmo futuro precário de outras ditaduras anteriores, apesar da aparência duradoura com que tais sistemas políticos se costumam apresentar, e talvez tivesse sido assim “se não surgisse no horizonte político, mesmo nos limites desse horizonte, um modesto professor de Economia e Finanças da Universidade de Coimbra, de nome António de Oliveira Salazar.” (Carvalho *op. cit.*: 721)

Salazar fora convidado para ministro das Finanças, tendo sido nomeado para o cargo a 30/5/1926, onde se manteve apenas por um breve período. Oficialmente, ocupou-o apenas dois meses, pois foi exonerado em

Julho seguinte, mas efectivamente já o abandonara antes: “Salazar era homem para mandar e ser obedecido, sem condescendências, nem hesitações. Como a situação estivesse longe de ser a que o seu temperamento exigia, abandonou a pasta ministerial e regressou à sua cátedra em Coimbra.” (*Idem, ibidem:721*)

Passados dois anos, Salazar recebeu novo convite para ocupar a pasta das Finanças. A má situação económica do país arrastava-se sem solução à vista e, dada a urgência em remediá-la e a confiança posta no saber e determinação do professor de Coimbra, insistia-se na sua vinda para a equipa governamental. Salazar não declinou o convite, mas sujeitou a sua aceitação a certas exigências, que impôs que fossem cumpridas. Estas exigências resumiam-se à total subordinação de todos os ministérios ao ministro das Finanças.

As condições foram aceites e Salazar foi novamente nomeado ministro da pasta das Finanças a 27/4/1928. Com o seu empossamento iria iniciar a sua carreira de ditador, que se prolongaria por quatro décadas

(...) Devemos dizer mesmo que as ditaduras se têm mostrado singularmente activas no desenvolvimento de legislação e de instituições que vão elevando as condições de vida da massa trabalhadora, pela maior facilidade com que sobre a base da ordem e da disciplina, podem encarar aquele problema, sem espírito de partido ou classe, mas somente em inteira subordinação ao maior interesse nacional. (Salazar 1960:27)

Defensor de um sistema de poderes concentracionário, não esteve sozinho no seu tempo. Acompanharam-no Hitler, na Alemanha, Mussolini, em Itália e Franco, em Espanha. No entanto, não deixa de ser significativo que enquanto os demais tomaram o poder pela força, a Salazar o poder foi-lhe oferecido e até solicitado com insistência. A actuação de Salazar não deve ser, por isso, estudada, fazendo apenas incidir sobre ele a crítica, mas sobre toda a realidade portuguesa. Ele não enganou ninguém e logo, desde o início, anunciou abertamente ao que vinha e o que pretendia.

No acto de posse do cargo de ministro das Finanças a 27/4/1928 informou a Nação que: “Sei muito bem o que quero e para onde vou.” (Salazar, *apud* Carvalho, *op. cit.*:722)

Salazar tinha uma doutrina que não abarcava só, obviamente, o âmbito das Finanças, mas todos os aspectos do comportamento individual e social. “A doutrina era de raiz católica, de sólidas robustas traves mestras afeiçoadas na penumbra do seminário em que onde fora educado e na calma paciente e resignada do meio rural que o embalara.” (Carvalho, *op. cit.*: 723)

Ao reflectir sobre o mundo exterior, diagnosticou-lhe os males e prescreveu-lhe o remédio. Para Salazar o maior mal do mundo era a instauração e a propaganda das ideias marxistas a “atirou-se” ao seu ataque com a mesma convicção com que, em séculos passados, os cristãos se tinham lançado contra os “infieis”. Em diversos lugares e situações afirmou, claramente, o seu pensamento:

O comunismo é conhecido em sociedades primitivas e também o é nos conventos. Fora daí não há nenhum caso averiguado de pleno êxito. (...) Na Rússia, que é o grande exemplo dos nossos dias, o comunismo deformou-se em colossal socialismo de Estado (...) sobrepondo-se a tudo, tudo dominando (...) O que fica então de tudo isso? A parte negativa, satanicamente, barbaramente destruidora, como a vimos por toda a parte e em Espanha há pouco tempo. É aliás esse primeiro momento de desordem, de negação de toda a disciplina, de ódio, de instintos à solta que seduz muitas imaginações. Mas, pelo mesmo motivo, um regime consciente não se deixará enganar. (Salazar,*op. cit.*: 127-128)

Na estratégia defensiva da guerra contra o comunismo a mais urgente bandeira a erguer, com vista ao futuro da Nação situar-se-ia nas escolas.

Queremos, pelo contrário, que a família e a escola imprimam nas almas em formação, de modo que não mais se apaguem, aqueles altos e nobres sentimentos que distinguem a nossa civilização e profundo amor à Pátria, como o dos que a fizeram e pelos séculos fora a engrandeceram. (Carvalho, *op.cit.*:724)

Salazar nunca ocupou a pasta da Educação, embora, em ocasiões pontuais, tivesse ocupado diversas outras pastas. No entanto, durante o tempo que durou a ditadura, tudo se passou como se ele próprio fosse ministro da Instrução, pois os que receberam esse título pautaram toda a sua actividade pelas normas ditadas pelo chefe. (Ver **Anexo-I**)

A execução do plano salazarista, de impor na Escola portuguesa as regras de pensamento e de comportamento da sua doutrina social, exigia que a pasta da Instrução fosse gerida por uma personalidade rigorosa e inequivocamente integrada nessa mesma doutrina, quer fosse por crença própria ou por submissão.

Duarte Pacheco, que era titular da pasta da Instrução, aquando da entrada de Salazar no governo, foi substituído por Gustavo Cordeiro Ramos, professor universitário de Literatura Germânica e que viria a ser, num futuro próximo, a primeira personalidade que se mostrou capaz de corresponder ao pensamento pedagógico de Salazar.

Cordeiro Ramos esteve como ministro da Instrução Pública apenas oito meses, de 10/11/1928 a 7/7/ 1929, mas viria a ser nomeado mais tarde, pela segunda vez, a 21/1/1930 e foi no decurso da sua vigência que Salazar ascendeu à Presidência do Ministério, a 5/7/1932. A partir desta data, Salazar impôs uma autoridade incontestada. A força da sua filosofia política viu-se reforçada com o novo poder adquirido e seria a partir de então que a Ditadura Nacional começaria a funcionar em pleno.

3.2.2 - O Combate ao Analfabetismo: em que moldes e para quê?

A instauração do regime saído do golpe militar do 28 de Maio foi ao encontro de muitas mentalidades inconformadas com o espírito democrático da 1.^a República e à medida que a nova situação se ia consolidando, com mais arrogância faziam ouvir as suas vozes.

Com ela se foram solidarizando os defensores do autoritarismo castrador, os vigilantes dos bons costumes e os pseudo-detentores da verdade e da certeza, traços de uma nação a que Salazar daria consistência.

Merece-nos particular atenção a maneira como passou a ser colocada a questão do analfabetismo nacional, logo após o 28 de Maio. Na óptica dos defensores de um Estado autoritário, mantido por grupos privilegiados, colocava-se o problema de se admitir qualquer solução para o problema, ou se não seria preferível manter o povo na ignorância, pois dela decorreriam a sua docilidade, a sua paciência e resignação.

A redução dos programas do Ensino Primário, consignada em disposições ministeriais, participava de uma posição comum a elementos da corrente chamada nacionalista. Manuel Múrias ¹⁰⁴, em *A Voz* declara: “E

¹⁰⁴ Nasceu em Carrazeda de Ansiães, distrito de Bragança. Foi como escritor e publicista que se distinguiu durante o Estado Novo, desempenhando o cargo de director do órgão oficial da União Nacional de 1943 a 1956. Licenciou-se em Filologia Românica pela Faculdade de Letras de Lisboa.

Foi integralista e membro do Movimento Nacional Sindicalista, fazendo parte do seu Grande Conselho. Aqui, foi um dos mais destacados membros do grupo que protagonizou a cisão pró salazarista dentro dos "Camisas Azuis", do qual fizeram parte outros como José Cabral, Costa Leite e Eusébio Tamagnini.

Manuel Múrias viria a ser o director do órgão deste grupo cisionista, o jornal *Revolução Nacional*, editado desde Março de 1934.

A partir daí passou a desempenhar funções de relevo como publicista apoiante do regime, dirigindo as revistas: *A Nação Portuguesa* e *Ocidente* e posteriormente os jornais *Acção* e *Diário da Manhã*.

Foi também deputado à Assembleia Nacional, desde 1942, membro da Comissão Nacional das Comemorações Centenárias, em 1940, e secretário-geral da comissão do Congresso do Mundo Português. Neste contexto produziu diversos estudos sobre a história portuguesa dos séculos XVI e XVII, nomeadamente sobre temáticas ligadas ao

cedo ou tarde, os programas de Instrução Primária hão-de ficar reduzidos às matérias que lhes são essenciais: ler, escrever e contar correctamente. Isto é essencial, o resto é acessório.” (Múrias, *apud* Sampaio *op. cit.*: 20).

Em 1930, no mesmo órgão de comunicação, Múrias defendia a criação da Escola Regional, que corresponderia às necessidades de cada região. O professor primário, além da instrução elementar, teria de ensinar agricultura, curtumes, pesca, lanifícios, viticultura, comércio e indústria. No jornal *Educação Nacional* (n.º149, de 5 de Janeiro de 1930), discordava-se de Manuel Múrias, entendendo-se que esta escola “não se encontra em parte alguma, por impossível”. (Cf. Sampaio, *op. cit.*: 21) Acrescentando-se que, desse modo, as escolas elementares profissionais perdiam a razão de ser e mais: o professor tinha de estudar nas Escolas Normais, o ensino especial para cada região do país, por não saber previamente onde iria ser colocado. Com efeito, o facto de leccionar numa região do litoral ou do interior do país, viria a alterar drasticamente os saberes que deveria dominar!

A Escola Regional defendida por Manuel Múrias pressupunha uma incipiente preparação cultural, na medida em que defendia a redução dos programas do Ensino Primário. Ao mesmo tempo, ministrava uma fraca preparação profissional que assentava na prática de rotinas. Desta forma, o educando nem adquiria a base cultural que lhe permitiria tornar-se um cidadão consciente, nem a prática profissional que lhe possibilitaria inovações.

colonialismo português. É o caso da sua colaboração na *História da Expansão Portuguesa no Mundo*, que dirigiu com António Baião e Hemâni Cidade, editada entre 1937 e 1940, da *História Breve da Colonização Portuguesa*, de 1940, e de *A Restauração e o Império Colonial Português*, de 1942.

Foi professor efectivo da Escola do Magistério Primário de Lisboa e desempenhou, ainda, uma série de outros cargos e funções, tais como: Secretário da Junta de Educação Nacional, Director do Arquivo Histórico Ultramarino e Sócio da Academia Portuguesa da História. (Adapt.º de Múrias, *Manuel Maria*, in **Wikipédia, a enciclopédia livre** [Em linha] [Cons. em 11/1/2009])

A Escola Regional assumia-se, então, como um factor de imutabilidade social e tecnológica, de um mundo que se julgava conveniente preservar, sem alterações consideráveis. Não confundamos, de modo algum, esta regionalização do Ensino com a exploração do meio físico e social em que a criança se integra, pois a primeira defende o estaticismo de uma sociedade injusta, pretendendo aprisionar as pessoas no meio em que nasceram; a segunda, pelo contrário, visa a realização das crianças como sujeitos conscientes e críticos, capazes de vencer barreiras que as limitam.

Mais radical ainda foi a posição de João Ameal ¹⁰⁵, que afirmava:

¹⁰⁵ Historiador, escritor e político, João Francisco de Sande Barbosa de Azevedo e Bourbon Aires de Campos (2.º Visconde e 3.º Conde do Ameal), mais conhecido pelo pseudónimo literário de João Ameal, nasceu a 23 de Agosto de 1902, em Coimbra. Licenciado em Direito pela Universidade de Lisboa, João Ameal consagrou-se como historiador, escritor e político.

Nesta última faceta, cedo se revelou como um militante monárquico tradicionalista juntando-se, em 1923, ao chamado "Grupo dos Cinco" que, não seguindo a ruptura do Integralismo com D. Manuel II, criou a Acção Realista Portuguesa.

Em 1926 surge o jornal diário *Acção Realista* sob a direcção de João Ameal. Após a fusão dos monárquicos na Causa Monárquica, o então jornalista colaborou com a revista *Integralismo Lusitano - Estudos Portugueses* (1932-33).

João Ameal integrou igualmente a organização nacional-sindicalista de Rolão Preto. Em Janeiro de 1934, todavia, está entre os dissidentes dessa organização que, sob o impulso de Oliveira Salazar, criaram a Acção Escolar Vanguarda.

A colaboração de João Ameal com o regime do Estado Novo estreitou-se ao ser indicado por António Ferro para integrar a fugaz secção portuguesa dos Comitês de Acção para a Universidade de Roma (CAUR), ao lado de António Eça de Queirós e Ernesto de Oliveira e Silva.

Foi deputado à Assembleia Nacional, desde 1942, membro da Comissão Nacional das Comemorações Centenárias, em 1940, e Secretário-geral da Comissão do Congresso do Mundo Português. Neste contexto, produziu diversos estudos sobre a história portuguesa dos séculos XVI e XVII, nomeadamente sobre temáticas ligadas ao colonialismo português. É o caso da sua colaboração na *História da Expansão Portuguesa no Mundo*, que dirigiu com António Baião e Hemâni Cidade, editada entre 1937 e 1940, da *História Breve da Colonização Portuguesa*, de 1940, e de *A Restauração e o Império Colonial Português*, de 1942.

Portugal não necessita de escolas (...) Ensinar a ler e a escrever é corromper o atavismo da raça. (...) Na nossa terra há alguns espíritos sem preparação mental, que se interessam pela obrigatoriedade do ensino primário, como se ele fosse uma das primeiras necessidades fisiológicas do povo” (Ameal, *apud* Sampaio, *op.cit.*: 20-21)

Ameal entendia que a aprendizagem escolar corrompia o “atavismo da raça”, entidade mítica cujo sentido preciso, não conseguimos discernir.

Estas posições mostram a convergência entre o subestimar-se o Ensino Primário e uma política centrada na exploração das massas por ele servidas.

Segue-se o pensamento de Alberto Pimenta ¹⁰⁶, que combatia a alfabetização, com medo de que esta contribuísse para levantar reivindicações:

Foi professor efectivo da Escola do Magistério Primário de Lisboa e desempenhou, ainda, uma série de outros cargos e funções, tais como: Secretário da Junta de Educação Nacional, Director do Arquivo Histórico Ultramarino e Sócio da Academia Portuguesa da História.

O Conde de Ameal foi ainda deputado à Assembleia Nacional e procurador à Câmara Corporativa. Monárquico. Desiluiu-se profundamente com o regime de Salazar, o que o levou a um afastamento progressivo da política activa. A partir da década de 40 dedica-se sobretudo ao ensino universitário, à Literatura e à investigação nos domínios da Filosofia e da História, onde legou obra assinalável. (Ameal, João, in **Infopédia** [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2009 [Consult. 13-1-2009].

¹⁰⁶ Alfredo Pimenta começou por ser adepto do socialismo anarquista, chegou a publicar opúsculos de combate republicano, frequentou os seus comícios, militou no Partido Evolucionista de António José de Almeida, que abandonou em 1915, andou perto do Integralismo Lusitano e fundou a Acção Realista Portuguesa, em 1923.

Com a guerra, mudou de ideias, tornou-se nacionalista e contrário à política anglófona, seguida pela maioria das forças políticas do país, manifesta uma profunda admiração pela Alemanha nazi do Kaiser.

Adere, então, aos princípios monárquicos que manteve até ao fim da vida. As afinidades com Salazar eram sobretudo pessoais, amiúde foi brutal e frontal com Salazar, que tinha por ele uma elevada consideração, o que não o impedia de o tratar com secura e o manter com respeito como é exemplo uma carta datada de 26 de Fevereiro de 1945:

A instrução que se tem dado ao povo português, quase se limita a pô-lo em condições de poder absorver a teriagem dos jornais demagogos, dos folhetos incendiários e das tolices dos escrevinhadores fáceis (...) Ensinar o povo português a ler e a escrever, para tomar conhecimento das doutrinas corrosivas de panfletários sem escrúpulos, ou das facécias malcheirosa (...) ou das mentiras criminosas dos foliculários políticos é inadmissível. Logo, concluo eu: o povo português já sabe demais (...) Um dos principais factores da criminalidade é a instrução e é-o porque o cuidado da educação não acompanha o desenvolvimento da educação. Instruir? Sem dúvida. Mas antes de instruir: educar” (Pimenta, *apud* Sampaio, *op. cit.*: 22)

Não se precisa o conceito de Educação, mas acreditamos não errar, se julgarmos que, em boa parte, para Alfredo Pimenta se confunde com o respeito e a aceitação da ordem social e política estabelecida.

A criminalidade, como é evidente, grassava nos meios com menos instrução, na medida em que a falta de instrução revelava um meio social

“...Ando bastante longe das pequenas e grandes intrigas da imprensa portuguesa e não desejo fazer juízo das razões que a V.^a Ex.^a assiste para se mostrar tão irritado. Mas se permite uma palavra de franqueza amiga, não fugirei a dizer que encontrei o artigo de V.^a Ex.^a excessivo no ataque. Por outras palavras eu cortaria ainda mais passagens além das que a Censura julgou de ver eliminar. Nós não podemos nem devemos – sobretudo pela pena de um intelectual de verdade – voltar aos velhos tempos de um jornalismo de ataque pessoal... À Censura direi entretanto que não estraguem a gramática dos escritos de V.^a Ex.^a”.

Pimenta acusava permanentemente Salazar de estar rodeado de inimigos, dominado por forças ocultas, e, não obstante, pedia-lhe favores, desde empregos para si e para outros até misericórdia com os alemães e familiares amigos presos pela PIDE.

Recriminava Salazar por tentar fazer um Estado Novo com pessoal velho e exigia doutrinadores nacionalistas nas escolas. Reprovava a União Nacional, pelo seu amolecimento ideológico e apresentava-se como o piloto secundário do grande timoneiro que considerava ser Salazar.

Estava constantemente inquieto, vendo a toda a hora o regime “ir ao fundo”, com um pessimismo paranóide e recendo que Salazar fosse despedido pelos ingleses no fim da guerra. Refere-se ao Cardeal Cerejeira e a Marcelo Caetano como figuras dúbias e via comunistas por toda a parte, até no governo.

Escreveu amargamente queixando-se de tudo, de figuras gradas da Igreja Católica, de intelectuais, quase tudo. Só a veneração a Salazar é que resistiu sempre. (Oliveira 2003: 240)

desfavorecido. Segundo a Revista *Educação Nacional* (Ano XXX, n.º 29, de 11 de Setembro de 1932), apresentando dados estatísticos, dos 4604 delinquentes que, em 1930, foram julgados nos tribunais portugueses, 3006 (65,9%) eram analfabetos, 1332 tinham alguma instrução e somente haviam feito o exame de Instrução Primária 350 (7,5%).¹⁰⁷(Sampaio, *op. cit.*: 23)

As afirmações anteriores, assim como muitas outras que poderíamos apresentar, são expressões públicas de personalidades de destaque na vida política nacional e vieram, todas elas, a lume após o 28/5/1926, tendo em comum o facto de terem sido emitidas em anos anteriores à subida de Salazar à Presidência do Conselho, o que só veio a acontecer em 1933, data a partir da qual se encontrava em condições de impor a sua ideologia política.

Se é que podemos utilizar tal termo, isto serve de “atenuante” nas críticas que pretendem individualizar, em Salazar, a responsabilidade exclusiva do pensamento político do *Estado Novo*.

Em clara oposição às opiniões apresentadas está a da pedagoga Irene Lisboa que teve o desassombro de proferir, numa conferência, as seguintes palavras: “a função da escola primária é a de, deliberadamente, dar os elementos de cultura, considerada indispensável ao homem, vivendo em sociedade.” (Lisboa, 1933: 12)

Para os ideólogos do *Estado Novo*, o inconveniente de o povo saber ler não residia propriamente no facto em si mesmo de ler, mas no uso perigoso que dele podia resultar. Através da leitura, o povo teria fácil acesso a “doutrinas corrosivas” e se essa consequência fosse inevitável, melhor era que se fechassem as escolas, deixando-as apenas acessíveis aos filhos da burguesia, esses sim interessados em perpetuar indefinidamente a ordem social instalada. Havia, no entanto outro caminho, menos drástico, o de proporcionar escolas a todos, mas só deixar ler aquilo que o Estado

¹⁰⁷ Se Alfredo Pimenta fosse mais atento à realidade do seu tempo, certamente não teria proferido as enormidades que transcrevemos!

achasse mais conveniente, e não apenas enquanto crianças da escola, mas também como adultos pela vida fora.

Esta orientação alternativa constituiria um programa grandioso, de gigantescas proporções, que exigiria perspicácia ao governo, vigilância permanente e anos de esforços.

Foi exactamente isso que Salazar conseguiu, esse homem sempre igual a si mesmo, moderado, sereno, pertinaz, sem precisar sequer de sair do seu gabinete, mas apenas daí manobrando os cordelinhos com que movimentava a mentalidade reaccionária da Nação. (Carvalho *op.cit*: 728)

3.2.3- A 1.^a Reforma do Ensino Primário

A primeira providência, tomada pelo novo regime em matéria de instrução, isoladamente de qualquer contexto legislativo reformador dos estudos, passados menos de quinze dias do Movimento do 28/5/1928, vivendo-se ainda em fase de organização do governo, foi a proibição de coeducação no regime elementar, através da Lei n.º1880, de 8 de Junho.

Os novos dirigentes consideravam tão grave a presença de meninos e meninas nas mesmas salas de aula e receavam tanto tal “promiscuidade” que mal tomaram posse do poder, logo decretaram a separação de sexos nas escolas elementares.

Menos de um ano depois, o Decreto n.º 13619, de 17/5/1927 substituiu o regime de coeducação pelo de separação de sexos. Esta intenção foi corroborada por uma nota de 24 de Setembro do mesmo ano, procurando efectivar, na medida do possível, a separação de sexos no Ensino Elementar, para o que a distribuição de professores já foi regulada com vista a esse objectivo.

Em 1928, o Decreto n.º 15032, de 15 de Fevereiro, procurou acelerar o regime da separação de sexos no Ensino Primário, determinando-se o estabelecimento deste regime em localidades onde houvesse mais de uma escola. (Cf. Sampaio, *op. cit.*: 95)

Um dos factores que mais contribuiu para o repúdio da coeducação por parte das entidades oficiais, que estavam interessadas na realização de uma escola profundamente sustentada em valores católicos, foi a sua condenação pelo papa Pio XI, na Encíclica *Divini Illius Magistri*. Este Papa, depois de considerar a educação sexual como um erro grave, afirmava:

Igualmente erróneo e pernicioso à educação cristã é o método chamado de coeducação também fundado, segundo muitos, no naturalismo negador do pecado original e, além disso, segundo todos os defensores desse método, numa deplorável confusão de ideias que transforma a legítima sociedade humana numa promiscuidade e igualdade nivelada (Cf. *Idem, ibidem*: 96)

O Decreto de 24/7/1931 manteve o regime de separação de sexos. São apenas de frequência mista as escolas de localidades cuja frequência não justifique o funcionamento de dois lugares de professor, extinguindo-se as escolas mistas que à data da publicação deste decreto, se encontravam providas de professores.

Inicialmente, a *União do Professorado Primário* defendia a coeducação, tanto que o respectivo Conselho Fiscal, entre as suas reivindicações apresentava a de esta se manter. Mas, algum tempo mais tarde, através do seu órgão de informação oficial, já se mostrava favorável à separação de sexos, contrariando o defendido anteriormente.

Alegava, em favor da separação de sexos, o seguinte conjunto de argumentos: o repúdio que dela fazia a pedagogia, a posição contrária do povo português, a dificuldade em manter a disciplina, o prejuízo do ensino de labores e de educação física, ao mesmo tempo que se dizia prejudicar a alfabetização.

A coeducação era defendida pela *Associação dos Professores de Portugal* e pelo *Conselho Nacional de Mulheres Portuguesas*, que numa exposição dirigida ao ministro da Instrução Pública considerava a separação de sexos como: “Um atentado contra a Pedagogia Moderna, baseada em leis sociológicas e pedagógicas irrefutáveis.” (*Idem, ibidem: 97*)

O jornal *Educação Nacional*, um dos órgãos de comunicação do regime, mantinha uma atitude de ataque intransigente à coeducação, aplaudindo a sua extinção. Para explicar o número de divórcios nos Estados Unidos apresentava um argumento caricato: “Ou não fossem os Estados Unidos a pátria da coeducação”. (*Sampaio, op. cit: 97*)

O Decreto n.º 15032 é entendido, por este jornal, como consolador, na medida em que “ a coeducação é um verdadeiro polvo de tentáculos sinistros, (que) acaba de receber o golpe de morte num honroso decreto do Sr. Ministro da Instrução.” (*Idem, ibidem: 97*)

O problema da coeducação ultrapassava largamente o âmbito de uma simples querela de natureza pedagógica. Não é por coincidência que a atacava um jornal defensor da ditadura, enquanto a *Associação dos Professores de Portugal* e, num primeiro momento, a *União do*

*Professorado Primário*¹⁰⁸, a defendiam. De um lado tínhamos uma posição tradicionalista e católica (nos termos mais radicais em que o catolicismo se apresentava em Portugal), que se opunha tenazmente à coeducação; do outro, estava uma atitude tolerante, orientada para uma pedagogia científica e para as posições liberais e internacionais.

O Decreto-Lei n.º 27279, de 24/11/1936 estabelecia o regime de separação de sexos, no Ensino Primário Elementar Oficial e Particular, propondo, para este efeito, o reajustamento, na medida do possível, das escolas de frequência mista.

A ilegitimidade da coeducação procura fundamentar-se no Decreto-Lei n.º 28081, de 9/10/1937 pelo “duplo erro de se colocarem no mesmo plano, para aquisição de conhecimentos, alunos com díspares curvas de crescimento e diferentes características psicológicas e de se perturbar a diferenciação da personalidade, segundo o sexo, pela recíproca influência durante as horas escolares.” (*Idem, ibidem*: 98)

Para que a falta de instalações não dificultasse a realização do regime de separação de sexos, quando, de outro modo não pudesse assegurar-se o funcionamento do lugar, tornava-se indispensável autorizar o funcionamento de dois lugares na mesma sala de aula, transitoriamente, em horas lectivas diferentes.

O primeiro argumento apresentado, a estender-se, implicaria a extinção do ensino de classe. Com efeito, nas turmas exclusivamente femininas ou masculinas deparam-se alunos com díspares curvas de crescimento e diferentes características psicológicas.

O segundo argumento também não faz qualquer sentido porque o regime e coeducação não prejudicam a diferenciação da personalidade, segundo o sexo, dentro do âmbito em que esta diferenciação é verdadeiramente válida.

No parecer da *Câmara Corporativa* reconhecia-se que a coeducação contribuiria para a economia da rede escolar. Aderiu-se, porém, à política

¹⁰⁸ Esta organização sindical viria a ser extinta, como todas os demais sindicatos de trabalhadores, no 1º triénio que se seguiu ao Movimento do 28 de Maio.

do governo da separação de sexos, entendendo-se que a coeducação se adaptava preferencialmente aos países nórdicos, sendo de a afastar da escola portuguesa, destinada a uma população que ainda não adquirira e não era fácil que o fizesse, costumes, atitudes sociais e uma formação ética comparável às destes países.

Segundo a Lei n.º1969 de 20/5/1938, as instalações escolares passariam a obedecer, tanto quanto possível, aos seguintes requisitos: atribuição de edifícios e recreios independentes a cada sexo.

Escola Portuguesa, órgão informativo oficial da Direcção-Geral do Ensino Primário mantinha as teses oficiais de repúdio à coeducação, entendendo que esta só encontrava defesa “ nos sequazes dos princípios abertamente comunistas ou nos que lhe aceitam a existência.” (Sampaio, *op. cit.*: 99) No mesmo jornal, afirmava-se que, “excluindo a Rússia, a coeducação não conseguiu alcançar assentimento em mais nenhum outro país da Europa, considerando-a já condenada por Platão, no seu livro V” (Cf. *Idem, ibidem*: 99)

As bases que puseram termo à coeducação, no Ensino Primário, inserem-se na Portaria n.º 3989 de 30/11/1939. As escolas elementares e postos escolares¹⁰⁹ destinados à frequência dos dois sexos, passam a denominar-se, respectivamente: escolas duplas e postos escolares duplos, funcionando em dois turnos, um para cada sexo.

Mais tarde, a Circular n.º 299, de 20/11/1954, marcava, para os estabelecimentos em regime duplo, um turno das 9 às 12 e 35 minutos, e outro das 14 e 15 minutos às 16 horas e 55 minutos, o que aumentava, de modo sensível, aquilo que tinha sido fixado pela Portaria n.º 9389.

Nas escolas em regime normal, os trabalhos estendiam-se das 9 às 12 horas e das 13.15 às 15 horas, com um período lectivo diário que se estendia por 4 horas e 45 minutos, enquanto nas escolas de regime duplo se reduzia para 3 horas e 35 minutos, ou seja, cerca de 75% da duração das primeiras. (Cf. Sampaio, *op. cit.*: 99)

¹⁰⁹ Mais à frente, explicaremos com detalhe, em que consistiam.

A Lei n.º 2033, de 27/7/1949, que promulgava as bases do Ensino Particular, consignava que a coeducação era apenas permitida nas escolas infantis, podendo o Ministro da Educação Nacional autorizá-la, a título precário, nas localidades onde houvesse frequência reduzida, em estabelecimentos que não tivessem regime de internato e com as instalações convenientes.

À defesa ou repúdio da coeducação, atribuímos implicações nitidamente políticas.

- A Redução dos Programas Escolares e do Ensino Primário Obrigatório

A primeira reforma do Ensino Primário do regime saído do 28 de Maio, data de 17/5/1927. A organização deste grau de ensino, herdado da última reforma da I República (10/5/1919), consistia em três escalões: o Ensino Infantil, facultativo (dos 4 aos 7 anos); o Ensino Primário Geral (dos 7 aos 12), formado por cinco classes; e o Ensino Primário Superior (dos 12 aos 15 anos) formado por três classes.

A reforma de 1927 alterou-o, provocando, imediatamente, uma redução de dois anos no total da referida escolaridade. Relativamente ao Ensino Infantil, não sofreu qualquer alteração, o que é irrelevante, porque, na prática, ele não existia; o Ensino Primário Geral, agora chamado “Elementar”, obrigatório como antes, foi reduzido em um ano (dos 7 aos 11)¹¹⁰ e o Superior, agora designado de “Complementar”, também foi reduzido em um ano (dos 11 aos 13).

¹¹⁰ Em 13/4/1929, através de um decreto, declara-se que dos 4 anos de ensino obrigatório, só os três primeiros deverão constituir propriamente o ensino elementar, destinando-se, assim, o 4º ano a simples complementaridade. Estava assim apontado o caminho para o que viria a concretizar-se no Decreto de 22/3/1930, que divide o ensino primário elementar em dois graus, dos quais o primeiro é constituído pelas três primeiras classes, a que passa a corresponder um exame final.

A aprovação deste exame final será o fim do ensino obrigatório, que assim ficou amputado de dois anos em relação à herança da Iª República.

Retrocedeu-se, portanto, imediatamente, no processo escolar.

Na nova programação dos estudos do Ensino Elementar, dava-se relevo a matérias que denunciavam a estratégia política, de feição nacionalista, que enformava o novo regime: “Corografia de Portugal e Colónias, História de Portugal e Educação Cívica” (Carvalho, *op.cit.*: 729). A chamada de atenção dos alunos para as posses marítimas portuguesas ultramarinas surgiu logo no início do regime, como grande preocupação dos governantes: “O ensino da História repudia o puro conhecimento memorístico. Presta-se “o culto do verdadeiro patriotismo, a dar excelentes lições de moral e a desenvolver o espírito cívico” (Sampaio, *op. cit.*: 14).

Os trabalhos escolares iniciavam-se e acabavam com a saudação à bandeira nacional, abrindo com uma sessão de canto. A cultura física, a prática da higiene e as sessões de canto coral eram ministradas fora dos tempos lectivos.¹¹¹

Os programas do Ensino Primário Elementar, constituído pelas três primeiras classes, foram remodelados pelo Decreto n.º 27603, de 20/3/1937, continuando em vigor o programa da 4.ª classe.

Numa pequena introdução ao teor dos programas à Escola Primária atribuiu-se a finalidade de formar a personalidade moral dos alunos e a deles transmitir um grau elementar de cultura.

Tomemos, como exemplo, o programa da 3.ª classe. A disciplina de Língua Materna, reduziu-se a “leitura corrente e expressiva. Interpretação do sentido. Exercícios de memória. Denominação das palavras, quanto à acentuação e ao número de sílabas. Regras ortográficas e de acentuação. Redacção oral e escrita. Desenho e caligrafia.” (Sampaio, *op. cit.*: 42). Recomendava-se a aplicação de preceitos gramaticais, “do modo mais suave e utilitário, sem ser preciso empregar a nomenclatura técnica.” (*Idem, ibidem*: 43)

¹¹¹ Como se vê, por este breve resumo, os aspectos fundamentais de exaltação nacionalista, que atingiram o apogeu durante a ditadura de Salazar já estavam implantadas no nosso sistema de ensino antes da sua chegada ao poder.

Ao ensino da Aritmética associava-se o da Geometria Prática, “que transmite noções que interessam a outros conhecimentos e à vida quotidiana e põem-se de parte os processos abstractos” (Sampaio, *op. cit.*: 43)

Na disciplina de Trabalhos Manuais e Lavoros Femininos, o objectivo era fazer ver aos alunos, a utilidade e a nobreza dos trabalhos manuais.

Na aula de Lavoros, procurava fazer-se da aluna a mãe de família de amanhã “dentro do lar, pelas virtudes domésticas que constituem o pedestal da sua verdadeira natureza; fora dele, pelas virtudes sociais que a impõem à consideração e respeito do homem: a dignidade própria, o amor da família, a caridade, a abnegação, a honestidade, a prudência, a firmeza do carácter.” (*Idem, ibidem*: 43)

Os Lavoros femininos abrangiam todos os trabalhos domésticos, como varrer, limpar o pó, fazer arrumações, cuidar das plantas e das flores, o asseio, a higiene e o cuidado com os irmãos mais novos. O objectivo desta disciplina era cultivar no espírito das crianças (meninas) o gosto por tudo o que “diz respeito ao trabalho doméstico e aos trabalhos próprios do sexo.” (Sampaio, *op. cit.*: 43)

Observa-se a intenção do programa transmitir uma Educação totalmente conforme com os valores de quem legislava. Na aula de Lavoros, mais do que transmitir técnicas necessárias ao trabalho do lar, importava modelar uma mulher imbuída dos valores tradicionais.

O *Estado Novo* não concebia a mulher a trabalhar fora de casa, o que se conciliava, na perfeição, com um tipo de mentalidade rural:

O trabalho da mulher fora do lar desagrega este, separa os membros da família, torna-os um pouco estranhos uns aos outros. Desaparece a vida em comum, sofre a obra educativa das crianças, diminui o número destas, e com o mau ou impossível funcionamento da economia, no arranjo da casa, no preparo da alimentação e do vestuário, verifica-se uma perda importante, raro materialmente compensada pelo salário percebido. (...)

Assim temos como lógico na vida social e como útil à economia a existência regular da família do trabalhador; temos como fundamental que seja o trabalhador que a sustente; defendemos que o trabalho da mulher casada e até o da mulher

solteira, não deve ser fomentado: nunca houve nenhuma boa dona de casa que não tivesse imenso que fazer. (Salazar, 1960: 98)

Em Educação Moral, ministrava-se um ensino de cariz religioso (católico) de respeito pelas autoridades instituídas e da organização administrativa do país. Considerava-se D. Nuno Álvares Pereira, o “símbolo perfeito da alma lusa porque venceu os inimigos pelas armas; santo porque se venceu e aperfeiçoou a si mesmo pela fé.” (Sampaio *op. cit.*: 43)

O Canto coral acompanhava diariamente a vida escolar das crianças. O dia escolar iniciava-se cantando e “enriquecia-se” a memória dos alunos com cânticos regionais, patrióticos e religiosos, “tendentes à formação da unidade moral portuguesa” (*Idem, ibidem*: 44).

Importa conhecer a posição de um mentor do pensamento pedagógico oficial sobre o Ensino Primário: João Serras e Silva.¹¹² Para ele “a escola primária tem por fim essencial ensinar a ler correctamente e a escrever de maneira inteligível, sem erros grosseiros. Ler, escrever e as quatro operações são a bagagem essencial a adquirir na escola primária.” (Cf. Sampaio, *op. cit.*: 46)

Serras e Silva minimizava o papel da Escola como elemento de transformação social, entendendo que era o trabalho e não a Escola, o principal factor de progresso.¹¹³

João Serras e Silva, médico e professor catedrático, nasceu em 15 de Janeiro de 1868. Iniciou os seus estudos aos 15 anos, entrando para a Universidade em 1888, tendo-se formado em 1896.

Em 1897, preparou-se para professor universitário, licenciando-se e doutorando-se, fazendo concurso em 1898, escolhendo para tese de doutoramento três temas sobre Higiene Social, assunto que marcou a sua carreira: "A hereditariedade da sífilis", "O alcoolismo" e "O clima da altitude e a tuberculose pulmonar". Adapt.º *Serras e Silva, João in Wikipédia* [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2009 [Consult. 14-1-2009]

¹¹³ Esta posição merece a nossa comentário de total discordância ao reduzir o objectivo essencial da escola primária a ler, escrever e contar. A Escola Primária deve ser

Relativamente ao Ensino Primário Complementar, que se destinava àqueles que não continuassem os estudos nos Liceus ou Escolas Técnicas, mas pretendessem ilustrar-se mais um pouco, o futuro foi ainda mais desolador. O novo regime legislara-o também na sua primeira reforma do Ensino Primário de 19/9/1932.

É interessante aproximar a extinção do Ensino Primário Complementar do acto da sua criação e das palavras que a acompanharam. Foi o decreto n.º 14900, de 16/1/1928 que aprovou os programas do Ensino Primário Complementar. No relatório que os antecedeu reconhecia-se que “Os homens de todo iletrados contam para a colectividade como valores insignificantes”, no momento “em que a força muscular é desbancada pela força da máquina.” O ler, escrever e contar “é mesquinha bagagem da escola de idade média. Refere-se aos diplomados universitários como “gente sem valia para si mesma, gente sem valia para a colectividade” (Sampaio, *op.cit*: 14)

Afirmava-se que o mal do país residia na pretensão da gente humilde ter os filhos diplomados pela Universidade. Dizia-se que o acesso à Universidade se devia limitar “aos dotados, de real talento”, saídos das gentes humildes, omitindo-se quaisquer referências aos das classes desfavorecidas. Considerava-se “erradíssimo que as facilidades de instrução sejam aproveitadas, por quem, por mera estultícia deu desmesurada ambição, se não resigna a profissões menos exigentes, mais modestas, mas utilíssimas e nobres.” (*Idem, ibidem*:15)

Assistimos, claramente, a uma tentativa dos poderes públicos tentarem trazer a juventude portuguesa dos estabelecimentos de cultura erudita para as escolas que a afeiçoariam às múltiplas modalidades da actividade humana. A Escola Complementar do Ensino Primário representava o primeiro passo neste rumo.

Na definição do Ministério da Instrução: “é uma escola que perfaz a soma de conhecimentos indispensáveis a toda a gente neste estágio de

franqueada a todos, sem restrições, pois entendemos que se insere num processo de valorização cultural orientado para formação de cidadãos livres e responsáveis.

civilização, sem exceder a craveira mental das crianças de treze e catorze anos.”¹¹⁴ (Sampaio, *op. cit.*: 14)

Encontramos, assim, duas posições antagónicas. Por um lado, reconhecia-se a mesquinhez do “ler, escrever e contar e a sua incompatibilidade com o avanço tecnológico, por outro, achava-se possível determinar os “superiormente inteligentes”, isolando a inteligência, dos condicionalismos sociais que a fomentavam ou contrariavam, subestimando-se, simultaneamente, a necessidade de diplomados pelo Ensino Superior, esquecendo-se que o “excesso” só o era, por o país não apresentar um grau de desenvolvimento maior.

A postura do governo face ao Ensino revela ainda, através das suas contradições, que o fascismo se começava a institucionalizar no nosso país. Salazar seria apologista, na década de 40, da máxima: “Instrução aos mais capazes, o lugar aos mais competentes e trabalho a todos.” (Salazar, *op. cit.*: 104-105)¹¹⁵

Em 1932, as escolas primárias complementares foram extintas por serem consideradas inúteis e gravosas para o orçamento do Estado, pois apenas existiam cinco, em todo o país, e a sua frequência anual mal atingia os 150 alunos. (Cf. Carvalho, *op. cit.*: 731)

¹¹⁴ O Ensino Complementar Primário compreendia as disciplinas de português, Francês, História, Geografia, Matemática, Noções de Escrituração Comercial, Ciências Físico-Naturais, Desenho e Trabalhos Manuais.

¹¹⁵ Transcrevemos, a título de ilustração, excertos do discurso, em que Salazar expõe e defende esta ideia:

“Muito antes de outros que timidamente reclamam ainda hoje a escola única e a escola gratuita, nós proclamámos a necessidade de a instrução não ser privilégio de facto das classes abastadas ou médias, mas simplesmente o caminho aberto aos mais aptos para a mais racional valorização de todos os elementos do meio social (...) Instrução aos mais capazes, lugar aos mais competentes, trabalho a todos, eis o essencial; tudo o mais, como no Evangelho, virá por acréscimo”. (Salazar, *op. cit.*: 104-105)

Com efeito, já não fazia sentido a existência destas escolas, uma vez que as Escolas Normais Superiores, onde recebiam formação os professores daquelas escolas complementares, tinham sido extintas.¹¹⁶

Estas escolas já haviam sido extintas em 1924, no tempo da I República, mas pouco depois foram restabelecidas. A razão porque a Ditadura as extinguiu era muito diferente e prendia-se com a redução da qualidade do Ensino Primário que já se planeava e que veio a concretizar-se.

Em 1928, extinguiram-se as Escolas Normais de Coimbra, Braga e Ponta Delgada, o que provocou tanto alvoroço que foram restabelecidas num dentro de um breve período temporal. Como se pode concluir, a Ditadura propunha-se acabar com a preparação pedagógica e científica dos professores de quem muito pouco se viria a exigir, a partir de então, para a execução da doutrina do “ler, escrever e contar”, o que posteriormente haveria de consubstanciar-se nos “postos escolares” (de que mais à frente trataremos).

Apesar do seu restabelecimento, as Escolas Normais Primárias não tiveram muita duração, tendo sido substituídas, a 19/7/1930 por Escolas do Magistério Primário, destinadas à preparação dos professores do Ensino Elementar e aos do Ensino Infantil. O ingresso nestas escolas continuava a depender de um exame de admissão, mas a habilitação exigida aos candidatos era apenas a do 2.º grau do Ensino Primário elementar.¹¹⁷

¹¹⁶ A sua extinção deu-se poucos dias após a Revolução do 28 de Maio, por Decreto de 15/6/1926, considerando o Governo que constituíam, pela sua ineficiência, um motivo constante de crítica, que em nada concorria para a dignificação da 1.ª República.

¹¹⁷ A referência à preparação de professores para o Ensino Infantil pode fazer pensar que tal tipo de ensino oficial existisse. Com efeito, logo nos primeiros meses da Ditadura, em 1926, foram criadas doze escolas infantis em Lisboa, sem que existissem professores para elas. Passado mais de um ano, a 30/1/1930 e por não haver professores legalmente habilitados para o exercício do ensino infantil, o Ministro da Instrução Pública ordenou que fosse permitida a nomeação de professores provisórios, habilitados para o Ensino Primário Elementar, desde que não excedessem os trinta e cinco anos de idade, provassem (Sampaio, 1976), ter exercido em escolas particulares de Ensino Infantil e não fizessem

a proibição da coeducação e a extinção do ensino primário complementar devem-se ao ministro Gustavo Cordeiro Ramos, que foi o primeiro que no regime ditatorial se destacou pela dureza da sua actuação e “prenuncia a hora alta do ressurgimento nacional, que em breves anos iria soar” (Carvalho, *op. cit.*: 733)

- Os Postos de Ensino

A redução do tempo de escolaridade obrigatória de cinco para três anos e a declaração expressa, e aplaudida por boa parte dos intelectuais da época, de que a cultura suficiente a fornecer às crianças do meio rural era o saber ler, escrever e contar, conduziram à conclusão de que não se justificava haver grandes preocupações com a preparação científica e pedagógica dos professores primários.

Para transmitir às crianças conhecimentos tão limitados não seria difícil quem prestasse tal serviço, sem que lhe fosse exigida qualquer preocupação específica e, com a vantagem para os cofres do Estado, de ser paga uma pequena remuneração.

Esta situação constituiria uma fonte de economia para o Estado e permitiria uma diminuição fácil na elevada percentagem nacional de analfabetismo, podendo servir como factor de propaganda do regime político. Nesse sentido, o ministro Cordeiro Ramos, legislou a criação dos postos de ensino ¹¹⁸.

A introdução dos postos de ensino, pelo Decreto n.º 20604 de 30/11/1931 determinava que o Ensino Primário se desdobrasse em escolas e postos escolares. Em princípio, nas primeiras, o ensino seria ministrado por professores, enquanto nos postos seria exercido pelos regentes escolares, a quem não se exigia mais, quando se exigia, do que a aprovação, em exame, da 4.ª classe primária. (**Ver Anexo II**)

falta ao Ensino Primário Elementar. Obviamente, o Ensino Primário continuou sem existência real.

¹¹⁸ Que, mais tarde, seriam substituídos por postos escolares.

Os “mestres” dos postos escolares, os regentes escolares seriam escolhidos com a concordância do Ministro da Instrução Pública, entre pessoas a quem não se exigia qualquer habilitação, mas apenas a comprovação de possuírem a necessária idoneidade moral e intelectual:

Para reger postos de ensino não era difícil angariar professores, visto que se entendeu, e bem, que para ensinar a ler e escrever, não era absolutamente necessário possuir um diploma, “tantas vezes só decorativo”, como dizia o legislador. Era preciso saber ler, escrever, contar, sem qualquer dificuldade; mas o que era preciso também é que essa pessoa fosse física e moralmente sã, paciente, bondosa e humana. (Machado, 1972: 179)

Assim se procedeu, de facto. Por essas aldeias e povoados, muitas pessoas, de comportamento considerado irrepreensível e somente por este motivo, foram nomeadas para exercerem o Ensino e os abusos cometidos foram de tal ordem que cerca de quatro anos depois, perante a impossibilidade de se esconder o que estava a acontecer, foi necessário publicar um novo decreto, datado de 28/8/1935 para se passar a exigir um exame de aptidão aos candidatos à regência dos postos de ensino.¹¹⁹

A criação dos postos de ensino como processo de combate ao analfabetismo, foi naquela época muito contestada pelos professores primários nos seus órgãos de imprensa, não só por se considerarem moralmente feridos na dignidade da sua profissão, como também por se sentirem economicamente prejudicados, pois alguns não conseguiam colocação por falta de edifícios escolares, enquanto os regentes, de certo modo, os substituíam.

Os postos escolares só ministravam o ensino elementar, correspondente ao 1.º grau. Não se podia todavia descurar o 2.º grau, ministrado apenas nas escolas, regidas por professores diplomados pelas antigas *escolas normais* do Liberalismo, ou pelas modernas *escolas do magistério primário*.

¹¹⁹ Não se pense que este exame obedecesse à mínima exigência exigível. Constando de três provas escritas (Português, aritmética e o restante exigível no Ensino Primário) de meia hora cada uma e de uma prova oral de dez minutos!

Havia escassez de professores primários, sobretudo do sexo masculino (...) Por isso uma das providências tomadas foi a abertura de escolas do magistério primário, primeiro em Lisboa, Porto, Braga e Ponta Delgada, e depois em outras capitais de distrito. (...)

A escassez de professores acentuou-se de tal forma que muitas escolas passaram a ser regidas pelos mais hábeis regentes de postos escolares. (Machado, *op. cit.*: 182)

É importante acrescentar que apesar da decisão infeliz de se criarem postos de ensino, em condições de funcionamento tão impróprias, com a finalidade exclusiva de se reduzir o analfabetismo, (no seu conceito mais precário, acrescente-se) o Estado não descurou a construção de novos edifícios, cujo número foi sempre, consecutivamente, aumentando.¹²⁰

Em todos os estabelecimentos de ensino dependentes do Ministério da Instrução Pública, que foram concluídos, ampliados, ou adquiridos após o 28/5/1926, seria colocada, na fachada principal, uma placa de mármore, com a seguinte inscrição: “Edifício adquirido sob o governo da Ditadura Nacional. Ano de 19...” A palavra “adquirido”, seria substituída por: “construído”, “concluído” ou “ampliado”,¹²¹ conforme os casos.

- A adoção do livro escolar único

Para assegurar o êxito da política de Ensino que o *Estado Novo* se propunha executar, tornava-se necessário o fabrico de um livro de leitura da escola primária que fosse incentivador da mentalidade nacionalista e cristã, para a qual era dirigida toda a actividade pedagógica e que servisse de alicerce à construção ideológica que se faria assentar sobre ela. (**Ver Anexo III**)

¹²⁰ Sobre a ânsia de combater o analfabetismo, pelo *Estado Novo*, falaremos mais à frente, quando abordarmos, com particular detalhe, o *Plano dos Centenários*.

¹²¹ É curioso como este hábito se manteve tão rigorosamente cumprido, até aos dias de hoje.

O Decreto n.º 27279 de 24/11/1936 que reorganizava o Ensino Primário, estabelecia um livro para cada classe. O Decreto n.º 27882, de 21/7/1937 justificava esta instituição:

o livro único põe termo a uma sobrevivência da anarquia pedagógica do demoliberalismo, que a cada autor, algumas vezes desconhecido, permitia proclamar, em estranha pluralidade de conceitos fundamentais, a sua verdade, contra os interesses da acção formativa elementar e até nos domínios do indiscutível para a unidade moral da nação” (Sampaio, *op. cit.*: 89)

Contrariava-se, também, a escolha de livros com base em simpatias especiais ou de zonas de influência comercial dos editores.

O livro único compreendia as matérias de todas as disciplinas de cada classe, estabelecendo-se prémios para os autores dos textos escolhidos. A sua edição cabia ao Ministério da Instrução e, posteriormente, ao Ministério da Educação Nacional.

A 21/7/1937, um Decreto estabeleceu que a elaboração do texto para o livro único do Ensino Primário Elementar se fizesse por meio de concurso público entre escritores portugueses e fixaram-se os prémios a atribuir aos originais que merecessem aprovação.

Cerca de três anos depois, um Decreto de 14/3/1940 informa-nos do insucesso do anterior decreto, podendo ler-se no preâmbulo:

Aberto o concurso foram recebidos bastantes originais, mas nenhum se julga digno de ser aprovado (...) Perante tal situação, que até deve ter alegrado os governantes (julgando nós que tudo foi intencionalmente forjado), o referido artigo determina que “a elaboração dos textos (do ensino elementar) e a sua ilustração colorida são confiados a uma comissão de técnicos, escolhidos entre os de reconhecido mérito pedagógico, literário e artístico. (Cf. Carvalho, *op. cit.*: 767)

Na opinião do Dr. Augusto César de Lima¹²², o livro único português filiava-se nos italianos “que serviram de modelo ao nosso” (de acordo com

as exigências ideológicas do regime fascista de Mussolini, análogas às nossas)¹²³ e reconhece no livro único da 1ª classe defeitos graves: “mau trabalho tipográfico, papel demasiado transparente, texto que transmite noções erradas, o culto de uma literatura já gasta: os beijos, as lágrimas e a esmola dos pobrezinhos” (Lima 1942: 38)

César de Lima opunha-se a uma planificação educativa centralista, empenhada em impor a unidade, sem respeito pela diversidade: “a escola num meio rural, não pode ter os mesmos programas daquela que funcione num meio urbano.” (Lima, *op. cit.*: 17)

Deste modo, propôs a substituição do livro único por um concurso que permitisse a aprovação de vários livros: “Quero ver até uma contradição entre a apologia das aldeias mais típicas de Portugal e a defesa de um livro único, distribuído de Norte a Sul, do leste a oeste, sem respeito pelas características locais.” (*Idem, ibidem*: 39)

Finalmente atacou o livro único, acusando-o de “estancar a receita de muitos professores, fechando-lhes o campo onde eles podiam trabalhar, sem saírem, aliás, da sua esfera de acção.” (Lima, *op. cit.*: 38).

Esta foi, no entanto, uma voz solitária a “clamar no deserto”. Os livros escolares adoptados na Instrução Primária adaptavam-se aos princípios de orientação educativa do *Estado Novo*, como se exprime claramente no excerto que a seguir transcrevemos:

¹²² Augusto César de Lima era natural da freguesia de S. Tiago de Areias, Santo Tirso, mas viveu a maior parte da sua vida no Porto. Foi também aqui que, depois de devidamente habilitado para o Magistério e, uma vez concluído o curso de Direito, iniciou em 1905 e no então Liceu Central, a sua carreira de professor.

Foi ainda na cidade invicta que integrou durante quase vinte anos a Junta de Província do Douro Litoral, no âmbito da qual viria a presidir à Comissão de Etnografia e História, assim como à revista e ao museu que, em grande parte por iniciativa sua, viriam a ser criados. Foi finalmente aqui que foi escrita e publicada uma boa parte da sua obra, a que aliás o Porto serviu de tema diversas vezes. (*Adapt.º de www.igogo.pt/eb2-3-doutor-augusto-cesar-pires-de-lima [Em linha][Cons. 14/1/2009]*)

¹²³ Como é evidente aproveitaram-se todas as oportunidades.

Que razão determina o aparecimento do livro único? É esta a pergunta que pode envolver muita sinceridade ou também muito cálculo encoberto, que pretenderemos dar resposta (...)

O livro único surgiu da necessidade de pôr os pontos nos ii no torvelinho de tantas ideias desencontradas sobre verdades morais e históricas. E foi por aí que começou (...)

Deixar à deriva, a urdidura de manuais de História e de Filosofia sem ter em conta a formação ética, política e religiosa dos seus autores, era cavar a ruína da própria nacionalidade (...)

Foi, pois, por razões de ordem ética, política e religiosa que surgiu o livro único. (...) expondo numa forma que não oferece perplexidades interpretativas, salvaguardou a unidade doutrinária que se impunha a todos os filhos da mesma Pátria, que o mesmo será dizer a todos os portugueses, quer eles sejam algarvios quer minhotos, quer respirem o ar diáfano das serras, quer a brisa iodada da maresia.(...)

1.º- O “livro único” é uma arma espiritual indispensável à formação da mocidade nacional;

2.º- O “livro único” (...) está sujeito a uma renovação constante, mercê das novas aquisições das ciências da educação;

3.º- O “livro único” (...) é sobretudo um sistema de aprendizagem, sem sacrificar os princípios pedagógicos éticos e nacionalistas que o informam, usar os métodos (...) que mais se ajustem às preferências (...) de cada agente de ensino. (Soeiro, 1953: 111-116)

É desnecessário sublinhar que estes enunciados constituíam uma forma de mistificar a finalidade primordial do livro único e do sistema escolar: a de garantir uma sociedade estática e a defesa dos privilégios da minoria que através do Aparelho de Estado assegurava a exploração do povo português.

Como é óbvio, aproveitaram-se todas as oportunidades para que os livros fizessem a elegia das pessoas e das excelências do regime político português e os ensinamentos da doutrina católica.

O livro único surgiu, pela primeira vez, no ano de 1941/42, com o título: *Livro da Primeira Classe*. Examinámos a sua 4ª edição (1948):

da pág. 4 à 90, procede-se à iniciação à leitura, incluindo trechos de teor religioso, dedicados à mãe de Deus, a Maria Imaculada, a Deus, à noite de Natal, ao Menino Jesus, ao dia do Senhor e ao Milagre das Rosas.

Aproveitava-se a letra **s** para inserir: “Viva Salazar!” E a letra **c** para incluir: “Viva Carmona!” O então Presidente da República. Um trecho intitula-se: “Respeitai as autoridades”. Da página 93 à 112, todos os textos continham noções religiosas e do catecismo católico. (Ver **Anexo IV**)

As noções aritméticas, das páginas 115 a 144 concluem o livro.

O *Livro da Segunda Classe*¹²⁴ continha textos idênticos aos da 1ª classe. Inicia-se com um trecho intitulado: “ Deus” e na parte da leitura apresenta mais nove de cariz religioso: “O baptizado”, “O presépio”, “Jesus”, “Avé Maria”, “Benções”, “Dia de Páscoa”, “Caridade”, “ O nascimento de Jesus” e “Hino de Amor”.

Tal como no *Livro da Primeira Classe*, exaltavam-se os pais e os deveres familiares e transmitiam-se noções sobre a divisão territorial e administrativa e sobre um acampamento da *Mocidade Portuguesa*. Na página 67, iniciava-se a doutrina cristã, concluindo na página 92. As noções de natureza religiosa eram acompanhadas de questionários, a que se davam as respostas, com o objectivo de os alunos as decorarem.

A parte referente à aritmética vai da página 93 à página 139.

A orientação, seguida nos manuais anteriores, mantém-se no *Livro de Leitura da 3.ª Classe*.

Neste livro atribui-se particular importância à formação patriótica, como é visível nos títulos que a seguir apresentamos: “A Pátria”, falando-se do castelo de Guimarães, “Portugal é grande”, “D. Afonso Henriques”, “O Castelo de S. Jorge”, “A Conquista de Lisboa”, “O Mosteiro de Alcobaça”, “Portugal”, “O que dizem os nossos monumentos”, “O Rei D. Dinis”, “A laranjeira de Santa Isabel”, “Deu-la-Deu Martins”, “O povo português”, “O alcaide do castelo de Faria”, “Terra da Pátria”, “D. João I e o Condestável”, “A Batalha”, “O Infante D. Henrique”, “O mar”, “O Infante Santo”, “A Morte da Princesa”, “Vasco da Gama”, “Os Jerónimos”, “Pedro Álvares Cabral”, Afonso de Albuquerque”, “Camões”, “O significado da nossa bandeira”, “A Restauração”, “O Terreiro do Paço e seus monumentos”, “As cores da Bandeira Nacional” e “O Hino Nacional”.

¹²⁴ 1944.Lisboa: Papelaria e Livraria Fernandes & Cª Lda, 1.ª Edição.

A vida no campo é tema de vários textos: “As aldeias”, “A vida no campo”, “As mondas”, “Os rebanhos”, “As regas”, “Os ceifeiros”, “As vindimas”, “A queima das geadas”, “A casa do lavrador”, “A azeitona”, “A oliveira”, “À lareira”, “Sertões da aldeia”, “Os bois teimosos”, “Os bois”, “Canção do linho”.

Os temas religiosos tanto são abordados objectivamente, tal como em: “A procissão”, como estão subjacentes, em muitos outros textos, como em “O crepúsculo”, que constitui um apelo à Avé-Maria, ou em “A Joanhinha”, em que esta não sai de casa sem antes rezar as suas orações, nem se deita sem se encomendar a Deus.

É feito o louvor da vida simples do campo e a vida rural é mitificada.

O livro contém alguns textos sobre Ciências Naturais. As noções de doutrina vão desde a página 185 à página 213, contendo também questionários, acompanhados das respectivas respostas.

Quaisquer dos livros (da primeira, segunda ou terceira classes) continham dezenas de páginas dedicadas à religião católica, com ilustrações sugestivas e frases adequadas ao interesse da Ditadura, como por exemplo: “É Deus quem nos manda respeitar os superiores e obedecer às autoridades”. Dentre os textos avultam os que tratam de temas religiosos ou motivos patrióticos. Insiste-se nas virtudes dos “pobrezinhos” e na bondade de pessoas de bem que lhes dão esmolas e sopinhas e que assim se habilitam às boas graças do Céu. (Carvalho, *op. cit.*: 768)

Adolfo Lima, vogal da Secção do Ensino Primário e Normal, como Representante do Ensino Primário, do Conselho Superior da Instrução Pública, numa das cartas escritas ao seu colega e condiscípulo na causa da *Educação Nova*, Álvaro Viana de Lemos, escreveria as seguintes palavras, a propósito dos manuais escolares:

(...) E assim, como por *ordem de serviço* me fizeram *legislador manqué*, assim também me *mobilizaram* para a secção do Ensino Primário do Conselho Superior de Instrução Pública que entre outras coisas muito desagradáveis que lhe estão inerentes há as de apreciação dos livros escolares (...) Uma lástima, uma verdadeira miséria de ideias, de português e de amor pela criança! (...) (Candeias e Nóvoa: 135-136).

3.2.4 - A Reforma da Instrução Primária, de Carneiro Pacheco

- A Criação do Ministério da Educação Nacional

O Programa de acção de Carneiro Pacheco, executor determinado da política de Salazar do Ministério da Instrução, ficou expresso na Lei n.º1941 de 11/4/1936, que procedeu à remodelação do dito Ministério que passou a denominar-se: Ministério da Educação Nacional, traduzindo claramente a intenção da Ditadura em privilegiar a Educação (certo tipo de Educação) em detrimento da Instrução, reduzida à expressão mínima do “ler, escrever e contar”, já assente na anterior obra da Ditadura.

Esta Lei instituiu a *Junta Nacional de Educação*, com sete secções, sendo a segunda, dedicada ao Ensino Primário.(Cf. Sampaio, *op. cit.*:37)

Na Base V, explicitava-se que na selecção do professorado de qualquer grau de ensino se terá em conta, sem prejuízo da necessária preparação científica, “as exigências na sua essencial cooperação na função educativa e na formação do espírito nacional” (*Idem, ibidem*:37), o que, por outras palavras, significava, a sua adesão ao regime.

Na reforma do Ensino tinha-se em mente evitar a superpopulação dos liceus e das universidades, reservados para uma elite.

Ficou definido que, para o Ensino Primário Elementar, seria adoptado em todo o país, o mesmo livro de leitura, em cada classe¹²⁵, havendo, no Ensino Secundário um único compêndio para cada ano para as disciplinas de História de Portugal, História Geral e Filosofia e Educação Moral e Cívica. Defendia-se, assim, a preservação de uma unidade, nas disciplinas em que era mais evidente a transmissão de uma ideologia, embora expressa em termos pouco claros, mas firmes.

Foi decidido que em todas as escolas, por detrás e acima da cadeira do professor seria pendurado um crucifixo, como símbolo da Educação Cristã determinada pela Constituição.

O regulamento da *Junta de Educação* foi aprovado pelo Decreto-Lei n.º 26611 de 19/5/1936.

¹²⁵ Aspecto que foi por nós desenvolvido no capítulo anterior.

Entre as sete secções que constituíam a Junta, como já referimos, a segunda tratava do Ensino Primário, fazendo parte dela um vice-presidente e quatro a seis vogais, nomeados pelo Ministro da Educação Nacional, além de um representante do Ensino Colonial, um representante dos pais e educadores e o inspector do Ensino Particular.

Entre os objectivos da *Junta* encontravam-se os seguintes: promover inquéritos e experiências pedagógicas, orientar a acção da escola dentro da ordem social estabelecida pela constituição e estudar o problema da preparação e aperfeiçoamento dos professores. (Cf. Sampaio, *op. cit.*: 28)

À secção do Ensino Primário competia, além do mais: organizar e rever o quadro das disciplinas e os programas, orientando este ensino num sentido pré-profissional, visando a economia doméstica nas escolas femininas; emitir parecer sobre a escolha de livros e compêndios, exceptuando o de Educação Moral e Cívica; propor os meios mais eficientes para a extinção do analfabetismo e promover tudo quanto pudesse contribuir para a expansão do Ensino Primário. (*Idem, ibidem*: 38)

- A Mocidade Portuguesa e a Obra das Mães

O Decreto-Lei n.º 26611, de 19/5/1936, em execução da Lei n.º 1941, de 11/4/1936 criou a *Organização Nacional da Mocidade Portuguesa* que seria regulamentada pelo Decreto n.º 27031, de 4/12/1936. Dois anos mais tarde, seria criada a sua secção feminina e em 1939 alargar-se-ia às colónias.

A *Mocidade Portuguesa* “abrange toda a juventude, escolar ou não e tem por fim, estimular o desenvolvimento integral da sua capacidade física, a formação do carácter e a devoção à Pátria, no sentimento da ordem, no gosto da disciplina e no culto do dever militar.” (Sampaio, *op. cit.*:39) Esta organização cultivaria nos filiados, a educação cristã tradicional, vedando a entrada nas suas fileiras a pessoas sem religião.¹²⁶

¹²⁶ A criação e manutenção de organizações miliciais não eram exclusivas do *Estado Novo* português; na realidade, encontram-se organizações do mesmo tipo quer na Itália de

A *Mocidade Portuguesa* agrupava os seus filiados em quatro escalões, os dois primeiros designavam-se *Lusitos* (abrangendo crianças dos 7 aos 10 anos) e *Infantes* (que compreendia os dos 10 aos 14) e a frequência das suas actividades tinha carácter obrigatório. (Ver Anexo V)

Para os jovens do sexo masculino, entre os 17 e os 20 anos, foi ainda criada uma milícia, espécie de braço armado da organização. Estes dois ramos do sector masculino da organização, bem como a respectiva extensão nos domínios coloniais, eram inspirados por objectivos claramente definidos de adestramento pré-militar, para o que se instituíram mecanismos disciplinadores e uniformizadores diversos: a farda, a disciplina rigorosa baseada em conceitos de autoridade e hierarquia, as paradas e acampamentos, os prémios e as sanções. (Ver Anexo VI)

Para os mais velhos, a quem a milícia se destinava, estavam reservados benefícios particularmente atraentes, dado que da sua qualificação na instrução pré-militar decorria a dispensa de parte do serviço militar obrigatório (a recruta no caso das praças, o primeiro ciclo dos respectivos cursos para os sargentos e oficiais milicianos). O carácter paramilitar de muitas das actividades desenvolvidas (até mesmo a prática desportiva estava centrada em actividades afins da instrução militar: esgrima, boxe, voo) justificava o facto de a direcção da organização estar entregue, a diversos níveis, a oficiais das Forças Armadas ou a graduados da *Legião Portuguesa* (registando-se mesmo a tendência para recrutar na *Mocidade Portuguesa* quadros para a milícia adulta que era a *Legião Portuguesa*). A direcção, ao mais alto nível, era, no entanto, confiada a personalidades afectas ao regime, gozando de grande prestígio ou autoridade, que foram sempre civis.¹²⁷ (Cf. Sampaio, *op. cit.*: 38-40)

Mussolini (*Balilas*) quer na Alemanha hitleriana (*Hitlerjugend*). Tal não quer dizer que a organização criada sob a orientação de Salazar fosse uma cópia fiel daquelas, embora tivesse havido algumas relações entre a *Mocidade Portuguesa* e as organizações daqueles países e haja algumas semelhanças de facto.

¹²⁷ O primeiro Comissário Nacional foi um antigo embaixador em Berlim, o segundo foi Marcelo Caetano, etc.

O ramo feminino da *Mocidade Portuguesa* obedecia a outras orientações, naturalmente sempre enquadradas nos objectivos de orientação ideológica do *Estado Novo*: as raparigas seriam ali encaminhadas para assumirem, mais tarde, o papel de mães de família e donas de casa, ao mesmo tempo que lhes era ministrada educação religiosa católica, de acordo com a trilogia cara ao regime: Deus, Pátria e Família.

A exaltação do espírito patriótico não era, aqui, acompanhada por exercícios de carácter militar, de acordo com uma filosofia tradicionalista que encarava a guerra como domínio exclusivo do homem. O exercício físico a que as filiadas eram submetidas tinha um outro sentido, o da preservação da sua saúde precisamente como futuras mães de família.

Enquanto a *Mocidade Portuguesa* era dirigida quase exclusivamente por militares, a direcção do ramo feminino estava nas mãos de docentes do Ensino Secundário ou reitoras de Liceu, naturalmente apoiantes do regime.

O centro de actividades normais dos *Lusitos* e dos *Infantes* era a escola ou posto escolar. Os exercícios constavam principalmente de jogos e marchas, ministrados pelo professor primário ou regente escolar, que também tinham a seu cargo a formação nacionalista, sendo auxiliados pelo padre ou alguém seu delegado.¹²⁸

O Decreto-Lei n.º 31908 determina que todas as organizações, associações ou instituições, que tenham por objectivo a educação cívica, moral e física da juventude, carecem para se constituir e poder exercer actividade, de aprovação dos estatutos pelo *Comissário da Organização Nacional da Mocidade Portuguesa*. (Sampaio, *op. cit.*: 39)

A época de maior desenvolvimento da estrutura da *Mocidade Portuguesa* foi a que mediou entre a sua criação e o final da II Guerra Mundial, em 1945.¹²⁹

¹²⁸ A formação nacionalista e a religião católica associavam-se, o que era característico numa época em que havia uma plena concordância entre o sector político governamental e as hierarquias religiosa católica.

¹²⁹ Com efeito, a queda dos regimes totalitários na Europa levou ao descrédito das organizações de tipo milicial destinadas à juventude (é preciso manter presente que o fim

A *Obra das Mães pela Educação Nacional* (OMEN) instituiu-se, em 1936, por decreto de Carneiro Pacheco, Ministro da Educação Nacional, datado de 19 de Maio de 1936, com o intuito “ De um modo geral contribuir por todas as formas para a plena realização da educação nacionalista da juventude portuguesa” (Carvalho, *op. cit.*: 758).

Entre os seus objectivos contavam-se os seguintes: promover e assegurar a educação infantil pré-escolar em todo o país, dispensar aos pobres a assistência necessária, que permitisse o cumprimento da obrigatoriedade escolar, coadjuvar o professor na organização do recenseamento escolar e na vigilância da compostura, da assiduidade e da aplicação dos alunos. Competia-lhe também dar uma efectiva cooperação aos professores na formação moral e cívica dos alunos, desenvolver o gosto pela cultura física e organizar a secção feminina da *Mocidade Portuguesa*. (Cf. Sampaio, *op. cit.*:39)

Alguns dos propósitos da organização não se vieram a cumprir, nomeadamente o de assegurar a Educação pré-escolar e o de desenvolver o gosto pela cultura física.

O objectivo de natureza política era notório, na medida em que interferia na educação nacionalista da juventude, sendo esta Educação Nacionalista, aquela que o governo lhe atribuía.

A OMEN, na obra da educação da juventude, reuniu no seu grémio associadas efectivas que eram “as mães portuguesas ou de sangue português, no gozo do pátrio poder”, “que quisessem inscrever-se, e associadas auxiliares que “embora não sendo mães, queiram colaborar na obra da educação da juventude.” (Carvalho,*op. cit.*: 758).

A *Obra* era orientada por uma Junta Central ¹³⁰, havendo comissões da mesma nas sedes de cada distrito, de cada concelho e de cada freguesia,

do conflito trouxe sinais de crise social e política ao *Estado Novo*). A organização entrou em decadência, perdeu vitalidade e, anos mais tarde, em 1966, perdeu o controlo das actividades circum-escolares, que passaram a ficar centradas na Escola.

Em 1974, quando o regime foi derrubado, a *Mocidade Portuguesa*, tal como numerosas outras organizações, foi extinta sem quaisquer sobressaltos, tal a debilidade em que tinha caído.

onde se efectuavam reuniões regulares para as quais eram sempre convidadas as autoridades escolares do Ensino Primário local e o pároco de cada freguesia.

A Obra das Mães pela Educação Nacional, a Mocidade Portuguesa, masculina e feminina, e a Legião Portuguesa envolviam totalmente o país nas suas actividades.

Este organismo só viria a ser extinto, por Decreto-Lei n.º 698/75, de 15 de Dezembro, na sequência das transformações políticas sucedidas no país.

- O Ataque aos Professores Primários e à sua Liberdade de Associação e Expressão

Dentro dos diplomas reguladores do Ensino Primário, merece-nos particular destaque o Decreto n.º 27279, de 24/11/1936, publicado, enquanto se aguardava a reforma que “ o governo prepara cuidadosamente.”(Sampaio, *op. cit.*: 40).

¹³⁰ Maria Baptista dos Santos Guardiola (13.1.1895-27.9.1987) foi uma das figuras que mais se destacou na Junta Central.

Natural de Bragança, começou por tirar o curso do Magistério Primário e depois licenciou-se em Ciências Matemáticas pela Universidade de Coimbra, tendo sido, entre 1920 e 1941, professora liceal nos liceus femininos da Infanta Dona Maria, de Coimbra (1921, professora agregada); Almeida Garrett, de Lisboa; Carolina Michaëlis, do Porto (1926, professora efectiva), e Maria Amália Vaz de Carvalho, de Lisboa (1925), onde desempenhou, de 1928 a 11 de Janeiro de 1946, o cargo de reitora.

Quando a OMEN foi criada por Carneiro Pacheco, em 1936, pertenceu desde logo como vogal à sua Junta Central e exerceu o cargo de vice-presidente desde então até à extinção da organização em 1974.

No seio do regime, defendeu sempre o carácter educativo da OMEN- "reeducar" as mulheres- e da MPF- "educar" as raparigas, "futuras mães". À frente da MPF, defendeu ao longo dos anos os designados estatutários iniciais: a "educação integral", moral, cristã e nacionalista das "jovens portuguesas" para "a formação do carácter, o desenvolvimento da capacidade física, a cultura do espírito e a devoção ao serviço social, no amor de Deus, da Pátria e da Família" e "para o cabal desempenho da missão da mulher na família, no seu meio e na vida do Estado". (Pimentel, 2001: 421-422)

Este Decreto-lei assentava na ideia de que “ O ensino primário elementar trairia a sua missão se continuasse a sobrepor um estéril enciclopedismo racionalista, fatal para a saúde moral e física da criança, ao ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, a escrever e contar e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal.” (*Idem, ibidem*: 40)

A cada classe passou a corresponder um livro único; converteram-se os postos de ensino em postos escolares, o ensino passou a ministrar-se em separação de sexos e todos os estabelecimentos escolares deviam colaborar com a *Mocidade Portuguesa* e a *Obra das Mães pela Educação Nacional*.

Este decreto mandou também suspender a matrícula no 1º ano das Escolas do Magistério Primário. O casamento das professoras passou a depender da autorização do Ministério da Educação Nacional, que a concedia apenas quando o pretendente tivesse bom comportamento moral e civil e possuísse rendimentos ou vencimentos que, por prova documental, se harmonizassem com o vencimento da professora.¹³¹(Sampaio, *op. cit.*: 41)

A partir de 1937 restringiu-se, a preferência absoluta dos cônjuges dos funcionários públicos, no caso de ambos serem professores com boa classificação de serviço.

As medidas restritivas dos direitos dos professores executaram-se com tão mais facilidade quanto estes não dispunham de associações sindicais que os representassem ou aglutinassem.

A partir du coup d'état nationaliste (1926), on observe un recul très net de la dynamique associative: une bonne partie des professeurs ne veut pas s'attirer d'ennuis et se replie sur des positions modérées. (...) Les premières mesures répressives ont été prises contre la revue: *A Federação Escolar* et son directeur. (...). En Octobre 1927, les principaux dirigeants de l'Union ont été emprisonnés sous l'accusation de propagande révolutionnaire et toute la presse réactionnaire, se

¹³¹ Negava-se às professoras até a livre escolha do marido, desde que este não obedecesse aos requisitos exigidos neste diploma. A questão que se nos coloca é: como era possível a negação da liberdade de escolha do cônjuge a quem era reconhecida maturidade necessária para o exercício da docência?!

réjouissant de l'attitude courageuse des autorités, les présent comme dangereux bolchevistes et/ou anarchistes. (Nóvoa,1987: 711)

Tal como Nóvoa no-lo resume, os sindicatos foram extintos e a simples reunião de profissionais, nomeadamente professores, era imediatamente conotada com comunismo e subversão.

Um deputado da *Assembleia Nacional* defendeu a tese de que não convinha que os professores soubessem muito, argumentando: “fazer o ensino primário através de agentes altamente intelectualizados têm inconvenientes gravíssimos [...] Preferível seria que se fosse bom e simples; mas quando não se seja bom, ao menos que não se seja muito douto” (Carvalho,*op. cit.*: 765)

Nesta linha de pensamento e de actuação do *Estado Novo*, de professores impreparados, isolados e subservientes ao poder político, as Escolas do Magistério Primário foram extintas a 19/7/1936, num momento em que a percentagem de analfabetos maiores de 7 anos excedia 50% da população.¹³²

Um aspecto a ter em conta foi a absoluta e total integração da Escola Primária na nova ordem política e essa era a primeira exigência feita ao professor: “Toda a escola deve enformar das tendências nacionalistas dentro dos princípios políticos e sociais que presidem ao Estado”, afirmava a revista *Escola Portuguesa*, em 1935, logo na sua primeira publicação, de forma a não deixar dúvidas no espírito dos professores primários, do que o Governo deles pretendia.

O mestre “não é um burocrata, mas um modelador de almas e portugueses. Quem, por aberração, o não quiser ser haverá de retirar-se.” (Revista *Escola Portuguesa*, 1936: 3)

¹³² As Escolas do Magistério serão reabertas por Decreto-lei de 5/9/1942, perante a flagrante falta de professores, com a mínima preparação para o Ensino Elementar e enorme número de analfabetos.

Desta forma, o exercício da docência ficava vedado àqueles que não aceitassem a ideologia do *Estado Novo*.

O retrato do chefe do Estado deve sempre ocupar o lugar de honra na parede principal da sala de aula (...) nas salas de aula em que exista também o Dr. Oliveira Salazar- felizmente quase todas as salas por louvável iniciativa dos agentes de ensino- deve ele ocupar lugar à esquerda do Chefe de Estado (*Escola Portuguesa*, 1940: 8) (Ver -**Anexo VII**)

Não é difícil conjecturar a coragem de que os professores necessitariam para não aderir a esta iniciativa.

Uma directriz impreterível para o Ministério da Educação Nacional era que a Educação nas escolas seria católica como tinha sido a dos nossos antepassados:

Uma coisa é a separação do Estado e da Igreja que a Constituição de 1933 mantém, outra, o espírito laico que é contrário à Constituição, à ordem social, à família e à própria natureza humana, muito pior que a treva do analfabetismo num coração puro é a instrução materialista e pagã. (...) Como hei-de trabalhar com os professores, se constituem tantas vezes uma classe acusada de responsável da desagregação nacional? Se formados à luz de ideias tão diferentes? (*Revista Escola Portuguesa*, 1936: 6-7)

Na perspectiva de Carneiro Pacheco, a diversidade de formações revestia-se de um cunho maléfico que era importante vencer, subordinando-a a um modelo único e bem definido.

Em qualquer época histórica, a escola reflectiu sempre os princípios norteadores do Estado e este facto torna-se mais evidente em períodos de “monolitismo político”, como o momento em questão. Oliveira Salazar, em comunicação dirigida à Associação Escolar *Vanguarda* a 28/1/1934, afirmava:

Nós não compreenderíamos, nós não poderíamos admitir que a escola, divorciada da Nação, não estivesse ao serviço da Nação, e não compreendesse o altíssimo papel que lhe cabe nesta hora de ressurgimento, na investigação e no

ensino e educar os portugueses para bem compreenderem e bem saberem trabalhar. (Salazar, *op. cit.*: 96)

Repudiava-se totalmente a neutralidade da Escola, promovendo-se uma política de subserviência e obediência ilimitada contra a classe detentora do poder político e económico. À Escola, através dos seus agentes, os professores, cumpria formar uma elite de dirigentes e modelar uma população disposta a ser governada, reconhecendo a autoridade do Estado.

Cumpria-lhe, ainda, difundir um ideal católico de vida, tal como era entendido, em perfeita sintonia entre os dirigentes estatais e a hierarquia eclesiástica. O que era importante era formar cidadãos ordeiros e disciplinados que se dedicassem à realização dos fins superiores do Estado.

De acordo com esta posição, reduziu-se a escolaridade obrigatória e os programas de Ensino Primário, ao mesmo tempo que se incentivava a frequência escolar. Extinguiram-se as associações representativas dos professores e a imprensa da classe; vedou-se a realização dos seus congressos; instituiu-se o livro único; proibiu-se a utilização, nas bibliotecas escolares, de livros não aprovados superiormente; reduziu-se a qualidade científica e pedagógica da docência, facultando-a aos regentes escolares.

Verifica-se assim, de forma nítida e precisa, a dependência das estruturas escolares dos fins reguladores da política governamental. Pretende criar-se uma escola 100% fascista, em total acordo com um sistema político que na época não ocultava a sua doutrina. (Sampaio, *op. cit.*: 54)

A integração forçada dos professores na ordem política resulta ainda de outros factos. Por determinação de Carneiro Pacheco e sobretudo para os educar no amor à pátria e na gratidão aos homens que a serviam, os professores do Ensino Primário Elementar deveriam aproveitar todos os acontecimentos de expressão nacional para instruir os alunos.

O governo insistiu sempre em recrutar e manter um funcionalismo que não lhe fosse adverso. Com este objectivo, determinou, através do

Decreto n.º 25317, de 13/5/1935 que os funcionários ou empregados civis e militares que tivessem revelado ou revelassem espírito de oposição contrário aos princípios fundamentais da Constituição ou que não dessem garantias de cooperar com o Estado fossem reformados ou, simplesmente, demitidos. (Cf. Carvalho, *op. cit.*: 55)

As pessoas que estivessem nestas circunstâncias não podiam ser nomeadas ou contratadas para quaisquer cargos públicos, nem admitidas a concurso para nelas serem providas. Também se não lhes admitia a entrada nas escolas que habilitassem para o exercício de funções públicas. A demissão, reforma ou aposentação e a exclusão dos concursos ou escolas era sempre da competência do Conselho de Ministros.¹³³

Nas Escolas do Magistério Primário (após a sua reabertura) os futuros professores tinham de preencher o seguinte documento:

Norma da Declaração (anti-comunista)

Declaro por minha honra que estou integrad... na ordem social estabelecida pela Constituição Política de 1933, com activo repúdio do comunismo e de todas as ideias subversivas.....de.....de 19.....

Observação: Qualquer documento que o candidato tenha a fazer ou preencher não é aceite na Secretaria da escola, sendo dactilografado: tem de ser manuscrito. (Gaspar 1962: 119)

A acção repressiva sobre os funcionários e particularmente sobre os professores, estava bem patente na Nota Oficiosa de 13/5/1935:

O Conselho, examinando o caso especial da educação da mocidade nas escolas de todos os graus, chegou à conclusão de que, para garantir aquela em condições aceitáveis, terá de solicitar a coadjuvação dos pais de família, que forneçam elementos de rigorosa informação, bem como de servir-se de inspecções e

¹³³ Individualidades destacadas foram consideradas abrangidas por este decreto, nomeadamente os professores universitários Sílvio Lima, Aurélio Quintanilha, Abel Salazar, Rodrigues Lapa. Entre os professores primários, encontramos: Jaime Carvalhão Duarte, Bernardino José da Costa Amaral e Manuel Silva.

inquéritos através dos quais possa conhecer-se a actuação do professorado na formação mental e moral das novas gerações (...) As medidas tomadas serão como começo de execução de obra mais vasta. Algumas escolas, como a do Magistério Primário de Coimbra, têm de ser dissolvidas. (*Educação Nacional*, 1935: 10-11)

Examinando esta nota, depreendemos que se formula um convite público à denúncia, depreendendo-se que a acção dos professores passava a ser fiscalizada não só pelos serviços de inspecção, mas também pelos chefes de família. Desta forma, os professores passam a ficar dependentes do procedimento dos chefes de família, que podiam servir-se desta faculdade para coagir os docentes. A exclusão de alguns docentes é seguida de uma ameaça porque as medidas tomadas são o início da execução de uma obra mais vasta.

A subordinação dos professores à posição política constata-se também na Portaria n.º 9015, de 11/6/1939, que só permitia a prestação de provas para Inspector de Círculo aos que tenham “comprovado espírito nacionalista” (Sampaio, *op. cit.*:56).

Também em 1935, a Lei n.º 1901 de 25 de Maio determinava a obrigatoriedade de os funcionários e contratados do Estado e dos corpos e corporações administrativos serem obrigados a declarar nos trinta dias posteriores à publicação desta lei, sob compromisso de honra e por escrito, que não pertenciam, nem pertenceriam, a qualquer associação ou instituto que exercesse a sua actividade, no todo ou em parte, de modo oculto ou secreto. (Cf. *Idem, ibidem*:56)

A posição ideológica dos professores primários motivou um artigo, publicado no *Diário da Manhã*, intitulado: “O Camarada Primário”. Para o *Diário da Manhã*, o professor primário é a “imensa legião secreta do “*Revirvalho-Comunista*”, de que era o soldado favorito aquele que, de norte a sul, na ofensiva repugnante contra a moral e a disciplina cristãs, se opunha ao “pastor das almas”, o pároco da aldeia, que mantinha o prestígio e o apostolado da Igreja e falava em nome de Deus às populações rústicas. O “Camarada-primário”, insolente e petulante, representava a vasta rede das “lojas”, sendo o conspirador perpétuo “contra todas as leis, todas as autoridades e todos os evangelhos”. (Sampaio, *op. cit.*: 56)

Este artigo revela que a classe profissional dos professores continha opositores ao regime e irá provocar a reacção dos professores afectos ao sistema político na revista *Escola Portuguesa*¹³⁴. Num artigo de desagravo ao poder político, os educadores são divididos em benéficos e funestos. Entre os “funestos”, encontra-se “o que vai emparceirar com os elementos considerados menos bons” e aquele “que passa a ser um ladrão da felicidade relativa de muitos habitantes da aldeia, ao destruir-lhes as suas crenças, ao privá-los de uma parcela de vida espiritual, materializando-os, fazendo uma ruínosa obra de descristianização.” (*Idem, ibidem:57*)

Esta dicotomia revela uma polarização maniqueísta da vida nacional, com todos os aspectos negativos que esta acarretava.

O Director-geral do Ensino Primário, Braga Paixão, classificava como não pertencendo ao “revirinho”, o professor que cooperava com os seus superiores e dirigentes na Revolução Nacional. (Cf. Sampaio, *op. cit.:57*)

Em comemoração do 10.º aniversário da investidura do Dr. Oliveira Salazar na pasta das Finanças, por determinação ministerial, nas escolas primárias todos os professores ficaram encarregados de proferir uma palestra pública em que analisariam a obra do *Estado Novo*, devendo convidar a ouvir, nas localidades em que não houvesse escolas de outro grau, todas as autoridades civis e pessoas com maior destaque.

Os professores eram obrigados a enviar os textos dos discursos, no prazo de oito dias, à direcção escolar do respectivo distrito. Esta determinação repetir-se-ia novamente em 1939. Desta forma, o Ministério da Educação (leia-se governo) podia policiar a acção dos professores e forçar elementos contrários ao governo a darem testemunho público de apoio a uma ideologia que repudiavam. Este facto era duplamente aviltante, pois para além de afectar a dignidade dos professores não afectos ao regime, ainda lhes fazia perder credibilidade junto aos seus correligionários.

A adesão ao *Estado Novo* tinha de ser total. A frase de Carneiro Pacheco constituirá um artigo de fundo do órgão de imprensa do governo,

¹³⁴ Revista *Escola Portuguesa*, 1935, nº 30:12

a revista *Escola Portuguesa*: “De ora avante não haverá nas escolas portuguesas nem um professor, nem um aluno comunista!” (Sampaio, *op. cit.*: 59)

Carneiro Pacheco promoveu uma ofensiva de renovação da Escola Primária que conquista a orientação que melhor instilará nas mentes infantis os princípios em que se fundamentava o *Estado Novo*.

Este ministro manteve-se na pasta da Educação durante quatro anos e meio e sempre se comportou como um executor admirável do pensamento de Salazar. O lema: “Deus, Pátria e Família” foi o guia de toda a sua actuação e sobre ele procurou estruturar solidamente a Escola, impulsionando-a para um futuro que esperava que durasse muitos anos. Através da criação da *Mocidade Portuguesa* (que foi a imagem de marca da sua acção), obrigou toda a juventude do país ao uso obrigatório de uma farda e à memorização de um hino, na imitação fiel do fascismo italiano ou do nazismo alemão.

Todas as suas acções tiveram sempre como objectivo a moldagem das crianças e dos adolescentes ao modelo nacionalista que defendia e isso obrigou a concentrar todas as atenções nos Ensinos Primário e Liceal.¹³⁵

Apesar de, certamente, ter agradado ao Chefe, nem o seu dinamismo belicoso, nem o seu nacionalismo exaltado o defenderam da queda, tendo sido exonerado de ministro a meio desse ano áureo das Comemorações Centenárias, a 28 de Agosto de 1940, não sabemos bem por que motivo. (Carvalho, *op. cit.*: 778)

¹³⁵ O Ensino Universitário não lhe interessou, por motivos óbvios e, em pleno século XX, e numa época de “ressurgimento nacionalista”, não deu a mínima atenção ao Ensino Técnico.

3.2.5 - As Escolas Primárias Portuguesas (de 1926 à década de 1950)

O problema das construções escolares para o Ensino Primário assume em 1926 e posteriormente, muita gravidade, pois, se por um lado, faltavam edifícios, por outro, os existentes encontravam-se em muito más condições. Na revista *O Professor Primário*, encontramos um testemunho significativo, ainda que acreditamos ser um pouco exagerado: “Num país onde 95% das escolas são autênticas espeluncas a ameaçar ruínas, metendo, ainda por cima, água e vento por todos os lados.” (Revista *O Professor Primário*, 1927: 3)

A Repartição de Construções Escolares foi transferida pelo Decreto n.º 12094 de 6/8/1926 (Cf. Sampaio, *op. cit.*: 138) para a dependência da Direcção Geral de Saúde. Nos artigos que o precedem refere-se o facto de se encontrarem muitos edifícios escolares em ruínas e o mobiliário e material escolar, quando existiam, se encontrarem num estado degradante. Quanto à maior parte das casas de escola, encontravam-se despejadas, por falta de pagamento de renda.

O Decreto n.º 10532, de 11/2/1925, conferiu às câmaras municipais a responsabilidade de satisfazerem directamente os encargos da Instrução Primária. O Estado participava nestas despesas, subsidiando as câmaras, quando entendesse ser caso disso, reservando para a conclusão dos edifícios escolares em construção 20% das importâncias disponíveis do Fundo Nacional de Instrução Primária, respeitante aos anos económicos de 1924/1925 e 1925/1926. Concedia também, das verbas anualmente destinadas ao Ministério da Instrução Pública, 20% ao Fundo das Construções Escolares. (Cf. Sampaio, *op. cit.*: 138)

Na revista *Educação Nacional* (órgão de propaganda do governo), considerava-se a instalação material das escolas “ o problema magno da instrução primária.” (Revista *Educação Nacional*, *apud* Sampaio:139)

O Decreto n.º 13 337, de 25/3/1927 proibia a construção de qualquer edifício a menos de 10 metros de distância do edifício escolar e suas dependências e a construção de novas fábricas, armazéns, matadouros ou outros estabelecimentos que pudessem ser um risco de saúde para as

crianças a menos de 200 metros de distância dos edifícios escolares e suas dependências. Relativamente a cemitérios, nitreiras ou outro tipo de indústrias poluentes, elas ficaram, por este Decreto, proibidas a menos de 500 metros dos edifícios escolares. (Sampaio, *op. cit.*: 139)

A Portaria de 9/11/1928 (Cf. *Idem, ibidem*) nomeou uma comissão encarregada de se pronunciar sobre o estado em que se encontravam as construções escolares e de proceder ao estudo do que era urgente edificar. O Decreto n.º 18433, de 6/6/1930, definiu a finalidade da *Carta Escolar*, que deveria conter a distribuição dos organismos escolares do Ensino Primário por localidades, diferenciando entre particulares e oficiais, bem como os tipos de construção de cada edifício escolar oficial, as suas condições higiénicas e pedagógicas, o seu estado de conservação, número de salas e professores em função.

O Decreto n.º 16552 de 1/3/1929 abre um crédito de 1000 contos para reforçar a verba das construções escolares. (Cf. Sampaio *op. cit.*:139) Para incentivar a oferta de edifícios escolares, por parte de particulares, o Decreto n.º 18 313 de 12/5/1930 (Cf. *Idem, ibidem*:139) reconhecia, aos donos de prédios ao Estado que se destinassem a escolas primárias, o direito de proporem professores para estes lugares.

Pelo Decreto n.º 18592, de 31/3/1930, o governo autorizava que a construção de edifícios escolares destinados a escolas primárias pudesse ser dirigida por comissões locais, de que fazia parte um delegado técnico da Direcção-Geral dos Edifícios e Monumentos Nacionais, habilitado com o curso de engenheiro, de agente técnico ou de arquitecto¹³⁶ (Cf. Sampaio, *op. cit.*:140)

O mobiliário e material didáctico mínimo para o funcionamento de cada lugar de professor primário foram estabelecidos no Decreto n.º 25305 de 9/5/1935.

¹³⁶ Começava a denotar-se alguma preocupação com a formação técnica dos responsáveis pelos projectos arquitectónicos dos edifícios, embora os agentes técnicos tivessem o mesmo reconhecimento dos arquitectos.

Em 1936, criou-se o Ministério da Educação Nacional (como já vimos em capítulo anterior) e o problema dos edifícios escolares para o funcionamento do Ensino Primário colocou-se com uma premência diferente, pois: “novos princípios surgem, que visam a remodelação dos fundamentos do ensino e da educação da juventude portuguesa, anunciando-se profundas reformas em todos os ramos de ensino.” (Sampaio *op. cit.*: 141)

Desta forma, atrasou-se o início da construção de novos edifícios escolares, ao mesmo tempo que se foram construindo alguns, a que foi concedida autorização para serem edificados, estabelecendo-se a proibição de se começarem edifícios de escolas primárias, até à aprovação do plano geral que estava a ser ultimado.

O ano de 1940 foi um ano de glória para o *Estado Novo*. Completavam-se então dois centenários: o da *Fundação da Nacionalidade*, em 1140 e o da *Restauração*, em 1640:

As comemorações iniciaram-se no dia 4 de Junho, pelas doze horas, quando o Chefe de Estado hasteou a bandeira da fundação no Castelo de Guimarães. Todos os portugueses foram convidados a desfraldar igual bandeira naquele mesmo momento exacto e, em particular, foi semelhante acto efectuado em todas as escolas do país, na presença dos alunos, de acordo com a ordem exarada na portaria de 19 de Abril do referido ano. (Carvalho, *op. cit.*: 768)¹³⁷

O Decreto-Lei n.º 35769, de 27/7/1946 consignava que os edifícios escolares construídos em execução do Plano dos Centenários constituíam propriedade dos corpos administrativos, que deviam prover à sua conservação, podendo para o efeito beneficiar da comparticipação do Estado, pelo Fundo do Desemprego. Às autarquias locais cumpria reembolsar o Tesouro do custo da construção das escolas, em vinte

¹³⁷ A *Comissão Nacional das Comemorações dos Centenários* era presidida pelo embaixador Alberto de Oliveira e pelo Conde de Penha Garcia e tomou posse a 11/4/1938 no Secretariado de Propaganda Nacional.

unidades, que vieram a ser fixadas pelo Decreto-Lei n.º 36575, de 4/11/1947. (Cf. Sampaio, *op. cit.*: 142)

Os novos edifícios a construir produziram um grande impacto económico e social, quer a nível nacional, quer a nível das capitais de distrito. Não obstante a instrução do povo não ser uma prioridade, era preciso construir novas escolas primárias, tal era a degradação do parque escolar na época.

As “Escolas dos Centenários” foram criadas na sequência das comemorações do *Duplo Centenário da Fundação e da Restauração de Portugal*, que tiveram o seu auge no ano de 1940 e que deram lugar à famosa *Exposição do Mundo Português* – momento maior da propaganda do *Estado Novo*, dos seus valores e das suas realizações.

A construção em massa de uma rede de escolas primárias (a par de outras instalações escolares de muito maior impacto, como Liceus e Cidades Universitárias) foi sentida não só como uma necessidade, mas também um acto de propaganda do regime.

Cobrindo todo o território nacional, este plano decorre do Art.º 7.º da Lei n.º 1985, de 17 de Dezembro de 1940 (datado de 14 dias após o encerramento das Comemorações). Nele se determinava que “o governo iniciará em 1941 a execução do plano geral da rede escolar.

O governo iniciará em 1941 a execução do plano geral da rede escolar, que será denominado “dos Centenários” e em que serão fixados o número, localização e tipos de escolas a construir para completo apetrechamento do ensino primário, inscrevendo-se no orçamento as verbas necessárias para as obras a realizar em participação com os corpos administrativos ou outras entidades.

Art.º 7.º da Lei n.º 12985, de 17 de Dezembro de 1940- Ministério das Finanças. (Cf. Beja e Serra, 1996: 14)

Por Despacho de 15/7/1941 do Presidente do Conselho, Oliveira Salazar, nomeia-se uma comissão especial que, após a Lei, n.º 1969, de 20/5/1938, trabalhou na organização da rede escolar, de acordo com os princípios estabelecidos nesta lei.

A reorganização da rede escolar abrangia problemas de ordem pedagógica, financeira e técnica cuja definição tinha de ser precisa.

As bases pedagógicas do plano referem-se aos seguintes pontos:

- a) Função da escola primária; extensão e exigências do ensino;
 - b) Separação dos sexos¹³⁸;
 - c) Número de crianças em cada sala de aula;
 - d) Número máximo de salas em cada edifício;
 - e) Localização da escola, ou seja, definição da sua zona de influência.¹³⁹
- (Sampaio, *op. cit.*:141-142)

Chegou-se à conclusão de que seriam necessárias 12 500 salas de aula, que custariam 440 000 contos e que haveria a juntar 17 500 contos para cantinas e uns 40 000 contos para despesas imprevistas, o que perfaria uns 500 000 contos. Calculava-se um período de construção, nunca inferior a dez anos. O financiamento competia em metade ao Estado e na outra metade à participação local que contaria com subscrições, subsídios individuais, doações e com o recurso a pequenas operações de crédito.

Quanto às residências dos professores, entendia-se que o Estado não podia proceder à sua edificação e, menos ainda, sustentá-las. Quando muito, o Estado propunha construir algumas, desde que os “benfeitores” assegurassem a sua manutenção. Na Lei n.º 1985, deu-se o nome de *Plano dos Centenários* a este projecto.¹⁴⁰ (Sampaio, *op. cit.*: 142)

¹³⁸ O princípio legal da não coeducação dos sexos foi fielmente seguido quanto às salas e, sempre que possível, quanto aos edifícios, mesmo nos meios rurais.

¹³⁹ Entendeu-se que a criança podia percorrer até três quilómetros para frequentar a escola, que a lotação normal de cada sala de aula não devia exceder 40 alunos e que, excepto nos grandes centros urbanos, nenhum edifício devia ter quatro salas de aulas.(Cf. Sampaio, *op. cit.*: 142)

¹⁴⁰ Apresentamos no **Anexo VIII**, o número de salas e de edifícios construídos, de 1940 a 1955.

De acordo com o previsto, o país foi dividido em regiões (Norte, Centro, Lisboa e Sul) e deu-se, imediatamente, início a este plano tão ambicioso, que, naturalmente, se arrastou durante os anos seguintes.

As obras seriam da competência da Direcção Geral dos Edifícios e Monumentos Nacionais e do Ministério das Obras Públicas.

Segundo o texto da Ordem de Serviço *urgente*, expedido a 6 de Outubro de 1941 pelo Director Geral de Edifícios, Duarte Pacheco, teve a intenção de rapidamente iniciar os trabalhos para a construção de 200 edifícios. Assim:

Cada uma das Direcções estudaria a localização de um grupo de 50 escolas (84 salas), atendendo que seriam:

30 de uma sala de aula

10 de duas salas de aula

6 de 3 salas de aula

4 de 4 salas de aula

As localizações, por concelho, deveriam estar previstas no plano e os distritos contemplados seriam:

Região Norte: Braga, Porto e Viana do Castelo

Região Centro: Aveiro, Coimbra e Leiria

Região Lisboa: Lisboa, Santarém e Setúbal

Região Sul: Beja e Faro

(Beja e Serra, *op. cit.*: 27)

Quanto aos projectos, parece não ter havido dúvidas. “O Norte iria construir os tipos Rogério de Azevedo, com modificação da porta do tipo Douro” e o Centro “além do tipo Beira Litoral” de Rogério de Azevedo (distritos de Aveiro e Coimbra), construiria o tipo Estremadura-Cantaria de Raúl Lino (distrito de Leiria). (*Idem, ibidem*: 27)

O modelo de expansão do Ensino Primário em Portugal, no período de tempo que ocupa a nossa investigação (até meados do séc. XX) foi um modelo nacional único, planeado centralmente, dotado de grande racionalidade de custos, de procedimentos e de objectivos. Centrou-se na expansão territorial da rede escolar, apoiando-se na construção de novas escolas e na criação de postos escolares, numa lógica sobretudo

quantitativa: “Construir-se-iam alguns novos edifícios para escolas primárias, mas na orgânica dos Serviços do Estado (MOP e MEN)¹⁴¹ teriam de ser previamente estabelecidos a orientação e o rigor que evitassem “gastos vultuosos, supérfluos ou imprevistos.” (Beja e Serra, *op. cit.*: 13)

Os edifícios escolares obedeciam a projectos-tipo de arquitectura definidos pelo MOP (Ministério das Obras Públicas). Caracterizavam-se pela simplificação extrema e progressiva dos espaços interiores e acabamentos exteriores (em contraste com os projectos e as normas técnicas produzidos durante a 1ª República). Optou-se, também, por um recurso maciço aos postos escolares, que chegaram a constituir um terço do parque escolar nacional.

A depuração dos espaços dos edifícios escolares iniciou-se com os primeiros projectos da autoria de Raúl Lino e Rogério de Azevedo, em meados dos anos 30, acentuando-se ao longo do período que estudámos, com as escolas do *Plano dos Centenários*, entre os anos 40 e 50.

O Ministério das Obras Públicas elaborou as bases de sistematização dos trabalhos, delineando um plano de actuação que considerava:

- a) A pequena conservação eventual e urgente;
- b) A conservação periódica.

Estabeleceu-se uma forma prática de execução dos diferentes trabalhos, competindo aos professores assegurar a pequena conservação eventual e urgente e às câmaras municipais, a conservação periódica, sob fiscalização da Direcção-Geral dos Serviços de Urbanização.

As reparações e conservação dos edifícios, construídos ao abrigo do *Plano dos Centenários*, seriam pagas pelo Estado e as dos restantes edifícios escolares, continuavam a cargo das câmaras municipais

O Decreto-lei n.º 39 982, de 21/12/1954 (Cf. Sampaio, *op. cit.*: 144) para resolver os inconvenientes resultantes de os empreiteiros não terem concorrido à construção de escolas nos núcleos populacionais mais pequenos, autorizava a construção de edifícios escolares, que não tivessem

¹⁴¹ Ministério das Obras Públicas e Ministério da Educação Nacional

sido arrematados em concurso, pelas câmaras municipais, em regime de administração directa.

Às câmaras municipais pertence também a execução das obras complementares de abastecimento de água, esgotos, terraplanagem, vedação de logradouro e instalação para energia eléctrica.

A construção obedece a projectos-tipo e cadernos de encargos, elaborados pela Direcção-Geral dos Edifícios e Monumentos Nacionais, que fiscalizará a execução dos trabalhos, por intermédio da Delegação para as Obras de Construção das Escolas Primárias. (*Idem, ibidem*:144)

Com o acordo dos Presidentes das Câmaras e dos Delegados Escolares, os *Mapas de Distribuição dos Edifícios* fixavam o número de construções em cada freguesia. Alguns dos critérios invocados para justificar as necessidades por distrito e as prioridades por concelho, eram: mau estado das instalações escolares existentes, elevado número de crianças inscritas para a frequência escolar, facilidades na aquisição de terrenos, ofertas locais de materiais de construção e ainda a falta de salas para separação dos sexos ¹⁴².

Foi difícil atingir a fase de execução das primeiras escolas do *Plano dos Centenários*. A II Grande Guerra fazia rarear os materiais de construção e as ferramentas: a falta de carvão e gasolina dificultava o fornecimento dos estaleiros e as deslocações, tanto dos empreiteiros, como dos técnicos que deveriam fiscalizar as obras. “O Ministro Duarte Pacheco insistia em não admitir propostas que ultrapassassem em mais de 5% as bases de licitação” (Beja e Serra, *op.cit*: 36). Os construtores, temendo resultados desastrosos, não se comprometiam com os valores orçamentados pelo Estado. “Por fim, Duarte Pacheco autorizou que caso a caso, mediante confirmação superior se aceitassem propostas com variações de custo até 10% da base.” (*Idem, ibidem*: 36).

¹⁴² As escolas de mais de uma sala prevista para frequência feminina e masculina eram designadas como *edifício gémeo* ou *escolas duplas*.

Depois do início das obras, não se atenuaram as dificuldades. Os serviços técnicos do Ministério da Educação Nacional debatiam-se com carência de meios e de poder de decisão.

Por seu lado, os empreiteiros foram confrontados com vários imprevistos como, por exemplo, o da exigência de se construírem alguns edifícios gémeos, em vez de edifícios simples de igual número de salas (13 na região Norte e 7 na região Centro).

Esta foi, sem dúvida, uma alteração considerável aos cadernos de encargos postos a concurso, constituindo razão para profundas revisões de preços e pretexto para atrasos na conclusão dos edifícios: “Este e outros detalhes das empreitadas eram seguidos por Duarte Pacheco através de um longo circuito de ofícios, processos e despachos, entre o Terreiro do Paço e as mais distantes freguesias da província.” (Beja e Serra *op. cit.*: 36).

Apesar das situações difíceis com que se deparou, a Delegação da Direcção Geral dos Edifícios e Monumentos Nacionais e as equipas técnicas destacadas para as questões das escolas primárias conseguiram organizar-se e dar início em 1944 à 1ª fase do *Plano dos Centenários*:

Anos mais tarde com a experiência de várias fases lançadas e de muitos edifícios construídos, a Delegação englobou na sua orgânica as áreas de arquitectura, engenharia e fiscalização de obras, constituindo-se, assim, um serviço técnico-administrativo com implantação regional, cuja actividade abrangia todo o continente, os Açores e a Madeira. (*Idem, ibidem*: 41)

As conclusões da nossa investigação apontam nas seguintes direcções:

1.º- Um investimento efectivo por parte do Estado nas construções escolares do Ensino Primário, que se traduziu na atribuição crescente de verbas nos Orçamentos Gerais do Estado à construção de edifícios, destinados a este nível de Ensino;

2.º- Uma efectiva capacidade de concretização, que se traduziu na densificação da rede escolar;

3.º- Verificaram-se alguns desequilíbrios na expansão territorial da rede: analisando a evolução das redes escolares distritais, concluímos que

foram privilegiadas as cidades de Lisboa e do Porto e também os distritos do norte litoral do país; a sul e no norte interior (nomeadamente em Trás-os-Montes) recorreu-se mais significativamente aos postos escolares;

4.º- Denotou-se um grande voluntarismo no que se refere ao empenhamento efectivo do *Estado Novo* na prossecução de objectivos definidos numa perspectiva quantitativa e um claro minimalismo nas opções feitas para atingir os seus objectivos. Este minimalismo esteve presente: no investimento centrado na base do sistema; na concepção da Escola-sala de aula, depurada de todos os elementos espaciais considerados dispensáveis à aprendizagem; na construção de pequeníssimas escolas disseminadas pelo território português e no recurso aos postos escolares, minimalistas por definição.

O *Estado Novo* optou claramente pelo mínimo para se conseguir a máxima cobertura do Ensino Primário das crianças em idade escolar e a consequência disso foi a criação de uma rede de escolas resistentes, em termos físicos, mas, muitas vezes isoladas, em termos geográficos, e com falta de espaços adequados a práticas pedagógicas saudáveis.

3.2.6- Balanço da Política Educativa do *Estado Novo* para o Ensino Primário (Período 1926-1950)

A Educação e a Escola sofreram, durante o *Estado Novo*, em especial nas décadas de 30, 40 e mesmo 50, processos de desvalorização e desqualificação profissional e económica que resultaram de lhes ser atribuída – nomeadamente ao nível do Ensino Primário – um baixo nível de prioridade na política orçamental do regime.

Por outro lado, a Escola era valorizada essencialmente como um mecanismo de inculcação da ideologia do regime, de neutralização das ambições de mobilidade social da maior parte da população e de apaziguamento dos espíritos mais inconformistas, ao veicular uma mensagem generalizada de aceitação da ordem social e política existente.

Segundo as palavras de Salazar, a escola deve restringir-se a transmitir conhecimentos úteis, o que põe de parte a preparação de cidadãos, subestimando a actividade propriamente cultural. Registe-se ainda a defesa de um ruralismo, favorável à manutenção de uma sociedade estática e convencional.

(Sampaio, *op. cit.*:47)

Helena Costa Araújo apresenta, como traços principais da política educativa da Ditadura Militar e do corte com a tradição republicana, o fim da coeducação, a abolição das Escolas Primárias Superiores, a redução da escolaridade obrigatória e a consolidação ideológica da Educação, embora tudo envolto numa sucessão de medidas muitas vezes contraditórias, porque esta lógica minimalista procurava levar a Escola ao conjunto da população, sem, no entanto, desencadear novas expectativas sociais e minimizando os efeitos de uma hipotética utilização do capital escolar como factor de mobilidade social. (Cf. Araújo 2000: 200)

Através do Ensino Primário, o *Estado Novo* procurou vivificar o lugar que cada um ocupava na ordem social, através de uma dimensão integradora, que fomentava a coesão moral e o respeito pelas hierarquias vigentes. Desta forma, os programas de ensino e as estratégias pedagógicas promoviam a adesão a normas e valores coerentes.

A política restritiva do *Estado Novo* teve consequências muito más na qualidade do Ensino Primário, concretizando-se a nível da menorização do pessoal docente, facto que se manifestou numa enorme desconfiança do novo regime relativamente às instituições ligadas à formação de professores (que via como eivadas dos ideais republicanos e destinadas a reproduzi-los na formação da classe docente), até à redução do estatuto salarial dos docentes, passando por todo um conjunto de medidas coincidente no propósito do rebaixamento do seu estatuto. (Cf. Grácio, 1983: 55)

No entanto, nalguns aspectos do Ensino Primário, o *Estado Novo* obteve sucessos quantitativos apreciáveis, como demonstra o caso do analfabetismo. Desde o final do séc. XIX que os diferentes regimes procuraram lutar contra esta “chaga social”. Mas, apesar das intenções, o analfabetismo foi permanecendo como sendo um dos problemas mais graves da sociedade portuguesa. Esta situação traduz as contradições das políticas educativas, mas também as resistências estruturais ao processo da escolarização.

Apesar do “discurso iluminista republicano” (Rosas e Brito, 1996: 304), a percentagem de analfabetismo só recuou 8,5% entre 1911 e 1930; apesar das hesitações nacionalistas, as taxas de analfabetismo baixaram mais de 20% nas duas primeiras décadas do *Estado Novo*.

Com efeito, a estratégia pragmática favoreceu a obtenção de alguns resultados na área da alfabetização, confirmando que a acção do *Estado Novo* deve ser analisada sob o prisma da expansão de uma escolaridade, reduzida às aprendizagens de base. Em nosso entender, esta perspectiva é a que melhor esclarece as contradições sociais e políticas do regime.

Aliás, o trabalho de propaganda e de estruturação de um universo ideológico legitimador dos princípios nacionalistas exigia como condição básica o alargamento da Instrução básica ao conjunto da população. Mais que não fosse, para poder ler Salazar era importante que não houvesse um único português analfabeto.¹⁴³

Em 1950, as estatísticas publicadas pela UNESCO (World Survey of Education) falam de uma percentagem de analfabetos da ordem dos 44%, o que situa Portugal no último lugar europeu, a larga distância dos outros países. Os números incomodam dentro e fora do país, funcionando doravante como um estigma que persegue o salazarismo. (Rosas e Brito, *op. cit.*: 304)

O *Plano de Educação Popular* (1952) e a subsequente *Campanha Nacional de Educação de Adultos* foram a tentativa mais séria do *Estado Novo* para pôr cobro a esta situação.

A mesma linha de argumentos serve para caracterizar a acção do *Estado Novo* no domínio da escolarização. Com efeito, apesar da ausência de um investimento forte no sector da Educação, foi possível fechar um ciclo na história do Ensino em Portugal, conseguindo que a **escolaridade obrigatória**, decretada em 1835, fosse, finalmente, cumprida pelo conjunto da população infantil.

O período posterior à II Guerra Mundial revelou-se decisivo para que a Escola Primária chegasse à maioria das crianças.

Desde a década de trinta que se criticava a perspectiva redutora seguida na organização do Ensino Primário, mesmo no seio do regime, mas foi preciso esperar pela década de cinquenta para começar a vislumbrar uma nova política educativa:

Novas realidades põem em causa o papel tradicional da escola como aparelho de doutrinação ideológica, procurando investi-la como agência de desenvolvimento económico; põem em causa também a estratégia de expansão quantitativa à custa da qualidade do ensino. (*Idem, ibidem*: 305)

¹⁴³ Atentemos, a título de ilustração, no excerto que retirámos do Prefácio da Obra: *o Trabalho e as Corporações no Pensamento de Salazar*, uma selecção dos mais representativos discursos do Chefe de Estado: “(...) Resolveu-se, pois, editar o presente volume, que se espera venha a ser lido e meditado por milhares de pessoas de todas as condições e, em especial, por trabalhadores e patrões e pela mocidade das nossas escolas. (...)” (Salazar, *op. cit.*:11)

Entre 1930 e 1960, duplicou o número de alunos no Ensino Primário. A escola, mesmo na sua expressão mais simples, tinha-se imposto ao conjunto da Infância. (Ver - Anexo IX). A propaganda nacionalista fez uso deste sucesso, contrapondo-o às incapacidades manifestadas pelo regime republicano.

Em 1926, só um terço dos alunos em idade escolar frequentava o Ensino Primário; a partir de 1960, quase todas as crianças o faziam. No entanto, para impor a opção pragmática, foi preciso reduzir, baixar e sacrificar a qualidade de Ensino.

Na década de 60, consolida-se o discurso do “capital humano” e uma “cultura do planeamento educativo”, que permitirão um outro olhar sobre as realidades do Ensino Primário.(Cf. Rosas e Brito, *op. cit.*: 305)

Os projectos de aumento da escolaridade obrigatória, bem como a tentativa de adiar a idade em que os alunos são obrigados a decidir pelo Liceu ou pela Escola Técnica, são sinais de uma tímida democratização do ensino.

O termo será retomado pelo ministro Veiga Simão, na sua “batalha da educação” (Cf. *Idem, ibidem*: 305), que viria a fazer um diagnóstico lúcido da situação e esboçaria algumas medidas de inegável alcance político, mas que, infelizmente, não tiveram nunca as condições para passar da teoria à prática.

Cap. IV- Pedagogos Portugueses do séc. XX

4.1- João de Deus Ramos: o conciliador entre continuidade e inovação

João de Deus Ramos, o terceiro filho do poeta pedagogo João de Deus e da professora Guilhermina Battaglia, nasceu a 6/4/1878 e foi criado num ambiente familiar marcado por valores humanistas de cultura e empenhamento cívico. Cedo começou a conviver com figuras destacadas das Letras e da Cultura que frequentavam o círculo dos seus pais, centrado à volta do estudo e da discussão da *Cartilha Maternal* e das técnicas de leitura e escrita das primeiras letras.

Órfão de pai aos dezassete anos, “assume a chefia da família e prepara-se para continuar a missão ideal que assumira o Poeta-educador: cuidar da educação do povo e da criança portuguesa.” (*Associação dos Jardins- Escolas João de Deus*, s./d.: 1)

Um ano depois, em 1897, iniciou os estudos na Universidade de Coimbra, onde entre 1897 e 1902 cursará Direito. É aí que conhece aquele que viria a ser o seu companheiro dilecto na longa e empenhada luta cívica em prol da Educação e da Instrução populares, João de Barros, tendo ambos pertencido à mesma “república”.

Com efeito, João de Deus Ramos não dará uso ao curso de leis, enveredando por outro rumo, que terá por objectivo principal a construção do Homem Novo que se proclama com o advento da 1.^a República.

Tendo vivido e crescido num ambiente familiar compreensivo e de total respeito pela Infância, tendo presenciado o entusiasmo com que os seus pais se tinham empenhado pela alfabetização das crianças e dos adultos e pela formação para leccionar pelo seu método, Ramos herdou, deste ambiente familiar, todos os elementos para continuar a missão educativa iniciada pelo seu pai: instruir o povo e preparar professores para um Ensino que posteriormente se desdobrou em diferentes actividades.

“A vida e obra de João de Deus Ramos e de seu pai devem ser encaradas em inter-relação” (Raposo, 1985: 5). Entre muitas qualidades, herdadas do seu pai, manifestava “um elevado amor pela infância e um

profundo idealismo educativo, consagrando-se de forma mais intensa à missão nobilíssima de instruir” (Raposo, *op. cit.*: 6)

Os objectivos de cidadania a que João de Deus Ramos se propôs e os meios para os concretizar marcarão um percurso repartido por três linhas de actuação:

A acção política, propriamente dita, desenvolvida no quadro da militância republicana que incluiu o desempenho de relevantes cargos políticos, a acção cívica, em prol da elevação do povo, através de escritos (livros e artigos na imprensa e de conferências) e a acção pedagógica, em torno da Cartilha Maternal e do Método João de Deus, da concretização do projecto das Escolas-Móveis, da criação do modelo português dos Jardins-Escola e da fundação de uma Escola Nova portuguesa (o Bairro Escolar do Estoril). (Nóvoa, 2003: 1151)

João de Deus Ramos morreu a 15/11/1953, com setenta e cinco anos de idade, depois de se ter dedicado durante 52 anos à Educação, sempre acompanhado de um espírito renovador: renovar a Sociedade, a Política, a Cultura e a Economia, através da Educação. Foram, como veremos, anos difíceis, que Ramos conseguiu marcar com o signo da mudança e só serão devidamente compreendidos se os integramos no contexto político e educativo da época, preocupação que teremos sempre presente na nossa investigação.

4.1.1- Acção Política e Cívica

O empenhamento político de João de Deus Ramos, apoiado numa atitude de responsabilidade cívica, resulta da necessidade da consecução do objectivo que perseguia: a promoção cultural do povo. A sua opção pela causa republicana é compreensível à luz do contexto político, social e cultural que marcou o final do século XVIII, de que sobressaem as crises política e económica, numa sociedade marcada por um profundo atraso educativo e cultural. (82,4% da população portuguesa era analfabeta em 1878) (Carvalho, *op. cit.*: 614)

Este conjunto de factores conduziria a uma grave crise de identidade nacional que afectaria o país, em geral, e o regime monárquico, em particular, dando alento aos ideais redentores defendidos pelo republicanismo.

É neste ambiente que se forma a sua personalidade e carácter cívico, que o levarão à opção pela intervenção política e social e em que adere aos ideais republicanos, pelos quais se baterá, assumindo cargos públicos de destaque.

Já integrado no âmbito da *Associação de Escolas Móveis pelo Método de João de Deus*, realizou várias conferências por todo o país sobre o método do seu pai. Promoveu, ainda, conferências relacionadas com o Ensino Primário, o analfabetismo, a legislação escolar e a Criança, algumas das quais tiveram lugar no Museu João de Deus.

Além de conferencista, foi director da 1.^a e 2.^a séries da revista: *A Instrução do Povo*, escrevendo alguns artigos e recensões críticas.

Logo após a implantação da República, foi Chefe da Repartição Pedagógica, demitindo-se a 17/3/1911, por não poder suportar a incoerência da política educativa do Estado.¹⁴⁴

Em 1913, foi deputado por Lamego e, em 1915, por Alcobaça, tendo feito algumas intervenções, em especial na sessão de 29/8/1915 na Câmara

¹⁴⁴ Ramos trata desta situação num livro que posteriormente escreveu, em parceria com João de Barros.

de Deputados sobre a Lei Orçamental do Ministério da Instrução Pública de então.¹⁴⁵

Para além de parlamentar, João Ramos foi também Governador Civil do distrito da Guarda, em 1912, e do distrito de Coimbra, em 1913. Em 1920 foi Ministro da Instrução Pública e em 1925, Ministro do Trabalho. Como Ministro da Instrução Pública, propôs uma nova reforma educativa, mas a sua ideia não chegou a concretizar-se, como ele mesmo o haveria de confirmar, quatro anos depois, no seu livro: *O Estado, Mestre-Escola*, quando reescreve parte de uma entrevista concedida, em Novembro de 1920, ao jornal *O Século*, depois de ter deixado o governo de que fez parte.

Mostrando-se profundamente desiludido com as reformas educativas, pela sua falta de organização e coerência, afirmava: “Nenhuma, porém até hoje obedeceu a um plano de conjunto que tivesse por base essencial o estudo das qualidades próprias, bem definidas, e as condições históricas, bem demarcadas do povo português.”¹⁴⁶ (Raposo, *op. cit.*: 6)

Nas actividades de cariz político e cívico, como noutras, esteve sempre presente em Deus Ramos a preocupação com o povo e com a criança:

¹⁴⁵ Neste discurso criticou a lei referida que propunha que não se estabelecessem escolas móveis onde já existissem escolas fixas e, depois de apresentar as diferenças dos objectivos de uma e outra escola, salientou que as escolas móveis tinham como finalidade desenvolver a economia, a sociedade e a política, através da alfabetização de adultos e crianças.

¹⁴⁶ No seu livro: *O Estado Mestre-Escola*, diz a este propósito: “A criação do Ministério da Instrução Pública, tendo arredado os respectivos serviços burocráticos da superintendência do Ministério do Interior, não trouxe nenhuma vantagem (...) Que era pois indispensável fazer-se? Transformar o ministério da instrução em Ministério da Educação Nacional. Mudança de rótulo, apenas? Não. Era preciso alargar a jurisdição do Ministério. Além dos estabelecimentos de ensino que lhe estão subordinados, deviam pertencer-lhes também os institutos de assistência pública, designadamente aqueles onde se ministra qualquer espécie de educação (...)” (Ramos, 1924: 17)

Em relação ao povo, para além da preocupação alfabetizadora, regulamentou a emigração, fez obras no manicómio e nos hospitais e uma campanha de protecção à indústria vidreira, então em crise para ajudar os operários. A preocupação pela criança esteve sempre presente nas suas actividades. Achava necessário afastá-la de determinados meios pouco adequados a proporcionar-lhes um adequado desenvolvimento biológico, psíquico e moral. (Chá-Chá, 2009: 126)

Ramos redigiu algumas obras, mas sobre a sua prática pedagógica escreveu pouco. Em 1901, publicou o *Guia da Cartilha Maternal: Prático ou Teórico ou Arte de Leitura*, pela Imprensa da Universidade de Coimbra. O Pedagogo dedicou esta obra à *Associação de Escolas Móveis pelo Método João de Deus*, o que permite verificar o seu empenho na *Associação*. A parte prática contém as lições da *Cartilha Maternal*, completada pelas cartas de João de Deus a Henrique Neves - editadas no jornal *Novidades*, de Março a Julho de 1879. Na parte teórica, faz uma exposição sobre a originalidade e o espírito da *Cartilha Maternal*, que não é mais que uma assimilação de textos dispersos em algumas obras: *Cartilha Maternal*, *Cartilha Maternal e o Apostolado*, *Cartilha Maternal e a Crítica e Prosas*.

Em 1902, editou *Os Altos Princípios do Método de João de Deus*, em Coimbra, na Imprensa da Universidade. No preâmbulo deste livro, após uma referência a seu pai, como poeta, fala da *Cartilha Maternal*, dizendo que foi a obra mais querida do seu progenitor. Refere ainda as polémicas egoístas dos “falsos apóstolos”, que segundo ele eram mais acentuadas na defesa das suas ideias pedagógicas do que em verdadeiros interesses educativos.

Consequentemente, a *Cartilha Maternal*, que tinha sido oficializada e aclamada publicamente foi excluída do Ensino Oficial, um mês antes da morte de João de Deus e, segundo Deus Ramos, foi essa a causa da sua morte: “Não resistiu mais do que um mês...morreu!” Ramos mostra-se decidido a lutar pela mesma causa, afirmando: “As suas grandes obras é que não morreram; não podem morrer...porque são a verdade e como ele

dizia, ainda que se possa abafar, não se extingue!” (Ramos, 1902: VIII-XIII).

Ramos acrescenta que, embora a obra literária de seu pai tenha sido excluída do Ensino Oficial, ela continua a ser a preferida no Ensino Primário. Como tal, o principal objectivo desta obra de Ramos¹⁴⁷ é “afirmar os objectivos da educação que mais racional e prontamente podem e devem fazer com que desapareça o analfabetismo em Portugal.” (Ramos, *op. cit.*: XV) O autor expõe, neste livro, os objectivos gerais do método do seu pai, que resumimos nos dois pontos seguintes:

1.º- O ensino da leitura deve ser absolutamente lógico e racional;

2.º- A lei fundamental da verdadeira *Arte da Leitura* é a análise da fala, aplicada à ortografia.

Em 1905, como Director da revista *Instrução do Povo* escreveu: “O Grande Marquês de Pombal - a favor do monumento” e “Proposta de Lei”. Um ano depois escreve: “Um projecto de Lei - As Escolas Móveis subsidiadas pelo Estado”.

Em 1909, publicou na imprensa da Universidade de Coimbra: *Prosódia Portuguesa*. Este livro consiste num estudo das regras e dos valores da linguagem falada e da sua relação com a linguagem escrita. Portanto, é uma sistematização do pensamento de João de Deus e, em nosso entender, uma actualização das regras da língua portuguesa que já antevira o seu pai.

Em 1911, João de Deus Ramos, trouxe à estampa, juntamente com João Barros, *A Reforma da Instrução Primária*. Como anteriormente vimos, Ramos foi Chefe da *Repartição Pedagógica* e enquanto desempenhou este cargo foi convidado pelo Ministro do Interior, António José de Almeida, para com João de Barros, o então Director da Instrução Primária, redigirem o Projecto de Reforma da Instrução Primária.

Este projecto foi elaborado com a colaboração de três ex-directores das Escolas Normais (um de Lisboa, um do Porto e um de Coimbra) e dois inspectores (um da Primeira e outro da Terceira Circunscção Escolar) e foi entregue ao Ministro do Interior. Este tinha garantido que o projecto

¹⁴⁷ *Os Altos Princípios do Método de João de Deus*.

seria apresentado ao Conselho de Ministros, tal como havia sido concebido, com excepção dos artigos relacionados com a descentralização administrativa. No entanto, o Decreto de 29/3/1911 publicou a Reforma do Ensino Primário, adulterando o texto original.

Perante este facto, Ramos e Barros sentem-se ofendidos, demitem-se do seu encargo e escrevem o livro: *Sobre a Reforma da Instrução Primária*, como uma necessidade de esclarecer a opinião pública sobre o que se tinha passado.

A Educação em Portugal perdia, deste modo, mais uma oportunidade, pois o projecto apresentado era inovador e vinha ao encontro dos problemas existentes no Ensino, que exigiam soluções urgentes.

Em 1915, escreveu: *A Reforma do Ensino Normal - O Projecto de Lei. Discursos e Pareceres na Câmara dos Deputados*. Em 1920, em colaboração com o escritor Philéas Lebesgue, fez uma adaptação da *Cartilha Maternal* ao francês intitulada: *A, B, C Maternelle- art de Lecture*.

Em 1924, publicou também: *O Estado Mestre-escola e a Necessidade das Escolas Primárias Superiores*¹⁴⁸

Para Ramos, o problema educativo português era uma consequência das reformas educativas feitas até então. Por mais que se tentasse, ao longo da história, reparar erros educativos, essas rectificações não tinham sido adequadas aos verdadeiros problemas da sociedade, porque nenhuma reforma até então obedecera a um plano conjunto que tivesse por base essencial o estudo das qualidades próprias, bem definidas e das condições históricas, bem demarcadas do povo português.

Segundo ele, o progresso do país dependia essencialmente dos programas e da organização escolar, da preparação dos professores, dos

¹⁴⁸ Este tema já havia sido exposto em duas conferências: uma no dia 8 de Abril de 1924, em Lisboa, na sede da sociedade de Geografia e outra no dia 18 de Maio do mesmo ano, na Universidade Livre. Diz Ramos que publicou o tema das conferências porque nele “põe de pé e em ordem, algumas ideias úteis à solução do problema educativo português.” (Cf. Ramos, 1924)

métodos e sistemas de ensino. Como tal, o Estado devia organizar e generalizar o Ensino Oficial e intervir directamente. Ora, em seu entender, para formar uma democracia implantada pela República era fundamental organizar as escolas primárias, não só com o Ensino Elementar e o Secundário, mas também com o Ensino Primário Superior, entre um e outro. Isto é, na sua perspectiva, devia existir entre o **Ensino Primário Elementar** e o **Secundário**, o **Ensino Primário Superior**. Este devia ter como objectivo “proporcionar a todos os cidadãos, sem excepção de nenhum, uma cultura rudimentar em letras e ciências.” (Cf. Chá-Chá, *op. cit.*: 131)

Em 1940, trouxe à estampa: *O Analfabetismo nas Beiras*, tema que tinha sido apresentado no ano anterior ao *VII Congresso Beirão*. Neste texto, Ramos faz uma análise histórica do ensino em Portugal, desde a primeira iniciativa de ensino das primeiras letras.¹⁴⁹

Tendo por referência a fundação da primeira escola (1269), Ramos afirmava que a cultura portuguesa, ao longo daqueles 680 anos, tinha caminhado com muita lentidão porque o Estado, em vez de tomar consciência da realidade, tem enveredado por iniciativas utópicas, fazendo reformas “sem prévia organização construtiva, tornando-se precário na sua aplicação por não haver escolas, nem professores em número suficiente, nem dinheiro para lhes pagar.” (Ramos, 1940: 3-4)

Foi assim que, segundo sua opinião, o analfabetismo não se extinguiu em Portugal, em especial nas Beiras e noutras regiões do interior e o progresso do país era rudimentar, devido a um investimento educativo não realista. Para Ramos, o desenvolvimento e o progresso do país dependiam da Educação e, como tal, era necessário saber investir, tendo presente que os problemas da sociedade não se resolviam de outra forma.

¹⁴⁹ “ A primeira aula pública que houve em Portugal foi inaugurada em 11 de Janeiro, de 1269 por D. Frei Estevão Martins, junto ao Mosteiro de Alcobaça para o ensino das primeiras letras, gramática, lógica e teologia para quem lá quisesse aprender - até à criação da escola oficial em 1772 e depois até aos anos quarenta do século XX”. (Ramos, 1940: 3)

Como consequência, em 1930, 67,5% da população portuguesa era iletrada e nos distritos das Beiras (sobre os quais este seu estudo se debruça em particular) a taxa de analfabetismo subia até aos 80,1%, sabendo ler, apenas, uma terça parte da população.

Como republicano que era, Deus Ramos concebia a alfabetização como a base primordial para elevar o nível cultural e mental do povo. Ao valorizar o homem, acreditava que se fomentava, simultaneamente, a economia do país, porque a indústria exigia cada vez mais do operário que fosse um trabalhador esclarecido. À imagem do seu pai, considerava que saber ler constituía a forma mais eficaz de comunicabilidade e dignificação do homem.

Para Ramos, a preparação e cultura geral de quem ensina não podem ser escassamente rudimentares; é que a organização da Escola Primária da sua época era muito defeituosa, sendo os seus principais erros atribuir a um só professor a leccionação de quatro classes, muitas vezes com mais de trinta alunos. Para solução destes problemas propôs ao Ministro da Educação Nacional as seguintes soluções:

1.^a que os postos escolares sejam cuidadosamente instalados, com verdadeiras escolas elementares (...)

2.^a que a regência respectiva seja entregue a professores diplomados(...) além da prévia habilitação pedagógica.

3.^a que aos regentes da escola seja atribuída uma remuneração condigna, nunca inferior a quatrocentos e cinquenta escudos mensais.” (Ramos, apud Chá-Chá, *op. cit.*: 132)

Em 25/2/1939 fez uma conferência, no Porto, em defesa da Educação infantil a convite da *Liga Portuguesa de Profilaxia Social*. O tema desenvolvido foi: *A Criança em Portugal antes da Escola Primária*, que em 1940, haveria de ser publicada em livro pela Bertrand. Esta obra, embora pequena em tamanho, é um documento de grande valor porque nele encontramos parte do seu pensamento pedagógico acerca dos Jardins-escola.

Nela, após uma reflexão sobre a lamentável situação da Infância portuguesa, muito ignorada e sem um ambiente educativo próprio, na fase

mais delicada da sua vida, o autor faz referência a alguns pedagogos, como Pestalozzi, Fröbel, Décroly, Montessory, Claparède, Lombardo, Radice e William James.¹⁵⁰

Contudo o modelo de Jardim-escola preconizado por Deus Ramos é uma aplicação do espírito e da doutrina da *Cartilha Maternal* para crianças dos quatro aos oito anos de idade, não desprezando outros métodos e processos adaptáveis à realidade portuguesa.¹⁵¹

Em 1948, a Bertrand edita a sua obra: *O Livro da Capa Verde para Gente Moça, Selecta Infantil*, escrita em parceria com Jaime Lopes Dias. Esta publicação consiste numa selecção de textos de autores portugueses, sobre temas relacionados com feitos heróicos dos portugueses. Citaremos alguns títulos: *A Padeira de Aljubarrota, Os Lusíadas, Camões*, entre outros.

Para além das obras e intervenções escritas, atrás mencionadas, Ramos foi também colaborador de alguns jornais e revistas de Educação. Escreveu esporadicamente nos jornais: *O Académico Figueirense: Mensário Educativo, Instrutivo e Recreativo*¹⁵², *O Amigo da Infância: Amigo da Verdade e da Infância*¹⁵³ e nas revistas: *A Higiene Popular*¹⁵⁴ e *A Escola Nova*¹⁵⁵.

A sua participação nesta última publicação é mais uma prova do interesse deste pedagogo pelo movimento da *Escola Nova*, então vigente em Portugal.

¹⁵⁰ Esta primeira parte do livro prova a sua vasta cultura pedagógica e a sua simpatia por estes autores

¹⁵¹ Quando analisarmos os Jardins-escola retomaremos este assunto, com maior profundidade.

¹⁵² Cf. Nóvoa (Dir.), 1993:11-12.

¹⁵³ Nóvoa, *op. cit.*: 37-39.

¹⁵⁴ *Idem, ibidem*: 449-500.

¹⁵⁵ Nóvoa, *op. cit.*: 390-391.

4.1.2- Acção Pedagógica

A publicação das primeiras estatísticas de Educação na década de 70 do século XIX, o *Anuário Estatístico do Reino de Portugal*, pôs a nu o panorama educativo, suscitando críticas e preocupações no sentido de alterar a situação vigente.

Casimiro Freire, associado a outros correligionários políticos e beneméritos, inspirado na tentativa nórdica das escolas itinerantes, tomou a iniciativa de criar, em 1882, a *Associação das Escolas Móveis*, um empreendimento privado que visava combater o analfabetismo e compensar a ineficiência das instituições monárquicas, usando como instrumento didáctico a *Cartilha Maternal* de João de Deus. João de Deus Ramos uniu-se a este esforço filantrópico e educativo e, juntamente com João de Barros, promoveu a criação de mais algumas escolas móveis.

Ramos apercebeu-se, no entanto, das suas limitações, pois estas escolas não só não conseguiam alcançar o objectivo da rápida redução de analfabetismo, como também não proporcionavam o aprofundamento educativo desejado. Segundo ele, não bastava ensinar a ler e a escrever, era também preciso educar. Desta forma, em 1907, alterou os estatutos da *Associação de Escolas Móveis*, acrescentando-lhes a missão de promover a Educação infantil, através da criação de *Escolas-Maternais* e, no ano seguinte, esta associação passou a designar-se por *Associação de Escolas Móveis pelo Método de João de Deus – Bibliotecas Ambulantes e Jardins-escolas*.

João de Deus Ramos propôs-se fazer assentar no método de leitura paterno uma intervenção educativa global, tanto junto dos adultos, como da Primeira Infância, criando, então os Jardins-escola, intervenção educativa que era complementada, do ponto de vista cultural, pelas Bibliotecas Ambulantes, que se apresentavam como instrumentos de promoção de cultura junto aos novos alfabetizados.

A 8/11/1908, foi eleita uma Comissão Auxiliar das Escolas Móveis, em Coimbra, e, a 21 desse mês, esta reuniu e apresentou, à Câmara Municipal da mesma cidade, o projecto de construção do primeiro Jardim-

escola, da autoria do arquitecto Raúl Lino, para obter a sua aprovação e a concessão do terreno para construção, que viria a ser cedido gratuitamente pela Câmara.(Cf. Gomes, 1977:51)

A par da cedência do terreno, várias entidades contribuíram entusiasticamente na angariação de fundos para a construção do primeiro jardim-escola, e de um modo especial o *Orfeão Académico de Coimbra*, que realizou vários saraus, sob a iniciativa de António Joyce e de Isidro Aranha, por várias cidades do país.

A 7/4/1909, Casimiro Freire reitera a importância do *Método de João de Deus* e da necessidade de criar escolas-maternais, ou jardins-escola, baseadas no seu método e, dois meses depois, a 2/6/1909, a Assembleia Geral da *Associação de Escolas Móveis pelo Método de João de Deus* elegia uma Comissão de propaganda dos jardins-escola.

A partir daí, começa a sentir-se a necessidade de dar carácter mais fixo, mais amplo e mais perdurável à obra de Instrução levada a cabo e, em 1911, João de Deus Ramos funda em Coimbra, o primeiro jardim-escola João de Deus.

A inauguração do primeiro jardim-escola foi um acontecimento de bastante relevo para a pedagogia nacional e para a sociedade, que o acolheu de forma entusiástica. João de Barros, amigo dilecto de Ramos, escreveu um artigo sobre a sua inauguração e, através dele, temos a notícia da importância deste acontecimento:

Mas o que mais me impressionou nesse dia foi o acolhimento de entusiasmo que o Jardim-escola teve por parte do povo, para quem ele se construiu, do povo que sabe e sente, que a ideia fundamental que presidira à fundação daquela casa fora simplesmente esta: dar às classes populares, as únicas ainda sadias e fortes no país, educando-lhes os filhos, mais uma possibilidade de ressurgimento e de progresso (...) ela é uma tentativa absolutamente nova, absolutamente original; e o seu nome, inédito na terminologia pedagógica, logo o indica. Já não são simplesmente as velhas salas de asilo, que nos fazem esquecer a Escola de Coimbra; mas os próprios Jardins-de-Infância da Suíça, onde a educação é tão bem orientada, tão apropriada ao espírito infantil (...) João de Deus Ramos (...) foi verdadeiramente um criador, pela primeira vez em Portugal, temos uma

escola infantil, digna desse nome, e melhor, pela orientação que exemplifica e realiza, do que as escolas estrangeiras do mesmo grau. (Ramos e Barros 1911: 46)

Este excerto permite-nos verificar que a inauguração deste Jardim-escola deu um novo alento “às classes populares” que ainda tinham os seus filhos sem uma escola infantil. Além do mais, esta escola é nova, original e genuinamente portuguesa.¹⁵⁶

Para esta realização, Ramos inspirou-se nos princípios pedagógicos do seu pai, o que justifica a designação: *Jardins-escola João de Deus*.

A fundação do primeiro jardim-escola deu à *Associação* como que um novo rumo, pelo êxito adquirido. Com o sucesso obtido com a sua fundação, a *Associação de Escolas Móveis* estava, cada vez mais, decidida a instituir jardins-escola, o que, aliás constituiu já a concretização de um dos seus objectivos.

Em 15/12/1912, foi promulgada uma carta de lei que concedia gratuitamente à *Associação das Escolas Móveis*, um terreno em Lisboa, com 5100 metros quadrados, na Avenida Álvares Cabral, tendo-se obtido a posse deste dois meses depois, a 6/7/1912.¹⁵⁷

Em Outubro de 1914, foi inaugurado o jardim-escola da Figueira da Foz: “construído a expensas da Misericórdia, por iniciativa do seu Provedor, o Visconde da Marinha Grande, a qual era proprietária do terreno e do edifício. Porém, a decoração e as instalações (aspectos muito importantes para Ramos, foram custeados pela *Associação*, que depois também tomou a seu cargo a sua manutenção e funcionamento.” (Chá-Chá, *op. cit.*: 138)

¹⁵⁶ Este primeiro Jardim, no primeiro ano de funcionamento, só esteve aberto três meses, de Abril, até Julho, com o “objectivo de proporcionar a primeira experiência do novo ensino, que, desde logo se mostrou excepcional.” (Raposo, *op. cit.*: 17)

¹⁵⁷ Nele seria construído um Jardim-escola João de Deus e o Museu João de Deus que perduraram até aos nossos dias.

Dois meses depois, foi inaugurado um outro jardim-escola, mas agora em Alcobaça. O terreno foi cedido pela Junta de Freguesia, por iniciativa do deputado Afonso Ferreira, que contribuiu, quase na íntegra, com a verba necessária para a construção.

Entretanto, as obras do quarto jardim-de-infância, na Avenida Álvares Cabral, iam para a frente, uma vez que a *Associação* tinha o terreno oferecido pelo Estado (pela lei de 15/5/1912). Este jardim-escola e o *Museu João de Deus* constituem, no seu conjunto, a realização de uma escola-monumento, à qual estavam associados alguns dos maiores vultos da arte e cultura da época, como, por exemplo: João de Barros, Raúl Lino, Afonso Lopes Vieira, entre outros.¹⁵⁸

Em Dezembro de 1917, a *Associação* solicitou, de novo, à Câmara Municipal de Lisboa que lhe fosse concedido terreno para construir um jardim-escola próximo do Jardim de Alcântara, já que não podia ser no próprio jardim, mas em vão, apesar de Lisboa ter apenas um Jardim e precisar, no entender da Associação precisar “pelo menos de cem” (Gomes, apud Chá-Chá, *op. cit.*: 146)

Também nesta altura, a realização de projectos educativos tornava-se difícil, não nos esqueçamos que estamos na Primeira República, a seis anos da sua implantação, que prometera investir na Educação para o progresso do país, mas nada foi concretizado.

Entretanto, a *Associação* e Deus Ramos teriam de esperar pelo *Estado Novo* para fundar outro jardim-escola, não em Lisboa, como pretendiam, mas sim em Alhadadas, tendo começado a funcionar em Novembro de 1927. O edifício pertencia à *Associação de Instrução Popular da Figueira da Foz* e foi construído por um testamento de um benemérito da localidade que quis doar o terreno.

¹⁵⁸ Ambos os edifícios foram construídos com fundos da Associação, legados, etc. A inauguração deste Jardim quarta realização e primeira na Capital foi em Julho de 1915 e é visto como uma promessa nova, semelhante à de João de Deus há quarenta anos.” (Chá-Chá, *op. cit.*: 145)

Após nove anos, foram construídos outros dois jardins-escola, um em Leiria, outro em Castelo Branco. Ambos inaugurados em 1936.

Passados vinte e cinco anos da sua existência, a *Associação* “só” conseguiu pôr em funcionamento sete Jardins-escola, o que, apesar de ser já uma obra relevante não coincidia com os objectivos da *Associação dos Jardins-escolas*.

Uma proposta de lei de 1937 extinguiu o Ensino Infantil do Ensino Oficial, afirmando que era dever do Estado. Essa proposta de lei reconhecia as vantagens e até a necessidade da Educação Infantil e, apesar disso, as escolas infantis foram extintas.

E foram-no fundamentalmente por dois motivos: em primeiro lugar, porque, como o mostram os dados estatísticos (...) o ensino infantil, atingindo menos de 1% das crianças em idade de escolaridade infantil, não passava de uma «ficção» e porque transformá-lo em realidade que atingisse toda a população infantil, «como seria justo» seria um encargo incomportável para o erário público. (Gomes, 1977: 93-94)

Em Maio de 1943, foi inaugurado o 8.º jardim-escola, em Viseu, que graças à iniciativa e empenho do Coronel Armino Girão. Em 10/2/1946, a Assembleia Geral da *Associação das Escolas Móveis e Jardins-escolas João de Deus* aprovou novos estatutos, passando a chamar-se *Associação de Jardins-Escolas João de Deus* e assumindo como objectivo prioritário:

Fundar, dirigir e manter Jardins-Escolas, com o objectivo principal de realizar e generalizar um modelo português de escola infantil, segundo o espírito e a doutrina da *Cartilha Maternal* para abrigo, educação e ensino de crianças de ambos os sexos, desde quatro a oito anos de idade (Gomes, *op. cit.*: 96)

Respondendo a esta necessidade, a *Associação* encontrou em Mortágua um benemérito que, além de doar o terreno para a construção do edifício, ofereceu também uma quinta no terreno circundante e custeou, com o auxílio do Estado, a sua construção. Este jardim foi inaugurado em Janeiro de 1948. Um mês mais tarde foi inaugurado outro, em Chaves, por

iniciativa local e sob o estímulo de Artur de Carvalho, reitor do liceu flaviense.¹⁵⁹

Em Fevereiro de 1951, foi inaugurado no Porto o 11º jardim-escola. A sua realização deveu-se à *Liga Portuguesa de Profilaxia Social*, presidida por Emídio António Magalhães e Gil da Costa. Devido às suas instalações foi considerado um dos melhores e mais amplos edifícios da *Associação*.

Após esta descrição de onze jardins-escola, postos em funcionamento ao longo de 42 anos, acrescentamos que até 1953, não foi inaugurado mais nenhum. Também admitimos que os jardins-escola da *Associação* não teriam tido o êxito que tiveram em Portugal se não fosse o espírito de cooperação social, que fomos referindo.

Embora os jardins não tivessem parado de aumentar, esta quantidade não satisfazia Deus Ramos, tendo em conta que existiam ainda tantas crianças abandonadas.

Não é por acaso que Ramos se questionava :

Como pelas ruas das cidades, pelas estradas da província, pelos caminhos dos montes e das aldeias, a criança portuguesa continua sem o abrigo e sem a assistência espiritual que devia ter, mais se impõe a criação e generalização da escola infantil (dos Jardins-escola principalmente nos meios mais populosos.

Mas quem se opõe? (...)

A rotina, a famosa rotina, o mesmo espírito de conservantismo sedição que emperrou a generalização da escola popular até à época dos enciclopedistas. (Ramos, 1940: 22)

Com base neste excerto podemos facilmente concluir que os jardins-escola não se expandiram, nem foram de fácil realização, fundamentalmente porque havia no nosso país, uma aversão à novidade, idêntica à sentida relativamente ao Ensino Popular, até fins do século XVIII, e estávamos já no século XX.

¹⁵⁹ Contudo não começou a funcionar num edifício apropriado porque as suas instalações exigiam (como já vimos em momento anterior) “um traçado arquitectónico próprio (que) facultará a todo o movimento escolar.” (Jardins- Escolas João de Deus, 1956: 29)

Com efeito, não foi fácil para Deus Ramos fazer triunfar as suas ideias, pois elas encontraram um ambiente de grande instabilidade política. Embora o seu ideal fosse ver jardins-escola implantados por todo o país, à data da sua morte, a 15/11/1953, só tinha conseguido abrir onze. Mas, nem por isso a sua obra é menos digna de reconhecimento e apreço.

A concretização deste projecto viria a constituir um dos raros exemplos bem sucedidos no campo da educação infantil, com continuidade até aos nossos dias, em que atinge mais de trinta unidades escolares. Mas a sua importância ultrapassa a dimensão quantitativa e a longevidade, relevando do facto de se ter tratado da criação do modelo português de escola pré-primária, em que pela primeira vez se vai dar atenção a todos os aspectos pedagógicos, alguns deles intimamente relacionados com a fisionomia arquitectónica (...) (luz doseada, decoração sóbria, ausência de corredores, etc...) (Nóvoa, *op. cit.*: 114)

De acordo com os seus princípios pedagógicos, Deus Ramos afirmava que os jardins-escola deviam estar abertos a todas as crianças, ter um ambiente acolhedor, ter capacidade inovadora e respeitar os valores da cultura portuguesa para renovar a Escola Infantil, no nosso país e deu continuidade a estas ideias, empenhando-se, em 1928, na criação de uma Escola Nova, portuguesa, o Bairro Escolar do Estoril, um projecto ambicioso, inspirado na então muito conhecida École des Roches (1899), do sociólogo e educador francês E. Demolins (1852-1907).

Apesar deste projecto se filiar num movimento pedagógico internacional, Ramos procuraria, mais uma vez, salvaguardar a identidade nacional, manifestada, por exemplo, na concepção arquitectónica inspirado no modelo da “casa portuguesa”, da responsabilidade do arquitecto Raúl Lino, tal como tinha acontecido com os jardins-escola.

A atenção, prestada aos aspectos do ambiente educativo e do carácter nacional da Educação, foi acompanhada por outras vertentes, igualmente inovadoras, tais como a disciplina:

A disciplina escolar tinha de ser diferente. A rigidez caseira, empregada pela rotina para obrigar as crianças ao silêncio, à compostura, ao

estudo, deveria substituir-se pela arte de educar, criando-se um ambiente de simpatia que aproxima as almas e as funde

Em movimentos úteis e harmónicos. Quer isto dizer que em vez de se afirmar a disciplina na obediência passiva, era preciso afirmá-la na obediência activa, ou mais explicitamente, na vontade aquiescente do aluno. (Ramos, 1936: 5)

Em 13/8/1928, juntamente com João Soares, Virgínio Vicente da Silva e Mário Pamplona Ramos, fundou uma sociedade por cotas, chamada *Sociedade Promotora de Bairros Escolares, Lda*. Segundo os estatutos, “O objectivo principal da sociedade é a instalação e exploração de uma nova organização colegial para educação da juventude, denominado o *Bairro Escolar do Estoril*, podendo porém, explorar qualquer outro ramo de comércio ou de indústria em que os sócios acordem.” (Ramos, *op. cit.*: 115)

Esta designação refere um novo colégio, idealizado por Deus Ramos, diferente, em termos de inovação pedagógica, que culminaria com uma nova concepção de Escola, com três graus de Ensino: Primário, Secundário e Comercial, onde era praticada a coeducação: “Em 1930 existiam, nos três graus de ensino, 119 alunos: 79 externos- 46 do Ensino Primário, 24 do Ensino Secundário e 9 do Comercial; 40 internos-28 do Ensino primário, 9 do Secundário e 3 do Comercial.”¹⁶⁰(Chá-Chá, 2009: 134)

Já em 1913, Deus Ramos tinha falado da “necessidade de colégios de Ensino Secundário em grandes quintas, com pavilhões e bairros escolares, aproveitando-se para isso a iniciativa particular.” (Ramos, 1924: 27)

Ao redor dum edifício central, o qual eu desejaria que se assemelhasse o menos possível a uma caserna, reunindo a maior parte das classes e a biblioteca, imagino os pavilhões do liceu moderno. Grande novidade, mas novidade de fácil realização. Os laboratórios, aproveitando qualquer força motriz (...) A sala de

¹⁶⁰ Como vemos, este novo tipo de Escola englobava o Ensino Primário, o Secundário e Comercial. Parece-nos uma continuidade dos jardins-escola ou uma concretização das ideias expostas no primeiro projecto da reforma republicana.

ginástica, perto de um rio, ou bosque. E os alunos, reunidos em pequenos grupos viveriam à maneira de um pequeno pensionato inglês ou suíço. O pensionato generalizado sob a tutela dos professores seria o internato transformado em vida de família.” (Ramos, *op. cit.*: 27)

Desde a sua fundação, a 1/9/1928, até inícios de Janeiro do sétimo ano lectivo (1936), para além de sócio, Ramos foi também director pedagógico do colégio. Apesar de algumas dificuldades iniciais, era notório o apreço social pelo colégio e “o número de alunos crescia. A simpatia pelo novo colégio aumentava. Tudo fazia acreditar num êxito próximo.” (Ramos, 1936: 38)

No entanto, outras dificuldades foram surgindo e “dá-se inevitavelmente o desencontro de soluções e, a todo o tempo, o espírito de rivalidade” (Ramos, *op. cit.*: 59)

Após sete anos de intensa dedicação, também Ramos decide abandonar, com muita mágoa, o colégio: “Um colégio que eu organizei e dirigi durante sete anos lectivos e que circunstâncias imprevistas me levaram voluntariamente a deixar nas mãos de outrem.” (*Idem, ibidem*: 98)

Em 1936, Deus Ramos escreveu um livro intitulado: *Era uma Vez um Colégio*, contando a *História Progressiva do Bairro Escolar do Estoril* - gerência e contas- de Setembro de 1928 a Janeiro de 1936, apresentando as razões que o levaram a deixar o projecto educativo.

Seria interessante conhecer o pensamento pedagógico do autor, praticado neste *Bairro*, mas o livro apenas apresenta os dados da gerência colegial, as contas da *Associação* e os porquês dos conflitos ou de soluções não assumidas, como uma necessidade de se justificar perante uma sociedade que depositava nela inteira confiança.

Ele próprio diz que neste livro exclui “o pensamento pedagógico que inspirou a iniciativa, mas há-de ser exposto desenvolvidamente em livro à parte.” Porque reconhece “que só historiando a questão sobre o aspecto administrativo conseguiria dar uma explicação cabal do que se passou.” (Ramos, *op. cit.*: 6-7). Ramos resume a falência do projecto ao seguinte facto: “Era uma vez...uma sociedade de gente irreflectida que se abalançou a fazer um grande colégio...sem dinheiro” (*Idem, ibidem*: 6-7)

O colégio tinha um jornal denominado *O Jornal do Bairro do Estoril*, publicado entre 23/3/1935 e 7/7/1941. O artigo de apresentação era da autoria de Deus Ramos. No tempo em que ele foi director, participavam nele muitos alunos do ensino liceal. Uma conclusão que podemos retirar é que, embora Ramos tivesse abandonado o Colégio em 1936, o jornal continuou actividades, não sabemos, com certeza, até quando, mas, em 1941 (data da última edição) este ainda existia. (Cf. Chá-Chá, *op. cit.*:135)

Nos jardins-escola, como vimos, aplicavam-se métodos e processos em conformidade com os princípios de pedagogia e psicologia nossos contemporâneos. Sendo os jardins uma continuação da educação familiar, os professores deviam tratar as crianças com amor.

Agindo deste modo e por métodos especiais próximos da individualidade de cada aluno, tendo em conta a sua idade, a sua condição social e as suas necessidades específicas, os educadores contribuiriam para o desenvolvimento integral da criança nas diferentes dimensões: sensorial, moral, cognitiva e física.

Nesta perspectiva, surgiu o *Curso de Didáctica Pré-Primária pelo Método João de Deus*. “Este curso começou a funcionar em Fevereiro de 1943, sucedendo como amplificação (...) aos cursos feitos para conhecimento e aplicação da *Cartilha Maternal*.” (Jardins-Escolas João de Deus, 1956: 34) Este foi considerado por Deus Ramos “o primeiro Curso de Educadores de Infância do País, o que deu um grande impulso à educação pré-escolar e pré-primária” (*Associação de Jardins-Escolas João de Deus*, 1992: 1)

Em consequência desta fundação surgiu a necessidade de actualizar o nome da *Associação* e de diferentes estatutos consentâneos com os novos objectivos. Segundo os seus novos estatutos, a *Associação de jardins-escola* pretendia:

Realizar em cada ano lectivo, um Curso Semestral de Didáctica Pré-Primária para habilitação ao magistério do ensino infantil e, em especial, dos Jardins-Escolas, abrangendo aulas teóricas e práticas dos métodos a adoptar, designadamente de João de Deus, sob a regência de entidades competentes e escrupulosamente escolhidas.” (Gomes, *op. cit.*: 96)

É importante realçar que o *Curso de Didáctica*, embora fosse mais centrado na formação de professores para os jardins-escola, não excluía a preparação de outros professores para o Ensino Infantil. Compreendemos esta realidade se tivermos em atenção que em Portugal, naquela época não havia uma instituição específica que formasse professores para o Ensino Infantil, embora em 1936, fosse criada em Coimbra, a *Escola Normal Social*, que entrou em funcionamento um ano depois (1937) com 40 alunas.

Esta Escola tinha como objectivo formar assistentes sociais, preocupando-se com a formação das suas alunas “para obras de assistência materno-infantil”, que num certo sentido abrangia “as funções de educadoras de infância”. (Gomes, op. cit: 98) ¹⁶¹ O *Curso de Didáctica Pré-primária* era semestral e funcionava habitualmente de Janeiro a Julho, todos os dias, excepto aos fins-de-semana, durante um período de duas horas, nas salas anexas do *Museu João de Deus* e do jardim-escola que existia junto deste, em Lisboa.

Através dum programa criteriosamente elaborado, e que corresponde à metodologia dos Jardins-Escolas- modelo português de escola primária-pretende dar-se uma breve, mas segura base doutrinária, que sirva de complemento à preparação prática necessária às professoras desta especialidade. (Jardins-Escolas João de Deus, 1956: 34)

Assim definido, o Curso era estruturado em quatro partes que constituíam por sua vez, duas partes diferentes, uma teórica e outra prática. A teórica continha as primeiras três partes: Portugal na História da Educação, Pedologia e Orgânica Escolar e a parte prática incluía: Educação sensorial, física, moral e intelectual e correspondia à Metodologia dos jardins-escola.

Já anteriormente vimos que este Curso - de aulas teóricas e práticas - devia ser orientado por professores “competentes e escrupulosamente

¹⁶¹ Ferreira Gomes considera esta fundação como “a primeira escola de educadoras de infância criada em Portugal.”¹⁶¹

escolhidos” (Chá-Chá, *op. cit.*:168) E quem eram esses professores competentes, se em Portugal, havia falta de professores preparados?

Entre dez professores, encontrava-se Deus Ramos que de 1943 a 1953, deu aulas de: Portugal na História da Educação e Orgância Escolar (que corresponde a aulas teóricas) e Desenvolvimento do Vocabulário e Exercícios de Linguagem, (que correspondem a aulas práticas). (Cf. *Idem, ibidem*:168) Após a sua morte, Ramos foi substituído pela sua filha, Maria da Luz Carvalho (1918), excepto na disciplina: Portugal na História da Educação.

A maioria das práticas era feita directamente nos jardins-escola, sob a forma de estágios, com uma duração variável. O *Curso de Didáctica Pré-Primária* estava “aberto a senhoras de todas as nacionalidades.” (Jardins-Escolas João de Deus, 1956: 34)

Para as candidatas portuguesas, as habilitações exigidas eram o curso geral dos liceus, que devia ser comprovado pela apresentação do respectivo certificado. Para além destes requisitos existia um exame de admissão e a frequência do Curso dependia da sua aprovação. Porém as candidatas que apresentassem um certificado que comprovasse habilitações superiores ao *Curso Geral dos Liceus* eram dispensadas deste exame. A idade mínima de ingresso era de 16 anos e não havia limite máximo de idade.

Entre 1943 e 1953, este curso formou, na totalidade, 416 educadoras maternas.

Se os jardins-escola corresponderam à criação de um tipo de Escola Infantil nacional, o *Curso de Didáctica Pré-primária*, fazendo transcender a sua metodologia para além das paredes dos seus edifícios, preparou o ambiente para que ficasse estabelecida em Portugal a necessidade de alargar o âmbito da Escola Pré-primária. Com efeito, só a partir do estabelecimento deste Curso, escolas deste tipo se espalharam e multiplicaram com êxito, facto que não acontecia até então, embora a Escola Infantil estivesse há muito tempo valorizada nos principais países da Europa e América.

4.1.3- Os Jardins-Escola João de Deus: Princípios Metodológicos e Programa

Nos princípios pedagógicos dos *jardins-escola João de Deus* afirmase que estes deviam estar abertos a todas as crianças, ter um ambiente acolhedor com características nacionais, respeitar os valores da nossa cultura, educar (e não instruir somente) e ter capacidade inovadora, para renovar a Escola Infantil em Portugal. Seguidamente, passamos a enunciá-los, detalhadamente:

1.º Princípio - Uma escola plural (aberta a todas os extractos sociais)

Como o contexto social, cultural e económico era diversificado, Deus Ramos entendia que os Jardins-Escolas deveriam reflectir a sociedade. Deste modo, segundo ele, não deviam existir discriminações, devendo estes ser abertos a todas as crianças: “ricos, remediados e pobres todos têm o seu lugar,” (Jardins-Escolas João de Deus, 1956:11) independentemente das crenças religiosas, políticas ou raciais.

Devido às diferenças sociais (muito marcadas nessa época), as crianças eram muito demarcadas pelo modo de vestir, por isso deviam usar bibes todos iguais - cada idade de sua cor - para colmatar essas diferenças.¹⁶²

A todas as crianças tudo era dado por igual “a igualdade perante a infância é um princípio de moral superior”, desde a educação, o ensino, os instrumentos escolares e as duas refeições diárias, “em conformidade com a moral cristã que manda dar com a mão direita, sem que a esquerda o saiba.” (*Idem, ibidem*: 36)

¹⁶² Do ponto de vista administrativo, a quantidade de crianças, uma média de 100 por cada jardim, eram divididas em três partes iguais: os ricos pagavam por inteiro para a Caixa Escolar; os remediados pagavam os descontos que iam de 10% a 80% e a restante terceira parte não era contribuinte, só recebia. (Cf. Jardins-Escolas João de Deus, 1956: 36)

Contudo, a quotização da mensalidade média de cada criança nunca chegou a cobrir as despesas da assistência prestada a cada uma delas. Esta diferença era coberta por receitas provenientes de vários fundos existentes na Caixa Escolar, “quotizações de sócios, rendimentos legados, dádivas em dinheiro e em géneros e subsídios oficiais.” (*Jardins-Escolas João de Deus, op. cit.:* 36)

2.º Princípio - Um espaço escolar nacional

Para além da preocupação de criar uma escola aberta a todas as crianças, Deus Ramos dava muita importância ao espaço físico dos jardins-escola. A construção destes devia ter em conta não apenas as actividades a realizar dentro e fora deles, mas também as características arquitectónicas do país e os seus valores. Defendia ainda que os jardins-escola deviam ter um estilo marcadamente português

Em todas as construções da Associação, tanto na aparência estética externa, como no mobiliário, detalhe e ornamento interno, imprimimos sempre o traço da nossa nacionalidade, o estilo português, onde ele existe, decompondo-o, actualizando-o, mas mantendo-o em absoluto, como uma defesa da nossa arte e da nossa forma tradicional. (Raposo, 1987: 12)

Para que a escola tivesse um ambiente arquitectónico bom, Deus Ramos aconselhava decoração artística, mas discreta, com cores suaves; espaços avantajados, mas não exagerados; janelas grandes para permitir uma ligação da criança com a natureza, as árvores e o céu; a escola não devia ter corredores longos, nem escadas. (Cf. Carvalho, 1990: 10)

As salas de aulas, uma para cada classe ou idade, eram decoradas com vários documentos e tinham material escolar devidamente escolhido. Cada classe tinha uma biblioteca com livros de histórias, imagens e outros, dispostos de forma a estimular e facilitar o seu acesso e a sua consulta. O salão de actividades, também decorado com motivos infantis, tinha como objectivo principal para o seu uso fazer os mais variados jogos e ouvir

música, especialmente quanto o clima não permitia realizá-los ao ar livre. (Cf. *Idem, ibidem*: Anexo III)

À volta do edifício, devia existir um amplo jardim que, segundo Deus Ramos, deveria ser seis vezes maior do que o edifício e não devia ter vizinhos próximos. Ele aceitava o nome de *Kindergarten* (jardim de infância) de Fröbel, enquanto admitia a necessidade que a criança tem de ligação à natureza. Como tal, o jardim deveria ter árvores, flores, um campo para jogos e hortas para as crianças cultivarem legumes e flores. Desta forma, a criança tinha possibilidade de ver crescer, colher e comer os frutos do seu trabalho.¹⁶³

3.º Princípio - Uma escola de natureza original

Ramos mostra que não copiou, mas também não recusou aprender com as experiências pedagógicas alheias de alguns pedagogos estrangeiros de projecção internacional, escolhendo o que lhe pareceu mais adaptável ao nosso contexto. Bom conhecedor de diversas pedagogias, questionava-se sobre o modelo a adoptar:

O Kindergarten (Jardim de infância) que o génio Pedagógico de Frederico Froebel criou para a Alemanha há um século?

A École Maternelle, assim tão bem designada em França (...)?

Ou (...) obedecendo à fama que corre, à École de Décroly, na Bélgica?

Ou a Casa dei Bambini de Montessori, na Itália (...) Eu tenho que nenhuma educação pode ser boa, se não for minimamente nacional.” (Ramos, 1940: 10)

Portanto, para Deus Ramos, uma verdadeira Educação devia estar atenta ao destinatário. Com efeito, dizia ele que “se considerarmos o meio geográfico, o clima, a índole do povo, os costumes, as tradições, as

¹⁶³ É curioso notar que Deus Ramos não aceitava cuidar dos animais nos Jardins-escola. Ele considerava que os animais tinham o seu habitat próprio e que estes danificariam a formação da sensibilidade de criança se ela os visse sofrer, excepto os peixes, que serviam para dar movimento.

necessidades industriais, tudo isso diverge de nação para nação, reconhecemos que a escola também tem de diferir” (Ramos, *op. cit.*: 11), pois o carácter do povo português exige um modelo de Escola Infantil nacional, original.

Apesar de conhecer profundamente vários modelos pedagógicos internacionais de Educação Infantil na Suíça, na França, na Bélgica e em Itália, defendeu sempre que estes não se deviam copiar: “Eu repilo ativamente, tudo o que seja cópia servil do que se faz lá fora, do que se faz no estrangeiro.” (*Idem, ibidem*: 18) No entanto, conhecer estes modelos era importante para Deus Ramos, de forma a estar informado sobre o que se fazia fora do nosso país, em termos de Educação Infantil e, simultaneamente, para valorizar ainda mais o que se fazia em Portugal.

4.º Princípio - Educar e instruir

Deus Ramos definia todo o seu programa pedagógico com a palavra “Educar”, pois a sua prioridade era esta e, só depois, instruir:

Educar consiste em aproveitar- dirigindo- as forças individuais nas suas tendências e inclinações tão completa e ordenadamente, que nenhuma delas se perca, ou se prejudique nenhuma.

Instruir consiste em desafiar essas forças- aplicando-as- acrescentando às impressões adquiridas, novas impressões (...) (Ramos, 1902: 6)

Segundo Ramos, só através do amor maternal podemos orientar o crescimento da criança. Deste modo, ela “não deve ter um professor austero, mas uma senhora sorridente e meiga, imagem da mãe ausente.” (Carvalho, 1958: 805)

Na óptica deste pedagogo, era indispensável ter em conta que a criança só aprende se estiver atenta e bem-disposta, sentindo da parte do professor atenção e interesse. Para que a escola pudesse ser um lugar de verdadeira fraternidade e solidariedade humana, ele preconizava uma disciplina orientada o mais possível como uma educação cívica, em que as

crianças deveriam tomar parte em todas as actividades: da organização da vida escolar, aos jogos e às refeições. (Chá-Chá, *op. cit.*: 156)

Portanto, Ramos é apologista de uma disciplina dócil, sem recurso à violência física ou verbal, que permitia à criança viver em harmonia consigo própria e com os outros, sem prémios, nem castigos ¹⁶⁴: “ Os prémios só fazem surgir vaidades, desviando o sentido do dever, e os castigos prejudicam o desenvolvimento da dignidade humana”. (Cf. Carvalho, 1982: 8)

Em jeito de conclusão, relativamente a este princípio pedagógico, sublinhamos que, para Deus Ramos, o principal meio de educação não deve ser a submissão aparente, conquistada pelo castigo, nem o receio dele, nem o receio de um prémio. A criança não deve comportar-se para obedecer passivamente aos outros, pelo contrário, o seu comportamento deve ser sentido por ela como voluntário.

5.º Princípio - Alteração à escolaridade clássica oficial

A escola, segundo Ramos, deve ser activa, ou seja, deve estimular e promover a actividade da criança. Para realizar este objectivo, tem que ter como base e ponto de partida os jogos educativos, cuja originalidade e invenção pertence a Fröbel (Cf. Ramos, 1940: 12)

Deus Ramos enfatizava a importância deste pedagogo, referindo que a sua importância continuava a ser grande na pedagogia moderna. Não se tratava de “jogos improvisados e caprichosos, que só se destinam a divertir, mas aqueles que podem ser, simultaneamente uma ocupação agradável e um ensinamento.” (Ramos, *op. cit.*: 14)

Se, por um lado, Deus Ramos via a necessidade de ocupar a criança com jogos apropriados e escolhidos em consonância com o gosto infantil, por outro lado, via que também era necessário alguém que soubesse ocupá-la com competência, num edifício escolar com instalações apropriadas,

¹⁶⁴ Tal como Rousseau, Deus Ramos estava convencido de que a criança é, por natureza boa, apenas precisando que o Educador a compreenda e a defenda.

porque o ambiente familiar, só por si não era suficiente. “É preciso ocupá-la com meios e ensinamentos próprios do seu agrado, sim, mas previstos, regrados, metódicos. E por isso digo: - quem não sabe ocupar a criança, não sabe educar.” (*Idem, ibidem*: 11-12)

Em sua opinião, a escola tem de respeitar a fase que decorre entre os quatro e os oito anos. Nesta fase etária, a criança encontra-se numa fase tão delicada e sensível que, maravilhada pelas coisas que a rodeiam, tudo questiona e tudo quer saber e, em inícios do séc.XX, geralmente não encontrava ninguém que lhe respondesse, nem espaço próprio para satisfazer a sua curiosidade e necessidades de aprendizagem.

Torna-se particularmente interessante e melindrosa, a idade dos quatro aos oito anos, quando a criança maravilhada pelo espectáculo do mundo que a rodeia tudo pergunta, porque tudo quer saber; e em frenética atitude, vê e apalpa os objectos; e os desmancha, se pode para avidamente os observar, pois é levada por um impulso irreprimível a procurar a certeza da realidade. E enquanto a criança se movimenta e fala, e canta e ri, e pula e corre, vai crescendo; e logo chega a oportunidade de aprender a ler. (Ramos, *op. cit.*: 6)

Segundo Deus Ramos, para colmatar esta lacuna era indispensável “uma escola pré-primária, desdobramento e complemento da educação familiar, desdobramento da escola primária popular” (*Idem, ibidem*: 11) Com este pedagogo, aconteceu uma das mais importantes “viragens” do ensino na história da Educação portuguesa, quando defendeu a existência de uma Educação Infantil Oficial, antes da Primária:

É um erro supor-se que o início de toda a educação seja a aprendizagem das primeiras letras; e, bem, assim, que o limite de idade no ensino infantil seja aos seis e não aos oito anos. Este limite de idade, aos seis anos, não passa dum preconceito que se radicou em Portugal, unicamente, porque assim tem sido no estrangeiro. (Ramos, *op. cit.*: 20) ¹⁶⁵

¹⁶⁵ Nesta insistência de Deus Ramos, em relação à idade ideal para o Ensino Primário e ao tipo de ensino, descobrimos uma grande influência paterna. O próprio Ramos, confirma esse facto, mas com a diferença de o período dos quatro aos sete anos ser importante para preparar a criança para a leitura. Esta percepção não a teve João de Deus.

Preconizada esta ideia, Deus Ramos inseriu nos seus jardins-escola três secções, em que dividiu as crianças, tendo cada uma delas, crianças de diferentes idades. Na primeira: crianças dos 4 aos 5 anos (os chamados “viveiros infantis”); na segunda, crianças de 6 anos e na terceira, crianças dos 7 aos 8 anos (para a primeira e segunda classes primárias). A média aconselhada para cada jardim-escola era de 100 alunos.(Cf. Chá- Chá, *op. cit.*: 160)

Os objectivos da educação nos jardins-escola baseavam-se essencialmente no desenvolvimento das estruturas: sensorial (nomeadamente a nível visual e a auditivo), corporal e cognitiva, especialmente através das dimensões: comunicativa, psicomotora e moral. (Cf. *Idem, ibidem*:160)

A seguir enunciaremos os aspectos programáticos orientadores dos *Jardins-escolas de João de Deus Ramos*:

1.º- Educação sensorial

Para o pedagogo, o desenvolvimento das estruturas sensoriais inicia-se logo que os sentidos estão prontos para ver, ouvir e tocar o mundo exterior e como tal é importante que a criança saiba utilizá-los. Por isso, considerava ser necessário estimular a capacidade que a criança tem de perceber as coisas que a rodeiam, através dos sentidos. Dentro dos sentidos, aqueles que mais valorizava eram a visão e a audição.

Surgia, então, com grande destaque, a disciplina de Educação Visual, que é operacionalizada através de três actividades: desenho, modelagem e outros trabalhos manuais. “o desenho é considerado como uma actividade de grande importância que permitia observar e preparar a expressão visual nos seus múltiplos aspectos”. (Chá-Chá, *op. cit.*: 161)

A modelagem era considerada como um meio educativo muito rico e era feita, preferencialmente, com argila.

Os trabalhos manuais, como as rasgagens de papel, picotagens e entrelaçamentos de “origami” japoneses, permitiam construir objectos,

animais e outros, preservando valores tradicionais e educando a motricidade e a capacidade de expressão livre. (Cf. *Idem, ibidem*:161)

A educação auditiva era desenvolvida através de canções, danças e músicas populares infantis, todos os dias, preservando os valores tradicionais, tendo como objectivo estimular a criança a perceber a melodia dos sons e a sua intensidade e preparava o ritmo de leitura.

2.º- Educação Física

A educação física tinha como objectivo desenvolver o aspecto motor e satisfazer a necessidade que a criança tem de movimentar-se, através de jogos de movimento, quer fossem ao ar livre ou no interior do edifício da escola, conforme as condições climatéricas.¹⁶⁶

Tendo em conta que a criança procura conhecer o próprio corpo e está em permanente contacto com as coisas que a rodeiam, as actividades do foro da educação física deviam efectuar-se para lhe “dar a noção de esquema corporal, a sua valorização harmónica e os seus movimentos finos.” (Carvalho, 1982: 9-10)

3.º- Educação Intelectual e Moral

Nos *Jardins-Escolas João de Deus*, a expressão oral era valorizada através de diálogos, da narração de contos, apresentação de cenas teatrais e de marionetes e não de exposições orais longas e demasiado fastidiosas para as crianças.

Um programa, denominado por Deus Ramos “lições de coisas” contribuía para que a criança enriquecesse o seu vocabulário, constituindo um dos aspectos mais originais da pedagogia deste autor.

Para ele, o mais importante era que a criança estivesse em sintonia com o que estava à sua volta. Para tal, era necessário dar-lhe a noção de

¹⁶⁶ Segundo informação do seu neto, estes exercícios eram de ginástica rítmica, baseados em posturas de Décroly. (Cf. Carvalho, 1990: 14)

tempo: do ontem, do hoje e do amanhã; a noção dos estados da matéria: sólido, líquido e gasoso, fazendo experiências; depois falar-lhe dos animais, das plantas e dos minerais, ilustrando com exemplos vivos, imagens e diapositivos. As aulas eram dadas através de diálogos, estimulando a criança a observar e descobrir o objecto observado e as suas formas. (Cf. Chá-Chá, *op. cit.*: 162)

Depois, estas actividades intensificavam-se e tornavam-se mais específicas, através de jogos, que estimulavam a criança a observar e a descobrir os objectos observados e as suas formas, em especial os “dons”¹⁶⁷ de Fröbel e da matemática. Estes permitiam que a criança adquirisse uma boa estruturação do esquema corporal, lateralização e estímulo à motricidade fina. (Cf. Carvalho, 1982: 10)

“Para além dos “dons” de Fröbel, existiam: a casa das bonecas, o canto íntimo e dos jogos de trânsito e a loja onde se realizava a compra e venda.” (*Idem, ibidem*:10).

Para desenvolver o pensamento matemático, ele aconselhava começar pela noção de unidade e a iniciação à matemática era feita através de jogos, em que Deus Ramos recorria, também, às sugestões de Fröbel (material fácil de encontrar e manipular). Esta iniciação era feita em situações concretas, estimulando a criança a manusear objectos (dinheiro, balança e papel e fios), a manipular a realidade associada à vida prática e quotidiana, traduzindo-a em contas e operações. (Chá-Chá, *op. cit.*: 163)

Estas experiências contribuíam para o desenvolvimento cognitivo do educando e para o aperfeiçoamento progressivo da capacidade de perceber a realidade, representando-a, e de resolver problemas, inventando as soluções, dando, assim, grande importância à imaginação infantil.

Relativamente à idade de iniciação à leitura e valorizando o pensamento do seu pai, refere que o pedagogo belga seu contemporâneo

¹⁶⁷ Os dons de Froebel são materiais educativos para manipulação. Os dons eram conjuntos de pequenos materiais manipuláveis para serem usados pelas crianças de formas preestabelecidas. O primeiro conjunto era uma série de seis bolas feitas de cordão, cada uma de sua cor.

Tobie Jocheere disse, em 1921, aquilo que João de Deus já havia dito 45 anos antes:

É inútil começar muito cedo a iniciação à leitura, sem ter em vista o resultado. Muito mais do que o método empregado (...), sem dúvida de importância real, é a idade que está em jogo, que determina a rapidez e a segurança do aproveitamento. (Ramos, 1940: 20-21)

A este propósito diz o autor: “temos voto expresso do autor da *Cartilha Maternal*, que diz que deve ser pelos sete e oito anos, a idade ideal para ler, escrever e contar.” (Ramos, *op. cit.*: 21) Mas, em sua opinião, as crianças deviam ser preparadas na área da escrita antes de entrarem para a Escola Primária (entre a Escola Maternal e a Escola Primária). Esta fase devia ser “um tempo de aquisição de conhecimentos e exercitação de faculdades. A partir dos cinco anos e meio, a criança deve ser preparada pela *Cartilha Maternal de João de Deus*.” (Carvalho, *apud* Chá-Chá, *op. cit.*: 164)

No que concernia à educação moral, esta baseava-se na prática gradativa do sentido crítico e na efectiva colaboração em todas as actividades e experiências, atrás descritas. Deus Ramos afirmava que esta consistia em estimular a simpatia do educando para as actividades a realizar, fazendo com que o gosto pelas coisas se estendesse às relações interpessoais e se transformasse em fraternidade, solidariedade, dignidade pessoal e simpatia. (Cf. *idem, ibidem*:164)

4.1.4- Reflexão Final sobre a sua Obra Pedagógica

João de Deus Ramos “escreveu muito pouco porque ele pensa que em pedagogia, as ideias passam rapidamente e que é necessário viver no seu próprio tempo. Ele gosta de transmitir as suas ideias aos professores a quem com afecto, ele considera seus “discípulos” (Carvalho, *apud* Chá-Chá, *op. cit.*: 170)

Através dos seus pequenos escritos, constatamos que Deus Ramos foi mais homem de acção prática do que teórica. Era um ser humano idealista e intuitivo que considerava que o futuro e o progresso do nosso país dependiam da valorização da pessoa individual, em todos os seus aspectos.

A nova concepção de Educação, que perfilhava, corresponde à época de ouro da *Educação Nova* (movimento de renovação pedagógica que colocava a Criança no centro das suas preocupações,¹⁶⁸ procurando compreendê-la melhor para melhor a educar) que iria desenvolver-se em Portugal durante as três primeiras décadas do século XX.

As preocupações de que a Criança passou a ser alvo, iriam ter reflexos concretos em dois aspectos cruciais: os métodos didácticos e o ambiente educativo. João de Deus Ramos compreendeu claramente esta questão e, referindo-se ao primeiro aspecto, diz que teve “a maior importância o Método de João de Deus, pois permitiu que verdadeiramente o problema educativo nacional tenha surgido então nas suas bases essenciais.” (Ramos, 1902: 48)

Quanto ao segundo aspecto, é da opinião que:

a escola, tal como for e como estiver, pode tornar-se um ambiente favorável ou desfavorável ao desenvolvimento regular e simultâneo - físico, moral, espiritual e estético - da criança, isto é pode ser ou não ser um *ambiente* educativo. Se não é, então transforma-se numa atmosfera deletéria, onde as crianças aprendem pouco e

¹⁶⁸ Sobre este período e esta concepção pedagógica, reflectiremos com mais profundidade em momento ulterior do nosso trabalho.

mal, com sacrifício da saúde e das tendências naturais do espírito.” (Ramos, *op. cit.*: 49)

A estas duas preocupações, Ramos acrescentará uma terceira, ligada à preservação da identidade cultural e dos valores nacionais, pelo que a Educação, em seu entender, devia assumir um carácter eminentemente nacional.

Em vários escritos, Deus Ramos reconhece que a origem de todo o seu interesse pela educação do povo e da Criança foi a doutrina e o espírito da *Cartilha Maternal* do seu pai, mas não se limitou apenas a aplicá-lo, procurando também usar os contributos de muitos pedagogos estrangeiros seus contemporâneos, sem, no entanto, esquecer que o seu pai tinha sido um grande precursor dos princípios pedagógicos vigentes então.

Por tudo isto, Deus Ramos quis que nos jardins-escola, “o espírito do poeta, encontrasse um lar de beleza para educar crianças que futuramente serão capazes de criar uma pátria melhor.” (Jardins-Escolas João de Deus, 1956: 16)

O desenho dos edifícios, as suas instalações e os métodos usados fazem com que João de Deus Ramos seja considerado em Portugal, um representante da *Escola Nova*. Referiremos, a seguir, alguns testemunhos de personalidades nacionais e estrangeiras, que comprovam esta opinião.

Em 1934, Doris M. Gillespie, directora de um jardim-escola nos Estados Unidos, numa visita às escolas infantis europeias, visitou os *Jardins-Escolas João de Deus* em Lisboa, afirmando:

(...) it was a Great pleasure to me to visit the Jardim-Escola João de Deus of Lisbon and to observe the splendid efficiency of the teachers and the very complete school equipment. It is seldom, if ever, that I have seen a teaching organization for small children so well arranged and managed and I am very grateful to have the opportunity and invitation to visit the Jardim-Escola.

Although the methods of teaching are quite different from those now in use in United States, I am quite sure that the final results for the children are most excellent and quite on a year with the final results aimed at by us.” (Cf. Jardins-Escolas João de Deus, 1956:20)

Assim, os pontos mais relevantes, para esta educadora, eram as instalações completas do jardim-escola, professoras eficientes e os métodos utilizados, diferentes dos usados nos Estados Unidos, mas não inferiores.

Num outro testemunho elogioso, apresentamos um excerto de uma carta enviada pela Secretária de Calouste Gulbenkian:

Monsieur Gulbenkian aurait été charme de visiter le Jardim-Escola João de Deus dont souvent, en passant, nous avons admiré la plaisante architecture et la belle tenue. C'est un endroit joli à regarder en toutes saisons et l'impression d'harmonie, d'ordre et de sérénité qui s'en dégage doit être propice à vos petits protégés. (Cf. *Idem, ibidem*: 30)

Neste depoimento, podemos concluir que o aspecto arquitectónico, a serenidade e a harmonia foram os pontos evidenciados por Calouste Gulbenkian.

Depois destes pareceres estrangeiros, apresentaremos o da contemporânea de Deus Ramos, Natália Tavares de Castro:

As crianças são orientadas no sentido de desenvolverem a sua personalidade e as suas tendências, mantendo-se uma disciplina que as professoras conseguem o milagre de a tornar voluntária.

Magnífica sociedade aquela que os garotos deixam sempre confusa, pois é ali que verdadeiramente eles podem trabalhar à vontade, ali onde tudo foi carinhosa e sabiamente conseguido e imaginado pelo seu grande amigo que é Ramos. (Cf. *Idem, ibidem*: 8-9)

Esta opinião, da qual transcrevemos um excerto, enfatiza a importância dada ao desenvolvimento cognitivo, físico e moral nos *Jardins-escolas de João de Deus Ramos*, através das muitas actividades aí desenvolvidas, tais como: desenho, trabalhos manuais, modelagem, leitura, escrita, contos, jogos ao ar livre ou na sala de jogos, construções com os “dons” Fröbel, entre outras. Esta realização era concretizada com base numa disciplina que respeitava as tendências e a vontade da criança.

Embora inspirados na obra do seu pai, os jardins não deixam de ser uma importante marca do trabalho pedagógico de Deus Ramos no panorama educativo português. Foi ele que os criou, no âmbito da *Associação* com a preocupação de instituir em Portugal este modelo de escola com uma educação adequada à índole e às condições em que viviam as crianças portuguesas.¹⁶⁹

Este aspecto começava pela preocupação de construir um edifício enquadrado na arquitectura tradicional portuguesa, com o objectivo de fornecer à criança um ambiente educativo propício ao desenvolvimento das suas actividades, em vários aspectos.

A obra de Deus Ramos está intimamente ligada à do seu pai, tendo, simultaneamente, muito de original. Ao longo dos cinquenta e dois anos que dedicou à Educação, esteve atento às novas necessidades e aberto ao progresso das pedagogias e, sem deixar de ser fiel aos princípios pedagógicos paternos, foi receptivo a novas propostas educativas, mesmo estrangeiras, para inovar e actualizar a herança recebida.¹⁷⁰

No entanto, à semelhança do que acontece com todas as obras humanas, a sua tem também algumas limitações, apesar do seu imenso mérito de educador.

Como já referimos, em momento anterior do nosso trabalho, Deus Ramos reuniu a obra dispersa do seu pai e tentou sistematizar o seu pensamento e publicou o *Guia Prático da Cartilha Maternal e Os Altos Princípios do Método João de Deus*. Parafraseando Chá-Chá, ambas as

¹⁶⁹ Daí a necessidade de Deus Ramos se preocupar com o desenvolvimento das crianças pobres, mas sem se esquecer do meio em que elas se inseriam.

¹⁷⁰ De Pestalozzi colhe a necessidade do ensino intuitivo e das “lições de coisas” e de Ferrière o conceito de “escola activa”; de Fröbel e Rousseau colhe a necessidade de a criança estar em relação com a natureza e do primeiro aprendeu ainda a chamar Jardim à escola pré-primária (“Kindergarten”), embora Deus Ramos lhe chame Jardim-Escola e não Jardim Infantil. Deste autor, considera, ainda importantes os jogos educativos que funcionam simultaneamente como uma ocupação agradável e um ensinamento. (Cf. Ramos, 1940: 7)

obras falham do ponto de vista científico. O primeiro não apresenta notas bibliográficas e no segundo são quase inexistentes.

Relativamente aos princípios pedagógicos de João de Deus, sintetiza-os em três, mas, em nossa opinião, são quatro, acrescentando nós como primeiro: “ser homem é saber ler”.

Também não concordamos com a formulação que dá ao primeiro princípio: “O ensino primário compete às mães”, reformulando-o assim: “O verdadeiro ensino deve ser maternal”.¹⁷¹ (Pensamos que está mais de acordo com o pensamento de João de Deus) (Cf. Chá-Chá, *op. cit.*: 194)

É de referir que João de Deus Ramos lutou incansavelmente para melhorar o Ensino em Portugal. Até 1906, pareceu apenas interessar-se pela alfabetização e formação de professores. Em 1907, começou a falar da necessidade da criação de jardins-escola para crianças em idade pré-escolar e fez propostas à *Associação*.

Em 1908, foram aprovados novos estatutos para a *Associação* e, a partir de então, passou a fazer parte dos seus objectivos a criação de jardins-escola para crianças dos três aos seis anos. Quatro anos mais tarde, fundou-os para crianças dos seis aos oito anos de idade, idade esta que permaneceu até 1946.(Chá-Chá, *op. cit.*: 194-195)

Os jardins, como já vimos, desenvolveram-se com alguma “lentidão” e até 1953 foram fundados apenas onze. Não tiveram, pois, a expansão que o seu fundador desejara (Para compreender esta situação, temos de ter em conta a grande instabilidade sócio- política, primeiro republicana, depois fascista, da sua época.)¹⁷²

¹⁷¹ Contudo, mesmo que Deus Ramos tenha dado esta formulação, depois interpreta-o, segundo o pensamento do seu pai, quando afirma que “os professores devem dirigir o pensamento das crianças com amor maternal”. (Ramos, 1902: 11)

¹⁷² De 1953 até à actualidade desenvolveram-se progressivamente e a *Associação dos Jardins-Escolas João de Deus* conta presentemente com trinta e sete Jardins, por todo o território nacional, tendo como presidente o neto de Deus Ramos, António Ponces de Carvalho.

Outro contributo bastante importante de Deus Ramos consistiu nas propostas de reforma educativa, sobretudo a partir de 1910. A situação caótica do Ensino em Portugal inquietava-o profundamente. Com o desempenho do cargo de Chefe da Repartição Pedagógica, em 1911, intensificou a sua incansável cruzada. Após a *Reforma da Instrução Primária*, nesse mesmo ano, o Ensino Primário Superior e o Ensino Secundário passaram a fazer parte das suas propostas educativas.

Quanto ao primeiro, é interessante a proposta, na medida em que na época não havia uma passagem intermédia entre o Ensino Primário e o Secundário. Para além de proporcionar uma formação profissional a todos os alunos, dava-lhes a também a oportunidade de escolherem a carreira que melhor se coadunasse com as suas características pessoais. Em relação ao Ensino Secundário, Deus Ramos era selectivo: “A cultura geral, clássica e científica não é acessível a todos, mas só aos indivíduos que possuam uma pronunciada aptidão intelectual.” (Ramos, 1924: 24)

Em 1941, exige-se, pela primeira vez em Portugal, uma preparação especializada para os Professores do Ensino Infantil. Como resposta a esta necessidade, Deus Ramos criou, em 1943, os *Cursos de Didáctica Pré-Primária João de Deus*, que foi até 1954, o único curso de formação de Educadores de Infância, em Portugal.

O seu contributo foi decisivo para incrementar a Educação Infantil no nosso país e os professores formados criavam, por sua vez, escolas maternais privadas, contribuindo para difundir a metodologia dos jardins-escola e generalizar o Ensino Particular.

Neste Curso, foram introduzidas inovações: em 1961 foi oficializado com uma duração de dois anos e em 1973 passou de dois para três, sendo o último de estágio. Em 1988, por Decreto-Lei transformou-se em *Escola Superior de Educação João de Deus*, com os Cursos de Educadores de Infância e de Professoras do 1º Ciclo - de que o seu neto, António Carvalho é o principal dinamizador. (Cf. Chá-Chá, *op. cit.*: 196-197)

O *Bairro Escolar do Estoril* foi também um projecto pedagógico digno da nossa referência, embora não conheçamos a metodologia nele utilizada. Apenas sabemos que nele funcionavam três graus de Ensino.

Desempenhando o cargo de Ministro da Instrução Pública, Deus Ramos fez propostas muito positivas, tais como a transformação do Ministério da Instrução Pública em Ministério da Educação Nacional e o Estatuto Geral do Ensino Público.

Parafrazeando Chá-Chá, podemos dizer que os aspectos mais positivos da obra de Deus Ramos encontram-se no seu estudo profundo, divulgação e aplicação da obra de seu pai, quer a nível dos Jardins-Escolas, quer nos cursos de Didáctica; no seu acompanhamento atento das novidades no campo da pedagogia e na investigação de propostas capazes de introduzir aspectos educativos novos na obra paterna, apropriadas ao âmbito da escola e da sociedade portuguesas. Ou seja, adaptadas à situação concreta da criança, rica ou pobre, ao aspecto arquitectónico nacional, aos valores da cultura portuguesa para que pudesse haver uma verdadeira educação e não apenas instrução, fazendo uma renovação da escola infantil em Portugal.(Cf. Chá-Chá, *op. cit.*: 197)

Deus Ramos pretendia a criação de uma Escola que desse continuidade ao Ensino Pré-primário, de forma a desenvolver a criança em todas as suas dimensões: moral, sensorial, física e intelectual.

4.2- Adolfo Lima: a missão da docência

4.2.1- Apontamentos biográficos

Adolfo Ernesto Godfroy de Abreu e Lima é filho de Palmira de Godfroy de Abreu e Lima e de Artur Jorge Rubim de Abreu e Lima.¹⁷³ O “Godfroy” do seu nome vem-lhe do avô materno, Jacques Godfroy, um engenheiro mecânico francês que se casara com a sua avó materna.

Adolfo Lima poderia ter ostentado o título de Conde no ano de 1925, após a morte do pai. No entanto, e tal como este, que abandonou a Corte e se dedicou a uma vida discreta de escrivão e a estudos autodidactas de Direito, Adolfo Lima nunca usou tal título, sendo raras as pessoas que com ele privaram que tenham tido conhecimento deste facto.

Sabemos que a sua mãe faleceu em 1886, teria ele doze anos de idade, e que teve um irmão (António), cerca de nove anos mais novo, que foi um dos pedagogos mais prolíferos e interessantes dos primeiros trinta anos do séc. XX em Portugal, mas desconhecemos a existência de outros irmãos e irmãs.

A propósito da sua vida, enquanto jovem, transcreveremos um excerto escrito por Pereira de Carvalho, em 1948, retirado do jornal: *A Voz do Operário*, que, acreditamos, nos ajudará a compreender muitas das atitudes e traços de personalidade do Adolfo Lima, enquanto adulto:

Adolfo Godfroy de Abreu e Lima ficou cedo órfão de mãe e apesar de animado por suas tias (...) revelou-se um aluno estudioso e insatisfeito. Contrastando com uma aparente timidez, pratica os desportos da época, organiza, por vezes competições náuticas e tauomáticas (...) Como aluno do Colégio Nacional (...) organiza um grupo cénico entre os companheiros, lança, com outros, um jornal (*O Lusó*) (...) e como estudante ainda, inicia uma colaboração de maior responsabilidade no semanário independente da época (*Domingo*). Já por essa altura revela as suas qualidades de trabalho e método. Organiza os seus cadernos de despesas e documenta as respectivas verbas. Anota os seus actos de estudante

¹⁷³ Descendente de um fidalgo da *Casa dos Regalados e Senhor dos Abreu e Lima*, ramo dos Condes de Carreira, escrivão de Direito no Tribunal de Comércio de Lisboa.

com uma meticulosidade impressionante. Arquia cópias de todos os seus trabalhos escolares, feitos com uma caligrafia cuidada, formando cadernos por assuntos, iniciando assim o seu volumoso arquivo que vai sucessivamente enriquecendo com os produtos da sua actividade escolar. Segue para Coimbra e como aluno cuidadoso continua a engrossar esse arquivo com dissertações e teses sobre diversos aspectos históricos e jurídicos (...) (Carvalho, *apud* Candeias e Nóvoa, 1995: 45)

Adolfo Lima formou-se em Direito, na Universidade de Coimbra, em 1900, com a nota final de 17 valores. Desempenhou as funções de Secretário substituto da 2.^a Vara do Tribunal de Comércio de Lisboa e de 1902 a 1910 exerceu advocacia, pondo termo à sua carreira jurídica em 1910, no ano da implantação da República.

A partir dessa altura, a vida de Adolfo Lima passou a ser inteiramente dedicada à Cultura, com particular destaque dado à Educação, mas com incursões frequentes no campo do Teatro (escrita de peças infantis e tradução, adaptação de textos dramáticos de autores estrangeiros e crítica teatral na imprensa, chegando a fazer parte do júri de admissão de peças do Teatro D.^a Maria II, etc.)

Outra das facetas importantes de Adolfo Lima é o seu trabalho de tradutor. Devem-se-lhe traduções de autores como Bernard Shaw, Ibsen, Émile Zola, Agustin Amond e De Greef, entre muitos outros, cobrindo um vasto leque de assuntos, que vão do Teatro à Sociologia, passando pela Literatura e pela Psicologia, que definem bem a variedade de interesses que sempre o nortearam:

Completada a sua formatura em Direito, regressa a Lisboa e coloca-se na secretária do Tribunal de Comércio. Inicia a sua vida no foro, mas sente-se constrangido. A vida de chicana e devassa das actividades particulares, a interpretação capciosa de leis e regulamentos, a multidão do crime e fraude desorienta e revolta o seu espírito ávido de beleza e perfeição. Não se deixa absorver pelo foro, colabora activamente com a imprensa e os assuntos de teatro e de educação começam a sugestioná-lo fortemente. Marca o seu lugar como crítico teatral e foi ele que revelou entre nós o valor do maior dramaturgo da moderna Inglaterra, Bernard Shaw. (Carvalho, *apud* Candeias e Nóvoa, *op. cit.*: 45)

Adolfo Lima foi professor de Sociologia no Curso Livre da Arte de Representar, na *Associação dos Artistas Dramáticos*, em 1908, e ensinou, também, no Liceu Pedro Nunes, até assumir o cargo de professor de Metodologia na Escola Normal Primária de Lisboa, onde produziu uma notável obra no domínio da pedagogia¹⁷⁴. Desempenhou, mais tarde, o cargo de Chefe dos Serviços Escolares da Sociedade: *A Voz do Operário*, dando, também, uma notável colaboração à extinta *Universidade Popular Portuguesa* e à *Sociedade de Estudos Pedagógicos*.

Como escritor, devem-se-lhe, entre outras, as obras *Pedagogia Sociológica*, e *Metodologia*. Foi, além disso, o fundador e director da revista *Educação Social* e da *Enciclopédia Pedagógica Progredior*.

Adolfo Lima colaborou em revistas e jornais, como: *O Intransigente*, *Terra Livre*, *O Trabalho*, *A Batalha*, etc. Traduziu para português vários livros estrangeiros e foi correspondente da revista francesa: *L'Education*.

Lima foi uma pessoa extremamente discreta e avessa a mundanidades, sendo no campo da Educação que a sua obra e acção se podem considerar marcantes. No campo da Teoria da Educação e, sobretudo, na sua divulgação, escreveu artigos, fundou revistas e exerceu funções como correspondente em Portugal, de revistas pedagógicas estrangeiras, mantendo uma relação epistolar com alguns vultos da *Educação Nova* (caso de Álvaro de Lemos, a que daremos particular destaque, em momento posterior deste capítulo).

No campo da prática lectiva, a sua acção fez-se notar na *Escola Oficina n.º 1*¹⁷⁵, na *Escola Normal de Benfica*, da qual foi director de 1918 a 1921, no *Liceu Pedro Nunes*, nos Serviços Educativos *d'A Voz do Operário*, na *Liga Nacional de Instrução*, na *Associação dos Professores de Portugal*, na *Sociedade de Estudos Pedagógicos*, na *Liga de Acção Educativa*, etc.

¹⁷⁴ Reflectiremos sobre este aspecto, em momento ulterior deste capítulo.

¹⁷⁵ Cujá fundação, erradamente, se lhe atribui.

Um dos elementos para a compreensão da obra deste pedagogo prende-se com a sua adesão ao Anarquismo, que o acompanhará até ao fim da sua vida.¹⁷⁶

Adolfo Lima foi preso em Outubro de 1926, na sequência do Golpe e da Ditadura Militar subsequente, devido a uma acção repressiva contra a *União do Professorado Primário*. A sua reacção, relativamente à prisão, o que ele escreve enquanto está preso e a depressão que se lhe seguiu revelam um enorme espanto e confusão pelo que se estava a passar, bem como a estranha dimensão que o mundo político de então assumia aos olhos de um intelectual anarquista.

Lima ficou estupefacto por ser preso. Escreveu cartas da prisão em que afirmava não compreender a razão do que se estava a passar com ele, que não era um “político”:

Foi uma grande surpresa para todos e principalmente para mim a situação em que me encontro. Não sei ainda de que sou acusado, pois após 20 dias de prisão ainda não fui ouvido. Logo que o seja tenho a certeza de que o equívoco desaparecerá e serei restituído à liberdade. Mas desde já posso afirmar que tudo o que tem saído nos jornais é redondamente falso! (...) Posso afirmar que nunca fui conspirador (...) Nunca fui também político (...) Não sou nem nunca fui bolchevista ou comunista, e, até posso afirmar que as minhas ideias de sempre foram e são contrárias ao bolchevismo ou comunismo russo. (...) Já fui ouvido. (...) A única acusação que me fazem é ser sócio da *Associação dois Professores de Portugal*. (Lima, *apud* Nóvoa, 2003: 453)

A sua depressão subsequente é visível nos excertos das cartas, escritas, já em 1928, a Viana de Lemos:

Meu caro amigo:

Desculpe não ter escrito há mais tempo, mas a perturbação em toda a minha vida foi grande e profundíssima. Ainda me sinto mal feito.

Ando aborrecidíssimo, neurasténico e não sei quanto tempo durará este meu abatimento e desânimo. (...)

¹⁷⁶ Reflectiremos aprofundadamente sobre esta sua faceta em momento ulterior do nosso trabalho.

Desculpe eu não escrever mais, mas esta simples carta é já um produto de um grande esforço. Outra vez serei mais extenso (...) (Candeias e Nóvoa, *op. cit.*: 115)

Numa outra missiva, escrita mais tarde, acrescentará a propósito da sua prisão, no mesmo tom depressivo: “Quanto a mim morri, já não posso nada!” (*Idem, ibidem*: 117)

Após o estudo da vida e obra de Adolfo Lima, fica-nos, antes de mais, a ideia de uma pessoa que mais do que metódica era meticulosa. Indubitavelmente, a rotina do estudante que organizava a sua escrita, documentando-a e que organizava o resultado do seu estudo por temas, constituindo arquivos, teve uma continuação evidente na sua vida adulta. Desta forma, qualquer que fosse o tema sobre o qual escrevesse, Adolfo Lima parece sempre querer explicar ou dar uma ideia o mais precisa possível das origens e dos desenvolvimentos do assunto.¹⁷⁷

Não há na sua prosa de cariz educativo ou social, aproximações, imagens, imprecisões:

Arriscamo-nos mesmo a dizer que, por vezes, a “obrigação científica” de Adolfo Lima mostra-nos um escritor “sério”, sem imaginação, pouco visionário, pois para ele a Ciência não se imagina, existindo apenas como produto da razão.” (Nóvoa, *op. cit.*: 453)

Esta aparente “frieza” talvez nos ajude a explicar a intransigência de Adolfo Lima quando julga que a razão está a ser posta em causa. Isto acontece em várias situações, de que são exemplo o corte abrupto com a escola que ajudara a fundar, a *Escola Oficina n.º1*, por discordâncias sobre a atribuição de competências ao cargo de director técnico, ocupado, na altura, pelo seu amigo Luís da Mata e a sua demissão do cargo de Director

¹⁷⁷ Este facto é particularmente visível na obra: *Lições de Metodologia*, professadas na Escola Normal de Lisboa entre 1918 e 1920, como veremos mais à frente no nosso trabalho. Todos os aspectos da disciplina que lecciona são explicados e expostos num didactismo cientifizante, a que não foi, certamente, estranho a influência do Positivismo e do Método Científico.

da Escola Normal de Lisboa, por motivos que se prenderam com a organização de horários; assim como quando, anos mais tarde, abandonou a cooperativa de ensino, *A Voz do Operário*.

O total rigor e a rectidão moral e profissional pautaram toda a sua conduta profissional. Vejamos, a título de exemplo, o motivo que apresentou a seu grande amigo Álvaro Viana de Lemos, a propósito da sua saída da cooperativa *A Voz do Operário*:

Foi por ver que a minha acção não era de todo perdida entre a velhada rotineira de *A Voz do Operário* que eu tive de desistir do lugar que lá tinha e pedi a demissão. A “rotina” sabe muito e não consulta os que estão com ela... *A Voz do Operário* tem atrás de si como um grande penedo inamovível, o Passado rotineiro. O que os preocupa é a *quantidade* de alunos e não a *qualidade*, são os exames e não o saber. E por mais que se queira remar contra a maré, não é possível: uma má instrução, em detrimento de uma boa educação! O que eu tentava fazer para “renovar” era destruído pela “rotina” que não compreendia ou não queria compreender. Demais, se os burgueses- patrões são custosos de aturar, muito mais custam a aturar os operários- patrões. O nosso e bom “camaradinho” arvorado em mandão é cem vezes mais autoritário e malcriado que o burguesão! Daqui a minha saída no final do ano lectivo! (Candeias e Nóvoa *op. cit.*: 135)

Adolfo Lima nunca foi dado a exaltações, nem discussões: uma vez tomada a decisão, ela era levada até às últimas consequências. A irritação, que ele manifestava, nunca resvalou para uma discussão acesa e pública. Quanto à sua escrita, essa sim, é irónica, precisa e, muitas vezes, até, cruel: “Há um enorme desassombro nas atitudes que toma, não se incomodando com o “estatuto” dos seus opositores, o que, naturalmente, lhe viria a granjear enormes dificuldades nas relações com o mundo dos “poderes”, sejam eles quais forem.” (Nóvoa, *op. cit.*: 453)

Lima, homem frontal, com forte personalidade, mas algo frio e distante, eis a imagem que se nos vai formando. Para melhor completarmos os traços que definiam a sua personalidade, recorreremos a uma entrevista, conduzida por António Candeias, a duas professoras da *Escola Oficina n.º 1* de Lisboa, que aí o conheceram e com ele privaram,

que dão uma imagem que não se afasta muito desta, embora, adornada por qualidades afectivas que não transparecem nos escritos deste pedagogo.

Deolinda Lopes Vieira travou conhecimento com Adolfo Lima em 1910, com cerca de 20 anos de idade. Nesta altura, aos 36 anos, Lima já era “alguém” com livros publicados e obra feita na Educação. Transcreveremos parte da entrevista:

Como era o Adolfo Lima como pessoa?

-Muito correcto. Muito simples, de muito bom trato. Um bom colega, um excelente camarada, no sentido da convivência social (...) Parecia uma pessoa muito formal, (...) mas depois não o era (...) aquele homem ria como uma criança. (Candeias e Nóvoa, *op. cit.*: 49)

Apesar de as suas relações serem mais distantes, a opinião de Lucinda Lopes não muda muito, quando se lhe coloca a mesma questão:

Como pessoa era um óptimo homem, uma óptima alma, bondoso, muito bom, era muito doente do coração... era muito calmo, muito calmo (...) reservado, não propriamente distante, reservado! Falava só o essencial, não se expandia. (*Idem, ibidem*: 49)

Timidez e reserva são traços que ressaltam da personalidade de quem cresceu sozinho; solidão de quem, desde a infância, se dedicava a escrever sobre a sua vida escolar; meticulosidade de quem, quando criança, organizava a sua escrita; precocidade de quem escrevia e dinamizava jornais e grupos de teatro, na adolescência; afectuoso para com os amigos; personalidade forte que era respeitada e, por vezes, temida por quem não gostava dele, eis um retrato breve de Adolfo Lima.

Faleceu em 1943 com 69 anos de idade, tendo sido, toda a sua vida, um homem extremamente modesto e que sentia prazer (apesar das suas origens) em confundir-se com o povo simples.

4.2.2- Adolfo Lima e o Anarquismo

Adolfo Lima sempre se considerou como alguém não político, referindo numa das suas muitas cartas a Álvaro de Lemos: “Quanto a eu escrever na *Seara*, não me parece que o venha a fazer. Já em tempos fui convidado e recusei. E agora ainda tenho os mesmos motivos para recusar: é política.” (Candeias e Nóvoa, *op. cit.*: 116)

Para o Anarquismo daquela época, política era o que os outros, os que se moviam no aparelho de Estado, quer se tratasse de quem estivesse no poder ou de quem estivesse na oposição, faziam:

O anarquismo gostava de ser visto como baseado nas leis da sociologia e da evolução da espécie humana que (e tal como o marxismo anos mais tarde virá a ser compreendido) estabelecia etapas do desenvolvimento humano que prescreviam como próxima etapa da humanidade, a sociedade sem classes e sem Estado, tudo isto de uma forma geral e vulgarizada. (...) fundamental é compreender que, posto desta forma, o anarquismo resvalava do campo da política para o campo da “ciência”, estudada nas suas etapas, e previsível na sua continuidade, ou seja, era uma concepção de movimento social que tinha fortes âncoras no positivismo e no cientismo dos sécs. XVIII e XIX. (*Idem, ibidem*: 51)

Adolfo Lima, sendo anarquista, ou seja, partilhando activamente as ideias anarquistas, foi-o sempre de uma forma muito discreta, guardando o essencial da sua intervenção para o campo da Educação. É, claramente, neste domínio que os seus ideais libertários são mais claros.

Na história da Educação portuguesa, Adolfo Lima comparece como um dos principais expoentes do movimento da *Escola Nova*¹⁷⁸ e um dos maiores divulgadores das novas ideias no campo da Educação e do Ensino em Portugal.

De 1906 a 1914, foi professor de Sociologia na *Escola Oficina N.º 1* de Lisboa, fundada pela *Sociedade Promotora de Asilos, Creches e Escolas*, em 1905, sob inspiração maçónica (republicana e anarquista),

¹⁷⁸ Aspecto que aprofundaremos em momento ulterior da nossa investigação.

tendo sido, inicialmente, pensada como escola de marcenaria dirigida a alunos de bairros operários, de classes trabalhadoras e médias.

A influência dos modelos educativos da *Educação Nova* foi marcando as pessoas que a dirigiam. Novas ideias foram-se instituindo no corpo de directores desta escola profissional e, por acção de Luís da Mata Júnior, entre 1906 e 1907, com a aprovação de um novo plano de estudos e a contratação de vários professores (entre os quais Adolfo Lima) criaram-se as bases para o desenvolvimento de uma escola em moldes inovadores.

Com efeito, a escola começou a funcionar com maior fôlego em 1907, altura em que se procurou implementar novos planos educativos.

Adolfo Lima era a *alma* da orientação pedagógica daquela escola, tinha um programa de educação em que respeitava profundamente a individualidade da criança, não "impunha" nada e criava um ambiente de liberdade muito grande. Lima conseguiu fazer desta instituição uma escola de referência para a Pedagogia da época, mas também para os nossos dias.

A escola seguia as directrizes do que na época se denominava "Educação Integral", que se baseava muito em despertar, por exemplo, sentimentos de solidariedade, de convivência, de tolerância e, sobretudo, o respeito pelos colegas.

Por Educar entendia-se o exercitar todas aquelas potencialidades que o ser humano podia manifestar. Procurava, tornar-se a criança interessada por qualquer coisa porque considerava-se que não havia nada pior do que a indiferença e era isso que se visava transmitir, por isso, na *Escola Oficina n.º1* pretendia estudar-se no aluno as suas tendências naturais.

Tentava-se que houvesse as actividades mais diversas e que a Criança se manifestasse em todas essas actividades, desde a modelação ao trabalho de marcenaria. Buscava-se, em suma, que o aluno exercitasse todas as suas possibilidades para desenvolver o seu ser integralmente. Não se compreende a Educação Integral sem música, por isso, as crianças tinham professor de dança e uma aula de Educação Social dada por Adolfo Lima, em que ele procurava, sobretudo, mostrar a evolução humana relativamente a tudo quanto existia: desde os meios de transporte a todas

as diferentes actividades que a humanidade tem manifestado através dos tempos.

A dimensão das turmas era pequena. Chegavam apenas a ter uns sete ou oito alunos.

Deolinda Lopes Vieira, colega de Adolfo Lima na *Escola-Oficina*, afirmava convictamente: "Não se pode fazer educação com turmas grandes... não deixam raciocinar: pode ser conduzido emocionalmente mas não racionalmente!" (Candeias 1996: 200)

Relativamente às condições de funcionamento das aulas, também elas eram muito peculiares:

Nas aulas não tínhamos carteiras. Estávamos numa mesa, sentados e os alunos à volta da mesa. Não havia cátedra, não havia estrado... não havia professor mais alto que os alunos. Estávamos todos no mesmo plano e basta dizer que se a criança estava na aula e tinha necessidade de ir lá fora levantava-se e não pedia licença... o chamado "pedir licença" ao professor, não fazia e não abusava! Trabalhei nessas condições e não abusava! Claro que havia horários e faltas... Marcavam-se faltas, mesmo porque o marcarem-se faltas não era para marcar penalidades, mas para contribuir para avaliar da responsabilidade do ensino... Não éramos nós que marcávamos as faltas, era um trabalho de secretaria... Não... orientação havia! E havia bastante, porque ser anarquista não quer dizer que se seja desorientado!

Os alunos tratavam-nos por Sr. fulano (..) Não havia cá o Dr. e essas coisas! Eles falavam muito de cabeça levantada para nós e quando havia qualquer crise, nós tínhamos que lhe chamar à atenção, não é verdade? E havia troca de impressões, discussão entre o professor, o aluno, o interveniente na situação, etc. Como castigos só havia a suspensão decidida pelo professor... (Candeias, *op. cit.*: 193)

De acordo com o depoimento de Deolinda Lopes Vieira, não havia exames, nem provas que justificassem chamar-lhes um exame. Havia reuniões frequentes do Conselho Escolar, todos os meses, em que se trocavam impressões acerca da conduta dos alunos, e sobre alguns alunos que se manifestassem um pouco difíceis. Era importante saber a impressão de cada um dos professores sobre esses alunos, procurando os docentes,

considerar se as crianças estariam ou não em situação de transitar para o ano seguinte:

Nós quando íamos a qualquer parte, para o Coliseu, às vezes havia umas matinés, os nossos alunos espantavam-se da indisciplina, do barulho que os alunos das outras escolas faziam... Eles não precisavam, não estavam constringidos em parte nenhuma e como não estavam constringidos não precisavam de abrir a válvula de escape... e isso acontecia porque estavam criados em liberdade!

Explicava-se tudo: qualquer penalidade, qualquer admoestação, qualquer observação, explicava-se a razão porquê!.. E em termos que a sua mentalidade pudesse compreender... (*Idem, ibidem*: 199)

Esta experiência educativa pode definir-se por um grande equilíbrio entre os processos de liberdade e de autonomia dos alunos, mas sem demissões por parte dos professores, com o recurso a metodologias de aprendizagem baseadas nas pedagogias da descoberta, compensadas, no entanto, por um extremo rigor na estruturação dos conhecimentos:

Durante os anos em que funcionou – de 1907 ao princípio da década de vinte, a Escola Oficina n.º1 deu corpo à velha aspiração libertária de uma educação integral, que juntasse os aspectos técnicos, científicos, literários, artísticos e científicos, num plano harmonioso, levado a cabo por pedagogos competentes.

A construção do plano de estudos, que a partir de 1907 tanto marcou esta escola- e a própria história das ideias e das práticas pedagógicas em Portugal- deve-se, presumivelmente, a Adolfo Lima. Mas, mais do que construir um plano, o importante foi saber pô-lo em prática de forma sensata, prudente e equilibrada. (Nóvoa, 2003: 743)

A *Escola Oficina n.º1* mereceu a admiração e louvor dos pedagogos por ser a primeira Escola Portuguesa. É claro que se podiam discutir pormenores da sua organização, mas como conjunto, como ambiente educativo benéfico para as crianças, não era fácil encontrar-lhe semelhante onde quer que fosse, dentro ou fora do país.

A sua directriz era dar a cada criança uma educação primária, indispensável para um ser humano viver de uma forma inteligente e digna,

na sociedade humana, sendo um ser livre e actuante, capaz de concorrer para a evolução da sociedade.

A construção deste oásis educativo que foi a Escola Oficina n.º1, que, pela sua duração e importância, ultrapassa o estatuto de “experiência”, confere à obra de Adolfo Lima uma solidez inovadora que foi relativamente rara nos pedagogos portugueses do princípio do século XX. (Nóvoa, *op. cit.*: 744)

Questionados por António Candeias sobre a pertença ao anarquismo de Adolfo Lima, as professoras Deolinda Lopes Vieira e Lucinda Lopes, (também contemporânea de Lima na *Escola Oficina*) e Emídio Santana, militante anarco-sindicalista, ex-aluno da escola apresentaram respostas, que acabam por se encontrar:

Deolinda Lopes Vieira- Não sei se oficialmente havia qualquer coisa a que ele estivesse ligado, isto é não posso garantir. Agora, que era uma pessoa com uma mentalidade anarquista no alto sentido da palavra, era!

(à pergunta se na Escola Oficina n.º 1 gostavam de Adolfo Lima)

Lucinda Lopes- (...) Na escola não! Os orientadores naturalmente, não gostariam, pois se eles estavam a perseguir as pessoas mais ou menos com essa orientação! Mas como o Adolfo Lima era uma pessoa que sabia manter um equilíbrio e uma isenção extraordinária, eles não tinham por onde lhe pegar...

Emídio Santana- O homem, a cabeça principal dessa escola foi o Adolfo Lima, que foi um mestre de pedagogia, que foi depois Director da Escola Normal de Lisboa, publicou uma revista de estudos pedagógicos, que foi muito importante, esse homem foi um militante anarquista, foi um homem que deu ao movimento anarquista um certo apoio (...) (Cf. Candeias e Nóvoa, *op. cit.*: 52-53)

No jornal anarco-sindicalista *A Batalha*, que existiu entre 1919 e 1927, órgão oficial da *Confederação Geral do Trabalho*, encontramos um texto assinado por Adolfo Lima, que pensamos ter um interesse inequívoco para o assunto que estamos a tratar, do qual transcreveremos um excerto:

O operariado fiado na justiça da sua reivindicação e pensando que a justiça e a autoridade nada tinha com os fenómenos meramente económicos, não atentara nesta simples condição de fazer valer os seus ideais: a condição da liberdade.

Evidentemente as reivindicações económicas estão na base, formam o *abstractum* de todas as questões, mas é necessário, para que elas se conquistem que o operariado tenha liberdade de acção e de pensamento. (...)

Para tal conseguir é indispensável que o operariado conte com a existência do monturo politiquero e com os vermes pestíferos que nele se criam e se desenvolvem (...)

Sem se confundir com os políticos profissionais, nem fazer o jogo destes videirinhos, nem abdicar por um momento sequer dos princípios doutrinários que são a base científica do seu ideal- antes pelo contrário, ao operariado cumpre tratar todas as questões sociais e entrar por meio de *processos concretos* em todos os assuntos, discutir e ter discernimento sobre todos os problemas que a vida quotidiana cria.

Esta atitude tem por fim criar uma política científica em que o princípio da autoridade e da força seja cada vez mais reduzido até que chegue a zero. (...) (Cf. Lima, *apud* Candeias e Nóvoa, *op. cit.*: 53-54)

Este texto, feroz para com os processos políticos tradicionais, ao assinalar como proposta alternativa a acção autónoma do operariado, marca, de forma inequívoca, a pertença de Adolfo Lima ao mundo do anarquismo do princípio do século.

No entanto, não é muito normal ler-se textos desta índole assinados por Lima. Com efeito, ele não foi propriamente um propagandista do anarquismo, mas sim e sobretudo, um anarquista. Alguns outros textos seus não deixam de surpreender pela violência neles exposta e pela convicção com que expressa os ideais anarquistas, por vezes na sua forma mais crua.

É o caso de um dos textos fundamentais do anarco-sindicalismo português dos anos vinte, a proposta mais substancial de acção política e de alternativa de construção de uma sociedade diferente por parte do operariado português do primeiro quartel do século XX, que dava pelo nome de *Organização Sindical Socialista* e que foi aprovado no *III Congresso Operário*, promovido pela *Confederação Geral de Trabalhadores* na Covilhã, em Outubro de 1892.

Neste texto, além de afirmar que o sindicalismo se basta a si mesmo, que é “a realização prática e experimental das leis científicas da sociologia” (Vieira, 1959: 157) e de se definir como unidade de resistência ao Estado e ao Capitalismo, por um lado, e como base de construção da sociedade alternativa do futuro, por outro, também se afirma o seguinte:

A organização sindicalista é pois:

Essencialmente revolucionária: rejeita os princípios e meios de acção da democracia: tem uma acção exclusiva e puramente antipolítica e anti-estatal; e é estranhamente a qualquer poder governativo (...) é anticolaboracionista, isto é não admite a contraproducente e incoerente colaboração de classes nem aceita a doutrina oportunista dos reformistas; (...)

Ao sindicalismo, como organização social futura e tendo por fim imediato e geral a defesa e a luta de classe contra as organizações burguesas- Estado e Patronato- cumpre;

(...) Destruir o supérfluo e reconstruir o necessário em bases naturais. Ao lado da crítica justa, profunda e constante, verdadeira e leal, ao lado da obra negativa, da destruição, indispensável para empurrar para a sepultura, a gangrenosa e caquética burguesia. (...) uma obra positiva, doutrinal, filosófica, científica, de reconstrução social futura, que substitua em todas as suas funções e órgãos a desorganização caótica actual. (Vieira, *op. cit.*: 157-165)

Estes propósitos, que se encaixam perfeitamente na forma como o anarco-sindicalismo e o sindicalismo revolucionário dos anos vinte entendiam a política e a acção revolucionária tiveram, segundo Alexandre Vieira, a participação activa do “ilustre pedagogo Professor Doutor Adolfo Lima, falecido alguns anos depois e a quem o movimento sindicalista português deve a mais alta cooperação (...)” (*Idem, ibidem*:157)

Assim foi um dos intelectuais que maior número de elementos de estudo proporcionou aos militantes operários para a elaboração das teses discutidas em Congressos, tanto no tempo da Comissão executiva do Congresso Sindicalista, como no da União Operária e, posteriormente, nos promovidos pela Confederação Geral do Trabalho, no último dos quais -o realizado na Covilhã - foi discutida a tese Organização Social Sindicalista, em que colaborou dedicadamente (Vieira, *op. cit.*: 83)

O retrato traçado de Adolfo Lima é o de alguém que, pelo menos desde 1909 (*Comissão Executiva do Congresso Nacionalista*) até 1925 (onde inspirou e redigiu uma parte substancial das teses sobre Educação do *Congresso Geral dos Trabalhadores*) colaborou de perto e de modo muito activo com o *Movimento Operário Português* de identificação anarquista.

Adolfo Lima foi toda a sua vida um homem extremamente modesto, que sentia prazer em confundir-se com os operários e acabou por ser um dos poucos portugueses, de origem não-popular e de formação intelectual que ligou concretamente a sua vida pessoal e os seus ideais aos destinos e às lutas do povo trabalhador.

Lima foi, provavelmente, o maior teórico dos ideais anarquistas em Portugal, mas, ao que sabemos, nunca se integrou organicamente em grupos ou associações anarquistas.

Espírito livre e independente, Adolfo Lima foi sobretudo um pedagogo e a sua participação no anarquismo era o resultado da situação em que a Europa e o mundo do seu tempo viviam, sendo, por um lado, na educação que os sintomas de uma ordem injusta se reflectiam e, por outro, sendo também através da educação que tal ordem poderia ser corrigida e eliminada. (Candeias e Nóvoa, *op. cit.*: 55)

4.2.3- Teorias Libertárias sobre Educação:

Entre os temas pedagógicos debatidos no início dos anos 30, salientam-se os da *Escola Única* e da *Escola Nova ou Activa*. A partir de meados dessa década, o debate perderá importância, na medida em que a linha seguida pelo Governo (Ditadura Nacional) não sanciona estes movimentos nem permitirá o livre debate.

Adolfo Lima faz parte de um grupo de intelectuais e interventores sociais que viram a sua memória apagada ao longo do séc. XX, através de uma acção sistemática e intencional. A energia tranquila destes homens e mulheres era incómoda para o *Estado Novo*, por isso consideramos vital resgatar os seus princípios e reflexões pedagógicas.

Sobre a *Escola Única*, o Dr. Álvaro Sampaio¹⁷⁹ escreveu no jornal *O Século* um artigo, em Março de 1933, de que extraímos algumas passagens:

A «Escola Única» é uma organização de ensino, em que a Nação tem de tomar o encargo de instruir todas as crianças, ricas ou pobres, bem ou mal nascidas e facultar o acesso ao cume do saber àquelas que, sujeitas a uma selecção, baseada em preceitos psicopedagógicos, possuam inteligência e aptidões para tanto. A «Escola Única» é, em síntese, um problema de valores. (Sampaio, 1976: 62)

Sampaio declara que a *Escola Única* é um problema de valores e que não tem origem russa, considerando-a nascida na Alemanha, tendo sido estabelecida pela República de Weimar, em 1920.¹⁸⁰

¹⁷⁹ Álvaro Sampaio, professor de Ciências Naturais, era natural de Angra do Heroísmo, nasceu a 24 de Janeiro de 1891 e faleceu em Aveiro a 27 de Abril de 1980. Leccionou no antigo Liceu de Aveiro, tendo sido ainda presidente da Câmara Municipal de Aveiro durante 13 anos (1944 a 1957).

A **República de Weimar** foi instaurada na Alemanha logo após a Primeira Guerra Mundial, tendo como sistema de governo o modelo parlamentarista democrático. O

Ele considera princípios basilares da *Escola Única*: a igualdade de todas as crianças perante a Instrução, a gratuidade de todos os graus de Ensino, a selecção e a orientação.

Mário de Oliveira¹⁸¹, na obra: *A Escola Única, Uma Nova Ideia Pedagógico-social*, afirma:

A Escola Única vai buscar às diferentes classes sociais, ricas ou pobres, poderosas ou humildes, todas as aptidões reveladas, todas as inteligências sãs, todos os valores necessários e coloca-os nos lugares que lhes competirem (...) Não atende a privilégios, a preconceitos ou a favoritismos e aproveita-se das competências onde elas estiverem. E assim, não se perdem valores, nem se elevam nulidades. (Oliveira, 1933: 6-7)

Presidente da República nomeava um chanceler que seria responsável pelo Poder Executivo. Quanto ao Poder Legislativo, era constituído por um parlamento (Reichstag).

As circunstâncias em que foi criada a República de Weimar foram muito especiais. Prestes a perder a Primeira Guerra Mundial, a liderança militar alemã, altamente autocrática e conservadora, atirou o poder para as mãos dos democratas, em particular o SPD, que acabou por ter de negociar a paz (ou seja, a derrota na Guerra). Com isso, ficava no ar o saudosismo de uma nação outrora poderosa, nos tempos do imperador, em comparação com a nova realidade democrática, cheia de derrotas e humilhações. Sebastian Haffner chamou-lhe uma "república sem republicanos". Kurt Tucholski chamou-lhe: "o negativo de uma monarquia, que só não o é porque o monarca fugiu" (o imperador Wilhelm II viu-se obrigado a abdicar).

Face a essa situação política, que alguns compararam a um presente envenenado à democracia, acabou por lançar os fundamentos que permitiram, mais tarde, a Adolf Hitler posicionar-se como o arauto de um regresso ao passado imperial e antidemocrático da Alemanha e implantar o nazismo (*República de Weimar*, in **Wikipédia, a enciclopédia livre** [Em linha] [Cons. em 16/2/2009]).

¹⁸¹ Mário de Oliveira foi um professor primário, muito activo nas associações de classe e na imprensa pedagógica, em especial na de tendências anarquistas. Destacou -se, no final dos anos vinte, na defesa da *Escola Única*, num artigo com o mesmo nome publicado numa revista de que foi o fundador, designada: *Educação*. Participou regularmente na revista *O Professor Primário* e mais tarde n' *O Educador*. Foi o autor do único livro sobre esta temática: *A escola única. Uma nova ideia pedagógica-social*, Lisboa, 1933.

Mário de Oliveira adverte que *Escola Única* não significa que exista uma só escola ou de uma única categoria. Significa sim, que a Escola é igual para todos, que todos são iguais perante a Escola e se encontram submetidos a um único ideal educativo. Alguns pedagogos chamaram-lhe *Escola Unificada*, outros, *Escola Prolongada*, por acharem conveniente estender o Ensino Primário até aos 15 ou 16 anos, momento em que os alunos passariam às especializações.

Segundo Adolfo Lima, todos os seres humanos sem excepção ou exclusão de castas, deviam passar pela *Escola Única*. Ela é, por ele considerada a Escola da Educação Humana.

Ele repudiava os exames tradicionais, mas defendia uma selecção científica que possibilitasse distinguir bem o nível de conhecimentos e a idade mental do educando, o valor real das suas faculdades, a natureza das suas aptidões e a profissão que estivesse de acordo com estes elementos.

As Escolas Primárias Superiores comportavam tendências afins da *Escola Única*, ao facultar o acesso dos estudantes filhos de operários a uma instrução mais desenvolvida.

O livro *A Escola Única* conclui com um plano em que se sintetizam os princípios gerais que, de acordo com os seus defensores, deveriam constituir as bases da Escola Única, em Portugal e que enunciamos, de forma resumida:

- 1.º- Ensino público gratuito em toda a sua extensão;
- 2.º- Assistência escolar perfeita;
- 3.º- Criação de um serviço científico de selecção e orientação profissional que substituiria o serviço de exames em vigor;
- 4.º- Organização nacional do ensino, de acordo com a pedagogia, compreendendo estudos gerais comuns a todos os educandos e estudos especiais, de acordo com as aptidões reveladas, facultando-se o trânsito de umas secções às outras, conforme as aptidões;
- 5.º- Unidade de formação dos professores no âmbito da Universidade;

6.º- Organização da *Escola Única* em dois ciclos: dos 5 aos 15 anos, comportando o grau primário (10 anos) e o secundário (4 anos) e dos 15 anos em diante;

7.º- Criação de um Ensino pós-escolar, dirigido aos adultos com deficiência, comportando um curso geral, um curso de preparação profissional e um curso profissional superior;

8.º- Organização do Ensino Superior, comportando todas as secções profissionais de todas as actividades, além de um curso geral para aplicação a determinadas carreiras.

A Escola Única é também uma doutrina de exploração integral das virtudes humanas, mas conforme a um espírito de desigualdade. Porém não da desigualdade pelo nascimento ou pela fortuna; ela associa-se ao socialismo para apagar os vestígios da ordem hereditária. De desigualdade sim, pelo trabalho e pelas aptidões sociais, de desigualdade própria e adquirida. Desigualdade (...) nas profissões e no prestígio que a cada uma delas se prende. (Flottes, 1935: 216)

Esta concepção de Educação era diametralmente oposta à que viria a ser defendida e implementada pelo *Estado Novo*, implantado em Maio de 1926.

A obra de Adolfo Lima, tal como a de outros pedagogos libertários, é interessante, sobretudo pelas críticas ao sistema de Ensino vigente e pelas propostas que visavam a sua mudança.

Uma das principais críticas à estrutura escolar de então prende-se com a organização dual: educação profissional e educação clássica que, na sua opinião, é simultaneamente reflexo e causa da constituição e do reforço de uma sociedade dividida em classes e “castas” sociais.

Fazendo as seguintes considerações a esse respeito:

O ensino clássico e o ensino profissional reflectem bem o conflicto social em que as sociedades se debatem e se dividem em dois campos e classes. O ensino clássico é para ricos e o profissional é para pobres, dizem [...]

Esta dualidade mantém, como causa, a organização social de castas económicas e mantém-se como efeito dessa organização. A complexidade do problema faz parecer que estamos dentro de um círculo vicioso.

Por um lado a divisão do ensino em clássico ou geral e profissional ou manual. É *efeito* da divisão das classes ou castas sociais; por outro, essa divisão bipartida é *causa* de que essa separação se intensifique. [...] Tanto um como outro são a nosso ver educações incompletas que produzem abortos sociais, indivíduos mutilados, incapazes de exercerem *todos* os seus direitos, e de cumprirem *todas* as suas obrigações. (Lima, *apud* Candeias e Nóvoa, *op. cit.*: 57)

Adolfo Lima apercebia-se, de modo nítido, dos aspectos reprodutivos e legitimadores da Educação, enquanto aparelho de domínio exercido pelos grupos político-sociais dominantes, e mostrava-se extremamente desalentado perante o panorama educativo português. Tal facto é visível em vários escritos do foro íntimo, como o excerto da sua correspondência para Álvaro de Viana de Lemos, que, a seguir, apresentamos:

Na sua penúltima carta, pergunta-me se ainda sou correspondente da *Éducation*. Fui até ao ano passado, mas este ano parece-me que já não sou considerado como tal, porque não tenho escrito nada para lá, e isto pela razão muito simples de que em Portugal não há assunto sobre Instrução que se possa mandar para o estrangeiro e, com franqueza, repugna-me ir para lá escrever coisas que são desagradáveis a portugueses. Por isso o melhor é não escrever nada. (*In* Candeias e Nóvoa, *op. cit.*: 105)

Para os pedagogos libertários, a alternativa educativa mais válida encontrava-se numa educação integral transmitida por uma *Escola Única*, que juntasse os aspectos manuais da Educação com os aspectos intelectuais, científicos e artísticos. Resumindo, uma Educação completa para todos, num período de tempo o mais alargado possível.

Este programa representava um enorme esforço de democratização da sociedade através do Ensino, procurando acentuar a importância de promover o desenvolvimento integral da pessoa, das suas tendências e capacidades e do seu equilíbrio afectivo e intelectual.

Segundo António Nóvoa, as teorias libertárias sobre Educação assentavam em dois pressupostos fundamentais:

1.º- Liberdade na educação, com a preocupação de que no centro dos processos de aprendizagem estejam as crianças, numa aplicação clara da Educação Nova e dos Métodos Activos, realçando a crença de que se não pode educar para a liberdade em ambientes onde essa liberdade não existe;

2.º- O carácter integral da educação como forma de promover o desenvolvimento do ser humano, de combater a estratificação social (...) e de construir uma sociedade onde os conhecimentos comuns sejam levados o mais longe possível para prevenir novas desigualdades (...) (Nóvoa, *op. cit.*: 452-453)

Os princípios gerais, que nortearam as pedagogias libertárias das primeiras três décadas do século XX, encaixam perfeitamente no ideário de Adolfo Lima (que tentou, como vimos, aplicá-los na *Escola-Oficina n.º1*).

Pelo início dos anos trinta, vários jornais pedagógicos difundiam os princípios da *Escola Activa*, então em voga.

Em 1932, Adolphe Ferrière, publicou no jornal *A Escola Primária*¹⁸² um artigo intitulado: “O que é a Escola Activa?” Na mesma publicação, referia-se o interesse de um grupo de professores portugueses em participar no 6º Congresso Mundial da Liga Internacional para a Educação Nova, a efectuar-se em Nice, entre 29 de Julho e 12 de Agosto de 1932.

A Liga considerava fim especial da Educação o preparar a criança a querer realizar na vida a supremacia do espírito, devendo respeitar-se a sua individualidade, de forma a dar livre curso aos seus interesses. Considerando que cada idade possuía um carácter peculiar, a disciplina individual e colectiva devia ser organizada pelas crianças, com a colaboração dos mestres. A cooperação substituía a competição egoísta e defendia-se a coeducação.

¹⁸² 4.ª Série, nº1, de 5 de Abril de 1932.

A *Educação Nova* preparava a Criança a tornar-se um futuro cidadão, pronto para o cumprimento dos seus deveres para com o próximo, para com o seu país e, numa dimensão mais ampla, para com a humanidade. Na obra de Ferrière: *Brève Initiation à l'École Nouvelle* (1951) este afirmava que a Escola Tradicional já dera o que tinha a dar, já vivera o que tinha a viver. (Ferrière, 1951: 34)

As concepções pedagógicas de Decroly ¹⁸³ despertaram, também, muito interesse em Portugal. Na publicação *A Escola Primária*, o

¹⁸³ Ovide Decroly, nasceu em 1871 e morreu em 1932. O valor de sua obra está no destaque que emprestou às condições do desenvolvimento infantil. A educação, segundo ele, não se constitui na preparação para a vida adulta; a criança deve viver os seus anos jovens e as dificuldades que surgirem em cada fase para serem resolvidas no momento certo. As crianças, no entender de Decroly, não podiam ser tratadas como armazéns de conteúdos.

Nas suas escolas que adoptaram este método, ao invés de carteiras separadas, desde os pequeninos, observava-se que os alunos ficavam sempre em grupos. Por exemplo: no campo, semeando legumes, de acordo com a estação do ano, notava-se uma intensa actividade: janelas abertas ao sol, com materiais sempre em renovação. Sobre as mesas, plantas colhidas e frescas e mapas geográficos com características das respectivas regiões.

O método de Decroly era mais conhecido pelos *centros de interesse*. Estes eram aplicados nas diferentes idades e surgiram do contacto com o meio.

O programa de Decroly apresentava ideias associadas: o conhecimento da criança era fundamental: as suas necessidades de alimentação, a defesa contra perigos e diversos acidentes infantis, as suas motivações, etc.

O conhecimento do meio era importante para satisfazer as necessidades apontadas acima. Nos **centros de interesse**, a criança passava por três momentos: o da observação, o da associação e o da expressão. Para Decroly, a sala de aula estava por toda parte, na cozinha, no jardim, no museu, no campo, na oficina, na loja, na excursão, nas viagens.

A observação não ocorre numa lição ou num momento particular da técnica educativa, mas deve ser considerada como uma atitude, chamando a atenção do aluno todo o tempo. A associação possibilita que o conhecimento adquirido por meio da observação seja compreendido em termos de tempo e de espaço. A expressão possibilitaria à criança exteriorizar aquilo que aprendeu, através da linguagem gráfica ou outra qualquer, integrando, assim, os diversos conhecimentos adquiridos.

professor Cruz Filipe insere um artigo sobre “O Interesse que os Processos Decroly despertam nas Escolas do Magistério Primário”, sublinhando que alguns dos livros didáticos usados na Instrução Primária vão recebendo a influência de Decroly.

O professor Álvaro Viana de Lemos procurou mobilizar os seus colegas portugueses para uma adesão aos novos ideais pedagógicos:

O movimento conhecido pelo nome de Educação Nova, não é filho de nenhuma seita ou credo filosófico ou político; marca simplesmente a atitude dos numerosos educadores, pedagogistas e professores de todos os graus de ensino, de todos os partidos e de todas as partes do mundo, que ambicionavam renovar os processos de ensino e de educação, num sentido mais racional e humano, tendo por base a ciência, a experiência e o bom senso, proclamando a supremacia do espírito, e pondo acima de tudo o interesse das gerações futuras, e a dignificação das relações entre todos os humanos. (Lemos, *apud* Candeias e Nóvoa, *op. cit.*:73)

Vieira de Lemos considera-a, mesmo, como o somatório de todas as conquistas feitas através dos tempos em prol das crianças.

O *Movimento da Educação Nova* surgiu nos anos 80 do século XIX, representando a primeira tentativa estruturada de dimensão internacional que pôs em causa a *Escola Tradicional* e os sistemas estatais de Ensino desenvolvidos a partir de finais do século XVIII.

A transmissão dos conhecimentos exclusivamente através das aulas magistrais e dos livros estava completamente desligada do real; as aquisições cognitivas de tipo memorial não originavam qualquer saber que

Decroly sempre se negou a escrever uma obra fundamental que retratasse as suas ideias educativas, não considerava concluída a sua concepção educativa; receava também que, publicando as suas técnicas, elas se cristalizassem.

Antes de se preocupar com fórmulas rígidas, procurava apresentar princípios. O maior defeito dos seus programas é que eles inspiram-se em mestres sábios nas suas especialidades, mas totalmente incompetentes em matéria de psicologia infantil. Considerando que era fundamental dar a todas as crianças uma cultura geral idêntica, eles não se perguntaram se essa opção seria conveniente para as crianças. (Adapt.º de *Decroly, Ovide, in Grandes Mestres da Pedagogia- Sítio Brasileiro* [Em linha] [Consultado em 7/1/2010].

tivesse por base a compreensão e o ensino simultâneo era considerado um abuso, por uniformizar horários, programas e métodos, com uma absoluta falta de respeito pela identidade própria e pela autonomia das crianças.

Ao mesmo tempo que contestou a *Escola Tradicional*, este movimento inovador pretendeu criar uma *Escola alternativa* que respeitasse a individualidade dos alunos, procurando ter em conta o desenvolvimento das suas aptidões. Este propósito foi posto em prática através da introdução de novos elementos de apoio à formação das crianças e jovens, tais como: grupos de trabalho de composição variável ao longo do ano- as chamadas classes móveis; novos espaços para actividades educativas, além da sala de aula - excursões científico-pedagógicas, visitas de estudo, conferências proferidas aos alunos e pelos alunos, jogos lúdico-educativos e jogos desportivos.

Passaram a privilegiar-se novos espaços de *saber* e de *saber-fazer*, para além das disciplinas- trabalhos manuais educativos, trabalhos oficinais e trabalhos agrícolas - novos espaços de autocontrolo, tempos livres para actividades de escolha dos alunos (geridos por si próprios), a par do controlo social exercido através do horário escolar.

E, finalmente, deu-se a criação de novos espaços de participação social, tais como: associações, clubes, jornais escolares e correspondência interescolar. O desenvolvimento da *Educação Nova*- movimento pedagógico que se desenvolveu essencialmente nos países ocidentais - incorporou as preocupações da sociedade e os avanços científicos de várias disciplinas nos anos finais de Oitocentos.¹⁸⁴ Vários estudos científicos evidenciavam também os malefícios provocados nas crianças escolarizadas pelo modelo de organização escolar vigente, contrário ao seu desenvolvimento fisiológico e psicológico.

A *Educação Nova* lutou pela afirmação da higiene escolar, no cruzamento da higiene com a pedagogia. A medicina pedagógica realizou a

¹⁸⁴ Uma das influências que se podem identificar é a do higienismo, derivado da necessidade de correcção dos problemas causados pelo industrialismo e urbanismo desenfreados.

importância da observação do indivíduo e a consideração das suas potencialidades físicas e mentais, como condições prévias do processo de aprendizagem. A psicologia, emergente nos finais do século, mostrava as especificidades da Infância em relação à idade adulta, dando origem ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada essencialmente no aluno. Por outro lado, do ponto de vista político, cada vez mais se sentia a necessidade de formação de elites com capacidade de iniciativa que pudessem corresponder à competição entre os países.

Apesar dos esforços de inovação, a *Escola Nova* não conseguiu romper com a estrutura organizacional do modelo escolar dominante, tendo sido composta por uma mescla de elementos estruturais e organizacionais. Alguns elementos foram adoptados da *Escola* que existia (e que continuou a existir). Outros faziam (e ainda hoje fazem) parte da cultura escolar, de um modo geral. Alguns ainda eram efectivamente elementos da *Educação Nova*.

Da escola existente foi adoptada, na maior parte dos casos, (apesar de todas as ideias inovadoras), a estrutura fundamental: classes graduadas de composição homogénea; professores actuando a título individual (generalistas no primário e especialistas no secundário); espaços estruturados de acção escolar induzindo uma pedagogia centrada na sala de aula; o controlo social do tempo escolar através dos horários e a maioria dos saberes organizados em disciplinas.

Um outro aspecto focado como gerador de fragilidades intrínsecas foi o da ambiguidade conceptual do movimento, em geral, e das escolas analisadas, em particular.

A *Educação Nova* enunciava um vasto conjunto de princípios orientadores que constituíram um *saber pedagógico* do qual resultaram novas práticas que se diziam científicas, assim como a difusão de *saberes* e de *saber-fazer* em relação à criança e ao acto pedagógico. As principais bases eram a Psicologia infantil, o apoio na Ciência, a Pedagogia do Interesse, a Educação Integral (intelectual, física e moral), a Escola Activa (participação dos alunos), um novo papel do professor, uma escola na vida (ligação à realidade e simulação de vivências sociais), a actividade manual,

o espírito criador, o respeito pela individualidade do aluno, a autodisciplina e a auto-educação. (Cf. Mialaret, 1971)

Todavia, todas estas noções eram pouco precisas e susceptíveis de originarem práticas díspares, se não mesmo contraditórias, algumas das quais necessitaram posteriormente de ser explicitadas, sem que a ambiguidade de que eram portadoras tivesse sido eliminada. O resultado foi a aplicação das ideias da *Educação Nova* em diversos espaços sociais e a sua posterior apropriação por projectos políticos diferentes e mesmo antagónicos¹⁸⁵

Os propósitos políticos da maior parte dos intervenientes no *Movimento da Escola Nova*, em Portugal, visavam uma formação do cidadão através da Educação moral e cívica, baseados na crença maçónica e republicana da transformação do mundo através da Escola.¹⁸⁶

Do mesmo modo que nas correntes maçónica, republicana e anarquista, também entre os tradicionalistas católicos houve quem compreendesse as limitações dos métodos de Ensino vigentes na formação de indivíduos activos e enérgicos. E esses formaram uma tendência dentro do próprio *Movimento da Educação Nova*, mesmo a nível internacional, que havia de se tornar preponderante nos anos 30 do século XX.

Não se tratou, portanto, de qualquer tipo de apropriação tardia (como é geralmente sugerido) a adopção e divulgação da *Educação Nova* por sectores tradicionalistas, mas sim o resultado da existência de uma pluralidade de influências políticas, tentando usar em proveito próprio um

¹⁸⁵ Como António Nóvoa defendeu em várias das obras, por nós consultadas.

¹⁸⁶ Ao pretenderem formar cidadãos com iniciativa, criatividade e capacidade empreendedora, os pedagogos tinham (e têm) sempre subjacentes *modelos de sociedade, e de cidadão, ideais* que lhes serviam (e servem) de referência. Assim sendo, é muito questionável qualquer alegada autonomia dos métodos e processos educativos.

Normalmente eles estão ao serviço de *sistemas de crenças* (entendidos como o conjunto das *ideologias* de legitimação e de *utopias* de regeneração ou de salvação).

movimento que se manteve propositadamente ambíguo nos seus propósitos.¹⁸⁷(Cf. Candeias e Nóvoa, *op. cit.*: 33-36)

¹⁸⁷ Em Portugal, a participação desta corrente na *Educação Nova* é, nesta obra, detectável desde 1902 no Colégio Liceu Figueirense. Todavia, existem outros casos que merecem algumas associações de ideias.

No Colégio da Boavista, no Porto (1905-1924), são registados o ensino da religião cristã e a missa aos domingos, apesar de o seu fundador, proprietário e director, João Diogo do Carmo, afirmar que apenas se guiava por razões educativas. O mesmo raciocínio pode perfeitamente aplicar-se ao Colégio Moderno de Coimbra (1910-1921). José Joaquim de Oliveira Guimarães, um dos fundadores, director e principal pedagogo do Colégio, era membro do *Centro Académico da Democracia Cristã*, de Coimbra, desde 1906. Durante o *Estado Novo* seria o inspector do Ensino Particular, com a função de verificar o cumprimento das regras estabelecidas para este tipo de ensino (de sujeição total às directrizes do governo), e um dos obreiros da célebre reforma de Carneiro Pacheco em 1936.

O registo de actividades do Colégio, obtido por informação do próprio Oliveira Guimarães em 1913, não denuncia qualquer actividade ligada à religião e nos propósitos apresentados apenas se afirma que a educação moral é toda tendente a integrar no carácter dos alunos um automatismo psicológico de uma moralidade perfeita. No entanto, em 1913, dizer algo de mais concreto para além disto poderia implicar o fecho do Colégio.

Há outros pormenores que complementam este raciocínio: a participação activa de Manuel Rodrigues, elemento próximo de Salazar, que, em 1926, seria, como ministro da Justiça, o concesso de um estatuto jurídico e o iniciador do processo de devolução dos bens à Igreja, para além da sua constante participação nos governos do período de edificação do *Estado Novo* (1930-1936); por outro lado, há que destacar a presença na bandeira do Colégio, por trás do escudo nacional, de uma cruz de Cristo, elemento icónico adoptado como símbolo pelo *Partido Nacionalista* (1903-1910), pelo *CADC*, pelo *Integralismo Lusitano* e, mais tarde, pelos *nacionais-sindicalistas*.

Um último pormenor: por coincidência (ou não), nenhum destes três colégios praticou a coeducação, opção educativa considerada pelos defensores da *Escola Nova* como sendo fulcral para o desenvolvimento dos aspectos relacionais dentro do espírito deste conceito pedagógico

Na maioria dos países europeus, a *Educação Nova* realizou-se com base em experiências escolares extremamente consistentes do ponto de vista técnico e pedagógico, quase sempre dinamizadas no quadro de escolas ou colégios privados. Todo o discurso da *Educação Nova* passa pela referência a estas instituições-modelo, nas quais é possível concretizar formas diferentes de praticar o Ensino e a Aprendizagem. Este não foi o caso do nosso país. Quando procura algumas instituições de referência para assinalar, Álvaro Viana de Lemos demonstra uma grande dificuldade para as encontrar, como se prova pelo *roteiro das escolas novas* que acaba por esboçar:

Escola-Oficina n.º1 (Lisboa)
Escola Prática Comercial de Oliveirinha
Escola Comercial Raúl Dória (Porto)
Casa Pia de Lisboa
Colégio Militar
Escola Normal Primária de Benfica
Colégio-Liceu Figueirense
Colégio Moderno (Coimbra)
Instituto Moderno (Coimbra)
Ginásio Madeira (Funchal)
Instituto de Odivelas
Instituto dos Pupilos do Exército
Escola Agrícola de Coimbra (Cf. Candeias e Nóvoa, *op. cit.*: 35)

A evocação destas instituições não é muito consistente, como o próprio Álvaro Viana de Lemos confessa em tom pessimista:

Algumas tentativas se têm feito também em Portugal para introduzir e aclimatar o espírito e o tipo de instalação das Escolas Novas; mas tudo tem capitulado perante a indiferença e a incultura do meio, o inveterado culto do diploma e do saber só de palavras e perante a geral negação pelo esforço individual, que tudo se subordina à escola oficial, onde a pedagogia é mais ou menos mecanizada e se acumulam defeitos e vícios tradicionais.” (*Idem, ibidem*: 35)

Com efeito, ao contrário do que se passou na maior parte dos países europeus, a *Educação Nova* em Portugal, teve expressão sobretudo nas escolas da rede oficial de Ensino e não em instituições privadas, adquirindo uma dimensão significativa nas instituições de formação de professores e não somente em círculos pedagógicos restritos. “Estas características retiraram à *Educação Nova* uma boa parte da sua consistência teórica e do seu rigor conceptual. Mas simultaneamente facilitaram uma propagação difusa destas ideias junto de sectores alargados do professorado.” (Candeias e Nóvoa, *op. cit.*: 36)

Coloca-se-nos uma questão: o que unia, então, os homens e mulheres da *Escola Nova*?

Em nossa opinião foi, provavelmente, o desejo de encontrar novos modos de trabalho pedagógico, bem como o reconhecimento de que a Educação podia ser objecto de um olhar científico.¹⁸⁸

Do conjunto de pedagogos e intelectuais que, em Portugal, pugnavam pelos princípios da *Escola Nova* é justo destacar três: António Faria de Vasconcelos¹⁸⁹, António Sérgio¹⁹⁰ e Adolfo Lima¹⁹¹. São eles que

¹⁸⁸ As cartas, que mais à frente transcreveremos, de Adolfo Lima para Álvaro Viana de Lemos são a confissão de um insucesso e deixam transparecer o desalento destes homens em estabelecerem um verdadeiro movimento de renovação pedagógica em Portugal.

¹⁸⁹ António Faria de Vasconcelos (1880-1934) é, indubitavelmente, o pedagogo português mais conhecido internacionalmente, devido à sua acção na Bélgica, na Suíça e na América Latina. Colaborou activamente em várias revistas: *Seara Nova*, *Educação Popular*, *Revista Escolar*, etc..., exercendo uma acção decisiva no projecto de reforma de João Camoesas (1923) e no Instituto de Orientação Profissional (Cf. Nóvoa, 1986: 113-121)

¹⁹⁰ António Sérgio (1880-1939) assumiu por indicação expressa de Adolphe Ferrière a direcção da secção portuguesa da *Liga*, no Outono de 1927. António Sérgio situa a sua intervenção num plano “filosófico”. Ao empenhar o seu prestígio e estatura intelectual na difusão de modelos inovadores de acção pedagógica, contribuiu para uma maior dimensão social e credibilidade científica do *Movimento da Escola Nova*, no nosso país. (Candeias e Nóvoa, *op. cit.*: 37)

vão liderar, com o apoio de Álvaro Viana de Lemos, o processo de renovação pedagógica dos anos vinte do século passado.

É sobre o último que nos debruçaremos, com maior detalhe. As ideias educativas de Adolfo Lima mantêm-se praticamente inalteradas desde os primeiros textos por ele escritos, no período anterior ao da implantação da República, até aos seus últimos escritos.

Antes de mais, ele tinha uma clara convicção, assente nos estudos da Psicologia da época que para melhor educar a Criança, necessário seria compreender as leis do seu desenvolvimento psicológico, afectivo, mental e físico, de modo a ir adaptando as matérias aos diferentes estádios do seu desenvolvimento.

Esta forma de encarar a Educação era típica das atitudes da *Educação Nova*, na esteira de Dewey, Ferrière e Claparède.

Desta forma, contra a rigidez de trabalho, típica de uma Escola massificada, em que todos, sendo “iguais”, são tratados de igual modo, Adolfo Lima contrapunha a flexibilidade e a necessidade de motivação, impostas pela diferença entre as crianças, consequência de indicações entradas através da Psicologia, que embora ainda fosse muito empírica, já estava atenta a esses aspectos.

A cada modo de conceber a educação deve corresponder um modo especial de a praticar, em regime escolar próprio. E se, ao sistema de num só molde lançar todo o barro das inteligências infantis para neles reproduzir iguais todos os exemplares a dar à vida, corresponde por necessidade, o regime de feroz disciplina de caserna e da palmatória, o método de interessar o aluno pelo estudo, formando de cada um indivíduo característico, deve corresponder um regime de alegria, de amor, franqueza e liberdade, ao mesmo tempo que de responsabilidade e de trabalho. (Nóvoa, *op. cit.*: 453)

¹⁹¹ Adolfo Lima (1874-1943) desempenhou papéis de liderança nas experiências pedagógicas mais marcantes do princípio do século, nomeadamente na *Escola-Oficina nº1* (de que já falámos) e na Escola Normal de Benfca (de que falaremos, mais à frente no nosso trabalho). Director da Revista *Educação Social* (1924-1927) foi o primeiro responsável da secção portuguesa da *Liga Internacional Pró-Educação Nova*. (*Idem, ibidem*: 37)

Mas a obra de Adolfo Lima, tal como a de muitos outros pedagogos libertários, é interessante, sobretudo, pelas críticas ao Sistema de Ensino vigente e pelas propostas que visavam a sua mudança.

Esta sua postura, simultaneamente engajada na causa da *Educação Nova* e, ao mesmo tempo, crítica do Sistema de Ensino português, transparece de forma muito nítida em muitas das suas missivas ao seu grande amigo e correligionário, Álvaro Viana de Lemos ¹⁹², escritas entre 1923 e 1941.

¹⁹² Nascido em 1881 na Lousã e tendo passado grande parte da sua vida em Coimbra, Álvaro Viana de Lemos foi um dos pedagogos portugueses mais internacionais da primeira metade do século XX. Nas suas viagens frequentes ao estrangeiro, nomeadamente como representante português da *Internacional dos Trabalhadores do Ensino* e na *Liga Internacional Pró-Educação Nova*, Viana de Lemos estabeleceu ligações de amizade e de colaboração com pedagogos como Adolphe Ferrière e Celestin Freinet.

Viana de Lemos dedicou-se, desde cedo, à actividade docente, leccionando sucessivamente no Colégio-liceu Figueirense e no Instituto dos Pupilos do Exército, na Escola Normal Primária de Lisboa, na Escola Nacional de Agricultura de Coimbra e, finalmente, na Escola Normal Primária, posteriormente, Escola do Magistério Primário, de Coimbra e na Tutoria de Infância de Coimbra.

Viana de Lemos assumiu-se claramente como o homem que construiu as pontes entre os diversos sectores educativos e profissionais, como o elo de ligação entre os pedagogos inovadores intra e extra-muros.

A sua obra teórica não é muito extensa, quando comparada com outros “paladinos” da *Educação Nova* em Portugal, tais como Adolfo Lima, Faria de Vasconcelos e António Sérgio. Mas nenhum destes homens estava preparado para um trabalho organizativo e propagandístico e essa parte essencial dessa tarefa caber-lhe-á, através de uma acção quotidiana de escrita, de divulgação, de correspondência e de relações que conseguirá manter a dinâmica inovadora em Portugal e assegurar boas relações com as redes internacionais.

A partir dos anos trinta, os tempos mudariam rapidamente para a *Educação Nova* e para Álvaro Viana de Lemos. O regresso em força de uma concepção conservadora do ensino e da pedagogia levou ao afastamento destes homens, que até ao princípio dos anos trinta, protagonizaram muito do que de melhor aconteceu na realidade educativa do nosso país.

Viana de Lemos foi preso em 1934 e a Escola Normal de Coimbra seria encerrada em 1936 pelo ministro Carneiro Pacheco. Apesar de a Escola do Magistério Primário se

O conjunto de cartas, sobre as quais nos debruçámos, corresponde ao núcleo fundamental da correspondência de Adolfo Lima para Álvaro Viana de Lemos, sendo possível organizá-lo em três grandes períodos:

1.º- Entre 1923 e 1927, que incide particularmente na publicação da revista *Educação Social*, dirigida por Adolfo Lima, à volta da qual se agruparam as principais correntes e tendências de inovação pedagógica;

2.º- Entre 1927 e 1930, marcado por dois grandes temas de debate: o primeiro diz respeito às sucessivas reformas das Escolas Normais (em que ambos leccionavam) e o segundo, de grande importância, diz respeito aos esforços de criação de uma secção portuguesa da *Liga Internacional Pró-Educação Nova*, sendo bem visível a influência exercida por Adolphe Ferrière, antes e depois da sua visita a Portugal, em 1930;

3.º- Entre 1936 e 1941 (e após uma pausa epistolar) as cartas referem-se, quase exclusivamente, aos trabalhos de preparação da *Enciclopédia Pedagógica Progredior*, obra em fascículos, coordenada por Lima e da qual apenas se publicaram das entradas correspondentes às letras: A, B e C, devido ao falecimento do coordenador. (Cf. Candeias e Nóvoa, *op. cit.*: 85-86)

No contexto do presente capítulo, centrar-nos-emos, obviamente, no segundo período, transcrevendo alguns excertos que consideramos mais significativos:¹⁹³

encontrar encerrada e Viana de Lemos se encontrar aposentado havia já algum tempo, em 1940, o então Ministro da Educação decidiu mandar-lhe instaurar um processo disciplinar, decidindo aplicar-lhe 60 dias de suspensão da sua pensão.

Findava, assim, um processo vergonhoso de perseguição política, que contribuiu para afastar a melhor geração pedagógica portuguesa das questões educativas. (Adaptado de Candeias e Nóvoa, *op.cit.*: 65-83)

¹⁹³ Consideraremos o número de cada carta, conforme a catalogação feita por António Candeias e António Nóvoa, na sua obra, de 1995: *Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*.

Carta n.º18

A sua carta fez-me crescer água na boca! Fiquei-lhe com inveja... Quem me dera poder acompanhá-lo na sua digressão pedagógica! Ir a Locarno...ir a Genebra! (...)

Como o meu amigo vai, com certeza, falar com o Ferrière e outros peço-lhe o favor de nos tratar dos seguintes assuntos a bem da nossa revista:

1.º- Propor ao Ferrière uma secção permanente das Escolas Novas na *Educação Social*¹⁹⁴ (...);

2.º- Indagar se L'Éducateur Pour L'Ère Nouvelle, o Bureau International des Écolles Nouvelles, o Bureau International des Écolles Nouvelles¹⁹⁵ recebem a Educação Social. Só tenho recebido o *Educateur*;

3.º- Indagar, em Paris, se a “Internationale de l'Enseignement”¹⁹⁶ tem continuado a receber a nossa revista, porquanto há um tempo a esta parte que a não recebo. Há mais de seis meses! Haverá extravio ou má administração?

4.º- Indagar o que é a Escola Waldorf¹⁹⁷ e os seus respectivos métodos. Se puder arranjar livro ou folheto sobre o assunto é favor. (...) (Candeias e Nóvoa, *op.cit.*: 108)

Carta n.º 27

(...) Era minha vontade traduzir para português o belo livro de Ferrière: “La liberté de l'enfant a l'École active”. Far-lhe-ia um prefácio com um retrato literário-científico de Ferrière, onde seria apreciada toda a sua acção e a sua obra, e um posfácio com um relato da Liberdade da criança e a Escola Activa em Portugal. Tenciono escrever a Ferrière perguntando-lhe se consente e quanto quer.

Se a resposta for afirmativa e ele não pedir muito, tentarei ver se consigo editor ou quem me empreste o dinheiro para a edição. (...) (*Idem, ibidem*: 118)

¹⁹⁴ Revista de Sociologia da qual era director.

¹⁹⁵ *Bureau International des Écolles Nouvelles*, criado em 1899, em Genebra por Adolphe Ferrière.

¹⁹⁶ Criada no *Congresso de Bordéus* de 1920.

¹⁹⁷ A *Escola Livre Waldorf* foi criada por Rudolf Steiner em 1919, em Stuttgart. Era uma escola mista, frequentada predominantemente por filhos de operários da cigarreira Waldorf-Astória.

Carta n.º 29

(...) Recebi o livrinho “As criancinhas”¹⁹⁸, que muito apreciei, mas o meu amigo não me diz qual o seu custo qual o seu custo, e por isso não posso fazer a devida propaganda. Lembro-lhes também a conveniência de o pôr à venda em Lisboa, numa livraria da baixa ou numa tabacaria como na “Neves” do Rossio. (Candeias e Nóvoa, *op. cit.*: 119)

Carta n.º30

(...) Agora um caso bicudo: uns cavalheiros professores ¹⁹⁹(?) da “Escola Primária”²⁰⁰, papel que se publica aqui em Lisboa, declararam que se constituíram em um grupo de “Educação Nova”!!! e que vão aderir ao Congresso Internacional deste ano!

Isto é uma burla! É Tartufo, pondo a máscara de educador. Eles não concordam, não aceitam, não defendem, antes pelo contrário atacam, discordam dos 30 pontos ou princípios fundamentais das Escolas Novas! Não seria bom prevenir Ferrière desta intrujice, ou escrever ao António Sérgio participando-lhe este vigarismo para ele os desmascarar perante os incautos? O meu amigo como representante em Portugal não poderia intervir? (*Idem, ibidem*:123)

Carta n.º35

(...) Eu também sou sócio do *Bureau Internacional de Educação* e estou admirado de que ainda nada transpirasse do Congresso de Agosto na Dinamarca²⁰¹.

¹⁹⁸ *As Criancinhas* era a tradução do folheto publicado pela *Fundação Pró Juventude da Suíça*, de divulgação de técnicas e métodos da *Educação Nova*. Foi editado em 1928 pela *Liga dos Antigos Alunos da Escola Normal Primária de Coimbra*.

¹⁹⁹ Os Professores: José da Cruz Filipe, Manuel Subtil, Faria Artur, Gil Mendonça e Dias Louro constituíram o “Grupo de Lisboa” e declararam a intenção de dar conta no periódico: *A Escola Primária*, dos trabalhos do 5.º Congresso da Educação Nova de *Elseneur*. (1929)

²⁰⁰ Jornal pedagógico que foi o órgão da *Liga Internacional Pró-Educação Nova* em Portugal, entre 1932 e 1934.

²⁰¹ 5.º Congresso da Educação Nova, em *Elseneur*, 1929.

O Boletim deste *Bureau* mudou de formato e agora vejo-me embaraçado para o encadernar. (Candeias e Nóvoa, *op. cit.*:128)

Carta n.º37

(...) Enfim é triste termos de nos conformar, quando por todo o mundo vai uma actividade febril em volta dos problemas educativos. Na América do Sul, por exemplo, e mesmo no nosso compadre Brasil é assombroso o que se tem feito nos últimos tempos.

É a propósito da aragem educativa sul-americana que pus urgência nesta carta, pois que pouco tenho escrito neste estúpido Nirvana a que me votei para ver se me retemperava.

O amigo Ferrière, desde Maio que por lá anda, esteve pelo Equador e vai agora para o Urugai e tanto tenho insistido com ele que está na disposição de passar por Portugal e Espanha, em princípios de Dezembro.²⁰² Como isto é uma terra de lunáticos em que o mais imprevisível pode naturalmente suceder, receio sair-me mal da empresa em que me meti e não me ver suficientemente secundado para que a vinda do Ferrière não seja um fiasco. Para mais tem de ser um esforço de conjunto entre os Amigos da *Escola Nova* de Portugal e da Espanha, a sua retenção na Península, desviando ele a sua rota que planeava toda marítima até Génova.(...)

Já me dirigi para Madrid e para a nossa “Junta de Educação Nacional”, ao Secretário Simões Raposo.

Como porém na Junta há elementos também muito conservadores e que fazem o jogo jesuíta, não há que fiar. É preciso que entre o professorado amigo da Escola Activa e segundo a ciência e o bom senso se vá fazendo a competente propaganda, para que Portugal não seja indiferente à acção e ao nome de Ferrière.

Eu sinto-me cada vez mais só. Aqui estou afogado pela jesuitice do meio que não nos perdoa o espírito liberal; e não tenho com sinceridade quem me ensine e

²⁰² Adolphe Ferrière chegou a Lisboa a 4 de Dezembro de 1930 e dia 5 proferiu na *Sociedade de Geografia* uma conferência intitulada: “Disciplina e Autoridade”. No dia 6 foi apresentado o filme: “Chez-nous-Un foyer d’Education Nouvelle en Suisse”. A 7 de Novembro proferiu a comunicação: “Reforma Pedagógica e Formação de Professores” e a 17 visitou a Escola do Magistério Primário de Lisboa. Seguiu para Coimbra, onde proferiu a conferência: “A Escola Activa”, dia 19, na Faculdade de Letras. No dia seguinte foi rodado o mesmo filme já apresentado em Lisboa.

Ferrière partiu de Lisboa a 26 de Novembro, depois de ter sido recebido pelo Ministro da Instrução Pública, Gustavo Ramos, no dia anterior. (Cf. Candeias e Nóvoa, *op. cit.*: 132)

auxilie. Peço pois ao meu amigo que vá falando com uns e com outros para criarmos ambiente, pois que em última análise se a “Junta” não facultar *massas*, uma cotização entre vinte ou trinta amigos será mais que suficiente para cobrir as despesas que durante três ou quatro dias possa fazer o Ferrière e a mulher entre nós. E claro, não pagando as conferências (caso que ele já pressupõe)

Eu, logo que principie o ano lectivo escreverei uma carta-circular ou coisa que o valha, cuja publicação pedirei aos jornais pedagógicos para chamar a atenção para o caso. (...)

A escola activa ainda é entre nós um mito. O que continua a presidir é o espírito livresco. (...)

Quanto ainda ao caso Ferrière. Parece-me que independentemente do convite da “Junta”, que espero obter, não seria descabido dirigir-lhe algum convite por parte da Voz do Operário (para passar o filme) ou da (...) Escola-Oficina. É claro, ponderando as circunstâncias precárias em que se encontram. Eu para lá adoçarei a pílula, dizendo-lhe ser as únicas instituições onde há espírito aberto às novas ideias. (*Idem, ibidem*: 133-134)

Carta n.º38²⁰³

As mesmas deficiências, as mesmas inércias de aí,²⁰⁴ há também aqui e não sei se poderá criar-se a tal ambiência indispensável à vinda e bom acolhimento do Ferrière. Se fosse um ás de futebol, a coisa estava asseguradíssima...

Mas trata-se de Pedagogia, de Educação e não sei se há meia dúzia de carolas que lhe dêem importância, que o queiram ouvir e prestar-lhe a devida homenagem.

Eu só conto com uma pessoa: é comigo. No entanto, logo que abram as aulas tentarei algumas diligências junto de Costa Sacadura, Pedro José da Cunha,²⁰⁵

²⁰³ Reflexão sobre a vinda de Ferrière a Portugal, na sequência do conteúdo da carta anterior e crítica à sociedade portuguesa, mais interessada em “faits divers” e assuntos desportivos do que na cultura e na formação dos cidadãos. Mais uma vez, Adolfo Lima se mostra desapontado e se sente solitário na sua “cruzada” solitária pela em defesa da *Escola Nova*.

²⁰⁴ Refere-se à Cidade de Coimbra, onde vivia Viana de Lemos.

²⁰⁵ Pedro José da Cunha (1867-1975) Matemático, professor da Escola Politécnica e da Faculdade de Ciências de Lisboa. Foi também Director do Observatório Astronómico da Faculdade de Ciências e Reitor da Universidade de Lisboa. Membro da *Sociedade de Estudos Pedagógicos*, colaborou nos seguintes periódicos: *Educação Social*, *Labor*

Cardoso Gonçalves ²⁰⁶, Sá Oliveira ²⁰⁷, Celestino da Costa ²⁰⁸ (...) Agostinho de Campos e ainda junto dos meus Excelentíssimos colegas da Escola.²⁰⁹ (...) Mas arranjar vinte ou trinta pessoas há-de ser difícil. Conforme os desejos e regras de vida do Ferrière expressos nas cartas que me mandou, vejo que só poderemos fazer um programa modesto, muito modesto.

(Boletim do Ministério da Instrução Pública) *O Instituto, Revista de Educação Geral e Técnica e Anais da Academia de Estudos Livres*. (Adpt.º de Cunha, Pedro José, in antonioanicetomonteiro.blogspot.com [Em linha] [Cons. 12/3/2009]).

Eis algumas das suas publicações: *O Ensino da Matemática nos liceus* (1915), *O Problema Educativo Nacional: Considerações Gerais* (1916), *O Ensino Secundário do Sexo Feminino em Portugal* (1916), *Liceus Femininos* (1916) e *A Escola Politécnica de Lisboa- breve notícia histórica* (1937). (Cf. Candeias e Nóvoa, *op.cit*: 136)

²⁰⁶ Joaquim Cardoso de Sousa Gonçalves (nascido em 1864) foi um activista pedagógico, particularmente empenhado na crítica e divulgação da Literatura para a infância. Director dos Serviços da Junta de Crédito Público. Foi Fundador da *Liga de Acção Educativa* e Presidente da Direcção da *Academia de Estudos Livres*. Secretário da Assembleia Geral da Sociedade de Estudos Pedagógicos.

Colaborador dos periódicos: *Anais da Academia de Estudos Livres*, *Educação Social*, *Pela Grei* e *Revista de Educação Geral e Técnica*, publicou as seguintes obras: *La Morale à l'école* (1913) e *As Universidades Populares*. (Cf. *Idem, ibidem*)

²⁰⁷ António Joaquim de Sá Oliveira era professor, foi Vogal da *Comissão Central do Conselho Superior da Instrução Pública*, como representante do ensino secundário e também foi reitor do Liceu Pedro Nunes. Exerceu funções como Secretário de Educação Geral e Técnica e foi director da publicação: *O Escuteiro*. (Cf. *Idem, ibidem*)

²⁰⁸ Augusto Pires Celestino da Costa (1884-1956) era médico e foi professor da Faculdade de Medicina de Lisboa. Foi Secretário da Faculdade de Medicina em 1931 e seu director de 1946 a 1949.

Vogal da *Junta de Educação Nacional*, foi vice-presidente deste organismo em 1929 e presidente em 1934. Foi o primeiro presidente do *Instituto de Alta Cultura*, em 1936. Foi ainda Presidente da *Sociedade de Estudos Pedagógicos*. Eis algumas das suas publicações: *Pela Grei*, *Revista Portuguesa de Pediatria e Puericultura*. Foi ainda director da *Revista de Educação Geral e Técnica*. (Cf. *Idem, ibidem*)

²⁰⁹ Escola Normal Superior de Benfica, em Lisboa.

As visitas a escolas ou estabelecimentos educativos, não há por onde escolher: Escola-Oficina n.º1, Jardim-Escola João de Deus²¹⁰, Escola n.º 76 (...) ²¹¹

O interesse pela ciência entre nós não vai além de duas conferências. À primeira, apareceria bastante gente, à segunda só viria metade e à terceira, meia dúzia de carolas (...) Enfim, aguardemos. (..) (Candeias e Nóvoa, *op. cit.*: 136-137)

Mais tarde, Adolfo Lima escreveria, a propósito dos planos já expressos em cartas anteriores para a vinda de Ferrière a Portugal, continuando a manifestar, mais uma vez, o pessimismo e a descrença que o caracterizavam, quando reflectia sobre a preocupação pedagógica no nosso país:

Carta n.º 39:

Não esperava dar-lhe novidade alguma, escrevendo-lhe e dizendo-lhe que a Junta de Educação Nacional resolveu organizar três conferências de Ferrière, respectivamente em Lisboa, Porto e Coimbra (...)

Quanto ao que poderá fazer-se em Lisboa está tudo... muito inerte... Por enquanto só está no activo a visita à Escola da Tapada (n.º76).

Da Escola-Oficina, nada sei. Da do Magistério Primário ²¹², vejo o caso muito fosfórico, porque estamos muito mal instalados e acompanhados...e com 10 turmas no primeiro ano!!!

²¹⁰ Como já vimos, com particular detalhe, em momento anterior do nosso trabalho, o *Jardim-escola João de Deus* foi fundado em Lisboa em 1915 por João de Deus Ramos.

Em 1911 já tinha sido criada outra instituição homónima em Coimbra, pelo mesmo fundador.

²¹¹ Na escola primária e infantil n.º76 à Calçada da Tapada da Ajuda funcionaram pela primeira vez, entre 1920 e 1938 “classes preparatórias” de Ensino Infantil Oficial, dirigidas por Irene Lisboa e Ilda Moreira.

²¹² Em 1930 foram extintas as Escolas Normais Superiores, criando-se para as substituir nas Faculdades de Letras de Coimbra e de Lisboa, uma Secção de Ciências Pedagógicas (Dec.18.973, de 16 de Outubro). O novo modelo de formação de professores para o ensino secundário (liceal e técnico), assentava numa divisão entre "cultura pedagógica" e "prática pedagógica".

No entanto, sempre há uma...esperança.

Como escolas decentes para ele visitar, embora não o interesse muito são a Medicina, a Politécnica e o Instituto de Agronomia. O mais é...melhor estarmos calados. (*Idem, ibidem*: 138)

A última carta, em que Adolfo Lima se refere ao assunto da visita de Ferrère, é um pedido veemente feito ao colega e amigo Viana de Lemos:

Carta n.º40:

É *absolutamente indispensável* que o meu amigo venha a Lisboa para acompanhar o Ferrière. De contrário temos fiasco e fiasco grosso. (Candeias e Nóvoa, *op. cit.*: 139)

- A Acção Educativa das Artes na Escola Primária: a importância dos Trabalhos Manuais e do Teatro

Um dos temas centrais que podemos identificar no *Movimento da Escola Nova* é o que se prende com o projecto de Educação integral do indivíduo, um tema com presença constante na história do pensamento pedagógico, e que é reactualizado e recontextualizado por este Movimento pedagógico.

Nessa conformidade, têm lugar de destaque os contributos referentes a áreas tradicionalmente não incluídas no currículo escolar e que agora se encontram em plena fase de afirmação, como é o caso, já referido, dos trabalhos manuais, da educação física ou do teatro.

A primeira era ministrada durante um ano nestas Secções. A segunda, correspondia a um estágio com a duração de dois anos, feito num dos liceus "normais" escolhidos para o efeito: O liceu Normal de Pedro Nunes em Lisboa, e o Liceu Normal Dr. Júlio Henriques em Coimbra.

As Escolas Normais Primárias passam a designar-se por "Escolas do Magistério Primário". Esta reorganização do ensino normal é aproveitada para suspender os cursos do Magistério Infantil.

Um dos mais interessantes textos produzidos nesta perspectiva é o subscrito por António Aurélio da Costa Ferreira, médico e então director da Casa Pia de Lisboa, e significativamente intitulado “Ginástica - escola de moral e de civismo” (Ferreira, 1916) ²¹³.

Para justificar a articulação proposta, o autor enumera o conjunto de “qualidades” ou “virtudes”, consideradas “fundamentais”, e que podem ser adquiridas e desenvolvidas através dos “exercícios de ginástica de comando”: “disciplina, atenção, vontade, método, ordem”. (Ferreira, *op. cit.*: 84-91)

Colocando-se numa perspectiva republicana militante, Costa Ferreira enfatiza claramente os valores associados à ordem social, à disciplina e à obediência. “Uma sociedade sem ordem, não é uma sociedade”, afirma. O contributo da ginástica para a “disciplina geral” e, por essa via, para o desenvolvimento do “sentimento pátrio” e para a formação do “cidadão-soldado” parece-lhe decisivo. (*Idem, ibidem*: 84-91)

O autor procurava antecipar-se às potenciais críticas provenientes do campo pedagógico, articulando as práticas disciplinares por ele propostas com princípios mais caros à *Educação Nova*, com que o próprio visivelmente se identificava.

Centrando-nos, agora, em Adolfo Lima, ele considerava que a Educação só seria integral se comportasse as dimensões: intelectual, manual, artística e social. Tirando-lhe o ensino intelectual, deixaria de ser humana e “ apenas prepararia *utensílios animais*” (Nóvoa, *op. cit.*: 453) para fábricas e oficinas. Tirando-lhe o ensino manual e artístico, “apenas prepararia criaturas vulgares ou inferiores” (*Idem, ibidem*: 453)

Em vários escritos e comunicações, ele exprime as suas ideias e convicções a este respeito, mas indubitavelmente, é na sua correspondência a Álvaro Viana de Lemos, onde ele melhor explicita a sua defesa da educação manual e artística, como é visível que nos exemplos que a seguir apresentamos.

²¹³ Ferreira, A. A. Costa (1916, Outubro) “Ginástica – escola de moral e de civismo”. *Revista de Educação Geral e Técnica, Série V, Nº 1-2*: 84-91.

Carta n.º31: ²¹⁴

Escola onde não há trabalhos manuais, música e uma associação escolar, pode dizer-se que não é escola no verdadeiro sentido do termo! Cada vez estou mais convencido de que só é digno do nome de educador, aquele que ensina *todos* os conhecimentos da Escola Primária *por meio dos trabalhos manuais*. (Candeias e Nóvoa, *op. cit.*: 124)

Carta n.º34:

(...) Quanto aos Trabalhos Manuais na Escola Primária, é certo que eles não figuram nos programas, mas as instruções falam deles e o professor *que quiser* pode ensiná-los. O pior é que a grande maioria *não quer*. Para os *grandes professores*²¹⁵ o ensino primário é só “ler, escrever e contar”. (...)

Quanto à ginástica em detrimento dos trabalhos manuais, dir-lhe-ei também que a ginástica é para “épater le bourgeois” e os trabalhos manuais até fazem mal aos preconceitos de que “o trabalho é para pretos” e não para “meninos”. (*Idem, ibidem*: 127)

Carta n.º37:

(...) A escola activa é ainda entre nós um mito. O que continua a presidir é o espírito livresco. Tenho estado a pôr em dia os meus dossiês de trabalhos em cartão, com madeira e em arame, para fazer três grossos volumes. Vou pôr de parte o *prurido* da perfeição, senão nunca os publicarei.

Não serão mais que sugestões e modelos- pois que o espírito dos trabalhos não se transmite por livros- só por uma educação livre, para que os ares actuais são pouco favoráveis. (Candeias e Nóvoa, *op. cit.*: 132)

Carta n.º 38

(...) A maioria dos mestres vivem na supina ignorância do que é “educação” e vegetam na rotina do ABC.²¹⁶

²¹⁴ Mantivemos a numeração da correspondência, atribuída por Candeias e Nóvoa, na sua obra: *Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos*.

²¹⁵ Atente-se na ironia de Adolfo Lima.

Mesmo aqueles e aquelas dos nossos alunos que saem das suas actuais escolas, munidos da arte dos trabalhos manuais, e que os sabem fazer, ao ingressarem na vida prática e tomarem conta de uma escola ou classe, depressa esquecem o que aprenderam e sabem porque a hostilidade é grande contra os professores “de papel” por parte dos velhos professores, por parte dos inspectores e ainda das famílias.

Há uma guerra surda contra tudo o que não seja a rotina, de que os ingleses chamam os RRR²¹⁷ (Ler, escrever e contar). (...) É caso para desanimar? Creio que não! É caso para reagir e teimar cada vez mais! E um dia, a Santa Rotina morrerá! (*Idem, ibidem*: 134)

Carta n.º63

(...) Desejava que o meu caro amigo fizesse um artigo sobre trabalhos manuais de arame, com ou sem gravuras, como quisesse ou puder.²¹⁸

O artigo sobre Arame em educação infantil, isto é, trabalhos manuais educativos de arame no ensino infantil, já eu tenho quem faça. É uma professora deste ensino quem o escreve.

Mas falta-me quem escreva sobre o mesmo assunto em relação ao ensino elementar, complementar e por aí fora, dando uma ideia de conjunto e ao mesmo tempo de evolução dessa espécie de trabalhos manuais *educativos*. (Candeias e Nóvoa, *op. cit.*: 152)

Para além dos trabalhos manuais, Adolfo Lima valorizava muito o uso do teatro na escola. Com efeito, ele escreveu diversas peças de teatro, em especial para os alunos das escolas primárias, tendo traduzido textos dramáticos de diversos autores, entre eles Ibsen e Hauptmann.

Lima foi professor no *Curso Livre de Artes de Representar*, na Associação da Classe dos Artistas Dramáticos, em 1908, e era um

²¹⁶ Nesta carta, pode identificar-se um profundo desalento por parte deste pedagogo pelo clima geral de falta de apoio e adesão às ideias de uma Escola que se pretendia Nova e motriz de um desenvolvimento social, que, de outra forma, Adolfo Lima estava ciente que não seria possível acontecer no nosso país.

²¹⁷ “Reading, Writing, Reckoning.”

²¹⁸ Pedido a Adolfo Lima para publicação de artigos na enciclopédia *Progredior*, da qual só viriam a sair três fascículos, até a morte de Adolfo Lima.

acérrimo defensor da acção educativa do teatro, nomeadamente no Ensino Primário.

A propósito da apologia do teatro na formação integral do aluno, transcreveremos alguns excertos mais significativos de uma conferência, apresentada por Adolfo Lima, em 1914:

É nossa convicção, o mais importante capítulo da Arte na Escola. A arte dramática é um elemento educativo digno de aproveitar-se, tanto na criança como no adulto.

No que o Teatro na Escola atinge o máximo poder educativo, não é propriamente na récita, no espectáculo em si, que dura apenas umas horas. É na soma de trabalhos que exige.

Uma récita numa escola põe-na toda em actividade: professores e alunos multiplicam-se nos trabalhos que lhe foram distribuídos, numa azáfama quente e entusiástica. A tarefa a realizar cria vida! A criança é estimulada a trabalhar e trabalha bem e espontaneamente. Vê um fim a realizar. E, quer os trabalhos sejam de ordem manual, quer intelectual, ela agita-se freneticamente, instrui-se, educa-se por si mesma.

(...) Em vez de irem para o recreio, em vez de irem passear aos domingos, vêm trabalhar nas tarefas de que as incubiram ou nos ensaios dos papeis que lhes distribuíram. Daqui ser bom critério envolver numa récita o maior número possível de crianças.²¹⁹

Nos trabalhos manuais, as tarefas são várias, conforme as idades e grau de adiantamento. Há trabalhos de marceneiro, de decorador, de alfaiate, de modista.

Armar o palco, confeccionar esqueletos das cenas ou de um reprego, segurar um tangão ou bambolina, concertar, pregar, aparafusar um tabuleiro do palco, construir mobiliário, etc.: ornamentar o proscénio, fazer uma caixa de ponto, pintar um reprego, um bastidor, um fundo, fazer uma cena fechada, construir e arranjar todos os pertences duma peça (...) tudo serve de pretexto a numerosas lições em todas as aulas, com um aproveitamento que está longe de imaginar quem ainda não experimentou o teatro na escola.

Faz-se deste modo o chamado ensino atraente e podem ter a certeza de que é a própria criança que vem ao encontro das dificuldades a resolver e que exige do professor que a ensine bem e depressa (...)

²¹⁹ Adolfo Lima valorizava, não só a representação em si, mas todas as actividades que envolviam a encenação de um texto dramático.

Depois da récita há ainda para novos ensinamentos. Os professores deverão exigir por escrito dos alunos a descrição da festa, o significado de cada peça representada e a opinião do aluno sobre elas, dando as razões das suas afirmativas.

Constituem assim magníficos temas para exercícios de redacção e de educação social.

É escusado encarecer a salutar influência que o Teatro assim entendido exerce sobre os alunos em toda a Escola.

O nível intelectual dos alunos eleva-se e sob impulso dado, as aulas correm mais rápidas. (Lima, 1914)

4.2.4- A Educação Nova face ao Estado Novo

Num primeiro momento, o *Estado Novo* vai bater-se contra a *Educação Nova* e os seus principais arautos foram presos, marginalizados ou exilados.

Através dos excertos de algumas cartas escritas por Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos, é possível sentir o peso do desânimo e da desilusão pela frágil capacidade de luta e de resistência dos professores.

As entidades oficiais reconheciam a validade dos princípios da *Escola Nova*, mas com restrições. Entendiam que os seus princípios tinham o defeito de ser pouco aplicáveis na prática pelo que exigiam de acessórios, tornando-se, assim, muito dispendiosos.

Culpavam também os pedagogos defensores da *Escola Nova* de abusarem da Educação naturalista e de serem isentos, na sua maior parte, de bases religiosas.

Curiosamente, foi a visita a Portugal de Adolphe Ferrière (em Novembro de 1930) que levou a uma inflexão da atitude das autoridades e abriu caminho a uma reinterpretação das teses da *Educação Nova*. Ferrière foi recebido pela Imprensa pró *Estado Novo* com críticas e ataques contundentes, mas, na véspera da sua partida, foi recebido pelo Ministro da Instrução, anotando o pedagogo suíço a seguinte observação:

25 Novembre (Lisbonne) 12 h. au Ministère d'Instruction Publique, audience de S.E. le Ministre Dr. Gustavo Cordeiro Ramos-l'air d'un cafétier timide, malrasé et étonné; catholique de droite, a pourtant le Jésuite de "Novidades", le journal de son parti, de cesser les attaques contre moi.-Surprise: il se montre très favorable au rattachement du Portugal au Bureau International d'Education!" (Cf. Candeias e Nóvoa, *op. cit.*: 38)

Começava a descobrir-se uma nova imagem da *Educação Nova*, ligada a correntes pedagógicas religiosas e conservadoras, até então desconhecidas em Portugal, onde todo o movimento tinha assumido uma feição progressista e laica.

Esta nova imagem tem diferenças enormes em relação aos princípios originais da *Educação Nova* (Escola Única, autonomia dos educandos, coeducação, etc) e a apropriação ensaiada pelos ideólogos nacionalistas só foi possível devido a uma mudança de perspectiva sociopolítica e a um esvaziamento das potencialidades transformadoras da *Educação Nova*.²²⁰(Cf. Candeias e Nóvoa, *op. cit.*: 39)

Durante os anos trinta, enquanto os educadores portugueses inovadores eram perseguidos e marginalizados, assiste-se à edificação de uma pedagogia nacionalista que mergulhava algumas das suas raízes em ideias da *Educação Nova*. (Cf. *Idem, ibidem*: 39-40)

A *Escola Nova* em Portugal, segundo as ideias educativas do *Estado Novo*, deveria ser diferente da dos outros países, sendo importante adaptá-la às características do nosso país. Atentemos, a este propósito, nas palavras de Domingos Evangelista, um dos ideólogos do sistema educativo do Estado Novo, proferidas em 1934, numa conferência intitulada: “A escola activa dentro da mística formal da escola portuguesa”:

(...) em Portugal não se realizou ainda trabalho prático algum adaptativo, não se determinaram ainda experimentalmente os cânones da Escola Nacional. Não se mediram as tendências ráticas e climáticas, o substrato profundo da nossa idiossincrasia, a estratificação perdurável produzida pelo factor histórico e social (...) Não basta (...) dizer que a escola deve ser activa, construtiva, preparar para a vida; é necessário dizer que a nossa escola deve ser portuguesa e servir um ideal bem alicerçado na nossa sentimentalidade e mostrar *praticamente* se caminha para o advento desse ideal. (Evangelista, *apud* Candeias e Nóvoa, *op. cit.*: 40)

O afastamento da primeira geração da *Educação Nova* traduziu-se num claro empobrecimento da reflexão científica na área da Educação.

A pedagogia nacionalista exprimia-se numa dupla vertente: a normatividade social e o didactismo técnico. Por um lado, produzia-se um

²²⁰ Acreditamos que Adolphe Ferrière teve plena consciência deste facto quando reconheceu José da Cruz Filipe e seus pares como representantes da *Liga Internacional Pró-Educação Nova*.

discurso abrangente, de cariz moralizante, projectando um conjunto de regras de comportamento e de normas sociais. Por outro lado, insistia-se na valorização dos meios e das técnicas de Ensino, em detrimento de uma reflexão pedagógica de maior profundidade: tratava-se de uma pedagogia/metodologia que se reflectia nos programas de formação de professores e no sucesso de obras sobre didáctica geral e especial.

Após a II Grande Guerra, dá-se uma reanimação, ainda que tímida, do pensamento pedagógico, devido, em grande parte, ao trabalho desenvolvido no seio dos Cursos de Ciências Pedagógicas, onde, apesar de todas as limitações, se produziram obras de grande qualidade, da autoria de figuras como: Delfim Santos, Émile Planchard ou Sílvio Lima.

Paralelamente, nas margens do sistema escolar, sobrevive uma atitude aberta e pedagógica na acção e pensamento de autores, tais como: Bento de Jesus Caraça, João Dias Agudo, João dos Santos, Maria Amália Borges Medeiros e Rui Grácio (para não citar mais que alguns exemplos), bem como nas práticas de algumas instituições de ensino particular, como o *Centro Infantil Hellen Keller*. (Cf. Candeias e Nóvoa, *op. cit.*: 40)

Reagindo à obra desarticuladora do *Estado Novo*, este conjunto de pessoas e movimentos fez, gradualmente, renascer uma abordagem científica dos problemas pedagógicos. No entanto, seria necessário esperar pelos anos sessenta do séc. XX para que uma nova geração pedagógica (em grande medida influenciada pela *Educação Nova*) se afirmasse em Portugal. E, mais uma vez, será a interacção com os círculos internacionais que estimulará a emergência de uma nova forma de encarar os debates educativos e pedagógicos.

A este propósito não podemos deixar de destacar a criação do *Movimento da Escola Moderna*, em 1966, na sequência da participação de Sérgio Niza e Rosalina Gomes de Almeida no Congresso da *Fédération Internationale des Mouvements de l'Ecole Moderne*, que teve lugar, em França, na cidade de Perpignan. (Cf. *Idem, ibidem*: 41)

Concluiremos a nossa abordagem deste assunto, citando António Nóvoa:

A inovação educacional só se pode realizar através de uma intensa troca de ideias e de reflexões sobre um fundo comum de experiências partilhadas. Ao fechar as ligações, o Estado Novo procurou apagar um património cultural e científico construído por gerações sucessivas de educadores e cortar as redes de acção participada. Mas o frenesim da mudança e da inovação renasce sempre, mesmo quando as consciências parecem definitivamente amansadas. As memórias são fundamentais. O Estado Novo sabia-o e, por isso, procurou apagá-las. Os pedagogos da Educação Nova foram votados ao esquecimento deliberado. (Candeias e Nóvoa, *op. cit.*: 41)

Devemos muito a estes homens, nomeadamente a Adolfo Lima, que em circunstâncias extremamente difíceis, soube adoptar a máxima de Pestalozzi ²²¹: “Professor que não avança, recua.” (Cf. *idem, ibidem*: 41)

Johann Heinrich Pestalozzi (Zurique, 12 de Janeiro de 1746 — Brugg, 17 de Fevereiro de 1827) foi um pedagogo suíço e educador pioneiro da reforma educativa. Ficando órfão de pai quando ainda era criança, foi criado pela mãe e a sua família empobreceu, conhecendo de perto o preconceito social e teve de lutar muito para se tornar conhecido numa sociedade dividida entre nobres e plebeus e entre ricos e pobres.

Durante esse período recebeu orientação religiosa protestante, mas considerava-se sempre um cristão, sem defender qualquer religião.

Após a leitura do livro: *Emílio*, de Rousseau, Pestalozzi foi influenciado pelo *Movimento Naturalista* e tornou-se um revolucionário, juntando-se aos que criticavam a situação política do país.

Na Universidade de Zurique associa-se ao poeta Lavater num grupo de reformistas. Gastou parte de sua juventude nas lutas políticas mas, em 1781, com a morte do amigo e político Bluntschli, abandonou o partido para dedicar-se à causa da educação.

Escreveu: *As Horas Noturnas de um Ermitão* (*The Evening Hours of a Hermit* – 1780), contendo uma colecção de pensamentos e reflexões. A este livro seguiu-se a sua obra-prima: *Leonardo e Gertrudes* (*Leonard und Gertrud* – 1781), um conto onde narra a reforma gradual feita primeiro numa casa, depois numa aldeia, frutos dos esforços de uma mulher boa e dedicada. A obra foi um sucesso na Alemanha, e Pestalozzi saiu do anonimato.

A invasão francesa da Suíça em 1798 revelou o seu carácter verdadeiramente heróico. Muitas crianças vagueavam no Cantão de Unterwalden, às margens do Lago de Lucerna, sem pais, casa, comida ou abrigo, Pestalozzi reuniu muitos deles num convento abandonado e gastou as suas energias a educá-los. Durante o Inverno cuidava delas

4.2.5- Adolfo Lima e a Escola Normal de Benfica

Os políticos republicanos fizeram da Educação a “pedra de toque” do novo regime, propondo, desde o início, uma profunda renovação do Ensino em Portugal, na base da qual deveria estar a formação de novos professores através da remodelação das Escolas Normais.

Após o 5 de Outubro de 1910, os directores das Escolas Normais mudam, mas a situação não parece senão degradar-se e as acusações de imoralidade, indisciplina e guerrilha política obrigam os governos da República a tomarem medidas perante os escândalos sucessivos.

Nascem, deste modo, em Março de 1916, as Comissões Instaladoras das novas Escolas Normais de Lisboa, Porto e Coimbra. Na de Lisboa, presidida por Pedro José da Cunha, consta o nome de Adolfo Lima, que

pessoalmente com extremada devoção mas, em Junho de 1799, o edifício foi requisitado pelo invasor francês para instalar ali um hospital e seus esforços foram perdidos.

Pestalozzi concentrou as suas ideias sobre educação num livro intitulado: *Como Gertrudes ensina suas crianças (Wie Gertrude Ihre Kinder Lehrt)*. Ali expõe o seu método pedagógico, de partir do mais fácil e simples, para o mais difícil e complexo.

Em 1799, obteve permissão para manter uma escola em Burgdorf, onde continuou a trabalhar até 1804. Em 1802 foi como deputado a Paris e fez de tudo para fazer com que Napoleão se interessasse em criar um sistema nacional de educação primária; mas o conquistador disse-lhe que não podia perder tempo com o alfabeto.

Em 1805, mudou-se para Yverdon, no Lago Neuchâtel, e por vinte anos dedicou-se ao seu trabalho continuamente. Ali era visitado por todos que se interessavam pela educação, como Talleyrand, d'Istria de Capo, e Mme. de Staël. Foi elogiado por Humboldt e por Fichte. Dentre seus discípulos incluem-se Denizard Rivail, Ramsauer, Delbrück, Blochmann, Carl Ritter, Froebel e Zeller.

Por volta de 1815, surgiram dissensões entre os professores da sua escola e os últimos 10 anos do seu trabalho foram marcados por cansaço e tristeza. Em 1825, ele aposentou-se, indo viver para Neuhof. Escreveu as suas memórias e o seu último trabalho: *O canto do cisne*, vindo a morrer em Brugg. (Cf. *Johann Heinrich Pestalozzi*, Wikipédia, a enciclopédia livre [Em linha] [Cons. Em 18/3/2009]).

tinha abandonado a Escola-Oficina n.º1 havia cerca de um ano e, na altura, dava aulas no Liceu Pedro Nunes.

Situada em Benfica, na Quinta de Marrocos, a sua direcção caberia a Adolfo Lima, competindo-lhe a tarefa de fazer a transição da antiga Escola do Calvário para as novas instalações, onde se manteria até ao fim dos seus dias.

Lima será o director desta escola, de Fevereiro de 1918 até Maio de 1921, mantendo-se até 1933 como professor efectivo, data a partir da qual é nomeado director da Biblioteca-Museu do Ensino Primário, afecta à Escola Normal de Benfica.²²²

No discurso proferido na primeira sessão do Conselho de Instrução da Escola a 6/1/1919, Adolfo Lima explica a forma como entende o exercício do seu cargo:

Tremenda é a responsabilidade que cai sobre nós. Se não nos unirmos, soçobramos. Temos diante de nós a grande responsabilidade de realizar uma educação normalista exemplar e inteiramente nova.

Os nossos processos e métodos pedagógicos têm de ser novos para corresponderem ao espírito e organização que presidiram à organização da nossa escola. Temos de destruir velhos processos inveterados nos costumes académicos e até sociais.

Temos que educar em novos princípios e fins, empregando novos meios e instrumentos. Temos que inovar! (Nóvoa, 2003: 453)

Segundo António Nóvoa, a acção de Adolfo Lima à frente da Escola Normal de Lisboa foi pautada por uma ambiguidade recheada de contradições, pois, em oposição ao conteúdo do seu discurso inaugural, os textos do Programa de Curso do Ensino Normal (aprovados em 1919), em cuja elaboração ele teve um papel determinante, diziam logo nas primeiras páginas:

²²² De acordo com Nóvoa (*op. cit.*: 453) a nomeação de Lima para o cargo de director desta escola pode ser vista como uma tentativa do regime para pôr termo à desorientação existente, através de uma redefinição das políticas no campo da formação de professores.

Não se deve esquecer que a escola primária não pretende formar literatos, mas sim habilitar os seus alunos, na sua grande maioria, futuros operários, a exprimirem os seus pensamentos de modo conveniente. São por consequência muito preferíveis exercícios sobre assuntos da vida usual (...) aos exercícios sobre descrições de batalhas, dum pôr-do-sol, duma tempestade, sobre a caridade, etc, pretensiosos e de nenhuma utilidade para os alunos que apenas devem ficar com a Instrução Primária (*Idem, ibidem*: 453)

Este e vários outros parágrafos, coerentes com o pensamento pedagógico republicano, são contraditórios com o pensamento e a acção sociopedagógica de um pedagogo como Adolfo Lima que sempre se bateu pela Escola Única e a Educação Integral, independentemente da origem social dos alunos.

Trata-se de um dos textos que nos permitem concluir que, enquanto director da Escola Normal de Benfca, Adolfo Lima terá tido de gerir, muitas vezes contra os seus princípios básicos, um difícil equilíbrio entre o que ele achava fundamental ²²³ e a militância política de uma República muito interessada em utilizar os professores na “republicanização” do país.

O equilíbrio entre aquilo em que Adolfo Lima acreditava e a sua acção começou a romper-se, quando, na sequência de um conflito sobre horários que aconteceu em 1920, ele pediu a demissão, pela primeira vez, do seu cargo de director, proferindo as seguintes palavras, que ficaram registadas na acta do Conselho Escolar acontecido a 4 de Outubro de 1920:

A Escola Normal, como aliás toda e qualquer escola, falirá na sua missão educadora, se não der o exemplo de que acima dos direitos, por mais legítimos que o sejam, de um professor, antepõem-se os interesses, que também são direitos, dos seus alunos; e que entre estes direitos e os deveres dos professores, estes devem sempre sacrificar aqueles. É isto que faz do professorado um sacerdócio e não um comércio (...) (*Nóvoa, op. cit*: 453)

Estas palavras escondiam, sem dúvida, a incomodidade que o cargo de director estava a assumir para Adolfo Lima, à medida que parecia

²²³ A modernização científica e técnica da formação de professores.

crescer a sua incompatibilidade com os republicanos. O seu pedido de demissão só viria a ser aceite em Maio de 1921, sucedendo-lhe, como director, após um período de transição de aproximadamente um ano e meio, Luís de Passos que, ironicamente, foi o professor que tinha recusado os horários que Lima lhe tinha proposto por estes serem incompatíveis com as aulas que dava na Universidade e no Liceu.

Adolfo Lima convence-se, definitivamente que o seu “sacerdócio” fora substituído pelo “comércio” de alguns dos seus colegas.

Esta mesma ideia e outras reflexões sobre as Escolas Normais, concretamente a de Lisboa, são transmitidas, em jeito de desabafo ²²⁴, ao seu colega da Escola Normal Superior de Coimbra e correligionário da *Escola Nova*, Álvaro Viana de Lemos, em muitas das suas missivas. A seguir transcreveremos alguns excertos mais significativos:

Carta n.º10

Nem nos exames de admissão, nem nas provas finais, nunca recebi qualquer gratificação, embora seja de lei que aos professores normalistas devem ser contadas as mesmas gratificações que são aos professores liceais.

Quanto ao pagamento dos ordenados, não há dia certo. Umas vezes é a 4 outras a 3, raro é ser no dia 1. E nunca, até hoje, se conseguiu que o pagamento fosse no final do mês. No Liceu Pedro Nunes, o pagamento realiza-se sempre no último dia do mês. No Liceu de Passos Manuel é em vinte e tal. E nas férias do Natal é sempre antes do Natal.

As horas extraordinárias nunca são pagas em dia, como sucede nos Liceus. Aqui na Escola, as horas são pagas com meses de atraso e já houve um ano em que só pagaram no ano seguinte. (Candeias e Nóvoa, *op. cit.*: 99)

Carta n.º14

(...) Tem muita razão sobre o que diz sobre a educação Normalista: está muito, mesmo muito longe do que deveria ser e que são os nossos sonhos.

As actuais escolas normais faliram, como faliram as anteriores: carência absoluta de um ideal, de dedicação à causa, absoluto mercenarismo!

²²⁴ Sempre pautado por um sentimento de desencanto e frustração.

E pensarmos nós que ela deveria ser a chave de todo o progresso! (*Idem, ibidem:14*)

Carta n.º 23

Que me diz às coisas *anormais* da nossa infeliz escola *normal*?

Que me diz àqueles programas de trabalhos manuais e de desenho à antiga agora publicados para a escola primária. Que desastre! Voltámos ao desenho geométrico rigoroso e à cópia de desenhos do livro ou compêndio!

Que barbaridades! (Candeias e Nóvoa, *op. cit.*: 115)

Carta n.º 34

(...) Quanto à directoria da sua escola, não é ela única e original. Também se sofre o mesmo por cá. O nosso trabalho é constantemente torpedeado pelo abandono, indiferença e até por vários esquecimentos...e por uma resistência passiva e sorridente.

E neste torpedeamento há o auxílio trocista dos colegas que só querem que os outros nada façam para...eles também não fazerem nada... Ou, então há os “invejosos” que querem o exclusivo da competência e do saber.

Eu, seguindo o meu propósito de cumprir o meu dever continuo na mesma, e vou fazendo o mais que posso.

Mas uma resolução tomei já: tudo o que faço é exclusivamente em proveito dos meus alunos, e não da escola. (...) (*Idem, ibidem: 129*)

Carta n.º 36

(...) Efectivamente ando muito atarefado com mil e uma coisas. A Escola Normal, A *Voz do Operário*, esgotam-me todo o tempo. Não sei para onde me voltar.

Quanto ao raio que me caiu em cima da cabeça, isto é, a Comissão da Reforma das Normais ²²⁵ e o Conselho Superior de Instrução ²²⁶, direi que neste caso apenas

²²⁵ Adolfo Lima foi nomeado membro da “Comissão encarregada de estudar e propor a reforma das Escolas Normais Primárias”, por Portaria do Diário do Governo de 11/3/1930. Faziam ainda parte dessa comissão: José Joaquim de Oliveira Guimarães, na qualidade de presidente, (professor da Escola Normal de Coimbra) e Alberto Pimentel (professor da Escola Normal de Lisboa) (Cf. Candeias e Nóvoa, *op. cit.*: 131)

servo de bola. Não foi pelos meus olhos que me escolheram, mas sim para largarem *uma piada* aos meus ilustres colegas superiores da Normal. Nomearam-me para...não os nomearem a eles...que depois de engraxarem as botas à ditadura se julgam agora zangados com ela.

Quanto a mim, se aceitei foi porque foi uma *ordem de serviço*, como posso provar pelo ofício que me mandaram.

(...) Quanto ao Conselho Superior, não estou à vontade por várias razões: 1º porque não me sinto com feitio para ser “conselheiro”, 2º porque não passo de um falso representante, visto que só é legítimo representante aquele que foi escolhido pelos representados; 3º porque sei muito bem que se fosse permitido aos representados, isto é, aos nossos colegas para elegerem um seu representante, elegeriam todos menos a mim. Não tenho ilusões a esse respeito. (Candeias e Nóvoa, *op. cit.*: 131)

Carta n.º37

(...) Da reforma ²²⁷ não auguro melhoria, pois que se o princípio é bom e sempre por ele ansiei, vejo que o cenário é o mesmo, senão pior. Tudo nos indica que continua a ser uma reforma no papel, com as mesmas deficiências de instalações e pessoal, com verbas apertadas, e sem ter até agora havido a menor preocupação na escolha dos novos elementos docentes, no sentido de novo espírito ou reais competências. (*Idem, ibidem*: 132)

Carta n.º 38:

A reforma das escolas normais saiu apenas um esqueleto, mas falta-lhe “alma”, vida, ideal.

A Comissão - para a qual fui nomeado por *ordem de serviço* - fez uma coisa razoável, harmónica, coerente e por meio de umas certas disposições criava uma série de circunstâncias e condições de funcionamento que constituíam a vida da reforma.

Estas condições desapareceram da lei publicada, porque eram “regulamentares”. Daqui o ter sido publicado apenas o *esqueleto*.

²²⁶ Lima foi escolhido para vogal da secção do ensino primário e normal, como representante do ensino primário, do Conselho Superior de Instrução Pública. Este Conselho foi criado pelo Decreto nº18104 de 19/3/1930. (Cf. *Idem, ibidem*)

²²⁷ Refere-se à Reforma das Escolas Normais.

A comissão entregou o seu trabalho a 10 de Abril. Desde esse dia até 19 de Julho andou de mão e mão por todos os da *entourage* ministerial e corte de aqui, acrescento de acolá, sentença deste, opinião daquele, o trabalho se foi modificando, se foi alterando. Perdeu assim a unidade de critério, diluiu-se a sua filosofia e... saiu o que saiu.... Assim a comissão propusera uma cadeira de Sociologia. Dentro em pouco desaparecia para dar lugar a uma cadeira de Educação Social e por fim aparece-nos uma cadeira de....Moral e Educação Cívica, título velho e relho de uma pedagogia de cabelos brancos. (...) (...) E tudo o mais é e foi assim. Apenas ficou o esqueleto, a ossada ressequida. Virá o Regulamento dar-lhe vida e sentimento? Serão trasladadas para o regulamento as disposições que foram cortadas no projecto? Duvido muito, muitíssimo.(Candeias e Nóvoa, *op. cit.*: 135)

- As Lições de *Metodologia* (proferidas nos anos 1918/19 e 1919/1920)

Apesar do curto período de tempo em que exerceu o cargo de director da Escola Normal de Benfica e da conflitualidade que, desde cedo, marcou esta função, a obra de Adolfo Lima insere-se, de forma clara, na introdução a nível oficial de processos de inovação educativa e pedagógica na formação de professores, ajudando a dotar esta instituição de um prestígio que perduraria ao longo do século XX.

Com efeito, as últimas décadas do século XIX assistiram ao aparecimento - paralelamente ao desenvolvimento do sistema de formação de professores de Instrução Primária – de um novo artefacto: os manuais de pedagogia e didáctica, que se transformaram num importante instrumento de divulgação de novas ideias e de novas práticas de Ensino, em contraponto às práticas consideradas tradicionais, que o discurso pedagógico questionava em permanência.²²⁸

²²⁸ Objecto material de grande importância no processo de construção de uma cultura escolar e de uma tecnologia de gestão da sala de aula e da turma de alunos - em que as noções de ordem e de método assumem uma enorme centralidade - os manuais de pedagogia e didáctica foram, simultaneamente, instrumentos de inovação e de controlo, ao atribuírem legitimidade a um conjunto de ideias e de práticas (e retirarem a outras), ao mesmo tempo que apelavam à socialização e à afirmação profissional dos futuros

A vontade de sistematizar e de dar uma maior divulgação a ideias e propostas práticas desenvolvidas em contextos de formação – como o proporcionado pela renovada Escola Normal de Lisboa – deram origem a algumas publicações do género, como as corporizadas por duas das figuras cimeiras da *Educação Nova* portuguesa – Adolfo Lima e Faria de Vasconcelos.

É sobre a obra: *Metodologia*, de Adolfo Lima, que contém as lições desta cadeira professadas na Escola Normal Primária de Lisboa, nos anos de 1918/1919 e 1919/1920 que nos centraremos.

Ao analisarmos este manual de pedagogia e de didáctica, procuraremos captar o movimento das ideias inovadoras em Educação ao longo desse percurso, designadamente as que advêm da moda do Ensino Intuitivo – de que as “lições de coisas” são expressão - e da afirmação dos chamados métodos activos, na busca dum aprofundamento das ideias inovadoras e duma sistematização das práticas inovadoras que se pretendiam generalizadas.

Procuraremos, simultaneamente, integrar essas ideias e práticas nas redes internacionais de produção e circulação de pensamento pedagógico inovador, tentando compreender a forma como Adolfo Lima se apropriou dessas concepções e as procurou concretizar na realidade educativa portuguesa.

Aquando da redacção do livro, Adolfo Lima era professor de Metodologia na Escola Normal de Lisboa e elaborou a sua obra pensando, em primeiro lugar, na escassez de livros que havia nesse contexto de formação e da urgência em fornecer aos seus alunos um livro que o auxiliasse a melhor transmitir os seus ensinamentos.²²⁹

professores, com base num conjunto de princípios em que se articulavam o saber, o saber-fazer e o saber-ser.

A título de exemplo, são obras de referência neste período, os manuais de pedagogia, de José Augusto Coelho, com várias edições.

Estamos, assim, perante um manual de apoio à referida disciplina, mesmo quando se visava um público mais vasto.²³⁰ (Cf. Lage, 1923:10-11).

No que diz respeito às suas finalidades, este, tal como outros manuais de Metodologia e Didáctica, pode ser perspectivado sob vários pontos de vista.

Ele surge-nos, em primeiro lugar, como um instrumento de formação, ao pretender iniciar os alunos-mestres nos princípios e fórmulas da nascente Ciência da Educação e ao compilar, para isso, todo um conjunto de saberes específicos considerados necessários para o exercício da profissão docente.

Contribui, também, para a consolidação do modelo escolar e da cultura escolar ao atribuir legitimidade académica a determinadas formas de organização do tempo e do espaço escolares e de elaboração do respectivo currículo.

Este, tal como outros manuais surgidos nesta época, assume-se, também, como um instrumento de controlo do trabalho docente, ao prescrever determinadas práticas como desejáveis (e outras como não adequadas) e ao divulgar uma concepção definida sobre o que é ser bom professor de Instrução Primária (Cf. Rouillet, 2001; e Correia & Silva, 2002).

A título de ilustração do que acabámos de afirmar, apresentamos as palavras de Adolfo Lima, retiradas do capítulo: “Instruções Pedagógicas”, da obra: *Pedagogia Sociológica. Princípios de Pedagogia e Plano de uma Organização Geral de Educação*:

²²⁹ Também outros professores de Escolas Normais, tais como: Alberto Pimentel Filho e José Augusto Coelho publicaram obras semelhantes à sua.

²³⁰ É este contexto particular que explica o sucesso editorial desta e de outras obras de carácter semelhante, que conhecem sucessivas reedições. É o caso dos *Elementos de Pedagogia* de António Leitão; o exemplar a que tivemos acesso foi o da 4ª edição, de 1915, quando a 1ª edição data de 1906.

Ensinar qualquer disciplina é empregar os meios mais idóneos para que com o menor esforço possível por parte de quem é ensinado a compreenda bem, assimile e tome consciência dela.

Para atingir semelhante objectivo, o professor deve trabalhar mais que o aluno (...) tem de possuir uma abundante cópia de conhecimentos, ser um erudito na matéria que ensina.

Mas a erudição e os conhecimentos não devem ser empregados ostensivamente, mormente nas primeiras gradações de Educação e do Ensino perante as crianças das primeiras idades. Devem apenas servir para o professor ter consciência do que ensina e estar plenamente seguro do que diz e faz. (...)

A todo o professor deve exigir-se uma intrusão geral, como a toda a gente culta, e uma especial da matéria que ensina, mas no que nele se deve sobrelevar é o conhecimento científico dos meios de ensinar e educar (...)

Numa escola normal não deve, em regra, pensar-se em aumentar o cabedal científico dos alunos. Far-se-á aplicar essa instrução, previamente adquirida, no sentido de ser ensinada; tratar-se há especialmente dos seus métodos; e cada disciplina que faz parte do quadro da sua organização pedagógica é antes o fundamento para se dizer como ela se ensina e deve ensinar-se, do que a indicação de aumentar os conhecimentos dessa disciplina. (Lima, s./d, Vol.-I: VII-VIII)

Os manuais de Pedagogia e Didáctica, publicados num dado período, parecem-se demasiado uns com os outros.²³¹ As definições apresentadas para algumas das categorias com base nas quais a Pedagogia procurava afirmar a sua cientificidade – por exemplo as que se referiam aos métodos, modos, formas e processos de Ensino –eram decalcadas umas em relação às outras, já o sendo previamente em relação aos textos de origem (manuais de língua francesa, em geral), o que contribuía para que a relação entre o discurso dos manuais e a inovação pedagógica – questão central do presente texto –fosse forçosamente marcada por alguma ambiguidade.

²³¹ Veja-se, a este propósito, os títulos de alguns dos manuais que nós comparámos com este: *Metodologia. Lições de “metodologia” professadas na Escola Normal Primária de Lisboa...* (Adolfo Lima); *Lições de Metodologia* (Bernardino Lage); *Lições de pedagogia geral e de História da educação* (Alberto Pimentel Filho); *Apontamentos para lições de pedagogia teórica e prática...* (António Câmara) (O negrito é nosso).

Na obra *Metodologia*, de Adolfo Lima, para além da presença de autores ingleses do século XIX, ligados, de alguma maneira, ao Positivismo e ao Evolucionismo - como Spencer e Stuart Mill (sendo a influência do primeiro muito notória em Portugal), destacava-se também a presença de autores tais como Claparede, Decroly e Ferrière, associados à Pedagogia moderna que se difundiu nesta época, por toda a Europa sob a designação de *Educação Nova*.

Para o autor do manual analisado, não há dúvida de que há uma Ciência da Educação e essa ciência é a “Pedagogia científica e experimental que no seu capítulo denominado didáctica, estabelece a ordem igualmente científica pela qual devem ser dados à criança os conhecimentos e os preceitos ou normas educadoras” (Lima, 1921: 265).

A referida ciência pedagógica baseia-se, segundo Lima, na observação do desenvolvimento físico e psicológico da criança, o que dá bem conta da importância assumida pela psicologia, e nomeadamente da Pedologia, a ciência que trata do desenvolvimento fisiológico e psicológico da criança.

Adolfo Lima faz um contraponto contrastivo entre a situação da Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Contemporânea, em termos dos objectivos e da metodologia usada:

A Pedagogia Tradicional visava mais o objectivo absoluto da Educação, criando um sistema educativo em que se prestava mais atenção a quem ensinava do que a quem era ensinado. Atendia-se mais à personalidade do mestre, à sua conveniência do que à do discípulo (...) Ele não tinha que cogitar acerca do sujeito da educação: a criança (...) para os antigos pedagogos, a criança não passa de um homem em miniatura, *homunculus*, possuindo em graus atenuados todas as faculdades do adulto. Desconhecem, por isso, todas as diferenças que existem não só entre os seus caracteres, as suas maneiras de pensar, as suas aptidões intelectuais (...)

Se no mesmo banco o acaso juntou um aluno de nove anos e outro de doze, exigirão destes dois o mesmo esforço e castigá-los-ão com a mesma pena pela mesma falta, o que é uma aplicação realmente injusta da regra que a justiça seja igual para todos. (...)

Hoje, porém, em virtude dos diversos processos de psicologia experimental, já a organização do ensino tem de ser outra, muitíssimo outra.

Os estudos de psicologia experimental criaram verdadeiras especialidades; os processos antropométricos, de extropecção, etc., criaram um ramo especialíssimo da Psicologia- a Pedologia- a ciência que trata do desenvolvimento fisiológico e psíquico da criança (...) e tais progressos se têm aprofundado, que a criança- ser que até então sem importância, passou a ter tal consideração que hoje, em vez de um ser meramente passivo, é um ser que exerce uma acção, é um ser que tem sacratíssimos direitos, cujo respeito se impõe, e levou, como toda a gente sabe, a denominar o actual século, como século da criança. (Lima, *op. cit.*: 248-251)

Respondendo à pergunta que se começava a tornar habitual - “Quem educa professa uma arte ou uma ciência?” - Adolfo Lima conclui da necessidade da arte se desenvolver com o concurso do método experimental, em que deve assentar qualquer ciência. À *arte* de educar deverão corresponder leis de ordem científica, ainda que isso não signifique que o professor (*artista*) deva ser um simples escravo desta *ciência*.

O professor deverá fazer experiências nas escolas anexas, perante os alunos-mestres, aplicando os diversos métodos de ensino, mostrando-lhe e criticando depois os resultados pedagógicos. O professor proporá problemas concretos que levem os alunos-mestres a ver aplicados e a aplicar experimentalmente os diversos métodos. (...)

Deste modo, o aluno-mestre adquirirá uma grande cópia de informações e experiências que mais tarde lhe serão utilíssimas na prática do Ensino e da Educação. (Lima, *op. cit.*: VIII-IX)

Relativamente à preparação para a prática lectiva, Adolfo Lima considera essencial a constante actualização científica do professor, num esforço permanente de fazer mais e melhor pelos seus alunos:

Actualmente, o professor tem tanto ou mais trabalho do que o aluno, e como este, também *traz livros*, também anda carregado de livros. Antigamente, raro era o professor que *trazia livros* consigo ou que se associava aos trabalhos dos seus alunos; hoje raríssimo é o professor digno deste nome que não anda sempre com a sua pasta, com a sua mala, onde traz os seus livros, as suas lições, e, porventura, o seu material didáctico. (*Idem, ibidem*: 252)

A Educação, mais do que ser uma arte nas mãos dos mestres que a exercem por sua iniciativa e por sua dedicação, é considerada por Lima uma ciência que os filósofos deduzem das leis gerais da natureza humana e de que o professor aproveita os resultados da sua experiência.

Há, portanto, uma Ciência da Educação, ciência prática, aplicada, com seus princípios, suas leis, suas manifestações práticas, à qual se dá o nome de Pedagogia.

Para Adolfo Lima, em matéria de Educação a inspiração esclarecida, regulada pela ciência, vale muito mais do que a simples inspiração.

É necessário também que se tenham em consideração as necessidades e as capacidades da criança e que o ensino não seja para esta uma cama de Procusto²³², onde a deitamos, quer ela queira ou não (...) É a criança e só a criança que deve fornecer a norma sob a qual eles²³³ devem ser formulados. (Lima, *op.cit.*: 256)

O período em que Adolfo Lima escreve o manual *Metodologia. Lições de “Metodologia” professadas na Escola Normal Primária de Lisboa* é marcado pela voga do chamado método intuitivo e das “lições de

²³² Procusto era um bandido que vivia na serra de Elêusis. Em sua casa, ele tinha uma cama de ferro, que tinha o seu exacto tamanho, para a qual convidava todos os viajantes para se deitarem. Se os hóspedes fossem demasiados altos, ele amputava o excesso de comprimento para ajustá-los à cama; os que tinham com pequena estatura, eram esticados até atingirem o comprimento suficiente. Ninguém sobrevivia, pois nunca uma vítima se ajustava exactamente ao tamanho da cama.

Procusto continuou seu reinado de terror até que foi capturado pelo herói ateniense Teseu que, na sua última aventura, o prendeu lateralmente na sua própria cama e lhe cortou a cabeça e os pés, aplicando-lhe o mesmo suplício que este infligia aos seus hóspedes.

Procusto representa a intolerância do homem em relação ao seu semelhante. O mito já foi usado como metáfora para criticar tentativas de imposição de um padrão em várias áreas do conhecimento, nomeadamente, neste caso, na educação. (Procusto , *in* **Wikipédia, a enciclopédia livre** [Em linha] [Cons. 22/3/2009].

²³³ O conjunto das disciplinas de um Curso ou o Programa de estudos.

coisas” (Hameline e Jornod, 2002) ²³⁴. Sabemos que tanto o primeiro como o segundo aspectos se tornaram uma espécie de moda pedagógica entre as correntes renovadoras da transição do século XIX para o século XX. Temos, igualmente, noção de como são vagas essas expressões e como podemos encontrar, por trás delas, conteúdos diversos.

Para o caso português é curioso, ainda, o facto de ambas transitarem, de forma pacífica, dum contexto que poderemos designar pela expressão “pedagogia moderna”, para um contexto já influenciado pelas perspectivas da *Educação Nova*, ao ponto de continuarem a surgir entre as principais propostas dos autores ligados a essa corrente, como se de verdadeiras novidades se tratassem, não obstante a sua relativa antiguidade.

Na opinião de Adolfo Lima não basta, porém, ao professor conhecer um bom método e possuir excelentes processos de Ensino; é indispensável que se estabeleça o princípio que só se deve ensinar às crianças o que elas podem compreender, devendo seguir-se simplesmente a ordem que a fisiologia e a psicologia da criança exigem:

Só depois dos trabalhos de Psicologia Experimental Infantil, isto é, da constituição da Pedologia, como são os trabalhos de Alfred Binet e seus seguidores, de Claparede, de Ioteko²³⁵, de Hall²³⁶, de Biervliet ²³⁷, etc, é que se

²³⁴ Daniel Hameline é um dos autores que não se cansa de reafirmar as linhas de continuidade existentes entre as várias correntes renovadoras, mesmo quando as gerações subsequentes esquecem o contributo dos seus predecessores. Afirma, por exemplo, o autor: “La pédagogie de l’école populaire, telle que la préconisent les rédacteurs des revues pédagogiques de la seconde moitié du XIXe siècle, préconise une “éducation nouvelle”. Et sur ce point, la prétention est exorbitante, d’un Claparède, d’un Ferrière, d’un Binet ou d’un Decroly, de se donner à voir, quelques décennies plus tard, en promoteurs *ex nihilo* de la “révolution copernicienne”, premiers interprètes vraiment intelligents de l’idée pestalozzienne” (Hameline e Jornod,*op. cit.*: 131)

²³⁵ Josefa Ioteyko, psicóloga belga, fundou em 1912 uma *Faculdade Internacional de Pedologia* e o *Instituto Buis-Tempel* e foi directora da *Revue Psychologique* e do Laboratório de Psico-fisiologia da Universidade de Bruxelas. (Cf. Lima, *op. cit.*: 264)

começou a ver o erro - o crime! Da velha pedagogia, estabelecendo princípios e regras, doutrinas e práticas, que eram aplicadas à criança, sim, mas sem a menor consideração pela sua natureza especial, sem respeitar as suas forças, o seu desenvolvimento (Lima, *op. cit.*: 247)

Segundo Adolfo Lima, adoptando o princípio de que é exclusivamente na natureza e não contra a natureza da Criança que o pedagogo deve basear a sua acção educadora, cumpre a este ser observador e seguir os diversos processos do seu desenvolvimento natural, de modo a intervir nos momentos mais propícios a certos tipos de Ensino:

Compete, portanto, ao educador acompanhar e investigar durante a evolução vital da criança, os seus diversos e sucessivos estádios naturais que sejam mais idóneos (...) capazes de sofrer as diversas operações de ensino e educação, exigidas por cada espécie de conhecimentos. (*Idem, ibidem*: 247)

Para Lima, todas as actividades da criança, tal como as do indivíduo adulto, são determinadas por um conjunto de necessidades que constituem a sua personalidade num certo momento da sua existência, considerando que essas actividades consistem ou são acompanhadas de manifestações psíquicas ou estados de consciência.

Na linha de John Dewey e Claparède, ele considerava que a ordem das disciplinas devia corresponder à ordem por que aparecem na criança os seus diversos interesses:

Todos os psicólogos, pedólogos, pedagogos e pedotécnicos que são partidários da *educação atraente da escola da vida*, da *escola do trabalho*, do *método activo*, dos *processos experimentais*, da Educação baseada exclusivamente na psico-

²³⁶ Stanley Hall, psicólogo norte-americano, fundou o primeiro laboratório de Psicologia em Baltimore. Em 1887, publicou o *Jornal de Psicologia*. Fundou a *Associação Nacional para o Estudo da Criança*. (*Idem, ibidem*: 265)

²³⁷ J. J. Biervliet professor e psicólogo belga preocupou-se fundamentalmente com medir a inteligência. No seu país, foi o fundador do *Instituto Nacional de Pedologia*.

pedagogia, da *educação funcional*, da Educação de orientação sociológica, seguem e adoptam este critério. (Lima, *op. cit.*: 277) ²³⁸

Deste modo, em seu entender, a Educação devia estar sempre em consonância com os interesses dos alunos, ²³⁹ devendo os professores ter sempre em conta que os assuntos dos programas se adaptassem às fases do desenvolvimento da criança.

Lima baseia-se em Nagy ²⁴⁰ para categorizar os interesses da criança em 5 grupos (Cf. *Idem, ibidem*: 291)

- 1.º Interesse Sensorial, dos 0 aos 2 anos;
- 2.º- Interesse Subjectivo, dos 2 aos 7 anos;
- 3.º- Interesse Objectivo, dos 7 aos 10 anos;
- 4.º- Interesse Especializado (permanente) dos 10 aos 15 anos;
- 5.º- Interesse Lógico, depois dos 15 anos.

²³⁸ Mantivemos o itálico do texto original.

²³⁹ Nesta linha, em 1913, o corpo docente da Escola Oficina nº 1 organizou um inquérito aos alunos, em que cada professor se encarregou de formular as perguntas cujas respostas respeitavam mais directamente a disciplina da sua especialidade. O questionário intitulava-se: Os “ideais dos nossos alunos” e constava de várias perguntas, conforme a idade (entre os 5 e os 17 anos) e o grau de adiantamento.

Este género de inquéritos, muito simples, fornecia aos educadores um conjunto de informações muito interessante. Muitas vezes inesperadas e podia sugerir ideias fecundas para as suas práticas pedagógicas.

Nas palavras de Lima: “Por meio deles, podemos determinar qual é a característica psíquica num dado momento da criança e qual o centro das suas preocupações, qual o grande interesse culminante referente a cada estágio da infância e quais os mobiles fundamentais das actividades correspondentes.” (Lima, *op. cit.*: 288)

²⁴⁰ L. Nagy, psicólogo húngaro, fundador da *Sociedade Húngara de Pedologia*. Director da revista: *A Criança*, do *Museu Pedológico* e do *Instituto Psicológico*, anexo à *Escola Normal das Raparigas*. (Cf. Lima, *op.cit.*: 291)

De acordo com esta sistematização e na esteira de Claparède, Adolfo Lima considerava que a evolução se operava do simples para o complexo; do concreto para o abstracto; da receptividade passiva para a espontaneidade; da indeterminação para a especialização; da subjectividade para a objectividade e da imediatibilidade para a mediatibilidade no espaço e no tempo. (Cf. Lima, *op. cit.*: 294)

Em qualquer das fases em que a Criança se encontre, Adolfo Lima é apologista do uso do “método activo”, por parte do professor, pois só este tem como finalidade o seu integral e natural desenvolvimento, respeitando plenamente a “liberdade dos seus interesses”, para além da sua “espontaneidade” e “iniciativa” (*Idem, ibidem*: 471-472).

Da galeria de heróis da *Educação Nova* são destacados Fröbel, Montessori e Decroly “porque apelam constantemente para a actividade e curiosidade da criança.” (Lima, *op. cit.*: 471-472) No que diz respeito aos processos do “método activo”, Lima valorizava alguns daqueles que apareciam, naquele momento, como estando na vanguarda do pensamento pedagógico internacional, tais como: o princípio da concentração, o método dos “centros de interesse” ou método Decroly e o ensino dos projectos ou problemas de projectos.

Resta-nos, no final deste capítulo, sublinhar uma ou outra ideia. Ficou claro, para nós, o papel central desempenhado pelos manuais de Pedagogia e de Metodologia, nomeadamente daquele que foi escrito por Adolfo Lima, como instrumentos de modelação das representações e práticas dos professores. Esses manuais assumem-se, simultaneamente, como repositórios de toda uma tradição pedagógica e como veículos de difusão de um discurso e de práticas pedagógicas inovadoras.

Se, no interior da obra *Metodologia - Lições de Metodologia* (1921) já encontramos muitas das grandes ideias identificadas com a *Educação Nova*, é bem verdade que essas ideias não surgem em ruptura com os pressupostos da modernidade pedagógica, tal como foi sendo construída ao longo do século XIX e de que são exemplo o ensino intuitivo, as “lições de coisas”, os “métodos activos” ou a “forma interrogativa”. As linhas de continuidade são tão evidentes como as intenções renovadoras, mesmo

quando os discursos são claramente marcados por uma retórica do velho e do novo.

Os manuais de Pedagogia e de Metodologia, destinados às escolas de formação de professores foram uma componente essencial dos projectos de construção de um modelo e de uma cultura escolares, contribuindo para a sua legitimação, não sendo as inovações propostas tidas como antagónicas desses processos.

4.2.6- Reflexões Finais

Como vimos, ao longo do seu percurso biográfico, onde esteve e enquanto teve capacidade para se conseguir fazer ouvir: na *Escola Oficina n.º1*, como professor do *Liceu Pedro Nunes*, como director e professor na *Escola Normal de Benfica*, n' *A Voz do Operário*, como director da *Biblioteca-Museu do Ensino Primário* e em muitos outros espaços e contextos onde a sua acção se fez sentir, Adolfo Lima foi um Pedagogo na mais profunda acepção do termo: alguém que liga a sua intervenção prática a um esforço de reflexão teórica sobre a Educação e o Ensino.

Idealista, por natureza, Lima foi, indubitavelmente, um dos mais importantes educadores da primeira metade do séc. XX.

A par com Faria de Vasconcelos, António Aurélio da Costa Ferreira, Adolfo Coelho, António Sérgio, Álvaro Viana de Lemos, e alguns mais, ele fez parte das gerações que deram corpo a uma ideia de escola e de educação que marca, ainda, muitas das nossas crenças e convicções. (Nóvoa, *op. cit.*: 746)

4.3- Irene Lisboa: a pedagoga, escritora

4.3.1- Notas biográficas

Irene Lisboa nasceu em Arruda dos Vinhos, no ano de 1892. Filha de uma camponesa muito jovem, cedo começou a sentir a disparidade de idade dos seus pais. Apesar da vida de luxo e atenções com que seu pai tentara prender a sua mãe, esta foge com outro homem, deixando-a aos cuidados do progenitor, que a entrega com três anos à protecção da sua velha companheira, que passa a ser madrinha da menina:

A madrinha era a companheira velha e espoliada do meu pai, velho também, e a minha mãe, a rapariga do campo enganada. Por esse tempo devia a madrinha ter uns setenta anos, o pai para cima de sessenta e a minha mãe, que bem triste destino teve, vinte e um. Eu já era a sua segunda filha. Da primeira abortou, obrigada pelo meu pai. Nasci pelos seus dezoito anos. (Lisboa, 1993: 19).

É neste núcleo familiar que a “menina de velhos” (Lisboa, *op. cit.*: 31) vai vivendo a infância, entre a casa da Baixa Pombalina de Lisboa e a quinta de Arruda, que era uma espécie de solar.²⁴¹

Com seis anos, Irene Lisboa vai para o Convento do Sacramento, que considera o seu primeiro e cruel exílio familiar, onde esteve quatro anos, a fim de fazer a sua instrução primária. A sua entrada aí foi marcada por um baptismo tardio, com o pai a registá-la sem filiação, consagrando-lhe para sempre o estigma de “filha ilegítima”: “(...) Este pai que me levou à igreja, ao fotografo e por fim ao convento, era o mesmo que me inscrevia nos registos paroquiais como filha das ervas” (*Idem, ibidem*: 22)

²⁴¹ As diferenças sociais entre os latifundiários e os trabalhadores rurais, entre os patrões e empregadas, marcam a infância de Irene Lisboa. “Com as criadas, aprende as conversas das mulheres pobres que a faziam conhecer bem toda a arraia da cidade, muito diferente da do campo. Uma gente e outra formavam uma sociedade viva onde os seus sentidos se iam exercitando, aparecendo, mais tarde, retratados na literatura.” (Nóvoa, 2003: 774)

O convento deixou-lhe uma lembrança penosa de um espaço de clausura e tristeza, onde não havia passeios, nem liberdades. Aí aprendeu a ler depressa, como forma de saída e regresso a casa:

No convento, onde fui internada aos seis anos, (...) não havia passeios, nem liberdades, tudo era triste (...) das irmãs a ideia que sobretudo tenho é a de calma e de tolerância apagada. Pessoalmente elas não me tornavam infeliz. O que me deprimia, suponho-o hoje, era aquela atmosfera tristonha, de sufocação, a reclusão, o afastamento do mundo (...) No convento, aprendi a ler depressa; o meu pai dizia-me que mal soubesse ler me tirava de lá; naturalmente para me conformar. (Lisboa, *op. cit.*: 22 - 23)

Aos dez anos, vai como aluna interna para o Colégio Inglês, onde esteve até aos treze. Comparado com o convento, o colégio é considerado mais alegre, moderno e cosmopolita. Para além do ensino que lhe proporcionou, trouxe-lhe oportunidade de convívio com raparigas da sua idade, sendo nesta fase que radica o início do prazer da escrita, partilhado com outras raparigas, já que faziam contos que “vendiam” umas às outras:

O colégio inglês não se parecia nada com o convento. Era muito mais alegre, mais moderno e cosmopolita. Tinha um aspecto folgado (...) Um dos prazeres das minhas companheiritas, durante umas temporadas foram as tentativas literárias. Fazíamos contos, que vendíamos umas às outras. Alguns deles eram pagos a bolos de coco. Um dos meus contos, que mais tarde vim a publicar, naturalmente já transformado, foi gerado nessa era e logo com o título das três pedrinhas encarnadas. Enchíamos cadernos com as cópias destes trabalhos. (*Idem, ibidem*: 54 e 60)

Em relação ao conjunto das professoras, Irene transmite uma imagem positiva, agradável, diferente das mulheres que até então conhecera. Este aspecto é revelador da importância que elas tiveram na sua formação:

A directora era uma francesa alta, robusta, trigueira e feia, mas pessoa agradável (...) A vida no colégio seguia bem a linha do seu temperamento, lá nada era mesquinho. Comia-se bem, tinha-se bons professores, os mais em voga no

tempo, os castigos não desgostavam a ninguém e os modos das raparigas eram livres. (Lisboa, 1999: 56-57)

A adolescência mudou bastante o cenário familiar de Irene Lisboa. Na propriedade da madrinha, a nova amante do pai e a sua mãe, a que ela apelida de “velha maldita” (Lisboa, 1994: 24) vão tratá-la como uma intrusa fazendo-a “crescer” precocemente.

Uma adolescente indefesa, mas orgulhosa, sentia-se profundamente magoada pelas ofensas desta duas mulheres que permitiam, inclusive, que as criadas a achincalhassem. Chamavam-lhe *filha do José da Agrela* (Filha ilegítima), espalhando-se, entre a gente do povo, que o pai a desprezava e que, agora que era pai de um filho homem, dominado por duas mulheres, não fosse capaz de erguer a voz para a proteger. Para culminar a já péssima situação, o próprio pai expulsou a filha de casa, deserdando-a. A partir daí, Irene não voltaria mais a ver o pai:

Dois anos bem infelizes passei nesta situação. Foram dois anos em que troquei a pele de criança pela de mulher, mas sem as demoras e as curiosidades graciosas e veladas das raparigas das outras famílias. Vivi muito rebaixada e desorientada, sem o amor de ninguém. (Lisboa, 1993: 80)

Com quinze anos, passou a viver em Lisboa com a madrinha, experimentando um sentimento de liberdade e felicidade. No liceu, conheceu novas amigas, entre as quais Ilda Moreira, que viria a ser a sua melhor amiga e companheira de ideais até à morte. Passou a ser valorizada socialmente, graças às suas capacidades intelectuais, que faziam dela presença constante no Quadro de Honra, e chegou a ser eleita como Chefe de Turma.

É então que começou a desejar a independência. Ao verificar que as duas mulheres e o pai estavam a delapidar a fortuna da madrinha, dirigiu-se ao procurador do pai e propôs-lhe tomar a direcção da casa. Como resposta, as duas mulheres puseram a casa “a saque” e raptaram a madrinha, numa altura em que esta estava já acamada e com as faculdades mentais diminuídas.

Deserdada e só, Irene não se rendeu: procurou trabalho em casas particulares como governanta, até que decidiu ir viver com o padrinho, em Belas para poder continuar os seus estudos.

Se nos colocarmos numa perspectiva diacrónica, notaremos, na vida profissional de Irene Lisboa, uma influência muito forte das experiências tidas durante a Infância e a Juventude que se projectarão na sua acção educativa. De algum modo, ela compensa e repara o seu passado ao proporcionar às crianças o que não teve da parte dos adultos que viveram com ela:

A forma e a fragilidade dos vínculos afectivos, agravados por separações penosas, repercutem-se na sua concepção educativa. As primeiras experiências sociais fora da família, onde se sentiu abandonada e entregue a si própria, levam-na a dedicar uma atenção muito especial aos problemas da relação pedagógica e vão influenciar a importância que dedica ao sentir infantil e à tomada de decisão de defender a infância num período vulnerável. (Nóvoa, 2003: 775)

Os modelos femininos da sua Infância (madrinha, madrasta, criadas, freiras e algumas professoras) funcionam, para ela, como contra-modelos, assim como os veiculados pela sociedade de então, em relação às mulheres. O papel da figura masculina do pai e as dificuldades de vários tipos, que se colocaram à construção da sua identidade psicosexual, marcam um conceito do amor, que iria ser procurado incansavelmente até ao fim da sua vida. “Solidão real, (...) julgo que a conheço, a sinto. (...) É a de todo aquele que teve um pequeno desejo de ternura, ou de expansão, de qualquer bem e o perdeu.” (Lisboa, 1992: 55)

O seu sentido da observação atravessa toda a sua vida e é um factor que regula as suas relações com os outros, na tentativa de compreensão de comportamentos e atitudes. Este sentido de observação estará presente em todas as vertentes da sua vida:

Através da sua formação teórica vai encontrar possibilidades de trabalhar este recurso pessoal, o que se traduz por uma competência na caracterização das situações educativas (...) Na sua empresa literária está presente a capacidade de observação e a atenção que dispensa às pessoas e aos pormenores (...) na sua

pedagogia insere-se também, para além do seu saber específico, essa atenção e uma intuição sensível, mas racionalizada, na procura dos processos mais capazes de corresponder a uma educação com qualidade que faça a criança feliz. (Nóvoa, *op. cit.*: 776)

Com 18 anos, conjuntamente com Ilda Moreira, Irene Lisboa optou pelo Magistério Primário, não sendo conhecidas outras razões que não o facto de ter mais rapidamente acesso à independência do padrinho, com quem vivia. Outra das razões, que seria mais tarde adiantada pela autora, era a de procurar, nos estudos e nas actividades intelectuais, o refúgio para um estado de carência fruto de uma infância e de uma adolescência, excepcionalmente perturbadas. Os estudos na Escola Normal Primária decorrerão entre 1911 e 1914.

O tempo de formação inicial foi, sobretudo, importante como lugar de socialização, constituindo, simultaneamente, um impulso na sua autoformação. Um dos centros de interesse para si mais motivadores é a literatura e a escrita, estando ligada à fundação do primeiro jornal das normalistas: *Educação Feminina*, que se apresentava como uma publicação quinzenal literária, científica e artística.²⁴²

Irene Lisboa e Ilda Moreira investem na autoformação, através de leituras especializadas em Educação e Pedagogia. Conjuntamente, organizam uma biblioteca pessoal, adquirindo livros actualizados de que tinham informação.

Após a conclusão do seu curso, com dezoito valores, Irene foi nomeada professora efectiva na Escola do Beato, onde quer a freguesia, quer a escola eram pobres. Entrou, então, numa fase da sua carreira

²⁴² Segundo testemunho de Ilda Moreira, amiga dilecta de Irene, esta inseria no jornal críticas vivas e humorísticas ao ensino, aos professores e às colegas, sendo, algumas vezes, chamada ao gabinete dos professores para ouvir críticas e chamadas de atenção, chegando mesmo, a ser alertada com as seguintes palavras: “A Senhora escreve com uma pena muito aguda e um dia pica-se.” (Moreirinhas, 1995: 45)

Este aviso funcionou como o ultimato que iria provocar a paragem de publicação do jornal, após terem saído poucos números.

centrada nos problemas socioeducativos, em que mudou a compreensão da função do Professor, através da reflexão sobre o seu próprio modo de Educar, tendo em vista as necessidades das crianças:

Quando entrei para as escolas não sabia como ensinar. (...) A mestra nova que tem o luxo de aborrecer a rotina julga que dá grandes saltos a cada momento: aboliu as cópias, proibiu as delações, castiga pouco e aconselha, estabelece as composições escritas e orais, os cálculos e os problemas dos alunos, etc. E se vê a classe animada, palpável nos seus esforços, contenta-se. A minha simplicidade trazia-me satisfeita às vezes. (...) (Lisboa e Moreira, 1926: 406)

Com base na legislação de 1911,²⁴³ no quadro da Reforma de Ensino de António José de Almeida, abriram-se duas escolas infantis, em Lisboa, na Zona da Tapada, num edifício novo, da autoria de Raúl Lino.

Devido à falta de educadores especializados para esta área educativa, os professores foram escolhidos por convite, uma vez que a docência exigia a preparação e apresentação de um programa. Irene Lisboa e Ilda Moreira prepararam-se para o cargo, durante as férias de Verão, fazendo leituras de Maria Montessori, Felix Klein e Ovide Decroly. Ambas elaboraram o esboço de um programa para este “Primeiro Ensino”, constituído por exercícios de linguagem (rimas, trava-línguas e histórias), canto, desenho, trabalhos manuais, iniciação à leitura, escrita e cálculo, jogos infantis e, até, ginástica rítmica.

As escolas de educação infantil funcionaram somente até 1938, altura em que foram extintas por ordem do *Estado Novo*, perdendo o Ensino Infantil a possibilidade de se oficializar e institucionalizar.

Durante o período que decorreu entre 1920 e 1938, Irene Lisboa seguiu as principais directrizes da *Escola Nova: centros de interesse* (de base decroliana), o *método de observação* (inspirado na escola montessoriana) e o *trabalho de grupo* e a *disciplina livre*, sempre presente nos três aspectos anteriores.

²⁴³ Assunto por nós já tratado com a devida profundidade em capítulo anterior.

O seu entusiasmo pela profissão, aliado a um prazer enorme pela escrita fez com que começassem a surgir dois tipos de publicações: histórias destinadas às crianças e textos pedagógicos, onde faz uma reflexão sobre as suas experiências pedagógicas, os problemas de Ensino em Portugal, as novas estratégias propostas pela emergente *Escola Nova* e a problemática que girava em torno da Educação de Infância.

Ao mesmo tempo que decorria a experiência nas classes infantis, Irene Lisboa ia dando conta dos resultados do ensaio em artigos publicados na *Revista Escolar*, com início em Janeiro de 1926, e em relatórios às autoridades.

Iniciou a colaboração com a revista *Escola Primária*, em 1928, escrevendo textos literários e críticos sobre o apoio prestado às crianças portuguesas (ou melhor, a falta dele), acerca da necessidade de leitura e investigação permanente do professor e sobre a qualidade (ou falta dela) dos livros escolares.

Em 1929, escreveu *O Livro da 2º para eu ler*, com ilustrações de Ilda Moreira ²⁴⁴ e nesse mesmo ano iniciou a sua colaboração na *Seara Nova*, com textos de divulgação da *Escola Nova*.

Ainda na década de vinte, começou a publicar textos para crianças em jornais infantis (*ABCzinho*, *Cigarra* e *Pirilampo*), assinando com vários pseudónimos. No ano de 1926, escreveu *Treze Contarelos*, livro ilustrado por Ilda Moreira. Defensora acérrima do acto de contar histórias às crianças²⁴⁵ praticou e divulgou esta actividade, publicando, ainda: *Uma mão cheia de nada, outra de coisa nenhuma* (1955) e *Queres ouvir? Eu conto* (1958)²⁴⁶, embora o manuscrito seja datado de 1923.

²⁴⁴ A qualidade literária dos seus textos e a complementaridade das figuras de Ilda Moreira são testemunhos acabados do seu talento como escritora, do conhecimento do mundo da criança e das preocupações pedagógicas de ambas.

²⁴⁵ Pressuposto pedagógico essencial para Irene Lisboa, que aprofundaremos em momento ulterior deste capítulo.

O ano de 1929 marca o início da experiência europeia de Irene Lisboa. Através do reconhecimento do seu trabalho de educadora de Infância obtém em 1929, uma bolsa da *Junta Nacional de Educação* para frequentar o *Curso de Pedagogia do Instituto Jean Jacques Rousseau*, em Genebra.²⁴⁷

O confronto com o saber dos pedagogos europeus produziu-lhe uma sensação de nada saber, um sentimento de inadaptação. É dessa situação vivida com alguma dificuldade que dá conta nas cartas que escreve aos amigos, especialmente a Ilda Moreira:

(...) Encandeada pelo alto nível de cultura dos mestres de l'Institut- ela que se considerava simples autodidacta do ensino duvidou das suas possibilidades e ascensão. Sentiu-se sem pé, desnorteada e vencida pelo que lhe pareceu uma avalanche de toda a sabedoria. Desse estado deprimido e ansioso, deu mostras nas aflitivas cartas que recebi na época. Depois, é claro, venceu-se. (Moreira, 1992: 27-28)

A realização do estágio na *Maison des Petits*, agregada ao *Institut des Sciences de l'Education* e a conclusão do curso de Pedagogia, em Março de 1931, foram a demonstração acabada de que a fase tumultuosa de adaptação tinha terminado.

Irene Lisboa parte no ano de 1931 para a Bélgica e França (viagem custeada por si própria), onde observa experiências cruciais para a compreensão de modelos e processos pedagógicos da *Educação Nova*, que lhe trazem um reconhecimento da sua prática:

²⁴⁶ Alguns dos elementos constitutivos das histórias são: a busca das origens, as metamorfoses, as transformações e preocupações com o corpo, a marginalização e a procura do amor, num percurso em que as personagens protagonistas se encaminham para a autonomia. Não é difícil ver que nos seus contos, é o mundo real e imaginário da jovem Irene criança e adolescente que se revela.

²⁴⁷ Graças a esta experiência pôde contactar com experiências pedagógicas e com homens da Ciência, como Claparède, Pierre Bovet e Jean Piaget.

Manifesta-se uma maior sistematização do trabalho, no conhecimento dos princípios teóricos que influenciaram o seu projecto educativo. O relatório que então elaborou enquanto bolsista (1933), *As Modernas Tendências da Educação* (1942) e *A Psicologia do desenho Infantil* (1942) são obras elucidativas da sua perspectiva de educação da infância e da sua capacidade crítica sobre os problemas da educação (Nóvoa, *op. cit.*: 780)

De regresso a Portugal, Irene Lisboa foi nomeada inspectora-orientadora do Ensino Primário e Infantil, a 26/5/1933. A partir desta data, efectuou reuniões de trabalho frequentes com as professoras das classes infantis, visitou as escolas, proferiu conferências e editou vários trabalhos:

Tomando literalmente a designação do cargo em que fora investida, Irene Lisboa orientou as professoras de várias secções que tinham sido criadas em Lisboa, visitando as aulas a que propositadamente e longamente assistia, ou reunindo-as para palestras suas ou de colegas que comunicavam os resultados das suas actuações.

Foi uma época de trabalho intensivo de colaboração e de muito e útil desenvolvimento para a prática do ensino infantil (Moreira, *op. cit.*: 28)

Toda a sua produção escrita é significativa para apoio à formação das professoras que exerciam actividade nas “classes infantis”.

Nos anos 1935-1936, o seu pensamento é divulgado na revista: *A Escola Portuguesa*, publicando sob o pseudónimo: Manuel Soares. É também com este pseudónimo que assina várias conferências de grande valor pedagógico. Entre elas destacam-se: *O Primeiro Ensino*, *Froebel e Montessori*, *O Trabalho Manual na Escola* e *A Iniciação do Cálculo*.

Mais tarde, e já com o seu nome, editou *A Psicologia do Desenho Infantil e Educação*.²⁴⁸

²⁴⁸ Sublinhamos que Irene Lisboa realizou conferências que eram verdadeiras acções de formação, por todo o país, como: Porto, Espinho, Póvoa de Varzim, Almada, Alcobaça ou Marinha Grande, tendo, algumas delas, chegado a ser proibidas.

Notou-se sempre por parte do poder instituído um olhar desconfiado sobre a pedagoga e escritora, até no final da sua carreira. “Gomes Ferreira, num artigo sobre Irene Lisboa publicado em *O Jornal*, lembra-se de ver, com espanto, colado na Avenida da

Enquanto desempenhava as funções de inspectora-orientadora, leccionava também a disciplina de Pedagogia do Ensino Infantil, na Escola Normal Primária de Lisboa, que incluía a orientação das estagiárias do Ensino Infantil.

As secções infantis, como vimos, foram extintas em Julho de 1938 por decreto do *Estado Novo*. Antes, porém, já Irene Lisboa tinha sido afastada das suas funções de inspectora-orientadora e agregada aos funcionários da *Junta Nacional de Educação*. Depois destas funções no Ministério, que certamente lhe desagradariam muito, dado o seu carácter, desde sempre vocacionado para a prática pedagógica, foi-lhe proposta uma opção: ou um lugar de professora na Escola Normal de Braga ou a reforma. Escolheu a segunda, o que não nos espanta, pois esta cidade seria para ela um meio afastado, desconhecido e restrito. “Nas circunstâncias em que ela para lá iria, era o sítio de um degredo imposto.” (Moreira, *op. cit.*: 29)

Ao ser afastada do Ensino, fica privada de uma parte da sua realização como pessoa. É então que encontra uma forma de ser fiel à sua identidade: escreve, fala, divulga o seu projecto pedagógico e educativo. Nesta altura, dedica-se também à escrita de cariz intimista e biográfico, com a obra: *Solidão* (1939) e *Começa uma vida* (1940)

Mesmo à medida que o regime acentuava a sua política ditatorial, Irene agudizava as críticas à Escola e à Administração pública, sob o pseudónimo de Manuel Soares ou Suarez, mais tarde, utiliza também os pseudónimos de Airina e Carlos Taveira, na revista, *Os Nossos Filhos* (dedicada à educação informal dos pais).

Recebe convites para falar publicamente (em associações culturais, operárias, literárias, etc.) sobretudo sobre a vida da Criança na Escola. Torna-se, progressivamente, mais incisiva, não só na crítica que faz à Instituição escolar, mas sobretudo ao poder político:

República, um jornaleco, inspirado pela polícia política, onde lhe chamavam: Irene Moscovo.” (Nóvoa, *op. cit.*: 781)

Irene Lisboa é uma defensora da liberdade; nunca pertenceu a nenhum partido político, mas as suas amizades, tais como o maestro Lopes Graça ou o escritor Gomes Ferreira, bem como as posições que toma como educadora e escritora tornam-na figura não-grata ao regime vigente. (Nóvoa, *op. cit.*: 781)

A partir de 1940, Irene Lisboa dedica-se intensamente à escrita, continuando a afirmar-se como mulher que teima em construir uma vida onde se destaca a dimensão profissional. Publica as suas obras com o pseudónimo de José Falco e escreve artigos de crítica social com o pseudónimo de Maria Moira. Só a partir de 1954, assinará todas as obras com o seu nome verdadeiro. Continua a escrita autobiográfica (*Voltar atrás, para quê?* (1954) e faz crónica de quadros de vida urbana e rural - *Lisboa e quem cá vive* (1940) *Esta Cidade* (1942) e *Crónicas da Serra* (1949).

Afirma-se como uma escritora diferente, inadaptada, recusando-se a espalhar a sua criatividade em géneros ou escolas literárias.

O percurso profissional da escritora e pedagoga foi marcado pela diversidade de papéis e tarefas. Revelando sempre uma concepção alargada de Educação, caracterizam-na aspectos como: autonomia pedagógica, criatividade e a luta pela valorização da sua profissão.

Foi distinguida como conferencista, recebeu convites de várias entidades e editou publicações sobre pedagogia. No entanto, paradoxalmente, foi marginalizada e depois excluída do Ensino e o mesmo se passou em relação à sua literatura. Foi reconhecida e valorizada, como escritora, pela crítica e pelas principais figuras das Letras nacionais, mas o insucesso de vendas dos seus livros revela a falta de leitores para as suas obras.

Morreu a 25/11/1958 e em 1969, foi publicada a notícia da atribuição do seu nome a uma rua de Lisboa. Seria preciso, porém, esperar pela Democracia para que lhe fossem prestadas homenagens públicas.

Na Assembleia da República, em 1987, foi feito um voto de congratulação no 60.º Aniversário do seu primeiro livro e, nesse ano, um grupo de professores criou o *Instituto Irene Lisboa*, destinado à formação e à divulgação pedagógicas.

Em 1989, foi-lhe concedido, a título póstumo, o grau de *Comendador da Ordem da Liberdade* e, em 1992 e foram organizadas as comemorações do centenário do seu nascimento, nomeadamente com uma exposição na Biblioteca Nacional.

Em jeito de conclusão, sobre o percurso biográfico de Irene Lisboa, citaremos Vergílio Ferreira:

O que de Irene Lisboa nos ficou foi toda a sua obra, como lição de reconquista do que o hábito se esqueceu, lição de generosidade, de reinvenção do mistério, de revalorização do que foi desvalorizado, do reconhecimento de que uma mão cheia de nada só o é de coisa nenhuma quando o nada está em nós. (Ferreira *apud* Nóvoa: 783)

4.3.2- Reflexões sobre a sua Obra Literária:

O destino literário de Irene Lisboa é, profundamente marcado pela injustiça. Escritora de grande qualidade, como reconheceram aqueles que a fundo sabiam do ofício de escrever (José Rodrigues Miguéis, Gomes Ferreira, João Gaspar Simões), a obra literária de Irene Lisboa não gozou nunca do favor do público. Os seus livros escoavam-se lentamente, quando não permaneciam invendáveis.

Pior trajecto, se possível, veio a ter a sua obra pedagógica, quase completamente ignorada ainda hoje, dispersa pelas páginas esquecidas de jornais e de revistas ou reduzida a opúsculos que as pequenas tiragens iniciais transformaram em coisas raras, não falando já de escritos inéditos do seu espólio.

É certo que as pesquisas bibliográficas, pacientes e metódicas de Moreirinhas Pinheiro e de Paula Mourão, estão, de há tempos para cá, a contrariar um esquecimento tão longo quanto imerecido. Apesar disso, há ainda muito caminho a percorrer para que o testemunho de Irene chegue até aos portugueses, aos quais tem tanto ainda para dizer.

Não pretendemos, no nosso estudo, fazer uma análise exaustiva da faceta literária de Irene Lisboa. No entanto, para compreender o seu pensamento pedagógico, é fundamental reflectir, ainda que de forma genérica, nas características da sua escrita.

A sua vida foi dominada pela escrita regular e abundante, distribuída pelas publicações da época ou por livros, muitas vezes em edições de autor²⁴⁹. Ela é um daqueles autores de quem toda a gente reconhece o nome, mas não a obra. Recentemente, os seus textos aparecem em antologias e manuais escolares e os seus livros estão disponíveis no mercado: *Solidão II*, *Voltar Atrás para Quê?* *Uma Mão Cheia de nada*, *Outra de Coisa Nenhuma*, *Queres Ouvir? Eu conto*.

Cada um destes livros tem, certamente, marcas autorais importantes e pode levar quem lê a pensar que Irene Lisboa escreveu diferentes “tipos”

²⁴⁹ Mal acolhida que se viu pelo público, apesar do apoio da crítica.

de texto. *Solidão*, aproxima-se do diário, *Voltar Atrás para Quê?* Sugere uma narrativa autobiográfica e, nos últimos livros, temos histórias para a Infância. Em nosso entender, um leitor, que conheça apenas um destes livros, ou mesmo, o conjunto deles, não poderá ficar com uma ideia correcta da sua obra:

(...) Só quem conhecer o conjunto da sua obra, poderá ver (...) o exercício da pena de cronista, da poetisa, da pedagoga que Irene também foi, preocupada que estava com o estatuto do seu trabalho de escrita, fluida à força de rigor, “banal, à força de despojamento. (...) a sua obra faz-se numa evolução em que os textos se iluminam reciprocamente; tudo se estrutura por crescimento à volta de um núcleo - o eu que escreve, como que adjectivado por várias áreas que o formam. (Mourão, 1986: 12)

Assim se entende que “ (...) a pena da escrita aflore em múltiplos modos sob a da pedagoga.” (Mourão, 1989: 13)

A obra literária de Irene Lisboa organiza-se em três áreas fundamentais: a escrita autobiográfica, os quadros da vida comum e a escrita para a Infância:

O texto e o trabalho de escrita são postulados por um processo em crescimento e revisão permanentes; por isso é a fragmentaridade que domina, por isso o “nunca acabado” é uma opção, radicando aliás na modernidade que Irene Lisboa e os seus contemporâneos prosseguem, na esteira de um Cesário, um Pessanha, um Pessoa (...) é assim que apesar do pouco sucesso do público, das dificuldades financeiras, dos problemas de saúde, Irene escreverá até ao obstáculo decisivo: a morte.” (Mourão, *op. cit.*: 14)

Resumidamente, podemos afirmar que, na obra literária de Irene Lisboa, estamos perante três tipos de texto que tipificam genericamente a sua produção escrita:

a) **Textos autobiográficos:** *Começa uma vida* (1940), *Voltar atrás para quê?* (1956), *Solidão- notas do punho de uma mulher* (1937), *Apontamentos* (1943) e *Solidão II* (1974);

b) Crónicas urbanas e rurais: *Esta cidade!* (1942), *O pouco e o muito- crónica urbana* (1956), *Título qualquer serve* (1958) e *Crónicas da Serra* (1958);

c) Escrita para crianças e jovens: *Treze Contarelos que Irene escreveu e Ilda ilustrou* (1926), *Um mão cheia de nada, outra de coisa nenhuma* (1955), *Queres ouvir? Eu conto- histórias para maiores e mais pequenos se entenderem* (1958) e *A Vidinha da Lita* (1971);²⁵⁰

d) Poesia: *Um dia e outro dia...Diário de uma Mulher* (1936) e *Outono havias de vir* (1937);

e) Critica literária: Presente, sobretudo nos artigos publicados na revista *Seara Nova*,

f) Textos de cariz pedagógico: publicados em várias publicações periódicas, tais como nas revistas: *Seara Nova*, *Os Nossos Filhos*, *Revista Escolar*, *Escola Portuguesa* e no jornal: *O Diabo*.

Relativamente aos pseudónimos mais conhecidos, destacamos o de Manuel Soares (nas obras de cariz pedagógico) ²⁵¹ e o de João Falco (sobretudo nas obras publicadas entre 1936 e 1940).

Na nossa investigação, preocupámo-nos, por um lado, em estudar as obras autobiográficas porque podem ajudar a entender algumas atitudes sócio-afectivas e pedagógicas de Irene Lisboa para com as crianças e, por outro, debruçámo-nos sobre a sua escrita para a Infância/Juventude, porque reflecte a espontaneidade da autora e a *disciplina livre*, aspectos que consideramos fundamentais para perceber a relação Ensino/Aprendizagem.

²⁵⁰ Não esqueçamos que algumas das obras que integram estas fases possuem um substrato poético eminente, é o caso de: *Um dia e outro dia...- diário de uma mulher* (1936), *Outono havias de vir* (1937) e *Versos Amargos* (1991).

²⁵¹ O pseudónimo usado na pedagogia justificava-se já que convinha esconder que o autor era uma mulher. Não esqueçamos que naquela época uma mulher escritora era vista com desconfiança, ainda mais se associada a reflexões sobre Educação.

4.3.2.1- O Pendor Pedagógico da Escrita para a Infância

Para entendermos a produção literária para a Infância, na obra de Irene Lisboa, é necessário enquadrar a autora num percurso pedagógico que já referimos em momento anterior, de professora primária, inspectora-orientadora e educadora de Infância.

Violante Florêncio sublinha a ideia de que a formação profissional e académica da escritora (nomeadamente o facto de ter desempenhado funções no Ensino Infantil e Primário) está na base de dois tipos de actuação: a primeira consiste na organização de textos destinados a um público específico (as crianças e jovens); a segunda prende-se com uma reflexão sistemática sobre questões pedagógicas:

Concretamente e no que respeita à literatura, desde muito cedo se preocupou em reflectir acerca do livro infantil seus aspectos formais ou de conteúdo e acerca das exigências específicas da literatura para a infância. (Florêncio, 2002: 22)

Irene Lisboa apelava, em vários textos, para a necessidade de uma Literatura especial para a Infância, que cumprisse finalidades pedagógicas (mais ou menos explícitas): “É dar-mo-nos nós, os adultos, ao incómodo de os procurar. E afastarmos das mãos pequenas o livro casual, ou intencional, de prosa e espírito indigestos.” (Lisboa, 1927: 254).

Um outro objectivo, que a autora pretendia alcançar com a sua escrita para a Infância, era evitar histórias que pretendessem transmitir e só “lições de moral”. “Bons livros para crianças são os que lidos parecem falados. Afora esta qualidade que tenham os conceitos francos (sem impostura moralista para não enfadar), graça, ingenuidade e movimentação de figuras”. (Mourão, 1989: 23)²⁵²

²⁵² Registamos que esta citação sublinha a importância que a oralidade assume na escrita de Irene Lisboa. Tendo presente que muitos dos seus textos eram destinados a serem lidos por adultos a crianças que ainda não sabiam ler ou a primeiros leitores, a autora manifesta na sua escrita para a Infância a predilecção pelo movimento e o diálogo, bem como pelo

Para a Irene Lisboa, o carácter lúdico do texto é um pressuposto pedagogicamente tão válido e pertinente em níveis etários baixos, como a aprendizagem da leitura e da escrita. Actualmente, a Literatura para a Infância tem um estatuto próprio, independentemente da sua função pedagógica, literária ou moral, mais ou menos explícita. Este pressuposto já fora anteriormente defendido por Irene nos seus textos para crianças e jovens.

Por um lado, Irene Lisboa “enquanto educadora e professora, sempre privilegiou o papel de contadora de histórias tradicionais, com vista à motivação para a leitura dos seus alunos” (Florêncio, 1994), por outro, acrescentava que essa importância da dramatização pode levar, inclusive, ao jogo dramático: “Estas representações alegram as crianças, sobretudo as protagonistas.” (Lisboa e Moreira, 1926: 162)

A escolha criteriosa das histórias tem uma grande importância para Irene: as tradicionais são primordiais porque se prestam à acção e, de igual importância, são aquelas que apresentam repetições sucessivas, ajudando a construir uma situação ou personagem. Outra característica que ela valoriza é a extrema simplicidade presente na sua escrita, isto apesar de não haver simplismo de formas e estilo:

É a partir de “nadas”, de episódios de aparência banal, que se constroem estes contos, em que se cruzam (...) fragmentos de histórias que a autora ouviu contar em pequena e outras que mais tarde ela imaginou, todas unidas por uma sensibilidade que tudo filtra e passa a uma escrita que os mais apressados julgarão pobre - mas que outros dirão antes despojada. (Mourão, 1989: 25)

Irene Lisboa criticava aquele tipo de literatura que não correspondia aos interesses do adolescente: “Entramos na idade das excitações de consciência. Os romances de “faca e alguidar” desnorream-nos e os

uso de frases curtas, quer muitas vezes terminam “em suspenso” (em reticências, exclamação ou em interrogação).

sentimentos amolecem-nos”. (Lisboa, 1927: 255) Simultaneamente, defendia uma literatura para a juventude que se demarcasse bem da infantil, pois “ a partir dos doze, treze anos, todos nós já fazemos referências a livros como bons ou maus e reparamos, embora muito por alto, nos jogos de língua, no estilo.” (Lisboa, op. cit.: 255)²⁵³

A literatura da autora destinada às crianças e jovens tem três obras de referência: *Treze Contarelos que Irene escreveu e Ilda ilustrou* (1926), *Queres ouvir? Eu conto* (1958) e *Uma mão cheia de nada, outra de coisa nenhuma* (1955).

A primeira das obras marca o início de uma nova fase da Literatura para a Infância em Portugal.²⁵⁴ O público destinatário destes textos era o juvenil, no entanto, a oralidade, o maravilhoso, as frases simples e toda a dinâmica animista que caracterizam os textos, servem também os interesses das crianças leitoras.

A autora caracteriza os contos que fazem parte do *corpus* textual desta obra, como contos ao jeito dos tradicionais, com algumas notas de fantasia pessoal.

Por um lado, Irene afirma a linha clássica ao tocar alguns aspectos dos contos maravilhosos ou de encantamento, como por exemplo, nos contarelos: “A flauta mágica” e “As três pedrinhas vermelhas”²⁵⁵, mas também apresenta situações pouco habituais e os finais das histórias nem sempre são felizes.

Os *Treze Contarelos* retratam um mundo imaginário, onde as personagens se movem num espaço indeterminado e num tempo que nunca

²⁵³ Este princípio metodológico vem ao encontro daquilo que defendia a *Escola Nova*: o ensino terá sempre de respeitar as idades e os interesses do sujeito.

²⁵⁴ Registe-se a curiosidade de na capa da edição de 1926, as autoras acrescentarem: “para gente nova”. É reafirmada a intenção de descobrir um público e de criar algo especial para essa camada de leitores.

²⁵⁵ Esta é a história mais especial das treze porque foi redigida na adolescência de Irene.

tem princípio nem fim e em que os protagonistas buscam a felicidade, em “viagens” nem sempre fáceis.

Irene Lisboa dedicou aos adolescentes, a colectânea de vinte e seis histórias: *Uma mão cheia de nada, outra de coisa nenhuma*.²⁵⁶

Muitos destes contos já tinham sido publicados de forma dispersa antes de 1955, nomeadamente no jornal *O Diabo* e nas revistas: *Vértice* e *Seara Nova*. Mais uma vez, a autora lançava um novo desafio ao leitor: a mescla de comportamentos de crianças com as primeiras reflexões inerentes à adolescência.

Neste sentido, Irene insere-se na chamada Literatura para a Infância e Juventude. No entanto, é inevitável o impacto desta literatura, produzida por si para os mais pequenos, nas esferas daqueles que se dedicavam ao Ensino e à Educação Infantil.

Uma mão cheia de nada, outra de coisa nenhuma, destaca-se pelo recurso à oralidade, persiste no tema da solidão e trabalha detalhadamente o mundo interior e exterior das personagens. Não procura fórmulas ou arquétipos para enquadrar a acção ou as personagens, existe apenas um rigor apurado e um burilamento do texto que denotam a sua preocupação pedagógica.

As personagens femininas, que protagonizam as histórias deste livro, recorrem à reflexão como forma de exercer uma actividade na qual não sofrem pressão do exterior. Além disso, psicologicamente, marca o início do afastamento da Infância e a chegada à Adolescência.²⁵⁷

²⁵⁶ Dois dos textos incluídos nesta obra, já haviam sido publicados na obra: *Treze Contarelos* (“Fala a pena” e “Número 13”), porém aqui aparecem algo alterados, a começar pelos novos títulos que a autora lhes deu: “Aglhas e Alfinetes” e “O caixão de cristal”.

Violante Florêncio afirma, a propósito desta obra: “Dos *Treze Contarelos* de 1926, considero que estas duas histórias são as que se dedicam a um público mais velho, dada a carga de sensualidade e violência, apelativas a uma reflexão, dificilmente captáveis pelas crianças.” (Florêncio, 1994: 33)

Destacamos o conto “O caixão de cristal”, um dos mais belos da obra, porque possui uma carga dramática e poética intensas, que promovem a reflexão do leitor.

A publicação de *Queres ouvir? Eu conto*, acontece num contexto diferente das anteriores publicações. Os conhecimentos que a autora possui sobre os princípios da psicologia infantil encontram-se muito mais adequados à realidade educativa e assim a sua escrita é mais simplificada e as histórias apresentam finais mais optimistas.²⁵⁸

Este volume é composto por dezassete contos, nove dos quais já tinham sido publicados em 1926. Nele, Irene Lisboa recorre, uma vez mais, à repetição de palavras e à oralidade implícita, cheia de interjeições e expressões coloquiais. No entanto:

Prescinde de contar “historietas” e opta por contar “histórias” repletas de acontecimentos, de acção, de humor. Numa tentativa de cativar esse leitor específico, apresenta personagens (animais, bonecos, príncipes ou heróis do povo) que vivem sucessivas aventuras reconhecíveis como um jogo de faz de conta. (Florêncio, 1993: 14)

Estas características revelam a modernidade pedagógica desta autora. Pela imitação e repetição, as crianças desempenham o seu papel no “faz de conta”, partindo das suas experiências ou dos modelos que lhes são disponibilizados. Estamos perante uma obra destinada aos mais pequenos que, não só lhes disponibiliza modelos positivos, como lhes permite alargar os seus conhecimentos do mundo, estimulando a sua imaginação.

²⁵⁷ Este é um aspecto que implica um pressuposto pedagógico defendido por Piaget, que Irene conheceu na Suíça, estamos perante uma obra, em que, por ser destinada ao público juvenil, predomina a reflexão sobre a acção.

Violante Florêncio (1994) afirma que a evolução natural do papel da criança, cuja escolaridade se alarga, bem como o facto de algumas mães se ausentarem de casa para trabalhar fez também com que a literatura oral e tradicional, transmitida no seio familiar começasse a desaparecer. (Este facto também se deve à redução do núcleo familiar).

Neste contexto começa a assumir uma importância renovada o livro para entretenimento de crianças e jovens.

A obra *A Vidinha da Lita* reúne um conjunto de histórias, ilustrado por Ilda Moreira, tendo sido publicada em 1971. Ao contrário dos anteriores livros para crianças, escritos pela autora, este livro possui uma mensagem didáctica intencional.²⁵⁹

O valor pedagógico desta obra concretiza-se em **três áreas**:

A primeira, na **procura de uma inovação vocabular**, expressa, por exemplo nas profissões referidas: “A Lita gosta muito de estar à janela. Já conhece os ferro-velhos, os cauteleiros, as mulheres da hortaliça, as varinas e a preta do amendoim, conhece toda a gente.” (Lisboa e Moreira, 1971: 43)

A segunda, numa **dimensão histórica**, pois apresenta o quotidiano de uma criança que, na época, possuía hábitos bastante diferentes das crianças da actualidade - isso acrescenta curiosidade ao público infantil, pois descreve a caracterização da visão do mundo de uma criança de inícios do séc. XX;

Finalmente, a terceira, **o conteúdo do texto faz emergir ensinamentos baseados nos conceitos pedagógicos de Irene Lisboa**. Eis alguns exemplos ilustrativos: “Só quer histórias...Com as histórias lá se entretém e lá vai comendo” (Lisboa e Moreira, *op. cit.*: 14) - a importância das histórias infantis; “As bonecas da Lita andam sempre despenteadas e com os fatos trocados, mas a Lita não se importa.” (*Idem, ibidem*: 21) - a importância do brinquedo; “Então a Lita não lava a cara? Lava, sim senhor, até faz caretas quando lha lavam”(Lisboa e Moreira, *op. cit.*: 24) - o valor da higiene pessoal. Apresentamos estes, para não dar mais do que alguns exemplos.

Irene Lisboa descreve a ingenuidade de um mundo calmo e sereno da Infância, típico de uma menina comum daquela época.

²⁵⁹ A própria edição da Atlântida Editora refere, no final das histórias que a *Série Libelinha*, à qual a obra pertence, “cumpre a intenção pedagógica (...) há que registar que algumas das suas curtas histórias são muito dotadas em termos de vocabulário e situações retratadas.” (Florêncio, 1994: 43)

Existe no espólio da autora, outro livro, não datado, intitulado: *O Livro da Segunda - para eu ler*. Trata-se de um manual destinado às crianças da segunda classe do Ensino Primário. Os temas dos textos que o constituem, agrupam-se em: “histórias tradicionais” (6 textos), “histórias reais” (4), “da Terra e do Céu”, “adivinhas” (29), (17), “lengalengas” (10), “várias” (14) e ainda os textos do “António” (28) e da Rosalina (13) - personagens usadas para expressar o dia-a-dia das crianças e revelar conhecimentos didáticos, quer sugeridos por elas ou que alguém lhes indicou.

4.3.2.2- A Escrita Autobiográfica

As obras autobiográficas: *Começa uma vida* (1940), *Voltar atrás para quê?* (1956), *Solidão - notas do punho de uma mulher* (1937), *Apontamentos* (1943) e *Solidão II* (1974) podem induzir no erro de que o passado que Irene “vai desenterrar é importante sobretudo para a própria autora e que tratam de textos datados que pouco dirão ao leitor de hoje, mas o próprio texto se encarrega de nos mostrar que essa é uma leitura pobre.” (Mourão, 1985: 19).

As novelas autobiográficas *Começa uma vida* e *Voltar atrás para quê?* contam os episódios fundadores da Infância e da Adolescência, nos quais radica o universo de Irene. À distância do tempo e da memória, eles narram a história de uma jovem, crescendo entre mistérios que rodeiam a sua origem, envolvendo-a numa mistura de afectos desajustados: separada da mãe cerca dos três anos, vive com o pai e uma madrinha, na quinta desta. É estigmatizada por uma bastardia que o crescimento vem agudizar, não só pelas suas sequelas no imaginário da protagonista, mas pelas consequências práticas sobre a sua vida, vendo-se desprovida de bens materiais e, sobretudo, simbólicos (nunca reconhecida pelo pai e espoliada dos seus direitos por acção de gente ambiciosa e sem escrúpulos).

Sendo uma história pessoal, um "caso", ela é também o exemplo de um certo tempo português do começo do século XX, caracterizado pela decadência dos terra-tenentes e da burguesia, promovida pelo dinheiro à custa do sacrifício dos mais fracos.

As suas narrativas autobiográficas de técnica fragmentária, como todos os livros intimistas da autora, são exemplares do modo de representar uma consciência dilacerada que, até por ser moderno, é um dos factores da estranheza e do fascínio que Irene Lisboa vem causando em quem a lê.

Foi em 1974, nesse primeiro ano de um país em liberdade, como no fundo Irene Lisboa sempre desejou e confessou aos poucos amigos que lhe foram fiéis, que se publicou a primeira edição de *Solidão-II*: um livro que é a obra de uma escritora que, num tempo bem diferente e sem liberdade

de expressão, manifestou, ainda assim, todos os anseios, desesperos e alegrias, porque acreditava num mundo melhor e mais justo, feito à imagem e semelhança dos homens.

Tal como o seu primeiro livro, do mesmo título, publicado, em 1939, com o pseudónimo de João Falco e o subtítulo de “Notas do Punho de Uma Mulher”, *Solidão-II* é uma espécie de *diário íntimo*, onde Irene Lisboa, na sua habitual linguagem directa e sincera, dá a conhecer novos fragmentos íntimos e literários da sua personalidade de escritora.

As duas partes mais importantes deste livro, “Queixa” e “Deploração”, revelam-se como duas partes de um todo que não está apenas nestas páginas de *Solidão*, mas se reparte em muitos outros dos seus livros que têm sido reeditados actualmente. Repositório de impressões ao longo de uma vida de sofrimento e desilusão, enfim, de abandono e entrega a si mesma, Irene Lisboa fala de histórias amargas e humanas em redor de uma sentida solidão.²⁶⁰

A insatisfação de Irene Lisboa com o trabalho, a insistência num mesmo tema e o forte desejo de simplesmente contar, provam que ela não é egocêntrica do ponto de vista literário, antes reconstruindo uma outra vida, através das palavras.

Em suma, o que ela pretendia contar não tinha interesse algum. Interessava-lhe, tinha-a interessado. “ Mas o que se dá conta, ao próprio papel, é infalivelmente para os outros. (...) Isto é: há uma dupla presença, possuímo-nos de uma dupla vida, narrando, descrevendo-nos.” (Lisboa, 1927: 62)

As obras autobiográficas prenunciam um percurso pedagógico, apoiado na defesa de um conceito de Criança livre e interessada pelo mundo que a rodeia. Acreditamos ser legítimo pensar que Irene Lisboa não

²⁶⁰ É realmente um livro admirável se se pensar no tempo em que foi escrito, mas que ainda nos propõe uma leitura renovada e actual de um mundo lisboeta fechado em si mesmo, cuja leitura confirma, custe a quem custar, estar Irene Lisboa viva e presente a nosso lado, por direito próprio, na primeira linha dos grandes escritores que é urgente reler ou conhecer.

quereria para as “suas” crianças um percurso tão dramático como aquele que ela experienciara.

Por outro lado, emergem na sua obra autobiográfica, facetas de vida que indicam um grande interesse pela Educação e a Pedagogia: a descrição da vida no convento e no colégio, as referências ao liceu; a importância das “bagatelas”; a educação feminina numa perspectiva social; os jogos de cartas ou as poesias infanto-juvenis; as descrições do espaço-escola e, até, a importância do ambiente familiar no desenvolvimento da criança.

Apesar de autobiográfica, há uma afirmação curiosa, em que admite que a ficção, ainda que formalmente, possa ser algo que lhe seja útil:

Reconstruo e não invento. Investigo da minha vida passada, sacudo-a com curiosidade, e às circunstâncias que a acompanham. (...) não estou trabalhando uma ficção, estou a desfiar sedimentos e raízes de uma vida, de uma ou várias. Ora, de vez em quando julgo que aquele calor e aquela graça que se soltam da ficção, da composição, me podiam ser úteis. (Lisboa, 1993: 75)

4.3.2.3- A Colaboração com a *Seara Nova*

A *Seara Nova* foi uma revista essencialmente doutrinária e crítica, orientando-se por objectivos pedagógicos e políticos. Os homens da *Seara Nova* consideravam-se, segundo texto do 1.º número, poetas militantes, críticos militantes, economistas e pedagogos militantes, intenção que contribuiu para quebrar o isolamento dos intelectuais de elite, aproximando-os da realidade social, ao mesmo tempo que combatiam com as armas de que dispunham contra o fascismo salazarista.

Raul Brandão, Aquilino Ribeiro, Câmara Reis, Jaime Cortesão, Augusto Casimiro e Raúl Proença (os três últimos já haviam pertencido à publicação: *A Águia*, que não satisfez, no entanto, o seu desejo de intervenção social) foram alguns dos fundadores. Raúl Proença destacou-se pela sua forte e ousada intervenção no campo político, educativo e literário. Foi, também, este escritor que trouxe António Sérgio para o grupo.²⁶¹

Apesar de diversas divergências e cisões, a revista desenvolveu um importante trabalho do ponto de vista cultural. Foi vasta a plêiade de intelectuais que dirigiram e/ou colaboraram na *Seara Nova*, sendo Irene Lisboa um deles.

A pedagoga/escritora colaborou regularmente em várias publicações periódicas do seu tempo, nomeadamente nas mais importantes, para o problematizar e o estruturar das questões que preocupavam os intelectuais, que animavam, então, um forte surto de publicações que reflectiam sobre um pensamento social ou político, ou formulavam linhas de intervenção estética e literária.

²⁶¹ Sérgio desenvolveu uma notável acção pedagógica e cultural, tendo um papel fundamental no combate da tendência literária para o vago, o nebuloso, através da organização de uma ciência da crítica literária mais racional, que seria continuada nas obras de Castelo Branco Chaves e Agostinho da Silva.

Deste modo, o seu nome aparece com frequência n'*A Presença*, n'*O Diabo*, no *Sol Nascente*, n'*O Comércio do Porto*, no *Diário de Notícias*, na *Seara Nova*, etc.

De entre estas publicações, é na *Seara Nova* que pelo número total de textos (234, de 1929 a 1955),²⁶² a frequência com que aparecem e o grau da sua qualidade, melhor se podem apreciar as qualidades da sua escrita.

Na maioria dos casos, foi nesta revista que Irene fez uma primeira publicação de textos que, mais tarde (às vezes, muito mais), vem a recolher em livro, intactos ou retocados e, com frequência, numa ordem que não respeita a do primeiro aparecimento nas páginas da revista:

Na *Seara* se tem a prova de que Irene Lisboa concebe a unidade - livro como um mosaico em que as linhas de força se disseminam por um conjunto de textos que podem ser lidos em várias direcções, em busca da solução para várias perguntas. (Mourão, 1986: 17)

No ano de 1929, os textos da *Seara Nova* aparecem assinados de dois modos; de um total de 13 textos, a autora assina quatro, com o seu nome próprio, sendo um de pedagogia, duas crónicas e uma narrativa; os outros nove textos são assinados apenas com as iniciais: I.L.²⁶³, todos eles crónicas de título: “Coisas Poucas”. (Cf. Mourão, *op. cit.*: 21)

²⁶² Estes dados baseiam-se nas informações apresentadas por Paula Mourão, no seu livro: *Irene Lisboa: Folhas Soltas da Seara Nova* (1986). Foi nesta obra que nos baseámos para a redacção desta parte do nosso trabalho, pois ela é um trabalho apurado e reflexivo sobre a participação de Irene Lisboa nesta publicação.

²⁶³ Parece importante assinalar, a propósito, a afirmação da individualidade da autora. O leitor da revista, prevenido pelo título inaugural da série e respectiva assinatura, não deixaria, certamente, de reconhecer nas iniciais, a marca do nome da autora, sem criar problemas de confusão com outra pessoa.

Esta simplificação do nome pode ter a ver com o que já ocorrera em 1926, quando a autora publicou o seu primeiro livro: *Treze Contarelos que Irene Escreveu e Ilda Ilustrou*.

A redução do nome próprio às iniciais abriu caminho à substituição do seu nome por um seu equivalente: o pseudónimo.

A partir de 1935 e até ao fim de 1940, João Falco é quem passa a assinar a colaboração de Irene Lisboa na revista e quem aparece, no mesmo período, a assumir os seus livros.

É agora o momento de nos interrogarmos sobre os pseudónimos que a escritora usou: João Falco, Maria Moira²⁶⁴ e Manuel Soares.

Quanto a Manuel Soares, é sabido tratar-se do pseudónimo que assume os textos pedagógicos; usando um nome de homem, a autora procurou evitar os problemas (que nem por isso deixou de ter) que as suas concepções neste domínio, incómodas para o sistema vigente, lhe poderiam acarretar.

A tendência parece ter ido no sentido de criar um novo pseudónimo para a crónica, Maria Moira, mantendo José Falco como poeta.

Nas primeiras crónicas em que surge Maria Moira, parece haver, de facto, uma diferença de estilo: os textos são mais desenvolvidos, menos sincopados que os de João Falco, cuja frase é curta e sintética, correspondendo as pausas a uma tentativa de reproduzir o tempo mental de elaboração de um raciocínio.

Nos outros textos, embora continuando num tom de reportagem, Maria Moira pratica uma escrita mais próxima da de José Falco e os limites que começaram por se estabelecer inicialmente entre João Falco - o poeta - e Maria Moira - repórter cronista- acabaram por se esbater.

Neste caso o patronímico é suprimido, o que talvez se possa associar a uma concepção pedagógica atenta à aquisição da linguagem pela criança, a quem o livro se destinava, por parte de uma autora com formação no campo da pedagogia. Sabemos sobejamente que o nome próprio ou o diminutivo são suficientes no universo linguístico infantil, para designar uma pessoa.

²⁶⁴ Maria é o nome mais comum da antroponímia feminina portuguesa (ou seja liga-se a uma conotação de banal e popular) e “Moira” está a meio caminho entre o nome, o sobrenome a alcunha, o que se insere numa complexa rede de referências de grande importância no conjunto da obra de Irene Lisboa. (Mourão, *op. cit.*: 24)

Acerca das questões do pseudónimo, Irene Lisboa teve consciência que era preciso vincar; com efeito a pseudonímia e o nome próprio, coincidente com o da sua pessoa civil, está claramente assumido em alguns momentos da sua obra, como é visível neste excerto, escolhido aleatoriamente entre os vários que estudámos:

Tive de esclarecer a amável estranheza de Q. sobre o meu gosto de não ser conhecida. Gosto e utilidade! Mas não esclareci nada. Tratava-se de atitudes literárias (...) Que significa um nome de autor? Nada! À roda destas coisas ligeiras que eu aproveito para meus temas literários, porque não há-de flutuar um dos meus nomes de ocasião? Tanto faz que seja X o protagonista, como X o seu explorador...

A literatura teve sempre muito de aberrativa, de fantasista. Nomes, pseudónimos, têm absolutamente o mesmo valor das figuras e das localidades. Não valorizam as obras. (Lisboa, 1992: 107-109)

A partir do n.º 690 da revista *Seara Nova*, datado de 30/11/1940 e até ao n.º 762, de 21/3/1942, são assinados dezasseis textos com o nome: Irene Lisboa (João Falco). É a fase em que a escritora opera a transição para o uso pleno do seu nome próprio, que assumirá toda a sua produção daí em diante, quer em publicações periódicas, quer em volumes²⁶⁵: “Este é um processo que demora cerca de ano e meio nos textos da *Seara*.” (Mourão, 1986: 29)

Nas páginas da *Seara*, Irene manifesta uma clara vocação para o texto curto, cuja perspectiva é centrada no sujeito observador. Com efeito, a subjectividade aproxima os textos do disperso, do fragmentário e múltiplo. Daqui, decorre a dificuldade em integrar o que ela escreve em categorias fixas; a prová-lo estão as designações usadas pela própria autora de: “contarelo”, “noveleta”, “notas”, “folhas”, ou “apontamentos”:

A classificação em termos de género literário-crónica, narrativa, poesia - revela-se insuficiente para lhes atribuir um sentido: muitos dos textos escritos de forma versificada poderiam apresentar-se em linha corrida, como as crónicas, já

²⁶⁵ A obra: *Esta Cidade!* (1942) tem como autor: “Irene Lisboa (João Falco)”

que do ponto de vista de tema e título, não há distinções absolutas. (Mourão, *op. cit.*: 33)

A obra de Irene Lisboa, publicada na *Seara Nova*, assume também uma dimensão social e é este o lado que mais obviamente liga Irene Lisboa aos seus colegas de redacção nesta revista, aos seus contemporâneos do grupo Neo-Realista²⁶⁶ e aos seus companheiros do MUD.²⁶⁷

²⁶⁶ O movimento *Neo-Realista* pode considerar-se fruto da crise económica de 1929 e, em Portugal, está associado ao movimento de resistência democrática à ditadura salazarista. Iniciado na década de 30, esta nova tendência para a literatura de crítica social, revaloriza o Realismo novecentista.

Entre os nomes maiores do neo-realismo português destacam-se Afonso Ribeiro, António Alves Redol, Sidónio Muralha, Armindo Rodrigues, Mário Dionísio, João José Cochofel, Joaquim Namorado, José Gomes Ferreira, Carlos de Oliveira, Manuel da Fonseca, Fernando Namora, Fernando Monteiro de Castro Soromenho e Virgílio Ferreira (já na transição do Neo-Realismo para o Existencialismo do decénio de 50).

As primeiras manifestações neo-realistas surgem em revistas juvenis como *Outro Ritmo* (Porto, 1933), *Gleba* (Lisboa, 1934), *Gládio* (Lisboa, 1935), *Ágora* (Coimbra, 1935), *O Diabo* (Lisboa, 1934-40), *Sol Nascente* (1937-40), *Altitude* (1939), "Síntese" (1939-40) e *Pensamento* (Porto, 1939-40). Também surgem em revistas como: *Seara Nova*, *Presença*, *Manifesto* e *Portucalé*.

O romance: *Esteiros, da autoria de Soeiro Pereira Gomes (1941)* é, por alguns, considerada uma obra-prima do neo-realismo. Se na sua fase inicial predominava o articulismo e a polémica da revista, a atenção deslocou-se posteriormente da poesia e do conto para o romance de teorização estética e ensaio histórico.

²⁶⁷ O MUD (*Movimento de Unidade Democrática*) foi uma organização política que surgiu em oposição ao *Estado Novo*, no contexto do final da Segunda Guerra Mundial. Com a vitória dos Aliados e a consequente democratização de toda a Europa Ocidental, o regime fascista de Salazar ficou numa posição isolada e bastante incómoda a nível internacional, o que o levou a "simular" uma política de abertura.

A oposição organiza-se e a 8 de Outubro de 1945 nasce, com autorização do Governo, numa reunião efectuada no *Centro Escolar Republicano Almirante Reis*, em Lisboa, o MUD.

A orgânica interna do MUD passava a ser a seguinte: para além da comissão central existia também uma assembleia de delegados (com poder deliberativo), uma junta consultiva (...), comissões distritais, concelhias, de bairro, de freguesia, profissionais e

Com efeito, são retratadas diversas situações sociais, sendo evidente que a posição da escritora é de simpatia e de defesa das classes populares da cidade e do campo. Também nesta dimensão, a escrita de Irene vai no sentido de registar de preferência, o banal, o insignificante, adoptando, quer um tom desprendido de reportagem, quer mais emocionalmente, quando as situações afectam mais directamente a narradora.

Quando fala da burguesia, excluindo os casos em que se referem personagens a quem a narradora está particularmente ligada, a tendência é para a crítica e a ironia.

Em jeito de conclusão, podemos dizer que se distinguem dois aspectos fundamentais no *corpus* textual ireniano, publicado na revista *Seara Nova*: um é o do espaço real, verosímil, exterior que dá lugar aos textos pedagógicos, à crónica e à reportagem; o outro é o do espaço interior, o espaço mental em que o Eu se move, tendo como corolário a elaboração do próprio texto. Desta forma:

A colaboração de Irene Lisboa na *Seara Nova*, à imagem de toda a sua obra, é como uma árvore de múltiplos ramos, alimentados por uma seiva de origem comum: a terra-mãe da memória. O Eu-árvore, que sustém os ramos dispersos, é sustido pelo que de si procura o sol- os textos, folhas de dupla face (uma virada ao céu, ao exterior, e outra escondida, sombria, interior), ora mostrados como indivíduos, ora entroncados numa série, num movimento de constante vaivém.

A obra apresenta-se assim como um corpo único que avança, múltiplo, para o exterior, sem nunca se libertar da sua ligação primordial. (Mourão, 1986:41)

outras comissões de auxiliares e de técnicos. Havia portanto uma estrutura bem montada e credível.

Inicialmente, o MUD é constituído por elementos da oposição moderada, mas em pouco tempo passa a ser controlado pelo PCP, principalmente depois da criação do MUDJ (Movimento de Unidade Democrática Juvenil), constituído essencialmente por jovens comunistas.

Em muito pouco tempo este movimento conseguiu uma enorme adesão popular, tornando-se uma ameaça para o regime, que tudo fez para o neutralizar até que em Janeiro de 1948 o ilegaliza, sob a acusação de que este tinha fortes ligações com o PCP. (Cf. Rosas, Fernando e Brito, J. M. Brandão de, 1996: 634-637)

4.3.3- Actualidade das Concepções Pedagógicas de Irene Lisboa

Irene Lisboa reflectiu sobre vários aspectos, que para ela eram incontornáveis, em matéria de Educação da Primeira e Segunda Infâncias.

Desta forma, aspectos como: o Jogo (sua concepção e tipologias); a Brincadeira e os Brinquedos; o Trabalho Manual infantil (tendo em atenção a perspectiva fröbeliana) e o Cálculo (tendo em atenção os contributos de Decroly e Montessori) foram aspectos sobre os quais dissertou quer em palestras, quer em publicações.

Não nos deteremos, porém, nestes aspectos, pois o cerne do nosso trabalho de investigação centra-se na Literatura para a Infância. Assim, debruçar-nos-emos nas seguintes facetas pedagógicas da obra ireniana: o Conceito de Disciplina; a Importância do Conto para a Infância; o valor dos Jogos Verbais e, por último, as Actividades de Linguagem oral e escrita, por ela preconizadas para as crianças.

Teremos a preocupação de confrontar as posições da autora, com as orientações pedagógicas mais actuais, para comprovar a sua visão vanguardista, sobre as questões relacionadas com o processo de Ensino/aprendizagem.

- O Conceito de Disciplina

Este conceito fundamentava-se no pensamento dos pedagogos da *Escola Nova*. Segundo eles, a Educação só poderia ter rendimento se fosse feita num clima de confiança recíproca entre professores e alunos.

Nesta linha de pensamento, a *Escola Nova* tentava tornar a criança feliz, porque acreditava que as crianças mais castigadas eram aquelas que geralmente mais se revoltavam. Daí ser importante o professor poder gerir a sala de aula, sem recorrer aos castigos.²⁶⁸

²⁶⁸ Celestin Freinet sugeria que a organização minuciosa do trabalho e do jogo na sala de aula antecipava a formação de uma disciplina natural. Também Maria Montessori reafirmava que a disciplina deveria ser primordialmente activa. Para a pedagoga italiana uma criança silenciosa e imóvel não significava que estivesse disciplinada.

A *Educação Nova* assentava no pressuposto que a Criança que se entusiasmava com alguma actividade estava, ao mesmo tempo, a autodisciplinar-se. A disciplina, embora parecesse paradoxal, assentava na liberdade, no auto-controlo e no auto-governo.

As actividades monótonas e regradas, com a finalidade exclusiva do treino manual ou intelectual, não significavam disciplina. Não era de estranhar, portanto que as crianças, quando se vêem fora da “alçada” escolar, fizessem um barulho tremendo.²⁶⁹

Para Irene Lisboa, o estabelecimento da disciplina era um acto involuntário, como se fosse uma espécie de atmosfera, em que toda a Educação se desenvolveria.

Ela atribuía grande importância à psicologia do desenvolvimento, pois considerava que, ao contrário da *Escola Tradicional* que encarava a criança como um receptor de ideias e atitudes, a acção da Escola nunca deveria ser unilateral, mas sim respeitando a criança-receptor. Este facto pressupunha a defesa de uma vontade própria que podia contribuir para autonomização intelectual e emocional da criança.

Estes conceitos reflectem um sistema educativo denominado *self-government*. Este método consistia em:

levar a criança a descobrir por si própria uma moral, a viver e a suprir, de certo modo as dificuldades da sua vida em comum com outras; tudo por efeito de uma disciplina ou conduta, à qual se submete voluntariamente, o que não é difícil nem muito estranho visto ela própria ter contribuído para a sua elaboração e sentido a sua necessidade. (Lisboa, 1942: 113)

Este princípio foi herdado dos Pedagogos da *Escola Nova* que valorizavam a auto-disciplina, em oposição à disciplina exterior. Contudo, tal facto não implicava a abolição da autoridade adulta porque esta continuava a ser vista como essencial para fornecer opções de dever e regras importantes para formar a consciência:

²⁶⁹ Lembremos, a este respeito, as palavras da professora da Escola-Oficina nº1 (citadas no capítulo anterior) quando comparava os seus alunos com os das demais escolas oficiais da cidade de Lisboa, nas tardes de festa no Coliseu.

Tal como os métodos escolares activos pretendem levar as crianças à descoberta ou à investigação dos conhecimentos de que carecem, ou pelo menos a fazer-lhes tomar parte na dedução e sistematização do saber, pretende o *self-government* confiar às mesmas crianças a organização da disciplina escolar, ou uma participação nas decisões da vida interna da escola. (...)

Tudo que a velha escola dos métodos tradicionais encontrou (...) para completar o seu tipo de disciplina autoritária foram as “lições de moral” e as de “educação cívica”! Ora a excelência do *self-government* (...) está em descobrir por si própria uma moral, a viver e a suprir, de certo modo, as dificuldades da sua vida em comum com outras (crianças) (Lisboa, *op. cit.*: 111-113)

Para Irene Lisboa, a disciplina, na verdadeira acepção da palavra, resultava da conciliação entre as intenções mais úteis da autoridade dos adultos (professores e pais) e os resultados do *self-government*.²⁷⁰

À disciplina autoritária em que o professor, além de seleccionar o conhecimento e os recursos, ditava as normas, controlava os comportamentos e condicionava os sentimentos, Irene apresenta, em alternativa, uma disciplina livre, baseada no trabalhar “à vontade”, com aquilo que a criança mais gosta de conhecer e fazer.

A disciplina livre não implicava, por parte do professor, a dispensa de interferência e de orientação, visto que ele é visto como o responsável pelo espírito animador da Educação. É a ele que cabe o papel de estimular a imaginação, sobretudo em tarefas mais complexas. De igual modo, nunca deve deixar de intervir sempre que se cometam excessos, por parte de algumas crianças.

Este princípio, que continua actualmente relevante, enquadra-se nos objectivos da *Escola Democrática* que acredita que deve encorajar a todos por igual, no sentido da sua realização individual e social.

Para concluir este ponto, podemos dizer que a disciplina, perspectivada por Irene Lisboa, não se resumia a uma liberdade ilimitada,

²⁷⁰ O método *self-government* é também defendido por um contemporâneo de Irene Lisboa. Trata-se de António Sérgio (1883-1969) que publicou na 2ª série da revista *Águia* um conjunto de artigos sobre o *self-government* e a Escola.

mas sim àquela liberdade de escolher, de agir conforme os interesses naturais: “A liberdade de escolher, por exemplo, pode significar simplesmente liberdade de escolher um jogo.” (Lisboa, 1933:127)

- A Importância do Conto

O valor educativo do conto infantil assume, em Irene Lisboa, uma importância acrescida por ela própria ter sido uma escritora para crianças e jovens²⁷¹. A escrita para a Infância adquire com ela, um carácter pedagógico intenso.

Este saber, através da escrita, contar contos e histórias não a impede de abordar o valor pedagógico do conto infantil - aspecto que actualmente desperta interesse em vários sectores: no mundo da criança, nas escolhas dos pais e, mesmo, na comunidade académica.

Para Irene, contar uma história deveria suscitar interesse à criança e paralelamente ser fonte de prazer. Segundo ela, só assim se compreendia o valor inesgotável do conto infantil. Em sua opinião havia risco de tal não acontecer quando o conto, na história tradicional, representava o simples transporte de uma sabedoria secular e o contador era o *magister*, autoridade incontestada e incontestável.

Segundo esta pedagoga, para se conseguir que a criança fosse um bom leitor, não bastava apenas fazê-la adquirir os primeiros conhecimentos, mas ajudá-la a alargar a sua curiosidade até ao imaginário, fazendo-a a sentir emoções como a amizade, a bondade, a admiração ou a coragem:

Sabe-se como é muito importante para a formação da personalidade da criança ouvir muitas e belas histórias. Pois escutar histórias é uma das primeiras experiências literárias do ser humano. (...) Por um lado, a narrativa oral opera como um veículo de emoções e, por outro lado, inicia a criança na palavra, no ritmo, nos símbolos, na memória, desperta a sensibilidade, conduzindo à imaginação através da linguagem global. (Mesquita, 2006: 165)

²⁷¹ Como já vimos em momento anterior deste capítulo.

Os contos para a Infância são uma das formas que o homem encontrou para fazer entender as coisas, desde as mais simples, às mais complexas. Eles servem para as crianças construírem estruturas mentais, para estabelecerem relações entre elas e os outros, entre as coisas verdadeiras e as inventadas.

Os contos têm como função educar de uma forma simples, instruindo e distraindo a criança e contribuindo para o seu desenvolvimento psicológico, intelectual e emocional.

Eles revelam uma sequência de acontecimentos que se sucedem de acordo com uma personagem (o herói); apresentam uma visão da realidade transportada para a fantasia; oferecem respostas para resolver problemas ou conflitos e situam-se num espaço e tempo míticos:

Neste sentido, o conto (...) é único, é uma obra de arte, por isso, é susceptível de várias interpretações. O significado profundo deste tipo de contos será distinto para cada criança (e inclusivamente para a mesma criança) em diferentes períodos da sua vida. O que faz com que um determinado conto seja mais importante que outro para uma determinada criança e numa idade concreta, depende do seu estado de desenvolvimento psicológico e dos problemas mais estimulantes daquele momento. (Mesquita, *op. cit.*: 168)

Ora justamente devido a estas características, o conto para a Infância, como Irene Lisboa devidamente salientou e praticou na sua escrita, demarca-se do conto popular e do conto literário para se autonomizar como género particular.

- O valor dos jogos verbais e outras “historietas”

Na esteira dos pressupostos defendidos por Claparède, Irene Lisboa reconhece no Jogo, a função de fornecer à personalidade infantil, o estímulo necessário para o seu desenvolvimento. Deste modo, em qualquer rotina diária, a criança brinca com as palavras como com qualquer outra coisa:

Brincar com as mãos, com os pés, com as coisas, com as próprias palavras: deformá-las, desdobrá-las, repeti-las à sociedade, dispará-las, etc, é função nitidamente infantil. Quem não goza, não refere, não se entenece com as fantasias verbais dos seus filhos? (Airina, 1952: 6)²⁷²

Irene tinha a clara noção de que à medida que a criança se desenvolve, também aumenta o seu vocabulário, porque ela tem necessidade em verbalizar o seu conhecimento gradual do mundo. A criança “pergunta o nome das coisas e depois os porquês. Em simultaneidade, activa-se o seu trabalho de imaginação.” (Airina, *op. cit.*: 6).

Progressivamente, a criança cria necessidades, desenvolve capacidades, produz concepções novas, em relação a si e aos outros. O valor e significado das coisas, interiorizado pela imitação e, posteriormente, pela criação autónoma, provêm de diferentes contextos, sendo os mais importantes a Casa e a Escola. Daqui, surge que daquilo que a Criança vê e ouve, ou seja, destas fontes depende a representação que ela faz do mundo e o seu grau de curiosidade perante as coisas.

Irene apresenta vários exemplos de rimas e pequenas histórias ou poesia breves que podem motivar a aprendizagem da língua, por parte das crianças.

Este conceito é tão actual pedagogicamente que o encontramos numa das maiores especialistas nesta matéria, sendo visível no seguinte excerto:

Toda a actividade da criança desenrola-se naturalmente à volta do jogo e a sua aproximação à língua materna não é excepção. A criança vai adquirindo e desenvolvendo a linguagem através e em contacto com um mundo de sonoridades, de ritmos e de rimas, no fundo de todo o tipo de jogos linguísticos, que num primeiro momento a mãe (e a família, acrescentamos nós) utiliza de forma magistral e intuitiva, favorecendo e reforçando continuamente as aprendizagens verbais da criança.

²⁷² Pseudónimo, usado por Irene Lisboa, nos artigos publicados na revista: *Educação Infantil*.

Já num segundo momento, é na pré-escola que a criança vai continuar este desenvolvimento da sua linguagem, permanecendo este contacto com diversos jogos linguísticos, favorecido certamente com a aproximação da criança às formas poéticas de fundo tradicional. (Balça, 2006: 259-260)

Irene Lisboa considera um primeiro grupo de poesias do qual fazem parte vários exemplos de pequenas histórias e de rimas tradicionais e poesias curtas. Trata-se, segundo ela, de algo que entusiasma as crianças, que as diverte e lhes transmite o gosto pelo ritmo e o arranjo das consonâncias verbais.

Em termos pedagógicos, estas historietas com sentido lúdico, independentemente da moral, provocam uma atenção auditiva educativa que poderá ser muito útil nos anos seguintes.

Na sistematização dos jogos verbais e histórias, Irene Lisboa ordena num segundo grupo, as histórias mais longas, os versos mais compridos, os romances ou rimances (como a nau Catrineta e a Bela Infanta) e as lengalengas. Relativamente a estas produções poéticas, mais do que em qualquer outro tipo de texto, Irene utilizava o sistema da roda, com as crianças e a professora sentadas, ou então, formando um semi-círculo.

Através desta técnica pretendia-se que as histórias fossem ouvidas com o maior interesse. Para Irene, a arte de contar (com a presença de todos os códigos para-linguísticos (expressão facial, modulação da voz e expressão fisionómica) era fundamental para que houvesse o correcto desenvolvimento da linguagem verbal da criança:

O conto contado não amolece; entre o contista e o ouvinte permutam-se as expressões fisionómicas e os sons da voz caem vivos. Esta é uma maneira de aprender a falar, não a fazer concordâncias gramaticais correctas, que menos importam para a frescura e graça da língua, mas a reter e a fixar os modos de dizer, as pausas interjeccionais, o rolar das frases. (Lisboa, 1927: 253)

Para a pedagoga, esta “ginástica” verbal e mental intensificava-se quando as crianças procuravam reproduzir cenas. No entanto, sublinha que tal é impossível de concretizar se elas não sentirem prazer. Daí, aconselha

a que os professores, quando buscam este objectivo, devam optar, de preferência, pela recitação de poesias breves ou lengalengas rimadas, de cariz geralmente jocoso.

Este tipo de histórias também era considerado recomendável para aquelas crianças que inicialmente se mostrassem desinteressadas, por desconhecerem a própria história ou porque habitualmente não tivessem quem lha contasse.

A pedagoga refere ainda um terceiro tipo de histórias, designadas por histórias compostas. Compreendemos, facilmente, que este tipo de histórias surge quando o professor é capaz de aproveitar um momento, um acontecimento na sala de aula, um passeio recente ou uma festa acontecida em dias anteriores para dar azo a que as crianças inventem uma história, proporcionando-lhes, assim, momentos de criatividade e efabulação.

Irene Lisboa alerta os professores para uma questão relevante: a necessidade de falar ordenadamente e a de respeitar a intervenção do outro. Chama também a importância para o professor variar o tipo de histórias e jogos verbais propostos aos alunos, recomendando a utilidade de as crianças escolherem livremente, conforme o seu gosto e vontade.

Por fim, Irene apresenta um último tipo de histórias: individuais e colectivas. As últimas, em sua opinião devem ser escolhidas antes das individuais e podem ser sugeridas por várias coisas: conversas, ilustrações, objectos, uma frase ou ideia expressa por uma criança, etc.:

A história colectiva é amparada pela professora que anima os imaginantes, recolhe e liga as boas ideias e sustém os desmandos. (...) já com a história individual, de invenção, costumamos intervir pouco para não desnortear o contista, que sozinho idealiza, e se traduz por frases desordenadas. (Lisboa e Moreira, 1926: 158)

- Actividades de linguagem oral/escrita

Na época em que Irene Lisboa exerceu funções de educadora de Infância, o processo de ensino inicial da leitura era designado de *globalístico* (Cf. Teixeira, 2006: 112). Neste método, aplicado ao Ensino

Infantil, os assuntos ligados à leitura e à escrita eram de interesse ocasional, embora quase sempre diário. Numa fase posterior à escolha do tema, as crianças realizavam cópias e leituras livres dos livrinhos manuscritos ou ilustrados, onde, a seguir, as frases já conhecidas eram repetidas.

Irene não atribuía importância prioritária ao ensino inicial da leitura e recorda, em vários dos seus escritos, que não se sentia tentada a seguir este tipo de experiências. Antes de mais porque, em seu entender, promovia a invariabilidade das ocupações, que considerava tão nefasta à educação infantil, seguidamente, porque eventuais aquisições seriam esquecidas, quando a criança entrasse na primeira classe:

Não sabendo ler correctamente (as crianças) são obrigadas a recomeçar o aprendizado da leitura pelo método fonético. A primeira classe das nossas escolas só toma em linha de conta o ensino fonético da leitura. (Moreira, 1934: 6)

Este aspecto, particularmente tido em conta por Irene Lisboa, demonstra bem a preocupação de não traumatizar a criança, quando no início do seu percurso escolar, inevitavelmente, comete erros de natureza ortofónica:

Quando o sistema linguístico se encontra em desenvolvimento nos primeiros anos de vida da criança, o único recurso a que esta tem acesso é à evocação auditiva, contrariamente ao que acontece com um adulto alfabetizado, que processa não só a sequência fónica da palavra como a sua representação gráfica.

À entrada na escola, a criança não dispõe deste último recurso, sendo as propriedades fónicas da palavra as únicas a que tem acesso. (Freitas, Alves e Costa, 2007: 23)

O interesse de Irene Lisboa pela leitura não se resumia apenas a questões metodológicas, mas também impelia o professor a ser um motivador da leitura e a debater o assunto com todos aqueles que estavam interessados e preocupados com as questões da Educação.

Se a questão da leitura foi aspecto que a interessou, sendo tema de várias das suas reflexões, a oralidade da criança também não foi

descurada. A pedagoga pensava que a Educação de Infância usava excessivamente os exercícios de linguagem, invocando o pretexto de que a criança necessitava de adquirir vocabulário e formas correctas de dicção. No entanto, em sua opinião, o vocabulário da criança cresce naturalmente porque aumentam as suas necessidades e, conseqüentemente, o esforço para as satisfazer:

Sendo a linguagem uma faculdade inata, deverá obedecer a um processo de amadurecimento, que será semelhante de criança para criança, independentemente da língua específica que estão a aprender. A rapidez do processo de aquisição, que se manifesta também no facto de, por volta dos cinco, seis anos, as crianças já serem falantes bastante competentes da sua língua, constitui um argumento a favor da hipótese inatista. (Costa e Santos, 2003: 29-30)

Para Irene Lisboa, ao solicitar explicações e pedir respostas, no fundo, ao falar, a criança adquire vocabulário novo que frequentemente internaliza

Ter aprendido uma palavra nova encanta-a. Durante um certo tempo torna-se mesmo um furor; é a caça às palavras; a criança faz colecção delas (...) é sobre as palavras que ela aplica primeiramente o seu instinto coleccionador. (Lisboa, 1957: 6)

Contudo, Irene crê que as palavras novas, desintegradas de um contexto quotidiano ou de pura oportunidade, correm o risco de serem facilmente esquecidas. Ela não hesita em afirmar que na Primeira Infância as lições de linguagem, utilizando os significados ou as repetições são muito fastidiosas, daí fazer a seguinte recomendação às professoras:

A correcção da pronúncia e das insuficiências verbais deve ser pessoal e mais ou menos accidental. Muitos defeitos ortofónicos são inerentes à idade e passageiros. A exigência de respostas completas, como partes perfeitas do discurso, é desnecessária. (Lisboa, 1933: 135)

Num estilo muito pessoal, Irene criticava algumas escolas primárias que, ambicionando construir um tipo de construção para a linguagem

corrente, acreditavam estar a ensinar a *falar*, “obrigando” os alunos a utilizar repetidamente os principais elementos da oração.

As suas considerações antecipam a ideia contemporânea, relativa à leitura e à escrita, de que:

A criança não recebe as informações sobre a linguagem escrita passivamente, mas vai reconstruindo, formulando hipóteses, teorias, testando-as e modificando-as. (...)

O desenvolvimento da linguagem escrita ou oral é natural e dá-se em contextos sociais, em resposta a uma participação activa e criativa do indivíduo, ao tentar compreender e dar um sentido ao mundo em que cresce. (Mata, 2006: 24-25)

Segundo Irene Lisboa, se os professores não atendessem a estas questões, o desenvolvimento natural da linguagem far-se-ia de forma desproporcionada. Nesta linha, Irene considerava que a apropriação e domínio do processo de lecto-escrita era um processo que devia ser feito de forma gradual pela criança, defendendo, já naquela época, a importância da desescolarização da leitura para que a criança aprendesse a ler e a gostar de ler e compreender.

Defendia que a leitura, mais do que uma competência, era um meio básico de formação da criança e não deveria circunscrever-se à Escola ou reduzir-se a um cariz informativo e à formação meramente escolar do aluno:

Assim, (a leitura) atinge plenamente objectivos múltiplos: origina hábitos de atenção e de auto-disciplina, a linguagem avoluma-se e consciencializa-se; a sensibilidade afina-se na apreciação (...); estimula a identificação, robustecendo a formação da personalidade; provoca o encantamento do espírito. (Lisboa e Moreira, 1926: 25)

A *Escola Nova* anunciou a modernidade da questão da desescolarização da leitura, que, naturalmente, Irene também defendeu.

E, na actualidade, a este propósito, é considerado que “ Todos estes contextos, lar, jardim-de-infância, comunidade envolvente assumem

grande importância na apreensão da linguagem escrita e conseqüentemente também da sua funcionalidade”²⁷³(Mata, *op. cit.*: 210)

Relativamente à escrita, para Irene Lisboa, escrever é uma forma de expressão infantil. Portanto, existe todo o interesse por parte do professor, em estimular esta actividade, ao invés de a limitar ou complicar.

Numa fase inicial, defendia o incentivo da escrita livre, sem qualquer imposição de modelo, sabendo que, gradualmente, a criança passaria a copiar modelos de escrita do ambiente envolvente. Esta cópia espontânea resultaria da aproximação da criança ao objecto de conhecimento, até chegar a uma fase de escrita “a meias” com o professor. Para Irene, a escrita livre deveria anteceder sempre a escrita escolarizada.

Na perspectiva de Irene Lisboa, o formalismo escolar impelia as crianças (dos sete aos dez anos) a desenvolver ideias que ainda não possuíam ou que não tinham capacidade cognitiva para terem interiorizado.

Ela apontava, como exemplos, diferentes motivos usados na época como temas para redacção, tais como: a pátria, a bandeira nacional, a disciplina, o trabalho ou os sentimentos ligados a ser bom filho e bom cidadão. A este propósito, afirmava:

O professor dá o ponto e depois corrige-o. Isto é, carrega os efeitos da sua má proposta com a impertinência da sua correcção. E digo impertinência porque o professor é geralmente inclinado a opor-se à simplicidade infantil, a oferecer-se como padrão mental. (Lisboa, 1944: 18)

Segundo Irene, a redacção devia manifestar interesse natural do aluno, o que não significava estragar as finalidades do Ensino: “É ou devia ser um meio vivo, um meio espontâneo de manifestação. Uma espécie de fala... Falar por escrito, pelo gosto da comunicação, da efusão e, muitas vezes até, do recolhimento, do pensamento entretido.” (Lisboa, 1944: 18)

²⁷³ O desafio dos professores continua a ser fazer perdurar o prazer de ler muito para além do período dedicado à aprendizagem formal na escola.

A procura de temas não é nem deve ser assim tão complexa, porque, como recomendava a pedagoga, bastava ter-se em atenção as histórias das crianças, as suas cartas, bilhetinhos ou inclusive os diários dos adolescentes.²⁷⁴ (Cf. Teixeira, 2006: 117)

À imagem da posição de Irene relativamente à Escrita, também actualmente se considera que as emoções e sentimentos, vividos pelos alunos nas actividades de escrita, são cruciais para construir a relação com esta competência. Desta forma, para além das tarefas realizadas por iniciativa do professor, abre-se ainda um campo muito vasto para a escrita por iniciativa dos alunos, se as experiências de escrita forem gratificantes:

Ao lado da sensação de domínio da escrita e da capacidade de criar textos, a escrita livre, os cadernos de escrita, nos quais os alunos podem escrever a partir da vivência escolar e fora dela, constituem instrumentos poderosos para fundar a sua relação com a escrita. (Barbeiro e Pereira, 2007: 16)

²⁷⁴ Há aqui uma aproximação evidente ao texto de Freinet: *O Texto Livre* (1976), de que transcrevemos um excerto, a título de comparação:

Os nossos alunos escrevem textos, quando têm vontade de escrever, quando estão inspirados, quando um acontecimento ou um facto os impressionou, quando sentem a necessidade espontânea de desabafar; o texto produzido representa algo de sintético, de global: o facto, o acontecimento, a ideia, o sentimento são expressos graças a um conhecimento das técnicas de expressão, conhecimento que, bem o sabemos, não é perfeito, mas que se desenvolve automaticamente porque a criança escreve muito. (Freinet, 1976: 56-57)

4.3.4- Ordem Antiga vs. Educação Nova

Quando abordámos o conceito de Disciplina em Irene Lisboa, verificámos a crítica da pedagoga ao professor da *Escola Tradicional*, associado sempre a uma disciplina impositiva, que derivava da sua autoridade incontestável perante os alunos. Autêntico “rei” na sala de aula, só ele tinha o direito de falar como e conforme entendia, não se preocupando em estimular a intervenção das crianças.

O silêncio e a imobilidade eram as estratégias para o entendimento e a ordem. O professor sabia que assim melhor poderia dar a sua lição magistral e as crianças trabalhavam quase sempre no mesmo lugar, sem o direito de circular, nem de variar de actividade:

A trave-mestra do edifício era o princípio da autoridade.

As crianças eram obrigadas a aprender uma lição ou a fazer um ditado durante uma hora, a estar constantemente em filas, a cumprimentar as pessoas mais velhas, a levantar-se à passagem de um adulto, a manter-se caladas, etc. A sua existência apresentava-se como uma série ininterrupta de deveres.

Este sistema (...) era tido como normal pelos que o impunham e pelos que a ele se submetiam. Era aceite e utilizado por todos e em toda a parte. (...) O adulto tinha todos os direitos, tal como a criança todas as obrigações, por virtude de estado. (Mialaret, 1971: 179-181)

Em oposição a esta rigidez de princípios e contenção de gestos, para Irene Lisboa, o aluno devia mover-se na sala de aula e procurar descobrir as novidades que lhe interessavam, ao invés de ter de esperar pela indicação ou pela ordem do professor.

A Pedagogia Tradicional defendia que a Escola funcionasse como uma espécie de *caserna*, utilizando apenas métodos racionalistas e intuitivos e permitindo unicamente um tipo de relações sociais: a acção do professor sobre o aluno. Irene Lisboa, enquadrada no pensamento da *Escola Nova*, criticava esta unilateralidade centrada no professor. O facto de o aluno não ser considerado um participante activo implicava, em sua opinião, uma separação na comunicação entre os agentes do processo de ensino/aprendizagem.

-Atitudes e Funções do Professor

Irene considerava que o peso do professor era ainda mais excessivo no Ensino Primário; aí ele centrava todas as atenções, porque deveria ministrar um conjunto de conhecimentos essenciais à grande maioria dos alunos, ignorando aqueles que manifestassem dificuldades de aprendizagem. A *Escola Nova* defendia precisamente que não se ignorem esses alunos, reveladores de maiores dificuldades:

Talvez seja bom considerar que os bons e os maus alunos têm isto de comum: são alunos. O “menos dotado” é semelhante ao dotado, só que não chega a por em funcionamento os mecanismos do sucesso. As capacidades de uns e de outros não estão em causa. (...)

Em qualquer instância, é preciso que a criança utilize a escola; é preciso que a escola proporcione a toda a criança a possibilidade de se utilizar, quer dizer, de obter bons resultados pelo menos em certos domínios. (Mialaret, *op. cit.*: 194-195)

Outro aspecto a que, segundo Irene, o professor devia atender relacionava-se com o conhecimento da psicologia infantil. Ela não considerava a criança como um adulto em ponto pequeno, pois revelava uma individualidade própria. E mais, defendia que o Ensino deveria ser adaptado à personalidade e estágio desenvolvimental do aprendente: “Para cada aluno se procura uma medida de trabalho; nada obriga este a fazer exactamente o que faz aquele.” (*Idem, ibidem*: 193)

O respeito pelas atitudes da criança era a base da relação pedagógica, sendo o professor perspectivado como um investigador que devia conhecer os comportamentos e necessidades psicológicas das crianças que se prendiam com as diferentes fases de desenvolvimento em que estas se encontravam.

Para Irene Lisboa, o papel do professor não se devia circunscrever à transmissão de conhecimentos, ele devia ser, sobretudo um investigador e um motivador de aprendizagens:

O professor também toma uma atitude muito diferente da habitual: é um investigador, um curioso que desperta nos alunos o gosto da observação e da crítica dos factos. (...) Os alunos não ficam sentados à espera, nem abrem o livro por ordem ou por imitação; o professor também não vem com a sua lição feita, nem com relatórios preparados. (Lisboa, 1944: 14)

Um dos pressupostos pedagógicos mais importantes para Irene Lisboa era que a função essencial da Escola Infantil deveria ser a de criar um ambiente favorável à aprendizagem das crianças, respeitando os seus centros de interesse ²⁷⁵: “As escolas modernas têm pois, por base a actividade e o interesse da criança. O trabalho deixou de ser só de carteira, tomou vários aspectos, e o programa excedeu só os livros. A oportunidade, o dia-a-dia ajudam a determinar.” (Lisboa, 1936: 16)

Todos estes elementos eram considerados fundamentais para que a criança satisfizesse as suas necessidades e interesses.

Segundo Irene, a unidade de todas as técnicas de Educação reside na criança. Quer se trate de exercícios sensoriais (Montessori), da actividade fundada sobre os interesses (Dewey, Claparède, Decroly), de contratos de trabalho individual (Dalton, Winnetka), do trabalho em grupos ou do *self government* é sempre um aspecto da psicologia da Criança que está em jogo para esta pedagoga:

As técnicas novas da pedagogia seguem de perto o desenvolvimento da psicologia infantil e esforçam-se por se lhe adaptar. E assim (...) os diversos métodos da *escola activa* formam um todo, uma unidade ideal e são complementares uns dos outros. (Lisboa, *op. cit.*: 114)

²⁷⁵ “ Um centro de *interêsse*, como se pode bem imaginar, é um assunto para o qual se chamam as atenções. Infelizmente tem-se abusado muito desta expressão nas escolas. Criaram-se muitos *centros de interêsse* ao acaso, sem proveito nenhum para o ensino. (...) Os *centros de interêsse* do Dr. Decroly não são, porém, fortuitos; são até o núcleo ou a ideia central dos trabalhos na escola (...) A alimentação, o vestuário, a habitação, a defesa em geral, eis os quatro grandes centros de interêsse do sistema educativo de Decroly.” (Lisboa, 1942: 14)

Relativamente à figura do professor, Irene Lisboa considera que a sua dignificação passava por ele se assumir como uma referência intelectual e moral para as populações: “O professor, vivendo e lidando com o povo, poderia organizar sessões de leitura que ao povo interessassem e lhe dessem ocasião à reflexão” ²⁷⁶ (Lisboa, 1935: 1)

Uma dessas reflexões deveria ser precisamente sobre Educação. Irene considerava que ainda havia muitos colegas ignorantes relativamente às questões educativas e às tendências pedagógicas da *Educação Nova*, que rapidamente se espalhavam por todos os países europeus. Em seu entender, a leitura e a investigação seriam a forma de superar esta ignorância.

Aumentar a sua cultura geral seria, certamente, a melhor forma de permitir ao professor assumir-se como uma figura grada no contexto social, permitindo-lhe desenvolver uma missão social alargada fora da Escola:

Nunca o professor deve deixar de ser zeloso, firme, inteligente ou compreensivo, generoso e tolerante. De portas para dentro ou para fora da sua escola! No coração das populações, a voz do professor é sempre uma das mais autorizadas e solicitadas. (Lisboa, 1936: 18)

A atitude preconizada por Irene Lisboa para o professor, nomeadamente do Ensino Primário, implica uma autoformação totalmente estranha à *Escola Tradicional* e, por isso, inovadora para o processo educativo.

²⁷⁶ Para John Dewey, a reflexão não consiste num conjunto de procedimentos específicos a serem usados pelo professor, pelo contrário, é uma maneira de encarar e responder aos problemas, um modo de ser professor.

Ele define três atitudes necessárias para esta auto-análise do professor: a primeira: a abertura de espírito (refere-se á necessidade de ouvir mais do que emitir a sua opinião); a segunda, de responsabilidade (implica uma reflexão acerca das suas ações sobre os alunos) e a terceira, que resume as duas anteriores, que se refere à sinceridade do professor. (Cf. Teixeira, *op. cit.*: 135)

Num artigo, intitulado: “Auxílios intelectuais do Professor”, Irene discorre acerca da importância dos recursos postos à disposição do professor para melhorar a eficácia do seu trabalho. Neste texto, criticava o comodismo do professor que cristalizou nas ideias e nas técnicas, lamentando “a sua falta de agitação mental, de cultura e de interesses gerais, a sua muito materialista e acanhada visão dos efeitos do seu trabalho, o seu rudimentarismo técnico e o desconhecimento dos diferentes valores da educação.” (Soares, 1937: 150)

Para Irene, a formação do professor dividia-se em dois momentos: aquele em que, antes de exercer, o professor se preparava para o ensino e depois, a fase de aperfeiçoamento e actualização permanente, que devia decorrer ao longo da sua carreira.

No primeiro momento, o tipo de formação era ministrado por terceiros, no segundo momento tinha de ser o próprio professor o sujeito activo na sua formação, para melhorar a qualidade do seu ensino.

Segundo Irene era a existência deste segundo momento que distinguia os professores, como seres humanos instruídos: “Pretende-se também que ele próprio (o professor) se critique, ajuíze do valor do seu trabalho, tenha conhecimento de métodos, de fins educativos.” (Soares, *op. cit.*: 150)

Irene Lisboa era da opinião de que deveriam ser os governos e autoridades superintendentes a coordenar a formação dos professores já em exercício da sua função, apontando que seria importante existirem cursos de aperfeiçoamento e estágios práticos, à imagem do que acontecia naquela época, em vários países europeus, como por exemplo na Suíça:

Que pode constituir um curso de aperfeiçoamento e um estágio prático?

Uma série de demonstrações de certos processos de ensino, quer em escolas próprias e permanentes de ensaio, quer em quaisquer outras que a isso se adaptem. Ou simplesmente informações da pedagogia renovada, por meio de conferências regulares, auxiliadas ou ilustradas por conveniente documentação. (Soares, *op. cit.*: 151)

No que concerne às conferências pedagógicas, Irene acreditava tanto no valor formativo e dignificador da condição docente, que ela própria foi oradora em variadíssimas conferências, um pouco por todo o país, como já demos conta em momento anterior do nosso trabalho.

Segundo ela, nelas o professor ouvia, recebia conhecimentos e ganhava possibilidades de poder criticar o seu percurso pedagógico e o de outros. O fim de qualquer conferência pedagógica é “esclarecer o professor, tornando-o conhecedor e crítico dos ideais e práticas educativas” (Lisboa, 1944: 2)

Concluindo, Irene Lisboa chamou a atenção para a importância da formação contínua dos professores como um importante auxiliar para estes se auto-conhecerem e melhorarem a sua forma de Ensinar e a sua relação com os alunos.

- A Função Educativa da Família

Para Irene Lisboa, o processo educativo não se circunscreve ao espaço escolar, prolongando-se para o exterior. Com efeito, a sua preocupação pedagógica não se restringiu aos professores e ela publicou artigos sobre Educação dirigidos também aos pais.²⁷⁷

Segundo Irene, a própria rua tem um importante papel pedagógico, sendo simultaneamente informativa e formativa; defende que o desenvolvimento integral da criança “enclausurada”, por mais brinquedos que tenha, nunca é tão completo como o da criança que passeia e convive com outras crianças, observando as situações que a vida exterior lhe proporciona.

Igualmente importante é, em seu entender, a atitude da pessoa que acompanha a criança, que “deve ser (...) paciente e gentil, bem diferente das mercenárias estouvadas ou rabugentas e atender com inteligência, mas

²⁷⁷ Referimo-nos aos vários textos publicados na revista: *Os Nossos Filhos*.

sem peso instrutivo e secante, às constantes perguntas infantis.” (Airina, 1926: 7)

Por oposição às crianças citadinas, Irene considera que as crianças do campo “usufruem de muito mais liberdade e possibilidades de expansão física e lúdica”. (Airina, *op. cit.*: 7). No entanto, o seu espírito realista não lhe permite esquecer também a dureza da maior parte das vidas destas crianças.

Avant la lettre, também neste aspecto, Irene Lisboa denuncia as péssimas condições higiénicas e sanitárias das crianças que vivem em meios rurais: “Aparte a fome e o frio frequentes e a insalubridade doméstica, há o trabalho temporão e antecipado, que se abate impiedoso sobre os rapazitos e as rapariguitas ao dealbar dos oito anos.” (Airina, 1952: 6)

No ambiente citadino, tudo o que rodeia a criança, burguesa, é inibitório: “Cuidado não caia o menino! Não vá para a escada, não escorregue, não se atire da janela abaixo, não se queime, não se fira, não se constipe! (...)” (Airina, *op. cit.*: 6). No entanto, as crianças de estratos sociais mais baixos (a maior parte da população infantil) sofriam tanto como as dos meios rurais, em diferentes aspectos.

Esta sensibilidade de Irene é visível em vários artigos. Escolhemos, a título ilustrativo, um excerto do texto “Rapazes de Escola”, publicado na *Seara Nova*:

Os rapazes falaram-se das suas doenças, de onde eram, do que faziam, das famílias, da escola. Pareciam dois homenzinhos. Iam ambos fazer treze anos. Viviam no Barreiro, de onde vinham todos os dias a uma escola industrial. (...)

Depois falaram-me das doenças. Aquele mesmo já tinha estado tolhido com reumatismo e tinha também tido coreia. Desta doença que era tão má e que ele tinha ficado com medo. O outro de uma palidez de cadáver, com uns dedos só de ossos e as orelhas como dois abanos transparentes, dizia-me que não era doente. Que tinha tido umas coisas, mas que já tinham passado (...)

Um dos rapazes tinha uma panelinha.

-Para que é?

-É do meu almoço!

- Come-lo frio!

-Pois, a gente não se importa. Estamos habituados (...)

A conversa dos rapazes fez impressão no meu mais velho, que vai fazer oito anos. Dizia-me ele, dali a bocado: - Pareciam dois homens! Já sabem o que é a vida!

Deu-me vontade de rir, mas achei-lhe razão. E notei como as realidades podem impressionar. (Mourão, 1986: 188-189)

Uma situação, que decorre fora da escola, em contexto familiar, consiste na exigência da perfeição aquando da realização das tarefas infantis. Em opinião de Irene Lisboa, o professor, nomeadamente a nível da Primeira Infância, não deveria acentuar estas técnicas trazidas de casa, mas estimular as inclinações infantis, sem forçar o aparecimento de resultados, que os pais procuram sempre, não se apercebendo, amiúde, que não estão a contribuir eficazmente para o desenvolvimento equilibrado dos seus filhos:

A mãe ensina quase sempre sem preocupações aquilo de que se lembra, com mais ou menos paciência. (...) A professora começa frequentemente pela busca de guias directos e indirectos e, se é activa e interessada, de facto, dá-se afanosamente à escolha de materiais, modelos e métodos. (Airina, 1952: 20)

Se para os pais, a destreza e habilidade manual da criança ocupa um objectivo prioritário na Educação Infantil, para esta pedagoga, isso não é relevante, entendendo que cabe ao professor o papel de adequar à realidade do aluno as tarefas a propor-lhe e o respectivo grau de exigência: “Tudo o que nela (escola) se passa e se aprende deve ter o carácter de problema, embora à altura da mentalidade infantil. E deve corresponder também às necessidades das crianças, não lhes ultrapassa (...) a compreensão.” (Lisboa, 1944: 14)

Relativamente à questão da afectividade, elemento essencial à criança e transmitido pelos pais e a família próxima, Irene defende que, embora a Escola não seja a casa familiar, seria muito vantajoso se esta se pudesse aproximar daquela. Esta aproximação dever-se-ia fazer no que concernia ao conforto e à boa organização dos materiais, pois “porque há-

de a Escola, onde as crianças passam parte da sua infância, manter-se impessoal e seca?” (Lisboa, *op. cit.*: 414)

Ainda actualmente, em muitas escolas, as crianças estão contrariadas, porque não encontram as suas coisas, os seus pontos de apoio; em casa, pelo contrário, são úteis, porque prestam pequenos serviços e podem mover-se mais à-vontade. Este divórcio entre a Casa e a Escola, particularmente notório na época de Irene Lisboa, explicaria as resistências de algumas crianças, nomeadamente as mais novas, em ir para o estabelecimento escolar. Para Irene, os professores necessitavam de se confrontar mais vezes com os pais e estabelecer relações com a família das crianças com que trabalhavam.

A propósito desta questão, de acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação de Infância* (1997):

As relações com os pais podem revestir várias formas e níveis. Importa distinguir a relação que se estabelece com cada família, que decorre do facto de a educação pré-escolar e a família serem dois contextos que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas.

A relação com cada família, resultante de pais e adultos serem co-educadores da mesma criança, centra-se em cada criança, passando pela troca de informações sobre o que lhe diz respeito, como está na instituição, qual o seu progresso, os trabalhos que realiza... (Ministério da Educação, 1997: 44)

Irene Lisboa propôs um trabalho de complementaridade entre a escola e a casa nas vertentes: ambiente e metodologias: “A vida das crianças na escola devia ser alegre, activa, natural, semelhante quanto possível à das famílias. E a Escola liberalmente oferecer o que o lar não tem ou não pode dar” (Lisboa, 1944: 414) Com esta afirmação, Irene enfatizava a importância que atribui ao intercâmbio escola-família.

4.3.5- Considerações Finais

À semelhança de uma grande parte dos pedagogos da *Educação Nova*, Irene Lisboa construiu o seu projecto sobre uma grande desconfiança na *Escola Tradicional* e uma crença ilimitada nas potencialidades de uma nova maneira de Educar. Acreditava que a Educação seria a melhor forma de ajudar a criar um mundo melhor para as crianças, daí a sua atitude empenhada na renovação do Ensino.

Estas são algumas das razões das críticas que faz à Escola portuguesa e que atravessam os seus escritos pedagógicos. Esta crença, enraizada no seu percurso biográfico, foi sendo reforçada pelo investimento na sua autoformação, ao longo de toda a vida.

Irene Lisboa fez toda a sua vida de professora, tentando inovar os seus métodos de Ensino e incentivando os colegas de profissão à renovação de atitudes e métodos pedagógicos. Sobretudo, em relação às educadoras de Infância, procurou que tomassem consciência de alternativas, mediante a reflexão, quer sobre a sua própria prática, quer sobre a das colegas.

A sua capacidade reflexivo-crítica tornou-a numa profissional de reconhecido mérito:

Foi capaz de substituir as concepções ingénuas, e por vezes incorrectas, por estruturas de conhecimento e compreensão mais completas relativas à sua pessoa, ao ensino, à aprendizagem. Dos textos escritos emerge a qualidade dessa reflexão, posta como condição de desenvolvimento profissional. Foi inovadora, aberta e altruísta, capaz e elaborar juízos críticos sobre o seu trabalho e sobre a sua vida pessoal. (Nóvoa, *op. cit.*: 782)

Irene Lisboa foi uma inconformista, colocando-se sempre contra a ordem estabelecida. A sua atitude crítica, posta ao serviço da mudança da Escola e do Ensino, foi uma vertente que se estendeu além da Pedagogia.

Enquanto escritora e pensadora, vivendo em tempos de infortúnio e de miséria fascista que sempre sobressaltaram a sua alma de mulher e de ser humano observador e interessado, soube ser atenta ao mundo em que

viveu e, por isso, soube captar desse tempo “penumbroso” um retrato amargurado e pungente, doloroso em muitas circunstâncias.

O seu projecto de vida reflecte, indiscutivelmente, um pendor humanista. Foi uma escritora notável e uma mulher profundamente empenhada na cultura do seu tempo e atenta aos problemas humanos. (Daí que a sua pedagogia e as questões que elabora sobre Educação de Infância mantenham toda a actualidade, como comprovámos na última parte deste capítulo).

Não podemos concluir a nossa reflexão sobre a vida e obra de Irene Lisboa, sem fazer referência à questão social.

A luta contra a Injustiça é um elemento estruturante do seu pensamento e o conjunto de ideias contidas nas suas obras, evidencia a procura de iguais direitos para crianças ricas e pobres e a denúncia dos privilégios conseguidos por determinadas classes, privilegiadas pelo poder político.

Por todas estas razões, Irene Lisboa merece, de pleno direito, estar entre os pedagogos que considerámos mais representativos do século XX português.

Carla
Alexandra
Ferreira
do Espírito
Santo
Guerreiro

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

A Literatura para a Infância em Portugal

nos séculos XIX e XX:

Contextos Socioculturais e Contributos Pedagógicos

VOLUME II

Carla Alexandra Ferreira do Espírito Santo Guerreiro



Vila Real, 2010

Vila Real
2010



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

**A Literatura para a Infância em Portugal nos séculos XIX e XX:
Contextos Socioculturais e Contributos Pedagógicos**

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

A Literatura para a Infância em Portugal
nos séculos XIX e XX:
Contextos Socioculturais e Contributos Pedagógicos

VOLUME II

Carla Alexandra Ferreira do Espírito Santo Guerreiro



Vila Real, 2010

Parte II

Índice Geral

II- Parte - A Literatura para a Infância em Portugal nos séculos XIX e XX	413
Cap. I- Livros para Crianças no séc. XIX	413
1.1- Um Olhar Histórico sobre as noções de Infância e de Literatura para a Infância.....	413
1.2- Evolução Diacrónica da Literatura para Crianças.....	423
Cap. II- Escritores Portugueses do séc. XIX de Potencial Recepção Infantil	435
2.1- Guerra Junqueiro: Vida e Obra.....	435
2.1.2 - A Criança na Obra Literária Junqueiriana.....	441
2.1.3 - Os <i>Contos para a Infância</i>	485
2.2- Maria Veleda: Professora, Escritora, Feminista, Republicana e Livre-Pensadora.....	491
2.2.1 - Em Prol dos Direitos e da Educação dos mais desprotegidos.....	499
2.2.2 - A Defesa dos Direitos da Criança.....	505
2.2.3 - Produção Literária para a Infância.....	517
Cap. III- O séc. XX: Continuidade e Ruptura na Literatura para Crianças	529
3.1 - Para um Conceito de Literatura para a Infância.....	529
3.2 - Criança, Livro e Escola.....	539
3.3 - A Importância da Desescolarização da Leitura.....	553
3.4 - Tendências na Literatura para a Infância.....	555
3.5 - Literatura de Potencial Recepção Infantil e Educação Multicultural.....	563

3.6 - Itinerários de Escritores Portugueses para a Infância.....	567
Cap. IV- Escritores Portugueses do séc. XX, de Potencial Recepção Infantil.....	591
4.1- Sophia de Mello Breyner Andresen.....	591
4.1.1 - Dos Espaços Físicos e sua Magia na Obra em Prosa.....	593
4.1.2 - Da Ilusão das Aparências, ao mais Profundo dos Seres.....	605
4.2 - José Jorge Letria.....	619
4.2.1 - A Poesia: Forma de Expressão Discursiva privilegiada na Escrita para a Infância.....	623
4.3 - Luísa Ducla Soares.....	645
4.3.1 - Ideário Subjacente à Obra Literária para os Mais Novos.....	649
4.3.2 - A Diferença como Valor.....	671
4.4 - António Torrado.....	681
4.4.1 - (Re) criador de Narrativas Tradicionais.....	689
4.4.2 - Inventor de estórias.....	715
4.4.3 - Os “Contos de Exemplo”.....	725
Conclusão.....	741
Bibliografia.....	745
Webgrafia.....	779
Anexos.....	783

Parte-II - A Literatura para a Infância em Portugal, nos séculos XIX e XX

Capítulo I - Livros para Crianças no séc. XIX

1.1- Olhar histórico sobre as noções de Infância e de Literatura para a Infância

O mundo da Literatura para a Infância é mágico. Dizemos isto, pois as palavras têm o poder de nos envolver e transportar para lugares e espaços que podem ser imaginários, mas simultaneamente reais. São reais porque se podem viver momentos ímpares, mesmo que eles sejam fruto de um imaginar, sentir, fruir, aprender ou sonhar...

Porém, este entendimento actual do que é a Literatura para a Infância, nem sempre perpassou as cabeças dos homens ao longo da história, prendendo-se a perspectivação das obras literárias para as crianças com a noção de Infância prevalecente nas diferentes épocas históricas.

“É também fundamental que se entenda que a noção de criança altera-se com o tempo: que a criança da qual falava Rousseau não é a mesma para a qual escrevia Perrault; e que esta, por sua vez, não é a criança para quem Edmond de Amicis escreveu *Cuore*; a qual, a seu turno, é diferente do pimpolho para o qual Collodi escreveu *Pinocchio*, e assim indefinidamente.” (Lajolo, 2005: 23)

Na sociedade medieval e nos séculos que se seguiram, a abordagem teológica dominante, bem como as condições de vida duríssimas não deixavam lugar para a “extravagância” da Infância.

“A estrutura conceptual da sociedade ignorava as características distintivas entre uma criança e um adulto. Com certeza que as diferenças existiam, mas simplesmente não eram reconhecidas. No plano teológico acreditava-se que o ciclo de vida- semelhante ao da Natureza- consistia em nascimento, vida e morte, não deixando assim qualquer lugar para o estádio da infância.” (Shavit, Zohar, 2003: 24)

Além disso, as condições de vida, incluindo uma elevada taxa de mortalidade infantil e uma curta esperança média de vida, contribuíam para ignorar o conceito de Infância: ela era um período demasiado frágil e as crianças que sobreviviam tinham de “abandoná-la” muito cedo e entrar na idade adulta.

“As crianças eram frequentemente negligenciadas, tratadas brutalmente e até mortas (...) o afecto era baixo e raro.” (Stone, 1979: 80)

Em meados da Idade Média começou a surgir um novo conceito de família que consistia na ideia de família nuclear moderna, a unicelular, a qual valorizava o aspecto doméstico, o casamento, a educação de herdeiros, a privacidade. Ele construiu uma identidade através da intimidade, reforçando as relações de parentesco e afluindo o afecto entre seus membros.

A inteligência forma-se em casa, tal como a sensibilidade; A educação do corpo e do espírito são antes de mais um assunto privado; para todos os efeitos a escola vem depois, qualquer que seja a sua importância, que aliás é objecto de discussão

A primeira formação começa a partir do *biberon* (ou antes do seio) e é a ama que se encarrega dela. (...)

Está a ama ainda em acção e já intervêm os educadores naturais. Antes de mais a mãe (...) à qual desde muito cedo se junta o pai, primeiro responsável (...)

Nas famílias abastadas (...) o ciclo completo da formação infantil pode portanto desenrolar-se maioritariamente, por vezes exclusivamente, no espaço privado. (Ariès *et al.*, 1990: 281)

Os adultos consideravam a criança como um adulto em miniatura, tal atitude fortificava a superioridade do adulto, tornando o infante frágil e manipulável.

Ariès argumentou que até ao séc. XVII as crianças não eram diferentes dos adultos. Assumia-se que elas não tinham necessidades especiais e não havia um sistema educativo, nem quaisquer livros escritos especificamente para elas.

A criança perspectivava-se, assim, com referência ao que o adulto e a sociedade queriam que ela fosse, sendo a sua educação orientada nesse sentido, como este excerto textual comprova:

“Instruir um rapaz é antes de mais pô-lo em estado de dominar rapidamente as técnicas da profissão em que se empenhará e participar digna e eficazmente na vida pública (...)

Na educação das raparigas as famílias mostram-se menos ambiciosas (...)

Futura mãe, futura educadora doméstica da moral e da fé, futuro modelo para as filhas, a adolescente, segundo Veggio, deve « ser educada por santos ensinamentos, no sentido de levar uma vida regular, casta, religiosa e de se entregar constantemente a trabalhos femininos», entremeados por orações.” (*Idem, ibidem*: 283)

Os primeiros livros para crianças foram produzidos nos finais do século XVII e durante o século XVIII. Antes disso não se escrevia para elas porque não existia a “Infância”.

Quando examinamos o desenvolvimento da noção de criança, podemos distinguir de uma forma consistente o modo como se desenvolveu por volta do início do séc. XVIII, uma noção nova de “Infância”.

A ideia de um período inicial da vida do ser humano, com interesses e necessidades formativos próprios, levou, pois, no séc. XVIII, à criação de livros especialmente dirigidos a este segmento de idade.

Em Inglaterra, em 1744, John Newberry abre uma livraria, a *Juvenile Library* e edita um livro intitulado *Little Pretty Pocket Book intended for the instruction and Amusement of Little Master Tommy and Pretty Miss Polly*.

280

²⁸⁰ O que traduzido à letra daria: *Bonito Livrinho de bolso para a instrução e divertimento do menino Tommy e da bonita menina Polly*.

Como prefácio do livro está uma carta em que o autor se dirige humildemente aos pais, aias, amas, etc, em que se apresentam regras para fazer com que as crianças sejam fortes, saudáveis, virtuosas, inteligentes e felizes.

John Newberry oferecia os livros e só pedia um penny pela encadernação. Com uma actividade incessante vende fábulas, poemas, contos e novelas. Em 1756 vende *Goody Two Shoes*, a história da pequena Goody dos sapatos e que realmente se considera um dos primeiros livros para crianças editados em Inglaterra, ilustrado por Thomas Berwick.²⁸¹

De igual modo, edita em 1753 o *Lilliputian Magazine*, em 1758 *Museum for young Gentleman* e em 1765 *Mother Goose's Tales*.²⁸²

O conceito de Literatura para a Infância surgiu na sociedade devido a certas ocorrências, as mais importantes das quais foram as mudanças de mentalidade, em curso na época, que:

Por muito surpreendente que pareça, elas precederam as conhecidas mudanças das condições sociais normalmente relacionadas com o surgimento da infância, tais como a Revolução Industrial, o surgimento da classe burguesa e a queda das taxas de mortalidade infantil. (Shavit, 2003: 25)

Pela primeira vez, as crianças passaram a ser descritas como tendo características distintivas especiais, tais como inocência, doçura e outras qualidades angelicais.

Estas qualidades levaram a que a criança passasse, gradualmente, a ser uma fonte de deleite e distração para os adultos, negando assim, a anterior posição que considerava as crianças como meros pequenos adultos.

Deste modo, o mundo unificado de crianças e adultos sofreu uma polarização: os pais já não hesitavam em admitir o prazer que obtinham dos seus filhos.

²⁸¹ Cf. Darton, F.J.H, *Children's Books in England. Five Centuries of Social Life*, University Press, Cambridge, 1966.

²⁸² Actualmente ainda se conservam guardadas gravuras da *Juvenile Library*, dedicada às crianças e jovens, em que estão representadas a grande variedade de livros publicados e os meninos que a visitavam, acompanhados pelas suas mães.

Esta mudança de atitude para com a criança, que é fundamentalmente uma mutação cultural, inscreve-se na longa duração. Impossível estabelecer aqui uma cronologia precisa. À falta de boas certezas, algumas referências, uma vez que a evolução se não realizou em toda a parte ao mesmo tempo, sofrendo aqui e ali, sob o efeito das forças sociais e políticas, bruscas travagens ou súbitas acelerações. (Ariès *et ali*, 1990: 319)

Pouco depois de esta noção de Infância ter sido aceite pela sociedade, começou a desenvolver-se uma nova perspectiva que, embora aceitasse a ideia de diferenciação entre mundo adulto e mundo infantil, levantou objecções. Esta posição foi tomada especialmente no interior da Igreja por moralistas e pedagogos.

Estamos perante a construção de uma segunda noção de Infância, em que havia uma preocupação especial com o bem-estar espiritual da criança e em que se defendia que ela devia ser educada e disciplinada.

Neste novo enquadramento conceptual surgiu, pela primeira vez, um sério interesse psicológico pela criança, o qual criou de modo constante duas novas instituições culturais: um novo sistema de educação, o sistema escolar e uma nova prática de leitura, que produziu um mercado sem precedentes para os livros infantis.

As crianças passam a ser perspectivadas como criaturas delicadas que tinham de ser reformadas e salvaguardadas e a maneira de as “reformatar” era através da educação e de livros produzidos primariamente como veículos pedagógicos.

Relativamente ao processo de criação e definição do conceito de “Infância”, Lawrence Stone identifica dois momentos diferentes no século XVIII: por um lado, a organização social é fortemente patriarcal e recebeu grande influência e estímulo da Igreja, já que esta entendia a criança como um indivíduo a ser “domado” pela educação religiosa rígida; por outro lado, há uma identificação das crianças como um grupo de *status* especial, distinto dos adultos, com as suas instituições especiais próprias, com as escolas e os seus próprios circuitos de informação. (Cf. Stone, 1979: 149-150)

Esta noção de Infância, a Educativa, acabou por fornecer o enquadramento para a Literatura canonizada para crianças.

Desde o momento em que surgiram a Literatura para a Infância e também a Escola, a ideologia que ambas possuíam era controlar o desenvolvimento intelectual da criança, manipulando as suas ideias e sentimentos.

(...) desde o seu início, os livros para crianças foram escritos com uma certa ideia de criança em mente; quando esta ideia mudou, os textos para crianças também mudaram.

Do mesmo modo que as pessoas assumiam que uma criança precisava de vestuário, brinquedos e jogos diferentes, também se partia do princípio de que um leitor-criança era diferente de um leitor adulto, tanto na sua capacidade de compreender, como a nível das suas necessidades educacionais. Em conformidade com isto era essencial que os textos produzidos para ela correspondessem às suas necessidades e capacidades. (Shavit, *op. cit.*:26-27)

A Infância corporifica, a partir do século XVIII, dois sonhos do adulto: 1.º- encarna o ideal de permanência do primitivo, pois a criança é o “bom selvagem”, cuja naturalidade é preciso preservar, enquanto o ser humano atravessa o período infantil; 2.º- possibilita a expansão do desejo de superioridade por parte do adulto, que mantém sobre os mais pequenos um jugo inquestionável.

A obra de Rousseau, *Émile*, sintetiza este pensamento porque para preservar a pureza infantil, o autor sugere que o seu educando seja afastado da sociedade pelo maior tempo possível.

Pedagogos e professores escreveram os primeiros textos para crianças e eles possuíam um forte intuito pedagógico e moralizante.

A Escola dessa época não trabalhava com a realidade do mundo infantil e negava a convivência social, apenas ensinando as normas. Essa educação normativa manifestava os ideais burgueses, ou seja, colocava as regras ditadas por aqueles que detinham o poder.

A burguesia, em ascensão nos séculos XVII e XVIII, estava também directamente ligada à expansão e ao aperfeiçoamento do Ensino escolar e também ao surgimento de uma pedagogia controladora.

O professor, nesse sentido, colaborava no processo de dominação, submetendo-se à vontade de classes poderosas. Assim, não podemos negar

que a Literatura Infantil e a Escola, bem como o livro, compartilhassem uma mesma função, reproduzindo o mundo adulto. O adulto interferia no mundo imaginário da criança, inculcando ideologias e impedindo a reflexão.

No século XVIII, formou-se uma nova noção de família e a criança passa a ser encarada como um indivíduo que merece atenção e consideração. “As novas relações que os “novos pais” estabelecem com os filhos influenciam, bem entendido, os comportamentos destes. Os textos dos séculos XVII e XVIII fazem eco desta nova cultura.” (Ariès *et ali.*, 1990: 322)

As modificações ocorridas na Idade Moderna e solidificadas no século XVIII, com relação à constituição familiar, propiciaram não só a ascensão de instituições culturais, como a Escola com a sua organização actual, como também o aparecimento de obras literárias que visavam o público jovem.

“ (...) toda uma corrente pretende impor no decurso do século XVIII regras de comportamento conformes com a decência... E talvez se deva ver nesta atitude repressiva em relação a uma educação privada, onde um largo espaço é dado à afectividade, uma das razões para que as rédeas do sistema educativo fossem apropriadas pela Igreja e pelo Estado. Esta deslocação do privado para o público coincide de facto com a vontade de controlo do conjunto da sociedade pelo poder político e religioso.” (Ariès *et ali.*, *op. cit.*: 323)

Já no século XIX, delimita-se a linha fronteira entre a família e a comunidade. A família torna-se mais privada, com características de domesticidade, restringindo os laços exteriores. Assim, a criança começa a ser vista como um sujeito especial e a família tem a responsabilidade de primar pelo seu desenvolvimento até à vida adulta, de maneira saudável.

Com esta concepção de Infância, as questões relativas à criança tomam novos rumos.

A Escola assume o papel de introduzir a criança na vida adulta, e, ao mesmo tempo, de a proteger contra as agressões do mundo exterior. As crianças saem da família para a escola, onde todas são igualadas e tornam-se impotentes perante a autoridade do mestre. A Educação perspectiva a

criança como uma tábua rasa, em que ela apenas pode possuir o que o professor lhe transmite.

Entre os novos papéis que ajudaram a atribuir identidade à infância, destaca-se o de aprendiz, isto é, o de indivíduo que, com os seus coetâneos, reunidos colectivamente em espaços sociais denominados escolas, desenvolveria aprendizagem mais indiferenciada do que aquela que adquiria com os antigos *mestres* ou com a família. (Lajolo, *op. cit.*: 26)

Jacques Donzelot assinala os diferentes esforços, ao longo do século XIX, não apenas para consolidar a vida doméstica do operariado, com base no centro- mulher, como para garantir a educação das crianças. (Cf. Zilberman, *op. cit.*: 39-40)

Consequentemente a Literatura Infantil começou a ser convocada para desenvolver a intelectualidade da criança, pois passou a contar com um espaço privilegiado- a Escola- para o desenvolvimento do gosto pela leitura. A família passou a ver na Escola a responsabilidade de formar adultos de maneira saudável e madura. Por exemplo, no caso francês, o Estado intervém e numerosas circulares precisam que “ as crianças nunca devem ser batidas” (Ariès *et ali.*,*op. cit.*: 158)

A Infância era demarcada pela falta de experiência e inocência natural e cabia à Escola prepará-la para a realidade. “A imagem da criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos. Mas este reflexo não é ilusão; tende, ao contrário, a tornar-se realidade. ” (Charlot, *apud* Zilberman, *op. cit.*: 20)

No século XIX, a configuração da família burguesa leva à valorização dos filhos e à diferenciação da Infância, enquanto faixa etária e estrato social; há concomitantemente e por causa disso, um isolamento da criança, separando-a do mundo adulto e da realidade exterior.

Nesta medida, a escola adquirirá uma nova significação ao tornar-se o traço de união entre os meninos e o mundo, restabelecendo a unidade perdida.” (Zilberman, *op. cit.*: 40) A frequência da Escola recebe um novo estímulo, o que torna esta instituição acessível e aberta a todos os componentes do campo social, procurando universalizar o conhecimento,

colocando o ênfase na frequência do aluno às aulas e terá um papel pedagógico relacionado com a sua função de instrumento saneador de contrastes sociais

Na sala de aula todos eram iguais: estavam expostos à autoridade do professor. As crianças eram separadas da colectividade, negava-se o social para sustentar o domínio das classes, normas e valores.

É a partir desta altura que cresce a separação entre os estabelecimentos de ensino público e os religiosos, estes últimos mais arcaicos nas suas concepções educativas, tanto no que se referia a aspectos de higiene, como à punição. Também entre meio urbano e meios rurais se fazem sentir enormes diferenças: “No campo, nas classes populares ou pequeno-burguesas, a pancada chove (...) ou palmadas são perfeitamente admitidas, desde que não ultrapassem certos limites; nas mais das vezes com as mãos, sendo o uso do pau ou do chicote reservado aos *mestres*” (Ariès *et ali.*, *op. cit.*: 159)

Um dos instrumentos de que a Escola se serviu para transmitir ensinamentos foi a Literatura,

É essencial, por exemplo, compreender que a literatura infanto-juvenil é um produto tardio da pedagogia escolar: que ela não existiu desde sempre, que, ao contrário, só se tornou possível e necessária (e teve, portanto, condições de emergir como gênero) no momento em que a sociedade (através da escola) necessitou dela para burilar e fazer cintilar, nas dobras da persuasão retórica e no cristal das sonoridades poéticas, as lições de moral e bons costumes que, pelas mãos de Perrault, as crianças do mundo moderno começaram a aprender. (Lajolo, 2005: 22)

As circunstâncias ideológicas da Literatura para a Infância são decorrentes do tratamento diversificado que a sociedade proporciona às crianças.

No caso do século XIX, a criança burguesa devia ser preparada para assumir a sua função dirigente e a criança pobre precisava ser amparada para se converter em mão de obra. Em ambos os casos existia uma finalidade social bem definida, ao serviço da qual se encontravam as obras escolhidas para trabalhar em contexto escolar.

Através da Literatura, o adulto intervinha na realidade imaginária, usando-a para incutir as suas ideias. Com efeito, os hábitos de leitura diferiam profundamente consoante a idade e o sexo e, nesta época, começa a afirmar-se, mais do que nunca anteriormente, a vontade de habituar as crianças à leitura de contos e lendas.

Os hábitos de leitura diferem profundamente, consoante a idade e o sexo. Afirma-se mais do que nunca a vontade de habituar as crianças à leitura, pouco antes popular, de contos e lendas. Às múltiplas reedições de Perrault ou de Madame d'Aulnoy vêm juntar-se inúmeras obras, cujos autores, desde a condessa de Ségur a Jean Macé, se esforçam por encontrar a especificidade do imaginário infantil. Mais recente é o impacto considerável de uma literatura destinada à infância burguesa e que tem por finalidade fundamentar a supremacia social numa superioridade moral. (Ariès *et ali.*, *op. cit.*: 494)²⁸³

Podemos concluir que “ O que chamamos especificamente literatura, isto é, os textos escritos exclusivamente para crianças, tem a sua origem primariamente não em motivos literários, mas pedagógicos.” (Baumgärtner, 1978: 36)

²⁸³ A obra coordenada por Philippe Ariès, *História da vida Privada*, é aquela em que mais nos baseamos para apoiar esta parte do nosso trabalho.

Embora tenhamos em conta que a sua investigação se fundamenta sobretudo no caso francês e, quando examinados outros exemplos, (Alemanha, Inglaterra, Portugal) eles não sejam exactamente paralelos no tempo, nem na forma como os mesmos fenómenos históricos evoluíram, ainda assim podemos afirmar que em toda a Europa ocidental ocorreu o mesmo processo no que concerne ao aparecimento e desenvolvimento da noção de Infância e da Literatura a ela destinada.

1.2- Evolução Diacrónica da Literatura para Crianças

Muitos anos após a invenção da imprensa, os livros para crianças ainda eram poucos (sobretudo livros de religião e de bons costumes e abecedários) e não eram produzidos nem sistemática, nem regularmente. A leitura era considerada aceitável enquanto porta de acesso a uma instrução religiosa mais elevada, mas, de modo nenhum, para entretenimento ou prazer.

Durante o século XVII e já no século XVIII, a ausência de livros especialmente escritos para crianças significou que elas tinham de ir buscar material de leitura à biblioteca adulta para satisfazer as suas necessidades de leitura. Este material consistia sobretudo em “livros de cordel”, os quais tinham alcançado uma produção bastante aceitável no século XVIII, já que

“ (...) eram livros de capa em papel vendidos por vendedores ambulantes, tornaram-se o material de leitura mais popular dos séculos XVI e XVII. Estes livros, de sucesso comercial eram fortemente influenciados pelas seguintes fontes: folhas de baladas (...) por vezes reescritas em prosa, livros de anedotas isabelinos, (...) histórias de amor e cavalaria, (...) histórias de aventuras, (...) histórias sensacionais e sobrenaturais.” (Zohar, 2003: 217)

O sistema canonizado de livros para crianças começou a desenvolver-se um século depois de já existir um sistema estratificado da Literatura para os adultos. Consideramos este princípio a partir do momento em que podemos analisar a Literatura para a Infância como um fluxo regular e contínuo e não como uma actividade esporádica, como os poucos livros existentes para crianças publicados nos séculos XVI e XVII.

Assim sendo, desde o século XVII até meados do século XVIII, as pessoas, nomeadamente as pertencentes a classes socialmente mais baixas, partilhavam os seus livros com as crianças, da mesma forma como partilhavam outros elementos culturais, tais como: roupas, jogos e educação.

“ A literatura para crianças só se tornou um campo reconhecido no século XVIII e um campo relevante dentro da instituição editorial apenas a partir de meados desse século.” (Zohar, 2003: 181)

No século XVIII, a Literatura Infantil começou a dispor de certa autonomia artística, mas só de uma forma relativa, já que o utilitarismo e o didactismo impostos pelos criadores e ilustradores da época condicionaram, em grande medida, as obras que foram escritas para as crianças.

O Romantismo vai ser determinante para a Literatura para a Infância europeia, já que iniciará, ainda que com relativa timidez, um caminho novo, em que as condicionantes pedagógicas e doutrinárias começaram a perder importância.

De qualquer modo, continuou a ser-lhe negado o estatuto de autonomia artística. Nas palavras do filósofo italiano Benedetto Croce (1866-1952) “ En nombre del arte puro, el arte para los niños no será jamás verdadero arte, porque en las obras infantiles hay elementos extraestéticos” (Croce, *apud* Cerrillo, 2001: 85)

Acreditamos que Croce se enganou porque se esqueceu que também nas obras infantis existem elementos extra estéticos porque nenhuma obra artística pode ser despojada das circunstâncias históricas e culturais em que foi produzida.

Quanto mais importante se tornava a educação da criança (e consequentemente do seu material de leitura), menos a instituição educativa aprovava a leitura de “livros de cordel”.

A partir de meados do século XVIII foi declarada uma guerra à literatura de cordel”, sobretudo pela instituição religiosa, que os encarava como fonte do mal. Simultaneamente, houve um esforço de oferta às crianças de material de leitura alternativo. Por ironia, este esforço desempenhou *per se* um papel importante no desenvolvimento de um sistema literário para a infância.

O crescimento do público leitor e a competição da Literatura para crianças oficial com o “livro de cordel” obrigaram inevitavelmente a uma mudança na produção dos próprios “livros de cordel”. De modo a poderem sobreviver, os editores destes livros tiveram de reagir ao “ataque”.

Conseqüentemente surgiram dois novos fenômenos na Literatura popular: o crescimento da produção de livros de cordel e a publicação de “livros de cordel” especificamente para crianças.

Várias tipografias em cidades de província imprimiam livros de cordel para crianças durante os anos 80 e 90 do século XVIII e continuaram a fazê-lo durante as primeiras décadas do século XIX, mas o apogeu dos livros de cordel tinha chegado ao fim. Já não eram o elemento mais importante da literatura popular e agora eram completamente dirigidos aos leitores infantis.²⁸⁴ (Neuberg, 1968: 65)

Foi através deste processo, com início no século XVII e terminando em meados do século XIX, que os “livros de cordel” foram transferidos para o sistema da Literatura para crianças.

Eles continuaram a publicar-se enquanto funcionaram como corpo principal da Literatura popular para a Infância e como uma força preservadora da Literatura de imaginação para as crianças.

A nova valorização da Infância, acontecida no séc.XVIII, gerou maior união familiar, mas igualmente meios de controlo e desenvolvimento intelectual da criança e manipulação das suas emoções. Literatura para a Infância e Escola, criada a primeira e reformulada a segunda, são convocadas para cumprir essa missão.

Com a introdução do livro na escola, as ideologias acentuam-se, pois os livros têm como o projecto doutrinar ou seduzir as crianças, construindo a imagem que a sociedade quer que elas assumam e, através deles, incutem-se modelos que manipulam a criança. Maioritariamente, a Literatura é encarada numa perspectiva meramente moralizadora e pedagógica.

(...) os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professoras com marcante intuito educativo. E, até hoje, a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos: não é aceita como arte, por ter uma finalidade pragmática; e a presença do objectivo didáctico faz com que ela participe de uma actividade comprometida com a dominação da criança. (Zilberman, 2003: 15-16)

²⁸⁴ Tradução nossa.

No século XIX, o livro ainda era raro e caro. Diz-nos Philippe Ariès que, por exemplo, em França: “a compra de um romance, acabado de sair, custaria um terço do salário mensal de um operário agrícola”. (Ariès et ali., *op. cit.*: 489)

Se para os adultos, a leitura era ainda de tão difícil acesso, para as crianças o livro constituía um produto precioso.

No século XIX, em Portugal, vários escritores e intelectuais reflectem sobre a importância da Literatura para Infância e seu valor formativo, entre os quais: Antero de Quental, Ramalho Ortigão, João de Deus, Guerra Junqueiro e Eça de Queirós.

Este último faz uma apreciação comparativa entre o panorama literário para a Infância em Portugal e os outros países europeus e as conclusões a que chega são avassaladoras.

O autor reflecte detalhadamente sobre tipologias textuais e faixas etárias a que se devem destinar, tendo em mente a realidade cultural e literária inglesa e compartilha com o leitor português as suas preocupações com a ausência de uma Literatura para as crianças, no nosso país:

Em Inglaterra existe uma verdadeira literatura para crianças, que tem os seus clássicos e os seus inovadores, um movimento e um mercado em nada inferior à nossa literatura de homens sisudos. Aqui apenas o bebé começa a soletrar, possui logo os seus livros especiais: são obras adoráveis, que não contêm mais de dez ou doze páginas (...)

Depois, quando o bebé chega aos seus oito ou nove anos proporciona-se-lhe outra literatura (...) vêm então as histórias de viagens, de caçadas, de naufrágios, de destinos fortes, a salutar crónica do triunfo, do esforço humano sobre a resistência da natureza (...)

Depois vêm ainda outros livros para os leitores de onze a quinze anos: popularizações de ciências; descrições dramáticas do universo; estudos cativantes do mundo das plantas, do mar, das aves, viagens e descobertas; a história. (...)

Em Portugal nem em tal jamais se ouviu falar. Aparece uma ou outra dessas edições de luxo, de Paris (...) que constituem ornatos de sala. (...)

Em Portugal nada. Eu às vezes pergunto a mim mesmo o que é que em Portugal lêem as pobres crianças. Creio que se lhes dá Filinto Elísio, Garção, ou outro desses mazorros sensaborões quando os infelizes mostram inclinação pela leitura.” (Queirós, s. /d: 51-53)

Também, alguns anos mais tarde, Agostinho de Campos, escritor, político, jornalista e pedagogo, Director Geral da Instrução Pública, de 1906 a 1910, defende acerrimamente a escrita com qualidade para as crianças, destacando a importância da Literatura e da Leitura na sua formação,

E assim vamos progredindo vagarosos, mas seguros, neste campo tanto tempo abandonado e maninho, dominado pela alma infantil. Dar que ler às crianças, escrever para que elas leiam, não é só grande proveito imediato: é ponto de partida para mais amplos progressos e para revoluções e reformas mais ou menos significativas.

A escrever delas, pensa-se nelas; e à força de pensarmos e de fazermos pensar na construção dos cérebros, dos corações e dos caracteres infantis, havemos de ir vendo melhor o que nos falta e o que temos de errado. (Campos, 1922: 32)

“ (...) o mesmo modelo histórico é comum a todos os começos das literaturas para as crianças, independentemente de quando e onde começaram a desenvolver-se.” (Zohar, 2003:182)

Podemos dizer que os padrões históricos do desenvolvimento da Literatura para crianças são basicamente os mesmos em qualquer Literatura, quebrando fronteiras nacionais e até cronológicas. É indiferente que dois sistemas nacionais tenham começado a desenvolver-se simultaneamente ou se um se desenvolveu cem ou duzentos anos mais tarde (como aconteceu com as Literaturas para a Infância inglesa e portuguesa).

Todas as Literaturas para a Infância “parecem passar pelos mesmos estádios de desenvolvimento sem excepção. Além disso, na sua criação estão envolvidos os mesmos factores e instituições culturais.

Como atrás referimos, foi através do quadro do sistema educativo que começou a desenvolver-se um sistema infantil canonizado e, simultaneamente, foi da necessidade de combater a Literatura popular que emergiu a estratificação do sistema.

Na tradição portuguesa, Literatura Infantil e Escola mantiveram sempre uma relação de dependência mútua. A Escola sempre contou com a Literatura para a Infância para difundir - através do envolvimento da narrativa ou da poesia- sentimentos, conceitos, atitudes e comportamentos que lhe compete inculcar no seu público destinatário e os livros não deixaram nunca de encontrar no espaço escolar um lugar seguro, seja como material de leitura obrigatória, seja como complemento de outras actividades pedagógicas.

a educação perde sua inocência, e a escola, sua neutralidade, comportando-se como uma das instituições encarregadas da conquista de todo jovem para a ideologia que a sustenta, por ser a que suporta o funcionamento do Estado e da sociedade. (Zilberman, *op. cit.*: 22)

Não foi por acaso que a burguesia ascendente dos séculos XVIII e XIX foi a principal patrocinadora da expansão e aperfeiçoamento do sistema escolar. Ela tanto é responsável pela sua estruturação, como pela elaboração do conjunto de ideias que justifica a validade da Educação e suas principais concepções e actividades: a Pedagogia.

A Escola participa do processo de manipulação da criança, conduzindo-a ao respeito pela norma vigente, que é também a da classe dominante, a burguesia.

No século XIX, predominavam, como obras literárias para a Infância, as fábulas e os contos, que passavam uma mensagem que valorizava aqueles que ascendiam na vida pelo estudo e, simultaneamente, ditava às massas que o trabalho dignificava o homem, como forma de consolo das classes menos favorecidas. As fábulas, género narrativo muito valorizado, constituíam uma literatura moralista, em que o castigo e o prémio eram atribuídos à conduta humana, visando destacar o certo e criticar o errado.

O século XIX é, por excelência, o período histórico em que mais se valoriza a cultura nacional e regional e é desta época que datam as primeiras compilações de contos populares, lendas e narrativas de cariz oralizante. Se, no caso português, surgem as *Lendas e Narrativas*, de

Alexandre Herculano e o *Romanheiro*, de Almeida Garrett, na Alemanha, os filólogos e historiadores irmãos Grimm, publicam colectâneas de contos tradicionais, que marcarão indelevelmente sucessivas gerações.

Muito antes de terem sido fixados através da escrita de alguns adaptadores, de Perrault e Grimm, para referir apenas os que se contam entre os mais célebres do repertório de contos para crianças, ou de terem sido fixados pela escrita ou por outros processos possibilitados pelo progresso tecnológico, por folcloristas e etnólogos, os contos de tradição oral constituíam um património popular. Contados ao serão, nas festas colectivas, desempenhavam um papel regulador de tensões num espaço de ficção em que se exprimiam conflitos, pulsões, o não dito da realidade social. (Traça, 1992:37)

Adaptados pelos irmãos Grimm, os contos de fadas sofrem uma mudança de função: por um lado transmitem valores burgueses de tipo ético e religioso e conformam o jovem a um certo papel social; por outro lado, é mantido o elemento maravilhoso, uma vez que sem ele não existe o conto de fadas. Através da fantasia, a criança foge às pressões familiares e realiza-se no sonho.

Em Portugal, Guerra Junqueiro é o responsável pela adaptação à realidade portuguesa de muitos contos dos irmãos Grimm. Considere-se, a título de exemplo, a obra *Contos para a Infância*.

Nas narrativas desta época, o homem surge, por norma, apresentado como a autoridade máxima da família e à mulher era atribuída a criação/educação dos filhos e a responsabilidade pelo funcionamento doméstico do lar. Enfatizava-se, assim, a superioridade do *pater familias*.

O carácter utópico da Infância foi apregoado e difundido pelos escritores românticos, que a conceberam como o período por excelência da vida, visto que, pela mesma razão, evidenciaram tanto a impossibilidade de recuperá-la, quanto a irreversibilidade do tempo.

Relativamente ao surgimento relativamente tardio da Literatura para crianças, essa é uma questão complexa e envolve vários factores. Neste momento da nossa investigação limitar-nos-emos a ensaiar tentativas de resposta a duas questões que consideramos fundamentais:

1.^a- Qual é o fundamento da Literatura para crianças?

2.^a- Como poderemos explicar a sua estratificação?

Por uma questão metodológica trataremos cada questão separadamente, de forma a evidenciar os diferentes factores históricos distintos envolvidos em cada uma. Assim, a Literatura para crianças canonizada será aqui problematizada, não só como parte do sistema literário como também do sistema educativo.

Antes do século XVIII, a Literatura para crianças ainda não era reconhecida como um campo de cultura distinto. Os livros publicados antes de finais deste século eram sobretudo “livros de cortesia”, que só podiam ser encaradas como parte da cultura de etiqueta dominante na época e não como Literatura para crianças, no sentido actual.

O objectivo subjacente à escrita destinada à Infância era ensinar às crianças, de uma certa categoria social, o comportamento adequado ao seu estatuto na sociedade. Além do mais, estes livros careciam do reconhecimento que se tornou parte do quadro de conceitos culturais do século XVIII, de que as crianças precisavam de livros específicos que deveriam ser diferentes da Literatura dita para adultos e que serviriam as suas necessidades, pelo menos tal como eram entendidas naquela época.

“Só em finais do século XVIII, com os escritos puritanos para crianças, é que a Literatura para crianças se tornou um campo reconhecido culturalmente; nesse tempo foram publicados livros especiais destinados a preencher as necessidades educacionais das crianças.” (Zohar, *op. cit.*: 184)

Este desenvolvimento não assinalou, todavia, o fim definitivo dos livros de cortesia. Eles declinaram lentamente ou foram integrados em novos livros para as crianças, ao serviço de funções diferentes.

Assim, a Literatura para a Infância foi-se desenvolvendo como um fenómeno cultural, de modo gradual. Durante este desenvolvimento, houve elementos que já existiam no sistema literário que adquiriam novas funções, para além de surgir elementos completamente novos.

No século XVIII, as mudanças drásticas a nível da edição de obras para a Infância e do público leitor tiveram a sua quota-parte de responsabilidade no surgimento da Literatura para crianças, mas estas apenas foram condições necessárias e não suficientes. O que foi específico

desta Literatura, diferente da dirigida ao adulto foi a sua ligação ao sistema educativo. Esta ligação parece-nos, indubitavelmente, ter sido a razão principal para o atraso no aparecimento da Literatura para crianças.

No século XVIII houve uma mudança radical no sistema educativo, que passou de um sistema de aprendizagem para um sistema escolar.

Anteriormente, o sistema não exigia a utilização de livros como ferramentas de aprendizagem, mas o sistema escolar passa a encará-los como meios indispensáveis na educação das crianças. Assim, este novo sistema educativo fez aumentar imensamente o número de leitores, já que os filhos de comerciantes de classes média e alta, anteriormente submetidos à aprendizagem, eram agora mandados para escola e aprendiam a ler.

O sistema educativo e várias ideologias educacionais responderam às exigências do novo público leitor, o qual, por sua vez, era um subproduto da inovação revolucionária do sistema escolar e determinou o enquadramento dos primeiros livros infantis canonizados. Assim tratou-se de um processo cíclico, impulsionado pela crescente procura de um novo público leitor e pela legitimação vinda de dentro do sistema educativo que tornou possível o desenvolvimento da literatura para crianças. (Zohar, *op. cit.*: 185)

Podemos concluir que, ao contrário da Literatura adulta, a Literatura para crianças canonizada, começou a desenvolver-se como resposta às necessidades do sistema educativo, daí resultando o enorme domínio do sistema educativo sobre a Literatura para a Infância e o importante papel que, ainda actualmente, desempenha na sua formação.

O sistema educativo foi inicialmente monopolizado e institucionalizado pela instituição religiosa, pois esta encontrava-se na melhor posição para fornecer as instalações necessárias exigidas pelas novas necessidades das escolas. Daí que pertencessem à Igreja as primeiras escolas em que todas as crianças tinham de aprender. Além disso, os primeiros livros canonizados, publicados pela instituição educativa, para crianças eram concebidos para ensinar a ler e, simultaneamente, ensinar os princípios da religião.

A ideia básica era de que através dos livros (de natureza religiosa) a criança seria disciplinada no caminho da aprendizagem e da fé em Deus.

Inicialmente, as crianças recebiam abecedários que incluíam o alfabeto, o Pai-nosso, o Credo e os Mandamentos. Deste modo, os livros de leitura exprimiam os valores que a educação religiosa desejava incutir.

No início do século XVIII, a instituição Religiosa acabou por ser forçada a aceitar a “diversão” como uma das componentes do livro, de forma a poder aumentar o seu carácter atractivo.

O leque dos interesses de leitura da criança desenvolveu-se para além da leitura puritana, particularmente à medida que novos modelos de escrita para crianças, baseados em pontos de vista educativos diferentes entraram na cena da Literatura canonizada.

Segundo Zohar, estes modelos novos surgiram de duas fontes principais: a Comercial e a da Escola Moralista de Educação.

A Escola Moralista da Educação desenvolveu-se durante a “Idade da Razão” e baseou-se nas reflexões de Locke e de Rousseau.²⁸⁵ Segundo esta Escola, a tarefa da Educação era modelar a criança e, assim, determinar o seu futuro, como adulto. Nesta perspectiva, a Educação assumia, como nunca, um importante papel na vida do homem: além disso, como os livros eram considerados as ferramentas principais do processo educativo, surgiu uma grande procura de livros, resultando um novo estímulo para os escritores de livros para a Infância.

A mudança mais significativa iniciada pela Escola Moralista reside na nova razão de ser dos livros para crianças. A leitura passa a ser encarada como o melhor meio, não para conhecer as Escrituras, mas sim para alcançar outros objectivos educativos.

Escola e livros para a infância compartilharam, até finais do séc. XIX, um aspecto em comum: a natureza formativa. “De facto, tanto a obra

²⁸⁵ Locke legitimou a introdução do modelo da fábula na escrita para crianças e foram publicadas numerosas edições das *Fábulas*, bem como outros textos infantis inspirados pela sua exigência “moralista” de textos infantis adequados. Do mesmo modo, as ideias de Rousseau estimularam a inserção de novos modelos literários e a revisão dos mais antigos na literatura para crianças existente.

de ficção, como a instituição de ensino estão votadas à formação do indivíduo ao qual se dirigem”. (Zilberman, *op. cit.*: 25)

O impacto do sistema educativo foi também bastante forte no caso dos editores comerciais, que tiveram de ter em atenção as ideias educativas dominantes, mesmo correndo o risco de perder um potencial sucesso comercial. Deste modo, foram forçados a considerar a imaginação no seu todo e os contos de fadas, em particular, como material inadequado para publicação, apesar do seu valor altamente comercial.

Os primeiros livros oficiais para crianças eram abecedários (*Horn books*), manuais de leitura e livros de dilemas, cujo objectivo principal era ensinar a criança a ler por razões religiosas e de acordo com uma certa doutrina religioso-educativa.

À medida que se foram desenvolvendo novas doutrinas educativas, os livros para crianças começaram também a mudar, adquirindo um grande interesse e catalisando um novo campo editorial.

Como resultado, o sistema canonizado perdeu a sua natureza homogénea e tornou-se heterogéneo (histórias morais, histórias de animais, histórias instrutivas, manuais de leitura, selectas...) Tornou-se estratificado e sujeito à concorrência entre vários modelos.

O crescimento e a diferenciação dos públicos leitores associam-se ao processo de industrialização da cultura que acontece a partir do século XVIII. Com o desenvolvimento dos meios de produção mecânica, o aumento dos grupos alfabetizados e a necessidade de estímulo ao consumo, as criações artísticas passíveis de multiplicação foram colocadas ao alcance da ascendente população urbana.

Disso decorreu uma democratização do saber, mas igualmente uma cisão no interior das produções estéticas: de um lado, as obras que conservam os atributos de arte, sem se entregarem à sedução do consumo fácil; de outro, a chamada “cultura de massas”, destinada às multidões, ao responder às suas demandas de estímulo, à emoção e abandono da preocupação como a novidade formal ou o questionamento da existência.

Em jeito de conclusão, podemos afirmar que a estratificação da Literatura para a Infância em literatura canonizada e não canonizada se caracterizou pela oposição entre Literatura imaginária e Literatura não

imaginária, uma vez que os contos de fadas e outra literatura imaginária se encontraram excluídos de todas as formas literárias, durante longo tempo, excepto dos “livros de cordel”.

Gradualmente, todavia, os “livros de cordel” para crianças começaram a perder a sua função, à medida que o modelo da história imaginária foi sendo aceite pelo sistema canonizado e outros elementos entraram no sistema não canonizado.

Capítulo II - Escritores Portugueses do séc. XIX de Potencial Recepção Infantil

2. 1. Guerra Junqueiro: vida e obra

Em meados do século XIX, Portugal encontrava-se política, social e economicamente num estado caótico.

Para o delinear desta situação, em muito contribuíram os políticos fraudulentos e corruptos, mais absorvidos por mesquinhos interesses pessoais do que pelo efectivo desenvolvimento do país. Deste panorama, resulta o predomínio da mentalidade rural sobre a urbana e o subdesenvolvimento da indústria moderna, estando a concorrência estrangeira a derrubar a débil indústria portuguesa.

Nos campos, a situação era de grande penúria, motivando um enorme fluxo de emigração, sobretudo para terras brasileiras, em busca de melhores condições de vida.

É neste momento histórico que, na pequena vila transmontana de Freixo de Espada-à-Cinta, nasce Guerra Junqueiro, poeta que pela força e engenho da sua escrita havia de marcar não só o século XIX, mas toda a nossa história literária.

Guerra Junqueiro foi o primeiro e único filho de seus pais, José António Junqueiro e Ana Maria Guerra, que faleceria três anos após o nascimento de seu filho, facto que o marcaria indelevelmente no respeitante à sua vida e obra.

O pequeno Abílio fez os seus primeiros estudos, em Freixo de Espada-à-Cinta, junto de seu pai e sua madrasta e madrinha, Francisca Marcelina. O facto de pertencer a uma família de agricultores abastados e pequenos comerciantes que viviam com algum desafogo permite-lhe continuar a estudar, seguindo para o *Colégio Instituto Portuense*. “Não vão, porém, ficar-lhe na memória das palavras, muitas imagens do tempo do colégio”. (Azevedo, 1980: 18).

O seu pai pretendia, como bom transmontano da época, que o seu primogénito fosse padre, como então era uso em todas as famílias de bem;

assim, depois dos Estudos Preparatórios concluídos no Porto, vai instalar-se em Coimbra, onde se matricula em Teologia. Durante dois anos frequentou este curso (1866-68), acabando por abandoná-lo. No entanto, se a Teologia não pareceu prendê-lo, outros valores espirituais precocemente o animam: versejar.

Em 1862, Guerra Junqueiro começa a manifestar algum interesse, embora confuso, pelos acontecimentos políticos nacionais e internacionais da época.

A nível internacional, uma onda de reivindicações contra a injustiça social percorre o mundo do trabalho, reunindo-se em França, país tradicionalmente na vanguarda da defesa dos direitos humanos, a *1ª Internacional dos Trabalhadores*.

Em Portugal, as Artes e as Letras sentem, como nunca, a falta de apoio governamental, o que agrava as difíceis condições de vida dos artistas. Os escritores precisam da protecção do Estado e este oferece importantes cargos no Governo em troca do “controlo da pena”, daqui surgindo a chamada “literatura oficial”.

É nesta época que surge, em Coimbra, um grupo de intelectuais, liderado ideologicamente por Antero de Quental e José Fontana e do qual fizeram parte alguns dos maiores escritores da história da Literatura portuguesa, tais como: Eça de Queirós, Ramalho Ortigão e Teófilo Braga.

Esta *Geração de 70*, como viria a ser conhecida, é constituída por um conjunto de jovens que influenciados pela cultura francesa irão opor-se a um governo monárquico, cada vez mais contestado no final do século, insurgindo-se a nível literário contra uma prática ultra-romântica ligada a António Feliciano de Castilho e seus pares.

Racionalistas herdeiros do Positivismo de Comte, do Idealismo de Hegel e do Socialismo utópico de Proudhon, estes jovens escritores protagonizaram uma autêntica revolução cultural no país, agitando consciências e poderes instituídos. São disso exemplo a célebre *Questão Coimbrã* e as *Conferências do Casino*. Esta agitação cultural acabaria também por desembocar numa revolução política: a instauração da República, a 5 de Outubro de 1910.

Guerra Junqueiro faz coro, mas “não é corifeu nessa sísmica questão dos jovens que ainda estão ou já saíram de Coimbra” (Azevedo, 1980: 21); assim, no meio da sua ingénua visão deste mundo confuso saía a terreiro com um livrinho poético que vai circular entre amigos, com o título *Duas Páginas dos Catorze Anos*. (1864)

Durante sete anos, Guerra Junqueiro acompanhou fielmente a contenda literária entre os autores românticos e os realistas, com os seus duelos, os reptos de dialéctica e os sarcasmos, de parte a parte.

Por volta do ano de 1865, Junqueiro deslumbra-se com a posição ideológica e literária da *Geração de 70*, embora sem ter autoridade para pertencer ao “Grupo dos dissidentes”, como lhe chama Eça de Queirós.

Na memória do Poeta, ficam profundamente gravadas as palavras proclamadas por este grupo: “a poesia não pode ser apenas arte, distração e beleza, tem de ser algo mais, tem de ocupar-se da humanidade, ou seja, dos mais fracos, dos mais pobres para que o deixem de ser”. (Azevedo, 1980: 22).

Quando os jovens estudantes de Coimbra que compunham a *Geração de 70*, mais velhos que Guerra Junqueiro, abandonam a cidade onde decorrerá a sua formação, passa a ser outra a camaradagem literária do autor. João de Oliveira Penha e o seu jornal *A Folha* tornam-se a sua companhia dilecta, tendo colaborado assiduamente neste jornal e sofrido as influências que Fidelino de Figueiredo classifica do seguinte modo:

No pequeno meio de Coimbra se condensavam e formavam em corpo de ideias, as influências mais díspares e das mais heterogéneas proveniências. O Orientalismo, (...) a Filologia, a Metafísica alemã, o Realismo francês, a Filosofia da história, o Socialismo, (...) a Poesia humanitária, (...) o Satanismo de Baudelaire, a Crítica de Renan (...) e o Realismo de Flaubert, foram os principais modelos dessa geração de irreverentes. (Campos, 1922: XII-XIII)

Hesitante entre duas escolas literárias, o Romantismo e o Realismo, Guerra Junqueiro, no início da sua criação literária, ainda se mantém fiel aos princípios da infância no sentimento poético da dor e da saudade,

seguindo de perto o seu primeiro mestre, o ultra-romântico Soares dos Passos.²⁸⁶

A propósito da participação do poeta no jornal *A Folha* de João Penha, Manuela de Azevedo afirma:

É o altar onde vão lançar apóstrofes e estrofes todos os poetas malditos a que chamarão Geração de Setenta. João Penha é o pólo que atrai Gonçalves Crespo, Bernardino Machado, Teófilo Braga, Guilherme de Azevedo, Cândido de Figueiredo, Antero de Quental, Eça de Queirós, Gomes Leal, Castilho, Camilo e o jovem Guerra Junqueiro. Dois paradoxos, dois ecletismos patuscos de Penha que deseja a sua folha aberta a todas as correntes. (Azevedo, *op. cit.*: 70)

Indubitavelmente, *A Folha* é um jornal fascinante, pois nele vão “desaguar” e se discutem a notícia dos “faits divers”, a literatura, as ciências, a política, entre outros domínios.

Relativamente à sua vida pessoal e profissional, o escritor seguiu, por algum tempo, a carreira administrativa.²⁸⁷

No cumprimento da sua profissão conhece a esposa, Filomena, que será a sua musa inspiradora e lhe oferecerá toda a vida o carinho e protecção maternal que não teve quando menino.

Chegou a ser deputado do Partido Progressista, pelo círculo eleitoral de Macedo de Cavaleiros, desempenhando o cargo de Ministro na Suíça (correspondente à actual função de embaixador), mas cedo se afasta da vida política, não só por temperamento, como por limitações de saúde.

Dividindo o tempo entre a cidade e o campo, dedicou-se à lavoura nas suas terras de Barca de Alva. A propósito da sua faceta de agricultor, associada à de criador literário, diz Raul Brandão:

²⁸⁶ A propósito das suas influências vejam-se as primeiras obras poéticas de Guerra Junqueiro, de chancela claramente romântica, a tocar, mesmo, o Ultra-Romantismo: “Vozes sem Eco” (1867), “*Baptismo* de Amor” (1868) e “*Misticae Nuptiae*” (de 1866).

²⁸⁷ Foi Secretário dos Governos Civis de Angra do Heroísmo e de Viana do Castelo

Na Barca tem o poeta uma casota de cão, com os muros ainda em osso e uma varanda, onde passeia todo o dia infatigavelmente. De quando, em quando, escreve na cal da parede versos ou contas (...) Quanto a Junqueiro, a sua paisagem querida é a paisagem transmontana, a grave, revolta e grandiosa como o seu génio. (Brandão, 1937: 4)

Por temperamento e educação, por solicitação intrínseca, reforçada pelas influências ambientes, Guerra Junqueiro vai ser grande parte da sua vida um poeta social e político, atento aos acontecimentos históricos que se desenrolavam em Portugal e no mundo e inclinado a considerá-los sempre com visão liberal, democrática ou revolucionária.

Em Junqueiro era o universal, era o mundo do exterior, a vida dos que amam, sofrem, cantam, choram, riem, vivem! (...) Como cantor social, ele se exterioriza inteiramente. Nesse sentido, a poética junqueiriana é impressionante. Nela, ao lado da visão local da boa gleba portuguesa, da brava gente lusitana, sente-se, estuando, a alma universal em seus anelos de ascensão. (Leão, 1949/1950: 183-184)

Para ilustrar o que anteriormente enunciámos, daremos alguns exemplos: quando, em 1870, se deu o desastre de Sédan, Guerra Junqueiro, que ia fazer vinte anos, compôs e publicou o poemeto “Vitória da França”. Em 1873, Junqueiro escreve “A Espanha Livre”, última das composições que precedem a publicação do seu primeiro livro, *A Morte de D. João*.

Emotivo e impulsivo, entre a crença e o anticlericalismo, entre o amor e o ódio, entre o perdão e a condenação, Guerra Junqueiro reconhece que o homem não será livre, enquanto estiver sujeito aos condicionalismos que o colocam abaixo da condição humana.

Parafraseando Manuela de Azevedo: Homem de origens brotadas da terra, que é lá que nasce o espaço braçal, sente que a sua poesia tem de ficar ligada, pelos seus ideais, ao destino de um povo miserando.

Embora a sua obra tenha espoletado acesa polémica, levantando paixões e ódios, facto que ainda hoje se mantém: “a morte do Poeta teve

enorme eco nacional e o seu corpo foi depositado nos Jerónimos, em ambiente de glorificação”. (Coelho, 1987: 513)

Hoje, mais do que nunca, Junqueiro deve ser considerado um escritor de coragem e desassombro, que dedicou à Infância algumas das suas melhores páginas literárias, quer sob a forma de reflexões sobre esta etapa da vida, presentes em diversas obras, quer através de obra intencionalmente a ela dirigida: os *Contos para a Infância*.

2.1.2.- A Criança na Obra Literária Junqueiriana

Reflectiremos, neste ponto do nosso trabalho, sobre o tema: **Criança**, um dos mais insistentes na obra do escritor.

São inúmeros os textos em que a figura infantil é referida ou em que é mesmo o eixo principal. Para dar apenas alguns exemplos, pensemos na criança abandonada e órfã de *Batismo de Amor* (Junqueiro, s/d: 73) e de “O Órfão” (Junqueiro, s/d: 73), reflectamos sobre a formação cívica e moral da criança no século XIX, visíveis em “Como se faz um Monstro” (Junqueiro, s/d: 383) e “A Hidra” (Junqueiro, s/d: 414), atentemos nas reflexões que o autor faz sobre a organização do sistema de ensino primário da época, em “Falam as Escolas em Ruínas” (Junqueiro, s/d: 489), “À mocidade das Escolas” (Junqueiro, s/d: 489) e “A Escola Portuguesa” (Junqueiro, s/d: 686) ou vejamos o carácter peculiar das relações humanas no universo infantil, em “Livro Primeiro- As Crianças-Tragédia Infantil” (Junqueiro, s/d: 669).

Existe igualmente um grande número de composições literárias que o autor escreve, tendo como objectivo transmitir noções de moralidade e educação aos mais novos. Esta característica marca quase todos os textos da obra em prosa *Contos para a Infância*. Apresentaremos como exemplos que consideramos mais relevantes a nota introdutória “Duas palavras” (Junqueiro, s/d: 5), “Não quero” (Junqueiro, s/d: 31), “O Rico e o Pobre” (Junqueiro, s/d: 33), “A Alma” (Junqueiro, s/d: 117) e “Os Pequenos no bosque” (Junqueiro, s/d: 203).

A família é o principal teatro da vida privada no século XIX, tendendo a absorver todas as funções, a definir as regras e as normas. Pedra angular da produção, ela assegura o funcionamento económico e a transmissão dos patrimónios; célula de reprodução, ela fornece às crianças, às quais dispensa uma primeira socialização, um modelo de vida e de comportamento, velando pela sua pureza e saúde. A família é garante da consciência nacional e criadora tanto de cidadania como de civilidade.

Rede de pessoas e conjunto de bens, a família é um nome, um sangue, um património material e simbólico herdado e transmitido de pais

para filhos. Homem do seu tempo, Guerra Junqueiro dá grande importância ao papel da família na formação e educação das crianças e valoriza particularmente a relação criança/progenitores.

A relação entre a criança e a mãe assume enorme valor aos olhos de Junqueiro. Não é por acaso que encontramos um grande número de textos em que é focada esta relação com particular destaque, recorrendo o escritor frequentemente à sua vida pessoal.

A relação de ternura entre mãe e filho, que se estabelece assim que a criança desponta para a vida, é vital na construção do futuro homem ou mulher.²⁸⁸ A noção de carinho entre progenitora e filho é transmitida metaforicamente ou através de comparações expressivas em muitos dos textos da obra literária do autor. Apresentaremos, a título de exemplo, uma das mais belas expressões usadas a este propósito, quando, referindo-se ao ciclo do linho, o autor afirma: “O sol espalhava os seus raios sobre ele e as nuvens regavam-no, o que lhe causava tanto prazer, como o de um filho, quando a mãe o lava e lhe dá um beijo.” (Junqueiro, s/d: 183)

Por oposição à criança amada, fruto da constante atenção e cuidados maternos e paternos, o autor apresenta a criança desprotegida, o menino da rua, sem ternura e atenção de ninguém, à deriva num mundo hostil, como acontece em *Batismo de Amor*. (Junqueiro, s/d: 83) Perante o quadro adverso traçado, o autor não se contém, vibrando, sensível à dor da Infância desvalida: “Não posso ver chorar uma criança; / (...) É triste numa idade toda esp’rança/ Não ter nem pai, nem mãe, um só abrigo.../ Ai! custa, custa tanto!...”. (Junqueiro, s/d: 83)

A família é a célula basilar da vida em sociedade e a primeira grande escola da criança, fomentando atitudes, valores e comportamentos positivos. Se, por um lado, os pais são o garante de estabilidade e o esteio

²⁸⁸ " Oh! Quanto vale, ó Deus, /De mãe o peito e alma! / Partícula dos, Céus, / Sensível, meiga e calma!", (Junqueiro, s/d: 66)

Podemos ver neste como em outros textos do autor, uma enorme nostalgia pela figura da mãe, com quem privou tão pouco tempo e cuja falta precoce lamentará sempre.

dos filhos, por outro lado, os filhos são a razão de viver mais querida de seus pais e uma promessa de continuidade e futuro, como o autor nos diz:

És pai, viste nascer um fragmento da aurora
da tua alma, de ti...
Oh, momento divino (...)
Deslumbramento! Ver num berço o teu futuro
Sorrindo ao teu presente! (...)
Em tudo o que alvorece há um sorriso de esp'rança,
Candura imaculada! (...)
Quando, como um aroma, o hálito da infância
Passa nos lábios meus
Vejo distintamente encurtar-se a distância
Entre a minh'alma e Deus. (Junqueiro, s/d: 790-791)

Como é visível, a Infância é, de acordo com o poeta, o estádio da vida mais próximo da pureza essencial e do divino, permitindo aos seus progenitores uma espécie de renovação e purificação interiores, daí que em várias das suas melhores páginas poéticas, o poeta faça corresponder o elemento luz, como fonte de vida e pureza, às crianças: “Na infância-aurora da vida, / Na aurora-infância da luz” (Junqueiro, s/d: 822); “E enquanto dormes tranquila, / Vejo o divino esplendor/ Da alma a sair da argila,/ Da estrela a sair da flor!” (Junqueiro, s/d: 823)

São vários os textos que Junqueiro dedica à sua filha, Maria Isabel, a quem denomina, carinhosamente, Mimi. “Carta a Mimi” é um texto em que Junqueiro assume claramente o seu papel de pai, enaltecendo esta condição:

Mas não há verso, nem rima,
Nem arte alguma, Mimi
Que do fundo da alma exprima
O amor que eu te tenho a ti (...)
Não há fotógrafo exacto
Como o coração dos pais
(Junqueiro, s/d: 890)

Ainda em relação ao sentimento de amor que une progenitores a filhos, o poeta assume todo o seu enlevo em vários momentos líricos de uma enorme intensidade afectiva, como acontece no que se seleccionamos, por constituir uma das mais belas declarações deste amor:

Que alma intacta e delicada!
Que argila pura e mimosa!
É a estrela da alvorada
Dentro de um botão de rosa
(...) E eu, urze má das encostas,
Eu sinto o dever sagrado
De te beijar de mãos postas!
De te abençoar- ajoelhado”²⁸⁹.

(Junqueiro, s/d: 823-824)

Pai e mãe são, pois, considerados o eixo axial da família e o garante para que as crianças cresçam e se desenvolvam num ambiente de ternura e amor, indispensáveis ao seu bem-estar e progressão harmoniosa. Existem, porém, mais elementos da célula familiar também considerados pelo autor como importantes, ocupando uma função de pró-progenitores e, nalguns casos, substituindo-os: os avós.

No século XIX, o núcleo familiar era estruturado de forma diferente da actual; funcionava como um clã, em que os avós ocupavam lugar especial. Os mais idosos eram amados e respeitados como fiéis depositários de saberes e tradições seculares, sendo os responsáveis pela transmissão do saber da comunidade às novas gerações.

Seria sobretudo nas longas noites do Inverno transmontano que Junqueiro estava a pensar quando traça o seguinte quadro, de um visualismo verdadeiramente pictórico: “Em casal de serras arde o

²⁸⁹ A reiteração intencional do pronome pessoal “eu” imprime ao discurso poético um tom confessional e serve para enfatizar o fosso existente entre a pureza da criança e o progenitor. Também a escolha da metáfora obedeceu a este objectivo.

Note-se o uso da metáfora, associada a uma construção paralelística antitética, para sublinhar a infância como fonte de beleza.

castanheiro, / Lâmpada de pobres a fazer serão; / Derredor do grande, festival brasileiro, / A velhinha, o velho, o lavrador trigueiro, / A mulher, os filhos, o bichano e o cão/ (...) Tem o velho ao colo o seu netinho doente; / - Morte negra, foge do telhado, ó, ó...”. (Junqueiro, s/d: 878)

O fogo a crepitar que ambos contemplam (avô e neto), embora seja o mesmo, ganha diferentes valores simbólicos aos olhos de cada um, sendo para a criança promessa de vida e futuro e, para o avô, indício de morte e fim: “E no lar as brasas simultaneamente/ Dizem para o anjo: - tudo é oiro ardente.../ Dizem para o velho: - tudo é cinza e pó!...”. (Junqueiro, s/d: 878)

Se pais e avós têm por missão amar as crianças e protegê-las das “procelas” e contrariedades da vida, também devem ter como objectivo fundamental a transmissão de valores morais e espirituais.

Esta convicção de Junqueiro é nitidamente visível no texto “Perfeição das obras de Deus”, onde, com base num diálogo em prosa entre mãe e filha, a progenitora permite, através de um processo dedutivo, que a filha responda às perguntas que ela própria vai colocando, movida pela sua curiosidade infantil.

As indagações infantis são respondidas com inteligência e a mãe consegue atingir os seus objectivos: desenvolver o pensamento lógico-dedutivo da criança, evitando dar-lhe respostas directas e transmitir-lhe um importante ensinamento: tudo o que Deus faz é perfeito.

A fim de provar a sua tese, a mãe recorre a exemplos muito simples retirados da natureza e sujeitando-os à tecnologia humana da análise microscópica. Do ferrão da abelha, passando pelo casulo do bicho-da-seda, às finas e sedosas asas da borboleta, todas as criações divinas são perfeitas, ao invés das humanas que, aparentemente perfeitas, quando sujeitas a análise minuciosa, são imperfeições grosseiras. (Junqueiro, s/d: 878)

Não é difícil adivinhar o pensamento de Junqueiro, subjacente às palavras da mãe, que conclui o texto com a seguinte afirmação:

Deve isto fazer-nos meditar em duas coisas: a primeira é que Deus merece tanto a nossa admiração como o nosso amor; a segunda é que os homens orgulhosos são insensatos, porque não podem fazer absolutamente nada

perfeitamente belo, perfeitamente regular, e as suas obras mais primorosas são cheias de imperfeições, se as compararmos com as obras do criador. (Junqueiro, s/d : 87)

Como vimos, através de vários exemplos concretos, Guerra Junqueiro considera vital a relação que se estabelece entre pais e filhos. É tão importante esta relação que ele chega a trazer a sua própria experiência para a poesia, falando da mãe, da esposa e da filha.

Na evocação que faz de vários momentos da sua experiência de vida, não esquece a sua própria infância e a ama que o criou quando a sua mãe precocemente lhe faltou. Esta figura é lembrada numa das suas mais comovedoras páginas poéticas, o texto “Regresso ao Lar”.

Num momento presente da sua vida - a velhice - a figura da ama funciona para o poeta como refúgio e refrigerio para o sofrimento que acumulou numa vida marcada pelo signo da mágoa e da decepção. Todo o poema é um desabafo sentido a alguém que em criança o confortava e de quem agora espera novamente consolação:

Minha velha ama com a voz dolorida,
canta-me cantigas de me adormentar!
(...) Minha velha ama que me deste o peito
Canta-me cantigas para me embalar!...
Como antigamente, no regaço amado,
(Venho morto, morto!...) deixa-me deitar!
Ai, o teu menino como está mudado!
(...) Canta-me cantigas para ver se alcanço
Que a minh'alma durma, tenha paz, descanso,
Quando a morte, em breve, ma vier buscar...

(Junqueiro, s/d: 913-914)

Se a família é a célula base de qualquer sociedade, assumindo um papel de grande importância aos olhos de Junqueiro, o meio social em que esta está integrada condiciona o seu comportamento e actuação, sendo a vida social de relevância vital para os pequenos seres humanos em formação.

Junqueiro considera a sociedade humana má, quando comparada, por exemplo, com o mundo animal. Este aspecto é bastante visível na composição poética “Fiel” (Junqueiro, s/d: 736-740). Neste texto descreve-se a relação desigual entre um homem, pintor, e o seu animal de estimação, um cão vadio, que ele recolhe. À medida que o ser humano vai conquistando sucessos económicos e subindo na sociedade, vai relegando o cão para segundo plano e tratando-o progressivamente pior, até que o tenta afogar. Mesmo perante tanto desprezo e ingratidão, o animal consegue sair da água só para devolver o gorro que o homem perdera ao lançar o animal no rio, morrendo aos pés do dono.

Esta é claramente uma forma metafórica que Junqueiro encontrou para demonstrar a fidelidade e bondade do mundo animal face ao materialismo e frieza que imperam na sociedade humana.

É na sociedade dita civilizada que crescem e se desenvolvem as crianças, assunto que merece a particular atenção do poeta. Se a sociedade humana, no seu materialismo voraz, procede assim com seres frágeis e indefesos como os animais, não é muito diferente no concernente às crianças. Em muitos casos, as crianças são exploradas e maltratadas, merecendo a denúncia de Junqueiro, como acontece no poema “Os Saltimbancos”. (Junqueiro, s/d: 300)

No meio duma praça estava um saltimbanco
Mostrando às multidões com outros animais
Um urso já pelado, um velho urso branco
Que sabia fazer mil coisas joviais (...) Ao pé do urso estava um longo
Dromedário.
Era magro, anguloso, esquálido, felpudo, (...)
Seus melindrosos pés desfeitos, combalidos,
Tingiam como sangue as pedras da calçada
E não havia ali uns olhos condoídos (...) Viam-se ali também crianças,
Felpudas, ideais, tristíssimas, cloróticas
Que lembravam, fazendo evoluções estranhas,
O aspecto singular das grandes letras góticas.

(Junqueiro, s/d: 302-303)

Perante este degradante espectáculo de rua, como actua a sociedade? O sujeito poético dá a resposta: “Com um riso de grande admiração, / Ouviam em silêncio as falas majestosas/ Que arrancava do peito um bêbado histrião”. (Junqueiro, s/d: 303)

Com efeito, o sujeito lírico, testemunha silenciosa e narrador²⁹⁰ da cena, parece ser o único espectador sensível àquele espectáculo hediondo:

A tumultuária onda
Da alegre multidão enchia o boulevard
E eu ia contemplando a podridão hedionda
Deste delicioso inferno sublunar (...)
Eu via da miséria as trágicas risadas
Não a miséria franca, essa miséria nua
(...) Era a miséria artista, anémica, ridente
(Junqueiro, s/d: 299)

Esta atitude está em perfeito antagonismo com a do resto da turba: “Amargos, imbecis, eróticos franzinos, / Tinham a estupidez no olhar vidrado e baço, / Agitavam no ar os crânios pequeninos/ E riam um rir feito de molas de aço”. (Junqueiro, s/d: 301)

Estas crianças, apresentadas em “Os Saltimbancos”, como se pode deduzir pelas palavras do autor, foram, provavelmente, “compradas” à miséria em que viviam ou encontradas na rua e são exploradas, de forma ignóbil, sendo atrofiadas no seu normal crescimento e desenvolvimento físico, intelectual e emocional.

A única atenção de que são alvo é a da mórbida curiosidade do público e a do chefe da trupe, um “bêbado histrião” (Junqueiro, s/d: 303), “de riso gorduroso, um riso desdentado”, “com a baixeza atroz de um velho sodomita”, “com gestos febris, cómicos, angulosos” que “pregava (...) a toda a gente”:

²⁹⁰ A terminologia própria do modo narrativo, tal como o termo “narrador”, é por nós usada, devido à miscigenação modal, que é uma constante na produção literária junqueiriana.

- Estas crianças, vede, achei-as numa estrada;
Fui eu que as eduquei, educação sublime;
Hão-de levar no mundo a vida regalada;
Têm a espinha dorsal flexível como um vime:
Para se ser feliz não se requer mais nada”.

(Junqueiro, s/d: 307)

Atendendo ao seu sacrifício e pureza, Junqueiro chega a comparar estas crianças a Jesus Cristo, quando, no final do poema, diz: “Tam como Jesus na estrada do Calvário / Contemplando da Lua o pálido crescente; / E a sombra colossal do velho dromedário / caminhava no chão, silenciosamente”. (Junqueiro, s/d: 310)

Neste quadro, tal como em muitos outros, o autor associa ao meio urbano, aspectos morais como a degradação e a dissolução de costumes, fazendo identificar a cidade a uma “Messalina febril (...) hedionda, escalavrada”.²⁹¹ (Junqueiro, s/d: 167)

Neste ambiente, em que “rastejam pela treva os vícios mais secretos” e “Dormem os hospitais como dragões repletos” (Junqueiro, s/d: 199), em que “Andam as mães vendendo as filhas”, o poeta, assumindo o papel de testemunha silenciosa, a coberto da noite, descobre os párias da sociedade, esquecidos de todos: mendigos e meninos de rua.²⁹²

Envolvidas pela miséria urbana, a única escola ao dispor das crianças é a da vida e o único exemplo de vida em sociedade é a penúria e a pobreza: “O pai ensina ao filho antes dele ir à escola / Como se abre a mão para pedir esmola”. (Junqueiro, s/d: 169)

²⁹¹ É de notar a relevância do uso desta metáfora, tendo sido Messalina mulher de um imperador romano que, pelo seu comportamento imoral e dissoluto, passou a designar os piores vícios humanos.

²⁹² “Encontram-se a dormir junto aos umbrais das portas / Mendigos quase nus, crianças quase mortas”. (Junqueiro, s/d: 199)

Marcadas pela miséria física e moral, as crianças são apresentadas como as grandes vítimas: “Nos bairros do prazer, nos bairros da desgraça (...) crianças ideais, angélicas, serenas, / Cantam alegremente umas canções obscenas”.²⁹³ (Junqueiro, s/d: 170)

Nesta atmosfera que se vive em muitos bairros urbanos do século XIX, a situação de abandono das crianças e mesmo dos recém-nascidos não é algo invulgar, provocando apenas a total indiferença da sociedade. Perante este cenário, o poeta mostra-se muito compungido e revoltado:

E exposta sobre a rua
Agoniza, chorando, a criancinha nua
Romperam da alvorada os lúcidos clarões.
Passaram por ali as grandes multidões,
O poeta, o burguês, o padre, o jornalista
E não houve ninguém que demorasse a vista
Nessa infeliz criança²⁹⁴

(Junqueiro, s/d:173)

Face a esta atitude de indiferença social generalizada, o sujeito poético desabafa sentidamente: “Oh! miserável gente!”. (Junqueiro, s/d: 173)

Com efeito, no Portugal contemporâneo de Junqueiro, uma única solução parecia oferecer-se aos pequenos deserdados da sociedade: a roda.

Atentemos na ironia dura com que Junqueiro a refere: “ Os filhos para a roda, as mães para a sentina”.²⁹⁵ (Junqueiro, s/d: 173)

²⁹³ Atente-se na antítese que o poeta usa para estabelecer um contraste entre a pureza das crianças, característica que lhes é intrínseca, e a linguagem desbragada que usam, própria do meio social em que vivem, de cuja obscenidade elas não têm ainda consciência. É este contraste que choca o leitor.

²⁹⁴ Na enumeração que faz, o poeta tem o cuidado de contemplar pessoas pertencentes a vários quadrantes sociais, para dar a entender que em nenhum encontrou sensibilidade face aos graves problemas infantis que se viviam nas urbes do século XIX.

Junqueiro considera a orfandade como a mais triste das condições, manifestando, em vários momentos da sua obra poética, a sua solidariedade e ternura para com aqueles que, sendo crianças, foram abandonados pelos pais ou ficaram sós, após a sua morte:

Ser órfão
Não ter na vida
Aquilo que todos têm!
É como a ave sem ninho...
É qual semente perdida
Que ao voltar do seu eirado
O lavrador descuidado
Deixou tombar no caminho
Como pomba dolorida
Já votada ao sacrifício.

(Junqueiro, s/d: 178-179)

Perante a sociedade, conivente com a triste situação de abandono e desprotecção em que se encontram tantas crianças, o sujeito poético é muito crítico, afirmando: “E em volta disso tudo as multidões curiosas, / Com um riso imbecil de grande admiração, / Ouviam em silêncio”. (Junqueiro, s/d: 303). Neste poema em particular, acreditamos que consiga alcançar o seu objectivo de crítica demolidora, fazendo uso da arma que melhor sabe manejar: a palavra.

Ainda na esfera do urbano, além dos bairros degradados em que impera o vício, existem dois locais que merecem a Junqueiro particular atenção: os bairros operários e os hospitais.

²⁹⁵ Ao referir o termo “roda”, o poeta está a fazer metaforicamente uma referência aos conventos e mosteiros que recebiam recém-nascidos indesejados ou fruto de relações proibidas, sempre entregues devido ao desespero e à miséria das mães. Estas crianças eram colocadas num dispositivo denominado *roda dos expostos* e depois educadas em orfanatos que funcionavam nas casas religiosas. Com o uso da palavra “sentina”, que habitualmente designa um lugar imundo, o poeta refere-se metaforicamente ao submundo da sociedade e, particularmente, à prostituição. (Cf. Ariès *et ali.*, 1990)

É na obra *Finis Patriae* que o autor melhor dá voz a estes espaços urbanos. Em “Falam os Hospitais”, através de um processo de personificação, este espaço físico é porta-voz das misérias que se passam no seu interior, apresentando as doenças mais mortíferas da época: a tuberculose e a lepra como resultado das condições miseráveis em que a maior parte da população portuguesa do século XIX vivia. Aquilo que mais dói ao poeta é o facto de aquelas pessoas que ali estão internadas terem filhos que, sem melhores hipóteses de futuro, serão, previsivelmente, a continuidade dos pais.²⁹⁶

É no texto “Falam Pocilgas de Operários”²⁹⁷ em que são mais tocantes as considerações do poeta sobre a infância desvalida “crianças rotas, sem abrigo.../ A enxerga é pobre e a roupa é leve”. (Junqueiro, s/d: 468)

É neste cenário de bairro operário que se juntam os piores inimigos da infância que o sujeito poético faz questão de enunciar no final de cada estrofe: “A Fome! (...) O Vício! (...) A Morte!”. (Junqueiro, s/d: 468-469)

Entre todos os problemas que afectam a vida das crianças no meio urbano, há um mais pungente, que desperta a preocupação do autor: a exploração das crianças pelos adultos. Tal é visível no momento final do poema, quando o poeta reflecte sobre a prostituição infantil:

Doze anos já, e seminua
A mãe que é dela?
O pai no ofício...
Corpo em botão d’aurora e lua!...
Quem canta além naquela rua?
- O Vício! (Junqueiro, s/d: 469)

²⁹⁶ “E que essas almas, negra herança! / Se reproduzam com ardor/ Em milhões de almas de crianças, / Rios de morte e de vingança, / Torrentes fúnebres de dor!”. (Junqueiro, s/d: 473).

²⁹⁷ De notar a expressividade desta metáfora escolhida pelo autor para transmitir a degradação em que viviam os trabalhadores. As condições de vida dos homens são comparadas às dos animais.

Se os problemas graves que afectam as crianças nos meios urbanos preocupam o poeta, a situação das crianças nos meios rurais também não o deixa indiferente.

Nas pequenas aldeias, as crianças defrontam-se igualmente com problemas graves, embora de índole diferente dos que enfrentam na cidade. Por exemplo, em meios piscatórios têm de fazer frente a esse gigante que é o mar e que tantas vezes lhes leva os pais, deixando famílias desprotegidas, na miséria.²⁹⁸

Nas pequenas aldeias do interior do Portugal do século XIX, eram a miséria e as enormes dificuldades causadas por maus anos agrícolas que constituíam os grandes problemas que as crianças tinham de enfrentar.²⁹⁹

A fome, a doença, os inexistentes cuidados sanitários eram responsáveis por uma altíssima taxa de mortalidade infantil.³⁰⁰ As crianças crescem precocemente e tornam-se adultos à força; a luta pela sobrevivência começa muito cedo, tendo um preço demasiado elevado:

Para eles a infância é sempre um sacrifício;
O berço não existe; educados no vício,
Aos dez anos são maus, estúpidos e graves:

²⁹⁸ “Maldito mar! / Noites e procelas, noites e procelas.../ Entre lençóis, restos de velas, / Há orfãozinhos a chorar!”. (Junqueiro, s/d: 471)

É importante notar o uso da redundância para intensificar o sofrimento que o mar impõe aos pequenos filhos dos pescadores, sendo a sua vida marcada pela instabilidade.

²⁹⁹ “A aldeia, ó Musa, a aldeia é o trabalho, a guerra:/ Dum lado o camponês, e do outro a terra”. (Junqueiro, s/d: 150)

³⁰⁰ “Três filhos, vê lá bem, três filhos sobre os quais anda a morte a pairar com risos infernais. / Quando faltar o pão, e não houver já lume, / Hás-de ouvi-los gemer, como avezinha implume / Que a mãe abandonou em solitário ninho.” (Junqueiro, s/d:148)

Atente-se na escolha da comparação, sendo o segundo termo retirado do campo semântico favorito do poeta, o da natureza.

Roubam o ninho às mães, fazem a guerra às aves.
Tenebrosa missão! Castigo obscuro e rude!
Espíritos sem luz e corpos sem saúde!
Ah! Quanto custa, ó Deus, ver as crianças pálidas!
Pobres em flor! Pobres gentis crisálidas.³⁰¹

(Junqueiro, s/d: 151)

Um dos textos em que é feita com maior fidedignidade o retrato da Infância nos meios rurais é “Falam Choupanas de Camponeses”. (Junqueiro, s/d: 465) Esta composição poética retrata a agrura da vida no campo e o sofrimento dos camponeses, divididos entre o ficar e enfrentar as imensas dificuldades de uma terra madraستا, ou o partir, emigrando, fazendo face ao desconhecido. Neste cenário confrangedor de desespero, em que coveiro e cura são os únicos que cantam³⁰² (um canto fúnebre), “Pulula a infância na pobreza! / Campos maninhos!.../ E os berços cheios...Que tristeza!”. (Junqueiro, s/d: 466)

Ainda no poema “O Cavador” é focado este assunto, quando o sujeito poético evoca a penosa vida de um trabalhador rural e a penúria em que ele e a sua família vivem.³⁰³

³⁰¹ Repare-se que não são os pais das crianças os principais visados pela crítica, subjacente às palavras do autor, mas sim os responsáveis pelo governo do país que deveriam preocupar-se em assegurar melhores condições de vida e educação às gerações mais novas, os futuros homens e mulheres do país, e não o fazem, alheando-se das suas mais básicas obrigações.

³⁰² “Canta o coveiro e canta o cura.../Canto funéreo! / Pobres dormi na vossa sepultura.” (Junqueiro, s/d: 466)

³⁰³ “E um caldo em prémio tu me deste/ Meu Deus! Seis filhos tu lhe deste.../ Oh,dor! Oh,dor!(...)/ Gerou seis bocas...que é do trigo?! Oh,dor! Oh,dor!” (Junqueiro, s/d: 904)

Neste poema, a existência de um refrão enfatiza o enorme sofrimento que era a vida do trabalhador braçal no século XIX.

A par do relevo assumido pela família, primeira escola de formação da criança, e da importância atribuída à sociedade em que o pequeno ser humano se desenvolve, Junqueiro considera a Escola como instituição essencial na vida de qualquer país, devendo ser orientada para a formação de caracteres e transmissora de valores e saberes úteis à criança nas suas vivências futuras.

Profundo conhecedor da Europa do seu tempo, nas suas múltiplas vertentes: social, cultural e científica, o autor revela-se consciente do atraso estrutural da sociedade portuguesa, nomeadamente no que concerne à área da Educação. Pedagogicamente enferma, a Escola portuguesa tem um carácter atrofiante, inibindo, ao invés de desenvolver, as capacidades da criança, como deveria ser a sua função.

Em “A Escola Portuguesa”, o autor apresenta-nos a radiografia nítida da Escola Primária existente no Portugal do século XIX.

As crianças são apresentadas como um “Doirado enxame de abelhas”, de cujas “bocas de rosa/ Saem murmúrios de estrelas”.³⁰⁴ (Junqueiro, s/d: 686) E estas crianças estão entregues às ordens de um mestre-escola, definido como “zangão” (Junqueiro, s/d: 686), alguém sem formação pedagógica específica para conviver com e orientar crianças nas suas primeiras aprendizagens, qual “João Félix c’oas unhas negras” vai “Mostrando as vogais aos lírios”. (Junqueiro, s/d: 687)

Sem qualquer preocupação de actualização profissional a nível científico ou pedagógico, este professor é considerado “um anacronismo” (Junqueiro, s/d: 687) que pela sua ignorância e falta de sensibilidade é mesmo apelidado de “professor asinino”. (Junqueiro, s/d: 688)

Os métodos e conteúdos pedagógicos vigentes na Escola portuguesa do século XIX também não escapam à análise perspicaz e à crítica

Sem qualquer planeamento familiar, vinham ao mundo todos os filhos que “Deus quisesse”, muitas vezes para viver vidas sem a mínima dignidade humana, repetindo, ciclicamente, as vidas miseráveis dos pais.

³⁰⁴ A metáfora é o recurso mais usado neste poema a nível do plano estilístico-semântico.

demolidora do autor. O Ensino é baseado no método escolástico e a actividade intelectual dos pequenos discentes limita-se a uma repetição estéril de palavras que visa apenas um domínio: a memorização de conceitos. Assim: “Soletram versos e prosas horríveis”, “Abrem a boca os ditongos/ E as cifras tristes dão ais”.³⁰⁵ (Junqueiro, s/d: 688)

Os métodos não são mais aliciantes do que os conteúdos pedagógicos transmitidos. A par das imprescindíveis cartilha e tabuada, a palmatória e a fêrula eram elementos sempre presentes em qualquer estabelecimento escolar, o que muito indigna Junqueiro, que não resiste a comentar: “Barbaridade irrisória / Estúpido despotismo / Meter uma palmatória nas mãos de um anacronismo!”. (Junqueiro, s/d: 688)

Por oposição à beleza e fragilidade com que as crianças são descritas, o mestre-escola surge como a personificação da severidade e do castigo, “Empunhando as rijas fêrulas”. (Junqueiro, s/d: 689)

Com efeito, a agressividade da parte de quem ensinava e o medo/terror por parte de quem aprendia eram os sentimentos predominantes na Escola de então e merecem do autor a crítica mais severa: “A palmatória, o açoite, / A estupidez decretada! / A Lei incumbindo a noite da educação da alvorada”.³⁰⁶ (Junqueiro, s/d: 688)

Por tudo isto, o autor considera que “Esta escola é um atentado, / Um roubo feito ao progresso”. Em seu entender, as escolas do seu tempo “são

³⁰⁵ A nível do plano estilístico-semântico, o uso desta hipálage serve para transmitir o tédio e a tristeza que, no século XIX, o processo de ensino/aprendizagem impunha às crianças.

Ao invés de ser um local de motivação e incentivo ao conhecimento e ao desenvolvimento harmonioso da criança, a escola era um espaço de terror e de sofrimento extremo.

³⁰⁶ Atente-se na importância da metáfora com toda a carga afectiva que ela transmite. A noite, símbolo do desconhecido e do obscurantismo, é identificada com o professor e a alvorada, promessa de vida e concretizações futuras, corresponde ao pequeno aprendiz. Esta definição de cada um dos elementos do processo de ensino/aprendizagem aprofunda ainda mais o fosso existente entre os dois.

açougues de inocência, / São talhos d’ anjos, mais nada”. (Junqueiro, s/d: 689)

A primeira Escola da criança é duramente criticada, por Junqueiro, por não cumprir o seu verdadeiro papel. Ele acredita que a sua missão é completamente outra daquela que, naquela época, ela desempenhava e, necessariamente, ela tem de sofrer mudanças significativas.

Desde logo, o Poder político deve alterar a sua postura perante o Ensino, permitindo ao corpo docente uma renovação de hábitos e métodos. Só assim as crianças poderão desabrochar para a vida e para o conhecimento, de forma a crescerem livres e conscientes da sua valia.

Afinal “Como querem que despontem/ Os frutos na escola aldeã, / Se o nome do mestre é – Ontem e o do discípulo – Amanhã!”. (Junqueiro, s/d: 687) Como há-de haver renovação e evolução “Se é o passado quem ensina/ O b a ba ao futuro?” (Junqueiro, s/d: 687)

Só se, de facto, houver uma alteração profunda e radical do sistema de ensino português pode a instituição escolar cumprir a mais nobre das missões: ajudar a estimular o desenvolvimento das capacidades e aptidões latentes na criança, pois, segundo Junqueiro “O homem sai da criança como o fruto sai da flor” e “da pequenina semente que a escola régia destrói /Pode fazer-se igualmente/ Ou o assassino ou o herói”. (Junqueiro, s/d: 688)

Como é visível, na opinião do poeta, a actuação da Escola é vital e marcante no desenvolvimento da criança, não sendo difícil compreender pelas suas palavras que enquanto não se fizer uma reforma estrutural do sistema educativo, a Escola não cumprirá a sua função, não passando de “um atentado, / Um roubo feito ao progresso”. (Junqueiro, s/d: 688)

Ela não é mais que um “paúl” ou “muro da ignorância” que atrofia as pequenas mentes infantis”: “Vós esmagais e partis/ As crianças – essas pérolas/ Na escola – esse almofariz”.³⁰⁷ (Junqueiro, s/d: 689)

³⁰⁷ Esta é uma das metáforas mais expressivas deste texto, pois transmite de forma crua e nua o modo como a criança era tratada na escola: completamente castrada nos seus desejos e vontades e abafada na sua criatividade. Ao escolher como segundo termo de comparação o objecto “almofariz”, usado para esmagar e reduzir a pó, Junqueiro

Até ao dia em que os responsáveis pela Educação em Portugal tomem medidas sérias, no sentido de reestruturar a escola, as crianças, “Desgraçadas toutinegras” (Junqueiro, s/d: 687) vão continuar a contemplar com inveja “As andorinhas passando/ Do azul no livre esplendor”. (Junqueiro, s/d: 686)

Também em *Finis Patriae* o autor dá voz às escolas que, em ruínas, choram a sua triste situação presente.³⁰⁸ Com efeito, e perante o lastimoso estado em que se encontra, “a escola chora” (Junqueiro, s/d: 474), sendo descrita como um lugar triste, em que domina a melancolia e a dor.

Para transmitir o seu ponto de vista de uma forma mais expressiva e enfática, o poeta usa, a nível do plano técnico-compositivo, a construção paralelística, de modo a melhor comparar a Criança e a Escola, evidenciando o carácter antípoda de uma relativamente à outra:

“A alma da infância é flor mimosa;/ A escola é triste e a flor vermelha;/ Na escola paira a c’ruja odiosa,/ E sobre o cálice da rosa/A abelha”.³⁰⁹ (Junqueiro, s/d: 474)

O poeta termina este texto com uma indagação crítica aos responsáveis portugueses pela área educativa: porquê continuar a adiar uma renovação que mais do que se necessita, se impõe?

transmite, de modo nítido, a opressão de que eram vítimas os pequenos estudantes da escola pública do século XIX.

³⁰⁸ O autor usa a personificação como figura estilística base de construção do texto, conferindo-lhe expressividade; trata-se de um relato em primeira pessoa que testemunha o abandono a que a Educação portuguesa chegou, sendo que esta é um sector básico do desenvolvimento de qualquer país.

³⁰⁹ O elemento coruja, presente na metáfora, é usado porque portador do significado de mau presságio que paira sobre as escolas portuguesas, a necessitar urgentemente de mudança. A contrastar profundamente com o animal de mau agouro, a abelha laboriosa que voa sobre as rosas é um elemento facilmente identificável com as crianças, na sua beleza e fragilidade.

“Tu fazes, Pátria, as almas cegas, / Prendendo a infância num covil. / (...) Se a infância é flor, porque lhe negas Abril?!”.³¹⁰ (Junqueiro, s/d: 474)

Além da chamada Escola Régia, a primeira e, na maior parte dos casos, única escola das crianças portuguesas do século XIX, durante o regime monárquico, havia outra instituição que tomava a seu cargo a educação dos jovens: o Seminário. Neste local, muitos rapazes encontravam a única oportunidade de singrar na vida, fugindo ao ciclo infernal da vida agrícola. A ida para o seminário perspectivava-se como a única saída para uma vida tão miserável como a dos pais.

De carácter religioso e austero, a Educação nos Seminários estava na mão de padres que, na maior parte dos casos, não tinham formação ou sensibilidade para compreender e educar os jovens que lhes eram confiados.

Junqueiro, crítico por natureza da ortodoxia católica, mostra-se particularmente cáustico relativamente aos princípios pedagógicos adoptados no Seminário, considerando que eles são atrofiantes para o ser humano, sendo responsáveis pela degeneração da pureza e ingenuidade natural das crianças.

Vários são os momentos literários em que Junqueiro reflecte sobre a forma como os jovens são educados nestas instituições católicas. No texto “Como se Faz um Monstro” (Junqueiro, s/d: 474) descreve o percurso biográfico de um rapaz oriundo do meio rural, cujo pai decide que deve enveredar pela vida eclesiástica para ter um nível de vida melhor.

Segundo o poeta, o balanço da estada no Seminário é profundamente negativo e, após ela, a criança passa a ser um “monstro”³¹¹ de egoísmo, estupidez e luxúria.

³¹⁰ Ao empregar o termo flor para designar a infância e ao escolher o mês de Abril, que marca o início da Primavera, o poeta consegue transmitir com grande nitidez a importância de se renovar a primeira escola da criança, no sentido de se responder às suas necessidades e desejos.

No início deste texto, Junqueiro descreve pormenorizadamente a vida despreocupada e alegre de uma criança que mantém estreita ligação com a natureza, a sua primeira grande escola. É precisamente esse contacto estreito que lhe permite manter a sua saudável alegria e pureza infantis:

Ele era nesse tempo uma criança loira
Vivendo na abundância agreste da lavoura,
Ao vento, ao sol, pastoreando os gados (...)
Dormindo a boa sesta ao pé das claras fontes,
Trepando aos pinheirais, às fragas aos barrancos
No rijo e negro pão cravando os dentes brancos,
Radioso como a aurora e bom como a alegria”.

(Junqueiro, s/d: 383)

Como é visível, pela descrição deste quadro, a pobreza e a vida dura do campo em nada inibem a felicidade infantil; pelo contrário, promovem o seu saudável e harmonioso desenvolvimento.³¹²

Neste primeiro momento do poema, que assume contornos de texto narrativo,³¹³ o rapaz, que é personagem principal, faz jus ao célebre dito

³¹¹ “Que transfiguração! Que radical mudança! / Em lugar da inocente, Angélica criança, / Voltava um chimpanzé, estúpido e bisonho, / (...) A ignorância profunda, a estupidez suína, / A luxúria d’Igreja, ardente, clandestina, / O remorso, o terror, o fanatismo inquieto”. (Junqueiro, s/d: 383)

³¹² A descrição da vida no campo é tão idílica que o autor chega a comparar o carácter pictórico da cena descrita a uma pintura de autor consagrado: “E à tarde quando o Sol, extraordinário Rubens, / Na fantasmagoria esplêndida das nuvens, / Colorista febril lança, desfaz, derrama/ O topázio, o rubi, a prata, o oiro, a chama” (Junqueiro, s/d: 383)
A nível do plano estilístico-semântico, atente-se como a enumeração assindética confere um especial visualismo pictórico ao quadro apresentado.

³¹³ Este é mais um exemplo de como a miscigenação modal é uma constante em toda a produção literária de Junqueiro.

latino *mens sana in corpore sano*, pois tudo é nele grande e sem mácula, desde os olhos (espelho da alma), que têm “uma limpidez virtuosa” (Junqueiro, s/d: 384) e “reflectem uma audácia heróica e valorosa” (*Idem, ibidem*: 384) ao timbre da sua voz que é “imperiosa e clara” (*Idem, ibidem*: 384), até à sua postura “altivamente recta” (Junqueiro, s/d: 438). Com efeito, o pequeno herói desta “história” reúne todas as condições necessárias para ser um “soberbo (...) atleta em miniatura”. (*Idem, ibidem*: 438)

Porém, o destino deste jovem é drasticamente alterado pela decisão paterna de os seus estudos se efectuarem num seminário. O pequeno João vai ter de partir e o pai, “um bravo aldeão” (Junqueiro, s/d: 384), apresenta-lhe, num excelente discurso argumentativo, todos os motivos que justificam a opção pela vida eclesiástica que tomou pelo filho.

Os motivos, de ordem estritamente materialista e mundana, transmitem claramente a ideia negativa que o povo português do século XIX tinha sobre os membros do clero, visível nas palavras paternas:

Vou botar-te ao latim, quero fazer-te gente
Hoje padre é melhor talvez que ser doutor
Aquilo é grande vida; é vida regalada.
Olha, sabes que mais? Manda ao diabo a enxada.
Aquilo é que é vidinha! Aquilo é que é descanso!
Arrecada-se a cõngrua, engrola-se o ripanço,
Arranja-se um sermão aí com quatro tretas,
Vai-se escorropichando o vinho das galhetas.

(Junqueiro, s/d: 384)

As expectativas deste pai para o futuro do filho não coincidem com as do pequeno João que se mostra triste e contrariado ³¹⁴, como é visível

³¹⁴ No século XIX, esta atitude paterna em nada nos surpreende, uma vez que eram sempre os progenitores que tomavam todas as decisões concernentes à vida dos seus filhos, fosse a nível do plano pessoal ou profissional.

pela reacção paterna: “Mas que é isso rapaz? Nada de choradeira/ Toca p’ró seminário. Eu quero ir para a cova/ Só depois de te ouvir cantar a missa nova”. (Junqueiro, s/d: 385)

Depois de uma elipse³¹⁵, a história de João prossegue, agora já “coluna da igreja”. (Junqueiro, s/d: 385) Depois da sua formação no seminário, o “muitíssimo ilustre e digno padre João” faz a sua aparição na aldeia. É sobre este novo João que o sujeito poético tece as suas considerações, e mais concretamente reflecte sobre ele como resultado concreto de um processo educativo operado pelo seminário.

Desde logo se assinala uma “transfiguração” (Junqueiro, s/d: 385), “uma radical mudança” (Junqueiro, s/d: 385), pois “Em vez do alegre filho chega um monstro já decrépito/ Que acabava de vir das jaulas clericais”.³¹⁶ (Junqueiro, s/d: 385)

Segundo o autor, a Educação no Seminário funcionava em moldes tais que atrofiava mentes e corpos,

Em lugar da inocente, angélica criança,
Voltava um chimpanzé, estúpido e bisonho
Seu corpo juvenil, robusto e florescente,
Vergava para o chão, exausto de cansaço.

(Junqueiro, s/d: 385)

A Educação do Seminário, com os seus dogmas e restrições morais, é um “fardo” demasiado grande que faz com que os jovens que o frequentam envelheçam precocemente: “Os dogmas são de bronze, e a lâduma batina/ Já vai pesando mais que as armaduras d’ aço”. (Junqueiro, s/d: 385)

³¹⁵ Estratégia literária própria do modo narrativo, mais uma vez a comprovar a miscigenação modal presente na obra literária junqueiriana.

³¹⁶ Atente-se na expressividade da metáfora, “jaulas”, a fazer corresponder o seminário a um local onde estão encerrados animais.

Junqueiro compara, através da metáfora, a ida de João para o Seminário com o aprisionamento de um passarinho, cujo canto morre de tristeza:

Metida nas prisões escuras de Loiola
A sua alma infantil, não tendo luz nem ar,
Foi como os rouxinóis, que dentro da gaiola
Perdem toda a alegria e morrem sem cantar.³¹⁷

(Junqueiro, s/d:385)

Neste poema, em particular, o autor é cáustico relativamente à Igreja e aos seus métodos, chegando a comparar os Jesuítas (responsáveis no século XIX pelo ensino nas instituições eclesásticas) aos saltimbancos, no “recrutamento” das crianças:

Também o jesuitismo hipócrita-romano,
Palhaço clerical, anda pelos caminhos
A comprar, a furtar, assim como um cigano
As crianças às mães, os rouxinóis aos ninhos.

(Junqueiro, s/d: 386)

Junqueiro compara os seminários a locais de verdadeira tortura psicológica

“Vão levá-las depois ao negro seminário/ Às terríveis galés, ao sacro matadouro”, sendo apenas ministradas às crianças noções de “estupidez” e “superstição” e sendo-lhes negado aquilo que, na opinião de Junqueiro, é o mais importante de desenvolver no ser humano, a razão: “guardam-lhes a razão, / A análise, esse forte venenoso fluído”.
(Junqueiro, s/d: 386)

³¹⁷ Notemos, novamente a força expressiva da metáfora. Neste caso, a aproximação do termo seminário do conceito de prisão transmite a ideia que o autor tem sobre a educação nesta instituição religiosa, associada a encarceramento e ao obscurantismo da rígida ortodoxia católica.

Isto porque, na opinião de Guerra Junqueiro, a ortodoxia católica dispensa o espírito crítico àqueles que enveredam pelas suas fileiras.

Junqueiro reflecte sobre a alma infantil e como a Educação na Infância é assunto da maior importância, considerando o autor que ela deixa marcas indeléveis na vida futura:

As almas infantis são brandas como a neve,
São pérolas de leite em urnas virginais,
Tudo quanto se grava e quanto ali se escreve,
Cristaliza em seguida e não mais se apaga”.

(Junqueiro, s/d: 386)

O autor refere ainda a forma negativa como o ensino clerical actua junto dos seres humanos em crescimento:

Desta forma consegue o astucioso clero
Transformar, de repente, uma criança loira
Num pássaro nocturno estúpido e sincero.
É abrir-lhe na cabeça a golpes de tesoura
A marca industrial do fabricante - um zero!”³¹⁸

(Junqueiro, s/d: 386)

Junqueiro reflecte sobre a educação eclesiástica em vários momentos da sua obra, colocando sempre a tónica no facto de o Seminário fazer das almas puras e inteligentes das crianças, monstros de estupidez e obscurantismo, caracterizando-o como “A flor da estupidez e o trigo da ignorância”. (Junqueiro, s/d: 414)

No poema “A Hidra”, enquanto o poeta observa um grupo de seminaristas que vão passando, reflecte sobre como estes jovens são fruto de uma instituição educativa a todos os títulos perniciososa, responsável por

³¹⁸ Através do uso de fina ironia e da metáfora, o autor refere-se à prática da tonsura, marca indissociável da classe eclesiástica até ao século XIX.

que, em plena juventude, eles apresentem “um ar imbecil, caliginoso, estranho” e apaticamente “passam como um rebanho”.

Perante este cenário e estes jovens que circulam amorfos e anódinos entre a multidão, o autor não sente “Nem ódio, nem rancor” porque considera que são vítimas da ortodoxia católica, “Loiola / Dobravos a cerviz com a canga da estola”.³¹⁹ (Junqueiro, s/d: 414)

O autor, usando um tom de dura crítica, comenta aqueles que considera serem os métodos da Igreja Católica, que não olha a vocações, mas única e exclusivamente a interesses materiais, “matando” a espiritualidade que possa existir latente naqueles que engrossam as suas fileiras. Relativamente à formação sacerdotal, Junqueiro tece as seguintes considerações:

Tartufo, bode obscuro e teólogo profundo,
Ensina-vos, conforme o ritual mais perfeito,
A cruzar, como S. Francisco, as mãos no peito,
Sob a sotaina arqueando a gravidez das panças,
A impor jejuns, benzer caixões, salgar crianças
A grunhir, a ladrar sermões, missas cantadas,
E a escriturar o Céu por partidas dobradas.

(Junqueiro, s/d: 414)

De entre todos os membros da hierarquia eclesiástica católica, o Papa é aquele que merece a Junqueiro a crítica mais contundente, pois que é ele o chefe da Igreja. Assim, é descrito como “uma serpente escura, bicho imundo, / Gigantesco réptil (...) em cujas espirais “se debate um Lacoonte imortal - a consciência humana”. (Junqueiro, s/d: 415)

É para que esta consciência, que já existe na criança, se desenvolva, que Junqueiro pugna, fazendo uso da palavra poética. Na opinião do autor, a Educação no Seminário atrofia e impede esta mesma consciência de se

³¹⁹ Atente-se no valor expressivo desta metáfora final, em que os jovens sacerdotes são aproximados aos animais, acreditando o autor que os primeiros, tal como os segundos, na sua irracionalidade, levam uma vida de servidão, sem questionarem o que quer que seja, na sua cega obediência a ordens superiores.

manifestar, sendo o principal motivo pelo qual critica esta instituição de ensino.

Guerra Junqueiro, em vários momentos da sua obra poética, faz questão de salientar a importância da Educação de crianças e jovens, pois que da sua formação presente dependerá a sua actuação futura como homens e mulheres de bem, conscientes e socialmente válidos.

É no texto “À Mocidade das Escolas” (Junqueiro, s/d: 489) que o poeta faz o mais rasgado elogio à bravura e espírito aventureiro dos jovens que, quando correctamente orientados, podem concretizar grandes feitos para a pátria, podendo, inclusive, ser a sua única possibilidade de resgate:

“Agonizando a Pátria está/ Ó Mocidade ouço teus passos! / Beija-a na frente, ergue-a nos braços/ Não morrerá”. (Junqueiro, s/d: 489)

A Mocidade assume, aos olhos do poeta, um papel quase messiânico. É a ela que cabe mitigar as dores e o sofrimento pátrios; poderá ser ela a única capaz de libertar a nação do jugo do atraso que sob ela pesa: “Ó Mocidade! Unge-lhe as dores / (...) Pega na espada, arma a clavina, / Não morrerá”. (Junqueiro, s/d: 490)

É porque considera a juventude “heróica e bela” (Junqueiro, s/d: 490) que Guerra Junqueiro lhe consagra as mais belas páginas da sua obra e reflecte aprofundadamente sobre aspectos que lhe dizem respeito, tais como a Educação que, em seu entender, se impõe reestruturar o mais urgentemente possível. Só com base numa alteração profunda, Portugal “reviverá”. (Junqueiro, s/d: 490)

Tal como o autor reflecte sobre a formação da criança (na família, na escola e na sociedade) também manifesta, em vários momentos da sua obra literária, um grande amor pelas alegrias virginais que a Natureza proporciona à Infância, revelando um verdadeiro encantamento pelo campo, os caminhos rurais, a profundidade e mistérios do oceano e a imensidão do céu.

Para Junqueiro, a Natureza evolui indefinidamente e sempre para o Bem, fazendo-a corresponder à verdadeira Beleza, à Bondade e Verdade intrínsecas da vida. A par desta metafísica própria de um panteísta,

Junqueiro associa a Natureza à Infância humana, pois que ambas partilham das mesmas singeleza, simplicidade e ternura.

Muitas vezes, o poeta faz corresponder as características fundamentais da criança a elementos da Natureza, constituindo a sua presença motivo de alegria e rejuvenescimento, tal como é visível no apelo feito pelo poeta quando afirma:

Crianças, vinde rir, brincar, saltar, voar!
Abri o firmamento azul do vosso olhar
Onde cantam não sei que aves do paraíso...
O aroma do lilás transforma-se em sorriso
Nessas bocas em flor, cuja alegria pura
Borboletas em nós, como o sol na verdura.³²⁰

(Junqueiro, s/d: 788)

A Infância é apresentada como elemento vivificador da natureza e, ainda mais que isso, é identificada com o que de mais positivo e alegre a natureza possui, as aves e a luz: “Perpassai colibris! Iluminai, auroras! / Sede um enxame de oiro a rir pelos caminhos”. (Junqueiro, s/d: 789)

Em sua Beleza e Pureza, a Infância é elevada a um plano superior e adquire o estatuto mais importante de qualquer fase da vida humana, apesar da traquinice que lhe é própria e da transgressão a certas regras:

“Mas como os anjos são em Abril salteadores, / Anjos, colhei, cortai aos braçados as flores”.³²¹ (Junqueiro, s/d: 789) Para o autor, às crianças

³²⁰ Atentemos no uso da metáfora, sempre com o objectivo de fazer identificar o plano da natureza com o mundo infantil. Nesta intersecção de planos, as crianças surgem como seres de essência superior, descritas como se de elementos integrantes da natureza se tratassem.

³²¹ A forma como Junqueiro se refere às crianças, designando-as por “Anjos” é bem prova do estatuto de superioridade que elas têm aos olhos do autor.

tudo é permitido, pois afinal “As rosas fê-las Deus para as mãos pequeninas”. (Junqueiro, s/d: 789)

Junqueiro associa a Infância ao despontar da vida³²², por isso a coloca amiúde em cenários primaveris, em que pinceladas de luz são a marca de um sol que “refulgente e novo, passarinha” por muitos dos seus mais belos quadros descritivos.

O poeta escolhe os ambientes rurais como cenário predilecto, onde se movem as personagens infantis, decerto por considerar a aldeia como um ambiente social onde ainda se encontra verdadeira pureza e onde existe uma estreita relação com a terra-mãe.

A alegria primaveril, crescendo para a maturidade do Verão, é cenário de algumas das mais belas composições do autor, que têm como protagonistas dilectos as crianças.

Em cenários rurais, os petizes são chamados, desde cedo, a participar nos trabalhos agrícolas, ajudando as suas famílias pobres e, muitas vezes, numerosas. É a naturalidade e beleza com que os pequenos protagonizam as actividades no campo que fascinam o poeta e o levam a descrever estes quadros com toda a beleza poética, tal como acontece no quadro a seguir apresentado.

Por uma estrada “que entre cerejais ondeia”, “uma pequerrucha” é o centro das atenções do poeta, contrastando a sua aparente pequenez e fragilidade com a grandeza dos animais que conduz e com a carga que estes carregam, “bois enormes com um castanheiro apodrecido já” que caminham “submissos”, enquanto a pequena camponesa os guia.

O poeta descreve minuciosamente a sua pequena heroína, “uma donairoza” e “linda boeirinha” (Junqueiro, s/d: 875), de “Grandes olhos garços” e “sorrisinho arisco” que avança decidida “D’aguilhada em punho”.

³²² Como primeira das fases da vida humana, a Infância é normalmente associada à Primavera; também ela a primeira das estações do ano e por isso é perspectivada como promessa de vida e renovação.

“Loira” como “as abelhas”, ela é “Fresca como os cravos ao amanhecer”, contribuindo a própria natureza para o seu embelezamento, visto que o seu único adorno são “brincos de cerejas presos nas orelhas” e o seu “chapéu é palha que inda há um mês deu trigo, / A saíta é linho inda há pouco em flor!”.

O autor tece ainda algumas considerações relativamente à caracterização social da boeirinha, evidenciando o facto de apesar de pertencer a uma classe social humilde, “descalcinha e pobre”, não ter um “ar mendigo” e confessa nunca ter visto “Nada mais esvelto, mais encantador”. (Junqueiro, s/d: 875)

Junqueiro rende-se aos encantos da pequena boeirinha que é sã como o que de mais puro existe na Natureza e são precisamente a pureza e alegria intrínsecas a esta criança que contagiam o poeta e que lhe servem de refrigério.³²³

Vários são os exemplos de crianças do meio rural retratadas na obra de Guerra Junqueiro, tendo em comum alguns traços que se revestem para o autor da maior importância: a alegria de viver, a pureza e a robustez física e psicológica.

O pequeno Zé Pastor³²⁴ (Junqueiro, s/d: 896) é um dos mais perfeitos exemplos de como a vida na Natureza é, a todos os títulos, proveitosa e benéfica para as crianças.

Este “zagalzinho alegre”, embora “desde tenra infância” habituado a “escalar montanhas com ardor”, com o seu surrãozinho cheio a tiracol”

³²³ “...Ai, do que eu preciso, / (...) É dessa inocência, desse paraíso, / Da alegria de oiro que há no teu sorriso, / Da candura d’alva que há no teu olhar”. (Junqueiro, s/d: 877)

³²⁴ Neste texto há uma clara miscigenação de características modais líricas e narrativas. A categoria da narrativa que ocupa lugar de destaque é a personagem e, em estreita ligação com ela, a descrição visualista do espaço, que com ela interage e de certo modo a completa.

(Junqueiro, s/d: 896), é um menino saudável e belo “Branqueadinho a neve e doiradinho a sol!”. (Junqueiro, s/d: 896)

Este petiz “fez-se moço e grande pelas serras brutas” (Junqueiro, s/d: 897), podendo concluir-se que a vida em contacto com a Natureza, ainda que agreste e bravia, fortifica a formação dos pequenos seres humanos.

De forma a tornar a descrição o mais realista possível, o autor descreve pormenorizadamente o ciclo das estações do ano: em seu entender, cada uma delas é marcante na construção da personalidade do pastor.

Este, desde tenra idade, convive com as várias nuances que lhe apresenta a Natureza, marcando-o indelevelmente com as suas imagens. Junqueiro apresenta-nos, numa sequência descritiva notável, os cenários outonais, em que podemos sentir a angústia de Zé Pastor, quando, sozinho, “Pastoreava o gado quase morto já”, no meio de um cenário de “rochedos tristes, nus como caveiras, /E zambulhos, zimbros, tojos, cornalheiras” bem como o estertor das tempestades de Inverno, com as suas “Noites formidandas”, em que, de pequeno, enfrenta as “negras invernadas”, de “Desmoronamentos, temporais” e “nevadas” sentindo-se ao longe os “lobos a ulular”. (Junqueiro, s/d: 897)

Se a dureza destas estações do ano é detalhadamente apresentada, também a beleza agreste da Primavera e do Verão são soberbamente descritas.

A Primavera é associada ao renascer da vida, que se traduz no embelezamento da Natureza, vestindo-se os montes “de trevos e de rosmaninhos, /com sorrisos d’ouro que alvoroçam ninhos/ E destilam favos de inocência e mel”. (Junqueiro, s/d: 898)

O Verão é associado a um enorme estio, em que natureza e animais fazem um esforço sobre-humano para conseguir sobreviver, “Sob o azul d’Agosto, cor de fogo e pó, / Recozida a febre e atordoada em lava, / Lagrimeja apenas de uma rocha cava/ pranto, que o bebera uma ovelhinha só!” (Junqueiro, s/d: 897)

Este crescimento no seio da Natureza e o convívio com as suas diversas facetas são os responsáveis pela verticalidade e integridade do

Pastor, que é forte física e psicologicamente, sem perder a inocência natural das crianças, pois “Tanto Abril florido, tanta calma adusta, / Tantas invernuras, sem pesar ou dor, / Tinham-lhe gravado na expressão robusta / Como que uma sombra de grandeza augusta, / Junta a uma grandeza matinal de flor”. (Junqueiro, s/d: 898)

O autor considera que a Natureza ocupa um lugar de tal destaque na formação da criança que lhe proporciona uma felicidade inigualável, daí que o pequeno Zé seja “Mais feliz nos campos do que Deus no altar!”.³²⁵ (Junqueiro, s/d: 898)

A comunhão total com o Meio Natural, desde pequeno, faz com que no interior da alma de Zé Pastor morem todas as contradições de uma paisagem tipicamente transmontana e a sua forma de ser seja tão harmoniosa e pura que se assemelha à de um eremita santificado.³²⁶

Zé Pastor crescera tão de acordo com a Natureza na sua primitiva pureza, “Longe dos Pecados de raivosas presas, / Belzebus famintos d’olhos de metal, / Longe das terríveis tentações acesas” (Junqueiro, s/d: 899) que, quando a inspiração lhe tomava a alma de artista, este momento coincidia com o movimento do firmamento que faz surgir os astros, numa conjugação perfeita entre homem e meio ambiente.³²⁷

Com efeito, há entre Zé Pastor e a Natureza uma espécie de acordo tácito estabelecido desde criança e que já existe há muitas gerações: “seu bisavô fora guardador de gado/ Guardador de gado seu avô, seu pai/ Criou filho e netos como foi criado”. (Junqueiro, s/d: 901)

³²⁵ A nível do plano estilístico-semântico, a expressividade desta comparação, acompanhada de hipérbole, serve para realçar a felicidade e bem-estar da criança que, em meio rural, cresce em harmonia com a natureza.

³²⁶ “Esse gigantesco latagão corado/ Era como os santos ermitões, frugal” (Junqueiro, s/d: 899)

³²⁷ “Sua rude fruta de pastor ouvindo na misteriosa luz crepuscular, / Iam-se as estrelas uma a uma abrindo, / E desabrochava pelo céu infindo/ Soluçante a Lua como um nenúfar!” (Junqueiro, s/d: 899)

É fruto deste “acordo”, que permite uma espécie de simbiose com a Natureza, dando e recebendo, que aquela alma de “pastor ditoso” se vai inscrevendo em plena eternidade e assim:

Nela penetrava, nela se embebia
Tudo que é inocência, riso, amor, clarão:
Frémido de pomba, voz de cotovia,
Cânticos dos montes ao nascer do dia,
Lágrimas dos astros pela escuridão!”.

(Junqueiro, s/d: 899)

Na sua alma pura, resultado de uma vida em perfeita comunhão com o ambiente circundante, penetrava tudo o que é inocente e bom. Com efeito, graças à pureza adquirida e preservada pelo contacto com a Natureza, a sua alma é reflexo do que mais belo aí existe: “voz de cotovia/, Cânticos dos montes ao nascer do dia, / Lágrimas dos astros pela escuridão”. (Junqueiro, s/d: 899)

Com esta personagem, Junqueiro comprova a veracidade de uma das principais teses subjacentes à sua obra, no concernente à criança: a Natureza é, por excelência, a grande Escola e uma vivência em estreito contacto com ela é garante de um crescimento saudável e harmonioso, permitindo ao ser humano atingir a idade adulta com toda a inteireza, “a alma virgem, luminosa e pura, / Conservara-a sempre como Deus a fez”. (Junqueiro, s/d: 899)

Junqueiro valoriza de tal forma a o Meio Natural que, em vários momentos da sua obra, deixa transparecer alguns esboços de uma verdadeira religião apoiada nele, porque, em seu entender,

Há mais Deus com certeza
Nos cardos secos de um rochedo nu
Que nessa bíblia antiga...Ó Natureza,
A única bíblia verdadeira és tu!”.

(Junqueiro, s/d: 411)

Segundo o poeta,

A morte não se vê nesta religião
Da natureza; aqui tudo resplende e canta,
Um sepulcro de planta é o berço doutra planta,
E a vida é tão profunda e tão fresca e tão forte,
Que está constantemente eliminando a morte.

(Junqueiro, s/d: 788)

É porque a Natureza é fonte de beleza e vida que o autor tão frequentemente a associa ou a alguns dos seus elementos integrantes, à Infância humana.

Junqueiro perspectiva os bandos de crianças que brincam como “primaveris fileiras”, cujo sorriso lembra a cor das flores, “lilás, exânime”. Elevados a “Astros do amanhecer”, quando o poeta avista um grupo de petizes, eles lembram-lhe “Bandadas matinais de néveas pombas mansas / Que partiram deixando o seu pombal deserto. (Junqueiro, s/d: 850)

À imagem da Natureza, também as crianças são perspectivadas pelo autor como fonte de renovação e promessa de futuro, por isso o nascimento de um filho é encarado como a maior das bênçãos:

“Que ventura radiante! Oh, que ventura infinda! / Olímpicos amores / Ter frutos em Abril com o vergel ainda carregado de flores!”. (Junqueiro, s/d: 790)

Na opinião de Junqueiro, há uma grande correspondência entre o mundo natural e o universo infantil, pois “Em tudo o que alvorece há um sorriso d’esp’rança, / Candura imaculada!... / E quer seja na flor, quer seja na criança / Sente-se a madrugada”. (Junqueiro, s/d: 791)

Se Junqueiro aprecia particularmente a fase da vida humana que é a Infância, não valoriza menos a condição de progenitor, porque é directamente responsável por estes pequenos seres e, em vários momentos da sua obra, faz questão de sublinhar a importância que as filhas assumem na sua vida, particularmente a mais velha, Maria Isabel, a quem, carinhosamente, chama Mimi, como já referimos.

Mais uma vez recorrendo à imagética retirada da Natureza, o poeta considera a Infância uma fonte de inspiração e regozijo: “A alegria é na infância o que na ave é asa e perfume na flor”. (Junqueiro, s/d: 825)

Ainda, e sempre, inspirado na Mãe natureza, o autor assume-se como o sol poente, considerando que a sua filha é uma alvorada, uma vez que inicia os primeiros passos de toda uma vida que tem pela frente.³²⁸

O amor de Junqueiro pela Infância é tão grande e é tal a valorização que dela faz, que supera, em alguns casos, a profunda ligação afectiva e o valor que atribui à Natureza, como é visível quando reflecte sobre o oceano, com uma nota de humor:

Eu gosto de te ver no teu repouso infindo
Ó mar tonitroante,
Quando na areia d’oiro as criancitas rindo
Cospem em ti, gigante”.³²⁹

(Junqueiro, s/d: 721)

Junqueiro privilegia a relação existente entre a Criança e a Natureza, não só na sua obra poética, mas também na compilação dos contos que dedica aos mais novos.

Nesta obra, o autor faz uma associação belíssima entre o elemento mais bonito da Natureza, a flor, e a criança, ao explicar que: “Quando uma criança morre, vem um Anjo do céu, toma-a nos braços, e desdobrando as

³²⁸ “Sou o sol que agoniza, e tu, meu anjo loiro, / És o sol que se eleva / Inunda-me de luz (...)
polvilha de oiro / O meu manto de treva”. (Junqueiro, s/d:826)

A treva aqui simboliza todas as preocupações do poeta, só passíveis de serem aliviadas pela luz da presença da sua filha que, como criança, possui a pureza original capaz de lhe mitigar as dores.

³²⁹ É claramente visível a importância que o poeta atribui ao Oceano, pela própria adjectivação com que se lhe refere, mas o autor não deixa de lançar uma nota irónica quando escolhe a imagem da fragilidade infantil que brinca com esse colosso da natureza que é o oceano.

asas imaculadas, voa por cima dos sítios que ela amou durante a sua pequenina existência; de quando em quando, desce o Anjo a colher flores, que leva a Deus, para que desabrochem no Paraíso mais belas ainda do que tinham sido na terra”.³³⁰ (Junqueiro, s/d: 51)

As crianças são, a par da Natureza, seres de uma enorme pureza e é muito provavelmente pelo seu amor à Infância que escolhe quase sempre a figura de Jesus- menino, quando evoca a figura do Redentor, associando sempre à sua imagem os sentimentos, aparentemente antagónicos, de fragilidade e poder.³³¹

A propósito da dimensão religiosa, no caso de Junqueiro, encontramos ao longo do seu percurso biográfico, uma dupla dimensão da sua atitude metafísica: uma mais autêntica, de religiosidade panteísta e humanitária, que percorre toda a sua obra e outra, mais circunstancial, no contexto da cultura do seu tempo, marcada por um espírito marcadamente anticlerical.

Esta última atitude reflecte todo o ambiente de finais do século XIX e princípios do XX, tendo marcado o pensamento e a produção literária não só de Junqueiro, mas também de outros homens ligados à *Geração de Setenta*, tais como, Antero de Quental, Sampaio Bruno e Ramalho Ortigão.

Com efeito, o que estava em causa era a intencionalidade de construção de uma “vida nova” e, sendo o elemento religioso um dos aspectos considerados mais importantes, aquilo que era posto fundamentalmente em causa era o modo como se praticava a religião.

O temor da morte tem sido uma das constantes da educação católica e, indubitavelmente, há qualquer coisa de anti-natural nessa educação terrificante que a ortodoxia católica cultivou durante séculos.

³³⁰ Junqueiro faz identificar a criança à flor, ao afirmar que ambas têm o privilégio de serem levadas a Deus nos braços dos anjos.

³³¹ “E ao filhinho a noite não lhe causa medo, / Deu-lhe Deus o mundo para seu brinquedo, / Como um fruto d’ouro tem-no ali na mão.” (Junqueiro, s/d: 889)

As crianças, perplexas perante a incompreensão do pecado, formaram-se durante longo tempo na visão assustadora de um céu difícil de conquistar, trono de um Deus inflexível e castigador, “Um Deus ermo e sombrio” (Junqueiro, s/d: 243) e de um inferno de horríveis suplícios.

O misticismo religioso de Guerra Junqueiro adulto pode considerar-se construído com base em todas as emoções católicas da infância, recalcadas, até então, pela sua cultura. É este misticismo que está subjacente a algumas das suas reflexões sobre o Deus católico, comparado a uma figura que desde sempre tem atormentado as crianças: o Papão.

“Tal como as crianças têm medo à noite, às horas mortas/ Do papão que as espera hediondo, atrás das portas/ Para as levar no bolso” (Junqueiro, s/d: 356), também a humanidade se sente assustada com o Deus que a ortodoxia católica lhe apresenta, um ser “Que ruge pela boca enorme do trovão, / Um papão que não faz a barba há seis mil anos”. (Junqueiro, s/d: 356)

Este Deus, inflexível e assustador, é também alguém totalmente distante da humanidade e inalcançável porque mora “Lá em cima, /de trás da porta do infinito.” (Junqueiro, s/d: 356)

Junqueiro antepõe a esta figura divina a sua própria concepção de Deus: um ser magnânimo, profundamente bom e misericordioso, próximo da humanidade, sobretudo dos humildes e dos puros de coração: as crianças e os simples.³³²

Através da sua crítica corrosiva ao Cristianismo institucionalizado, o poeta vai afirmar os valores em que acredita: a importância da Liberdade e da Justiça como ideais a perseguir e que, como transcendentais que são, estão acima do Vaticano, “O Versalhes maldito”. (Junqueiro, s/d: 397)

³³² Deus, o Deus em que acredito, / Essa luz que alumia essa noite - o infinito, / Espírito que, enchendo o abismo do universo / Cabe num olhar de criança ou num cálix de flor, / Esse Deus imortal, único, bom e clemente / (...) É um Deus plebeu e humilde, / (...) Um Deus descalço e proletário (Junqueiro, s/d: 392)

Apesar da negatividade da sua crítica, destaca-se na obra de Junqueiro algo que podemos considerar como um desígnio moral e metafísico. É nos seres mais simples (os pobres e as crianças) que Junqueiro melhor sente a presença do Divino, porque são considerados o paradigma de uma elevação moral e espiritual, em que a pobreza e a humildade ou a singeleza, virtudes tão franciscanas, conferem um sentido maior à existência, abrindo-a ao Transcendente, ou seja, a Deus. Estas almas simples são aquelas que melhor “entrevêm Deus”. (Junqueiro, s/d: 892)

No âmbito do transcendental, a morte constitui motivo para muitas das reflexões do poeta. A igualdade de todos os homens perante a morte e, simultaneamente, a diferença de destinos que os aguardam no plano espiritual constituem momentos poéticos muito significativos na obra de Junqueiro.

Em relação à morte física, a situação das crianças é alvo de particular atenção, procurando o autor com a sua palavra poética servir de consolo a esta irreparável perda.

O seu sentimento de solidariedade e encorajamento das mães que perdem filhos pequenos é particularmente visível nas palavras que coloca na boca de um jovem poeta que, entrando num “templo/ Triste como um deserto/ Duma tristeza luminosa e casta” (Junqueiro, s/d: 241) e abrindo um caixão, “vê uma criancinha de três anos”. (Junqueiro, s/d: 251) Essa visão inspira-lhe o seguinte pensamento:

Ó mães que tendes filhos, mães piedosas,
Quando eles morrerem criancinhas
Enfeitai-lhes os caixões de brancas rosas
Deixai, deixai voar as andorinhas
Em busca das paragens luminosas.
Não acordeis as tímidas crianças
No pequenino túmulo risonho:
Ditosos os que vivem como esp'ranças
Felizes os que morrem como um sonho.
(Junqueiro, s/d: 251)

Aquilo que mais perturba o poeta quando descreve cenários de morte e desespero é a penosa situação infantil. Em pleno século XIX, numa época em que os cuidados infantis eram de uma total precariedade, os primeiros a serem roubados à vida eram as crianças, a que muitas vezes nem as orações fervorosas das mães valiam, ainda assim a única protecção de que podiam dispor.

Junqueiro consegue descrever fotograficamente este cenário de doença e desespero, quando diz que:

Entre os dedos das mães famintas, os rosários
Passam piedosamente e inutilmente, enquanto
A Morte, a hiena magra e vesga, espreita a um canto
Um berço onde agoniza um anjo”.

(Junqueiro, s/d: 431)

As referências à morte infantil são uma constante na produção literária de Junqueiro, tendo ele a preocupação de estabelecer, frequentemente, uma relação de correspondência entre a pureza da alma infantil e as flores.³³³

A presença dos pequenos corpos é, pela inocência inerente à infância, um elemento de purificação, mesmo do espaço do cemitério e a própria natureza faz com que haja uma transformação das coisas mais impuras “Em lírios brancos e em rosas” (Junqueiro, s/d: 241). A Natureza é responsável pela transformação da matéria mais pútrida, num cenário belíssimo, em que a Terra “Veste um vestido de flores/ Do guarda-roupa de Abril.” (Junqueiro, s/d: 698)

Noutra circunstância, o poeta reflecte sobre a morte, de um ponto de vista material e apresenta o fim dos seres como um processo de

³³³ “As valas para as crianças / Serviam para dois fins / Ou para enterrar esp’ranças / Ou para plantar jasmims”, “ Tombavam dentro das valas/ As crianças cor dos lírios?”. (Junqueiro, s/d: 698-699)

deterioração e transformação, justificando a máxima de Lavoisier: “Na Natureza nada se perde, nada se cria, tudo se transforma”.³³⁴

Sob esta perspectiva, a Morte surge como algo de inexorável, afectando todos, rouba vidas a novos e velhos. Deus surge como um ser colérico “cujo olhar incendeia” (Junqueiro, s/d: 431) e que é indiferente perante os lancinantes pedidos dos homens.

Além desta perspectiva, a Morte é também considerada como uma passagem ou libertação para um plano espiritual, a verdadeira pátria do homem de bem.

Na óptica de Junqueiro, a dor e o sofrimento fazem parte do processo de depuramento do ser humano, permitindo-lhe atingir um plano de espiritualidade superior e o poeta escolhe a criança como o ser mais próximo deste plano de proximidade com Deus.

Esta atitude de depuração para atingir a paz está presente em vários momentos, sendo o conto “A Mãe” (Junqueiro, s/d: 9) um dos mais significativos. Perante o roubo do seu pequeno filho pela Morte, a mais cruel das ladras, uma mãe desesperada parte em busca do seu maior tesouro, abdicando de todos os seus bens físicos, na esperança de o conseguir reaver.

No final, perante a argumentação da morte e face à perspectiva de um enorme sofrimento do filho em vida, a mãe, conformada, aceita a separação definitiva do pequeno e a sua ida para o Jardim do Paraíso.³³⁵

³³⁴ “No cemitério a vida impetuosa e forte / Rompe a cantar do ventre ubérrimo da Morte / Pântanos, silveirais, cardos, urtigas, rosas, / Tudo isto a latejar, a fecundar, repleto, / Num emaranhado anárquico pulula / (...) Um cadáver que chega é uma iguaria nova / Que os vermes decompõem em gangrenas”. (Junqueiro, s/d: 431)

³³⁵ O escritor coloca na boca da mãe palavras de uma enorme carga emotiva e dramática quando, por amor ao filho, lhe permite a concretização de um desígnio superior: “Não me atendas, Senhor, se reclamo no fundo do coração contra a tua vontade que é sempre boa e justa! Não me ouças, meu Deus! E deixou cair a fronte sobre o peito, mergulhada numa alegria dilacerante”. (Junqueiro, s/d: 21)

A existência de crianças, e mais concretamente a sua ligação afectiva com os adultos, permite a estes últimos uma superação do mundo estritamente material e uma elevação a um plano de superior espiritualidade, sendo a dor um factor que quase sempre permite uma espécie de catarse ou purificação.

Também em “A Urna das Lágrimas”³³⁶ (Junqueiro, s/d: 89) este aspecto é visível, na medida em que uma mulher, que é mãe, é posta à prova através da perda de uma pequena filha.

Junqueiro apresenta-nos uma visão metafísica em que a alma da pequena faz uma aparição à mãe, fazendo-lhe entender que já chega de sofrimento e que ela só terá paz quando a mãe alcançar um estágio de resignação.³³⁷ A partir do momento em que a mãe atinge o estado de conformação, depreende-se que a criança descansará em paz, na felicidade do Paraíso.

A criança é perspectivada como um ser que faz a ligação entre o plano do transcendental e do material e que, como tal, demonstra, desde muito cedo, a sua ligação a assuntos do foro metafísico. Em “A Alma”, esta faceta infantil é claramente evidenciada, através de um pequeno diálogo entre mãe e filha, revelando o autor a preocupação da criança em compreender o que de mais transcendental existe no ser humano: a alma.

Perturbada pela morte de um pequeno, seu amigo, uma rapariguinha questiona a mãe sobre o porquê do seu desaparecimento físico e quando a progenitora lhe diz que a parte mais importante dele, a alma, está no paraíso, a criança questiona-a sobre a sua composição. É então que, através de um diálogo pedagógico, inteligentemente conduzido, a mãe leva a criança a responder, o mais concretamente possível, à questão inicialmente colocada.³³⁸

³³⁷ A pequena fá-lo saber à mãe, usando as seguintes palavras persuasivas: “O anjo das lágrimas recolheu as tuas nesta urna. Se chorares mais transbordará e as tuas lágrimas correrão sobre mim, inquietando-me no túmulo e perturbando a minha felicidade no Paraíso”, (Junqueiro, s/d: 90)

Para Junqueiro, a criança tem uma relação privilegiada com o plano transcendental e pela sua pureza e simplicidade integra-se no grupo dos simples e dos bem-aventurados.

Nesta linha ideológica, Junqueiro escreve um dos mais belos poemas no campo do metafísico. Num Campo Santo (Junqueiro, s/d: 909), inundado por uma chuva de “luar dorido”(Idem, *ibidem*: 909), “sobre camas de violetas” e “cama de rosas”³³⁹ (Idem, *ibidem*: 910) “dormem” as almas dos simples que na Terra fizeram por merecer como recompensa o Céu.³⁴⁰

Nesta composição de cariz marcadamente metafísico, o autor demora-se a explicitar detalhadamente o destino daqueles que se encontram no espaço de eterno repouso que é o cemitério, abençoado pela luz de um “luar alvíssimo” e “santíssimo” que ilumina e abençoa as almas simples e as crianças, aludindo o poeta à melhor das recompensas com que estas poderiam ser brindadas: desfrutar da companhia de Jesus menino,³⁴¹

³³⁸ "Acabas de dizer que tiveste pena de ver chorar as pequerruchas (...) ora bem o que é que no teu corpo estava desconsolado e triste? Eram os braços?

- Não mamã.

-Eram as orelhas?

- Oh, não mamã era cá dentro!

- Esse lá dentro, Maria, é a tua alma que se alegra ou entristece, que te repreende quando fazes o mal, e que está satisfeita quando praticas o bem." (Junqueiro, s/d:118)

Mais uma vez constatamos que Junqueiro aproveita sempre os seus textos, sobretudo os escritos em prosa, para fazer passar uma moralidade ou conselho edificante ao seu público infantil.

³³⁹ Atente-se na expressividade das metáforas escolhidas pelo poeta para se referir aos túmulos dos puros e simples deste mundo como leitões de beleza e aroma e não como tumbas de tristeza e decomposição.

³⁴⁰ “Durmam velhinhas! durmam crianças! durmam donzelas! Quando acordarem já têm os anjos à espera delas...”, (Junqueiro, s/d: 911)

o mesmo Jesus que quis partilhar um mundo de superior espiritualidade com os mais pequenos por considerá-los entre todos, os seres mais merecedores, pela sua inocência e bondade naturais.³⁴²

Esta veneração de Junqueiro pela figura de Cristo resulta da admiração do poeta pela sua postura e da imagem que dele construiu, um

mártir que fez com o seu olhar sublime
O luar do Perdão para a noite do crime
E que abriu com a luz da bem-aventurança
Neste cárcere - a vida, esta janela - a Esp'rança".

(Junqueiro, s/d: 369)

Há na obra literária de Guerra Junqueiro uma nítida presença de aspectos morais e metafísicos que se evidenciam sobre uma certa negatividade reconhecida, mas que o autor recusa, em vários momentos, em nome de valores constitutivos do Homem como ser espiritual, tais como: o Amor, a Liberdade e a Justiça.

Como vimos, o poeta usa a sua criação literária para reflectir sobre os mais importantes temas e os assuntos mais prementes da sua época e país: o Portugal do século XIX, nomeadamente no que concerne à criança.

A sociedade portuguesa, meio envolvente das crianças, merece a Junqueiro particular atenção e é nas “Anotações” finais de *Pátria* (Junqueiro, s/d: 631) que ele reflecte sobre os vários sectores da sociedade e o estado de total marasmo e decadência em que se encontram.

Naquilo que o autor denomina por “Balanço Patriótico”, ele refere os vários estratos da população portuguesa, de uma forma dura e crítica:

“ Um povo imbecilizado e resignado, humilde e macambúzio, fatalista e sonâmbulo, burro de carga, besta de nora, aguentando pauladas,

³⁴¹ “Ai dormi crianças! que no azul divino/ Brincareis alegres com o Deus Menino...”
(Junqueiro, s/d: 912)

³⁴² “Partirá convosco porque é vosso irmão, / A laranja - o mundo que lá tem na mão”
(Junqueiro, *idem, ibidem*)

sacos de vergonhas, feixes de misérias sem uma rebelião". (Junqueiro, s/d: 631).

No entanto, é o único estrato social que lhe merece simpatia, “um povo, enfim, que eu adoro porque sofre e é bom”, (Junqueiro, s/d: 631) por oposição ao clero e à burguesia: “Um clero português, desmoralizado e materialista, liberal e ateu (...) Uma burguesia cínica e politicamente corrupta até à medula (...) sem palavras, sem vergonha, sem carácter ”. (Junqueiro, s/d: 631)

Se as classes sociais merecem a Junqueiro áspera crítica, a corrupção das instituições sociais e políticas também não escapa à sua análise demolidora:

Um poder legislativo, esfregão de cozinha do executivo (...) A Justiça ao arbítrio da Política (...) Dois partidos monárquicos, sem ideias, sem planos, sem convicções. Um partido republicano, quase circunscrito a Lisboa, avolumado ou diminuído, segundo os erros da monarquia. (Junqueiro, s/d: 631-632)

Perante este cenário, o poeta sente-se desiludido, mas o seu espírito combativo e optimista não o deixa esmorecer e, fazendo da palavra poética uma arma de denúncia, empenha-se na alteração das coisas que denuncia.³⁴³

³⁴³ Desiludido, assim o creio por vezes. Depois a um golpe de sol, o Quixote revive, exalto-me de novo, de novo espero... Florinha azul, beijo de Deus- Divina esperança... (Junqueiro, s/d: 641)

2.1.3- Os Contos para a Infância

A maior parte daqueles que se debruçam sobre Literatura portuguesa para a Infância é de opinião que foi no século XIX, sobretudo com a geração de Antero, Eça e Junqueiro que pela primeira vez surgiu entre nós uma Literatura para crianças.³⁴⁴

Não queremos dizer com esta afirmação que só a partir desta altura se começou, em Portugal, a escrever livros para as crianças, mas que, indubitavelmente, surgiram as primeiras tentativas para compreender a Literatura dedicada à Infância e para reconhecer que este período da vida humana é um “mundo à parte”. O que realmente aconteceu foi que os autores começaram a escrever para a Criança em moldes mais semelhantes aos actuais.

A ideia de uma Infância, com interesses e necessidades formativas próprias, levou no séc.XVIII, à criação de livros especialmente dirigidos a este segmento de idade.

Com efeito, se as ideias sobre Infância e Educação mudaram, pode dizer-se profundamente, desde o século XVIII, é natural que as noções que até então havia sobre livros para crianças não correspondam também às actuais.

O facto de antes do século XIX existir uma Literatura diferente da que hoje achamos adequada às crianças, leva-nos a concluir que não há Literatura destinada à Infância, em Portugal, senão a partir da segunda metade daquele século.

Em finais do século XIX, Eça de Queirós, ao escrever nas suas *Cartas de Inglaterra*, aquela que podemos considerar como a primeira crítica literária sobre Literatura Infantil portuguesa, traça uma panorâmica do que se passava até então no nosso país.³⁴⁵ Com o espírito crítico e

³⁴⁴ Não esqueçamos, porém, que João de Deus foi o primeiro português a escrever deliberadamente para crianças.

humor que lhe reconhecemos, compara a produção nacional com a riqueza da literatura para crianças que encontrou no estrangeiro e diz: “A Bélgica, a Holanda, a Alemanha, prodigalizam esses livros para crianças; na Dinamarca, na Suécia, eles são uma glória da literatura e uma das riquezas do mercado. Em Portugal nada”. (Queirós, s/d: 53)

O escritor refere aquilo que o impressionou nos livros que se destinavam à infância e lamenta que os não haja no nosso país, ressaltando o facto de não serem em nada inferiores “à nossa literatura de homens sisudos” (Queirós, s/d: 51), serem contados numa linguagem “simples, pura, clara” (Queirós, s/d: 52)

Resumindo, Eça de Queirós considera a Literatura para crianças fundamental na construção da sua personalidade e fundamental para virem a ser cidadãos equilibrados e conscientes, afirmando: “estou certo que se existisse uma literatura infantil como a da Suécia ou da Holanda, para citar países tão pequenos como o nosso, erguer-se-ia consideravelmente entre nós o nível intelectual”. (Queirós, s/d: 53)

Para concluir a sua reflexão sobre Literatrapara a Infância, o autor critica a sociedade portuguesa, através da sua omnipresente ironia:

Eu bem sei que esta ideia de compor livros para crianças faria rir Lisboa inteira. (...) Lisboa quer coisa superior; quer a bela estrofe lírica, o fadinho ao piano, o rico drama em que se morre de paixão ao luar (...) enfim, tudo o que o romantismo português inventou de mais nobre. Educar os seus filhos inteligentemente está decerto abaixo da sua dignidade. (Queirós, s/d: 54)

Guerra Junqueiro concorda em tudo com esta visão negra apresentada por Eça e, porque considera que a Infância é uma fase do desenvolvimento humano de importância vital, resolve dedicar-lhe atenção, também sob a forma de Literatura. Assim, em 1877, publica a obra em prosa *Contos para a Infância*, cujos temas – o Amor de mãe, a Bondade, a Verdade, a Justiça, a Solidariedade, o Trabalho, a Perfeição da

³⁴⁵ Eça incluiu este ensaio, a que já nos referimos em momento anterior do nosso trabalho, na obra: *Cartas de Inglaterra*, escrita entre: 1877 e 1822.

Natureza, a Gratidão, o Bem, a Crença em Deus e no mundo metafísico, são valores que o escritor exalta, com vista a que o jovem leitor descubra e escolha uma escala de valores positivos e, conseqüentemente, construtivos de personalidades íntegras.

Não pretendemos fazer uma análise exaustiva, mas apenas ilustrar, com alguns exemplos mais significativos, as temáticas atrás enunciadas. Deste modo, sobre o amor de mãe, temos os contos: “A mãe”³⁴⁶ que abre a colectânea, e “A urna das lágrimas”.

O primeiro é uma adaptação do conto de Andersen, em que uma mãe desesperada tenta reaver por todos os meios, o filhinho que a Morte lhe levou.

No segundo caso é de notar que, aquilo que hoje em dia nos pareceria mórbido e susceptível de ferir a sensibilidade das crianças, era aceite no fim do século XIX como zona temática própria para Literatura infantil, pois a morte na Infância era algo absolutamente banal.³⁴⁶

Relativamente a atributos e valores como a Bondade, a Verdade, a Justiça, a Solidariedade, o Trabalho e a Gratidão, eles estão presentes na maior parte da obra, como o provam os seguintes títulos: “Doçura e Bondade” (Junqueiro, *op. cit.*: 29), “Presente por Presente” (*Idem, ibidem*: 61), “O Pinheiro ambicioso” (*Idem, ibidem*: 69), “Boa Sentença” (*Idem, ibidem*: 77), “Reconhecimento e Ingratidão” (*Idem, ibidem*: 91), “Os animais agradecidos” (*Idem, ibidem*: 131) e “Inconveniente da riqueza” (*Idem, ibidem*: 179), para dar alguns exemplos.

³⁴⁶ “Era uma vez uma viúva que tinha uma filhinha muito linda, a quem adorava sobre todas as coisas. Não se separava dela um só momento; mas um dia a pobre pequerrucha começou a sofrer, adoeceu e morreu. A desditosa mãe, que tinha passado as noites e os dias a sem repousar um momento, à cabeceira da filha, julgou endoidecer de mágoa e de saudades. Não comia, não fazia mais nada senão chorar e lamentar-se (...) viu-a aparecer a ela, a sua querida filha, trazendo nas mãos uma urna que vinha cheia até às bordas (...) Se chorares mais, transbordará, e as tuas lágrimas correrão sobre mim, inquietando-me no túmulo e perturbando a minha felicidade no paraíso. A pequena desapareceu e a mãe não tornou a chorar para não a afligir. (Junqueiro, s/d: 89)

A perfeição da Natureza como reflexo da magnitude e perfeição divinas e a grandeza de um mundo de superior espiritualidade, muito acima das pequenezas e miséria humanas, são crenças do autor, estando presentes em textos como: “A canção da cerejeira” (*Idem, ibidem*: 27), “A criança, o anjo e a flor” (*Idem, ibidem*: 51), “Perfeição das obras de Deus” (*Idem, ibidem*: 79), “Os três véus de Maria” (*Idem, ibidem*: 115), “O ermitão” (*Idem, ibidem*: 169) e “O linho”. (*Idem, ibidem*: 183)

Embora muitos dos textos, presentes nesta obra, não sejam da autoria de Junqueiro e sim adaptações de contos tradicionais ³⁴⁷ ou de autores consagrados da literatura infantil ³⁴⁸, a colectânea de estórias não deixa de ter um enorme valor intrínseco na época em que surgiu no panorama literário português, sendo do “mais singelo, mais gracioso e mais humano.” (Junqueiro, *op. cit*: 6)

O carácter de compilação que o livro apresenta é assumido pelo próprio autor, quando o compara metaforicamente com “um ramo de flores, mas não de flores extravagantes, com coloridos insensatos e aromas venenosos e diabólicos. É um ramo de florinhas cândidas, que as mães, à noite, deixarão sem temor na cabeceira dos berços.” (Junqueiro, s/d: 6-7)

O prefácio da obra, da autoria de Junqueiro, é um documento de profundo valor pedagógico e, quer pela sua actualidade, quer pelo que revela da alma do poeta, não resistimos a transcrever algumas das suas passagens:

A alma de uma criança é uma gota de leite com um raio de luz.

Transformar esse lampejo numa aurora, eis o problema.

A mão brutal do pedagogo áspero, tocando nessa alma, é como se tocasse numa rosa: enodoa-a.

³⁴⁷ Casos de: “A serpente branca”, “João e os seus camaradas”, “João Pateta”, “O Oiro”, “O Rabequista”.(Junqueiro, s/d)

³⁴⁸ Casos de: “A mãe”, p. 5, “O valente soldado de chumbo”, p. 159 e “A rapariguinha e os fósforos”, de Hans Christian Andersen, “O Chapelinho encarnado”, e “Branca de Neve”, dos Irmãos Grimm, (Junqueiro, s/d)

Para educar as crianças é necessário amá-las. As escolas devem ser o prolongamento dos berços. Por isso, os grandes educadores como Froebel, têm uma espécie de virilidade maternal.

O leite é o alimento do berço, o livro o alimento da escola. Entre ambos deverá existir analogia: pureza, fecundidade, simplicidade.

Livros simples! Nada mais complexo.

Não são os eruditos gelados que os escrevem; são as almas intuitivas que os adivinham. (Junqueiro, s/d: 5-6) ³⁴⁹

Como é visível na reflexão inicial que abre esta obra em prosa dedicada aos mais pequenos, Guerra Junqueiro não desdenhou em escrever para as crianças e, ao falar dos livros que se devem escrever para a Infância, revela-se bem consciente de que, ao contrário do que muitos escritores pensavam e ainda pensam, escrever para as crianças não é mais fácil do que fazê-lo para leitores adultos.

Com efeito, pela leitura desta obra, podemos concluir que o autor cumpre todas as funções (estética, pedagógica e social) que se pretende que uma obra alcance junto a um público infanto-juvenil. Deste modo, *Contos para a Infância* diverte e forma o leitor, tornando-o disponível aos valores estéticos e aos valores éticos e transforma-o, e com ele a sociedade, apontando-lhe valores concretos que orientarão a sua acção e a sua actuação cívica.

Recreando, formando e transformando, visará pois este livro, que se integra plenamente no conceito actual de Literatura para a Infância e Juventude, fazer da criança e do jovem, no seu tempo próprio, um ser humano livre e activo, criador de uma nova cultura.

³⁴⁹ Esta ideia de uma Literatura dedicada especificamente aos mais novos, com características e necessidades marcadamente diferentes de um público leitor adulto, já tinha sido apresentada por aquele que foi um dos maiores pedagogos de todos os tempos, Jean Jacques Rousseau.

2.2- Maria Veleda: professora, escritora, feminista, republicana e livre-pensadora

Maria Veleda é o pseudónimo mais conhecido e usado por Maria Carolina Frederico Crispim, nascida em Faro, em 1871. Sonhando tornar-se escritora, aos quinze anos começou a escrever contos e poesia e depressa encontrou jornais dispostos a publicar as suas criações literárias.

No jornal *O Distrito de Faro*, onde se estreou, assinou várias crónicas com este nome que, ao longo da vida, lhe serviriam para assinar a maioria dos seus escritos, em periódicos de todo o país e pelo qual será conhecida publicamente. A sua total identificação com o pseudónimo adoptado irá contribuir para que os nomes de baptismo sejam gradualmente ignorados também por familiares e amigos.³⁵⁰

Tendo-se estreado na imprensa algarvia e alentejana com a publicação de poesia, contos e novelas, dedicou-se depois aos temas feministas e educativos. Na linha da Escola Moderna de Francisco Ferrer, defendia a educação laica e integral, em que se aliassem a teoria e a prática, a liberdade, a criatividade, o espírito crítico e os valores éticos e cívicos.

³⁵⁰ Para a História, Veleda foi uma sacerdotisa germânica que apoiou a revolta batava chefiada por Civilis contra o império romano, entre os anos sessenta e setenta do séc. I. Este chefe batavo expulsou os romanos do seu país, situado na foz do Reno e pretendia fundar um Império das Gálias. Todavia, os seus intentos não tiveram êxito, porque os povos da Gália preferiram manter-se fiéis a Roma, conforme a decisão do Congresso de Rems. Após a submissão de Civilis, Veleda ainda tentou continuar a luta, mas os chefes germânicos renderam-se aos romanos e ela foi aprisionada e levada para Roma, onde morreu cativa. (*In* Wikipédia, a enciclopédia Livre. [Cons.13/5/2009])

A escolha deste pseudónimo, tendo como referência, a druida insubmissa ao Império Romano e defensora das leis gaulesas que atribuíam poderes civis e políticos às mulheres, indicia uma simpatia precoce e adesão às ideias precursoras da emancipação das mulheres que, naquela época começavam a circular em Portugal. Com efeito, os seus primeiros contos denotam já preocupações com o estatuto de tradicional submissão das mulheres ao poder patriarcal, revelando personagens femininas que, embora ainda condicionadas, procuram fugir ao controlo social e revelam já um certo poder de decisão sobre as suas vidas.

Foi uma mulher pioneira na luta pela educação das crianças, na defesa dos direitos das mulheres e na propaganda dos ideais republicanos, destacando-se como uma das mais importantes dirigentes do primeiro movimento feminista português: a *Liga Republicana das Mulheres*, sendo directora de *A Tribuna Feminina*, do jornal *República*, uma secção que não falava de modas e bordados, mas que se consagrava, no dizer da própria Veleda, a:

Assuntos que mais estreitamente se relacionam com a emancipação da humanidade. Feminismo é uma palavra estreita e dum carácter restrito. Humanitarismo é tudo: e a liberdade individual, civil e económica da mulher; é a educação da mulher futura, emancipada do preconceito, da tutela, do parasitismo; é a educação da criança, feita em moldes novos, divorciada da rotina, num alto e sublime anseio de Perfeição e Igualdade. (Veleda, 1.6.1908: 3)

“A Tribuna Feminina” era uma coluna diária, interrompida apenas ao domingo e dedicada a assuntos muito diversos: estudos críticos, teatrais, poesia, perfis femininos, contos originais ou traduzidos, porém cumprindo sempre os objectivos delineados pela sua directora. Às quintas-feiras “A Tribuna” era particularmente dedicada às crianças.

A sua publicação, que começou a 1 de Junho de 1908, manteve-se regular até Novembro desse ano, tornando-se irregular ao longo do mês de Dezembro e terminando no fim de 1908.³⁵¹

Num tempo em que a Literatura para a Infância quase não existia em Portugal, Maria Veleda publicou em 1902, uma colecção de contos para crianças, intitulada “Cor-de-Rosa” e o opúsculo “Emancipação Feminina”.

Em 1909, por sua iniciativa, a *Liga Republicana das Mulheres Portuguesas* fundou a *Obra Maternal* para acolher e educar crianças abandonadas ou em perigo moral, instituição que se manterá até 1916,

³⁵¹ Esta secção deu voz a muitas mulheres que se identificavam com a causa feminista, republicana e livre pensadora, publicando os seus textos e divulgando as suas ideias, como: Adelaide Cabete, Beatriz Pinheiro, Alice Pestana e Ana de Castro Osório, entre muitas outras.

graças à solidariedade da sociedade civil e às receitas obtidas em saraus teatrais, cujas peças dramáticas e cómicas Maria Veleda também escrevia e levava à cena, protagonizando-as como atriz.

Em 1912, o governo nomeou-a **Delegada de Vigilância da Tutoria Central da Infância de Lisboa**, instituição destinada a recolher as crianças desamparadas, pedintes ou delinquentes, cargo que ocupou até 1941.

Consciente da situação de desigualdade, em que as mulheres viviam, numa sociedade conservadora e pouco aberta à mudança, iniciou, nos primeiros anos do século XX, um dos maiores combates da sua vida: defender a igualdade de direitos jurídicos, cívicos e políticos entre os sexos.

Numa época em que as mulheres estavam, por imperativos económicos, sociais e culturais, confinadas à esfera doméstica, criou cursos nocturnos no *Centro Republicano Afonso Costa*, onde era professora do Ensino Primário, e nos *Centros Republicanos António José de Almeida e Boto Machado*, para as ensinar a ler e a escrever e as educar civicamente, preparando-as para o exercício de uma profissão e a participação na vida política.

Educar a mulher é contribuir para a redenção da pátria.

(Veleda, 1914: 4)

Quando se fala da emancipação feminina, pensa-se, quase sempre, em preparar para o futuro, médicas, oradoras, advogadas. Está muito bem!

Nós acompanhamos o movimento feminino através das camadas superiores. Mas da mulher do povo, da sua emancipação, quão pouco se preocupa, entre nós o feminismo! Deve ser esta, ao nosso parecer, a primeira tarefa a encetar pelas mulheres portuguesas que se interessam pela grande regeneração social.”

(Veleda, 1908: 2)

Entre 1910 e 1915, como dirigente da *Liga Republicana das Mulheres Portuguesas* e das revistas *A Mulher e a Criança* e *A Madrugada*, empenhou-se na luta pelo sufrágio feminino, escrevendo, discursando, fazendo petições e chefiando delegações e representações aos

órgãos de soberania. Combateu a prostituição, sobretudo, a de menores, e o direito de fiança por abuso sexual de crianças.

Fundou o “Grupo das Treze” para combater a superstição, o obscurantismo e o fanatismo religioso, que afectava sobretudo as mulheres e as impedia de se libertarem dos preconceitos sociais e da influência clerical que as mantinham submetidas aos dogmas da Igreja e à tutela masculina.

A meu ver, a primeira medida a tomar, para a libertação moral da mulher, seria dissolver, embora mansamente, os laços que a prendem à Igreja (...) Promover conferências de carácter anticlerical e atrair para elas a mulher, o mesmo seria que ir despovoando lentamente as igrejas, preparando caminho seguro para o feminismo avançar os seus primeiros passos. (...)

Enquanto a mulher for escrava da reacção, a reacção há-de triunfar. Ela terá nas suas mãos a consciência das esposas, a força moral das mães, e a luta prolongar-se-á e as vítimas das hipócritas seitas engrossarão a onda dos desertados. (Veleda, 1906: 2)

Convertida ao livre-pensamento e iniciada na Maçonaria, em 1907, aderiu também aos ideais da República e tornou-se oradora dos Centros Republicanos, escolas liberais, associações operárias e intelectuais, grémios, círculos civis e comícios do Partido Republicano, da Junta Federal do Livre-Pensamento e da Associação Promotora do Registo Civil. Alguns destes discursos e conferências foram publicados no livro *A Conquista*, prefaciado por António José de Almeida.

O combate à Monarquia e ao clericalismo valeu-lhe a condenação por abuso de liberdade de imprensa, em 1909, além de constantes perseguições e ameaças de morte, movidas por alguns sectores católicos e monárquicos mais conservadores.

Esta condenação surge na sequência de um artigo seu publicado no jornal: *A Vanguarda*, a 9 de Fevereiro de 1909, após o regicídio, em que acusa a rainha D.^a Amélia de falsidade, egoísmo e hipocrisia, pois ao invés do desespero, ao ver sucumbir marido e filho, alvejados mortalmente, reclamou um ministro religioso para encomendar a alma do filho.

Da mesma forma, a sua dor, defronte do cadáver do filho foi a dor do orgulho, não foi a dor do seu coração (...) porque a rainha era só rainha, estava longe de ser mãe. (Por amor desse filho, ela deveria exilar-se, “trocando voluntariamente a sua grandeza de rainha pela sua tranquilidade de mãe. (Veleda, 1909: 2).

Condenada a pagar uma pesadíssima multa de 300 mil reais, foi feita uma subscrição aberta, promovida por Ana de Castro Osório, às mulheres portuguesas que resultou na angariação de dinheiro mais que suficiente para o pagamento integral da mesma. Não foram, porém, episódios como este que impediram ou refrearam o ímpeto corajoso e democrático de Maria Veleda, pois pouco tempo passado deste episódio, ela publica:

Que importa, porém, a guerra desleal e traiçoeira dos discípulos de Loyola, embora escudados com a protecção dos governantes. As perseguições urdem-se, sinistras e trágicas, na treva onde se geram todos os crimes. Se tivermos um só momento de distracção, estamos perdidos. (Veleda, 1909: 2-5)

Depois da implantação da República, por ocasião das incursões monárquicas de Paiva Couceiro, integrou o Grupo Pró-Pátria e percorreu o país em missão de propaganda, discursando em defesa do regime ameaçado.

Em 1915, em consonância com o Partido Democrático de Afonso Costa, juntou-se aos conspiradores na preparação do golpe revolucionário que destituiu o governo ditatorial do General Pimenta de Castro e, a seguir, envolveu-se na propaganda a favor da entrada de Portugal na 1ª. Guerra Mundial.

Nesse mesmo ano, saiu da *Liga*, filiou-se no *Partido Democrático* e fundou a *Associação Feminina de Propaganda Democrática*, cuja acção terminou em 1916, em nome da “União Sagrada” de todos os portugueses, na defesa dos interesses da Pátria ameaçada.

Desiludida com a actuação dos governos republicanos que não cumpriram as promessas de conceder o voto às mulheres nem souberam orientar a República de modo a estabelecer as verdadeiras Igualdade,

Liberdade e Fraternidade e construir uma sociedade mais justa e melhor, abandonou o activismo político e feminista em 1921.

Ao romantismo dos primeiros tempos, à febre do Ideal sucedia uma época que ameaçava subverter tudo quanto de belo e nobilitante se tinha sonhado. Não era aquela República que eu havia visionado; desinteressei-me da política, que já não era a aspiração que norteava os meus passos, à conquista de uma sociedade melhor. (Veleda, 1950: 5)

É então que adocece gravemente. Não podia trabalhar, não dispunha de outros meios de subsistência e não havia em Portugal qualquer sistema de Previdência instituído a quem pudesse recorrer. Valem-lhe as pessoas conhecidas e consideradas suas amigas, como as companheiras da *Liga Republicana das Mulheres Portuguesas*, alguns políticos do Partido Republicano Português e a amiga Lénia Loyo, que lhe disponibiliza o descanso e a recuperação da saúde perdida, ao serviço da Tutoria da Infância, na sua casa de Aldeia de Vilares, na Beira Baixa.

Nada mais tenho, a não ser o meu emprego de delegada da Tutoria da Infância, que me inutilizou por completo (...) reclamando o meu estado um tratamento que não posso fazer, por falta de meios. Este emprego obrigava-me a subir muitas dezenas de lances de escadas por dia; a percorrer os bairros mais suspeitos de Lisboa; a expor-me a muitíssimos perigos, tendo de ordenado apenas vinte e cinco escudos, e sem que, ao menos, me fosse concedido um passe dos eléctricos.

Nada pedi à República; mas se ela quiser fazer alguma coisa por mim, que me dê um emprego, de que eu possa viver, “sem me matar” e sem que se torne necessário que as minhas amigas abram uma subscrição a meu favor. (Veleda, 1917: 3)

Já recuperada, quando voltou ao trabalho não esqueceu os velhos ideais, nem a escrita, fez-se jornalista de *O Século* e de *A Pátria de Luanda*, onde continuou a defender os princípios feministas e republicanos que sempre a nortearam, acumulando estas funções com o seu trabalho na Tutoria da Infância.

Atraída pelos caminhos da espiritualidade e do esoterismo e preocupada com o sentido da existência humana, aderiu ao espiritismo

filosófico, científico e experimental. Fundou o “Grupo Espiritualista Luz e Amor” e, em 1925, dinamizou a organização do *I Congresso Espírita Português* e participou na criação da *Federação Espírita Portuguesa*.

Fundou as Revistas *A Asa*, *O Futuro* e *A Vanguarda Espírita* e colaborou na imprensa espiritualista de todo o país, publicando poesia e artigos de pendor reflexivo e memorialista.

Em 1950, publicou as “Memórias de Maria Veleda” no jornal *República* ³⁵². Maria Veleda dedicou a vida aos ideais de Justiça, Liberdade, Igualdade e Democracia e empenhou-se na construção de uma sociedade melhor, onde todos pudessem ser felizes, nomeadamente os mais desprezados e mais desprotegidos: as mulheres e as crianças.

Mulher de vanguarda, semeou ideias, iniciou processos de mudança nas práticas sociais e lançou o debate sobre os lugares, os papéis e os poderes de mulheres e homens num mundo novo.

³⁵² “Como temos anunciado, República principia amanhã a publicar as “Memórias de Maria Veleda” Professora ilustre do ensino particular, conferencista, jornalista, pensadora e idealista das melhores que o Regime Republicano conheceu em Portugal. O início da publicação de “Memórias” coincide com o aniversário da sua autora: Maria Veleda faz amanhã 79 anos, com uma lucidez admirável e uma excepcional memória. O começo da publicação é, assim, uma homenagem a quem tanto fez pela República. (*República*, 1950: 4).

2.2.1- Em Prol dos Direitos e da Educação dos mais Desprotegidos

Entre 1870 e 1910, quando a *Escola de Massas*, enquanto iniciativa do Estado, se desenvolvia em Portugal, emergiu a perspectiva de que as mulheres teriam qualidades inerentes para o ensino das crianças, nas escolas primárias. Curiosamente, como professoras eram percebidas como educadoras adequadas de crianças pequenas, devido à sua ternura e afeição naturais, mas como mulheres eram consideradas fracas e intelectualmente limitadas.

Em termos do seu percurso laboral, após iniciar funções como professora particular apenas com quinze anos, no Algarve, vai para Lisboa, onde permanece de 1889 a 1890. A experiência, porém, não foi feliz e regressou à região natal. Seis anos depois, voltou e viveu na capital até 1899, dando explicações particulares de português, francês e piano e aulas em colégios, como professora interna e externa, bem como no Liceu Castilho.

Em 1889, rumou à aldeia de Odivelas, Ferreira do Alentejo, onde exerceu as funções de professora régia interina.

Em 1891, ingressa no Colégio Moderno de Serpa, como professora de Ensino Particular, onde ministrava aulas e preparava os alunos para exames dos 1.º e 2.º graus da Instrução Primária.

Em 1905, deixa Serpa e parte para Lisboa acompanhada da mãe, do filho biológico, Cândido Xavier, do filho adoptivo, Luís, que à data conta quinze anos, onde haveria de residir e trabalhar até à sua morte. Esta atitude evidencia claramente a coragem de uma de uma mulher que não teve medo de enfrentar as convenções sociais que tinham há muito definido o lugar de cada um na sociedade.

Mãe solteira, com um filho adoptivo e um filho biológico, mestra de aldeia, Maria Veleda viria, ao longo de toda a sua vida, a demonstrar coragem e ousadia, ao lutar pelos seus direitos, numa sociedade culturalmente retrógrada, evidenciando-se por escrever poesia e prosa em jornais de todo o país e por defender os direitos à Educação e a uma vida digna das mulheres e das crianças, tendo sido alvo de críticas e ameaças,

inclusive à sua integridade física, de vários sectores da sociedade portuguesa da época.³⁵³

Em 1902, Maria Veleda iniciou a sua colaboração escrita na *Revista de Arte Sociedade Futura*, publicada quinzenalmente em Lisboa, estreando-se com o artigo, “Mãe”, em que manifesta a sua preocupação com a Educação Infantil, desde tenra idade, perspectivando a relação da criança com a mãe e destacando um episódio da 1ª Infância da Criança, que considera do maior interesse: o desmame.

Neste artigo, mostra-se compreensiva para com essa separação temporária (que na altura era feita entre a mãe e a criança), mas sempre perspectivando-a do ponto de vista da criança. Na forma de questionar a tradição, é notória a intenção pedagógica da autora: levar as pessoas a colocar-se no lugar da criança, que “não é inconsciente, pois já pensa, sente, deduz”.³⁵⁴ (Veleda, 1902: 2)

No início de 1904, publica “Mulheres e Crianças”, artigo em que estabelece o paralelismo da situação em que ambas vivem, marcadas pelo “abandono a que as votam” e pela “indiferença com que as tratam”. Nesse texto lamenta que a criança seja vista como um encargo e um obstáculo que todos afastam do seu caminho e que, muitas vezes, cresce vítima do desamor e da vaidade. Defende que se aposte na sua Educação para construir uma sociedade melhor, pois da formação:

³⁵³ “A autoridade conferida ao exercício das suas funções (Delegada da Tutoria da Infância), o poder de “dar voz de prisão” exigiam que dispusesse de meios de defesa própria, conforme consta da autorização de “porte de arma” do seu bilhete de identidade. Todavia, apesar dos perigos a que esteve sujeita durante os seis anos em que desempenhou este trabalho de rua, nunca fez uso de tal recurso por lhe repugnar a violência e por dispor das qualidades e da experiência necessária à resolução dos problemas que se lhes deparavam.” (Monteiro, 2004: 228)

³⁵⁴ Este texto será reproduzido no jornal: *A Folha de Beja*, nº522, de 1 de Janeiro de 1903, dedicada à criança e em benefício da creche fundada pela Associação Bejense Protectora da Criança. Ana de Castro Osório também colaborou neste número especial, com um artigo intitulado: “Protecção à criança.”

boa ou má, proveitosa ou negativa que se lhes ministrar, depende a glória ou a baixeza do amanhã.

Se uma criança que morre pode ser considerada um miserável a menos, também pode ser considerada uma esperança que se desfolha. Por isso eu amo as crianças. Amo-as porque são fracas, porque são desprotegidas ...E também porque o futuro lhes pertence, porque de cada um há-de jorrar a luz que ilumine a treva desta sociedade injusta e gangrenosa (Veleda, 1904: 39) ³⁵⁵

Este texto é uma síntese do conteúdo de um conjunto de oito artigos, publicados no jornal, *A Folha de Beja*, entre 17 de Setembro e 5 de Novembro de 1903.

A sua grande experiência como professora da Instrução Primária, em aldeias e vilas do interior contribuiu para um profundo conhecimento da realidade portuguesa e dos grandes problemas sociais que muito penalizavam as crianças, despertando em si a vontade de lutar pela mudança das mentalidades, através do seu discurso e pela melhoria das condições vigentes, através da sua acção.

O artigo, que atrás referimos, é um claro manifesto do seu amor pela Infância e marca o início de uma caminhada longa e penosa, em prol dos seus direitos a: protecção, respeito, carinho, instrução e educação.

A causa das crianças há-de ser uma das situações a que Maria Veleda vai dedicar-se de alma e coração ao longo da vida.

O seu interesse pela Educação não se limitava à propaganda escrita e à oratória, corporizando-se também na sua prática do dia-a-dia, ao instruir e educar crianças e adultos, tentando abranger, cada vez um maior número destes últimos.

Neste sentido, a 22 de Outubro de 1908, ela anuncia n' "A Tribuna Feminina" do jornal *A República*, a criação de um Curso Dominical para mulheres, a funcionar no *Centro Escolar Fernão Boto Machado*, aos domingos, entre as 10 e as 13 horas. A escolha não foi inocente, já que a sua intenção era subtrair as mulheres à missa católica e atraí-las à

³⁵⁵ Este texto é uma síntese do conteúdo de uma série de oito artigos publicados no jornal *A Folha de Beja*, entre 17 de Setembro e 5 de Novembro de 1903.

democracia, “despovoar os templos - é afastar a mulher e a criança, pelo exemplo, pelo conselho, pela persuasão, desses antros de hipocrisia, criados pela mentira e para a mentira, para a subserviência e para a escravidão.” (Veleda, 1906: 1)

Em seu entender a educação das novas gerações é fundamental para o desenvolvimento e o progresso dos povos e essa educação deve fazer-se em moldes renovados, livre de limitações religiosas e normativas caducas e ultrapassadas, por isso defende a existência de uma Escola laica e moderna.

A escola laica deve fazer triunfar os humildes; -há que fazê-los triunfar! Mas para que dessa missão libertária se colham frutos óptimos, é preciso que a escola seja verdadeiramente livre (...) O professor de uma escola laica deve ter em vista, superiormente aos interesses propriamente instrutivos dos seus alunos, os interesses educativos deles e o seu futuro de redenção. Deve instruir, educando - Educar é preparar o homem para a grande luta do pensamento; é completar a instrução. (Veleda, 1906: 1)

Nesta óptica, havia que privilegiar a Educação das crianças, sobretudo a dos filhos das sócias da *Liga* e dos subscritores da *Obra Maternal*³⁵⁶. Em 1914, ao longo de vários meses, *A Madrugada* divulgou o projecto de criação de uma escola infantil, onde as crianças poderiam aceder através da *Escola de Solidariedade Feminina*, a uma educação completa, pois não se limitava à Instrução Primária de 1º e 2º graus, sendo completada com aulas de português, francês, piano, desenho, bordados, corte, costura, chapéus e engomadoria.

Esta iniciativa corporizou-se numa Fundação cuja direcção ficou a cargo de Maria Veleda, a funcionar na sede da Liga das Mulheres Republicanas, na Rua de Arroios, 162, 2º esqº, em Lisboa, com aulas diurnas e nocturnas. Além de Veleda, o corpo docente seria constituído por Ana Castilho, Filipa de Oliveira e Lídia Oliveira, entre outras”. (Monteiro, 2004: 195)

³⁵⁶ Consultar capítulo seguinte.

O ensino, aí ministrado, seria moderno e não se aplicariam castigos corporais. Embora primordialmente destinado ao sexo feminino, também se aceitariam crianças do sexo masculino, dos 5 aos 7 anos.

As aulas nocturnas destinavam-se a mulheres ou raparigas maiores de 12 anos e eram “absolutamente gratuitas, mesmo para pessoas estranhas à colectividade.” (Veleda, 1914: 4)

Esta escola de solidariedade feminina aspirava à “felicidade da mulher portuguesa por meio da instrução, porque educar a mulher é contribuir para a redenção da pátria.” (*Idem, ibidem*:4)

Num momento em que os colégios, dirigidos por Congregações religiosas, tinham deixado de existir, devido às leis de separação do Estado e da laicização do ensino, era necessário um grande esforço do novo Regime para pôr em prática as promessas que privilegiavam a Educação e tomar medidas que facilitassem o acesso das raparigas à escolarização, em igualdade de circunstâncias com os rapazes e incentivassem também as mulheres adultas à sua escolarização.

Todavia a falta de recursos financeiros serviu sempre de desculpa para o incumprimento ou subversão do programa educativo dos republicanos. A falta de escolas e de incentivos contribuiu para que o cenário da educação em Portugal não se alterasse profundamente, como era esperado por todos os que se empenharam no triunfo da República.

Se as conjunturas económico-política e social não permitiram o florescimento de ideias de mulheres como Ana de Castro Osório e Maria Veleda, entre tantas outras, pelo menos concedeu-lhes a possibilidade de serem semeadoras de princípios que, de certo, germinaram e, mais cedo ou mais tarde, viriam a frutificar.

2.2.2- A Defesa dos Direitos da Criança

O Governo Provisório, ciente do grande problema da mendicidade, vagabundagem, abandono infantil e perigo moral a que as crianças estavam sujeitas, legislou sobre a sua protecção, a 1 de Janeiro de 1911. Com esta lei, o Estado assumia o dever de tomar medidas preventivas para acabar, definitivamente, com estes males, proporcionando às crianças e adolescentes das famílias com menos recursos, educação e instrução preparatória e profissional.

A importância do Serviço Social, no tratamento e acompanhamento das situações de “crianças em perigo” também teve a sua evolução nos diplomas legais de protecção à Infância.³⁵⁷

A 27 de Maio de 1911, na sequência da Lei de Protecção às Crianças, foi criada a Tutoria Central da Infância³⁵⁸. Pelo mesmo diploma criou-se também a *Federação Nacional dos Amigos e Defensores das Crianças*. Estes dois institutos funcionavam em estreita colaboração, cabendo à Tutoria, como tribunal especial de menores, julgar os casos de crianças em perigo moral, delinquentes, mendigos, pobres, desamparados, abandonados ou maltratados, tomando-os o Estado sob sua protecção e encaminhando-os para instituições de acolhimento, onde receberiam instrução e educação adequadas à regeneração para uma vida sã e útil à sociedade.³⁵⁹

Considerava-se que as crianças eram “a base das sociedades, a matéria-prima com que hão-de construir-se e cimentar-se alicerces e

³⁵⁷ A intervenção social não foi sempre entendida da forma como hoje o é, nem sempre teve um papel fundamental no acompanhamento a estas crianças.

³⁵⁸ O decreto seria assinado pela mão do ministro da Justiça, Afonso Costa.

³⁵⁹ A redacção da Lei de Protecção à Infância, datada de 27 de Maio de 1911, só veio a ser regulamentada, com a introdução de alterações, pelo Decreto-Lei n.º 10767, de 15 de Maio de 1951.

erguer-se a arquitectura desempanada duma nacionalidade nova, solidamente organizada.”³⁶⁰

Com vista a garantir a sua protecção e o seu pleno desenvolvimento, estão consignadas na Lei as situações em que a criança é considerada em perigo moral e sujeita à necessidade de uma medida que a proteja. Neste sentido são considerados menores em perigo, as crianças que:

não têm domicílio certo em que habitem, nem meios de subsistência, por seus pais terem falecido, sejam desconhecidos ou estejam desaparecidos, ou por não terem tutor ou parentes legalmente obrigados a fornecer-lhes alimentos, ou ainda outros parentes ou amigos que os queiram tomar ao seu cuidado; (...) que se encontrem momentaneamente sem domicílio certo em que habitem nem meios de subsistência, devido à doença ou prisão dos seus pais ou tutor; (...) cujos pais ou tutor sejam reconhecidos como incapazes ou impotentes para cumprirem os seus deveres paternos ou tutelares; (...) que vivam na companhia de pai, mãe ou tutor: que desprezem gravemente os seus deveres de vigiar e educar os filhos ou pupilos; que têm mau comportamento notório e escandaloso; que são conhecidos como sendo habitualmente ociosos, mendigos, vadios, alcoólicos, gatunos, rufiões, toleradas ou outros igualmente imorais; (...) Que devido à malvadez ou especulação do pai e mãe ou tutor, são por parte destes: objecto de maus tratos físicos habituais ou excessivos; privados habitualmente dos alimentos ou outros cuidados indispensáveis à sua saúde; empregados em profissões proibidas, perigosas ou desumanas, que põem em grave risco a sua vida ou saúde; excitados habitualmente para a gatunice, mendicidade ou prostituição. (...).³⁶¹

Com esta lei, o Estado assumia uma responsabilidade sobre as crianças ao nível da sua educação, formação e desenvolvimento social, que deveria ser inculcada aos progenitores, contudo a sua implementação havia de ser muito pouca, sendo de notar que os catorze anos que decorreram entre a publicação da lei e a sua regulamentação foram significativamente tumultuosos (do ponto de vista sócio-político) com alterações políticas

³⁶⁰ Lei de Protecção à Infância, datada de 27 de Maio de 1911.

³⁶¹ Lei de Protecção à Infância, datada de 27 de Maio de 1911.

sucessivas, inclusive de regime, passando mesmo por um período de ditadura militar (1917/18)

A *Tutoria da Infância*³⁶² libertou os menores do rótulo de criminosos e do ambiente promíscuo da cadeia, em que o contacto com os adultos aumentava o risco de enveredarem definitivamente pelos caminhos da delinquência e limitava as hipóteses de regeneração.

Maria Veleda, nas suas *Memórias*, congratulou-se pela atenção que o governo provisório dedicou às crianças e classificou a *Tutoria da Infância* como a “mais bela obra da jovem República” (Veleda, 1950: 8)

Separando os menores delinquentes dos adultos endurecidos no vício; arrancando-os à odiosa promiscuidade das cadeias; instituindo reformatórios e casas de correcção, criando leis de protecção, entre as quais a investigação do pátrio poder; amparando e vigiando os menores que, em liberdade condicional lhe ficavam sujeitos, a Tutoria da Infância realizou uma das minhas aspirações mais queridas. (*Idem, ibidem*: 8)

A criação desta obra recebeu os elogios da sociedade civil, apesar da sua acção ficar aquém das necessidades do país. As dificuldades económicas eram permanentemente invocadas para justificar a não realização integral do consignado na lei. No entanto, o presidente da Tutoria regozijava-se por ter conseguido tirar os menores desamparados da cadeia e levá-los para um estabelecimento próprio, o *Refúgio*, até que as escolas da reforma ou outras instituições os recebessem. As crianças do sexo feminino eram inicialmente acolhidas na *Casa de São Crispim*, em Lisboa, mas a proliferação destes e outros casos, igualmente graves, exigiu a transferência das meninas da *Casa de S. Crispim* para o *Recolhimento do Bom Pastor*, um edifício maior e com melhores condições.

Maria Veleda, como Delegada da Vigilância, desenvolvia um trabalho duro nas ruas de Lisboa, informando-se e ouvindo testemunhos sobre casos de crianças em perigo físico e moral que justificassem a intervenção e protecção da Tutoria, visitando periodicamente as que se encontravam em “liberdade vigiada”. O contacto com os bairros mais

³⁶² Criada na sequência da Lei de Protecção à Infância.

pobres e degradados, em que ao lado da miséria económica viviam os piores vícios e crimes era física e psicologicamente desgastante e punha, muitas vezes, em perigo a sua segurança pessoal.

Em 1917, Maria Veleda adoeceu gravemente, de forma que não pôde trabalhar durante muitos meses. A recuperação foi difícil e quando voltou ao trabalho desgastante, a sua debilidade física tornava-se cada vez mais visível. Poucos meses depois, Veleda foi nomeada ajudante do Secretário da *Tutoria Central da Infância* (Trabalho menos desgastante fisicamente, mas a que ela se dedicava com o mesmo empenho de sempre).³⁶³

Em 1921, o Secretário da “Missão dos Serviços de Protecção a Menores”, Manuel de Lima Barreto queixava-se da pouca atenção da sociedade para esta instituição que lutava com as maiores dificuldades no combate à delinquência infantil e juvenil.

Apelando a uma maior solidariedade social, Lima Barreto preconizava a criação de jardins escolares, campos de jogos e actividades recreativas, onde as crianças pudessem estar, aprender e divertir-se, enquanto os pais trabalhavam, considerando que gastar na Instrução e Educação era o melhor investimento que um país podia fazer no seu futuro.

O tema das crianças maltratadas e abandonadas era frequentemente abordado por Veleda nos jornais e revistas em que escrevia, destacando-se dois artigos publicados n' *A Vanguarda*, em Julho de 1909, com os títulos: “Mártires” e “Boémia Infantil”, pelo realismo duro das situações apresentadas, pela generosidade e o envolvimento emocional que

³⁶³ Transitando do serviço de rua para outro menos trabalhoso, de secretaria, nem por isso a minha dedicação afrouxou. Todos os dias estava em contacto com pobres crianças, vítimas do meio em que tinham nascido e com as suas desgraçadas famílias tantas vezes culpadas dos seus desregramentos. “culpadas” ? A culpada era a sociedade desigual, em que, ao lado da maior miséria se estadeava o luxo mais insolente, o mais criminoso desprezo pelas doutrinas que preconizou o Grande Reformador-Jesus Cristo. (...) Dos 29 anos que me dediquei à acção benéfica da Tutoria, trabalhei ao seu serviço sempre animada pela ternura que me inspiravam e ainda inspiram as crianças. (Veleda, 1950: 3)

evidenciam, pela sua revolta implícita e pela exortação às mulheres portuguesas para se unirem e empenharem na resolução deste grande problema social.

De todas as vítimas da sociedade, as crianças abandonadas, que vagueavam pelas ruas da capital, esfarrapadas e descalças, pedindo esmola e dormindo nos umbrais das portas eram aquelas que lhe inspiravam mais dó e piedade.

Nestes artigos foca o caso de um menino de rua que, à imagem de muitíssimos outros, dormia num portal da Travessa do Alecrim e que era desalojado e maltratado por todos os comerciantes daquela rua.

É um pequenito de dez a doze anos. Chama-se Armando. Não tem pai, não tem mãe, não tem sequer quem o explore! E vive abandonado, um filho do acaso, um pária! Dorme na Travessa do Alecrim, escada do prédio, número... Eram seis da manhã, e há pouco mais de quinze dias, quando alguém o deitou para fora do seu poiso habitual - mais infeliz do que os cães, que alguém desarranja do seu sono! Veio para a rua trôpego, estonteado, cerrando os olhos às fulgências álacres do sol (...) Veio para a rua tonto, perdido, e enroscou-se na calçada. Parecia uma trouxa de farrapos esquecida num monturo. Mas nem aí o deixaram descansar, porque o dono de uma oficina de torneiro de metal próxima, vendo a testada do seu edifício assim enxovalhada por aquele frangalho humano, surdiu de lá colérico, enraivecido, e expulsou-o do passeio aos safanões! Foi quando a compadecida senhora que me contou este doloroso episódio de uma vida tão curta e já tão atormentada, chamou o triste rapazinho e o consolou com palavras de mãe, ouvindo-lhe a triste e emocionante história. (Veleda, 1909: 1)

Perante a desgraça em que viviam tantas crianças, Maria Veleda não se resignava apenas a escrever e expor publicamente os factos da vergonha da situação infantil no Portugal de inícios do século XX, ela apela a uma mobilização efectiva da sociedade civil, nomeadamente das mulheres, para que aja, o mais urgentemente possível, melhorando as condições infra-humanas em que tantas crianças sobreviviam.

É preciso que façamos alguma coisa de prático em benefício dessas pobres crianças desamparadas, que vemos vagueando pelas ruas de Lisboa. São elas as primeiras vítimas, os mais torturados mártires da sociedade. (...) E digo mais: - que não pode haver missão mais simpática para nós-mulheres e mães - do que a de

levantarmos das calçadas esses corpinhos de leite e rosas, e aconchegá-los, e protegê-los... (Veleda, 1909: 1)

Além desta situação de total abandono a que muitas crianças eram votadas, um grande número delas era também utilizado por exploradores (pais ou não) para a mendicidade. Principalmente à noite, as ruas da baixa de Lisboa estavam cheias de pedintes, de ambos os sexos, rodeados de “crianças esfarrapadas, esqueléticas, pingando miséria” que figuravam como seus filhos, mas que muitas vezes eram alugadas a terceiros pelos seus pais. Este facto provocava a indignação total de Veleda e a sua revolta, manifestada nas “Memórias”, publicadas já na década de 50 do século XX:

Quantas vezes quantas vezes não seriam essas infelizes crianças beliscadas, torturadas, para representarem ao vivo o drama do sofrimento? (...) Aquilo afligia-me e revoltava-me. Não se compreende como numa cidade como Lisboa, os poderes públicos transigissem com aquele negócio infame. (Veleda, 1950: 3)

Na sequência dos primeiros artigos, atrás citados, Maria Veleda aproveita a ocasião de uma reunião da *Liga Republicana das Mulheres*, onde discursava, para formular a proposta de criação de uma associação de solidariedade social moderna e preventiva, a *Obra Maternal*.

Há muito que eu venho bradando no deserto contra esta estúpida iniquidade da sorte, que atira para a miséria, para o crime, para a morte moral dezenas e dezenas de crianças que vagueiam à noite por essas ruas, cheias de fome, sem abrigo, condenadas a dormir, como cães leprosos nos vãos das escadas ou no problemático asilo de um portal! E quando falo, ou por outra, quando sonho acordada, na possibilidade de se furtarem algumas dessas crianças ao seu destino cruel (...) é raro que em volta de mim não se produza um grande silêncio desanimador e não me alcunhem de utopista. (...) Porque não se há-de pois tentar essa obra em favor das crianças vagabundas? (Veleda, 1909: 7)

Estava lançada a ideia da *Obra Maternal*, comprometendo-se Veleda a apresentar, na Assembleia Geral seguinte da *Liga*, a proposta da eleição de uma comissão de propaganda que desse início ao projecto, sendo ela a presidente de tal comissão. Maria Veleda empenhar-se-ia na

propaganda, escrevendo artigos nos jornais, discursando, imprimindo e distribuindo circulares.

Por seu lado, as mulheres da *Liga de Mulheres Republicanas* comprometeram-se a quotizar-se e obter adesões entre os familiares e amigos para viabilizar financeiramente a instituição nascente. As circulares publicadas nos jornais republicanos explicitavam os objectivos da *Obra Maternal* e apelavam à adesão e contribuição monetária para o seu lançamento e manutenção.

Os recursos financeiros para apoiar a *Obra* e permitir um número crescente de apoiados escasseavam, visto provirem apenas de contribuições de sócias da *Liga* e de ofertas particulares.

Então, as mulheres da *Liga* tiveram de recorrer a estratégias e actividades várias para conseguirem angariar fundos, tais como saraus e quermesses.

Maria Veleda não tinha esquecido o teatro, paixão transmitida na sua infância pelo seu pai, desafiando algumas companheiras a formar um grupo de teatro. Traduziu e escreveu peças que foram levadas a cena em saraus cujos resultados financeiros revertiam em exclusivo para a *Obra Maternal*.

Esta obra surgiu da iniciativa de um grupo de mulheres de boa vontade e não tinha qualquer apoio estatal, sendo apenas sustentada pelo esforço da sociedade civil. Ela cumpria a sua missão protectora, substituindo-se à indiferença e apatia dos poderes instituídos - a maioria das crianças pedintes e algumas das que foram adoptadas pela obra tinham sido abandonadas, na sequência da prisão ou degredo dos pais. Na prática, muitas delas eram levadas para a cadeia com os progenitores, sendo depois remetidas para os asilos, como estes estavam sob a tutela da Igreja, era preciso a autorização do cardeal patriarca de Lisboa, a qual demorava ou era negativa, por sobrelotação das instituições.

As crianças, na maior parte das vezes, eram postas na rua ou deixadas ao abandono, tendo que recorrer à mendicidade para sobreviver. Então, a polícia intervinha, prendendo-as sob a acusação de vagabundagem, regressando ao local onde haviam sido expulsas, no início do processo. Era um ciclo vicioso que a sociedade em vias de

industrialização de princípios do século, agravava dia-a-dia, sem que se criassem mecanismos de resposta suficientemente adequados para interromper este círculo infernal.

Os objectivos destas mulheres, várias vezes expressos por Maria Veleda nos seus artigos, compreendiam duas vertentes: consolar as mães, na prisão e tomar-lhes conta dos filhos, impedindo que estas crianças miseráveis continuassem a ser os párias que a sociedade enjeitava e restitui-los, posteriormente, à sociedade, são e válidos.

Nos primeiros anos de vida verificou-se uma relativa predisposição de alguns sectores da sociedade civil para louvarem e apoiarem o trabalho pioneiro da *Obra*, nos campos da protecção e educação das crianças, situação que após a implantação da República tenderia alterar-se. Algumas das sócias e grande parte dos apoiantes externos que a sustentavam começaram a desinteressar-se, por considerar ser dever do Estado providenciar o amparo dos mais necessitados.

As responsáveis pela *Obra Maternal* propuseram ao governo a cedência de alguns mosteiros e conventos desocupados para albergarem o maior número possível de crianças desamparadas, mas esta e outras diligências não tiveram qualquer resposta por parte dos governantes, não havendo nunca qualquer apoio financeiro da República.

À Lei de Protecção à Infância seguiu-se, em 1912, a criação das Tutorias da Infância ³⁶⁴, medidas que aliadas à ideia de que a República seria remédio para todos os males e solução para todos os problemas, levaram muitos subscritores da *Obra Maternal* e algumas mulheres da *Liga* a “desligar-se” da obrigação do pagamento de cotas e de contribuir com donativos periódicos, justificando já não ser necessária a sua contribuição, visto que o Estado assumira a obrigação de cuidar das crianças desvalidas, o que levou a instituição a sofrer sérias dificuldades económicas.

³⁶⁴ Como já vimos, Maria Veleda foi nomeada Delegada da *Tutoria Central da Infância* em 1912.

Quando, em 1916, Portugal concretizou a sua participação na 1.^a Grande Guerra, a *Obra Maternal* filiou-se na *Cruzada das Mulheres Portuguesas*, organização criada para mobilizar as mulheres a prestarem o seu contributo à Pátria e auxiliar os soldados portugueses na frente da batalha, passando a receber algumas crianças filhas de mobilizados de fracos recursos económicos.

Com o fim da Guerra, a *Cruzada* viu “esvaziar-se” a maior parte das suas competências e objectivos e as mulheres, algo desiludidas nas suas expectativas, já não se sentiam unidas por um ideal patriótico comum.

Alguns elementos da *Liga das Mulheres* consideravam a acção da *Obra* terminada. As dificuldades económicas e as divergências políticas entre as sócias, aliadas ao amortecimento da luta pelo cansaço e desencanto puseram-lhe um fim e, a seguir foi também o *terminus* da *Liga*. “As crianças foram entregues às famílias, se as tinham, outras recolheram à Assistência Pública”. (Veleda, 1950:10)

Além das crianças negligenciadas e abandonadas, outra grande preocupação de Maria Veleda era o abuso e exploração de menores, sob a forma de prostituição infantil, abuso sexual e, até, infanticídio. Aspectos que alastravam à medida que a crise económica e a instabilidade social aumentavam.

Mas os crimes que mais a chocavam eram os de rapto, angariação e aliciamento de crianças por proxenetas, para serem sacrificadas à concupiscência de homens endinheirados e de alta posição social.

Mais que uma vez, a escritora lamentou que o Código Civil português não estabelecesse qualquer penalidade para o tráfico de menores e várias vezes interveio junto da Justiça no sentido dos magistrados e juízes cumprirem exemplarmente com duros castigos aqueles que se dedicassem a estes abjectos crimes. A carta, de que a seguir apresentamos alguns excertos, foi publicada no jornal *A Madrugada* e destinava-se ao juiz Horta e Costa, responsável pelo julgamento de uma das piores criminosas da época na área do lenocínio infantil, a proxeneta Encarnação.

Quantas crianças imoladas no altar do vício! Quantas vidas sacrificadas aos desejos brutais de homens sem consciência nem dignidade (...) Tão lindas! Canta-

lhes a Primavera nos lábios e espelha-se o céu no olhar. Lá vão a caminho da escola, alegres e descuidosas como duas álveolas que ensaiassem perto do ninho o tímido voo hesitante. E, de repente, atravessa-se-lhes uma sombra no caminho (...) Essa sombra (...) é a Encarnação. Ai das pobres criancinhas. Chama-as com gestos felinos, atrai-as com promessas encantadoras (...) Que mais é preciso? E elas lá vão...Estão perdidas! (...)

Vive desta monstruosa traficância, a miserável! E há homens bem colocados que a protegem (...) esses homens conservarão as suas filhas, as suas irmãs, as suas noivas no maior dos recatos e irão, sem pejo, nem escrúpulos, desflorar uma criança de dez ou doze anos, a filha de um operário, arremessando-a aos antros de um lupanar! (...)

Vossa Ex^a vai decerto honrar a magistratura portuguesa, castigando severamente, quem tantos crimes tem perpetrado (...) ³⁶⁵ (Veleda, 1912)

No âmbito da campanha contra a prostituição, a *Liga das Mulheres Republicanas* entregou no Parlamento uma representação, pedindo a anulação do direito de fiança para os abusadores de menores. Alguns meses depois, o assunto ainda foi debatido pelo governo, acabando por cair no esquecimento, como já tinha caído um Projecto de lei elaborado por Ricardo Jorge, a pedido do Ministro do Interior do Governo Provisório, António José de Almeida, sobre “A prostituição e profilaxia anti-venérea”.

Maria Veleda tinha consciência que, por mais imóvel que fosse a sociedade portuguesa, ela tinha evoluído alguma coisa e, por isso, as leis teriam de ser adaptadas aos novos tempos. A preocupação com a Educação e a moralização de costumes das crianças levou-a, como dirigente da *Liga* a empenhar-se numa campanha contra a venda de tabaco e de bebidas alcoólicas aos menores.

³⁶⁵ Por influência da verve inflamada de Maria Veleda, ou com o auxílio dela, a criminosa haveria de ser condenada com a pena máxima, não deixando de ameaçar de morte a escritora de tão decisiva missiva.

Maria Veleda não se deixou amedrontar...estava habituada às ameaças daqueles que por má formação de carácter, não têm outro argumento, senão o da violência...

“Já decorreram perto de quarenta anos e nenhum chulo nos apunhalou.”, (*In* “Memórias XVII”, *República*, 1950: 5)

As listas de assinaturas percorreram o país pela mão das sócias da Liga, a fim de se dirigir ao Parlamento uma representação, solicitando uma lei que previsse a condenação desses actos que comprometiam seriamente a saúde da criança e o seu futuro.

Recolheram-se 4500 assinaturas de ambos os sexos e a representação foi entregue a 3 de Abril de 1912, embora bem recebida, a lei pedida nunca chegou a ser bem elaborada.

Em Março de 1914, Maria Veleda manifesta que o assunto não foi esquecido pela sociedade civil, porque a *Liga Anti-alcoólica e Anti-tabágica* solicitou o apoio da *Liga Republicana das Mulheres* para a sua campanha. O percurso da escritora haveria de ser sempre empenhado nesta e noutras lutas sociais, até ao fim dos seus dias.

2.2.3 Produção Literária de Maria Veleda para a Infância

No decurso de 1902, Maria Veleda assume a direcção da colecção “Biblioteca Infantil”, com redacção e administração em Serpa, “destinada a recrear essas deliciosas cabecinhas louras que fazem a alegria poética de cada lar”, sendo constituída por “contos populares, ouvidos aqui e acolá”, ou simplesmente “pequenas histórias creadas pela inventiva da directora d’esta publicação”. (Contracapa, 1.º fascículo, 1902)

Cada fascículo tinha, por norma, 24 páginas, apresentava dois contos, publicando-se mensalmente e era vendido individualmente. No entanto, os doze fascículos seriam reunidos num volume a editar anualmente, intitulado *Côr- de- Rosa*.

Na capa de cada fascículo constava a frase latina atribuída a Jesus: *Sinite parvulos venire ad me* e a respectiva tradução: “deixai vir a mim os pequeninos”.

Era uma biblioteca simples, despretensiosa, “sem ares de velha pedagoga, (...) muito sorridente e carinhosa como convém a uma boa e devotada amiga dos pequeninos”. (Contracapa, 1.º fascículo, 1902) e os seus objectivos, nas palavras da própria autora eram: “desviar-lhes (às crianças) por breves instantes a atenção dos fatigantes trabalhos escolares.” (*Idem, ibidem*) Como tal era recomendada a todas as mães “amantíssimas”, pois seria certamente garantia “segura dos attrahentes resultados que ela produzirá no espírito dos queridos pequeninos”. (*Idem, ibidem*)

Numa época em que a Literatura para a Infância era quase inexistente em Portugal, à excepção de alguns contos produzidos por Ana de Castro Osório, a imprensa da época fez eco desta biblioteca, elogiando-a e divulgando-a.

O Jornal *Germinal*, nas suas “Notas e Impressões”, apresenta o louvor de Gonçalves Dias à autora e colaboradora Maria Veleda, pela iniciativa da publicação e *A Folha de Beja* faz-lhe uma extensa e favorável crítica, salientando “a linguagem simples e encantadora, própria para despertar o interesse dos pequeninos seres a quem a apreciada escritora destina o seu trabalho literário e o seu conhecimento das belezas da nossa

língua de que sabe como poucos tirar efeitos verdadeiramente admiráveis”. Conclui que “os seus contos são pequenos quadros, onde tudo é simples e natural: o assunto, a forma, a graça, a intenção...” (in *A Folha de Beja*, 3/4/1902: 3).

João Lúcio, escritor e jornalista algarvio, dá-lhe também honras de primeira página na revista ilustrada *A Crónica*, traçando o seu perfil de mulher de temperamento sensível e apaixonado:

A agudeza extrema do seu coração trouxe à obra a plasticidade da cor e a morna voluptuosidade dos ritmos”, de forma que “o nome Maria Veleda pertence àquela meia dúzia gloriosa de nomes femininos superiores que a nossa literatura actual pode mostrar (...) Nessa série dourada de suaves histórias pôs ela toda a sua sensibilidade enternecida e uma doce filosofia de bondade e de carinho, fundindo, assim, numa alta síntese, o seu papel de mulher e o seu papel de escritora”, onde cabe também “o generoso e importante papel de educadora. (*A Crónica*, Julho de 1902: 1)

Maria Veleda nas suas “Memórias” recorda:

“Em 1904, exercendo o magistério primário na Vila (de Serpa) fiz editar os meus contos para crianças (*Côr-de-Rosa*), dos quais saíram doze fascículos mensais que se esgotaram completamente”.³⁶⁶ (Veleda, 1950: 15). Este facto prova não só a qualidade da obra, como também a procura que os textos para crianças começavam a ter na sociedade da época, provavelmente e sobretudo devido à escassez de publicações a pensar nos mais novos.

Passamos a debruçar-nos mais concretamente sobre esta biblioteca infantil. Os fascículos publicados foram dez e os contos que os constituem são os seguintes:

- 1.º fascículo: “O sapatinho do Menino Jesus” e “Nenúfares”;
- 2.º fascículo: “A oração do pastorzinho” e “Coração de ouro”;
- 3.º fascículo: “Doce Providência e Santa Rosa”;

³⁶⁶ Maria Veleda regista a data de 1904, mas a publicação (única referenciada) é de 1902.

- 4.º fascículo: (constam apenas algumas folhas do que será uma fábula) e “Passatempos e Variedades Infantis”;
- 5.º fascículo: “A Princesa Esperança” e “O Brasileiro”;
- 6.º fascículo: “O Paraíso Perdido”, “Sem Memória” e “Passatempos e Variedades infantis”;
- 7.º fascículo: “As três Princesas” ;
- 8.º fascículo: “A Menina Diabrete, Um bom exemplo e Passatempos e Variedades infantis”;
- 9.º fascículo: “O ninho de pintassilgos” e “Fábulas”;
- 10.º fascículo: “Aventuras do Dr. Universal” (incompleto).

Todos os contos são dedicados a crianças, sejam elas alunos, filhos de amigos ou assinantes da colecção Côr-de-Rosa e o conto “Doce Providência” é dedicado a Luís, seu filho adoptivo. Este conto é uma verdadeira elegia à adopção e ao amor de mãe, apresentada como aquela que cria e ama no dia-a-dia, compartilhando, com o filho, quer este seja biológico ou afectivo, tudo o que possui de melhor: o amor, a afeição e o carinho maternais.

A madrinha do Frederico teve um filho, e não faltou quem imaginasse que o outro, o adoptivo, viesse a ficar para traz, desprezado por amor d’aquella nova afeição. Mas tal não sucedeu e só poderia ser assim, se n’aquelle devotado coração houvesse logar para um mau sentimento...E o coração era grande, mas o mau sentimento não lhe cabia. (3º fascículo: 53-54)

Em nosso entender, as palavras publicadas no jornal *A Folha de Beja*, caracterizam na perfeição esta colecção para a Infância: “Cada um dos seus contos é o desenvolvimento claro e primoroso de um princípio moral ou a insinuação de um sentimento superior e delicado” (*A Folha de Beja*, 1902: 3).

Com efeito, a maior parte dos seus contos desenvolve-se com base num tema de carácter moral: No 2.º fascículo, “A Oração do pastorzinho” centra-se sobre a Ingenuidade e Inocência, premiadas pelas bênçãos divinas; no mesmo fascículo, “Coração de Ouro” tem como aspecto

central, a Honestidade e seu valor. No 3.º fascículo é abordado o defeito do Ciúme e, por oposição, a virtude do Altruísmo, em “Santa Rosa”. No 5.º fascículo, sublinha-se e enaltece-se o valor da Simplicidade, em “A Princesa Esperança” e, no mesmo fascículo, em “O Brasileiro” é abordada a importância do Reconhecimento, associado à Grandeza de Espírito. No 6.º fascículo é evidenciada a Curiosidade em excesso, como um terrível defeito, no conto: “Paraíso Perdido”. No 8.º fascículo enaltece-se o Perdão das ofensas alheias, em “Um bom exemplo” e na primeira história do fascículo 10.º defende-se o Respeito pelos animais, como seres vivos, iguais aos homens aos olhos do Criador, em “O ninho de pintasilgos”.

Todas as histórias são em prosa, evidenciando a autora um claro gosto pela narrativa, excepto nos textos: “A menina Diabrete” (8.º fascículo), escrito em verso.

Em todos os contos, Maria Veleda estabelece uma relação dialógica com o narratário, pautada pelo carinho e a cumplicidade, como é visível nos seguintes exemplos:

Para variar vou contar-vos hoje, **meus queridos filhos** - que o sois todos do meu coração! (...) eu bem sei que interessam vivamente a vossas cabecinhas gentis (...) Mas vamos ao conto (...) – Sabeis já o que lhes faltava? - O que vossas mããs mais ditosas do que esta Raíña possuem: - faltava-lhes um filho.” (Veleda, 1902, 5.º fascículo: 99-100) “ (...) Como eu já disse aos **meus leitrosinhos** (...) Recordam-se certamente os meus filhos (...)? (*Idem, ibidem*, pp.109-121) Não esqueceram por certo os **meus leitrosinhos** (...) Como podeis imaginar (...) Mas respondíeis vós que não estáveis lá? (Veleda, 1902, 6.º fascículo: 126 e 139) (...) E ouvi, **meus filhos**: -Por muito razoáveis que os nossos actos se nos affiguem, nunca elles serão applaudíveis se os não pudermos, francamente, relatar a nossas mães. Eu quizera que todos os meninos, antes de tomarem qualquer resolução, pesassem o seu provável efeito na balança fidelíssima da consciência.” (*Idem*, 5.º fascículo: 195).

Além dos princípios morais que desenvolvem, tendo sempre em mente a moralização dos mais novos, todas histórias estão marcadas por um forte cunho religioso, evidenciando até alguma ingenuidade e credulidade, quando, em várias delas, as personagens de *status* sócio-

económico elevado, trocam de posição com personagens de baixa condição social ou as recebem abnegadamente nos seus faustos lares, tudo por amor, extraordinário, à caridade e altruísmo. Atentemos nalguns excertos, a título de exemplo, retirados de alguns dos contos da colecção *Côr-de-Rosa*:

João era um pobresinho d'esses que andam pelo mundo, à mercê da desgraça, pedindo “uma esmolinha pelo amor de Deus” (...) soffreu muita pancada, muitos tratos ruins (...) quando João acordou, e a pedido dela lhe contou as amarguras da sua vida, a Mariquinhas (...) disse logo: -Coitadinho! Sem mãe, por esse mundo! Pois olha, hás-de cá ficar! E ficou.” (Veleda, 1902, “O sapatinho do menino Jesus”, Fasc.1: 6-7)

Em “Santa Rosa”, a título de emendar o carácter ciumento da filha, uma mãe de classe alta troca de “vida “ com um pobre viúvo e sua filha, passando a menina rica a ser a “preceptora” da menina pobre e emendendo o seu feitio:

Angélica estava completamente mudada, e todas as suas virtudes, que sempre as tinha possuído, ainda que escurecidas por muitos defeitos, resplandeciam agora com um encanto irresistível (...) (acabando a personagem principal por concluir, em tom laudatório) - eu que te devo, ó santa Rosa, o milagre da minha regeneração.) (Veleda, 1902, “Santa Rosa”, Fasc-3º: 71-72),

Em “A Princeza Esperança”, o espírito de acolhimento dos mais desfavorecidos da sorte é de tal modo evidenciado que é a própria rainha quem conduz aos aposentos palacianos os mais miseráveis: “E nesse mesmo dia avó e neta se mudaram para um quarto do palácio, -tão alegre, tão bonito, que era mesmo um céu aberto!” (Veleda, 1902, 5.º fascículo, “A Princeza Esperança”: 107)

O conto “As três princezas” (Veleda, 1902, 7.º fascículo) funciona, como o corolário de um conjunto de histórias (que constituem a maior parte do tecido textual da obra) de preceitos morais que se prendem com a religião católica, pois cada uma das princesas é a personificação de um dos pilares do catolicismo, como os seus próprios nomes indicam: Fé, Esperança e Caridade, sendo o rei seu pai o “Imperador do Universo”.

A história, uma alegoria religiosa, conta que o pai destas princesas, as enviou em diferentes missões, guardando apenas para uma, a que se destacasse pelas suas acções, a sua herança: “o império do Universo” (Veleda, 1902, 7.º fascículo, “As três Princezas”: 149)

A Fé dá solução aos problemas da Desgraça:

- Ouve, Desgraça, reza comigo (...) E a voz da Fé tornou-se tão vibrante que enchia todo o deserto (...) A Desgraça, erguendo para o céu as mãos supplicantes bradava:- Senhor! Senhor, eu creio em vós! Senhor attendei-me! Dai-me pão para os meus filhos! (...) Adormeceu a Desgraça, mas quando acordou, santo Deus! Que jubilo tamanho! A casa parecia nova e em redor, a perder de vista, uma seara esplêndida erguia-se e curvava-se em ondas (...)” (Veleda, 1902, 7.º fascículo, “As três Princezas”: 155)

A Esperança transmite paz de espírito a uma mãe, louca pela dor de perder uma filha:

A desgraçada mãe estorcia os braços. Abatia-se em joelhos, soltando gemidos alucinantes.(...) Esperança aproximou-se, estendeu sobre a fronte da Duquesa, o seu ramo de oliveira e murmurou:

-Faça-se a paz, Mãe dolorosa, no teu afflicto coração. (...) A duquesa enxugou os olhos e (...) exclamou: Porque choraes minhas amigas? Primavera não morreu...Partiu, mas há-de voltar! Quem vos disse que Primavera era morta, enganou-vos, amigas da minha alma! (*Idem, ibidem*: 158)

Caridade, faz jus ao seu nome, resgatando da morte as criancinhas:

E enquanto o irmão aterrado ia em busca da mãe, Caridade mergulhou e depois de restituir à vida o pequerrucho, adormeceu-o no regaço, cantando-lhe baladas de uma doçura celestial e infinita. (...) Consumida pela febre, delirante, uma menina de doze annos debatia-se angustiosamente, no meio de soffrimentos horríveis. (...) A princeza não teve um segundo de hesitação. Entrou, pediu á velhinha que se tranquilizasse, tomou a menina ao colo, acalentou-a e fê-l’a socegar. Depois que a viu profundamente dormida, deitou-a na sua enxerga de palha e correu em busca de providências (...) Arranjou-se à velhinha uma pensão menos má; e ella teve de futuro segura a sua subsistência, sobejando-lhe ainda com que remunerar os serviços de uma enfermeira. (*Idem, ibidem*: 161-162).

No final, embora de difícil decisão, a recompensa do Imperador do Universo cabe a Caridade, pois nas palavras do próprio pai (conotado claramente com o Pai celestial): “Tu fizeste o maior milagre desta vida, pois não há mais santa esmola que lançar na alma dos que soffrem o esquecimento do passado, a esperança do porvir.” (*Idem, ibidem*: 163)

Apesar dos traços caracterizadores da personalidade e do temperamento de Maria Veleda, como mulher independente, republicana e feminista, a sua escrita para a Infância reflecte uma época em que as assimetrias sociais tremendas, a morte naprecoce³⁶⁷ e a miséria, marcavam a vida da maior parte das crianças portuguesas e são estes aspectos temáticos, sempre associados a uma constante mensagem de esperança no futuro, que estão subjacentes à sua escrita para os mais novos.

Embora os contos de temática religiosa e fortemente moralizante ocupem um lugar de destaque nesta colecção, outros há que visam despertar nas crianças o sentimento de respeito pelos animais, como seres delicados, passíveis de protecção e cuidados, nomeadamente os passarinhos, “a coroa de glória de Jesus.” (2.º fascículo, “A Oração do Pastorzinho”: 43)³⁶⁸

³⁶⁷ Existem particularmente dois contos desta colecção que evidenciam esta temática: “O sapatinho do Menino Jesus” e “A oração do Pastorzinho”. Apresentando a vida terrena como associada a dor e sofrimento para muitas das crianças portuguesas, que viviam em péssimas condições higiénico-sanitárias, a sua morte surge como uma libertação e a possibilidade de ascensão a um plano espiritual de paz e harmonia, onde são acolhidas por figuras religiosas de primeiro plano da Igreja católica.

“Quando o João, appareceu morto, no seu cantinho, tendo nos lábios o eterno sorriso de um bem-aventurado. O sonho sahira-lhe certo. Ficava-lhe no corpo a terra, mas a alma estava no céu.” (Veleda, 1902, 1.º fascículo: “O sapatinho do Menino Jesus”: 12-13.

“Na noite seguinte, S. Pedro abriu outra vez as portas do céu, o milagre fez-se como na noite antecedente, e sempre assim até á sua morte, que não se fez esperar, porque era bem digno ir tão cedo para Deus quem só por elle tinha vivido.” (Veleda, 1902, 2.º fascículo, “A oração do Pastorzinho”: 36)

³⁶⁸ No século XIX, a maior parte das crianças portuguesas não tinham acesso a brinquedos comprados, eram elas próprias que tinham de construir as suas brincadeiras e,

Como ladrões cautelosos e expertos, foram-se de rastos, serpejando, com as mãos ávidas, estendidas para os ninhos.

Os ovos surripiados iam enchendo-lhes os bolsos, os barretes, os lenços. E quando já não havia lugar para recolher mais latrocínios, os ovos eram arremessados, estrangulados, os implumes passarinhos. Sobre aquella scena de dó, avultavam os pios lastimosos das pobres mães allucinadas. Cortavam os espaços, em voos incertos, sem tino, na impotência da sua dor. Era como se dissessem:

-Crianças malévolas! Que mal vos faziam os nossos filhinhos?" (Veleda, 1902, 2.º fascículo, "Coração de Ouro": 43-44)

Esgueirou-se sorrateiramente até ao seu quarto, encobrando o ninho com o chapéu e, uma vez ali, aprisionou os passarinhos n'uma gaveta da secretária-pobres passarinhos! Sem luz! Sem perfumes! Sem ar! Introduziu-lhes no bico algumas migalhas de bolo, obrigou-os a beber e, muito alegre deixou-os na sua prisão (...) (Veleda, 1902, 9.º fascículo, "O Ninho de pintasilgos": 94)

É a mãe que chama, neste caso, o pequeno à razão:

vendo há pouco aquella mãe desolada, bradando pelos filhos, que algum doido lhe roubou. E apontava-lhe o pintasilgo, o mesmo pintasilgo de pela manhã, que allucinado pela dor, ia e vinha, lamentando-se com dolorosos piados que cortavam

(...) Mamã, o culpado sou eu! (...) agora conheço que tudo neste mundo, desde o insecto até á fera, tudo sente, tudo ama, tudo soffre. Oh! Eu vou restituir áquella pobre mãe, os filhinhos que tão cruelmente lhe roubei! (...) D'hoje em deante, os passarinhos podem contar commigo como com um desvelado protector." (Veleda, 1902, 9.º fascículo: "O ninho de pintasilgos: 195-199).

Outra temática presente nesta colecção de textos para a Infância é a dos professores e a importância que estes têm na formação das crianças como seres integrais, equilibrados e bons. Os professores que intervêm nas histórias raíam a irrealidade, pela perfeição com que são apresentados, a contrastar, curiosamente, com a maior parte dos docentes que na época

sobretudo os rapazes, entretinham-se a roubar ninhos para brincar com os pequenos e implumes passarinhos e jogar com os seus ovinhos. É a propósito destas atitudes condenáveis, que Maria Veleda escreve. Estes contos teriam, certamente, inspirado as crianças, que os leram, a agir de forma correcta para com os animais.

exerciam o seu magistério, caracterizados pela sua severidade e falta de carinho com que tratavam as crianças.³⁶⁹ “Muito meiga, muito justa, muito paciente, as crianças dedicavam-lhe uma espécie de culto e, na sua linguagem pittoresca, chamavam-lhe ingenuamente a *Nossa Senhora*. Adoravam-na as crianças.” (Veleda, 1904, 5.º fascículo, “O Brasileiro”: 115)

“Tinham os pequenos n’aquelle professor, o ideal dos professores. Nunca se encolerisava, nunca punia sem razão. As lições tornava-as ele curiosíssimas e atrahentes, bordando-as de histórias que sabia contar como poucos, matizando-as de exemplos, de ponderações e conceitos.” (Veleda, 1902, 8º fascículo, “Um bom exemplo”: 175)

Este professor, “como pai desvelado que acompanha os seus filhinhos” é nitidamente o porta-voz das ideias da autora sobre educação e ensino³⁷⁰, quando diz: “ O Futuro sois vós meus filhos; e cada bom pensamento que no vosso cérebro for germinado, representa uma pedra colocada no grande edifício em cuja construção todos nós trabalhamos: - a Liberdade!”³⁷¹ (*Idem, ibidem*: 181)

O conto “Nenúfares”, que parece uma variação do texto “Abyssus Abissum”, de Trindade Coelho revela uma enorme sensibilidade poética. A atracção das crianças pelo rio naquele entardecer mágico que se dilui no veludo branco dos nenúfares, que lhes servirão de sepultura está muito

³⁶⁹ Ver capítulo anterior, concretamente, as reflexões sobre a educação infantil na obra de Guerra Junqueiro.

³⁷⁰ Confrontar com opiniões de Maria Veleda sobre a importância da educação e do ensino humanista das crianças portuguesas, explanadas anteriormente.

³⁷¹ Nas reflexões de natureza pedagógica espalhadas pela imprensa desde o início do séc XX, Maria Veleda defendeu ideias próprias sobre a educação das crianças, que, embora ditadas por uma grande experiência de ensino e pelo amor que dedicava aos seus alunos, revelavam também uma informação actualizada, pois estavam em consonância com a pedagogia moderna, preconizada por Pestalozzi e Froebel, aderindo, depois, à escola racional e laica defendida por Francisco Ferrer y Guardia.

bem descrita e explorada, a ponto de nos envolver numa aguarela de cores suaves e delicadas, como se fossemos espectadores directos daquela aventura e desventura.

As folhas enormes fogem, afastam-se, afundam-se. Afundem as flores, como caixões de setim branco, que levassem anjinhos a enterrar. Já sem forças (...), eles mergulham estreitando os nenúfares. Em baixo, no fundo, algumas raízes estendem-lhes os braços. (...) Apertam-n'os. Nunca mais os deixarão. Estão mortos. Morreram para o grande céu, tão azul e tão tranquilo. (Veleda, 1902, 2.º fascículo, “Nenúfares”: 23)

Para “quebrar” o tom grave e sério que predomina nos livros da colecção, existem contos claramente cómicos, que visam o deleite e o riso dos pequenos leitores aos quais se destinam. São eles, no 4.º fascículo, uma Fábula (incompleta) e “Passatempos e Variedades Infantis”; no 6.º fascículo, “Sem Memória” e Passatempos e Variedades Infantis”; no 9.º, Fábula “A Corça” e “Passatempos e Variedades Infantis”³⁷² e no 10.º, o conto incompleto, “O Dr. Universal”, texto cómico-satírico, que ilustra a tese de que mais facilmente fazem os vigaristas fortunas (num curto espaço de tempo), que os trabalhadores honestos, por mais tempo que trabalhem e se esforcem. Embora, o “vigarista” apresentado seja “senhor de um sensível e generoso coração.” (Veleda, 1902, fascículo 10:216)

Em Maio de 1911, o conto “Nenúfares” foi publicado na Revista *A Mulher e a Criança*. Alguns dos restantes contos já tinham sido publicados no jornal *A Folha de Beja*, entre os meses de Novembro de 1990 e Agosto de 1901.

As vocações de Maria Veleda para o Ensino e a Escrita para a Infância estão intimamente relacionadas com a sua enorme sensibilidade e

³⁷² Estes passatempos e variedades permitiam à autora estabelecer diálogo com os seus leitores, o que se pode verificar nas breves missivas, inseridas nas últimas páginas, agradecendo as manifestações de agrado e incentivando o gosto pela leitura e a escrita, contendo jogos, charadas, logótipos e correspondência com os pequenos leitores e assinantes.

a sua crença ilimitada no poder da Educação sobre a sociedade e, sobretudo com a sua afectividade e amor sentido pelas crianças.

Ela acreditava que a Educação e a Cultura eram fontes de felicidade individual e colectiva, factor de progresso material e espiritual e motor de transformação social. Para ela, as crianças são sinónimo de esperança e futuro e, por isso faz da sua escrita um meio privilegiado de formação infantil para a construção daquilo que ela acreditava poder vir a ser um maravilhoso mundo novo, profundamente estruturado nos valores cristãos.

“Não há nada que mais deleite os espíritos sequiosos do que as páginas de um livro amado ou a folha em branco que se oferece como a confidente das nossas almas. Ler, escrever... - Não conheço satisfação superior ou mesmo igual.” (Veleda, 1950: 4)

Capítulo III- O séc. XX: Continuidade e Ruptura na Literatura para Crianças

3.1- Para um Conceito de Literatura para a Infância

Durante muito tempo exigia-se que a Literatura para a Infância tivesse não só capacidade para instruir e doutrinar, como também que fosse uma parte essencial da Educação infantil, despojando-a, afinal, dos únicos valores que lhe devem ser exigidos: os literários.

Tanto esta ideia se manteve que, já em pleno séc. XX, muitos teóricos e especialistas desta área defendiam o papel eminentemente formativo deste tipo de Literatura. Até meados do séc. XX, o sistema literário era moralista e doutrinário. Apoiar-nos-emos em dois autores, a título de exemplo. Para Maritain, o livro infantil nutre a mente com o sentido e o conhecimento das virtudes naturais, do humor e da piedade, da dignidade do homem e do espírito e da grandeza do destino humano. (Maritain, 2001: 68) Nas palavras de Soler:

Ao livro infantil não basta ter qualidade literária. Quando estiver fora do mundo dos pequenos, nasce condenado a não se ler. Sempre e quando descuide os imperativos sociais deixa de cumprir a missão educativa que toda a comunidade lhe exige. Existe o perigo, quando o livro é unicamente belo, que sirva unicamente para cultivar o bom gosto, exercendo uma escassa influência na vida moral e social. (Soler, Eduardo, 1967: 326)

Com efeito, os leitores infantis e juvenis, ao longo de todo o processo que envolve a Infância e Adolescência, têm diferentes níveis de recepção literária e compreensão leitora, pelo que é compreensível que os textos literários que lhes são oferecidos, correspondam a essas diferenças, mas isso não deve, em circunstância alguma, afectar a sua qualidade literária, uma qualidade que se tem relegado, em prol da necessidade de escrever textos tão simples que se tornam infantilizantes e muito pobres.

O próprio termo “Literatura para a Infância” há pouco mais de 60 anos que é usado sem reticências pela maior parte dos críticos e estudiosos,

La literatura infantil es, ante todo y sobre todo **literatura**, sin -en principio- adjetivos de ningún tipo; si le añade “infantil” no es sino por el deseo de delimitar una época concreta de la vida del hombre que, en literatura esta marcada por las capacidades de los destinatários lectores, y, en menor medida, por gustos e intereses lectores muy concretos. (Cerrillo, 2001: 87)

Kimberley Reinolds, directora do Centro de Investigaçã de Literatura Infantil *Rehampton Institute London* (*apud*, Cerrillo, 2001: 94) contava, há pouco tempo, que os outros investigadores do seu Instituto tinham detectado nos colegas de outras especialidades uma insultante falta de respeito para com a investigaçã na área da Literatura para a Infância, pois continuam a entender que as crianças, como jovens leitores, não precisam de textos com tanta qualidade literária. Efectivamente, essa corresponde, em grande parte, à realidade actual.

O panorama da Literatura dirigida aos mais novos é, apesar de tudo, bastante melhor que há alguns anos. Os autores que escrevem expressamente para as crianças admitem que isso não implica imitar, de uma forma pouco delicada, o seu mundo, parafraseando as suas expressões ou despojando os seus textos da capacidade de sugerir.

La literatura infantil es ya una literatura que intenta dirigirse a unos lectores cuyo desarrollo no ha finalizado sin renunciar por ello a la universalidad de sus mensajes o la belleza de su language. La autonomía artística de esta literatura es la que ha hecho posible que hoy sea considerada como una manifestación literaria plena.

Además su aportación a la infancia y a la adolescencia es esencial, no sólo porque es el primer contacto del niño con la creación literaria escrita y culta, sino también porque es un buen recurso para el desarrollo de la personalidad, de la creatividad y del espíritu crítico.” (Cerrillo, *op. cit.*: 94)

A consideraçã da Infância como sujeito social diferenciado e a existênci sólida de um mercado de livros dirigido a este público são uma realidade tão óbvia, na actualidade, que parece fácil esquecer que ambos os fenómenos se produziram numa época histórica relativamente recente e

que se desenvolveram de forma inter-relacionada (Cf. Ariès, Paul, 1990: 281 e Shavit, Zohar, 2003: 25).

Qualquer estudo comparativo de Literatura, entre as obras para a Infância e a produção literária para os adultos nos oferece dados interessantes: numa e noutra podemos encontrar estruturas organizativas e procedimentos estilísticos semelhantes e em ambas costumam reflectir-se as correntes sociais e culturais predominantes em cada época histórica.

No entanto, também se podem estabelecer diferenças significativas entre os dois tipos de Literatura, nomeadamente a nível do seu destinatário. Na Literatura para adultos, a comunicação mantém-se entre iguais, na Literatura para a Infância, autor e leitor não são iguais, porque o leitor é uma criança para quem o adulto escreve e porque esta criança nem sempre escolhe as suas leituras, já que, sobretudo na primeira infância, não reúne as condições necessárias para o fazer, ao ser um leitor que ainda não terminou o seu crescimento e o desenvolvimento das suas capacidades:

(...) se entiende que la inmadurez lingüística, emocional e intelectual de los receptores determina, precisamente, las limitaciones inherentes al género, y pasó a señalarse repetidamente que cualquier género literario tiene limitaciones y que la literatura infantil y juvenil no supone ninguna excepción (Colomer, 1998: 46)

A Literatura Infantil não é, nem pode ser somente a que é escrita deliberadamente para crianças; é também aquela de que, sem ter as crianças como únicos e principais destinatários, elas se foram apropriando com o passar do tempo.

Secundando Pedro Cerrillo, acreditamos que seria facilitador para o trabalho nesta área se os investigadores aceitassem uma denominação única para falar desta Literatura, o que evitaria a dispersão terminológica: Literatura Infantil, Juvenil, Infanto-juvenil ou para Adolescentes.

No presentaría problemas insalvables admitir la expresión *Literatura Infantil* para referirse a toda la literatura que se dirige a destinatarios hasta los dieciséis años, aun reconociendo que los dos o tres últimos años de esse largo periodo de la vida de la persona, ofrece singularidades muy relevantes que también afectan a las lecturas; pero, a cambio, podríamos englobar en un mismo epígrafe una época

completa, bien es cierto que escolar, que coincide com la educación obligatória.
(Cerrillo,*op. cit.*: 87)

As particularidades da Literatura para a Infância foram sendo evidenciadas e consolidando-se gradualmente, mas a linguagem, através da qual se expressa, coincide com a da Literatura em geral e quanto aos conteúdos, superada já a dependência da moralidade “obrigatória”, permite o tratamento de qualquer tema, desde que seja com coerência, já que a criança precisa de um horizonte policromo, uma visão múltipla e aberta do mundo.

A Literatura de potencial recepção infantil integra um amplo e diversificado *corpus* que compreende textos que possuem como destinatário expresso as crianças, assim como textos que Juan Cervera designa como “*Literatura ganada*”³⁷³ (Cervera, 1992: 18). Traduziremos este termo para “anexada”, sendo que ele se refere a obras de Literatura Tradicional de expressão oral e de Literatura dita de fronteira, isto é, obras que não foram escritas a pensar nas crianças como destinatárias, mas que, por diversas razões, se tornaram conhecidas sobretudo como tal.

No âmbito da Literatura para a Infância, além da “anexada”, Cervera considera mais dois tipos de literatura: a criada intencionalmente para os mais novos e a Literatura instrumentalizada:

Literatura creada para los niños. Es la que se há escrito directamente para ellos, bajo la forma de cuentos o novelas, de poemas y obras de teatro. Se ha producido y se sigue produciendo ahora. (...)

De una forma o de otra, esta literatura infantil tiene en cuenta, según los cánones del momento, la condición del niño.(...)

³⁷³ “Algunos lle llaman recuperada, empleando una mala traducción del francés “*derobée*”,- robada- Esta claro que no puede ser recuperado lo que nunca perteneció al niño para que, andando el tiempo, los niños se las apropiaron o ganaron, o los adultos las destinaron, previa adaptación o no.

Aquí cabe incluir todos los cuentos tradicionales, el sector folclórico de la literatura infantil, muchos de los romances ó canciones utilizadas en sus juegos(...)

Tal es el caso de los cuentos de Perrault, o las adaptaciones de las mil y una noches”. (Cervera, 1992: 18).

Literatura instrumentalizada. Bajo esto nombre se pueden colocar bastantes livros que se producen ahora, sobre todo para los niveles de educación preescolar e iniciales. Propriamente son más libros que literatura. Suelen aparecer bajo la forma de series en las que, tras escoger un protagonista común, lo hacen pasar por distintos escenarios y situaciones (...) No son literatura, aunque a veces así se llamen. (Cervera, *op. cit.*: 18)

Fernando Azevedo usa a expressão: “escrita literária de potencial recepção infantil” (Azevedo, 2006:15), para se referir à Literatura para a Infância, considerando-a como:

Os textos que pertencem ao domínio da literatura infantil e juvenil são aqueles que exibem ostensivamente uma visão inédita e singular dos *realia*, a qual é materialmente observável na utilização não habitual e criadora da palavra, exponencialmente exploradora de uma simbiose entre códigos simbólico-antropológico-imaginários.

Neste sentido, eles distinguem-se de outros textos que, podendo ter a criança como destinatário preferencial e podendo revelar-se úteis em outras dimensões, que não a da estética, não fomentam, de facto, o desenvolvimento de uma educação literária. (Azevedo, 2006: 15)

Também Armindo Mesquita reflecte sobre a questão da recepção infantil da obra literária, considerando que:

O problema da recepção é muito amplo: abarca a problemática da leitura e o efeito dessa leitura no receptor infantil. (...) É justamente aqui que reside uma das razões que determinam, no marco da literatura geral, a especificidade da literatura infantil: a criança vive uma realidade que não capta com a visão do adulto, porque a transfigura com a sua imaginação. Se o adulto pretender transmitir-lhe a realidade do seu ponto de vista (atitude aliás normal na literatura não infantil), apenas conseguirá provocar, perante a criança, uma situação de incomunicação e de desinteresse ou, então, incitará, indirectamente, a criança a mudar o sentido da sua mensagem. (Mesquita, 2002: 44)

Ao contrário de outras formas de interacção, na Literatura de potencial recepção infantil, a relação dialógica entre leitor e texto é frequentemente indirecta ou assimétrica, na acepção em que decisivamente

e de uma forma activa intervêm os mediadores adultos que, num contexto de proximidade afectiva e educativa, interagem com ele.

Bibliotecários, professores, educadores, pais e livreiros e as próprias editoras desempenham um papel importante e imprescindível, já que funcionam como os primeiros receptores do texto literário e originam, pela sua acção, a transformação das crianças em segundos receptores desses textos.

Segundo Zohar Shavit, os textos da Literatura para a Infância configuram-se, muitas vezes, como ambivalentes, no sentido em que prevêem simultaneamente dois tipos de leitor diferenciados: um leitor modelo-criança, com uma experiência existencial reduzida e um leitor-modelo adulto, que constitui o principal filtro que escolhe e promove o artefacto estético com que a criança interagirá, ajudando-a a construir individual e socialmente os seus significados. (Cf. Shavit, *op. cit.*: 64)

Este artefacto possui algumas peculiaridades, sendo, desde logo, a primeira, o facto de não conhecer fronteiras. É uma construção acima de tudo social e cultural, que não é determinada por um tema, género ou forma específica e mostra-se, muitas vezes, susceptível de instituir o maravilhoso, incorporando, frequentemente, uma componente icónica que fornece ao jovem leitor um conjunto de pistas que, em larga medida, o auxiliam a organizar a informação e a estimular o imaginário, permitindo-lhe conhecer determinadas representações culturais codificadas, como são, por exemplo, os ogres, os duendes, as bruxas ou os dragões:

Daqui decorre que, configurando-se frequentemente como responsável por uma espécie de 2.º narrador (Poslianec, 2002), o texto icónico pode revelar-se criativamente como uma forma de produzir ou de concretizar a tensão narrativa, graças aos meios como as formas, as cores e as diferenças territoriais são, nesse contexto, estrategicamente explorada. Interpretando-se e traduzindo-se mutuamente, por meio de processos que podem ser os da redundância, os da extensão e expansão da pluri-isotopia do texto verbal ou ainda, por exemplo, os da criação de novas histórias, estes elementos concorrem para a polifonia que marca o texto literário, auxiliando o leitor a construir os seus percursos de cooperação interpretativa com o texto. (Azevedo, 2006: 14)

Após comprovar as constantes presentes em muitas das obras literárias que ao longo dos anos têm sido escritas para as crianças (Cf. Cerrillo, *op. cit.*: 88-92) e naquelas de que as crianças se foram “apropriando”, podemos depreender que a Literatura para Infância tem sido uma literatura com uma importante componente popular.

Mas, para além deste facto, existem características que se reflectem a nível dos conteúdos, personagens, estruturas, procedimentos técnicos e recursos expressivos que se repetem em muitas obras literárias cujo público destinatário é a Infância. Passaremos, de forma sintética, a enunciá-las:

1- Sobre os conteúdos:

1.1- Existe frequentemente a presença de elementos não habituais, o que provoca uma relação imediata com o paradigma da normalidade, surgindo um choque que chama a atenção imediata do destinatário;

1.2- Verifica-se a tendência para personificar e, em geral, humanizar o que não é humano;

1.3- Não costuma haver temáticas ou argumentos complexos. No entanto, há um que serve para enredos recorrentes: a viagem através do tempo, as mudanças radicais do destino (quase sempre provocadas por uma intervenção extraordinária), a recompensa dada ao bem e o castigo, destinado ao mal;

1.4- É uma literatura de grande carga afectiva;

1.5- É marcada pelo signo do fantástico e do fabuloso.

2- Sobre as personagens:

2.1- Existe frequentemente a presença de um protagonista que se destaca sobre as demais personagens;

2.2- Muitas personagens são crianças ou adolescentes;

2.3- A caracterização das personagens continua a ser muito rígida: o bom é sempre bom, o mau, muito mau, o feio, muito feio, etc...

Por vezes, ao longo da história, estas características são susceptíveis de modificação, mas só perante condições muito especiais, normalmente, a intervenção mágica de fadas, bruxas ou duendes.³⁷⁴

3- Sobre a temática e a estrutura interna:

3.1- A acção, por norma, está estruturada em três partes: introdução, desenvolvimento e conclusão, sendo muito breves a primeira e a última;

3.2- A localização temporal é muito esquematizada, o que provoca frequentemente tempos indefinidos: “Era uma vez...”, “Há muito tempo atrás...”

3.3- A localização espacial remete, normalmente, para espaços indeterminados “Num reino distante...Num país longínquo... Numa aldeia...”;

4- Sobre as formas:

4.1- Clareza na exposição das acções;

4.2- Simplicidade expressiva, tanto a nível lexical, como sintáctico;

4.3- Ritmo muito dinâmico e rápido;

4.4- No caso da poesia, a métrica da lírica infantil oferece algumas constantes que, por norma podemos encontrar, tais como:

a) Preferência pelo verso de arte menor;

b) Preferência pelo verso octossilábico e hexassilábico;

c) Rimas regulares, sendo mais frequente a assoante do que a consoante, a cruzada do que a emparelhada e a grave do que a esdrúxula.

³⁷⁴ Esta técnica caracterizadora, que assenta na maniqueização de termos, também se reflecte na criação de cenários de muitas obras: “palácio/cabana, castelo/casebre...”

A Literatura para a Infância tem vindo a afirmar-se como um instrumento socializador da nossa própria cultura. É preciso ter em conta a reflexão própria da Sociologia da Educação sobre as formas de transmissão dos valores educativos surgidos nas últimas décadas nas sociedades industriais e pós-industriais e de que modo estas normas e valores se transferiram para os livros infantis e juvenis e podem encontrar-se aí, do mesmo modo que na Família e na Escola.

Vários autores (entre os quais Wall, 1991 e Shavit, 1986) defendem que o *status* ambivalente do destinatário da Literatura Infantil constitui o seu condicionamento fundamental.

Os livros de autores que escrevem para Infância têm que resolver a contradição que pressupõe a criação de textos que estão destinados a crianças, mas muitas vezes, são sancionados por adultos.

A nossa cultura, mais concretamente as diferentes instâncias que envolvem a edição de livros para a Infância, declaram que o material de leitura é crucial para o desenvolvimento e bem-estar mental das crianças e pressionam os autores para que elaborem histórias do agrado delas, mas que simultaneamente, tenham o beneplácito dos adultos, como textos de leitura própria para crianças.

Desta forma, os autores de obras literárias para a Infância possuem uma tarefa complexa, pois têm de comprometer-se com dois destinatários, que podem diferir nos seus gostos e nas normas de interpretação do texto.

3.2- Criança, Livro e Escola

Este tema e a polémica que gira à sua volta têm acompanhado a história da civilização, como verificámos no 1º capítulo da segunda parte do nosso trabalho.

O ensino escolar teve sempre relação com os livros escritos para crianças. Desde as origens desta produção, a Escola acolheu os livros didáticos e organizou antologias de contos e narrativas, usados para o ensino da leitura e para formação moral.

Frequentemente nos esquecemos que a criança não chega “vazia” de cultura literária ao seu primeiro contacto oficial com a leitura, ou seja, quando acede pela primeira vez à Escola.

Antes de saber leer y escribir, los niños participan de muchas manifestaciones del folclore literario, formando parte de la cadena hablada que interviene en la recepción y, en ocasiones, en la transmisión de obras literarias de tradición oral, algunas de las cuales tienen a los propios niños como principales e, incluso, únicos destinatarios: cuentos maravillosos, nanas, juegos mímicos, oraciones, cuentos de nunca acabar, trabalenguas o adivinanzas. (Cerrillo, *op. cit.*: 82)

Com a sua chegada à cultura “oficial”, estes são substituídos por outros textos, transmitidos de formas diferentes e que habitualmente, mais vezes que as desejáveis, resultam de certas condições prévias que nada têm a ver com a criação literária *per se*. Referimo-nos à frequência com que se “encomendam” obras que tratem um dado assunto, de determinado ponto de vista que se considere adequado para o destinatário e que o fazem com uma simplicidade tão grande que resultam em textos totalmente triviais.

Na tradição portuguesa, Literatura para a Infância e Escola mantiveram sempre uma relação de mútua dependência. A Escola tem contado com a Literatura para difundir através do envolvimento da narrativa e da poesia, sentimentos, conceitos, atitudes e comportamentos.

Os livros para crianças não deixaram nunca de encontrar na Escola um espaço seguro, quer como material de leitura obrigatória, quer como complemento de outras actividades pedagógicas, quer, até, como prémio aos melhores alunos.

A *Escola Antiga* contava com os textos de autores como Guerra Junqueiro ou João de Deus para estimular o civismo, o amor aos estudos e o respeito pelos mais velhos. Desde esse tempo até aos nossos dias, mudaram bastante os conteúdos educativos pelos quais a Escola se responsabiliza, bem como os comportamentos, atitudes e valores veiculados pela Literatura. Uma coisa, porém, se mantém inalterada: a relação de estreita dependência entre Literatura e Escola.

A modernização económica refez, traduzindo em modos de produção sofisticados e numa divulgação mais efectiva, a aliança ideológico-económica antiga entre Escola e produção literária para a Infância.

Atendendo ao conceito actual de Literatura para a Infância, pode afirmar-se que a sua valorização tem aumentado nas últimas décadas. No nosso país, onde há relativamente pouco tempo existe uma rede de bibliotecas escolares, a Escola tem tido um papel particularmente activo, nesse sentido.

No entanto, foi concretamente partir da década de oitenta, quando a Literatura Infantil generalizou a sua presença no âmbito escolar, que os livros para crianças e adolescentes passaram a ser considerados um elemento imprescindível para a sua formação leitora e literária.

Com efeito, o aparecimento da noção de “competência literária” (Colomer, 1998) levou a estabelecer os objectivos da educação literária em termos da formação de um “leitor competente” (Collomer, 1994) e muitos professores acolheram livros infanto-juvenis onde parecia construir-se, de forma espontânea, a competência dos leitores.

Durante a década de 80 do séc. XX, desenvolveu-se uma nova atenção psico-pedagógica concedida aos processos de aprendizagem dos alunos e à sua relação com as práticas de ensino: a concepção vigotskiniana de aprendizagem.³⁷⁵

³⁷⁵ Vigotsky (1896-1934) desenvolveu a Teoria e Metodologia da Psicologia Histórico-cultural, a que deu fundamento experimental e prático. Esta abordagem teve grande influência na Psicologia do Desenvolvimento e na Educação, tendo sido, também,

A valorização da interação social, a investigação psicolinguística sobre o uso da língua escrita e a importância outorgada à leitura literária como elemento de cultura, justificaram, também, a introdução da Literatura para a Infância na escola. Os exemplos, que a seguir apresentamos, comprovam este facto.

Ao longo das décadas de 80 e 90 do séc. XX:

1.º- Passou a verificar-se a presença de contos para a Infância, na sala de aula quer do Ensino Pré-escolar, quer do 1.º Ciclo, reforçada pelo aumento da narração oral de contos e do uso generalizado do folclore, muito valorizado, sobretudo na década de 80. Nesta época, aliás, a Escolaridade Básica alargou-se, de forma que a idoneidade deste tipo de leitura passou a considerar-se inquestionável.

O uso destes materiais de leitura foi-se tornando extensivo a todos os níveis educativos e rapidamente o, então, Ensino Primário passou a fomentar a leitura livre e as actividades de textos de tradição oral;

aplicada com êxito a outras áreas, como, por exemplo: a Neuropsicologia, a Psicologia Clínica e a Educação Especial.

A aprendizagem, segundo ele, começa muito antes de as crianças frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizagem escolar tem uma história prévia. Por exemplo, antes de aprender aritmética a criança já lidou com noções de quantidade, de adição e outras operações, de comparação de tamanhos etc. A diferença é que a aprendizagem escolar está voltada para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico.

Em sua opinião, aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados, desde o primeiro dia de vida da criança.

A aprendizagem escolar produz algo novo no desenvolvimento da criança, além da pura sistematização. Para esclarecer esse “algo novo”, Vygotsky apresenta o conceito de **zona de desenvolvimento proximal**. Para ele, existem dois níveis de desenvolvimento:

1.º - Nível de desenvolvimento real, que é o resultado ou produto final de ciclos de desenvolvimento já completados. Por exemplo, a idade mental de uma criança medida num teste. Esse nível é dado por aquilo que a criança consegue fazer por si mesma, isto é, pela solução independentemente de problemas.

2.º - Nível de desenvolvimento proximal, que define as funções que estão em processo de maturação, o estado dinâmico de desenvolvimento; é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. (Abrev. de Infopédia, 2010.[Em linha] Consult. 2010-02-26).

2.º- Autores de referência, como Winnicott, Claparède e Freinet divulgaram as propostas de Rodari ³⁷⁶ para melhorar a redacção através da escrita criativa e do uso de contos infantis;

3.º O aparecimento de muitas obras sobre compreensão e resposta leitora começou a evidenciar a necessidade de um contexto educativo de construção compartilhada na interpretação do texto. Neste sentido, a Literatura para a Infância passou a oferecer um espaço muito apropriado para as discussões sobre as intenções do autor, as características das personagens, o desenvolvimento narrativo, assim como vários outros aspectos.

Daí que nas décadas de 80 e 90 do séc. XX fosse ganhando terreno o argumento de que os livros usados na Escola não deviam valorizar-se apenas com base nos seus méritos literários, mas também pela possibilidade que ofereciam para questionar, discutir e promover a partilha comunicativa.

Em jeito de resumo, podemos concluir que ao longo destas décadas, os estudos feitos sobre Literatura para a Infância começaram a consolidar-se. De forma geral, deu-se um passo em frente a partir de um duplo movimento: por um lado delimitaram-se e especializaram-se as perspectivas correspondentes a diferentes disciplinas; por outro, foram inter-relacionadas, tendo em atenção o seu interesse comum pelo leitor e a narrativa, aspecto que tem caracterizado, em grande parte, o desenvolvimento disciplinar dos últimos anos.

Actualmente, a divulgação de livros atraentes e coloridos para as crianças é directamente dirigida ao professor, pois a sua adesão a um ou outro título é essencial, uma vez que a adopção do livro por ele recomendado, multiplicará consideravelmente, as suas vendas.

Também o aumento significativo da população escolar alterou o modo de produção e comercialização do livro, favorecendo a profissionalização do escritor, voltado para esse público infantil.

³⁷⁶ Gianni Rodari (1920 -1980) jornalista, escritor e poeta italiano, especializado em livros de Literatura para a Infância.

Um outro indício sugestivo da renovação da aliança entre Literatura para a Infância e a Escola é a mobilização dos escritores para um público infantil e juvenil. Com efeito, quase todos eles participam em campanhas e eventos comprometidos com a difusão da leitura, comparecendo em congressos, seminários e simpósios e, principalmente, visitando escolas onde, em semanas consagradas ao livro e à leitura, falam acerca das suas obras.

Inquestionavelmente, hoje entende-se a escrita para a Infância como algo que deve contribuir para a formação da criança, proporcionando-lhe fruição. Cabe ao professor e aos profissionais da educação seleccionar e apresentar às crianças, uma Literatura que propicie questionamentos e que ligue o seu mundo a um universo maior. Se isso acontecer, a crianças disporão da Literatura como um caminho para a descoberta de um novo mundo, que lhes abrirá portas para a construção de uma mentalidade consciente e condizente com o seu tempo e espaço.

Actualmente, o principal objectivo da Literatura Infantil é formar leitores e contribuir para que a leitura se torne hábito e prática.

Com base na leitura, a aprendizagem é contínua, nela se buscam respostas e actualização, mas também lazer que consta das necessidades básicas do ser humano. A leitura pode ser capaz de levar-nos ao riso, à tristeza, a criar simpatia por algumas personagens, a acompanhar o enredo das histórias, transportando-nos a outros mundos e dar vida aos nossos sonhos. O livro, mais do que preencher o tempo, contribui para o processo de contínuo crescimento do ser humano.

Sendo assim, a Literatura Infantil, hoje em dia é considerada como um importante instrumento de estudo e, simultaneamente, um mecanismo de fruição. Através da leitura constante, desenvolvemos o hábito e este, mais que saudável, é a fonte de intelectualidade e conhecimento.

Ao desenvolver o hábito da leitura, ainda antes do início ou durante a escolaridade obrigatória, a pessoa torna-se apta a discutir, a dialogar e a argumentar o seu ponto de vista, pois sabe interpretar e formar uma linha de pensamento lógico.

O carácter normativo, habitualmente associado à Literatura para a Infância, actualmente mudou. Hoje falamos de uma educação formativa. A

Escola, o Livro, a Literatura para a criança, as relações entre eles e as suas especificidades estão dirigidas à formação de um indivíduo, mesmo que essa seja conformar-se com o pensamento existente.

A Literatura para a Infância, através do auto-estranhamento, a reflexão e a análise, em conjunto com a Escola, permite desequilibrar e formar novas estruturas que levem o sujeito a pensar com espírito crítico e elaborar opiniões próprias.

Porém, sem o registo dessa Literatura através dos livros, não haveria como esta chegar à Escola, pois a língua oral, a memória, apesar de ter o seu valor, é efémera. O que é impresso, escrito, permanece na vida dos homens muito mais tempo. Os livros deixam de ser materiais de instrução e passam a carregar heranças da história, do presente e do futuro.

As crianças (que muitas vezes chegam à Escola sem conhecer a Literatura e o Livro) têm a oportunidade de se relacionar com novas possibilidades de crescimento. Sendo assim, a Escola é o espaço ideal para estabelecer uma relação entre Literatura, Livro e Criança.

Preservar as relações entre a literatura e a escola Escola, ou o uso do livro em sala de aula, decorre de ambas compartilharem um aspecto em comum: a natureza formativa. De fato, tanto a obra de ficção como a instituição do ensino estão voltadas à formação do indivíduo ao qual se dirigem.(...)

Como procede a literatura? Ela sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que contém amplos pontos de contacto com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra foi concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com seu destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor.

Também a escola tem uma finalidade sintetizadora, transformando a realidade viva nas distintas disciplinas ou áreas de conhecimento apresentadas ao estudante. (Zilberman, *op. cit.*: 25)

Pela Literatura, o sujeito encontra-se, identifica-se, faz interpretações do seu real. O leitor ou o bom leitor não se define somente pelo facto do indivíduo fazer correctamente a descodificação mecânica das letras que compõem o texto, mas sim, define-se por aquele que vai além,

vivencia e interpreta as suas experiências de vida, aperfeiçoando e acrescentando criatividade às suas múltiplas leituras.

A Literatura para a Infância, enquanto propiciadora de uma visão da realidade, tem vindo a ganhar espaço e importância, quer nas Orientações Curriculares para o Ensino Pré-escolar, quer no que concerne ao Programa Nacional do Ensino Básico, nomeadamente no concernente ao 1.º Ciclo.

Do mundo restrito das crianças, a Literatura Infantil tem gradualmente passado a ser vista com *status* científico. Além de perspectivar o Livro como um instrumento de adequação ao cumprimento da função didáctica, o mundo académico passou a olhá-lo como motivo para fruição. Realizam-se as escolhas dos livros a ser lidos na Escola com base na perspectiva da criança, propiciando a construção de um leitor que frua e ao mesmo tempo seja crítico sobre o que lê.

A Literatura dentro da Escola deve ter uma função formativa, mas o que acontece, muitas vezes, é que age sobre o indivíduo de forma a bloquear iniciativas próprias. Por isso, é necessário que o professor consiga estabelecer uma boa relação entre a Escola, a Literatura e os livros, procurando disponibilizar obras literárias que dêem oportunidades às crianças de perceberem as mudanças sociais que ocorrem no mundo, para que elas sejam conscientes do que acontece à sua volta.

É muito importante também que o Ensino Superior dê oportunidades para os académicos conhecerem e darem a conhecer aos seus alunos, futuros Educadores e Professores, as obras literárias com qualidade estética e literária para a Infância, estimulando a Literatura como forma de fruição.

Relativamente a este tipo de Literatura observamos, ainda actualmente, que uma grande quantidade de textos é utilizada apenas pelo seu cunho pedagógico. Em virtude deste facto, a Literatura para a Infância ainda hoje é vista por muitos educadores e professores, como uma simples leitura, deixando de ser aceite como expressão de arte e também como uma manifestação de espontaneidade, reflexão e imaginação da criança.

As histórias de contos de fadas, a título de exemplo, perpetuam formas idealizadas e são moralizantes. Mas elas também desenvolvem o

lado imaginário, a fantasia, contribuindo para o desenvolvimento da criatividade da criança e permitindo-lhe criar mundos paralelos, isto é, ir além da realidade concreta.

No entanto, como professores, não podemos circunscrever-nos a este subgénero literário. É necessário diversificar as obras de Literatura de potencial recepção infantil para que a criança perceba as vastas possibilidades do conhecimento. Desta forma, o livro pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e intelectual das crianças.

Hoje temos consciência de que as crianças criam as suas próprias hipóteses sobre a leitura e a escrita, por isso é preciso que haja proximidade entre o leitor e o texto. Além disso, o texto literário abre várias possibilidades de leitura, proporcionando ao leitor condições de perceber o real, à medida que ele interage com a leitura. Assim, o professor, como mediador, deve saber como apresentar um texto aos seus alunos e conhecer as suas formas ou processos de compreensão, tendo consciência de que a vivência social ou até mesmo escolar destes poderá influenciar muito a sua interpretação do texto.

A Literatura não pode ser tratada apenas como uma actividade educativa, mas sim como uma actividade que auxilia na difusão do conhecimento para que o indivíduo possa reflectir sobre o mundo que o rodeia, com propósito de construção do ser e do saber. A leitura permite a construção do conhecimento e faz do sujeito leitor um crítico consciente e autónomo, sem aceitar tudo “pronto e acabado”.

Tendo em atenção o que acabámos de dizer, é imprescindível que se faça uma boa escolha do livro. Ele deve ter um aspecto inovador e estar adequado esteticamente à idade do leitor. A Literatura para a Infância tem uma função formativa e para que possa atingir os seus objectivos, a criança precisa ter contacto directo com o texto integral, operando um intercâmbio cognitivo com este e criando relações entre o real e o imaginário.

(...) a literatura infantil oferece um campo de trabalho igualmente válido, ao reproduzir, nas obras transmitidas às crianças, as particularidades da criação artística, que visa à interpretação da existência que conduz o ser humano a uma

compreensão mais ampla e eficaz de seu universo, qualquer que seja sua idade ou situação intelectual, emotiva e social.(Zilberman, *op. cit.*: 69).

Isto é possível se o educador/professor utilizar livros de forma transformadora, aceitando as suas várias interpretações.

Com efeito, o professor tem nas suas mãos a tarefa de propor ao aluno situações de aprendizagens para (re) construção do conhecimento. A Literatura para a Infância é um instrumento que contribui para elaboração destas situações. Sendo assim, é importante que ele tenha conhecimentos sobre este elemento tão importante e também saiba como utilizá-lo, de forma que se preserve a função real da Literatura.

Deste modo, convém ao professor estabelecer critérios para a selecção do livro a ser trabalhado em sala de aula. Ele deve estar atento à escolha do texto e à sua adequação ao leitor, considerando a sua qualidade estética e não veiculando a sua opção apenas ao ensino de regras gramaticais ou normas de obediência.

Além disso, mais que preencher fichas de leitura, devem ser proporcionadas ao aluno oportunidades para que ele possa verbalizar e partilhar com os colegas as razões emotivas e afectivas pelas quais o texto pode ser amado ou detestado, tendo sempre presente o princípio de que deve ser o próprio leitor a “gerir” as suas actividades. Deste modo, são de valorizar propostas que possibilitem à criança, expressar:

- a) as emoções que a leitura lhe provocou;
- b) as sensações que experienciou perante o texto;
- c) os horizontes que o mesmo abriu ou os aspectos que lhe clarificou;
- d) a forma, inovadora, ou não, com que o tema foi tratado;
- e) as relações intertextuais que permitiu estabelecer.

As crianças precisam de ler bons textos para compreenderem a Literatura como um meio de pensar a realidade e não de apenas a ver como algo imutável, com regras a serem obedecidas. E, além disso, devem

perspectivar a Literatura de uma forma mais alargada, percebendo que o ensino da língua não é a sua única finalidade.

Sendo assim, além da qualidade estética, deve considerar-se o aspecto inovador da obra, assinalando aquilo que vivemos, mas desconhecemos. É relevante analisarmos o enredo, as personagens, os valores expressos, porém é fundamental que o principal objectivo, ao escolher um livro, seja fazer nascer uma relação entre ele e a criança, que dificilmente será quebrada com o passar do tempo.

Ler proporciona, ao longo da nossa existência, as condições para o nosso crescimento e amadurecimento.

Tratando-se da Literatura para a Infância é necessário questionar: que tipo de leituras devemos proporcionar à criança?

Os Modos Literários foram determinados, na antiguidade, por Aristóteles, como sendo: o Lírico, o Narrativo e o Dramático. O Lírico abrange poemas, tais como: elegias, sonetos, odes, madrigais e baladas. O Narrativo trabalha a ficção, englobando: contos, romances, novelas, fábulas, mitos, lendas e outros. E o Dramático abarca: a ópera, a farsa, a tragédia, a comédia...

Vários elementos determinam a singularidade de cada um deles, no entanto, todos provêm da ideia de que a realidade precisa ser analisada e questionada, bem como discutida, elogiada e vivenciada.

Sendo assim, reforçamos o princípio de que a leitura, contemplando estes vários modos, deve ser vista, vivida, falada, ouvida e contada.

Escolher e proporcionar à criança textos que pertençam aos vários modos literários é permitir-lhe envolver-se com aqueles com os quais tenha mais afinidade. Portanto, cabe ao professor oferecer aos mais novos: contos de fadas, fábulas, lendas, poemas e textos para ser representados.

Cada um destes tipos de textos aporta às crianças diferentes valores que devem ser considerados pelo professor. Estes têm mudado, conforme a realidade que se vive e, na actualidade, reflectem os seguintes aspectos:

- a) Espírito solidário, que considera o sujeito como parte do todo;
- b) Sistema social de transformação, elevando o “ser” sobre o “ter”;

- c) Predomínio de uma moral da responsabilidade, na qual o sujeito procura agir conscientemente em relação ao outro;
- d) Questionamento da autoridade como poder absoluto;
- e) Redescoberta do passado e valorização das tradições culturais do seu país e da sua região;
- f) Evolução contínua da vida, vendo a morte como uma transformação e não um fim;
- g) Anti-racismo, uma forma de reconhecer e harmonizar as diferenças raciais;
- h) Perspectivação da criança como um ser em formação
- i) Valorização da intuição, fazendo desaparecer os limites entre a realidade concreta e imaginação;

Constatamos, infelizmente, que muitos professores não estão em concordância quanto à importância da leitura, pois não percebem o valor que ela tem. Essa falta de estímulo à leitura de diversas tipologias textuais na infância, dá-se, muitas vezes, por os educadores e professores não perceberem o seu valor ou por falta de informação.

Os contos de fadas, por exemplo, continuam hoje como ontem a ser muito importantes na diversão e formação da criança

Segundo Bettelheim:

Os contos de fadas não têm igual, não só como forma de literatura mas como obras de arte plenamente compreensíveis para a criança, como nenhuma forma de arte o é. Tal como a verdadeira arte, o sentido mais profundo do conto de fadas difere de pessoa para pessoa e difere para a mesma pessoa em momentos diferentes da sua vida. (Bettelheim, 1999: 21)

Estes contos não representam apenas um imaginário fantástico, mas inculcam na criança verdades moralizantes e as crianças observam-nas sem questionar. Por isso, é muito importante que o professor consiga perceber e compreender as múltiplas visões da Literatura, para descobrir como a história, a princípio ingênua, pode ser portadora de informações relevantes para a formação integral da criança.

É importante ressaltar a postura crítica e reflexiva que se torna necessária para a formação cognitiva da criança; o professor precisa de despertar nos seus alunos a leitura reflexiva. Desta forma, o espírito crítico e a reflexão estarão presentes nas aulas de Literatura, sem que se perca a fantasia e a imaginação das fábulas e dos contos.

A Literatura deve estar presente, formando parte do ambiente cultural da criança e os livros deverão responder aos seus gostos e curiosidades, proporcionando uma aproximação entre o autor e o leitor e permitindo à criança conhecer o maravilhoso mundo da criação literária.

É necessário ressaltar que a leitura é um processo contínuo de aprendizagem e a Escola deverá trabalhar com o intuito de despertar o interesse por ela. Assim sendo, o professor deverá incentivar as crianças para a liberdade de escolha das suas próprias leituras.

O ideal da literatura é deleitar, entreter, instruir e educar as crianças, e melhor ainda se as quatro coisas de uma vez. Repetindo: educar, instruir e distrair, sendo que a mais importante é a terceira. O prazer deve envolver tudo o mais. Se não houver arte que produza o prazer, a obra não será literária e, sim, didática. (Góes, 1991:22)

Escola, Educadores e Professores, devem caminhar juntos para que possam reflectir e construir novas hipóteses sobre a introdução da leitura no ambiente escolar, possibilitando às crianças a capacidade de pensar, criar e recriar as suas próprias leituras.

Hoje é já visível, na maior parte das escolas de Ensino Pré-escolar e Primeiro Ciclo o empenho em despertar e incentivar as crianças para leituras diversificadas e para a expressão das suas ideias, sendo capazes de ler e reler com fruição (através de mediador, ou autonomamente), dialogando constantemente com o texto e até mesmo fazendo parte dele.

Marisa Lajolo apresenta as seguintes actividades para despertar e desenvolver o gosto pela leitura:

Transformação do texto narrativo em roteiro teatral e subsequente encenação;
reprodução, em cartazes ou desenhos, do tema, da história, ou de personagens do

livro; a criação, a partir de sucata, de objectos ou colagens de alguma forma relacionados à história; as pesquisas que aprofundam algum tópico que o texto aborda; o prosseguimento da história, sua reescritura com alteração do ponto de vista; entrevista (real ou simulada) com autor ou personagens do livro; jogral ou coro falado quando se trata de poemas; e tantas outras, familiares a quem tem intimidade com a literatura infantil. (Lajolo, *op. cit.*: 70)

Lajolo chama também a atenção para o problema que pode constituir o facto de se implementar na Escola, actividades indiferenciadas para alunos, às vezes muito diferentes, sublinhando ainda que não há “varinhas mágicas” que transformem crianças, muitas vezes mal alfabetizadas e sem boas bibliotecas disponíveis, em bons leitores. (Lajolo, *op. cit.*: 72)

Esta autora reflecte ainda sobre a importância de os professores serem, também eles, leitores, acrescentando que muitos dos profissionais de ensino têm “pouca familiaridade com livros, não questionando sua leitura quantitativa e qualitativamente muito pobre” (*Idem, ibidem.*: 72)

Esta estudiosa considera que a larga maioria das instituições governamentais, a nível mundial, têm vindo a instaurar uma Política de Leitura assente na difusão apressada e superficial que não só descompromete o Estado das responsabilidades pela qualidade de ensino, como reforça o carácter reprodutor da Escola, na medida em que tira da responsabilidade do professor, em diálogo com os seus alunos e as suas leituras, o seu próprio planeamento de leitura, em que vai envolver-se com a sua turma.

Como solução, corroboramos as palavras de Lajolo:

O professor pode, *voluntariamente*, seleccionar aquelas em que mais acredita, descartar outras nas quais não aposta, reformular todas, balizando-as pelo que conhece de seus alunos e da leitura deles, pelo que conhece de língua, linguagem e de literatura, pelo que entende por ensino, por leitura e por escrita, e, particularmente, pelo que entende por ensinar português (...). (Lajolo, *op.cit.*: 73)

3.3- A Importância da Desescolarização da Leitura

Tem havido uma excessiva escolarização da Literatura para a Infância, que é uma consequência do seu uso apenas como um pretexto para a actividade escolar orientada, desprezando-se, desta forma, a relação de gratuidade que é obrigatória entre leitor e obra literária, isto é, quando o acto de leitura se esgota em si próprio, sem quaisquer implicações.

Muitos dos fracassos na criação de hábitos de leitura são provenientes da ausência de uma delimitação concreta da barreira que separa a leitura escolar da leitura literária, isto é, a obrigatoriedade da primeira, do acto voluntário que constitui a segunda.

Está comprovado que se uma criança não cria laços afectivos com o livro e a leitura nas 1.^a e 2.^a infâncias, terá poucas possibilidades de o fazer durante muito tempo, se é que alguma vez o venha a conseguir.

“ O contacto com os livros deve ser iniciado o mais breve possível, não só pelo manuseio, como também pela história contada, pela conversa ou pelos jogos rítmicos, no sentido de fazer amar a leitura, para que o leitor se sinta o protagonista do seu aprendizado.” (Mesquita, 2007: 143)

Passível de um diálogo incessante com outras vozes e geradora de efeitos enriquecedores que permitem que o leitor tenha livre acesso ao imaginário, a interacção precoce com textos literários de qualidade é estrategicamente reconhecida como muito proveitosa para a criança. Com efeito, através dela, a criança tem a possibilidade de aceder a um conhecimento singular do mundo, expandindo os seus horizontes numa variedade de perspectivas (cognitiva, linguística, cultural), encontrando motivos de sobra para uma adesão efectiva e frutificante à leitura.

Assim, a literatura infantil tem uma finalidade primária e fundamental que é a de promover na criança, o gosto pela beleza da palavra, o deleite perante a criação de mundos de ficção. Para além disto, tem, ainda a função de arreigar as palavras no mundo mágico da criança, permitindo-lhe não só entendê-las e usá-las como também gozá-las e desfrutá-las no contexto da imaginação.

A literatura infantil procura pôr perante os olhos da criança, alguns fragmentos da vida, do mundo, da sociedade, do ambiente imediato ou longínquo (...) mediante um sistema de representações, quase sempre com uma chamada à

fantasia. E tudo isto para responder às necessidades íntimas e inefáveis, ou seja as que a criança sofre sem sequer saber formulá-las. (Mesquita, 2002: 43)

3.4- Tendências na Literatura para a Infância

Um tema omnipresente na produção literária para a Infância é a relação entre ficção realista e ficção fantástica.

Marisa Bortolussi adoptou a denominação “contos de fadas” (Bortolussi, 1985: 80), evidenciando o seu triplo significado: **1.º- contos folclóricos primitivos**, com intenção de se manter fiel à forma original, como, por exemplo nos contos russos, compilados por Afaniese; **2.º- contos recolhidos**, com mais ou menos intervenção dos autores, como os de Giambattista Basile, Perrault e Grimm e **3.º- contos inventados a partir do Romantismo**, como os de Andersen.

A denominação “contos de fadas” é, em nosso entender, a que melhor revela que estes contos provocaram polémica entre fantasia e realidade, verificando também quão estreita tem sido a vinculação entre folclore e Literatura para as crianças.

A maioria dos autores está de acordo em situar a origem da Literatura para a Infância, na acepção actual deste termo, como a evolução dos contos de fadas. Por outro lado, ressalte-se a extinção da linha de textos didácticos e moralizadores que se têm escrito para crianças, desde épocas tão longínquas como o séc. XVI, que foi dando lugar ao reconhecimento de uma Literatura para a Infância, a partir do séc. XVIII (como abordámos na parte inicial do nosso trabalho).

Geralmente, os livros didácticos são considerados meros precedentes da Literatura Infantil, só semelhantes no que concerne ao seu público-alvo, mas diferentes porque, na maior parte dos casos, se lhes nega a qualidade literária:

En general, estos libros didácticos son considerados como simples precedentes de la literatura infantil, similares en razón de su voluntad de dirigirse a la infancia, pero diferentes por cuanto se les niega en muchos casos la cualidad de textos literarios. La fantasía encarnada por los cuentos de hadas tradicionales habría asumido la función literaria y habría ido desplazando a la ficción realista de nueva creación que se proponía cumplir una función moral. (Colomer, *op. cit.*: 49)

Parece-nos claro que se quisermos reflectir sobre as actuais tendências de escrita na Literatura Portuguesa para a Infância e, conseqüentemente, sobre a renovação de temas e géneros literários que nela se têm produzido, é preciso descrever as linhas usuais neste tipo de literatura. Recorreremos, para isso, ao estudo de Colomer sobre géneros e temas da narrativa infantil e juvenil, desde o final do séc. XIX até à actualidade. (Cf. Colomer, *op. cit.*: 159-180)

A maioria dos estudos históricos de Literatura Infantil e Juvenil adoptou como fio condutor da sua exposição, o aparecimento cronológico das obras ou a sua divisão por autores num dado período, quase nunca se dedicando demasiada atenção a distinguir com rigor os aspectos formais e temáticos ou a indicar a sua evolução como tais.

Os géneros e temas da narrativa infantil e juvenil, surgidos desde final do séc. XIX até à 2ª Grande Guerra (Colomer, *op. cit.*) repartem-se por quatro grupos:

1.º Grupo- Histórias Realistas de Protagonista Infantil

Na primeira metade do séc. XIX, a Literatura Infantil e Juvenil continuava basicamente constituída por livros didácticos, que evitavam a fantasia. A narração de como se comportavam os jovens protagonistas realizava-se através de modelos realistas de ficção que se inscreviam na descrição de histórias familiares ou escolares, que podiam incluir vários modelos provenientes da Literatura Realista da época.

Também se incluíam neste grupo histórias de órfãos, com todas as suas variações e exemplos. Referiremos, a título de exemplo: *Heidi*, de Johanna Spyri e *Coração*, de Edmondo de Amicis.

Ao longo do séc. XX, foi-se privilegiando o protagonismo exclusivamente infantil das obras literárias dirigidas à Infância/Juventude.

A partir de la Segunda Guerra Mundial, se generalizó la fórmula de niños protagonistas e de adultos ausentes, adversarios o muy secundários. Esta tendencia, predominante hasta los años setenta provocó una gran disminución de las “historias de familia” como contexto realista de ficción (Colomer, *op. cit.*: 157)

2.º Grupo-Narrativas de Aventuras

Durante o séc. XIX, a **aventura** foi dos géneros narrativos mais estáveis na oferta adolescente, quer através do protagonismo familiar ou individual, normalmente situada em lugares recônditos e centrada na luta pela sobrevivência. Daremos, como exemplo: *A família do Robinson Suíço* (Johann Rudolf Wyss- 1812/1813), escrita por estreita influência da obra *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe (1714).

No final do séc. XIX, produziram-se mudanças decisivas no género de aventuras, ao passar a situar-se estas em cenários quotidianos para os leitores e ao serem protagonizadas por crianças. *As Aventuras de Tom Sawyer* (1876), de Mark Twain são uma referência nesta evolução, já que combinam aventura, realismo e humor, conjugados no processo de amadurecimento de uma criança de uma pequena aldeia norte americana.

Hacia finales de siglo se produjeron cambios decisivos en el género de aventura al pasar a situarse esta en escenarios cotidianos para los lectores y al estar protagonizada por niños. Las aventuras de Tom Sawyer (1876) de M. Twain supone un título clave de esta evolución ya que combina aventura, realismo y humor. (Colomer, *op. cit.*: 157)

3º Grupo- Histórias de animais

Derivam directamente das fábulas e tiveram, desde sempre, uma presença regular nos livros para a Infância. No séc. XIX, diversificara-se as formas e o objectivo do seu uso, passando da sátira de costumes humanos à defesa dos animais ou à descrição de diferentes modelos de convivência entre protagonistas humanos e animais.

As narrativas com animais adoptaram a forma maioritária que chegou à actualidade: por um lado, o seu uso como personagens humanizadas serve para descrever a sociedade humana, nos livros para crianças mais pequenas. Veja-se o caso de: *Pedrito Coelho*, de Beatrix Potter (1902) ou *Vento nos Salgueiros*, de K. Graham (1908). Estas narrativas iniciaram este modelo que se manterá, de forma muito estável, ao longo de todo o séc. XX.

Por outro lado, faz-se uma descrição realista dos animais, evidenciando-se os mesmos na sua convivência com os protagonistas infantis ou adolescentes para evidenciar os seus sentimentos de afecto, lealdade, ou socialização, em geral. Veja-se o exemplo de *Lassie regressa a casa* (1940), de E.Knight.

“Sin duda, el desarrollo del libro ilustrado há potenciado también este tipo de representación que ofrece un campo muy amplio a los autores de álbumes para representar a sus personajes” (Colomer, *op. cit.*: 158)

4º Grupo- Narrativas fantásticas e de humor

Os objectivos moralizadores da Literatura para Crianças e adolescentes atrasaram o aparecimento de livros de humor e fantasia até à 2.ª metade do séc. XIX. De uma forma geral, as narrativas de autores consagrados que incluem elementos irrealis surgem no séc. XIX, paralelamente à valorização dos contos populares, com base no interesse pelo folclore que surge nesta época. Entre outras, cabe à obra: *Alice no país das Maravilhas* (1865), de Lewis Carroll, a entronização deste novo modelo de Literatura para a Infância.

O humor e a mistura de realidade e fantasia incluem ainda um outro clássico, *Pinóquio* (1883), de Carlo Collodi. Embora este autor tente, explicitamente, conservar o propósito didáctico habitual na Literatura para Crianças.

No princípio do séc. XX, este tipo de narrativa configurou o padrão que aconteceria posteriormente na narrativa infantil: a introdução de um elemento mágico no mundo real e moderno, que pode causar surpresa e alarme, mas que, normalmente, produz consequências cómicas. Veja-se, a título de exemplo, *Peter Pan* (1904), de J.M. Barrie.

En el período de entreguerras la fantasía se constituyó como forma dominante y se fijaron muchos de los imaginarios fantásticos, que han llegado hasta nuestros días. Así, por ejemplo, la caracterización de un personaje extraño en un contexto realista produjo aciertos de gran repercusión como los de *Mary Poppins* (1934), de P.L. Travers ou de *Pipi Calzaslargas* (1945), de A. Lindgreen.

Tambien fue en esta época cuando se extendió la humanización de objetos, especialmente de juguetes, a pesar de los precedentes que ya existían en siglos anteriores.(Colomer, *op. cit.*: 159)

Também neste período se criou um novo género literário chamado “alta fantasia” (*Idem, ibidem*: 159). A principal contribuição para a criação deste modelo foi J.R.Tolkien, que em obras como: *O Hobbit* (1937) estabelece um funcionamento baseado na descrição de um mundo secundário, onde se trava uma luta entre o bem e o mal, em que a fantasia se baseia na alusão a personagens e poderes antigos, recolhidos de tradições místicas e onde o desenvolvimento narrativo adopta a forma de uma missão de busca, através de grandes aventuras.

Os estudos de Literatura Infanto-juvenil caracterizam a evolução da produção das últimas décadas do séc. XX, dividindo-a entre obras realistas e de fantasia. Huck (1987) e outros autores adoptam também esta separação para descrever a produção de obras infantis e juvenis contemporâneas e para as agrupar nos seguintes géneros: Fantasia Moderna e Ficção Realista Contemporânea.

Sob a designação de “*fantasía moderna*”, (Huck *et ali., apud* Collomer, *op. cit.*: 160) situam as versões modernas dos contos populares, a fantasia moderna, propriamente dita e a ficção científica.

Os contos populares constituem um modelo especial desta literatura. Desde que, no séc. XIX, Andersen adoptou muitas das suas características para as incorporar nas suas próprias obras para a Infância, vários autores continuaram ininterruptamente esta linha.

A partir dos anos setenta, depois da reivindicação do folclore como literatura adequada para as crianças, a escrita baseada neste modelo tem-se multiplicado.

Huck utiliza o termo **fantasia moderna** num sentido restrito para agrupar as obras escritas na actualidade que contêm elementos que ainda não existem actualmente. Outros autores usam o termo **realismo fantástico** para referir-se a este modelo de fantasia, surgido na década de setenta. Valriu (Valriu, *apud* Collomer, *op. cit.*:160) caracteriza-o, da seguinte forma:

- a) Los personajes son conscientes de que lo que sucede se halla más allá de la realidad aceptada.
- b) Se incorporan personajes, situaciones y acciones que no son propios de los cuentos tradicionales, sino que proceden de otras fuentes. El ejemplo aducido por Valriu- una bombilla eléctrica como protagonista- se refiere a la tecnología moderna.
- c) Existe una relación directa entre el mundo mágico y el mundo real. Valriu alude al comentario de Gómez del Manzano (1990) sobre *Alicia* para ejemplificar la continua referencia al mundo real realizada desde el mundo mágico. (Valriu, *apud* Colomer, *op. cit.*: 160)

Quanto ao tipo de elementos fantásticos utilizados, produz-se uma combinação de elementos. Huck propõe a seguinte divisão: animais personificados; objectos animados, especialmente brinquedos; personagens minúsculas; personagens ou situações extraordinárias; mundos fantásticos; poderes mágicos; “suspense” e sobrenatural e viagens no tempo. (Cf. Huck, *apud* Collomer, *op. cit.*:160)

A separação entre fantasia e ficção científica não é fácil de traçar. Nas palavras de Teresa Colomer:

Se há intentado, calificando de fantasia científica, la presentación de un mundo que no há existido ni existirá jamás, mientras que la ciencia ficción se definiría como la especulación sobre que el mundo podría llegar a ser a partir de los conocimientos actuales de la ciencia. (Colomer, *op. cit.*: 161)

Relativamente à ficção realista contemporânea, Huck, assim como outros autores, definem-na como: “una obra de imaginación que intenta reflejar la vida tal como fue vivida en el pasado o podría ser vivida en el presente.” (Huck, *apud* Colomer, *op. cit.*:162) A narrativa histórica, *latu sensu*, retrata a vida no passado, enquanto o realismo contemporâneo focaliza os problemas na vida actual. Este autor divide a ficção realista nos seguintes aspectos temáticos:

1.º- Processo de construção da personalidade. O processo de crescimento pessoal desde a infância à vida adulta, subdivide-se em três

tipos de temáticas: a vida em família, a vida com os outros e o amadurecimento pessoal;

2.º- O enfrentamento dos problemas, inerentes à condição humana (diferenças físicas ou mentais, a doença, a velhice, a morte, etc...);

3.º- A vida numa sociedade plural (o respeito pelas minorias, o conhecimento intercultural, etc. ...) (Cf. Huck, *apud* Colomer, *op. cit.*:162)

Los niños que protagonizan la literatura infantil del siglo XX están sometidos a las mismas situaciones de crecimiento y de desarrollo de la personalidad que los niños lectores. Los procesos de identidad, previstos por los psicólogos para las distintas edades de la infancia y de la preadolescencia, se cumplen en estos personajes. (Manzano, 1987:14)

3.5 - Literatura de Potencial Recepção Infantil e Educação Multicultural

De um modo geral, a Literatura para a Infância contribui para a abertura ao conhecimento de outras realidades. Leite e Rodrigues (2002) afirmam que os contos podem desempenhar um papel marcante numa educação intercultural. Segundo estas investigadoras, as crianças identificam-se com as personagens dos contos, personagens estas que apresentam personalidades distintas, diferentes valores e comportamentos.

O contacto das crianças do Ensino Básico ³⁷⁷ com livros e outros materiais de ensino, onde esteja subjacente uma visão multirracial, contribui de forma positiva para o desenvolvimento de atitudes como a tolerância e a aceitação activa da diversidade (Gomes, 1997: 38)

Esta identificação entre a criança leitora e a personagem do conto proporciona à criança o tomar contacto com o outro e posicionar-se no lugar do elemento alheio, contribuindo para a sua aceitação.

Tratando-se de um processo de construção de significado em que o leitor se outorga uma considerável autonomia, (...) a teoria da recepção manifestou a importância do leitor na co-produção do significado do texto e destacou a activa implicação do indivíduo receptor na atribuição de significados no acto de leitura (...)

Ler não é só descodificar os signos do sistema língua mas também construir significados já que a leitura é o resultado de uma interacção entre o texto e o leitor e produto de um diálogo negociado entre a coerência interna do texto e a que o leitor lhe atribui (...) no processo leitor há um contínuo contraste entre o texto que

³⁷⁷ Que nós alargamos às crianças do ensino pré-escolar, pois acreditamos que esta é uma importantíssima etapa formativa do ser humano, nomeadamente em termos de emergência da leitura e da escrita e do contacto com o livro.

“Desde logo, é importante que as actividades de aprendizagem da pré-leitura e da leitura sejam tomadas precocemente, isto é durante o período pré-escolar. Aliás, este é o melhor período para começar, pois enquanto pequenas, as crianças estão mais aptas a encetar a aquisição das competências básicas da leitura, contribuindo fortemente para o êxito da literacia.” (Mesquita, 2007: 144)

se recebe e os conhecimentos que já se possuem, como uma espécie de comparação contínua que permite a valorização compreensiva-interpretativa do texto.” (Mesquita 2002: 45)

Segundo Ângela Balça, na escolha de textos de Literatura para a Infância como recurso pedagógico para trabalhar em contexto de sala de aula, o professor deve ter em atenção dois aspectos essenciais que, a seguir, enunciamos:

1.º- A responsabilidade de fazer uma análise crítica, de estar muito atento aos diferentes estereótipos presentes e veiculados pelos livros, quer no texto verbal, quer no texto icónico (No caso do Pré-escolar este último aspecto ganha particular acuidade);

2.º- Deve ter como principal preocupação que a escolha das obras que vai trabalhar com os seus alunos se deve centrar não só nos valores sociais, como também nos literários, uma vez que só através da leitura de textos literários, a criança adquire uma competência estética que lhe permitirá o desenvolvimento do seu espírito crítico, contribuindo para a sua formação integral. (Cf. Balça, *in* Azevedo, *op. cit.*: 236-237)

O fundamental é formar um leitor multicultural (Deardeau, 1995) que se caracteriza por ser um leitor com a possibilidade de ver o mundo sob diversas perspectivas, que seja capaz de reconhecer e valorizar as diferenças, de ser sensível às riquezas da sua cultura e da do outro, isto é, ser capaz de aceitar.

Um dos primeiros passos do Educador/Professor é planificar para que, através de textos literários de potencial recepção infantil, se possa promover uma educação multicultural entre os alunos, o que significa, em termos do professor de 1.º Ciclo, que este deve libertar-se do mais imediato, o que lhe vai permitir uma postura reflexiva em relação ao mundo que o rodeia e uma visão mais crítica da realidade.

Inúmeras estratégias podem ser desenvolvidas, em contexto pedagógico, quer a nível de Pré-escolar, quer de 1º Ciclo, para explorar o livro e a leitura. Naturalmente, o professor tem de ter em conta o nível de escolaridade, a faixa etária e o nível de desenvolvimento dos seus alunos e,

igualmente, o projecto curricular da escola e da turma e, se for caso disso, o próprio programa da disciplina que lecciona.

A Literatura Infantil e Juvenil desempenham um papel fundamental no fomento de uma educação multicultural, na medida em que as mensagens veiculadas nestes textos para as crianças promovem a aquisição de novos saberes, nomeadamente relacionados com distintas culturas, com outras realidades e com novos valores, auxiliando a criança na construção do conhecimento e na compreensão da diversidade do mundo que a rodeia.

O itinerário educativo, que ressalta da leitura de muitas narrativas infanto-juvenis portuguesas actuais, aponta para uma educação multi-racial, mas também para uma educação multicultural, uma educação para a tolerância entre diferentes povos e culturas. (Balça, *in* Azevedo, *op. cit.*: 235)

3.6 - Itinerários de Escritores Portugueses para a Infância

Escrever representa uma das formas de desafio à morte e à temporalidade a que todos os seres estão sujeitos; por outro lado, ler é também permanecer. E o que é escrever para a Criança? Será escrever para a Infância, criar para um mundo que já não é o nosso? E quanto à criança para quem lemos, porque ainda não o sabe fazer sozinha?

Começaremos por apresentar as reflexões de alguns escritores para Infância, que consideramos incontornáveis no panorama literário nacional, por nós questionados sobre a pertinência ou não de se falar de uma **Literatura para a Infância** e das características que ela apresenta actualmente.

É importantíssimo que se fale dela e que ela nunca esmoreça. Não quero dizer com isso que seja literatura para crianças apenas. Se não for boa literatura para adultos não pode ser boa literatura para crianças. Eu falo de uma literatura séria, à margem das modas, que privilegie esse espaço sem local, esse estado divino que é a infância. (Luísa Monteiro, *in* Entrevista, Guerreiro, 2005: 1) ³⁷⁸

No entender de Luísa Ducla Soares:

A boa literatura para crianças é a que interessa a pessoas de qualquer idade. Em contrapartida, nem toda a boa literatura é adequada às crianças pela sua temática, linguagem, complexidade. Hoje, as escolas e as famílias já tomaram consciência da importância ímpar que assume na formação dos mais novos. (Luísa Ducla Soares, *in* Entrevista a Guerreiro, 2005: 1) ³⁷⁹

Segundo José Jorge Letria:

Ela tem especificidade e regras próprias e história bastante para lhe conferirmos essa autonomia. Só lamento que continue a ser encarada de forma

³⁷⁸ Entrevista não publicada.

³⁷⁹ *Idem.*

menorizante pela crítica e pela investigação universitária que continua a vê-la como um subproduto. (José Jorge Letria, *in* Entrevista a Guerreiro, 2005: 1) ³⁸⁰

Para Maria Alberta Menéres:

Não estamos a falar de uma literatura infantil ou infantilizada. Por isso, o que se escreve para a infância e juventude tem de ser vocacionado para a alegria, o entusiasmo de ver (ler e saber), de entender o mundo à nossa volta, onde quer que nos encontremos. E não esquecer que um bom livro para os mais novos tem de ser um bom livro para toda a gente (Maria Alberta Menéres, *in* Entrevista a Guerreiro, 2005: 1) ³⁸¹

Todos os autores, que responderam à nossa pergunta, evidenciam como denominador que é comum às obras literárias para a Infância, as suas qualidades estética e ética. Nesta linha, parafraseamos o crítico literário Paul Hazard, afirmando que estouvadamente e sem respeito pela sua qualidade de pessoa se oferecem textos para a criança ler. É importante proporcionar às crianças livros não que despertem a pieguice, mas a sensibilidade, que as façam participar nos grandes acontecimentos humanos e que lhes dêem o respeito da vida universal: a de animais, a das plantas. Enfim, oferecer-lhe livros que não as ensinem a desprezar tudo o que há de misterioso no coração humano. (Hazard, 1967)

Com efeito, se toda a Literatura é de encomenda impossível (Letria, 1994), a Literatura para a infância é-o como nenhuma outra. Só pode e deve escrever para crianças quem se sinta compelido por um imperativo próprio.

Escrever para os mais jovens é uma forma de deixarmos aceso o lume do sentimento mágico da vida, o único aliás que pode decretar, em qualquer praça, em qualquer livro, em qualquer sala de aula o direito de mantermos a infância viva em nós, muito para além do prazo de validade que artificialmente costuma ser-lhe atribuído. (Letria, 1994: XII)

³⁸⁰ Entrevista não publicada.

³⁸¹ *Idem.*

Em nosso entender, as principais linhas condutoras da escrita dos autores contemporâneos de obras para a Infância são as seguintes:

- a) A reescrita da tradição e da oralidade e a reinvenção do maravilhoso;
- b) A exploração do humor, da imaginação, do fantástico, do non-sense;
- c) O percurso do sujeito pelas vias da introspecção, emergindo este com sede de afectos e interrogações;
- d) A intensificação das potencialidades poéticas e rítmicas da língua, em prosa ou verso;
- e) O jogo com as palavras ou trocadilho;

A propósito da escrita contemporânea para crianças:

É interessante e estimulante verificar que em vários países com idiomas e culturas distintas, se regressa, na escrita para a infância ao prazer lúdico do manejo da palavra, o que leva à recuperação ou reinvenção de lenga-lengas, destravalínguas, cantilenas, rimas, non-sense, etc, formas tradicionais de expressão poética que guardam em si toda a plasticidade da linguagem na sua pureza primordial. (Letria, 1994: 92-93).

No nosso país, sobretudo desde meados da década de 70 do séc. XX, temos vindo a assistir à autonomização e ao enriquecimento, tanto em termos estéticos como pedagógicos, da Literatura para crianças e jovens e é grande o número daqueles que pensam que esta é uma Literatura que pode ser praticada por avós, julgando que estão, irremediavelmente, em presença de uma escrita que não deve ser levada demasiado a sério. Daí que surja quase sempre associado à Literatura para crianças e jovens, o estigma da minoridade e da desresponsabilização em termos culturais e literários:

Desde o princípio, a literatura para crianças sempre foi encarada pelos outros sistemas como inferior (...)

A maior parte dos livros infantis não é considerada parte do património cultural e, por isso as histórias da literatura nacionais pouco ou nada se referem a livros infantis. (...)

Deste modo faz-se a distinção entre literatura “real” e literatura para crianças (Zohar, 2003: 61)

É importante aqui focar o papel das Escolas Superiores de Educação e das Universidades, nomeadamente nas últimas décadas, (com a existência de unidades curriculares neste âmbito, nos cursos de formação inicial, com a criação de cursos de mestrado e doutoramento e a realização de eventos científicos, nesta área) no que toca ao estudo do enquadramento teórico, estético e pedagógico desta forma de comunicação e criação, contribuindo a sua acção de forma apreciável para contestar esse estatuto menorizante.

La Literatura Infantil no es una segregación de la Literatura: las características que pueden ser propias de ella no son ajenas al conjunto de la Literatura (...), en una y en otra literatura podemos encontrar estructuras organizativas y procedimientos estilísticos similares; o que en ambas literaturas se suelen reflejar las corrientes sociales y culturales que, en cada momento, predominan (Cerrillo, *op. cit.*: 82-83)

Situando-se num domínio mais próximo da realidade, criando universos dominados pela fantasia ou através de uma simbiose entre estas duas áreas, a actual narrativa portuguesa para crianças oferece ao seu potencial leitor um leque muito variado de temas e facilita uma progressão linguística e semântica adequada ao desenvolvimento da criança.

Encontramos na escrita portuguesa contemporânea para crianças uma significativa riqueza e variedade de propostas, que vão desde a realidade à fantasia, das estórias de animais às narrativas de aventura e de mistério

A partir de 1974, abriu-se uma nova época no que respeita à Literatura para a Infância e Juventude, em Portugal, que conseguiu singrar com sucesso, apesar da concorrência e das traduções das obras estrangeiras. Os primeiros anos revelaram novos autores e consagraram

outros. Até à década de 80 foi um tempo marcado por uma Literatura destinada quase exclusivamente à criança até aos dez anos. (Bastos, 1999)

A partir daí, até esta parte, tem havido um aumento de interesse pela Literatura para os mais novos, visível, por exemplo, na edição de várias colecções, tais como, *Uma Aventura* (1982), de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, *O Clube das Chaves* (1993), de Maria Teresa Maia Gonzalez e Maria do Rosário Pereira ou a colecção *Triângulo Jota*, de Álvaro Magalhães e *O Bando dos Quatro*, de João Aguiar (ambas da década de 80).

Quando escrevem textos para um público Infantil/Juvenil, os escritores portugueses contemporâneos vêem-se confrontados com uma dicotomia, já por nós apresentada anteriormente: por um lado enveredar por um caminho de fantasia, onde todas as invenções e mitos têm entrada.

Esse é um universo de magia, habitado por fadas e duendes, bruxas e gigantes, objectos e animais falantes. Aí viceja o *non-sense* e reina a imaginação, a “*fantasia moderna*” (Huck, *apud* Colomer, *op. cit.*: 1998: 159)

Por outro lado, coloca-se-lhes a questão de enveredar pelo caminho do realismo, revelando pessoas e situações autênticas ou possíveis. Todos os lugares do mundo aí cabem e todos os que neles habitam, “o realismo contemporâneo” (*Idem, ibidem*: 265).

Podemos afirmar, sem prejuízo de erro, que os escritores do séc. XX que escolhemos como *corpus* de estudo, na produção literária para a Infância, reflectem na sua obra literária ser fascinados por ambas as vertentes.

Todas as temáticas têm cabimento, quando se trata de escrever obras cujos destinatários são as crianças, sendo elas perspectivadas pela sociedade do séc. XX como seres que têm de ser cada vez mais conscientes da realidade envolvente e que são solicitados a participar nessa mesma realidade, de forma activa.

Luísa Ducla Soares explicita esta ideia, de forma inequívoca:

Tenho escrito sobre a guerra, a doença, o racismo. Temas tabus? Julgo que não. No entanto, o bom senso deverá ajudar-nos a dosear a porção de tragédia, a fornecer a uma criança, a um jovem, de forma a não incutir desesperança.

Pertenço ao planeta Terra. E esse planeta é de todos nós, principalmente das crianças que nasceram na época da globalização. Escrever para elas sobre a guerra é vaciná-las para a paz.

Não será (...) importante que as crianças leiam, pensem e sintam? Não será fundamental que interiorizem o que por elas perpassa? Estão longe de serem criaturinhas atrasadas mentais. O mundo em que vivem também lhes pertence e pode ser por elas compreendido (...) Proteger os mais novos é alertá-los para o perigo e não camuflá-lo. (Soares, 2004: 3)

A importância das boas histórias infantis é, mais do que nunca, entendida como o facto de terem múltiplos significados para o desenvolvimento da criança e contribuírem para a sua riqueza psicológica. Quer no domínio da fantasia, quer no domínio da ficção realista, o conto continua a reflectir problemas essenciais da existência humana, à semelhança do conto tradicional, mas vai também abrir-se a problemáticas novas, decorrentes de um olhar atento e crítico sobre o mundo que nos rodeia.³⁸²

Para comprovar este facto pensemos em alguns títulos, tais como: *O Grande Continente Azul* (1985), ou *João Ar-Puro, no País do Fumo* (1985), ou *(Na) rota da Ilha da Tosse - O prazer de não fumar* (1991), de J.J. Letria, no conto de Anabela Mimoso, *História de um rio, contada por um castanheiro*, (1983) ou no conto *O Espírito da Mata, Aventuras de Natal no Buçaco* (2000), ou *VerdeMoce & a Grande Questão* (s./d), de

³⁸² José Jorge Letria é indubitavelmente, um dos escritores que maior produção literária tem relativamente a obras que explanem temáticas actuais, de grande importância na formação cultural e humanística de crianças e jovens. Apresentaremos, apenas a título de ilustração, os seguintes exemplos:

O 25 de Abril, contado às crianças (1999); *Portugal para os Pequenininos* (2000); *O Terrorismo explicado aos Jovens...e aos Outros* (2000); *A Violência explicada aos Jovens* (2000); *A Cidadania explicada aos jovens ...e aos Outros* (2000); *Conversa com o séc. XX*; *As Religiões explicadas aos Jovens ...e aos Outros* (2001); *(A) Ecologia explicada aos Jovens* (2002); *A Globalização explicada aos Jovens* (2002).

Luísa Monteiro, para mostrar como na escrita contemporânea para crianças estão bem presentes preocupações com prementes assuntos actuais, como a importância da ecologia, o valor do equilíbrio do meio ambiente e a importância da reciclagem.

É de referir igualmente o Projecto: “Pintar o Verde com Letras” resultante de uma iniciativa da Direcção Regional de Cultura do Norte, que lançou a um conjunto de escritores e ilustradores o desafio de criarem histórias que tivessem algumas das áreas protegidas desta zona do país como lugares de inspiração e os seus habitantes, a sua fauna e flora como personagens.

Constituíram-se pares de escritor/ilustrador e, percorrendo alguns dos mais belos lugares do nosso país, estes recolheram as impressões, experiências e conhecimentos que estão na base dos oito textos que constituem esta colecção. Assim, as paisagens do Parque Natural de Montesinho, do Parque Natural do Douro Internacional, do Parque Natural do Alvão e do Parque Nacional da Peneda-Gerês, bem como os socacos do Douro Vinhateiro, o xisto traçado de história do Parque Arqueológico do Vale do Côa e as alturas lavradas de tradição e cultura do Planalto Mirandês são os cenários onde se irão desenrolar as histórias de “Pintar o Verde com Letras”.³⁸³

³⁸³ Os títulos e os autores dos livros são os seguintes:

Parque Natural do Douro Internacional- PNDI : *Erva Palavra*, Eugénio Roda e Gémeo Luís;

Douro Vinhateiro (São Salvador do Mundo): *São Salvador do mundo*, Valter Hugo Mãe e Rui Effe;

Parque Nacional da Peneda-Gerês: *A Cabra Imigrante*, Manuel Jorge Marmelo e Miguel Macho;

Parque Natural do Alvão: *Lamas de Olo, Avenida da Europa*, António Mota e Elsa Navarro;

Douro Vinhateiro: *O Guarda-rios*, Eugénio Roda e Cristina Valadas;

Parque Natural de Montesinho: *Trocas e Baldrocas ou com a Natureza não se Brinca*, A.M. Pires Cabral e Paulo Araújo

Na escrita contemporânea para a Infância, em termos da construção técnico-formal, o texto iniciado pela expressão “Era uma vez”, que introduzia uma narrativa de terceira pessoa vai dar lugar, com frequência, a uma narrativa de primeira pessoa e a um narrador participante, que suscita uma aproximação e identificação diferentes, por parte do leitor/criança, fazendo com que o seu envolvimento com a obra literária, como objecto lúdico e construtivo, seja maior:

A literatura para a infância, sem renunciar à sua vocação pedagógica e formativa, não deve arvorar-se em juiz do que quer que seja. Pode e deve, isso sim, apetrechar os leitores mais novos com os instrumentos da crítica, da lucidez e do discernimento e sobretudo com um valor único e imperecível que é o gosto pela leitura e a paixão pelo livro como objecto de afecto, de descoberta e partilha. (Letria, 1994: 89).

Com efeito, existe a clara opção dos escritores portugueses contemporâneos escolherem personagens-crianças, com quem a voz narrativa partilha a visão e os acontecimentos do mundo, o que aproxima ainda mais o leitor/criança das histórias narradas e das suas mensagens.

A visão infantil apresenta-se, não raramente, como guardando vestígios de uma espécie de olhar primordial ingénuo e incorrupto, que remonta a um “Paraíso inicial” e que se maravilha perante o espectáculo do mundo e das coisas mais simples e insólitas. É ainda uma forma de ver o mundo também na sua vertente onírica e mágica, onde o Bem e o Belo parecem ainda ter lugar:

Los niños- protagonistas son únicos, aunque pueden señalarse algunos rasgos comunes, siempre de acuerdo con las características psicológicas de la edad que estos niños-protagonistas y personajes secundarios tienen.(...)

Parque Arqueológico do Vale do Côa: *Foz Côa Entre Céu e Rio*, Anabela Mimoso e João Caetano;

Planalto Mirandês: *L Segredo de Peinha Campana*, Amadeu Ferreira e Sara Cangueiro.

Con este tipo de personajes el lector entra en comunicación muy fácilmente. El niño entabla un proceso de homologación o imitación entre el plano vivencial y el narrativo hasta el punto de convertírsele el plano de lo narrado en marco de proyección. (Manzano, 1987: 60-61)

Reflectiremos agora sobre o conto, pois que ele constitui uma das formas narrativas mais divulgadas, assumindo diversas facetas na escrita dos autores portugueses contemporâneos.

Uma das suas dimensões que gostaríamos de começar por evidenciar consiste num trabalho mais próximo da Literatura Tradicional, através da reescrita de contos. António Torrado, com *Histórias Tradicionais Portuguesas, contadas de novo*, e, em parceria com Alice Vieira, *Contos e Lendas de Macau* e José Jorge Letria, com *Contos da China Antiga* (2002), *Lendas e Contos Judaicos* (2003) e *Contos e Lendas do Japão* (2004), são alguns dos autores que têm desenvolvido uma actividade mais intensa de escrita nesta área.

Tomemos o exemplo de António Torrado. Ele parte de um sólido conhecimento das recolhas dos nossos principais etnógrafos, divulgando, de forma mais ou menos recriada, textos da tradição oral portuguesa (quer contos, quer rimas infantis, acrescidos, por vezes de notas para pais e educadores), ligando as suas facetas de autor, educador e editor. Sobre a importância da Literatura Tradicional, reflecte o autor:

Quando, pelo exercício narrativo, o adulto desperta a imaginação da criança e a induz ao prazer do ouvir contar, do ouvir ler, não desconvirá que entremeie o seu repertório com pequenas histórias, pequenos poemas, toadas e lengalengas (Torrado, 2002: 20)

Estes contos aproximam-se muito da *oratura*, no que respeita à sua sintaxe e aos mecanismos de conexão frásica: “ O conto para crianças nasce com uma modulação de língua, uma entoação. Uma maneira de ele ser contado, quase no limite entre a escrita e a oralidade”. (Cariello, 2002: 51)

É precisamente esta *oratura* que apaixonou António Torrado. Por isso ele é, acima de tudo, um contador de histórias que desfruta do prazer

de contar, como os antigos contadores e explora a música, a musicalidade, o ritmo da voz.³⁸⁴

Uma segunda faceta a destacar nos contos portugueses contemporâneos, poderia ser designada por reinvenção do maravilhoso. Fora da tradição oral, diversos autores retomam a tradição do conto, quer reutilizando as suas marcas orais explícitas “Era uma vez...” e a galeria de personagens típicas do conto tradicional (reis, princesas e animais fantásticos), quer introduzindo o maravilhoso num contexto moderno, sendo que em ambas as situações há o recurso a metamorfoses, intervenções mágicas e objectos que possuem poderes especiais.

(...) o mundo sobrenatural não tem para elas nada de mágico e incrível, mas é completamente livre e natural. O mundo que elas descobrem é tão maravilhoso e fantástico como os mundos das histórias de fadas, ou ainda mais. o que para nós é o mais lógico, parece extraordinário no mundo da criança. Simultaneamente à evolução dos seus sentidos, ela vive a descoberta do maravilhosos e, à medida em que cresce, novos e contínuos mundos vão surgindo para sua imaginação, vão-se realizando para ela. (Jesualdo, 1993: 24).

Na Literatura portuguesa contemporânea, encontramos ecos dessa reinvenção nos livros: *O Tambor-mor* (1980) e em *Dez Contos de Reis* (1990), de António Torrado; em *O Dragão* (1982), *A Princesa da Chuva* (1984) e *Seis histórias de encantar* (1985), de Luísa Ducla Soares e em Sophia de Mello Breyner Andresen, concretamente na reescrita do conto japonês *A árvore* (1985).

A temática da reinvenção dos contos de fadas ou da sua actualização à luz da evolução tecnológica tem também fortes reflexos nas histórias de José Jorge Letria: *Fadas Contadas* (1988), “A Bruxa

³⁸⁴ Atente-se, a propósito, nas palavras de Torrado: “Nós até porque gostamos de ser designados de contadores de histórias, nós porque decalcamos a literatura da *oratura* e a preferimos à mensagem escrita, nós ainda conseguimos estar próximos da Infância da humanidade” (Torrado, 1988: 2)

Vassourinha”, in *Histórias do Sono e do Sonho* (s./d.) e “Leontina, fada e bruxa”, in *Histórias do arco-íris* (1983).

Em narrativas com um estilo que, naturalmente, difere de autor para autor, o traço comum a estes escritores consiste na integração na sua escrita de motivos da tradição, no que respeita à construção das personagens, a certos motivos temáticos, aos cenários e às situações, em estórias onde o humor ganha novas dimensões e a magia dos contos de fadas é actualizada no nosso mundo de tecnologia de ponta.

É para nós um desafio escrever as novas histórias destes novos tempos, em que a varinha mágica pode ser muito simplesmente um interruptor de luz; a cabana da floresta, uma tenda de campismo; um cavalo alado, o mais recente foguetão espacial. (...)

Vontade, imaginação e criação conjugam-se para que, em cada época, se consiga extrair do mundo a essência dessa mesma época. (Menéres, 1993: 46-48).

Uma das dominantes da narrativa portuguesa para crianças contemporânea consiste numa ficção criadora de mundos de fantasia. Esse mundo fantasioso pode ser preenchido por personagens e acontecimentos fantásticos, ou seja, situados para além do que é aceite como real e normal, mas apesar de fabulosos, mantendo sempre uma lógica e uma forte consistência interna, onde não raramente, o humor é nota dominante.

El desarrollo de la fantasía moderna há supuesto la creación de nuevos imaginários de ficción a partir de diversas vías, asociadas mayoritariamente al humor. (...) Y la fantasía es también el instrumento privilegiado, tanto para resolver los conflictos psicológicos de los personajes, como para la denuncia de las formas de vida de la sociedad posindustrial. (Colomer, *op.cit.*: 184)

As histórias de animais constituem, também, uma das principais vertentes da Literatura de Fantasia para os mais novos. Na sequência de uma forte tradição da presença animal na Literatura, a moderna fantasia oferece, com efeito, um número significativo de contos com animais:

(...) la inmensa mayoría se apartan de este tipo de fantasía para adscribirse a dos líneas muy tradicionales en los libros infantiles .Una consiste en la creación de un mundo completo de personajes animales al servicio de una descripción tierna y confortable, a medida de los lectores mas pequeños. Otra perpetúa las fórmulas folkóricas en las que los animales conviven com los humanos.” (*Idem, ibidem*: 185)

As personagens deste tipo de histórias encarnam, simultaneamente, características humanas e qualidades próprias à sua condição animal, suscitando uma forte adesão dos leitores mais novos.

O leque de sentimentos e situações aí apresentadas é vasto e, na literatura portuguesa, encontramos numerosos exemplos deste tipo de narrativas em que os animais aparecem a sós ou interagindo com figuras humanas. Os motivos temáticos que encontramos nas histórias de animais apresentam diversas preocupações.

Em áreas mais centradas no próprio *eu*, devemos ter em atenção várias histórias protagonizadas por bichos, como as *Histórias de Bichos*, escritas por Luísa Ducla Soares (1981), assistindo, sobretudo, a processos de descoberta do verdadeiro *eu* em diferentes personagens e de que *O Caranguejo Verde* constitui um exemplo paradigmático. A temática do direito à diferença e da liberdade do ser e o respeito pela natureza, em todas as suas manifestações, está presente em vários contos contemporâneos para a Infância e, muito concretamente, na obra de António Torrado *O Veado Florido* (1972).

Nas narrativas contemporâneas de animais, as interacções sociais surgem também como tema recorrente, assumindo diferentes cambiantes, como a questão dos preconceitos, desenvolvendo aspectos como o pacifismo, a amizade e a solidariedade.

Exemplos destas narrativas são ainda as obras: *O Gato e o Rato* (1981), de Luísa Ducla Soares e *Pinguim em fundo branco* (1973), de António Torrado; *O Jardim Zoológico em Casa* (1975), *Caidé* (1983) (livro que dedica ao seu animal de estimação) e *Tenho em casa um cãozinho* (2005), de José Jorge Letria.

O elemento **cão** é igualmente uma presença frequente na obra de Luísa Ducla Soares, mesmo em narrativas que se desenrolam em

ambientes fictícios do futuro, nomeadamente na estória: *O Rapaz e o Robot*. “ Os cães insistem em aparecer na minha obra. São a encarnação da afectividade espontânea, que tem tendência a perder-se em ambientes urbanos.” (Soares, s./d : 4)

A mensagem que é transmitida aos mais novos é que na era de todas as tecnologias continuará a haver um lugar para o amor porque ele faz parte da nossa essência.

Também as histórias com criação de mundos paralelos e objectos antropomorfizados são uma temática muito constante na produção literária para a Infância, tanto ao longo do séc. passado, como em inícios do séc. XXI.

Neste tipo de narrativas, objectos ou animais antropomorfizados ganham vida e adquirem poderes especiais, sonhos tornam-se realidade e outros aspectos que fazem parte do universo imaginário da infância são transportados para o mundo real, deliciando a criança.

Como meros exemplos, citaremos as *Histórias do sono e do sonho* (1990) de José Jorge Letria, livro em que as mais variadas coisas adquirem vida e capacidade de sonhar, e a colectânea *Da Rua do Contador para a Rua do Ouvidor* de António Torrado (2004), em que objectos do quotidiano da criança, como o lápis, a borracha, o porquinho mealheiro, entre outros, ganham vida e densidade psicológica, protagonizando os episódios mais hilariantes.

A lógica e a consistência desempenham um papel fundamental na fantasia, no sentido de ajudar o leitor a cruzar a porta que lhe dá acesso a um mundo alternativo. (Hillman, 1995)

Com efeito, só desta forma, a fantasia se poderá constituir como um importante motor para libertar a imaginação e criatividade infantis, sugerindo alternativas e estimulando o pensamento divergente.

Na narrativa portuguesa contemporânea para crianças, encontramos vários autores que cultivam uma fantasia alicerçada nos aspectos acima apontados.

A quase totalidade da obra de Sophia de Mello Breyner Andresen recorre à construção de mundos paralelos que, ainda que enraizados na realidade concreta, são marcados por situações e elementos mágicos que

possuem uma forte carga afectiva. É o caso de *A Fada Oriana* (1958), *A Floresta* (1968), *O Rapaz de Bronze* (1956) e *A Menina do Mar* (1958), *O Cavaleiro da Dinamarca* (1964), entre outras. Publicadas nas décadas de 50 e 60 do séc. XX, as histórias de Sophia para crianças possuem uma “magia” que continua a encantar os jovens leitores actuais.

A sua escrita é caracterizada pela clareza e sonoridade de palavras simples que fazem da sua uma prosa poética:

(...) emana uma sensorialidade que encontra paralelo num discurso fluente, marcado por aliteraões e assonâncias, por um uso sábio do adjectivo e do advérgio- que, a par do seu específico valor semântico, produzem efeitos no próprio plano rítmico. (...) (Gomes, 2004: 3)

O seu estilo é marcado pela elegância e pelo compromisso com a exigência e com a elevação do ser humano, tratando temas essenciais relacionados com a condição humana.

Sem se assumirem declaradamente como obras moralistas, não restam dúvidas que a sua inteligente urdidura aponta para um dever ser em que surgem valorizados a Natureza, a Harmonia, o Equilíbrio e a Justiça. À condenação do egocentrismo e do artificialismo, da hipocrisia e da perversão, originada pelos bens materiais, opõem-se a amizade, o amor, a paz e a generosidade, bem como a exaltação do humanismo cristão, do valor social e ético da obra de arte e da fidelidade a princípios antigos e universais. (Gomes, *op. cit.*: 4)

Também, a escrita de Luísa Monteiro é, no aspecto da fantasia, tal como noutras facetas, exemplar.

Menos conhecida como escritora de obras para crianças e jovens, porque é sobretudo conhecida como escritora de obras literárias para adultos (autora de Novelas como *As novas bruxas do Ave* e *A vaca loura* e de textos dramáticos como *As Sobredotadas*), esta escritora é autora de uma escrita sinestésica para a infância, cujo exemplo paradigmático é o livro: *Coração de Tangerina (Contos de descontar)*.

Nesta colectânea de contos para os mais novos, não só há edifícios e objectos que falam, como também os próprios elementos naturais, tais

como flores, frutos e legumes, ganham vida, personificando sentimentos e emoções em histórias deliciosas, sempre relacionadas com ou protagonizadas por crianças, sendo a Infância apresentada como espaço mítico.

A obra desta escritora encaixa fundamentalmente no conceito de “realismo mágico” (Colomer, *op.cit.*: 184)

Na escrita de Luísa Monteiro, a Infância apresenta-se como um espaço sem local, um estado divino, afirmando a autora que a sua escrita “é pautada pelo fantástico, pela necessidade que ela tem de sentir espanto e curiosidade, sendo um modo de se reestruturar.” (Monteiro, *op. cit.*:1)

Apresentando aspectos da fantasia, mais ligados à ficção científica, encontramos alguns contos caracterizados pela introdução de novos elementos como o extraterrestre, o robot e as máquinas fantásticas.

As obras de Luísa Ducla Soares: *Três histórias do futuro* (1983), *O disco voador* (1989) e *Crime no expresso do Tempo* (1990) são exemplos de narrativas que colocam em cena figuras de um espaço que não o nosso, mas cujos propósitos se articulam com críticas a aspectos da nossa realidade, tais como: a avidez pelo lucro, os problemas da guerra, a necessidade de justiça, ou a defesa do meio ambiente.

Frequentemente, a dimensão fantasiosa da escrita contemporânea para crianças articula-se de forma humorística com a realidade, possibilitando um olhar crítico sobre ela, reflectindo e revelando aspectos da natureza humana de um ponto de vista diferente do habitual. É o caso, por exemplo, da temática da diferença, tratado por Luísa Ducla Soares, na colectânea *Gente Gira* (2000), que inclui as obras: *O Senhor Pouca Sorte* (1985), *A Menina Verde* (1987) e *O Homem das Barbas* (1984) e na colectânea

Tudo ao Contrário, que inclui: *O Rapaz Magro*, *A Rapariga Gorda* (1980), *O Homem Alto*, *A Mulher Baixinha* (1984) e *A Menina Branca*, *O Rapaz Preto* (1985).

O humor constitui a essência dos textos lúdicos desta autora, à base de jogos de palavras, tais como: as obras *A*, *B*, *C* e *1,2,3*. Estando também presente nos contos: “Adeus gasolina” e “A Sereia”, das obras *Seis histórias às avessas* e *O Meio Galo*, respectivamente.

O cômico é usado na Literatura Infantil, muitas vezes como catalisador, ou mais exactamente como estratégia para dar a volta à situação, distinguindo nela os elementos que permitem não a tomar demasiado a sério. (Soriano: 1975)

A escrita de Luísa Ducla Soares apresenta uma forte ligação às potencialidades lúdicas da linguagem, nomeadamente no que concerne à sua produção poética, sobretudo nas obras: *Poemas da Mentira e da Verdade* (1983), *Romance da Gata Tareca e Outros Poemas levados da breca* (1990) e *O Casamento da Gata* (1997)

Também para Luísa Ducla Soares, o humor é considerado uma das facetas essenciais da escrita para crianças³⁸⁵. Através do humor, a autora evidencia e dá a conhecer à criança importantes problemas políticos, cívicos ou éticos, como o demonstram as obras em prosa: *O Soldado João*³⁸⁶ (1973), *Maria Papoila* (1973), e *O Sr. Milhões*, conto inserido na colectânea *O Meio-galo e Outras Histórias* (1976), e as obras em poesia: *O Sultão Solimão e o Criado Maldonado* (1982) e *Poemas da Mentira... e da Verdade* (1983).

³⁸⁵ “Dirigir-me às crianças com lamúrias, mimos ternurentos ou linguagem infantilizante, nunca fez parte do meu estilo, mas pretendo entrar na cumplicidade com elas através do humor, que pode transformar-se numa brincadeira crítica. (...) Rir é saudável e faz falta.” (Soares, s./d., in *Trinta Anos a Escrever para Crianças*, Comunicação apresentada em Beja, num Colóquio sobre Literatura Infantil.

³⁸⁶ “Foi no Verão de 1972 que escrevi o primeiro livro infantil, versando o tema da guerra. Estava de férias com a família e um grupo de amigos, entre eles o poeta João José Cachafel (...) Pus-me então, a pensar como se comportaria o meu amigo escritor se tivesse a desdita de ser incorporado num batalhão (...) amigo de toda a gente, incapaz de fazer mal a uma mosca (...) Escrevi o conto de uma assentada, ali na areia quente da praia.

Todas as publicações eram, ao tempo, visadas pela Comissão de Censura e *O Soldado João* não escapou ao famigerado lápis azul, que o cortou de alto a baixo (...) *O Soldado João* é de tal forma avesso a lutas que inviabiliza o conflito armado, transportando as regras da boa educação e da solidariedade.”

(Soares, s./d., in “Escrever para Crianças sobre a Guerra”, Comunicação apresentada num Colóquio Luso-Galaico, na Biblioteca Almeida Garret).

Através do humor, a escritora aposta na capacidade de dizer não ao belicismo, à ganância e ao egoísmo humanos e assume claramente a defesa da fraternidade, da igualdade e da paz entre os homens.

O escritor António Torrado é também uma referência no panorama da contemporânea Literatura para a Infância, como ficcionista, poeta e dramaturgo. O conto é, no entanto, o género literário que mais tem escrito, quer ele seja inventado através de uma observação muito atenta do mundo, manifestação escrita de um “vício” adquirido na sua infância ou adaptado dos contos tradicionais.

A vasta bibliografia do autor, que seria exaustivo aqui enumerar, revela-nos um escritor que, com subtileza, alerta o leitor para os pequenos/grandes problemas da vida, em contos onde o humor surge com frequência, assumindo o lúdico um papel formativo, ao sugerir um olhar atento e de questionamento face ao real, que ensina a criança a olhar o mundo com olhos de ver e a interrogar-se.

É o que se passa, por exemplo, com a obra *O pajem não se cala* (1981) ou ainda *O elefante não entra na Jogada* (1985). O primeiro baseia-se na história crítica de Andersen: *O Rei vai nú* e o segundo aborda a questão do desportivismo, tratando-se de uma narrativa que efectua uma curiosa inversão de papéis: a certo momento é nas bancadas de um estádio de futebol que acontece o verdadeiro confronto entre equipas.

Pelo humor que lhe está subjacente, a produção literária de António Torrado, quer em prosa, quer em poesia, toca profundamente o leitor, pois os referentes para os quais ela remete fazem parte de cenários conhecidos por muitas crianças. O lúdico ganha na sua escrita, um peso formativo que não pode, de forma alguma, ser descurado.

Conceitos e valores subjazem a todos os contos deste autor, nomeadamente àqueles em que o humor se evidencia, já que o próprio admite:

A história para crianças nunca é, como mensagem, inocente. Ou joirada do conto popular, ou imaginada por autor nomeável, a história sempre reflectirá uma particular maneira de demonstrar o mundo. Isto é, de forma ostentada ou

subterrânea, por deliberação ou sem deliberação, as histórias para crianças são todas de exemplo. (Torrado, 1997: 8).

O sentido de humor presente na obra de António Torrado vai do simples ludismo até à crítica mordaz que visa a sensibilização dos mais novos para a injustiça social e a crítica à mesquinhez humana.

Na ficção de carácter realista contemporânea, encontramos um “mundo possível” construído à semelhança do mundo real, mas com personagens e situações imaginadas.

Ao elaborar uma representação possível do real, o conto permite à criança o contacto com problemas e factos que se prendem directamente com o seu universo. Possibilita um alargamento da sua experiência de vida, bem como o contacto com pontos de vida diversificados, com diferentes formas de perspectivar e resolver problemas, através da presença de temáticas ligadas ao eu individual e social.

O facto de encontrarmos quase sempre uma criança ou jovem no centro da intriga e desta se desenrolar de acordo com o seu ponto de vista, provoca uma maior identificação do jovem leitor com a estória e maior empatia com as personagens e temáticas nela apresentadas.

El personaje de los cuentos y las novelas actuales se definen por interrogantes planteados sobre sí mismos y sobre todo cuanto les rodea. (...) Están ahí y significan algo; pero lo que realmente importa de estos personajes es la búsqueda de la personalidad en la que están embarcados, los modos con los que son capaces de remontar situaciones y ambientes, los porqués de los modos y funcionamiento de las cosas, del yo, del mundo que les rodea. Desde estos porqués se emite un juicio y se desencadena una asimilación solidária por parte del lector. (Manzano, *op.cit.*: 65)

As histórias que remetem para uma observação do quotidiano, onde se encontram o universo da Infância e o ambiente familiar constituem o núcleo mais significativo do conto para crianças.

Luísa Ducla Soares é uma das escritoras contemporâneas cuja produção literária inclui maior número de narrativas de temática realista.

Ela considera a cidade como o seu *habitat*, a sua experiência, enfim, o seu destino.³⁸⁷

É tendo como pano de fundo um cenário urbano que a autora desdobra a sua escrita noutras temáticas e mensagens, como por exemplo, o relacionamento inter-racial. O fosso alarga-se, naturalmente, em relação àqueles que pela sua etnia e a cultura que lhes é subjacente se revelam díspares, em relação à norma. Este aspecto é visível nos contos: “Meninos de todas as Cores”, da colectânea *O Meio Galo*, em “O Rapaz Preto, A Rapariga Branca”, da colectânea *Tudo ao Contrário* e em “A Menina Verde”, da obra *Gente Gira*.

A cidade é perspectivada como espaço de confluência de culturas. Na escrita de Luísa Ducla Soares: aí confluem imigrantes reais, mas também outros que são encarnações de fantasias. Tal aspecto é visível nas histórias: *A Vassoura Mágica* e em: “O Vampiro”, “O Monstro” e “A Sereia”, retiradas da obra: *Seis histórias às avessas*.

A cidade impõe um estilo de vida que passa pelo afastamento da natureza, que nos é essencial, confinando as crianças ao espaço apertado de um apartamento. Tal é visível no poema: “Entre quatro paredes”, de *Poemas da Mentira e da Verdade*. Toda a cultura urbana é contestada: a da construção desenfreada, sem zonas verdes, a do consumismo, enfim, a da desumanização dos espaços, temática bem ilustrada pelo conto: “Século XXVI, Cidade de Alcochete”, da obra: *Três Histórias do Futuro*.

Ao contrário dos cenários da maior parte das obras de Luísa Ducla Soares, a produção literária de Sophia de Mello Breyner Andresen tem como pano de fundo ambientes campestres e rurais, em que a floresta é elemento quase sempre presente, reflectindo os seus conhecimentos da literatura fantástica anglo-saxónica e nórdica. Com efeito, registam-se evidentes relações dialógicas entre a sua escrita para crianças e os grandes

³⁸⁷ “É nela que descubro as encruzilhadas de encontro e desencontro com os outros. Por isso, constitui um ponto privilegiado de partida para imaginar um conto, compor um poema.”, in Soares, “A Cidade: Palco de Diálogos e Conflitos entre Culturas”, Artigo da autora.

clássicos da Literatura universal: as histórias de fadas e os contos orientais (Cf. Gomes, *op. cit.*)

Nos contos de Sophia: *A Fada Oriana, A Floresta, A Noite da Natal e O Rapaz de Bronze*, (algumas das mais belas narrativas da autora) os tópicos recorrentes da sua escrita ganham novos significados e os seus lugares de eleição (a floresta, o mar, a casa nas dunas, o jardim) adquirem dimensões simbólicas peculiares.

A Natureza apresenta-se como um espaço de excelência no universo ficcional de Sophia. “ (...) Ligado ao sagrado e ao antigo. É na busca da natureza (quase) intocada que o Homem atinge a perfeição e a plenitude, o que explica a sedução pelos espaços naturais de vários narradores dos seus textos.” (Ramos, 2005: 15).

As suas descrições de espaços revelam-se exaustivas e recriam com pormenor todos os elementos naturais, pelo recurso a uma construção técnico-formal que incide, com especial relevo, na comunicação das formas, das cores, das texturas, dos aromas e, até, dos sabores. Desta forma, ficamos com a nítida impressão de que, além de lidos, os seus livros podem ser ouvidos, vistos, cheirados, sentidos e saboreados.

Sinestésica é também a escrita em prosa de Luísa Monteiro, tendo igualmente como cenários favoritos os rurais e bucólicos.

Da sua produção em prosa para os mais novos, a obra *Coração de Tangerina* (2004) apresenta-nos uma vasta galeria de personagens, que, invariavelmente, em cenários campestres, vão exprimindo sentimentos e comportamentos que reflectem os humanos, embora sejam: plantas, animais, objectos inanimados, acidentes geográficos, os cinco sentidos e, até mesmo, conceitos.

Na sua obra para crianças, a Natureza e a necessidade da sua preservação e defesa é um tema omnipresente. Subjacente à sua produção literária está a mensagem que o ser humano é mais um elemento do cosmos e, fazendo parte da natureza, cabe aos seres humanos preservá-la e defendê-la, correndo o risco, se não o fizerem, de destruir o equilíbrio universal e de se auto destruírem, pois dele também fazem parte.

Este ideário está particularmente presente nas obras: *Verdemoce e a Grande Questão, As Aventuras de Quim Bóio e O Espírito da Mata*.

Mas não só em prosa se faz o que de melhor se escreve para as crianças no século XX. O gosto da Criança pelas palavras é natural, sendo que ela valoriza mais as suas formas e sons do que os seus significados. Para ela resulta extraordinariamente gratificante brincar com as palavras que ouviu numa qualquer conversa partilhada por adultos. Repete-as, associa-as a outras, desdobra-as em sílabas, soletra-as, ainda que não lhes compreenda o significado.

A descoberta de novas palavras, de novas associações ou de novos significados, inspira-lhe em relação a elas vínculos afectivos e a forma de melhor o conseguir é através dos poemas, sobretudo se consegue aprendê-los de cor e convertê-los num recurso lúdico.

A Poesia pressupõe para a criança o conhecimento da outra face das coisas. O seu significado pode esgotar-se, mas a poesia, graças à criatividade, proporciona-lhes novas dimensões, com as que a Criança pode sonhar e brincar.

La imaginación del niño se alimenta, por tanto, con el lenguaje que adopta dimensiones calidoscópicas. Y el autor que escribe para niños, sobre todo poesía, sabe que para transmitir su mensaje con toda la riqueza há de colocar entre el emisor e el receptor el filtro multiplicador del juego.(...)

Así el juego poético se transforma en juego fantástico. En esto el niño difiere del adolescente que sufre ante la palabra. (Cervera, 1992: 87).

Um excesso de didactismo ou um sentimentalismo exagerado são aspectos que caracterizaram em épocas anteriores, a poesia para a Infância.

Actualmente, a poesia assume aspectos que vêm muito mais ao encontro da sensibilidade infantil e das suas necessidades de sonho e fantasia. Desta forma, podemos apontar alguns aspectos que surgem de forma mais insistente na poesia contemporânea para os mais novos. Juan Cervera distingue três grandes grupos: lírica, narrativa e lúdica.(Cervera, *op. cit.*)

A poesia lírica caracteriza-se sobretudo pela expressão de sentimentos e opiniões do sujeito poético perante situações e objectos, o que se traduz num maior grau de subjectividade e num carácter mais estático.

Na poesia narrativa, embora o elemento lírico não esteja totalmente ausente, a atenção incide sobretudo nos factos e na acção, o que leva a um maior dinamismo.

Quanto à poesia lúdica, campo particularmente fértil na escrita para os mais novos, dos autores portugueses contemporâneos, caracteriza-se por um reforço do poder de comunicação sonora, o que resulta numa menor atenção do significado das palavras e uma maior incidência no efeito de jogo das sonoridades construídas pelo poema. As lengalengas e destrava – línguas criados, ou recriados pelos escritores contemporâneos têm lugar predominante neste tipo de poesia.

Nesta poesia evidencia-se claramente o disparate ou *non-sense* semântico:

La poesía se presenta para el niño como la gran oportunidad para manejar palabras, contemplarlas desde distintos ángulos y jugar con ellas. En esto la poesía aventaja a la prosa donde las palabras están destinadas preferentemente a ser comprendidas.

(...) Muchas veces la palabra queda a merced del niño con la exclusiva finalidad de crear un clima en el que pueda desarrollarse el juego, al que sirven de soporte o motivación las palabras. (Cervera, *op. cit.*: 81).

Este ludismo da Poesia pode assumir essencialmente dois aspectos: um prende-se com o centramento nas capacidades lúdicas da língua, em que significante e sonoridade das palavras assumem papel preponderante face ao significado; outro aspecto tem a ver com o que poderíamos designar por cómico de situação, isto é o efeito lúdico de um poema assentar na criação de situações inusitadas.

Luísa Ducla Soares é um dos nomes cuja poesia mais evidencia uma forte ligação às potencialidades lúdicas da linguagem. Sobretudo nas obras *Poemas da Mentira e da Verdade* (1983) e *Romance da gata Tareca e outros poemas levados da breca* (1990).

A esta faceta mais marcante associa-se um olhar sobre o mundo infantil (presente em poemas, das obras anteriores, como: “Tudo ao contrário”, “À mesa”, “O que uma criança sofre” e “Vamos Trocar”), sem esquecer igualmente uma aguda reflexão sobre o mundo (patente nos poemas: “Poema em G”, “Poema em P”, “Entre quatro Paredes”, “No Bairro de Lata”, ou “A União faz a Força”).

No entanto, esta autora é também uma das que mais se relaciona com uma poesia próxima das formas da tradição. Nos seus livros, encontramos textos aparentados ao romance tradicional *Romance da gata Tareca*, ou *O Casamento da Gata* (1997), por exemplo, mas sobretudo poemas com uma forte ligação com o mundo das rimas infantis, lengalengas e outros³⁸⁸. A esta faceta criativa encontra-se aliado o seu trabalho de recolha e publicação de textos da tradição oral portuguesa.

Em termos de produção poética, outra das presenças mais constantes junto dos leitores mais jovens tem sido José Jorge Letria.

Mesmo quando escrevi textos em prosa para crianças e jovens, nunca deixei de escrever poesia para eles. Explico-me: esse acto de escrita tem sempre na essência, um registo poético, porque a viagem que nos devolve ao coração da infância, sendo feita com os materiais sonoros e cantantes da linguagem, é sempre uma operação poética. (Letria, *op. cit.*: 44).

A sua escrita no campo da Poesia, caracteriza-se, em termos formais, sobretudo pela preferência por longos poemas narrativos, de que são exemplo: *O Grande Continente Azul* (1985), *Uma Viagem no Verde* (1986), *No Voo de uma Palavra* (1997) - uma viagem em verso sobre a história de Portugal - *Versos para os pais lerem aos filhos em Noites de luar* (2003) e *Ler, Doce Ler* (2004).

José Jorge Letria tem também uma participação relevante na área da escrita de poemas para canções, como: *Cantigas em Ponto Pequeno* (1980) e *Cantigas da Arca de Noé* (1996), que podemos associar, em termos de construção temático-formal à obra: *Os instrumentos do Maestro Afinadinho* (1984).

³⁸⁸ *In Poemas da Mentira e da Verdade*- “Trocac”, “A Minha Casinha”, “D. Gonçalo, a Cavallo”, “Romance das dez Meninas Casadoiras”, “Sonho”, “Rei, Capitão, Soldado, Ladrão”, “Sim ou Não”.

Não deve pois o poeta que escreve para a infância deixar de ter presente a relação íntima que existe entre o imaginário e a descoberta do mundo. (...)

Por isso, a prática do poeta que escreve para a infância deve desenvolver-se na perspectiva da iniciação, da familiarização com uma linguagem que só pode trazer benefícios ao desenvolvimento intelectual da criança. (...)

Poesia para a Infância é festa, magia, descoberta do mundo e da vida. E também construção da personalidade e da consciência. (*Idem, ibidem: 78*).

A presença de António Torrado na criação literária para a Infância é mais marcante nas áreas da narrativa e do texto dramático do que na área da poesia. Referiremos a obra *Os Silos da Infância* (1981) e *Versos de pé folgado* (1979), a última inclui três poemas narrativos de temática social, impregnados do humor, que é, aliás, característica comum a toda a escrita deste autor. Interessantes jogos de palavras pautam a escrita de: *Devagar ou a correr* (1988), um poema de carácter narrativo, que indica que é nesta área que o autor se situa. (Uma divertida reflexão sobre as idades da vida humana, com base nos diferentes ritmos que a marcam).

António Torrado para além de textos originais da sua autoria ocupou-se da adaptação de poemas tradicionais, que publicou nas décadas 70 e 80 do séc. XX. Exemplo disso é a obra *Lá vem a Nau Catrineta* (1977), uma recolha de toadas, lengalengas, provérbios e adivinhas populares, com notas e textos de apoio.

Subjacente à produção literária em Poesia dos escritores portugueses contemporâneos para a Infância está a concepção de que é o poeta a quem compete mostrar à criança que a linguagem é um material rico que ela deve estimular e estimar, tal como acontece com os seus brinquedos e objectos a que se encontra ligada afectivamente, ainda que por gostar deles, os possa desmontar e reconstruir, sempre que quer.

Capítulo IV- Escritores Portugueses do séc XX de Potencial Recepção Infantil

4.1- Sophia de Mello Breyner Andresen

Sophia de Mello Breyner Andresen mostrou, de forma inigualável, como a escrita que tem como destinatário privilegiado as crianças precisa de qualidade exigente, sem clichés ou estereótipos, sem cedência a moralismos e a facilitismos, que subestimam e empobrecem quem a lê.

Alguns dos seus contos podem ter subjacente uma intenção moralizante ³⁸⁹, mas o seu valor literário é incontestável.

A sua literatura para crianças nasceu como reacção contra o infantilismo e conservadorismo do edifício ideológico do *Estado Novo*, daí que o humor e a crítica social ganhem um espaço crescente.

Embora, a sua obra para os mais novos não se limite à narrativa (contém igualmente várias colectâneas de poesia) deter-nos-emos nos seus contos, que são quase mini-novelas, escritos numa linguagem original, muito sensorial e poética, o que confere à sua escrita um lugar de destaque no cânone da literatura portuguesa para a infância.

“A par de Ilse Losa e Matilde Rosa Araújo, Sophia de Mello Breyner Andresen é uma das escritoras que sempre conseguiu fugir aos moldes morais e patrióticos que o Estado Novo impôs”. (Blockeel, 2001: 51)

Investida de originalidade, é precisamente contra o lugar-comum e a banalidade temática e formal da maior parte da escrita para crianças correspondente ao período do *Estado Novo* que a escrita de Sophia se assume, o que é visível nas suas palavras:

Comecei a inventar histórias para crianças quando os meus filhos tiveram sarampo (...) Mandei comprar alguns livros que tentei ler em voz alta. Mas não suportei a pieguice da linguagem, nem a sentimentalidade da “mensagem”. Uma criança é uma criança, não é um pateta. Atirei os livros fora e resolvi inventar. Procurei a memória daquilo que tinha fascinado a minha própria infância (...) Nas

³⁸⁹ *A fada Oriana, A Menina do Mar, A Noite de Natal.*

minhas histórias para crianças quase tudo é escrito a partir dos lugares da minha infância. (Soares, 1986:19).

4.1.1- Dos Espaços Físicos e sua Magia, na Obra em Prosa

Comungamos da opinião de Ana Margarida Ramos, quando considera que a obra de Sophia de Mello Breyner Andresen se apresenta como um todo marcado pela unidade e a perfeição. Ramos (2004) Estas características são aplicáveis quer à sua obra poética, quer à obra narrativa, seja ela destinada a adultos ou a crianças. Será sobre esta última que nos debruçaremos.

No caso de vários dos seus contos³⁹⁰, estamos perante textos onde são visíveis tópicos recorrentes na sua produção literária.

A Natureza apresenta-se-nos como um espaço de excelência no universo ficcional de Sophia, ligado ao Sagrado e ao Antigo. É na busca de uma Natureza (quase) intocada que o Homem se realiza como Homem, que atinge a perfeição e a plenitude, o que explica a sedução pelos espaços naturais de vários narradores dos seus textos. Este aspecto, visível em contos como: *A Menina do Mar*, *A Fada Oriana*, *A Árvore*, *O Rapaz de Bronze*, também está patente em *A Floresta*, indicação presente desde o título. (Ramos, *op. cit*: 15).

Dentro da temática espacial mais abrangente, a **Natureza**, existem vários sub-temas (espaços físicos da natureza) explorados na obra de Sophia, com grande pormenor: a Floresta, o Mar e o Jardim, são alguns deles.

No estudo da sua obra literária para as crianças, começamos por considerar o espaço, porque ele é, com efeito, uma das mais relevantes categorias da narrativa:

(...) não só pelas articulações funcionais que estabelece com as restantes categorias, mas também pelas incidências semânticas que o caracterizam. Entendido como domínio específico da **história**, o **espaço** integra, em primeira instância, os componentes físicos que servem de cenário ao desenrolar da **acção** e

³⁹⁰ *A Menina do Mar*, *A Fada Oriana*, *A Árvore*, *o Rapaz de Bronze*, *A Floresta*.

à movimentação das **personagens**: cenários geográficos, interiores, decorações, objectos etc... (Reis e Lopes, 1998: 135).

Abordaremos, inicialmente, o espaço físico exterior que na produção narrativa de Sophia de Mello Breyner Andresen assume maior importância: a Floresta ³⁹¹, na perspectiva de conhecer o seu significado e as mensagens que ele ajuda a transmitir nos vários contos seleccionados.

A “Floresta posiciona-se como um local privilegiado para o encontro com o maravilhoso pelas possibilidades que encerra.” (Ramos, *op. cit.*:15) Tal como o Mar, ela surge, em Sophia, como um espaço privilegiado que se opõe à corrupção da cidade, cuja aproximação traz consequências evidentes na sua adulteração.

Menos aberta que a montanha, menos fluida que o mar, menos subtil do que o ar, menos árida do que o deserto, menos escura do que a caverna, porém cerrada, enraizada, silenciosa, verdejante, umbrosa, nua e múltipla, secreta, a floresta de faias é ventilada e majestosa, a floresta de carvalhos (...) é céltica e quase druídica, a de pinheiros, sobre os declives arenosos, evoca a proximidade de um oceano (...); e no entanto é sempre mesma floresta. (D’Astorg, Bertrand, *apud* Ramos, *op. cit.*:15).

Nesta linha ideológica atente-se nas obras *A Floresta*, *A Fada Oriana*, *O Cavaleiro da Dinamarca* e *A Noite de Natal*.

Em *A Floresta*, o espaço natural apresenta-se como um local de excelência para o encontro com o maravilhoso, nomeadamente o maravilhoso pagão, próprio das mitologias nórdicas, tão do agrado da autora.

³⁹¹ “Em diversas regiões, e principalmente entre os celtas, a floresta constituía um verdadeiro santuário em estado natural, desde que o mundo se mantenha longe dela; nas florestas, o santo encontra o seu repouso (...)” Chevalier e Gheerbrant ,s./d.: 439.

O mesmo elemento do maravilhoso está presente na seguinte passagem de *A Noite de Natal*:

Joana brincava. Com musgo e ervas e paus fazia muitas casas pequenas encostadas ao grande tronco escuro. Depois imaginava os anõezinhos que, se existissem, poderiam morar naquelas casas e fazia uma casa maior e mais complicada para o rei dos anões. (Andresen, s./d.: 7).

A Floresta associa-se às ideias de serenidade e integridade e é perspectivada, por oposição à cidade, como símbolo de inteireza e de paz, em boa parte devido à ausência do elemento humano, provocador de conflito e perturbação:

Antigamente estes lugares estavam todos cobertos por uma espessa floresta solitária e selvagem da qual agora só restam alguns carvalhos e castanheiros centenários que ainda vês neste parque. Nesse tempo a floresta estendia-se durante várias léguas e estava toda povoada de anões. Pessoas havia poucas. (...) Os anões fugiam dos lenhadores e viajantes. (Andresen, 1997: 31-32).

Com efeito, a Cidade é vista como ameaça e elemento perturbador da paz proporcionada pela Natureza:

Neste último século, a cidade tem crescido muito. De ano para ano avança e agora já quase vem tocar os muros desta quinta. Mas, naqueles tempos antigos, a cidade era pequena e ficava muito distante (...) era raro que algum deles penetrasse na floresta (...) Mas um dia aconteceu uma grande desgraça: atraída pela vastidão e espessura dos arvoredos uma quadrilha de bandidos veio instalar-se nestes bosques. (Andresen, *op. cit.*: 33-36)

Também em *A Fada Oriana* a separação entre a cidade e a floresta está claramente demarcada, através da existência de um fosso físico: “E saíram da cidade. Foram pelo caminho ao longo do abismo até à floresta.

A lua cheia iluminava os montes e os campos. Quando chegaram à floresta o Poeta pediu: - Oriana encanta tudo.” (Andresen s./d.: 82).

No caso de *A Floresta*, a presença do elemento humano, desestabilizador, será doravante e por muito tempo indiciador de caos e terror: “Os bandidos passaram a ser os reis da floresta. (...) Nunca mais houve caçador que se aventurasse a penetrar na floresta onde reinavam os bandidos.” (Andresen, 1997: 33-36)

Também na obra *A Fada Oriana*, a cidade é um espaço conotado com a degradação, a tristeza, a solidão e outros aspectos negativos da condição humana.

Após o abandono das tarefas de protecção da fada à floresta como espaço inclusivo de várias famílias, as pessoas abandonam este espaço natural e vão procurar melhores condições de vida na cidade, ou buscar inspiração. Mas não só não melhoram, como, ao invés, pioram as suas vidas. Vejamos, a título de exemplo, a seguinte passagem:

E depois desta conversa o moleiro e a mulher fizeram as malas e as trouxas, puseram tudo numa carroça e foram com os filhos para a cidade.(...) Depois de ter percorrido muitas ruas cheias de lojas, de carros e de homens, foi ter a um bairro muito pobre, do outro lado da cidade. As ruas eram escuras e estreitas e sujas. Tão escuras, tão estreitas e tão sujas, que o sol quando ali chegava, empalidecia (...) A mulher do moleiro apareceu. (Andresen, s./d.: 48 e 55).

À imagem do que acontece no conto *A Floresta*, em *A Fada Oriana*, a floresta é igualmente um espaço físico que se associa à mitologia pagã, neste caso concreto às fadas.

Oriana, a fada boa, é a máxima responsável por uma floresta, assumindo o papel de figura tutelar deste espaço físico:

“E daí em diante Oriana ficou a morar na floresta. De noite dormia dentro do tronco de um carvalho. De manhã acordava muito cedo (...) Porque tinha muito que fazer. Na floresta todos precisavam dela.” (Andresen s./d.: 6-7).

O abandono da floresta pela fada, por puro egoísmo, quando, numa atitude que recria o mito de Narciso, se apaixona pela própria imagem e

passa horas a mirar-se no espelho das águas do rio, acarreta para o espaço natural o desencanto, que encontramos reflectidos nas seguintes passagens: “Estava tudo muito quieto e muito calado. A floresta parecia despovoada. Não se ouviam pássaros. Só ficaram os ratos, as víboras, as formigas, os mosquitos e as aranhas. (Andresen, *idem*: 45).

No conto *O Cavaleiro da Dinamarca*, Sophia de Mello Breyner Andresen apresenta igualmente um cenário de floresta, desta vez perfeitamente localizada no espaço e identificada com o Norte da Europa, mais concretamente a Dinamarca.

Logo no início desta narrativa é bem evidenciado o ciclo das estações do ano a reflectir-se na natureza, mais concretamente no espaço da floresta, e a pautar os hábitos e a vida dos homens:

Na Primavera, as bétulas cobriam-se de jovens folhas, leves e claras que estremeciam à menor aragem. Então a neve desaparecia (...) depois a floresta enchia-se de cogumelos e morangos selvagens (...).

Nas manhãs de Verão verdes e doiradas, as crianças saíam muito cedo, com um cesto de vime enfiado no braço esquerdo e iam colher flores, morangos, amoras, cogumelos (...)

Passado o Verão, o vento de Outubro despia os arvoredos, voltava o Inverno e de novo a floresta ficava imóvel e muda (...)

No entanto, a maior festa do ano, a maior alegria era no Inverno, na noite comprida e fria do Natal. (Andresen, 1993: 6-8).³⁹²

³⁹² Também o ciclo das estações está presente na obra *A Floresta*:

“Cada ano repetia de novo as suas quatro estações. Era a Primavera que enchia as árvores de leves folhagens verdes, e espalhava nos campos a multidão das papoilas. Então as andorinhas voltavam e tudo se enchia de flores que baloiçavam docemente nas brisas transparentes. Depois o Verão chegava, os dias cresciam, o ar povoava-se de perfumes, as abelhas zumbiam em roda dos cachos de glicínias. (...)

Então começava o Outono. Os dias ficavam mais curtos e mais doirados, as vinhas eram vindimadas, dos castanheiros caíam os primeiros ouriços verdes (...) o chão cobria-se de folhas amarelas (...) No Inverno, nos dias de chuva, Isabel passava as suas tardes em casa “³⁹² (Andresen, 1997: 7-8).

A própria viagem do Cavaleiro, que constitui a acção central da história, é marcada pela sucessão das estações do ano, havendo várias referências aos meses, que se relacionam com as diferentes estadias desta personagem, em vários espaços, quer da Europa, quer do Oriente (Palestina).

O carácter cíclico, que assume o decorrer das estações, reflecte-se no significado cíclico que tem a viagem do cavaleiro, o qual decide partir para a Palestina num mês de Dezembro e regressa a casa quando se completam dois anos após a sua partida, fechando o ciclo de um percurso de crescimento interior.

Também na obra *A Menina do Mar*, a passagem das estações se reflecte na morfologia do espaço físico que serve de cenário à história:

Em Setembro veio o equinócio. Vieram as marés vivas, ventanias, nevoeiros, chuvas, temporais. As marés altas varriam a praia e subiam até às dunas (...) Até que chegou o Inverno. O tempo estava frio, o mar cinzento e chovia quase todos os dias. (Andresen, s. /d.: 6 e 24)

Esse carácter cíclico das estações não se verifica no mar:

“No mar não há Primavera nem Outono. No mar o tempo não morre. As anémonas estão sempre em flor e a espuma é sempre branca. Leva-me a ver a terra”. (Andresen, *op. cit.*: 21).

Como já anteriormente referimos, a Floresta é o espaço de eleição na obra narrativa de Sophia de Mello Breyner Andresen e intimamente relacionadas com as florestas estão as árvores, que são particularmente evidenciadas em todos os contos da autora.

Em *A Floresta* é numa árvore preparada pela pequena protagonista, Isabel, à maneira de uma casa, que surge o elemento mágico que desencadeia a narrativa: o anão,³⁹³ e é também no meio das árvores que se

³⁹³ “Dentro da casa tinha acontecido uma coisa extraordinária e incrível: em cima da cama estava deitado um verdadeiro anão.” (Andresen, 1997: 18-19).

encontra o tesouro dos bandidos, buscado avidamente desde há várias gerações ³⁹⁴:

Uma árvore é o único ser que acolhe a fada Oriana, após o castigo imposto pela rainha das fadas de lhe ser retirada a categoria de fada alada.

Escoarçada por homens e animais, ignorada por todos os habitantes da floresta, somente uma árvore a acolhe em seus ramos, comparados metaforicamente a braços acolhedores, e é com esta árvore que a pequena fada reencontra a paz e a esperança. É com ela que Oriana “renasce”.

-Obrigada árvore. Apesar de eu já não ter asas, tu viste que eu era uma fada. Quando eu cheguei ao pé de ti vinha triste e cansada, mas tu deste-me a tua paz e cobriste-me com as tuas folhas. (...) Ontem eu chorava e julgava que não podia salvar os meus amigos e que não havia remédio para a minha tristeza. Mas tu cobriste os meus olhos com as tuas folhas e enquanto eu dormia a minha tristeza desfez-se (...) E eu estou contente porque tenho a certeza de que há um remédio!
(Andresen, s./d.: 66 - 67).

E é também uma árvore que ocupa um papel fulcral na economia da narrativa *O Cavaleiro da Dinamarca*.

“Em frente da porta da casa havia um grande pinheiro que era a árvore mais alta da floresta.” (Andresen, 1993: 5-6).

É precisamente este abeto, o responsável por que a personagem principal do conto, o cavaleiro, regresse ao lar após a longa viagem de amadurecimento interior que empreendera havia um ano. Perdido na floresta na véspera do dia de Natal, é o pinheiro, iluminado por estrelas, que o guia, à imagem de um farol, e o orienta no seu regresso a casa.

“Mas quando chegou em frente da claridade viu que não era uma fogueira. Pois era ali a clareira de bétulas onde ficava a sua casa. E ao lado da casa, o grande abeto escuro, a maior árvore da floresta, estava coberta de luzes.” (Andresen s./d: 72).

³⁹⁴ “entre um carvalho e uma bétula, debaixo de uma grande pedra redonda, estão enterradas duas grandes arcas cheias de moedas de ouro”. (Andresen, 1997: 45).

As árvores desempenham um papel determinante no imaginário de Sophia, a que não é estranha a sua leitura simbólica. Símbolo da vida em perpétua evolução e em ascensão para o céu, elas evocam todo o simbolismo da verticalidade. Por outro lado simbolizam o aspecto cíclico da evolução cósmica: morte e regeneração. Sobretudo as frondosas evocam um ciclo, pois despojam-se e tornam a recobrir-se de folhas todos os anos.

Pelo facto de as suas raízes mergulharem no solo e de os seus ramos se elevarem para o céu, a árvore é universalmente considerada como símbolo das relações que se estabelecem entre Terra e Céu.

Além das temáticas espaciais atrás apresentadas, existem ainda mais três que assumem especial significado na obra literária de Sophia para a Infância: o Mar, o Jardim e a Casa.

Começaremos por ver o tratamento do espaço Mar na obra *A Menina do Mar*.

Símbolo da dinâmica da vida. Tudo sai do mar e tudo retorna a ele: lugar dos nascimentos, das transformações e dos renascimentos. Águas em movimento, o mar simboliza um estado transitório entre as possibilidades ainda informes e as realidades configuradas (...) Vem daí que o mar é ao mesmo tempo, a imagem da vida e a imagem da morte. (Chevalier e Gheerbrant, *op. cit.*:145)

O mar e sua envolvência são tratados de uma maneira especial pela autora. A sua prosa torna-se particularmente poética quando descreve o ambiente marinho e as suas descrições ganham um carácter sinestésico e intensamente realista.

Atente-se, a este propósito, nas enumerações: “as rochas apareciam cobertas de limo, de búzios, de anémonas, de lapas, de algas e de ouriço”, “as florestas de água, as grutas de corais e os jardins de anémonas” e nas frases: “as ondas que vinham crescendo de longe até quebrarem na areia com um barulho de palmas” e “o rapaz quis tocar-lhes, mas mal punha neles as suas mãos os castelos trémulos desfaziam-se”. (Andresen, s./d.: 5,7,13)

Nestes exemplos às sensações visuais associam-se sensações auditivas e tácteis.

É como se através das palavras de Sophia fossemos transportados para uma outra dimensão, marcada por odores, sensações visuais e tácteis, próprias de um universo marinho, onde tudo passa a ter outro significado.

Por oposição ao Mar é apresentada a Terra, associada a uma série de elementos caracterizadores, que remetem para um conjunto de sensações visuais, tácteis e olfactivas, sublinhando o carácter sinestésico da escrita desta autora:

-Trago-te aqui uma flor da terra-disse; chama-se uma rosa (...)

-Respira o seu cheiro para veres como é perfumada (...)

- É um perfume maravilhoso. No mar não há nenhum perfume assim (...) As coisas da terra são esquisitas. São diferentes das coisas do mar (...) Na terra há tristeza dentro das coisas bonitas.(...)

Na terra- respondeu o rapaz- Há uma planta que se chama videira. No Inverno parece morta e seca. Mas na Primavera enche-se de folhas e no Verão enche-se de frutos que se chamam uvas e crescem em cachos. E no Outono os homens colhem os cachos de uvas (...)

Agora já sei o que é a terra. Agora já sei o que é o sabor da Primavera, do Verão e do Outono. Já sei o que é o sabor dos frutos. Já sei o que é a frescura das árvores. Já sei como é o calor de uma montanha ao sol. Leva-me a ver a terra. Eu quero ir ver a terra. (...) O mar é uma prisão transparente e gelada. (Andresen, *op. cit.*: 16,20,21).

A rosa e a videira são os elementos escolhidos pela autora para simbolizar a essência da Terra. A rosa, através da sua beleza e delicadeza, evoca na menina sentimentos de alguma melancolia e a videira remete para sentimentos de alegria e de festa.

Todo o discurso da personagem Menina do Mar é pautado pela sinestesia, através da presença de sensações gustativas, “Já sei o que é o sabor dos frutos” e de sensações tácteis “Já sei o que é a frescura das árvores”, “Já sei o que é o calor de uma montanha ao sol.” (Andresen, *op. cit.*: 21)

De novo, por oposição ao ambiente agradável da Terra, é descrito o ambiente marinho: “O mar é uma prisão transparente e gelada”. (*Idem, ibidem*: 21)

Associado à Terra está o espaço Jardim, que surge como um local de eleição em vários dos contos da autora:

Era uma vez uma casa pintada de amarelo com um jardim à volta.

No jardim havia tílias, bétulas, um cedro muito antigo, uma cerejeira e dois plátanos (...) E foram os dois pelo jardim fora(...) Joana mostrou-lhe o tanque dos peixes vermelhos. Mostrou-lhe o pomar, as laranjeiras e a horta (...) E mostrou-lhes todas as árvores e as relvas e as flores (...) E sentaram-se à sombra do grande cedro. A luz da manhã rodeava o jardim: tudo estava cheio de paz e frescura. Às vezes do alto de uma tília caía uma folha amarela que dava voltas no ar. (Andresen s./d.: 7,10 e 11).

Saliente-se, neste excerto, a variedade de árvores enunciadas e a valorização deste ambiente bucólico que é feita pela personagem principal, Joana. Ressalte-se, ainda, o realismo que Sophia consegue imprimir à descrição, que se assemelha a uma pintura a óleo, onde podemos distinguir facilmente, as zonas de luz e de sombra.

Era uma vez um jardim maravilhoso, cheio de grandes tílias, bétulas, carvalhos, magnólias e plátanos.

Havia nele roseirais, jardins de buxo e pomares. E ruas muito compridas, entre muros de camélias talhadas. (...) E havia um grande parque com plátanos altíssimos, lagos, grutas e morangos selvagens. E havia um campo com trigo e papoilas, e um pinhal, onde entre mimosas e pinheiros cresciam urzes e fetos (...) (Andresen, s./d. : 7).

Em roda da casa havia um jardim de areia onde cresciam lírios brancos e uma planta que dava flores brancas, amarelas e roxas (...) A gruta era toda de coral e o seu chão era de areia branca e fina. Tinha em frente um jardim de anémonas azuis. (Andresen s./d: 5).

Não estranhamos a presença assídua do espaço Jardim na obra da autora, tendo em atenção a sua simbologia e especial significado. (...) O jardim é o mundo em miniatura, mas é também a natureza restituída ao seu estádio original, convite à restauração da natureza original do ser. (Chevalier e Gheerbrant, *op.cit.*: 512).

Concluiremos a nossa abordagem dos espaços físicos na obra em narrativa de Sophia de Mello Breyner com uma reflexão sobre o espaço Casa. Com efeito, a casa é o espaço interior privilegiado na escrita da autora, uma vez que os espaços exteriores são claramente maioritários.

A casa é local de aconchego, de confraternização familiar ou mesmo de festa.

Então havia sempre grande azáfama na casa do Cavaleiro. Juntava-se a família e vinham amigos e parentes, criados da casa e servos da floresta (...) e tudo ficava enfeitado e brilhante (...) As crianças corriam agitadas de quarto em quarto, subiam e desciam a correr as escadas (...) E na noite de Natal, em frente da enorme lareira, armava-se uma mesa muito comprida onde se sentava o Cavaleiro, a sua mulher, os seus filhos, os seus parentes e os seus criados. (Andresen, 1993: 8-9).

A alegria e entusiasmo decorrentes dos vários momentos de convivência familiar associados ao elemento casa são evidenciados, nos primeiros excertos, através da escolha cuidada de um conjunto de expressões portadoras de uma grande carga afectiva, tais como: “havia sempre grande azáfama”, “tudo enfeitado, brilhante” “carregado de luzes e bolas de vidro”, “visitas” e “presentes”.³⁹⁵ (Andresen, 1993:8)

A Casa surge na narrativa para a infância de Sophia de Mello Breyner como metáfora de refúgio, significando um local de protecção e de calor humano para as personagens que dão vida aos seus contos

³⁹⁵ Nos dois excertos anteriores associadas ao elemento casa, encontramos as chamadas festas da família, particularmente o Natal, a que Sofia, herdeira de uma tradição cultural cristã, atribui particular significado.

4.1.2- Da Ilusão das Aparências ao mais Profundo dos Seres

Nos contos de Sophia protagonizados por crianças, os adultos, particularmente os pais, são simples figurantes que não têm papel relevante na acção, a não ser o de impor regras segundo as quais as personagens devem viver.

Ao contrário das crianças, cuja vida é pautada pela fantasia, a magia e o sonho e que, talvez por isso mesmo, são mais abertas à generosidade e à compreensão do outro, os adultos caracterizam-se, amiúde, pela sua inflexibilidade e, até, falta de sensibilidade. Tal facto é particularmente evidente no conto *A Noite de Natal*:

-E achas que o meu amigo vai ter muitos presentes?

-Qual amigo?-disse a cozinheira.

-O Manuel.

-O Manuel não. Não vai ter presentes nenhuns.

-Não vai ter presentes nenhuns!?

-Não.

-Mas porquê Gertrudes?

-Porque é pobre. Os pobres não têm presentes.

-Isso não pode ser, Gertrudes.

- Mas é assim mesmo-disse a Gertrudes, fechando a tampa do forno. (Andresen 1989: 18)

A personagem **cozinheira** é, aliás, em vários contos de Sophia uma figura do mundo adulto particularmente valorizada pelas crianças. Porque vive rodeada de cheiros, sabores e texturas, ela é considerada como uma espécie de guardiã de saberes e segredos ancestrais, o que lhe confere um estatuto singular, deslumbrando os mais novos.

A título, de exemplo vejamos as seguintes passagens:

Porque ela era cozinheira há trinta anos. E há trinta anos que ela se levantava às sete da manhã e trabalhava até às onze horas da noite. E sabia tudo o que se passava na vizinhança e tudo o que se passava nas casas de toda a gente. E sabia todas as notícias e todas as histórias das pessoas. E conhecia todas as recede

cozinha, sabia fazer todos os bolos e conhecia todas as espécies de carnes, de peixes, de frutas e legumes. Ela nunca se enganava ³⁹⁶ (Andresen 1989: 18-19)

Nesse lado da casa, a pessoa mais importante era a cozinheira, sempre ocupadíssima, rodeada de carnes, ovos, legumes e galinhas. No Verão, ela mexia num enorme tacho o doce de morangos, no Outono fazia marmelada que ficava durante muitos dias a secar ao sol da varanda virada para o Sul.

No Natal, assava os perus, recheados de castanhas e farófia, na Páscoa metia no forno os cabritos perfumados de ervas. Trazia sempre um molho de chaves pendurado da cintura e era ela quem reinava na despensa, reino misterioso e sombrio onde pairava um perfume de baunilha e canela.³⁹⁷ (Andresen 1997: 10-11)

Os adultos são vistos, frequentemente, como seres distraídos e dotados de pouca sensibilidade a quem passam despercebidas as coisas bonitas da vida e os pormenores do mundo que os rodeia, como é visível neste excerto de *O Rapaz de Bronze*: “- Pareces a Dona da Casa. Ela não sabe passear no jardim, nem olha para as estrelas da noite. Só quer festas com muitas pessoas e muito barulho. Quando está sozinha murcha.” (Andresen s. /d: 17).

Contudo, no universo das pessoas crescidas, destacam-se alguns seres humanos que pautam as suas vidas por valores diferentes dos demais e que se revelam muito diferentes do comum dos adultos, merecendo, por isso, uma especial atenção da autora. Estão neste grupo, seres de excepção, tais como os poetas.

Então lembrou-se que era a hora de ir visitar o seu amigo Poeta. Porque a única pessoa crescida a quem Oriana podia aparecer era ao Poeta. Porque ele era diferente das outras pessoas crescidas. (Andresen, s. /d: 30)

³⁹⁶ Atente-se na repetição intencional do advérbio de quantidade “tudo” e do determinante indefinido “todos” para transmitir a ideia do domínio total que esta personagem tem sobre a realidade que a envolve.

³⁹⁷ Salienta-se aqui o uso da metáfora, quando a narradora compara a cozinha a um reino enigmático, para enfatizar a importância que a personagem cozinheira assume na vida da criança protagonista do conto *A Floresta*.

Com efeito, na perspectiva de Sophia, os seres humanos que se dedicam às Artes possuem características que os individualizam e os distinguem dos outros, nomeadamente no concernente ao seu desprendimento em relação aos valores materiais e a uma apurada sensibilidade.

A fortuna, a glória e o dinheiro não contam Só a verdade e a beleza é que nos dão felicidade”. É um poeta (...)

O dinheiro é uma droga que se toma em grandes doses. Tenho medo que o teu oiro envenene a minha vida. (Andresen 1997: 51 e 54)

Confirma-se, assim a opinião de José António Gomes, quando afirma:

À condenação do egocentrismo e do artificialismo, da hipocrisia e da perversão, originada ao apego aos bens materiais, opõem-se a amizade, o amor, a paz e a generosidade, bem como a exaltação do humanismo cristão, do valor social e ético da obra de arte e da fidelidade a princípios eternos e universais. (Gomes, 2004: 4).

Vejamos, então, de que forma a construção das personagens dos contos de Sophia de Mello Breyner Andresen que seleccionámos, está ao serviço destes princípios que autora pretende transmitir.

A obra *A Floresta* funciona como uma parábola em que são evidenciados os malefícios da riqueza, apenas compreendidos por um limitado número de personagens: Isabel, uma criança (que prima pela ingenuidade e a pureza), Cláudio, o músico (que se caracteriza pela abnegação e desprendimento dos bens materiais), o Doutor Máximo, o cientista (homem da ciência e isento de qualquer materialismo), o anão (ser íntegro e desprovido de quaisquer ligações a bens materiais) e os frades (símbolo de ascetismo e espiritualidade).

A personagem anão sintetiza, no final da obra, o carácter íntegro e bom destas personagens, quando afirma:

Obrigado Isabel, obrigado meu amigo músico. Graças a ti Isabel, ao Doutor Máximo e a Cláudio estou liberto do tesoiro terrível do bandido. O Rei dos anões tinha-me dito: “Confia nas crianças, nos sábios e nos artistas”. (Andresen *op. cit.*: 76-77).

Atentemos nalguns exemplos textuais, em que é possível verificar estas características nas personagens atrás referidas

(Cláudio, o Professor de Música)

- Dá o tesoiro ao meu professor de música. É um homem extraordinário. (...) Isabel agarrou duas mãos cheias e deixou-as cair devagar, tilintando umas sobre as outras (...) – Lindo! - disse ela. (Andresen, *op.cit.*: 51-53).

- Não quero- respondeu o músico.- É de mais. É riqueza de mais Se estiveres de acordo aceito vinte moedas para comprar um violino novo.(...) O dinheiro é um veneno que se toma em grandes doses. Tenho medo que o teu oiro envenene a minha vida. (Andresen, *op. cit.*: 54).

(Doutor Máximo)

- Tenho um amigo muito sábio e muito velho chamado Máximo. Desde muito novo ele dedicou toda a sua vida a um sonho: descobrir a maneira de transformar as pedras em oiro. (...) Ele nunca se zanga: é um homem muito bom e nunca o vi querer mal a ninguém.

- Mas para que é que um homem bom pensa tanto no oiro?- perguntou o anão.

- Bem, não é por causa da riqueza. É por causa da ciência. Ele é um homem apaixonado pela ciência. Além disso diz que quando puder transformar as pedras em oiro há-de enriquecer todos os pobres.

(...) - Consegui demonstrar a minha descoberta. Não falhei a experiência. Estou tão feliz, tão feliz! E vou tornar felizes todas as pessoas à minha roda.

(...) Em seguida começou a distribuição do oiro. Em cima do estrado foram colocadas quatro arcas. (...)

Com as suas próprias mãos o Doutor Máximo ia distribuindo o Tesoiro. E correu tudo tão bem que o número das pedras de oiro era exactamente igual ao número dos pobres. (Andresen, *op. cit.*: 54 -55, 60, 67-68).

(Anão)

- Nós os anões não sabíamos o que havíamos de fazer àquele oiro tão pesado e tão incómodo. Os anos iam passando e não conseguíamos descobrir nenhum homem que fosse verdadeiramente bom. (Andresen, *op. cit.*: 50).

(Os frades)

Eram tão pobres que não temiam os ladrões. Não tinham nada que valesse a pena roubar. (...) a vida que levam é uma vida de fera e não uma vida de homem. Roubar é uma coisa muito feia, mas matar é muito pior. (...) No dia seguinte os três frades morreram e os anjos desceram do céu para buscar as suas almas. (Andresen, *op. cit.*: 37, 39 e 50).

Por oposição a este pequeno grupo de personagens, apresenta-se a larga maioria das personagens adultas, caracterizada em termos de ambição, ganância e desrespeito pelo outro e/ou pela Natureza. Neste grupo se integram personagens como:

(Os ladrões)

Mas um dia aconteceu uma grande desgraça: atraída pela vastidão e espessura dos arvoredos uma quadrilha de bandidos veio instalar-se nestes bosques (...) Aqui organizaram eles em paz os seus esconderijos secretos onde viviam e guardavam as coisas que tinham roubado; (Andresen, *op. cit.*: 33);

(Os bandos de aventureiros que pretendiam descobrir o paradeiro do tesouro dos ladrões, quando eles morreram)

A floresta foi invadida por bandos de aventureiros que vinham à procura do oiro roubado. Era uma gente que parecia louca. Abriram buracos no chão por toda a parte e serravam as árvores mais belas para ver se tinham alguma coisa no tronco; (Andresen, *op. cit.*: 48);

(O presidente da Academia, o reitor da Universidade e o presidente da Câmara)

-É uma bela acção! Muito original! Mas é esquisito!] –na sequência do anúncio do Dr Máximo que daria todo o ouro aos pobres.(Andresen, *op. cit.*: 61);

(Os banqueiros e negociantes)

Todos eles propunham negócios e todos eles ouviram as mesmas respostas. Retiraram-se indignados, resmungando: Este homem é um doido perigoso. (Andresen, *op. cit.*: 62-63).

As personagens que dão vida aos contos de Sophia de Mello Breyner Andresen são construídas de forma detalhada e bem planeada.

Este facto é visível nas obras que já apresentámos, mas também em outros contos, tais como : *A Noite de Natal*, *A Fada Oriana*, *O Rapaz de Bronze* e *O Cavaleiro da Dinamarca*.

Várias personagens infantis de Sophia apresentam-se-nos como crianças sem dificuldades materiais, embora solitárias, que se encontram no limiar da descoberta de outras faces do mundo. Tal é visível nas passagens que a seguir apresentamos, referentes às personagens: Isabel (*A Floresta*), Florinda (*O Rapaz de Bronze*) e Joana (*A Noite de Natal*).

Era uma vez uma quinta toda cercada de muros.

Tinha arvoredos maravilhosos e antigos, lagos, fontes, jardins, pomares, bosques, campos e um grande parque seguido por um pinhal que avançava quase até ao mar. Era nessa casa que morava Isabel (...)

Passei a minha vida toda a pensar em anões, (...) mas nunca encontrei nenhum. (...) Mas agora encontrei-te! Tu existes e estamos aqui, um em frente do outro, agora, aqui. (Andresen, 1997: 5 e 21)

-Florinda, lembras-te de mim?

-Ah lembro-me, lembro-me de ti! - respondeu ela.

Então o rapaz de Bronze, desceu da sua ilha, saltou o lago e ficou em pé à frente da rapariga (...)

-Lembro-me de tudo agora. Mas eu pensava que era um sonho. Pensava que tudo o que eu tinha visto era extraordinário demais e não podia ser verdade.

-As coisas extraordinárias e as coisas fantásticas também são verdadeiras. Porque há um país que é a noite e um país que é o dia. (Andresen, s./d.: 37)

Era uma vez uma casa pintada de amarelo com um jardim à volta.

No jardim havia tílias, bétulas, um cedro muito antigo, uma cerejeira e dois plátanos. (...) Joana não tinha irmãos e brincava sozinha. (...) Mas um dia encontrou um amigo. (...)

E, sentada na beira da cama, ao lado dos presentes, Joana pôs-se a imaginar o frio, a escuridão e a pobreza (...) E começou a imaginar o curral gelado e sem nenhuma luz onde Manuel dormia em cima das palhas, aquecido só pelo bafo de uma vaca e de um burro. (Andresen s./d: 7-8 e 24).

A Noite de Natal, tal como o próprio título indica, remete-nos para um conto natalício que trata da amizade e do amor puro que nasce entre duas crianças. Joana é uma menina materialmente abastada que vive num mundo de abundância material, mas afectivamente pobre: “Joana tinha muita pena de não saber brincar como os outros meninos. Só sabia estar sozinha.” (Andresen, s./d: 8)

É então que surge Manuel, exemplo vivo do “outro lado da vida”, aquele que é completamente desconhecido para Joana:

“E passou pela rua um garoto. Estava todo vestido de remendos e os seus olhos brilhavam como duas estrelas”. (Andresen, *op. cit.*: 8)

No caso de *A Noite de Natal*, o sentimento de empatia entre as duas crianças protagonistas faz renascer dentro delas os ideais de amor e pureza, que acabam por transformar as duas personagens em arquétipos: “Manuel é o Menino Jesus, Joana é a criança pura que conquistou o privilégio de privar com esse menino, uma espécie de “pastor” que poderá levar, com o seu exemplo de amizade verdadeira, outras crianças atrás de si.” (Pereira, 2004:9)

E foi assim que Joana encontrou um amigo. Era um amigo maravilhoso. As flores voltavam as suas corolas quando ele passava, a luz era mais brilhante em seu redor e os pássaros vinham comer na palma das suas mãos as migalhas de pão que Joana ia buscar à cozinha. (Andresen *op. cit.*: 8).

A amizade nascida entre as duas crianças é fonte de luz e harmonia. Com efeito, Sophia de Mello Andresen “substitui” a figura da criança divina pela personagem de Manuel e, no final do conto, a evolução das personagens e da sua relação vem dar sentido aos valores da amizade, da partilha e da busca de uma união entre o Humano e o Sagrado.

Acompanhada pelos três reis do Oriente,

Joana viu um casebre sem porta. Mas não viu escuridão, nem sombra, nem tristeza. Poio casebre estava cheio de claridade, porque o brilho dos anjos o iluminava.

E Joana viu o seu amigo Manuel. Estava deitado nas palhas entre a vaca e o burro e dormia sorrindo.

Em sua roda, ajoelhados no ar estavam os anjos. (...) Era assim, à luz dos anjos, o Natal de Manuel.

-Ah! Disse Joana-aqui, é como no presépio. Então Joana ajoelhou-se e poisou no chão os seus presentes. (Andresen *op. cit.*: 35).

Também no conto *O Rapaz de Bronze* é franqueada a Florinda a entrada num mundo paralelo ao seu, o mundo nocturno das flores e das plantas³⁹⁸, cuja existência é totalmente desconhecida às outras personagens humanas.

Sob a forma de uma quase-fábula poética, protagonizada pelas flores de um jardim e por uma estátua viva, Sophia traz-nos à memória alguns contos de Hans Christian Andersen.

Nesta história é apresentada uma visão crítica de uma organização social, hierarquizada e injusta, que mais tarde encontraremos nos livros para adultos: *Contos Exemplares* e *Histórias da Terra e do Mar*.

Nesta altura apareceram na varanda um homem novo e uma mulher de cabelo preto que tinha um vestido de cetim amarelo.

-Quem são?- perguntou o Gladíolo.

-Esta é a mulher mais chique e mais bem vestida desta terra. É uma espécie de tília. Ele é um snob.

³⁹⁸ Atentemos no próprio nome da personagem, Florinda remete-nos claramente para a palavra primitiva flor e, não esqueçamos que são as flores as protagonistas desta história.

-O que é um snob?- perguntou o Gladiolo.
-É uma espécie de Gladiolo.
-Que fazem os snobs?
-Têm muitos amigos e são muito convidados e por isso toda a gente gosta muito deles e os convida muito³⁹⁹ (Andresen s./d.: 7)

Na obra narrativa de Sophia de Mello Breyner Andresen, o Homem caminha ao encontro do Outro.

A busca do Outro talvez seja o caminho pelo qual cada um de nós consegue chegar a si próprio. Para aproximar-nos àquilo que somos temos que passar pelo Outro. (...) É efectivamente da interacção entre o Eu e o Outro que se consegue um equilíbrio e uma auto-definição. (Blockeel, Francesca, 2001: 382-383)

Além dos contos que anteriormente já referimos, *A Fada Oriana* é uma obra em que esta ideia está particularmente presente, nomeadamente a nível da construção das suas personagens.

Oriana, a menina fada, é encarregada pela rainha das fadas de tomar conta da floresta e é responsabilizada pela protecção de todos os seus habitantes: “Tu és a fada desta floresta. Promete-me que nunca a irás abandonar.” (Andresen, s./d.: 6).

De entre todas as ligações que a fada mantém com as demais personagens, a ligação com o poeta surge, desde o início, marcada pelo signo da excepcionalidade, quer pelo facto de só a esta pessoa crescida a Fada poder aparecer, quer pela partilha que entre ambos se estabelece.

Então lembrou-se de que era hora de visitar o seu amigo Poeta. Porque era a única pessoa crescida a quem Oriana podia aparecer era ao Poeta. Porque ele era diferente das outras pessoas crescidas (...)

-O que tu me trazes é muito mais do que a beleza. No muito há muitas meninas bonitas. Mas só tu é que podes encantar a noite porque és uma fada. (Andresen, *op. cit.*: 30-31)

³⁹⁹ Atente-se na repetição do advérbio de modo “muito” que serve para enfatizar, com ironia, a presença constante de algumas pessoas em eventos sociais, sinónimo de vacuidade e artificialismo.

No entanto, seduzida pelas palavras doces de um adulator, Salomão, Oriana esquece-se dos outros e passa a centrar-se em exclusivo em si mesma, esquecendo-se das suas obrigações.

“E daí em diante nunca mais foi ver o Poeta. Esqueceu-se de todos os seus amigos. - Quero passar o resto da vida a olhar para mim (...)” (Andresen *op. cit.*: 6)

Na sequência do acto narcísico da fada vem a punição por parte da autoridade suprema:

-Oriana- faltaste à tua promessa e abandonaste a floresta. Abandonaste os homens e os animais e as plantas. (...) Não cumpriste a tua promessa (...) E dizendo isto, a Rainha das Fadas fez, no ar, um gesto com a sua mão. E no mesmo instante, assim como as folhas de Outono caem dos ramos, assim Oriana viu as suas asas caírem dos seus ombros e ficarem de repente secas e mortas como dois papéis velhos. (Andresen, *op. cit.*: 41-42)

Confirmamos a opinião de Sara Reis da Silva, quando afirma:

(...) esta fada, à semelhança das fadas madrinhas, exerce, no primeiro momento da intriga, a sua protecção sobre uma pluralidade de figuras humanas, conquistando, pelo seu altruísmo e atenção concedida ao Outro, a amizade de todas estas e todos os seres da floresta(dos homens, dos animais e das plantas), a par da simpatia daquele que lê.(...)

Mas, inesperadamente, Oriana parece agir “contranatura”, desviado-se do seu destino, em última instância, da sua essência e da missão para a qual tinha sido escolhida (...) transforma-se, então, pela intervenção maléfica de um peixe, em *hybris*, voltando-se a protagonista sobre si própria, voltando-se a protagonista sobre si própria, sobre a sua imagem física, num explícito movimento egocêntrico (...). (Silva 2004: 6)

Neste momento da acção, Oriana encontra-se descaracterizada, ela não é mais o ser mágico, dotado de asas e varinha de condão, facilmente reconhecível pelas outras personagens como uma fada, e isso vem dificultar-lhe ainda mais a sua tarefa de restabelecimento do equilíbrio inicial da história.

“-Sou a fada Oriana.

Eles disseram:

-Mas onde é que estão as tuas asas e a tua varinha de condão?”

É então que Oriana parte para o resgate da sua condição de fada alada, protagonizando uma espiral de situações de prova, que lhe permite alcançar o regresso à sua situação inicial de protectora das outras personagens e o perdão da rainha das fadas.

Vivenciando intimamente o *pathos* motivado pelo alheamento face aos outros e pela consciência do sofrimento causado, Oriana debate-se numa tentativa sofrida de religação e de abertura generosa às restantes personagens, procurando repor a ordem inicial e redimir-se do mal provocado, uma situação só concretizada após a superação desinteressada e feliz de uma prova de risco. (Silva, 2004: 6)

Na sua busca de um reequilíbrio, Oriana é aliciada por uma personagem que encarna o mal e simboliza a sedução que este pode exercer sobre a fragilidade humana, a Rainha das Fadas Más, mas a fada renega-a, pois o que lhe é pedido em troca vai contra todos os seus princípios e é a antítese de tudo aquilo em que Oriana acredita:

-Eu sou a Rainha das Fadas Más. Se queres que eu te dê estas asas, tens de prometer que de hoje em diante passarás a cumprir as minhas ordens.

-E quais são as tuas ordens? - perguntou Oriana.

- As minhas ordens- disse a Rainha das Fadas Más- são estas:

Sujar a água das fontes.

Pôr teias de aranha em cima das flores.

Fazer secar as sementes que estão na terra a germinar.

Roubar a voz dos rouxinóis.

Azedar o vinho.

Roubar o perfume das rosas.

Atormentar os animais.

Desencantar o mundo.

-Não! Não! Não!- disse Oriana, recuando com horror.- Eu não quero fazer essas coisas. (...) -Antes quero não ter asas (...) Antes quero ser boa- disse Oriana.-Quero ser boa, mesmo que para isso possa não ter asas.

(Andresen, *op. cit.*: 75)

A partir deste momento, revelam-se, novamente, o altruísmo e abnegação da pequena fada Oriana e é graças a estes sentimentos que Oriana recupera a sua condição de fada alada.

E esquecendo-se de que não tinha asas, saltou no abismo para salvar a velha
(...) Mas, de súbito, como num relâmpago, apareceu no ar a Rainha das Fadas.
(...)

Estendendo o seu braço, ela tocou Oriana com a sua varinha de condão.

E no mesmo instante Oriana parou de cair e ficou imóvel, suspensa no ar segurando a velha.

E a voz alta e direita disse:

- Oriana, cumpreste hoje a tua promessa. Para salvar a velha, esquecendo-te de ti saltaste no abismo. (...) Por isso eu ordeno que de novo nasçam duas asas nos teus ombros. (Andersen, *op. cit.*: 79-80)

A personagem Poeta é aquela com quem Oriana tem uma ligação especial, com quem a fada, novamente dotada de asas e da sua varinha de condão, se reencontra no desfecho da narrativa; é com ele que abandona o cenário de tristeza e caos associado à cidade e regressa ao equilíbrio natural do seu cosmos, a floresta.

Foram pelo caminho ao longo do abismo até à floresta.

Quando chegaram à floresta, o Poeta pediu:

- Oriana encanta tudo.

E Oriana levantou a sua varinha de condão e tudo ficou encantado.

(Andersen, *op. cit.*: 82)

No desenlace de *A Fada Oriana* ficam a ecoar questões como: será a Fada Oriana, um ser mágico que funciona em termos de narrativa como uma parábola do lado oculto do ser humano? Poderá Oriana transmitir a ideia que o único sentido da vida humana reside na procura de algo? Poderá Oriana ser considerada como uma metáfora da abertura ao outro?

Em nosso entender para as três questões colocadas pode haver uma resposta positiva. Atentemos, a este respeito, nas palavras de Sara Reis da Silva:

De facto, o que parece realmente reflectir a dualidade comportamental ou a trajectória trietápica da heroína é, em larga medida, a intersecção dos eixos ideotemáticos do altruísmo *vs.* egoísmo, da essência *vs.* aparência e, em última instância, do bem *vs.* mal. Estes perpassam toda a narrativa em análise e surgem, de modo explícito, no capítulo de abertura da obra, concentrando-se e/ou soltando-se da própria protagonista, cujo comportamento se rege ora por um ora por outro princípios. (Silva, 2004: 6-7)

Em jeito de conclusão, podemos dizer que subjacentes à construção de todas as personagens de Sophia, apresentadas neste capítulo, estão determinados princípios ideológicos e axiológicos que a autora pretende transmitir, tais como: a Solidariedade, a Integridade, e o Altruísmo.

Assim se reafirma a importância da **personagem**, não só enquanto entidade funcionalmente indispensável para a concretização do processo narrativo, como suporte da **acção** que normalmente é, mas sobretudo como lugar preferencial de afirmação ideológica. (Reis e Lopes, 1998: 318).

4.2- José Jorge Letria

José Jorge Letria é um dos escritores portugueses de mais prolífera e variada produção literária. *Cantigas em ponto pequeno* (1980) foi o início, seguiram-se *Histórias quase Fantásticas* (1981) e *Histórias do Arco-Íris* (1983), esta última obra premiada pela Associação Portuguesa de Escritores. Em 1982 escreveu *O Grande Continente Azul* e em 1985, *Uma Viagem no Verde*, obras com as quais recebeu mais dois prémios literários da Secretaria-geral do Ambiente. Um pouco mais tarde, em 1987, é atribuído ao seu livro *Fadas Contadas*, o prémio Ferreira de Castro.

Reconhecidamente com uma certa apetência por prémios literários, em 1992 foi a vez do livro *Pelo Fio de Um Sonho* conquistar o Prémio Calouste Gulbenkian de Livros para Crianças, que já obtivera em 1989 o Prémio Literário Ferreira de Castro para Literatura Infantil.

Estes exemplos servir-nos-ão apenas para referirmos alguma da produção literária do autor para os mais novos, pelo que não constitui novidade se dissermos que Letria é dos escritores portugueses contemporâneos mais produtivos na criação de textos para a Infância.

Na sua obra *Do Sentimento Mágico da Vida*, o escritor reflecte sobre a Literatura para a Infância, mais concretamente sobre a motivação e as características da sua escrita para ela.

(...) o estigma da menoridade, de subalternidade e de fragilidade que ainda hoje penaliza esta área da escrita criadora decorre, não só do facto de os destinatários serem ainda leitores que não acabaram de se formar intelectualmente, mas também e sobretudo da literatura de sofrível qualidade que se faz para crianças e jovens com o inaceitável alibi de que acessibilizar é empobrecer, de que tornar legível é tratar a linguagem e os temas superficialmente e de que ser escritor para a área dita infanto-juvenil não é um acto culturalmente tão responsabilizador como o de escrever para adultos. (Letria, 1994: 28)⁴⁰⁰

Na opinião do escritor, a Literatura para a Infância deveria, ao contrário do que acontece, assumir uma enorme importância aos olhos de escritores e críticos literários, pois cabe-lhe estimular na criança interesses adormecidos que esperam que essa espécie de “varinha mágica” (Letria, *op. cit.*: 55) que é a escrita a desperte para os aspectos do mundo que a rodeia, agindo sobre as suas capacidades intelectuais e a sua imaginação e sentido estético.

Para José Jorge Letria, as crianças precisam do impulso de influências do exterior, de forma a adquirirem um pleno desenvolvimento na sua evolução psíquica

A produção literária que tem como destinatária a criança não só não pode ignorar como deve tomar em conta as mais recentes aquisições nos domínios da psicologia, da psicanálise e da pedagogia. (...)

A criança de hoje, adulto de amanhã, só poderá ter uma participação criadora e transformadora da sociedade do futuro se lhe forem proporcionados os meios para desenvolver plenamente, sem inibições, nem fantasmas, a sua imaginação, sensibilidade e sentido crítico. (Letria, *op. cit.*: 54)

Compete, pois, ao autor de Literatura para a Infância propor à criança uma leitura que lhe permita uma modificação interior e uma subsequente transformação do mundo que a rodeia e, por isso, o criador de obras literárias para a Infância terá, necessariamente, de ter uma atitude de permanente preocupação com e aprendizagem do pensamento infantil.

Segundo Letria nenhuma outra escrita responsabiliza e desafia tanto como esta (para crianças e jovens), ao ponto de tudo dever ser feito para

⁴⁰⁰ A propósito da criação literária para a Infância, Letria manifesta em várias passagens o seu desagrado por muitos escritores e críticos literários a considerarem uma escrita menor.

Não podemos, porém, esquecer que esta obra sobre a criação literária para a infância data de 1994 e dessa época a esta parte muito tem mudado acerca da perspetivação e da reflexão teórica da Literatura para a Infância.

derrubar as barreiras que separam o escrever para adultos do escrever para crianças:

Escrever para crianças não é uma escrita menor para escritores menores sentirem que também são escritores, e sim um trabalho de rigor e de incessante pesquisa temática formal que não pode, nem deve dar tréguas a quem nele se aventura (...)

Quando falo dos livros que já escrevi e tenho que distinguir, por uma questão de sistematização quase escolástica, os infantis dos outros, sinto que estou a separar águas que pertencerão sempre ao corpo do mesmo rio. (Letria 1994: 41 e 45)

Quando reflecte sobre o seu caso pessoal e as motivações que subjazem à sua escrita, Letria afirma que o facto de ser pai foi decisivo para que se lançasse na aventura de escrever para os mais novos:

Comecei a escrever para crianças para ter na mão a chave do universo da infância dos meus filhos. Foi essa razão primeira. Depois continuei, para nunca deixar a infância em mim, o que se tornou um processo fulcral para o desenvolvimento da minha própria escrita poética. (Letria, *op. cit.*: 43)

Para Letria escrever para as crianças significa não só dirigir-se aos mais novos, mas também uma forma de não deixar morrer a criança que há em si e nos demais adultos, simbolizando esta criança a capacidade inquiridora, desafiadora e problemática que nenhum espartilhamento moral ou civilizacional pode constranger ou mesmo extinguir.⁴⁰¹

No entanto, este posicionamento de rebeldia e questionamento assumido pela Literatura para a Infância, não significa que a produção literária para os mais novos deva renunciar à sua vocação pedagógica e formativa. Pode e deve, isso sim, apetrechar os leitores mais novos com os

⁴⁰¹ “Quanto mais os anos passam, mais me dou conta que a literatura para a infância terá que ser sempre um espaço de liberdade, de mistério, de assombro que não é legítimo empobrecer ou limitar com soluções maniqueístas ou moralismos imbecilizantes e despropositados”. (Letria, *op. cit.*: 89)

instrumentos da crítica e do discernimento, criando e estimulando o gosto pelo livro e a leitura, como objecto de afectos e de descobertas. (Cf. Letria, *op. cit.*)

“Compete ao autor de literatura para a infância propor à criança uma leitura transformadora do mundo e da vida, que terá de assentar numa aprendizagem permanente do pensamento infantil” (Letria, *op. cit.*: 8)

4.2.1- A Poesia: Forma de Expressão Discursiva privilegiada na Escrita para a Infância

Para José Jorge Letria, o discurso poético é o registo escrito de eleição. Segundo o autor, existe uma correspondência natural e imediata entre a linguagem da criança e o jogo poético, sendo frequente ela falar em verso e recorrer à lengalenga ritmada para contar as suas histórias, os seus problemas e as suas adivinhas.

O prazer criado pelo jogo poético é necessário para levar a criança a descobrir o fascínio, a carga lúdica do texto e as potencialidades comunicativas da poesia: “É preciso iniciá-la (...) na poesia, criando-lhe o gosto por ela e pelos caminhos que ela sugere e aponta” (Letria, *op. cit.*:77)

Cabe ao poeta mostrar à criança que a linguagem é um material rico que ela deve estimar e desfrutar, tal como faz com os brinquedos e os objectos a que se encontra ligada afectivamente. É pela magia dos versos, que podem ou não ser em rima, que a criança descobre, muitas vezes, animais, objectos, pessoas, situações, que, de outra forma lhe passariam despercebidos. É através do texto poético que a criança estabelecerá laços afectivos com o mundo que a rodeia.⁴⁰²

Nas palavras do próprio autor: “Poesia para a infância é festa, magia, descoberta do mundo e da vida. E também construção da personalidade e da consciência” (*Idem, ibidem*:79)

Através da Poesia reforçam-se os laços entre a comunicação literária e a criatividade. Ela representa para a criança uma grande oportunidade de descobrir as palavras, os seus sons e sentidos, “brincar” com elas e considerá-las de diferentes ângulos. Nestes aspectos, a Poesia tem várias vantagens sobre a prosa, em que as palavras têm como objectivo primordial o transmitir sentidos unívocos.⁴⁰³

⁴⁰² “Não deve pois o poeta que escreve para a infância deixar de ter presente a relação íntima que existe entre o imaginário e a descoberta do mundo.” (Letria, *op. cit.*: 77)

De acordo com Juan Cervera, pode dizer-se que a Poesia se pode dividir em três grandes grupos: a lírica, a narrativa e a lúdica. É tomando à luz estas considerações que estudaremos a obra poética para a infância de Letria.

Afirma Cervera: “El contenido de la poesía lírica no es el desarrollo objetivo de una acción, sino el punto de vista que adopta el individuo y su consideración ante situaciones y objetos. Los juicios son subjetivos y el conjunto adquiere carácter estático (...)” (Cervera, *op. cit.*:82)

Na poesia lírica inserem-se as obras: *A Casa da Poesia* (2003) e *Ler, Doce Ler* (2004). Tanto num como noutro livro, o autor reflecte sobre duas situações que lhe são particularmente caras: a criação do texto poético e a importância do livro/leitura.

Começamos pelo exemplo do primeiro livro. Nesta obra, belissimamente ilustrada por Rui Castro, cada desenho serve para reforçar o carácter onírico e subjectivo do assunto de reflexão do escritor: a poesia. José Jorge Letria tenta apresentar ao jovem leitor, através de várias tentativas, uma possível definição de poesia.

De uma forma muito simples, o autor começa por apresentar as características formais identificativas do texto poético:

É uma casa de sons/ que por vezes parecem música, / Embora sejam palavras, / Palavras simples e graves/Agudas e tristes, /cantantes e belas, / palavras que são a pedra e a cal/dessa casa onde todos podem morar (...) A poesia junta os sons/ com a delicadeza das bordadeiras e dos ourives/quando querem que aconteça beleza”.⁴⁰⁴ (Letria, 2003: 2).

O carácter polifacetado do texto poético também não é esquecido, quando o autor diz:

⁴⁰³ Segundo o teórico da Literatura para a Infância, Juan Cervera: “En la poesía infantil, sobre todo, el valor informativo pierde terreno ante el reclamo lúdico (...) el sinsentido y el juego predominan sobre la denotación.” (Cervera, *op. cit.*: 81).

⁴⁰⁴ Não apresentamos número de página porque esta obra não é paginada graficamente.

“A poesia tem uma casa/toda feita de versos/que podem ou não rimar, /que podem fazer rir e chorar” (Letria, *op. cit.*: 4).

Apesar desta essência indefinível da Poesia, todas as páginas do livro são uma tentativa de apreensão do que pode ser considerado a essência do texto poético.

A obra baseia-se numa metáfora que o autor escolheu para título: *A casa da Poesia*. Esta metáfora será o mote e ponto de partida da maior parte das páginas do texto, mas um outro recurso estilístico serve também de base à construção do tecido textual: a personificação.

“A poesia vai à escola (...) A poesia anda de metro ou nos eléctricos da cidade (...) A poesia tem um jardim, um terraço e um quintal (...) A poesia gosta de rir”. (*Idem, ibidem*: 5, 8 e 10)

Como já referimos, ao longo do texto, assistimos a várias tentativas de definição da poesia, sendo que Letria faz questão de a associar a todos os momentos e circunstâncias da vida do ser humano e é no sentido de reforçar esta ideia que usa estes e vários outros exemplos de personificação.

Não falta nesta reflexão sobre texto poético, escrita em jeito de livro para jovens leitores, a referência a alguns poetas maiores da Literatura portuguesa, apresentados como nomes a reter pelos mais novos: “Na mesa da poesia /há sempre lugar para mais um, /e que se saiba não há poeta/que dela saia em jejum, / seja Cesário Verde, /Fernando Pessoa, Ruy Belo/ou mesmo Luís de Camões. /E esse livro de poemas, /vê lá onde é que o pões!” (Letria, *op. cit.*: 22).

O acto de criação poética é explicado pelo autor, como um misto entre esforço e inspiração: “Na casa da poesia/existe sempre à mão/a poeira da magia/a que se chama inspiração/e esse jeito secreto de juntar trabalho e emoção.” (*Idem, ibidem*: 26).

No final, Letria admite, embora de forma implícita, que nunca se conseguirá verdadeiramente apreender a essência da poesia, pois: “poesia (...) é a liberdade mais livre que existiu algum dia”. (Letria, *op. cit.* : 30).

Em *Ler Doce ler*, o próprio jogo de palavras escolhido como título remete- nos para a frase “lar, doce lar”, estabelecendo-se, desde logo, uma

ponte entre a casa, como local de acolhimento e aconchego, e os livros/leitura.

Todo o texto poético gira à volta do livro e da leitura, apresentando, o autor, logo na primeira página, uma definição sob a forma de metáfora, que vem confirmar a ideia que apresentámos anteriormente: “Os livros são casas/ com meninos dentro/e gostam de os ouvir rir, /de os ver sonhar/e de abrir de par em par/as paisagens e imagens, /para eles, lendo, poderem sonhar.”⁴⁰⁵ (Letria, 2004: 2)

Além deste recurso estilístico, toda a obra assenta na personificação, tal como a que anteriormente analisámos. Em todas as páginas, os livros são apresentados ao leitor como seres vivos, dotados de características humanas:

“Os livros também respiram (...) Os livros são novos e antigos, /mas não gostam de ter idade. /Disfarçam uma mancha, uma ruga (...) Os livros gostam de adormecer com os meninos (...) Os livros gostam de fadas, de bruxas e de duendes (...) Os livros podem ter alma (...)”(Letria, *op. cit.*: 3)

Todo o discurso poético de Letria é pautado por um tom dialógico, indicando claramente que o livro se dirige a jovens leitores e pretende incentivá-los à descoberta desse admirável mundo, sempre novo. Tal facto é particularmente visível nos seguintes exemplos:

Como se, sendo leitor, /estendesses o tapete voador/que transporta o que aprendes/entre fadas e duendes, /para um lugar com mais cor. (...) Vai ficando o rasto/ daquilo que tu vais lendo/nos teus queridos livrinhos.⁴⁰⁶ Pouco importam os processos da magia a vós chegar. “Os livros têm raízes/como as árvores do jardim/guardam as flores para ti e os frutos para mim. (*Idem, ibidem.*: 13-14 e 25)

⁴⁰⁵ Não apresentamos número de página porque esta obra não é paginada graficamente.

⁴⁰⁶ Atente-se na importância do uso do diminutivo, a evidenciar o afecto com que Letria quer contagiar a criança, relativamente ao livro e à leitura.

Ao contrário da poesia lírica, a poesia narrativa assume um carácter mais factual. No entender de Juan Cervera: “La poesía narrativa presta más atención al elemento fáctico concreto, y, aunque a veces se tiña de evocación toma carácter, más dinámico. (...) su atención al dato y a la acción le proporcionan mayor objetividad” (Cervera, *op. cit.*: 82)

Neste tipo de poesia inserem-se as obras de José Jorge Letria: *O Grande Continente Azul* (1985), *Uma Viagem no Verde* (1986) e *Tenho em casa um cãozinho* (2005).

Começaremos por analisar a última delas, uma vez que é aquela que apresenta a estrutura narrativa mais simples, destinando-se claramente às crianças do Pré-escolar.

Nela, o poeta faz a narração da sua história de amizade com um cão, reflectindo sobre a importância de valorizar as relações afectivas com os animais e transmitindo às crianças uma clara mensagem de protecção dos animais ⁴⁰⁷ e de respeito pelos seus direitos.

O poema narrativo apresenta uma estrutura formal muito simples, marcada pelo uso da construção anafórica ⁴⁰⁸ (todas as estrofes se iniciam com a frase: “Tenho em casa um cãozinho”), predominando as estrofes de quatro versos, com rima interpolada e emparelhada. Existem apenas duas estrofes com oito versos e uma com cinco, que possuem um carácter mais descritivo.

Este poema fala de um animal de estimação, “um cãozinho”, das suas origens, ⁴⁰⁹ da sua maneira de ser ⁴¹⁰ e da relação de crescente afecto e

⁴⁰⁷ “Tenho em casa um cãozinho/que afago muito ao deitar, /nunca mais estará sozinho/pois encontrou o seu lar” (Letria 2005: 12)

“Tenho em casa um cãozinho que agora vou ensinar/ a ser um bicho asseado/que nos dê gosto afagar”. (Letria, *op. cit.*: 20)

⁴⁰⁸ Existe uma clara intencionalidade no uso desta construção, bem como na escolha do diminutivo. Fazendo uso de uma construção anafórica, o poeta expressa claramente a importância para ele assumir o ter em casa um cão. O uso do diminutivo enfatiza o carinho que deve ligar os homens aos seus animais de estimação.

cumplicidade que se vem construindo, ao longo do tempo, entre dono e animal de companhia ⁴¹¹.

Embora use uma linguagem simples e seja um texto desprovido de complexidade formal, existem alguns recursos expressivos, de que Letria faz uso, que conferem um particular sentimento de carinho ao assunto tratado, tal como o uso da metáfora: “Tenho em casa um cãozinho/que não tem raça certa, / **é da raça da ternura** com que o nosso amor desperta”. (Letria, *op. cit.*:8)

“Tenho em casa um cãozinho/que **tem olhos de menino**/e já **traça com o focinho/a estrela do seu destino**” (*Idem, ibidem*:18)

“Tenho em casa um cãozinho que tem faro de caçador/mas aqui **só caça versos**/no meu caderno de escritor”. (Letria, *op. cit.*:18)

Esta obra é, claramente, um hino de carinho e cumplicidade aos animais de companhia, estimulando o pequeno leitor a atitudes de amizade e respeito para com eles, nomeadamente os cães.

Dotada de uma maior complexidade formal e temática é a obra: *O grande Continente Azul*. Este belíssimo poema de cariz narrativo não é mais que o retrato em primeira pessoa da água dos Oceanos. Letria usa, mais uma vez, a poesia, para transmitir importantes mensagens aos mais novos, desta feita no sentido da protecção ambiental e na defesa dos ecossistemas marinhos.

⁴⁰⁹ “Tenho em casa um cãozinho/ que alguém abandonou/a minha mãe foi encontrá-lo/à porta do meu avô.” (Letria, *op. cit.*: 7)

⁴¹⁰ “Tenho em casa um cãozinho /que às vezes tem o porte/ de príncipe de uma lenda/em que todos têm sorte”. (*Idem, ibidem*: 24-25)

⁴¹¹ “ Tenho nem casa um cãozinho/que ganhou um novo tecto/e me agradece com beijos/o que eu lhe dou em afecto.” (Letria, *op. cit.*: 8)

“Tenho em casa um cãozinho/ (...) e venceu com o meu carinho/a tristeza, a fome e o frio.” (*Idem, ibidem*:12)

Em estrofes irregulares, constituídas por versos brancos ou livres, Letria, faz uso de um discurso poético pleno de expressividade, explicando a metáfora que escolheu para título da obra: *O Grande Continente Azul*.

Deste modo, ao longo do poema é explicitado, com clareza, o porquê da escolha deste título:

Eu sou a água do mar,/a água de todos os mares,/a água azul, verde ou cinzenta que liga todos os continentes. (Letria, 1985: 1)

Eu sou (...) a água de todos os mares, / dos oceanos imensos/ou dos pequenos mares quietos” (Letria *op. cit.*: 4)

Gosto de ser continente, / mas continente de água, / o maior de todos/ o mais fundo e secreto. (*Idem, ibidem*: 7)

Eu sou a água do mar, /a água de todos os mares, /de todos os oceanos, /do Atlântico, do Índico, do Pacífico. (Letria, *op. cit.*: 10)

O poeta transmite às novas gerações mensagens importantíssimas de preservação do meio ambiente, fazendo uma crítica velada, mas contundente, à cobiça e avidez material dos homens:

“Habita em mim a riqueza:/o ouro, o petróleo, o carvão. /Por isso me cobiçam, /me furam o corpo/à procura de novas riquezas.”(Letria *op. cit.*: 9)

Dentro do mundo dos homens, destacam-se as crianças, que constituem um caso à parte, sendo o objecto dilecto dos afectos da Natureza:

“E como eu gosto das crianças! /Queria ser um enorme jardim verde/para elas poderem brincar abrigadas de todas as tempestades.” (*Idem, ibidem*:8)

É perante a atitude negativa do Homem que o “Continente Azul” contrapõe uma atitude de bom senso e de gratidão (se a atitude do ser humano for positiva para com ele):

“A minha riqueza é de todos, / mas é preciso que saibam/merecê-la, aumentá-la, amá-la.” (Letria, *op. cit.*: 5)

“Se estiverem comigo/estarei convosco: com os pescadores, /com os navegadores solitários, /com os astros e as auroras boreais” (*Idem, ibidem*: 9)

Apenas é apresentada uma exceção para a fúria da Natureza, ou melhor dos mares e oceanos, personificados n’o Grande Continente Azul: a poluição.

Se às vezes me zango/e me torno temporal, / acreditem que não é por mal. /É só porque não gosto que me sujem as águas/com óleo de navios, / que me estraguem o sono/com ruídos de motores, /que me manchem o azul/com lixo e nafta. (Letria, *op. cit.*: 9)

Letria termina com uma mensagem de esperança em dias melhores, do ponto de vista da Natureza e da sua preservação, apelando ao sentido da descoberta e da imaginação por parte do leitor: “Quero ter a cor do sonho, /o cheiro da maresia/e do peixe fresco. /É em mim que começa o azul/e também a viagem do sol/à superfície das águas. /A viagem dos homens à descoberta.” (*Idem, ibidem*: 9)

Uma Viagem no Verde é o último poema escolhido, passível de ser inserido na vertente narrativa da produção poética de Letria.

Este poema é dotado de uma muito maior complexidade técnico-formal que qualquer dos anteriores. Embora, à imagem do texto anterior, a temática escolhida pelo autor seja a Natureza e a sua protecção, a forma como este a trabalha é muitíssimo mais elaborada, fazendo uso de um vasto leque de recursos a nível dos planos estilístico e técnico-compositivo.

Desta forma, a partir de um conjunto de palavras, que vão surgindo ao longo do texto: água⁴¹², azul⁴¹³, pedra,⁴¹⁴ fogo⁴¹⁵ e, posteriormente, os

⁴¹² “Acordei com a palavra **água**. /Tive sede, muita sede/ e fui beber.” (Letria 1986: 7)

⁴¹³ “O dia lá fora, estava **azul**/ (...) e sorria” (Letria 1985: 7)

⁴¹⁴ “Depois da água, digo pedra/e na pedra vejo os nomes de reis, princesas, magos e bruxas, /de cavaleiros andantes que andam cansados.” (Letria, *op. cit.*: 13)

“ Andam tristes os bichos da terra/por verem crescer cidades sem sol/sobre as pedras esquecidas/perdidas no tempo com tudo por contar.” (*Idem, ibidem*: 14)

termos: seiva ⁴¹⁶, pássaro ⁴¹⁷ e lua ⁴¹⁸, o poeta vai entretecendo uma teia de relações e de significados, demonstrando, de forma nítida, o seu amor incondicional pela Natureza e o seu empenho na defesa desta.

Todo o texto se constitui como um elogio à Natureza, nas suas múltiplas vertentes e, simultaneamente, assume-se como uma mensagem às novas gerações para que protejam a fauna, a flora e a memória cultural do Planeta Terra.

Nenhuma faceta da paisagem natural do Planeta é descurada e são apresentados todos os grandes problemas ambientais que se colocam ao homem contemporâneo

É abordada a **poluição da atmosfera**:

Visita-me agora um pássaro e diz-me: estou/doente do fumo e da pressa do voo. /Quero um ramo alto para fazer poiso/ e só encontro telhados, antenas de televisão, / cidades com tosse, nuvens tristes, aviões/carrancudos nas estradas do céu. (Letria, 1985: 8) ⁴¹⁹

⁴¹⁵ “Depois da água e da pedra, digo fogo/e fico a tremer, não de frio, mas de medo, /com medo de ver a floresta ardida, a casa/queimada, o cereal em cinza, o pão por fazer.” (Letria *op. cit*: 16)

⁴¹⁶ “Saltam da toca os bichos da terra/e fazem uma roda contentes por verem/ a seiva, a correr a floresta de novo.” (*Idem, ibidem*:16)

⁴¹⁷ “Visita-me agora um pássaro (...) É um pássaro bonito de asas largas/e penas cor de arco-íris. Gostava de ser/um pássaro também.” (Letria, *op. cit*: 9-10)

⁴¹⁸ “Cai uma lágrima do rosto da lua/e é branca e limpa como um floco de neve. / (...) Está lá cima poisada há tanto/ tanto tempo que já se esqueceu da idade que tem, /dos nomes que teve nos livros antigos/dos povos que deram a forma ao arado (...) É a mãe das marés /e gémea dos ventos, companheira das águas, /vizinha de sombras e dos vulcões.” (*Idem, ibidem*:19)

⁴¹⁹ Atente-se na riqueza estilística deste poema narrativo que, apenas nesta estrofe, apresenta vários recursos expressivos, tais como:

O pássaro (...) /diz-me adeus lá de cima, empurrando/uma nuvem de fumo com a ponta da asa.” (Letria, *op. cit.*: 8)

É igualmente tratada a **poluição da água**, nas suas diferentes origens:

No rio que passa perto de mim/queixa-se, azul, um peixe pequeno.

Diz:/é o óleo que mata cardumes, cavalos-marinhos, /que suja os corais, as algas, as praias. /Falas iguais têm outros peixes, pequenos e grandes/Azuis ou vermelhos. Sofrem a mesma dor:/uma dor de água turva que faz arder/os olhos e deixa nas guelras/um gosto amargo que sabe a doença. (*Idem, ibidem*:20)

Para além de evidenciar preocupações ambientais, numa época em que este assunto ainda não estava na ordem do dia, Letria chama a atenção do leitor para a questão da descaracterização de muitas cidades, incitando à conservação e recuperação do seu património arquitectónico e cultural:

“Andam tristes os bichos da terra/por verem crescer cidades sem sol/sobre as pedras esquecidas/perdidas no tempo com tudo por contar.” (Letria, *op. cit.*:14)

Existem poucos elementos referidos pelo poeta ao longo do texto que não façam parte da Natureza e, mesmo estes, encontram-se intimamente ligados a ela, tal como a **lua**:

Cai uma lágrima do rosto da lua/e é branca e limpa como um floco de neve. /
Que dor a faz chorar? Anda inquieto, /triste, zangado e quem sofre é a paz!”
(...) Está lá em cima poisada há tanto, / tanto tempo que já se esqueceu da idade que tem (...) É a mãe das marés /e gémea dos ventos, companheira das águas, /vizinha de sombras e dos vulcões. Anda agora//aflita por ver ferros em lugar de abraços/E chora como só as luas brancas sabem chorar:/lágrimas brancas como

a personificação: o pássaro é elevado à categoria de um ser pensante e sensível, que manifesta a sua opinião em relação à poluição atmosférica;
a enumeração, que enfatiza a quantidade de elementos negativos que perturbam a vida dos animais que vivem no ar e a adjectivação em hipálage- “cidades com tosse/ aviões carrancudos”

pérolas que chegam/ à terra e se tornam crateras fundas/para guardarmos os sonhos melhores”⁴²⁰ (Letria, *op. cit.*: 18-19)

E o **barco à vela**:

Vejo um barco à vela que leva crianças/brincando na proa e molhos de sonhos/tapado com panos de linho no meio do convés/Sabe histórias do rio e do mar /Segue a rota do peixe debaixo da onda/ e quando divide a espuma em metades iguais/parece um deus antigo, vindo de um continente/perdido no oceano das lendas.⁴²¹ (*Idem, ibidem*: 21-22)

Apresentando-se como testemunha e confidente da Natureza, o poeta assume-se como um “Duende-Poeta”,⁴²² declarando a sua condição de Ser Natural, no qual existe uma simbiose total entre aquilo que pensa, sente e escreve e a Natureza, apresentada como força matricial que o nutre, onde respira e se refrigera. Por outro lado, através da força poética da sua mensagem, o poeta assume-se como um defensor incondicional da Natureza.⁴²³

⁴²⁰ É belíssima a forma como o poeta confere à lua um carácter humano, passível de sentir dor e sofrimento, a fim de enfatizar as dissensões e lutas que envolvem os seres humanos. É também realçada a relação estreita que a lua mantém com a Natureza, sendo cúmplice e companheira de vários elementos naturais.

⁴²¹ Mesmo não tendo, aparentemente, qualquer relação, Letria insiste em convocar a presença dos seus eleitos, as crianças, para figurarem no poema.

Atente-se também na comparação expressiva que o poeta usa para destacar o carácter imponente do barco à vela.

⁴²² Letria, *op. cit.*: 25.

⁴²³ “Nasci da água e do vento (...) /Mal acordo bebo o sumo da aurora (...) /A minha casa/ é uma árvore gigante, cercada de verde/até onde a floresta acaba e o céu começa. /As palavras que digo dão corpo/às coisas que penso e o que penso é/uma vontade grande de não ver morrer/a planta, o rio, a ave, a memória branca/que há dentro das pedras.” (*Idem, ibidem*: 24-25).

Embora quase todo o poema se assuma claramente como um hino de louvor ao Meio Ambiente, no final, Letria, não pode deixar de reflectir sobre os fundamentos que subjazem à sua criação literária e sobre a sua total independência, relativamente a tendências político-ideológicas, fazendo inclusive referência a algumas perseguições de que foi vítima:

“Nunca fui bobo/de corte nenhuma. Quiseram caçar-me, pôr-me enjaulado/num jardim zoológico, mas eu escapei sempre, / que um duende poeta não morre nas redes/ de quem o persegue. (...) Gnomo-cantor é o que eu sou/e o meu canto é verde como o dos arbustos jovens.” (Letria, *op. cit.*: 25-26)

Em jeito de conclusão, o poeta assume-se como um criador totalmente independente e livre, que faz da Natureza e seus valores a essência daquilo que escreve, sempre numa atitude de fraternidade face ao Ser Humano, quando este lha merece:

Não me podem apanhar, que eu sou tudo/ aquilo que vejo e que amo: a floresta, a duna, o rio, a maré, a seara de luz, /o galope do vento num areal feito de prata. /Sou irmão do homem quando o homem é irmão daquilo que amo. Se não for/nem tempo perco a estender-lhe a mão ⁴²⁴ (*Idem, ibidem* : 29-30)

Debruçar-nos-emos agora sobre a terceira vertente que o texto poético pode assumir: a lúdica. Nas palavras de Cervera “(...) hay que considerar el atisbo de un tercer tipo de poesía para niños: la poesía lúdica, que comprende desde sencillas muestras populares hasta creaciones innovadoras que superan estilísticamente las posibilidades apreciativas del niño, aunque responden a su espíritu lúdico.” (Cervera, *op. cit.*: 82)

“Tenho tão pouco, quase nada para dar:/Só esta maneira de fazer a poesia falar. (Letria, *op. cit.*: 26)

⁴²⁴ Atentemos no uso da enumeração de elementos do campo semântico de Natureza, a evidenciar a quantidade de aspectos naturais que o poeta ama e admira na Natureza.

Desde que se apropria da função da fala, a criança é uma inventora de palavras. Ela, por si própria e espontaneamente, gosta de criar palavras, bem como de inventar seres e objectos a partir das palavras. No fundo, as palavras são perspectivadas como caleidoscópios de sentidos que existem para as surpreender e causar surpresa ao adulto.

Quando a criança aprende o vocabulário da sua língua materna, gosta de experimentar esse património cultural de maneira lúdica. Reúne as palavras, sem se importar com o seu sentido, apenas para desfrutar o prazer da sua sonância, do ritmo e da rima. Esse prazer vai-lhe sendo gradualmente proibido, até ao dia em que apenas lhe são toleradas as associações de palavras, segundo o seu sentido ou significação.

Na opinião de Letria, “Neste maravilhoso processo de busca, a criança está em contacto, de uma forma profunda e quase sagrada, com a poeticidade da linguagem” (Letria, *op. cit.*: 92).

Ainda segundo o autor e, tendo em atenção a presente época marcada pelo signo da mudança, cabe ao escritor/poeta “ajudar a devolver à criança o sentido mágico da palavra que é lúdica e formativa, libertadora de cativos e servidões e caminho de luz para a aventura de descobrir outros rumos, mundos e sentidos” (Letria, *op. cit.*: 93)

Letria brinda-nos com uma poesia do prazer, da sensualidade da palavra ou do texto em si.

Escolhemos para trabalhar a vertente lúdica da poesia de Letria as obras: *Uma Mão cheia de Rimas para Primos e Primas* e *Alicate Bonifrate e Versos com Remate*.

Afirma Juan Cervera, a propósito desta vertente do texto poético:

Aparece en todo esto el placer del disparate o sinsentido que es una de las características de la poesía para niños ya que “el texto poético es objectivamente falso però subjectivamente verdadero y mediante la metáfora- y otros juegos de palabras añadimos nosotros- se pasa del language denotativo al connotativo. (Cervera, *op. cit.*: 84)

Nas obras de Letria, supra-citadas, a comunicação sonora reforça a criatividade e a acumulação de sentidos, o que relega o significado das

palavras para um segundo plano. Nelas está, claramente, presente o carácter lúdico da língua, que compreende desde a simplicidade das rimas próprias da poesia popular, até às criações inovadoras que superam estilisticamente as possibilidades apreciativas das crianças a quem se destinam, embora estejam em sintonia com o seu espírito lúdico e criativo.

Pela semelhança destas obras, quer em termos técnico-compositivos, quer relativamente ao aspecto do *non-sense* que predomina, analisá-las-emos em simultâneo, tornando mais completa a sua compreensão e mais fácil de justificar porque é que elas ilustram tão bem o carácter lúdico da poesia para a Infância, de José Jorge Letria.

Ambas as obras se inserem na poesia lúdica e são constituídas por composições poéticas curtas, com uma média de dez a onze versos, cada uma, com métrica e rima irregulares. Esta irregularidade a nível do plano técnico-compositivo aproxima estes textos das rimas infantis de tradição oral, nomeadamente das lengalengas, dos trava-línguas.

Mão cheia de Rimas para Primos e Primas é constituída por trinta composições poéticas, cujas ilustrações, a cargo de Pedro Carvalheiro, acentuam ainda mais a vertente lúdica desta obra.

Alicate Bonifrate e Versos com Remate contempla vinte e seis composições em verso e é ilustrada com a arte e humor do filho do autor: André Letria.

Para percebermos a essência destas duas colectâneas, nada melhor que o poema: “O Livro Extravagante” que encerra a obra *Alicate Bonifrate e Versos com Remate*:

(...) Livro esquisito, /feito de rimas esquinadas/e palavras estonteantes.../e as rimas que guardava, /mesmo sem terem sentido, /logo ficavam no ouvido, com um som muito vivo, calado com adesivo. / (...) Livro extravagante, /onde até um lagostim/rimava com lavagante. (Letria, 2002: 57)

José Jorge Letria tem o dom ou o talento de jogar habilmente com as palavras, servindo-se de um leque de vocábulos inovadores que seguramente não farão parte da norma linguística que a criança conhece e

maneira, descortinando-se, assim, cumplicidades com o leitor adulto ou, pelo menos, mais velho que o destinatário preferencial destas obras.

Em *Alicate Bonifrate* são de evidenciar, para não dar mais que alguns exemplos, as seguintes expressões:

“mulher de “Goya (...) troiana (...) tricana” (Letria *op. cit.*:10)
“badameco”(Idem, *ibidem*:10), “cimitarra (...) Bandarra (..)gambiarra”(Idem, *ibidem*:14), ”estandarte (...) baluarte (...) espadarte (...) bacamarte.”(Idem, *ibidem*:18)“Pizarro(...)chicharro”.(Idem, *ibidem*:21),”Calatrava (...) Java”(Idem, *ibidem*:30),”Zuavo”(Idem, *ibidem*:33) ”Fenícia” (Idem, *ibidem*:46), “Cupido(..) campânula (Idem, *ibidem*:49) “Trácia(...)Samotrácia(...)Croácia” (Idem, *ibidem*:53).

Também em *Mão cheia de Rimas para Primos e Primas* nos deparamos com referências a:

“lobo- de -alsácia” (Letria 2002: 9),), “autos do mestre Gil Vicente” (Idem *ibidem*: 9) “touro mongol” (Idem *ibidem*: 11), “lugares de Ferrol” (Idem *ibidem*, 2002:11), ” Bretanha” (Idem *ibidem*:15), “ (ao) Saldanha”(Idem *ibidem*:15)“(aos) Lafões” (Idem *ibidem*:17, “fábulas de Esopo” (Idem *ibidem*: 23), “fábulas de La Fontaine” (Idem *ibidem*: 23) e “(ao romano) Plauto” (Idem *ibidem*: 25).

É o dom de jogar habilmente com as palavras que faz de Letria um poeta na verdadeira acepção da palavra⁴²⁵. Em ambas as obras que escolhemos, o autor se e nos recreia com uma poesia que explora a palavra, em todas as suas virtualidades, e pela conjugação, em muitos casos perfeitamente incoerente e desarticulada dessas palavras, algo “estranhas”, com outras muito familiares e concretas que os mais novos facilmente reconhecem.

⁴²⁵ “(...) el autor que escribe para niños, sobre todo poesía, sabe que para transmitir su mensaje con toda la riqueza ha de colocar entre emisor y el receptor el filtro multiplicador del juego. El niño se alegra ante una repetición de sonidos y ante el juego con sentido múltiple. (Cervera, *op. cit* : 87)

Tal é visível, por exemplo, no poema “Coisas de família”, extraído da obra *Uma mão cheia de Rimas para primos e primas*:

O meu primo mais gordo/ Era doido por bananas/ E por pescada do alto/ Um dia fez-se macaco, /no outro nasceram-lhe barbatanas/e escamas nas pestanas, /o que pôs em sobressalto a minha tia Anastácia, /com uma orelha a menos, /comida em corrida por certo lobo- de- alsácia. /Aquilo é que era vida/e nunca tive outra tão divertida. (Letria, *op. cit.*: 9).

A poesia de Letria rebela-se contra as representações estereotipadas das palavras e introduz a criança numa dinâmica criativa, “ (...) la poesía, gracias a la creatividad, le proporciona nuevas dimensiones con las que el niño puede soñar.” (Cervera, *op. cit.*: 86-87)

O escritor sabe tirar partido simultaneamente da sonoridade e do significado dos vocábulos, principalmente dos mais invulgares, usando-os como brinquedos fónicos, articulando-os, de modo a rimarem e imprimindo musicalidade, a par de um forte sentido cómico imprimido aos seus versos.

É precisamente este aspecto que mantém o leitor/ouvinte de olhos e ouvidos bem atentos e que faz dos seus poemas mundos feitos de *nonsense* e marcados pelo inusitado, como é visível, por exemplo, no poema da obra *Alicate Bonifrate e Versos com Remate*, que a seguir transcreveremos:

Aterrou um avestruz/ no aeroporto de Ormuz/disfarçado de artista, / óculos escuros e capuz/ cantando um conto andaluz/ que aprendeu em Queluz/O misterioso avestruz tropeçou e catrapuz, / exclamando”ai Jesus!”, / fazendo o sinal da cruz/ como quem torce ver ganhar/ o Benfica no Estádio da Luz”. (Letria,*op. cit.*: 38)

Atendendo a esta questão,⁴²⁶ à primeira vista, tanto numa como na outra obra, a maior parte das composições parece um mero aglomerado de frases rimadas, sem qualquer ligação lógica e semântica entre si. Por

⁴²⁶ À existência do *nonsense*

vezes, este efeito de *nonsense* também se consegue pelo encadeamento de repetições paralelísticas: ora de palavras e expressões, ora de sons rimados.

Atente-se nos seguintes exemplos, os dois primeiros retirados de *Uma mão cheia de Rimas* e os dois últimos, extraídos da obra, *Alicate Bonifrate*:

Hermengarda da Bretanha

Hermengarda da Bretanha/ foi de férias pr'a Gafanha,/ com escala no Saldanha/ para apanhar o autocarro/ que a levasse para a montanha. / Encontrou o Dr.Pessanha/ que, dentro do lavatório, / amestrava uma piranha,/ enquanto, com a mão livre, / comia uma lasanha. (Letria, *op. cit.*: 15)

O Alvorço e o Caroço

Instalou-se o alvorço/ quando, depois do almoço, / por causa de um caroço, /alguém agarrou o Sr.Adalberto/pelo pescoço. / A sala ficou num destroço/ e a dentadura/da pobre criatura/ foi cair dentro do poço, / juntamente com uma casca de tremoço” (Letria, *op. cit.*: 55)

Toma lá um bacalhau

À entrada de Bilbau/deram-me um bacalhau/que, muito seco e salgado, /eu levei até Macau, / fazendo escala em Bissau. / Disse-me lá um chinês:”Cuidado com o degrau/e com a cauda do lacrau. / Toma lá um bacalhau/ e, já agora, diz se queres/ um chá ou um cacau. (Letria,*op. cit.*: 29)

O Zuavo e o centavo

Certo soldado zuavo/ veio pedir-me um centavo/para fazer uma chamada/ para o seu primo eslavo/ que não tinha morada/ e que se dizia tão bravo/ que resolvia a murro/ o mais leve desconchavo. / Dei-lhe um cravo/ e um centavo, / mas nunca percebi/ como se diz /obrigado em eslavo, /pela boca de um zuavo. (Letria,*op. cit.*: 33)

A questão do *nonsense* ou da falta de sentido de um texto tem sido tratado por vários autores e teóricos de Literatura para a Infância.

Juan Cervera afirma que a linguagem usada no texto literário destinado à Criança não deve circunscrever-se apenas ao seu intelecto, mas sim, e principalmente, à sua sensibilidade e criatividade.

Este autor enfatiza que linguagem e situação se devem associar para conseguir efeitos cômicos, construindo mundos absurdos. Assim consegue estimular-se a criatividade e inteligência infantis:

En el planteamiento de situaciones absurdas se hacen coincidir en el plano del cotidiano, elementos disparatados. El resultado es la aproximación al sinsentido. Se produce no solo una situación ridícula, sino una nueva valoración de los sonidos, las palabras, frases y situaciones. Con lo qual se potencia la comunicación y la observación de la realidad. (Cervera, *op. cit.*: 77)

Dos vários contributos que os críticos têm dado na tentativa de explicar esta questão, evidenciamos o de Georges Jean, quando considera que esta imagística desprovida de lógica exerce grande fascínio sobre as crianças, assim como o jogo poético e o ritmo. (Jean: 1995)

Em todas as composições poéticas que compõem as obras em análise, reencontramos características a que as rimas infantis nos habituaram, tais como: a reinvenção verbal ou de combinações fonéticas diferentes e a criação de efeitos onomatopaicos.

No entender de José António Gomes estes são:

aspectos particularmente apelativos para a criança, já que lhe permitem familiarizar-se, de uma forma lúdica, com ritmos, palavras ou movimentos simples. São poemas cuja “evidência sonora” se sobrepõe claramente ao plano da significação, provocando, assim, aparentes faltas de lógica. Estas produzem, por vezes efeitos cômicos que permitem a libertação de tensões inconscientes. (Gomes, 1993: 45)

Relativamente às obras: *Alicate Bonifrate e Versos com Remate e Uma Mão cheia de Rimas para Primos e Primas*, são ainda de destacar os efeitos de musicalidade ao serviço da comicidade. Para esta última contribui também a junção de significantes oriundos de contextos aparentemente inconciliáveis. É assim que as composições poéticas destes

livros são todas elas divertidas, remetendo para o riso. Escolhemos, como exemplos ilustrativos, dois poemas, o primeiro retirado de *Alicate Bonifrate e Versos com Remate* e o segundo de *Uma Mão cheia de Rimas para Primos e Primas*:

A Receita da Bruxa

A minha prima gorducha,/ para emagrecer, / foi à consulta da bruxa, / que lhe deitou sal numa chucha/ e a deixou a dieta, / sem tocar sequer/ numa bucha. / Disse a minha/ prima gorducha:/ A vida assim/ é uma estucha!⁴²⁷ (Letria,*op. cit.*: 29)

O Catarro do Pizarro

O espanhol Pizarro/ Era um homem tão bizarro/ que imaginava o mundo/ com a forma de um cigarro./ Um dia, ao tomar banho,/ apareceu-lhe um chicharro/ que murmurou baixinho:/ “Assenta lá, ó Pizarro,/ em vez de fazeres guerra,/ vai mas é dormir a sesta/ debaixo de um chaparro, / que o teu mal é o catarro. (Letria,*op. cit.*: 29)

Em *Alicate Bonifrate* existem ainda composições poéticas onde se exploram os sufixos: -ário, -avo, -edo, -uro, -uz, -iço, -ícia, -ida, -óia, -il, -ácia, -aço, - arra, etc.... Transcrevemos, a título de exemplo, o poema intitulado: “Tudo em ário”:

Onde dorme o dromedário?/ Onde janta o Januário/ Onde inventa o inventário?/ Onde tributa o tributário/ Onde veste o vestuário?/ Onde avia o aviário?/ Onde calenda o calendário?/ Onde opera o operário?/ Onde nota o notário?/ Onde rosa o rosário?/ Ainda falta quantos dias/ para acabar o calendário? (Letria, *op. cit.*: 9)

⁴²⁷ O encadeamento das repetições sonoras em certas composições funciona como trava-línguas, podendo estas ser utilizadas na superação de dificuldades que algumas crianças possam ter na dicção de determinados fonemas correspondentes aos grupos CH e X.

É importante sublinhar que as obras de José Jorge Letria, com destaque para as que evidenciámos na nossa investigação, constituem uma base de trabalho muito útil, no Jardim de Infância e também no 1º Ciclo do Ensino Básico, não só pelo seu valor fonemático intrínseco, mas também pela carga cultural que veiculam, ao serem referidos semantemas emanados da Cultura clássica erudita, por um lado, da Geografia, da História, da Ciência e dos Meios de Comunicação Social, por outro.

Este aspecto reflecte o pensamento de Nelly Novaes Coelho, acerca da poesia para crianças, quando diz que esta espécie de poesia “precisa ser mais do que *rimas* e *ritmos*: ele deve nascer de um *olhar inaugural*. Isto é, descobrir nas coisas já vistas ou sabidas, um aspecto ou tonalidade novos.” (Coelho, 1982: 154)

Para ilustrar as nossas palavras, escolhemos duas composições poéticas, ambas retiradas da obra *Uma Mão cheia de Rimas para Primos e Primas*:

A Fábula e a Rábula

Conheci um cachopo/ que recitava de cor/ as fábulas de Esopo, / enquanto a minha prima Irene de Mitilene, / preferia as de La Fontaine/ e o Pedro Poliedro/ Só sabia as de Fedro. / Eu, como era cábula, / nunca decorei uma fábula/ e, quando me pediram uma, / fazia uma grande rábula.” (Letria,*op. cit.*: 23)

Montei um teatrinho

Montei um teatrinho/ no chão, à minha frente, / e apareceu-me de repente/ o mestre Gil Vicente, / que escreveu ali um auto/ como os do romano Plauto. / Adestrei-me nessas rimas/ para entreter as minhas primas/ e para mostrar aos amigos/ que o que sabem os antigos/ consegue ser tão moderno/ como os jogos de computador/ que elas escondem no caderno/ ou como as naves do espaço/ que depois de irem a Marte, / Regressam a esta parte/ com saudade ou com cansaço.” (Letria,*op. cit.*: 25)

Quanto aos aspectos retóricos, morfo-sintácticos e lexicais, é de destacar nos poemas pertencentes a *Alicate Bonifrate e Versos com Remate*

e *Uma Mão cheia de Rimas para Primos e Primas*, por um lado o uso de um registo de língua norma ou padrão, a qual não implica a ausência de imagens e, por outro lado, a originalidade lexical que cativa e desperta a atenção dos leitores.

Os recursos de estilo mais frequentes são:

- **a metáfora**: “Fui um grande mariola/ (...) levava logo, aquilo era fogo” (Letria, *op. cit.*: 21)

- **a personificação**: “Era um canário/ tão solitário/ que construiu um barco e fez-se corsário.” (*Idem, ibidem*: 47)

- **a comparação**: “Casou com uma rapariga (...) /mais comprida que uma lombriga” (*Idem, ibidem*: 37)

- **a assonância**: “Disse a tartaruga à sanguessuga: -Suga-me esta verruga.” (*Idem, ibidem*: 37)

Por todas as razões enunciadas, bem como pelo interessante diálogo entre as palavras de Letria e as ilustrações que acompanham cada composição poética, *Alicate Bonifrate e Versos com Remate e Uma Mão cheia de Rimas para Primos e Primas* destacam-se por ser obras com temáticas originais, vivas, desafiadoras e, acima de tudo, cativantes para os mais novos. São, deste modo, o exemplo de como se pode e deve despertar as crianças para a magia da poesia, para o encanto desse discurso imaginário, enquanto “ (...) suplemento de beleza e humanidade que o presente nem sempre tem sabido oferecer-lhes.” (Gomes, *op. cit.*: 11)

Relembramos, em jeito de conclusão, que, quer os temas, quer a estrutura, presentes nas obras analisadas, encontram-se também nalguns livros já anteriormente escritos pelo autor, tal como n’ *O Livro das Rimas Traquinas* (1998).

Temos, enfim, na produção poética deste autor, a prova acabada do abandono da tentação moralizadora e didáctica, característica de muita da produção literária de outros autores, caminhando-se no sentido de uma autonomização progressiva do texto poético.

4.3- Luísa Ducla Soares

Maria Luísa Bliebernicht Ducla Soares Sottomayor Cardia, conhecida publicamente como Luísa Ducla Soares é autora de uma das mais consistentes obras de Literatura para a Infância, revelando a sua escrita, uma grande beleza formal e despojamento de palavras e de frases.

Independente e fiel a si própria e às suas convicções, recusou em 1972 o Prémio Maria Amália Vaz de Carvalho, atribuído pelo *Estado Novo* (como poderia a autora de *O Soldado João* (1973), um hino antibélico, aceitar um prémio literário, das mãos daqueles que promoviam a Guerra Colonial?)

A generalidade da sua obra aparece publicada após a instauração da democracia no nosso país. Em 1985, a colectânea, *Seis Histórias de Encantar*, publicada mais tarde, com o título *Seis Histórias às Avessas*, recebeu o *Prémio de Livros Calouste Gulbenkian para Crianças* e, dez anos mais tarde, receberá da mesma instituição o *Grande Prémio de Literatura para Crianças*, pelo conjunto das suas obras.

Os seus contos para a Infância nunca são “inocentes”, deles sobressai quase sempre uma mensagem, um recado, uma opinião, ou, se quisermos, a moralidade da história, sendo comum e subjacente a todos eles uma linguagem simples, mas inteligente, que se caracteriza pela ironia e o sentido de humor.

Na prosa de Luísa Ducla Soares encontramos, pois, um jogo lúdico localizado sobretudo ao nível da criação de situações narrativas em que a realidade, o desejo e a fantasia surgem aliadas de uma forma pouco convencional, entrecruzando-se um olhar crítico, mas com humor sobre o pragmatismo que domina o real e o sonho de um mundo melhor (Bastos, 1999: 138)

Este carácter lúdico que a sua escrita assume é muito influenciado pelas suas principais fontes de inspiração: uma imaginação muito fértil e a

literatura popular portuguesa, também ela marcada por inúmeras situações insólitas e humorísticas.⁴²⁸

Luísa Ducla Soares confere grande importância ao mundo em que vive: ao salientar a necessidade da igualdade entre os seres e o respeito pela diferença, ao enveredar pela crítica saudável, ao revelar o património literário da cultura portuguesa ou ao alertar para a necessidade de um planeta mais protegido.

Mas, esta sua atenção e o interesse que revela em relação ao que a rodeia, não fazem da sua produção literária para os mais novos uma escrita moralista e difícil. Pelo contrário, a sua escrita é inteligente e subversiva e a autora recria nas suas histórias ambientes fantásticos, que muitas vezes se tornam hilariantes, pelo inaudito das situações apresentadas, mesmo quando se abordam situações de risco, solidão ou perda.⁴²⁹

O sentido de humor e o riso são componentes essenciais na vida das crianças e, segundo Luísa Ducla Soares, estes elementos não podem ser excluídos da literatura que a elas se destine:

Dirigir-me às crianças com lamúrias, mimos ternurentos, ou linguagem infantilizante, nunca fez parte do meu estilo, mas pretendo entrar na cumplicidade com elas, através do humor, que pode transformar-se numa brincadeira crítica (...) Rir é saudável e faz falta (Soares, s./d.: 5)

⁴²⁸ “Adoro a aventura de imaginar (...) Escrevo por necessidade, por vício, por premência, desde a juventude (...) A escrita funciona também como evasão, como a forma mais eficaz de saltar dos meus problemas para o mundo da imaginação (...) Interessei-me pela literatura popular; pela sua inalterável frescura, pela simplicidade, graça e irreverência que a caracterizam.” (Soares, s./d.)

⁴²⁹ “ Uma das facetas mais características da minha obra será contudo o humor, que constitui a essência de textos totalmente lúdicos, à base de jogos de palavras. Mas perpassa igualmente em jogos didácticos, como *A, B, C; 1, 2, 3*, e noutros que envolvem problemas sérios como: “Adeus Gasolina” (em *O meio Galo*), “A Sereia” (em *Seis Histórias de Encantar*), e “ O Grande Furo” ou “ Século Vinte e Sete, Cidade de Alcochete” (*Três Histórias do Futuro*) (Soares, s./d.: 4).

Por mais sérias ou graves que sejam as temáticas abordadas nos seus livros para a Infância, o humor é elemento onnipresente e essencial, “através do humor, aposto na capacidade de dizer não ao belicismo, de apostar na fraternidade entre os homens, na paz” (Soares, s./d.: 5).

4.3.1- Ideário subjacente à Obra Literária para os Mais Novos

A obra de Luísa Ducla Soares é multifacetada. Em termos de Modos, abarca o Poético (*Poemas da Mentira e da Verdade, A gata Tareca e outros poemas levados da breca, A Arca de Noé* e maioritariamente o Narrativo, que vai da novela ao pequeno conto; este também varia em prosa ou em verso (como, por exemplo: *O ratinho marinheiro* ou *O sultão Solimão e o criado Maldonado*).

Esta diversidade modal e também genológica que a sua escrita reflecte possibilita o contacto dos pequenos leitores com diferentes tipologias literárias, condição indispensável para a aquisição de competências textuais.

Na nossa investigação centrar-nos-emos na produção literária da autora pertencente ao modo narrativo, já que esta constitui a parte mais significativa da sua obra para a Infância.

“As crianças serão os agentes da renovação. Se crescerem, acreditando na solidariedade, no diálogo da paz, provavelmente ao atingirem a idade adulta, lutarão por eles com a voz da razão”. (Soares, 2004: 8)

Este é o ideário subjacente à criação literária da autora. Para o apresentar aos mais novos da melhor forma, Luísa Ducla Soares contempla uma grande diversidade de temáticas na sua escrita, das quais destacamos:

o **convívio harmonioso** entre diferentes raças;

a **cidade**, associada ao consumismo à construção ou à solidão, em oposição à **natureza**;

problemas políticos, cívicos, ou éticos;

ou, simplesmente, **histórias de animais**, mais ou menos complexas.

Começemos por considerar a primeira temática. Um conto, acessível, mesmo àquelas crianças que ainda não frequentam o Ensino Obrigatório, foca, de uma forma simples e muito clara o tema: “Meninos de todas as cores” (*in O Meio Galo*). Este é um verdadeiro hino à multiculturalidade e à multiracialidade, contando a história simples de um menino branco que viaja pelo nosso planeta e em cada terra vai fazendo um amigo de sua cor.

É ele que se desloca ao mundo dos outros, aí descobrindo o encanto da diversidade étnica e cultural.

Ao longo do conto, cinco meninos: um branco, um amarelo, um preto, um vermelho e um castanho defendem, em belíssimos monólogos poéticos, a importância e o valor intrínseco de cada uma das cores/raças:

(**Miguel**) “É bom ser branco/porque é branco o açúcar, tão doce/porque é branco o leite, tão saboroso, / porque é branca a neve, tão linda”;

(**Flor de Lótus**) “É bom ser amarelo/porque é amarelo o sol/e amarelo o girassol/ mais a areia amarela da praia.”

(**Lumumba**) “É bom ser preto como a noite/ preto como as azeitonas/ preto como as estradas que nos levam a toda a parte”

(**Pena d’Águia**) “ É bom ser vermelho/ da cor das fogueiras/ da cor das cerejas/ e da cor do sangue, bem encarnado”

(**Ali Baba**) “ É bom ser castanho/ Como a terra do chão/ os troncos das árvores/ é tão bom ser castanho, como um chocolate.” (Soares, 1976: 21-24)

De regresso à sua cidade, de meninos brancos, transporta consigo uma vivência enriquecedora que transparece nos desenhos que faz:

“ Enquanto na escola, os meninos brancos pintavam, em folhas brancas, desenhos de meninos brancos, ele fazia grandes rodas com meninos sorridentes de todas as cores” (Soares, *op. cit.*: 25)

Relativamente à **cidade, em oposição à natureza** e seus valores, ela é temática de vários contos, dos quais escolhemos:

A história da Papoila, conto em que uma sementinha é transportada pelo vento para o jardim de uma grande cidade, onde desabrochará em papoila. Aí sente-se totalmente sozinha e lamenta o comportamento dos habitantes da cidade:

Havia já muito tempo que a sementinha (agora plantazinha) reparava como a gente da cidade, apesar de tantos divertimentos, apesar de viver bem, em casas bonitas que quase tocavam o céu, andava séria, metida consigo, sem saber rir. (Soares, 1972: 29)

Também Maria Papoila, a protagonista do conto com o mesmo nome, quando vive no campo, no seu humilde casebre é “uma boa moça, amiga de toda a gente, com duas rosetas na cara (...) que de manhã à noite (...) alegremente cantava” (Soares, 1973: 3) e quando vai para a cidade/ palácio do rei “Prenderam-lhe o cabelo com fitas de veludo (...) vinham pôr-lhe pó de arroz” (Soares,*op. cit.*: 8-9) e proíbem-na de andar ao sol. Então, como um passarinho engaiolado, começa a entristecer e a sua voz (que a levou à fama da corte/ cidade) “ cada vez era mais triste.” (Soares,*op. cit.*: 8-9)

Para salvar a sua saúde e resgatar a felicidade, só resta a Maria Papoila, uma fuga desesperada da cidade: “Até que numa noite de tempestade Maria Papoila fugiu. Enfiou o vestido de chita, as botas de atacadores, levou o ramalhete de espigas ressequidas.⁴³⁰ Correu pela cidade deserta, por becos esconsos, por ruas desconhecidas.” (Soares,*op. cit.*: 16).

Só quando regressa ao campo, a protagonista recupera a sua voz e com ela a alegria de viver: “Chegara a uma aldeia (...) Um deles estendeu-lhe um naco de pão. Maria Papoila ergueu os olhos húmidos. E novamente a sua voz brotou, alegre, clara, tão alegre, tão viçosa, tão contagiante, que todos assomavam às portas com um sorriso nos lábios” (Soares,*op. cit.*: 19).

Esta temática também está presente no conto: “A cidade dos cães”, que dá título à obra: *A cidade dos cães e outras histórias*. Este é, aliás, um conto que, embora se centre no cenário de uma cidade, toca outras temas muito caros à autora, tais como as questões ética e cívica.⁴³¹

⁴³⁰ As espigas ressequidas podem ser lidas como um símbolo da morte da natureza (e seus valores) na cidade.

⁴³¹ Outras obras que ilustram estas temáticas serão apresentadas um pouco mais à frente no nosso trabalho.

A narrativa pode ser entendida como uma espécie de fábula, em que os animais encarnam virtudes e defeitos humanos, mais concretamente, (como a seguir evidenciaremos) dos habitantes das **idades**.⁴³²

A história pode ser lida como uma alegoria ao imperialismo e, não é difícil, encontrar na personagem principal, o cão Kaiser, uma caricatura do ditador Adolfo Hitler.

A acção decorre numa cidade erigida por um amante dos animais e consagrada aos cães: “ah como os pobres bichos vivem tristes no meio dos homens! (...) Uns ficam presos nos apartamentos. Outros passam fome. Outros são vítimas das brincadeiras de miúdos malandros...” (Soares, 2005: 3)

Inicialmente tudo corre a contento dos seus habitantes e é com ironia, que a autora a concebe à imagem e semelhança da actual sociedade humana urbana, marcada pelo signo do consumismo:

A principal atracção do centro comercial era, naturalmente, o talho, (...) o pronto-a-vestir apresentava as novas modas (...) Na secção de brinquedos vendiam-se ossos de plástico (...), além de toda a espécie de brinquedos de peluche para cachorrinhos (...) havia uma piscina cheia de patos para caçar (...), mas o mais sensacional era o cinema. (Soares, *op. cit.*: 4)

Se, por um lado, esta sociedade reflecte a humana, por outro, ela é muitíssimo superior e, neste aspecto, Luísa Ducla Soares é particularmente irónica e, através do seu senso de humor, faz uma crítica social indirecta e inteligente⁴³³:

⁴³² A presença recorrente do animal cão na obra da autora não é coincidência. Segundo ela: “Os cães insistem em aparecer na minha obra. São a encarnação da afectividade espontânea, que tem tendência a perder-se na cidade” (Soares, s./d.: 8)

⁴³³ Também no conto *O Vampiro que bebia groselha*, in *Seis histórias às Avestas* é evidenciada uma crítica à cidade e seus habitantes e aos seus maus hábitos: “-De onde vêm eles? - perguntou o vampiro
- Da cidade. Repara como cheiram mal os fumos que deitam pela boca”. (Soares, 2003: 10)

Lá ninguém se queixava da poluição (...) os dejectos estrumavam a terra, onde nasciam as mais lindas flores. Vícios? Já viram algum cão bêbado, drogado, ou sequer a mascar a pastilha elástica? Ninguém fumava. Em vez do cigarro, traziam na boca um osso, prática muito mais saudável (...) Não havia desastres de viação, pois eram proibidos os automóveis (...) (Soares, *op. cit.*: 6)

É nesta cidade perfeita, onde reina a paz e a harmonia, que surge um elemento potenciador de disrupção e conflito: alguém se lembra de instituir uma hierarquia de poder. É precisamente quando os animais copiam os homens nas questões políticas que se gera a confusão e o início do caos: “Todos queriam ser governantes para mandar (...) todos ladravam.” (Soares, *op. cit.*: 8)

Então, a força bruta leva a melhor e um cão auto-intitula-se o imperador de todos os cães, tiranizando e espezinhando os seus congéneres:

“Vinte pastores alemães da Guarda Republicana passaram a acompanhá-lo para o protegerem (...) quarenta cadelas de luxo o mimavam, cinquenta cães rafeiros lhe serviam de criados.” (Soares, *op. cit.*: 9)

Assistimos, desde esse momento, a uma total inversão dos valores anteriormente vigentes, de paz e de harmonia, e os cães mais fracos, sem abrigo e comida, começam a sua debandada da cidade.

No final, Kaiser, a triste caricatura de um ditador, já sem súbditos que o temam e lhe guardem obediência, regressa à cidade dos homens e, por ironia do destino, é capturado pela camioneta da câmara e levado para um canil.

Um novo ciclo se inicia, quando a cidade, agora deserta, é tomada de assalto, pelos gatos, apresentando o conto, um final em aberto, que deixa ao jovem leitor a liberdade para criar o desfecho que a sua imaginação lhe permitir.

Para concluir o estudo desta temática, e mais concretamente da questão da solidão na cidade, escolhemos, também da colectânea: *A cidade dos Cães e Outras Histórias*, o conto: “Mestre Grilo Cantor”.

Este conto apresenta a história de um grilo “preto e luzidio, tão lustroso como um senhor que usava muita brilhantina” (Soares, 2005: 54), que, aborrecido por os outros animais não o deixarem cantar à noite, resolve abandonar o campo e ir viver para a cidade.⁴³⁴

Na cidade, porém, as coisas não são tão fáceis como esperava e ele sente-se perdido e assustado “Ao ver os prédios de um lado e de outro levantou voo e foi esvoaçando de rua em rua” (Soares, *op. cit.*: 56)

Conseguir sobreviver torna-se para o pequeno insecto uma verdadeira aventura: “Fugiu, aflito, de um autocarro, escapou a custo das botas altas de um senhor gorducho, por pouco não chocou com uma motorizada (...) (*Idem, ibidem*: 57)

É então que lhe surge uma ideia, pula para o ombro de uma menina e aí, a salvo, acompanha-a até casa. É nesse momento que se dá um acontecimento que faz com que a história tome novo rumo: vendo uma deliciosa salada de alface, o grilo, desvairado de fome, lança-se sobre ela e gera o pânico. É que as famílias da cidade têm algumas dificuldades em distinguir um grilo de uma barata, “Olhem, uma barata!” (Soares, *op. cit.* : 58)

Finalmente e depois de uma perseguição, o grilo é identificado como tal e, salvo da morte, é condenado ao confinamento de uma gaiola. “Mestre grilo viu-se lá dentro. Entre grades de prisão” (*Idem, ibidem*: 59)

A sua vida, longe do campo, limitada às quatro paredes de uma casa e às grades de uma gaiola, passa a desenrolar-se na mais completa solidão e assim “ passou muitos dias, cantando, comendo, dormindo, entristecendo de se ver fechado.” (Soares, *op. cit.* : 59)

Cansados de o ouvir toda a noite a fazer barulho,⁴³⁵ os seus donos atiram-no pela janela. “Lá foi mestre grilo aos trambolhões pelos ares”

⁴³⁴ “ no dia seguinte, escondeu-se no carro da mula que ia até “ à cidade”. (Soares, 2005: 56)

⁴³⁵ “ Quando as luzes se apagavam chorava a sua infelicidade: Cri, cri-cri/ prenderam-me aqui/ Cri, cri-cri/ prenderam-me aqui” (Soares, *op. cit.*: 59)

(Soares, *op. cit.*: 59). A sua sorte é, que ao cair, a gaiola se partiu e ele, atordoado e zozzo, conseguiu fugir.

Baralhado e confuso, perdido na cidade inóspita, vale-lhe a velha mula, que o trouxe inicialmente, para o levar de volta a casa: o campo.

O grilo agora já não se importa de cantar durante o dia, para não incomodar os outros animais.⁴³⁶

Então, o mestre grilo passa a cantar “desde o nascer do sol à noite e (...) e à noite dorme, bem cobertinho, entre dois lençóis de folha de alface” (*Idem, ibidem*: 64)

Não será exagero nosso se dissermos que todas as obras da extensa produção narrativa para a Infância, de Luísa Ducla Soares, apresentam subjacentes **temáticas cívicas, políticas e morais**⁴³⁷.

Escolhemos, porém, somente contos em que tais temáticas são explicitamente tratadas e têm um lugar de destaque na economia das narrativas.

Começaremos pelo conto “O Sr. Milhões”⁴³⁸, que pode ser interpretado como uma alegoria à revolução de Abril.

O nome da personagem principal revela a característica que dela se destaca; o seu materialismo, desde logo evidenciado nos parágrafos iniciais: “ (...) tinha dinheiro como milho. Cofres de moedas de ouro, baús de moedas de prata, caixotes de moedas de cobre”.⁴³⁹ (Soares, *op. cit.*: 15)

⁴³⁶ A aprendizagem do valor de respeitar o próximo é feita pelo protagonista, o grilo ao longo da história.

⁴³⁷ “ Os livros convidam à concentração, ao pensamento reflexivo. Não será importante que as crianças leiam, pensem e sintam? Não será fundamental que interiorizem o que por elas perpassa? Estão longe de ser criaturinhas atrasadas mentais. O mundo em que vivem também lhes pertence e pode ser por elas compreendido.” (Soares, 2004: 6)

⁴³⁸ *In O Meio-galo*, (Soares, 1977).

⁴³⁹ Como o texto se destina a crianças, a autora não resiste a uma nota de humor, tão ao agrado dos mais novos: “seus guardanapos eram notas de quinhentos e em vez de papel de retrete usava notas de cem.” (Soares, *op. cit.*: 15)

Além da sua enorme riqueza, e por oposição a ela, é enfatizado o ridículo da personagem “ Redondo como uma moeda, o Senhor Milhões tinha umas perninhas curtas (...) uns bracitos delgados" (Soares, *op. cit.*: 15)

Toda a descrição física da personagem está ao serviço de realçar a vasta fortuna de que é proprietário: “óculos de aros de **ouro**, dentes de **ouro**, alfinete de **ouro** (...) botões de punho de **ouro**” (*Idem, ibidem*: 16) Assim, detentor desta vasta fortuna, o Sr. Milhões possui também um verdadeiro batalhão de empregados, para os mais variados fins: “ Porteiros, motoristas, engraxadores, cozinheiros, limpadores de pó, enxotadores de moscas, jardineiros, carregadores, alfaiates, cultivadores do campo (...)” (Soares, *op. cit.*: 16)

A presença da opressão e do autoritarismo é simbolizada pelos capatazes e pelos muros da propriedade.⁴⁴⁰ ,tal como o velho portão da propriedade do Sr. Milhões simboliza a fraqueza e falência do sistema que ele personifica: a ditadura ⁴⁴¹.

Quando o portão é retirado e a propriedade se abre ao exterior, tudo é exposto: “Os homens de fora” vêm “ O Sr. Milhões à janela, coberto de ouro e os seus homens esfarrapados e descalços” (*Idem, ibidem*: 18). E, por outro lado, a realidade exterior passa também a ser conhecida por aqueles que estão intra-muros e também eles comparam o seu mundo com aquilo que lhes é dado, agora, a ver.

Os dois mundos são cuidadosamente comparados e contrapostos pela autora:

⁴⁴⁰ “ Não faltavam sequer os capatazes, de chicote na mão para os obrigar a trabalhar” (Soares, *op. cit.*: 16)

⁴⁴¹ “ Velho, de centenas de anos, um dos portões enferrujou de todo e foi precisos tirá-lo” (Soares, *idem, ibidem*: 15)

Então, os homens de fora espreitaram as imensas quintas, as searas curvadas ao peso do trigo, os trabalhadores curvados ao peso do trabalho desmedido. Viram as flores vermelhas e as caras pálidas de abatimento. O palácio de mármore e as cabanas de palha. O senhor Milhões à janela, coberto de ouro e os seus homens esfarrapados e descalços (...)

Também os criados do grande ricoço se espantavam com o mundo que lhes foi dado ver: as casas com seus quintais, as caras com seus sorrisos, as lojas com suas compras e o dinheiro nas mãos daqueles que trabalhavam ⁴⁴² (Soares, *op. cit.*: 18)

Este confronto entre dois mundos, de características totalmente diferentes: um marcado pela gratificação justa a quem trabalha e outro marcado pela exploração do homem ao seu semelhante, vai gerar a revolta dos trabalhadores do senhor Milhões e o abandono da propriedade do latifundiário.

Perante o desespero do tirano é contraposta a indiferença dos seus trabalhadores. “Dava ordens e contra-ordens. Ninguém o ouvia. Mandava chicotear, ordenava que prendessem. Ninguém o ouvia.” (*Idem, ibidem*: 19) ⁴⁴³

O senhor Milhões, sem criados para o servirem, revela-se em toda a sua inutilidade, terminando o conto com uma frase que encerra em si uma mensagem da maior importância para os mais jovens: é importante aprendermos a fazer tudo e sermos auto-suficientes, caso contrário, corremos o risco de termos um triste fim: “redondo, redondo como uma moeda luzente, luzente, como o seu ouro, sentou-se na sua poltrona dourada, cobriu-se de notas e deixou-se morrer à fome”. ⁴⁴⁴ (Soares, *op. cit.*: 19)

⁴⁴² Atente-se nas antíteses usadas pela autora para enfatizar as diferenças abissais entre o mundo do senhor Milhões e o mundo exterior.

⁴⁴³ A estrutura paralelística serve para reforçar a falta de autoridade de um ditador, agora que já não tem a quem dar ordens.

De fome, também se deixará morrer o jovem príncipe d’*O Reino dos Mandriões* (Soares, 2003, *Seis histórias às Avestas*), outro conto da autora com a presença de uma temática marcadamente ética.

A acção decorre num reino, onde tudo funciona inversamente,⁴⁴⁵ e o valor da preguiça suplanta o do trabalho. O sultão resolve encontrar o mais sábio dos preceptores para o seu filho, o príncipe Não- faz –Nada ⁴⁴⁶, futuro suserano, seja instruído em “todas as virtudes e sabedorias da sua nação” (Soares,*op. cit.*: 31)

Descoberto o mestre é encetada a viagem que a ele conduz, pois o sábio, como bom mandrião que é, recusa-se a mexer um dedo que seja para vir ter com o sultão. Aproveita, então, a autora para descrever o que é um país governado pela incúria e a preguiça:

“ (...) Por estradas nunca reparadas, entre casas em ruínas e campos por cultivar” (*Idem, ibidem*:33)

Finalmente, chegam ao sábio (que conhece todos os malefícios do trabalho e as virtudes da preguiça), cujo primeiro conselho é o contrário do que os jovens leitores estão habituados a ouvir dos mais velhos ⁴⁴⁷:

“Para poumares a cabeça, não penses; para poumares os músculos, não te mexas (...) a imitação é a mais preguiçosa das actividades.” (Soares, *op. cit.*: 35)

⁴⁴⁴ O uso do recurso expressivo **comparação** confere comicidade ao texto e acentua a tragicidade da personagem principal, que, embora, redonda, vai acabar por morrer de fome”.

⁴⁴⁵ A lembrar o *nonsense* de histórias como *Alice no país das Maravilhas*, de Lewis Carrol.

⁴⁴⁶ O nome do príncipe além de estar ao serviço do cómico, reforça o carácter de *non-sense*, subjacente a esta narrativa.

⁴⁴⁷ Não é por acaso que Luísa Ducla Soares nos desconcerta, pondo na boca desta personagem estas palavras. As crianças, a quem o conto se destina, compreenderão no final, como elas são tolas e o mal que acontece a quem as põe em prática.

Deitados debaixo de uma figueira, assim estão mestre e discípulo da preguiça, durante horas e horas. Mas, o príncipe, como futuro rei e querendo suplantar o mestre, nem sequer se mexe para apanhar os figos, que lhe vão caindo por todo o corpo, esperando que lhe caia na boca algum que lhe sacie a fome.

Quando o primeiro fruto, lhe cai na boca, passados dias, já é tarde demais e, pasme-se, o jovem deixou-se morrer à fome, por preguiça de comer! Estamos perante o retrato fiel do cúmulo da preguiça, ou de como ela pode ser pernicioso para o ser humano.

A morte do príncipe espoleta uma série de reacções do mais curioso possível para o homem comum, mas talvez nem tão estranhas para um reino de mandriões:

Quando a mãe soube, deixou cair duas lágrimas,
-Coitadinho- Só me consola saber que não morreu cansado.
-Não vai ter o trabalho de governar- Soluçou o pai
-Até merecia uma estátua pela sua mandriice sugeriu a avó.
-Soube escolher. Vendo bem, a melhor profissão é a de morto.
-Vamo-nos deixar também morrer! - decidiram os mais perfeitos
mandriões. (Soares, 2003: 38) ⁴⁴⁸

É então que surge um elemento que, à imagem do que acontece noutras situações mais comuns, marca a diferença, conferindo um outro rumo à acção: “as crianças são sempre do contra, (...) bateram o pé.” (Soares, *op. cit* : 38)

As crianças recusam-se a seguir o exemplo dos adultos. Não querem morrer, nem sequer ser mandriões e são elas que conseguem salvar o país de uma condenação escolhida pelos seus próprios habitantes adultos.

“Tanto brincaram, tanto estudaram sozinhos, ergueram casas, cultivaram campos, fizeram fábricas, proclamaram a república” (*Idem, ibidem*: 38)

⁴⁴⁸ O apurado sentido de humor da autora a emergir nesta passagem do conto, tornando a sua leitura muito mais fácil e apetecível aos pequenos leitores.

Aqui está claramente implícita a esperança imensa que a autora deposita nas crianças e jovens e na sua capacidade de mudarem o rumo das coisas e fazerem progredir o mundo. O conto finaliza com a enigmática pergunta: “Quem vai hoje descobrir onde era o reino dos mandriões?” (Soares, *op. cit* : 38)

Cabe aos pequenos leitores pensarem sobre o assunto...Porque usar a inteligência e pensar são coisas muito importantes, como o conto lhes ensinou.

Para concluir a nossa reflexão sobre a temática moral do valor e da importância do trabalho, apresentaremos o conto “Os Nove Mandriões”, extraído da obra *O Meio Galo*. A mensagem final do conto resume as principais ideias da autora, a respeito desta temática: “Sem os outros nada somos/ Eles sem nós nada são. /Vale bem mais trabalhar/ Do que ser-se mandrião” (Soares, 1976: 60)

Resumidamente, o conto trata da história de pessoas com profissões tão diferentes como: um padeiro, uma costureira, um pescador, uma lavadeira, um aguadeiro, um pastor, um bombeiro e um varredor que decidem, por pura mandriice, abandonar as suas ocupações habituais, originando-se o caos.

Deixa de haver os bens e serviços essenciais, tais como: água, pão, carne, peixe, sapatos, roupas e as ruas transformam-se em verdadeiras estrumeiras. Este ambiente gera entre eles (que inicialmente se irmanavam na preguiça), a discórdia e o mal-estar: “Acabara-se a paz e o sossego. Todos se criticavam, todos se injuriavam” (Soares, *op. cit.*: 59).

A conclusão a tirar é única e lógica: impõe-se o regresso às ocupações habituais de cada um, pois só do cumprimento do dever pessoal nasce o bem-estar de todos, sendo reposta a ordem e o equilíbrio natural das coisas:

Então, o padeiro suspirou e encaminhou-se para a padaria. A costureira, com a lágrima ao canto do olho, foi para a sua casita modesta e agarrou-se à costura. O pescador fez-se ao mar. a lavadeira deu meia volta, regressando ao rio. O aguadeiro curvou-se para o carrinho de mão, o pastor voltou para os campos à procura do rebanho, o bombeiro aprumou-se e, (...) dirigiu-se para o quartel. O varredor recomeçou a vassourar. (*Idem, ibidem*: 60)

A questão da **poluição** e da conseqüente necessidade de protecção do meio ambiente são também aspectos presentes em vários contos da autora, que se integram, claramente, na temática dos problemas éticos, cívicos e morais.

Luísa Ducla Soares apresenta uma visão prospectiva acerca da poluição e dos seus efeitos perniciosos. Por exemplo, no conto “Adeus Gasolina” é apresentada uma visão do futuro, que se aproxima muito do que é já o nosso presente, sendo mostrada uma antevisão lúcida e crua dos graves problemas dos combustíveis fósseis, como a gasolina, e das terríveis conseqüências da sua falta, numa sociedade demasiado dependente dela.

A autora consegue fazer reflectir os jovens leitores sobre assuntos sérios, sem, no entanto, nunca perder o sentido de humor e a fina ironia que caracterizam a sua escrita, o que a torna apetecível e fácil de ler.

Num “país, à beira-mar (Portugal?), com florestas, campos, cidades e gentes.”, o homem, na sua ânsia de civilização, começa a destruir e a sobrepôr construção a ambiente: “Os jardins tinham sido alcatroados para parques de estacionamento. As estátuas deitadas abaixo para erguer bombas de gasolina. Grandes petroleiros aportavam ao cais, carregados de petróleo, que grandes refinarias transformavam em gasóleo, gasolina (...)” (Soares, 1976: 39)

Neste cenário, acontece o imprevisível: os países produtores de petróleo “deixaram de o fornecer.” (Soares, *op. cit.*: 42) A medida imediata dos governantes é o aumento brutal dos combustíveis, “até que acabou a última gota de gasolina” (*Idem, ibidem*: 42).

Com grande sentido de humor, a autora descreve os soldados a ir para a guerra a pé”, “os ministros (...) a exigir os camelos do jardim Zoológico” e para o Presidente da República foi escolhido “o elefante que toca o sino no jardim zoológico.” (Soares, *op. cit.*: 42)

Assumindo uma perspectiva claramente futurista, numa época em que os problemas ecológicos e ambientais não eram tão prementes como

na actualidade ⁴⁴⁹, Luísa Ducla Soares apresenta vários meios de transporte alternativo ao automóvel, nomeadamente os tradicionais animais de carga.

Desta forma, a vida passa a ser mais fácil e divertida, até nas grandes cidades: “E, quando um condutor furioso, gritava para o outro: - Saia da minha frente seu burro! Já ninguém se irritava, pois pensava que o insulto era dirigido ao orelhudo bicho de quatro patas” em que se fazia transportar (Soares, *op. cit.*: 43).

A problemática da gasolina, como elemento poluente, mas à volta do qual gravita a vida da nossa sociedade de consumo, está também presente no conto: “Que grande furo!” (in *Três Histórias do Futuro*, 2004).

Também num cenário futurista (séc.XXI), a autora imagina que na cidade de Lisboa, aquando da escavação de um túnel, surge:

um repuxo enorme, de negrura viscosa e suja (...) formavam-se poças, charcos, rios. Desciam cascatas pelas escadas da velha estação da Rua do Ouro, Rua da Prata, Rua Augusta, que alagavam a Praça do Comércio para se precipitarem finalmente no Tejo” (Soares, 2004: 6-7).

Tal acontecimento gera grande confusão e perplexidade em todos para, em seguida, ser causa de uma enorme satisfação: finalmente, Portugal será auto-suficiente em combustível e passa a ser um dos seus principais exportadores: “Foram saldadas a pronto as velhas dívidas ao Fundo Monetário Internacional. A balança de pagamentos desequilibrou-se pesadamente em proveito de Portugal (...) Os ventos da história sopravam de novo a nosso favor.” (Soares, *op. cit.*: 6-7).

Mas nem tudo são factos positivos e rapidamente as pessoas se apercebem dos muitos aspectos negativos dos produtores de petróleo, sobretudo, como a autora pretende enfatizar, se esta produção se faz em excesso: “Empestava o ar a dois quilómetros de distância (...) A febre do petróleo alastrou aos mais recônditos rincões (...) Em montes e vales, praias, quintas, casas, garagens, jardins se escavava, cavava, cavava. (...) Hortas, pomares, gados, oficinas, caíam no abandono.” (*Idem, ibidem*: 15)

⁴⁴⁹ O livro foi escrito na década de setenta.

Fruto deste clima, em que o ouro negro jorra de um qualquer buraco, dá-se o descalabro total, ninguém produz nada e Portugal passa a depender totalmente do estrangeiro: “Os portugueses (...) resolveram por unanimidade largar o emprego (...) importavam-se couves, sardinhas, lagostas, ovos, carne, vinho, leite, águas minerais (Soares, *op. cit.* : 15).

Novamente, neste conto, as crianças constituem uma exceção à regra, sendo as únicas que continuam a trabalhar, deslocando-se até à escola, mas, evidentemente, “de triciclo motorizado, bicicleta a motor, carrinha telecomandada ou passadeira rolante”(Soares, *idem, ibidem*:15).

Claro que, como já não há professores, os alunos exigem a imediata abolição da escolaridade obrigatória, exigência com a qual o Primeiro-ministro, desde logo, concorda.

Graças à descoberta do petróleo passamos ter um país poluído e inculto, em que nem os monumentos ex-líbris escapam da destruição: “ a Torre dos Clérigos aproveitada para torre petrolífera, a Universidade de Lisboa transformada em estação de serviço, o Mosteiro dos Jerónimos, que se adaptara...às novas funções de depósito de crude” (Soares, *op. cit.*:16).

A ironia e crítica àqueles que são desmedidamente ambiciosos, sem olharem às consequências dessa ambição no meio ambiente e na sociedade culminam na seguinte passagem: “ Poderia haver algum povo mais feliz? (...) Somos todos iguais. Todos ricos, todos analfabetos. Está concretizada a democracia” (*Idem, ibidem*: 17 e 20).

É nesta altura da história que a autora introduz um elemento surpresa que significará uma alteração drástica no rumo dos acontecimentos. As várias nações da Europa começam a substituir, uma após a outra, o velho combustível fóssil, por outras alternativas energéticas:

A França notificou: substituímos o petróleo pela energia atómica.

No ano seguinte foi a vez da Espanha: doravante utilizamos apenas a energia solar.

Mais um ano e ficou inutilizado o oleoduto norueguês: Para o nosso abastecimento basta a energia eléctrica.

A Inglaterra optou pela força das marés, a Alemanha pela dos ventos e, de repente, num abrir e fechar de olhos, Portugal deixou de ter compradores.” (Soares, *op. cit.*: 21)

À imagem do que acontece noutros contos, a mensagem aqui presente é que só o bom senso e o esforço de todos e cada um de nós pode fazer do sítio onde vivemos um lugar bom e aprazível.

O país é leiloado em hasta pública e, suprema ironia, o próprio presidente da República “com a consciência do dever cumprido. Contou as notas, meteu-as num baú, fretou um foguetão, foi passar o Carnaval ao Rio de Janeiro. Nunca mais voltou.” (*Idem, ibidem*: 21).

Se a poluição é a principal temática presente nestes contos, em muitos outros, ela também está presente ou é afluída, tal como em “O Monstro” (*in Seis Histórias às Avessas*) “Ondas de petróleo taparam o oceano, taparam o rio, taparam as praias” (Soares, 2003: 28) e em “A Sereia” (*Idem, ibidem*: 76) “de repente, se ouviu uma voz cantando entre o marulhar das águas, uma cabeleira de ouro assomou na poluição cinzenta das águas do Tejo.” (Soares, *op. cit* : 76).

Na história “Século XXVII, Cidade de Alcochete” (*in Três Histórias do Futuro*) está igualmente presente a temática da poluição. Também aqui encontramos a ironia e o peculiar senso crítico da autora, que são enfatizados pelas belíssimas ilustrações de Paul Driver:

A cidade de Alcochete era uma bela cidade, com, prédios de mil andares e fábricas aos milhares (...) Só havia um senão na cidade de Alcochete, era um certo cheirete que subia do antigo rio Tejo, transformado no maior cano de esgoto da Península Ibérica, e descia de um enorme chapéu de fumo das chaminés industriais. (Soares, 2003: 24)

Neste cenário futurista de catástrofe, as crianças do presente são alertadas para os perigos da poluição e para as consequências trágicas que a falta de cuidado do homem pode ter para o planeta.

O ar tornou-se tão irrespirável que as pessoas passaram a usar máscaras de oxigénio. E quem diz as pessoas diz os cães e os gatos, as vacas leiteiras, os porcos, os carneiros. Os outros animais iam a pouco e pouco morrendo, naturalmente. (Soares, *op. cit* : 25)

O conto funciona como uma parábola sobre a ambição e o materialismo da humanidade. A personagem principal, o Sr. Roquete, cansado de viver na mais completa poluição, decide partir do planeta Terra, procurando um planeta desabitado.

No princípio, tudo corre às mil maravilhas, mas inicia-se novamente um ciclo de destruição, pois a humanidade em peso, ouvindo “a fama do planeta (que) alastrava” (*Idem, ibidem: 27*), decide mudar-se para lá, recomeçando tudo de novo: “No planeta maravilhoso começaram a deitar abaixo os primeiros limoeiros para erguer arranha-céus, a transformar os campos de ananases em fábricas e taparam-se com lixeiras quilómetros de manjericos” (Soares, *op. cit.:* 28)

A autora deixa implícita uma conclusão irónica e bastante crítica: será que só num planeta sem humanidade poderá haver boa qualidade de vida e não haver poluição? O Sr Roquete regressa à Terra, agora completamente despovoada, “Foi andando pelas ruas desertas até ao rio. Amanhecia. Do Tejo, limpidamente azul, subia o perfume limpo da maresia” (*Idem, ibidem: 28*) Cabe certamente às novas, gerações, a quem o conto se destina, evitar que este tipo de cenários se concretize.

É de realçar que nos livros de Luísa Ducla Soares, mesmo naqueles em que o primeiro plano é preenchido por uma vertente mais lúdica, quer em termos de situações retratadas, quer no concernente à linguagem, existe sempre uma reflexão sobre alguns valores fundamentais.

“ O sentimento de solidariedade e de partilha em relação aos outros, a crítica de certos aspectos da sociedade actual, como sejam a rejeição da diferença, a avidez do lucro ou o poder da máquina, são elementos sempre presentes, por vezes encenados em ambientes em que reinam o *non-sense*, o humor e uma certa ironia nem sempre captável pelos mais novos. Os livros que evidenciam estes aspectos de uma forma mais clara serão *O Disco Voador* e *Três Histórias do Futuro*” (Bastos, *op. cit.:* 137)

Os **animais** são outra das temáticas presentes na obra literária de Luísa Ducla Soares. Na colectânea *A cidade dos Cães e outras Histórias*, todos os contos são protagonizadas por animais e quase todos eles evidenciam traços humanos, sobre os quais a autora reflecte e faz reflectir,

sempre com a simplicidade e o senso de humor que lhe são característicos.⁴⁵⁰

Desta forma, Kaiser, o cão, simboliza a prepotência, a Mosca atrevida, a insistência, o Coelho Saltitão, a ânsia de liberdade, o Macaco, a vaidade e a presunção, o Bicho-de-conta, a pretensão de se fazer tudo e não se ser bom a fazer nada, o Caranguejo Verde, a assunção da própria individualidade e o Mestre Grilo Cantor, a rebeldia.

Pela sua relevância e pelas mensagens transmitidas, escolhemos para reflectir sobre a temática dos animais alguns destes contos, que a seguir, analisaremos.

O Coelho Saltitão evidencia, claramente, características humanas, nomeadamente a ânsia de liberdade.

Retratado como um rebelde “não parava de dar saltos e cabriolas na gaiola (...) punha-se a pensar na maneira de sair daquela prisão” (Soares, 2005: 19). Esta atitude opõe-se drasticamente à passividade dos que não trocam a liberdade pela “boa palha e mesa farta” (Soares, *op. cit.*: 20) Conseguindo fugir ao cativeiro, o protagonista refugia-se na floresta, que está cheia de perigos e a raposa Trinca-trinca tenta devorá-lo.⁴⁵¹ Graças à inteligência e argúcia de Saltitão, a raposa matreira é ludibriada e é levada à casota do cão, ao invés de ir ter à coelheira, como pretendia.

O conto é um hino à liberdade dos seres, que fica bem explícito nas palavras finais: “Como é bom ser livre! Pisar a terra, andar à vontade!” (*Idem, ibidem*: 22)

No conto *O Caranguejo Verde*⁴⁵², o próprio título nos remete para a ideia da originalidade deste ser. Muito triste por todos os seus vizinhos o

⁴⁵⁰ Três dos contos que compõem esta obra já haviam sido publicados em 1981, numa obra sob o título: *Histórias de Bichos*.

⁴⁵¹ O nome da raposa é muito sugestivo, remetendo a criança, de uma forma cómica, para a ferocidade do animal.

⁴⁵² Publicado originalmente na colectânea: *Histórias de Bichos* (1981) foi publicado, pela segunda vez como um conto da obra: *A Cidade dos Cães e Outras Histórias*. (2005)

considerarem feio e desengraçado, um pequeno caranguejo resolve fazer um disfarce com penas de gaivotas e cobrir-se com ele. A partir da assunção desta falsa identidade, passará pelo que não é, a fim de não ser gozado pelos outros animais, começando, para ele, uma nova vida:

O caranguejo saiu majestosamente, do esconderijo, branco como um nenúfar, uma noiva, uma espuma, uma gaivota. O próprio sol se ia deixando cair de espanto na praia. Que belo! Que gentil! Que pássaro maravilhoso! Exclamavam uns e outros (Soares, *op. cit.*: 39-40) ⁴⁵³

Neste momento surge um acontecimento que virá a alterar drasticamente o rumo da história: “ a grande festa da bicharada.” (*Idem, ibidem*: 39-40)

Os animais da terra e do mar reúnem-se para provar quem é o mais forte e mais capaz. Após um longo debate, em que o sol assume o papel de juiz, animais como: a baleia e o elefante, o veado e o salmão, a águia e o linguado, o pavão e o peixe arco-íris, esgrimem argumentos na tentativa de provar quem é o melhor.

O sol considera que bichos do mar e da terra não têm comparação, pois os que num ambiente se superiorizam, no outro não se destacam minimamente. É então que o pequeno caranguejo se assume na sua verdadeira essência, afirmando que não é o mais lindo, mas muitos outros bichos há que se lhe assemelham, não é o mais ligeiro, mas corre em toda a parte e que se move de igual modo em meio terrestre ou marinho.

Perante este discurso simples, mas convincente, o sol concorda em atribuir ao caranguejo verde o título de rei dos animais. Não deixa de ser intencional, por parte da autora, atribuir ao protagonista este prémio, só quando ele encontra coragem para assumir a sua verdadeira identidade: ele é apenas um pequeno caranguejo verde, estando subjacente o conceito de que as coisas só podem correr-nos bem, se assumirmos aquilo que somos, as nossas capacidades e limitações.

⁴⁵³ Atente-se no uso de recursos expressivos, tais como as metáforas e a hipérbole para realçar a transformação radical por que passou o caranguejo.

É precisamente sobre o facto de não se ser consciente do seu real valor que trata o conto “O Meio galo”

Esta história funciona inversamente à anterior. Resultado de uma gestação “fantástica”, em que um gato devora apenas metade do ovo, nasce uma meia ave “dele surgiu um meio pinto. Tinha meio corpo, uma só asa, uma só pata” (Soares, 1976: 10).

Apesar de ser um galo apenas na metade, ele tem vaidade e arrogância a dobrar, o que torna a sua figura ainda mais ridícula.” O meio pinto cresceu, fez-se meio frango, meio galo, mas era só metade no tamanho, em tudo o resto era a dobrar. Tão guloso, tão vaidoso, pomposo, que não lhe cabia a fama nas dez léguas em redor.” (Soares, *op. cit.*: 12)

Arrogante e egoísta, decide que o seu lugar é o palácio real e é para lá que se dirige: “Vou para o palácio real, pois sou o rei dos galináceos” (*Idem, ibidem*:12) à medida que para lá se dirige é interpelado por vários elementos que lhe pedem ajuda (o regato ⁴⁵⁴, a fogueira, ⁴⁵⁵ o vento ⁴⁵⁶) e a todos se esquivava com a mesma displicência e altivez: “Tenho pressa, sou o rei, a ninguém ajudarei.” (*Soares, op. cit.*:12)

Por ironia, mal entra no palácio, dirige-se logo à cozinha, dizendo, com toda a vaidade: “Sou rei, sou rei, sou rei/Aqui me instalarei!” (*Idem, ibidem*: 13).

Neste momento é apresentada a moral da história, transmitida com ironia e fino sentido de humor. É a hora de o “meio-galo” ser “recompensado” pelas suas atitudes de falta de solidariedade. Quando o cozinheiro o mete na panela, ele pede ajuda à água, ao fogo e ao vento que lhe “pagam com a mesma moeda” ⁴⁵⁷ por ele usada.

⁴⁵⁴ “Liberta-me para eu poder continuar a correr” (Soares, *op. cit.*: 12)

⁴⁵⁵ “Estou em cinzas, abana-me com a tua asa que eu não me quero apagar” (Soares, *idem, ibidem*: 12)

⁴⁵⁵ Afasta com o teu bico as folhas, para que eu possa soprar” (Soares, *op. cit.*:13)

⁴⁵⁶ Afasta com o teu bico as folhas, para que eu possa soprar” (*Idem, ibidem*:13)

⁴⁵⁷ “Não me quiseste ajudar, agora vou-te afogar” (Soares, *op. cit.*:13)

Dentro ainda desta temática (dos animais) e para concluir o seu estudo, apresentaremos o conto: “O Caçador Caçado” (*A Cidade dos Cães e outras Histórias*, 2005). Assistimos, nesta história, a uma curiosa inversão de papéis: o caçador é considerado o “mau da fita”, e é perspectivado pelos animais de uma floresta como um bicho papão, assumindo os animais o papel, que por norma é atribuído aos humanos.⁴⁵⁸

Cansados de tanta maldade e despotismo por parte do “bicho-homem”, os demais animais decidem propor-lhe um pacto: de ora avante o caçador descansará ao domingo, para permitir o descanso dos bichos da floresta.

O caçador, traiçoeiro e desleal, jura que sim, mas faz exactamente o contrário e, atrás das moitas, num domingo, na Primavera, quando os animais se encontram tranquilamente a confraternizar, dispara um tiro traiçoeiro.

Esta personagem encarna o que há de pior no ser humano: a mesquinhez, a mentira e a violência. A união dos animais surge como oposição a esta atitude condenável. Assim, animais tão diferentes, como: o lobo, a cobra, a raposa, os pássaros, os coelhos e a águia, esquecem dissensões entre eles e unem esforços contra um inimigo comum, atacando de tal forma o caçador que acaba por se dar uma inversão de conceitos: este acaba caçado e “envergonhado e maltratado, voltou para a povoação, para nunca mais voltar”. (Soares, *op. cit.*: 54).

Mais uma vez, a autora enfatiza a importância da união entre os seres na sua vitória sobre o despotismo e a maldade.

“Não me quiseste ajudar, agora vou-te queimar!” (*Idem, ibidem*: 13)

“Não me quiseste ajudar, agora vou-te empurrar” (Soares, *op. cit.*: 13)

⁴⁵⁸ “ - Olha o caçador que te leva! Olha o mauzão que te come- murmurava a mãe coelha à sua prole (...) – Tem juízo que o caçador anda à espreita...ameaçava a perdiz aos perdigotos fartos de tanta maldade e despotismo, por parte do bicho homem

4.3.2- A Diferença como Valor

Passaremos agora à focalização do aspecto que nos parece mais característico e distintivo da obra literária de Luísa Ducla Soares: o elogio da diferença.

A alteridade, termo que abrange vários aspectos, pode definir-se em relação às oposições eu/outro, criança/adulto, homem/mulher, bom/mau, rico/pobre, branco/ preto, etc...

Durante o seu crescimento, uma criança vai deparar gradualmente com essas oposições e nessa aprendizagem a sua leitura pode desempenhar um papel muito importante. Assim, o conto é a forma literária por excelência que desde muito cedo permite à criança a aceitação precoce da diferença. (Blockeel, 2001: 290-291)

Os adjectivos: irreverente, subversiva e transgressora são os que melhor caracterizam a atitude de Luísa Ducla Soares perante a questão da diferença, aspecto que transparece em muitos dos seus contos para a Infância.

Em inúmeros textos desta autora descrevem-se situações consideradas padrão de normalidade, que serão postas em confronto com outras diferentes, para se ajudar o leitor a concluir que estas últimas têm de ser compreendidas e respeitadas.

A autora não só aceita, como elogia e não se circunscreve ao elogio da diferença, afrontando, mesmo, o padrão de normalidade. Justificaremos a nossa afirmação, recorrendo a alguns exemplos, que consideramos mais significativos.

É o caso das obras *Tudo ao Contrário* (2002) e *Gente Gira* (2002).

Na primeira obra é notória a posição relativista assumida por Luísa Ducla Soares nos seus textos.

Deste livro fazem parte os contos: “O Homem Alto, a Mulher Baixinha”, “O Rapaz Magro, a Rapariga Gorda”, “A Rapariga Limpa, o Rapaz Sujo” e “A Menina Branca, o Rapaz Preto”. Em todos eles é particularmente notória a hiperbolização lúdica dada por comportamentos decorrentes de corpos diferentes, comportamentos opostos ou cores diferentes, respectivamente.

Mas, as situações dicotómicas, ao invés de gerar incompatibilidades, originam a união, sobretudo quando se é o mais diferente possível.

Todo o texto de “O Homem Alto e a Mulher Baixinha” se irá construir com base numa estrutura paralelística antitética, enfatizando a diferença e promovendo a sua aceitação:

Era uma vez um homem tão alto, tão alto, tão alto, que batia com a cabeça nas nuvens (...) Era uma vez uma mulher tão baixa, tão baixa, tão baixa⁴⁵⁹, que usava os malmequeres como chapéus-de-sol (...) (Soares, 2002: 1)

O homem alto tinha de entrar de rastos no túnel onde dormia. (...) A mulher baixinha tinha de usar um escadote para subir o único degrau do rés-do-chão em que morava. (Soares, *op. cit.*: 3)

O homem alto era um grande polícia sinaleiro. Mas só de aviões. A mulher baixinha era uma grande médica, mas só tratava doenças dos pés. (*Idem, ibidem*: 5)

Quando, finalmente, estamos convencidos de que há um muro intransponível entre eles, eis que:

Um dia a mulher baixinha foi chamada para ver uns pés que pertenciam a um corpo que nunca mais acabava. O doente ficou espantado com aquela médica, que mal chegava à altura de um sapato. Pediu-lhe licença para a erguer no ar. Então, frente a frente, repararam como eram parecidos- tinham ambos cabelos ruivos, olhos verdes, três sardas na ponta do nariz. (Soares, *op. cit.*: 5)

O sublinhar das diferenças feito pelo narrador é ultrapassado pelo olhar das personagens, que até se acham parecidas uma com a outra. Tão diferentes e, apesar disso, tão iguais naquilo que é essencial e irmana todos os homens: o sorriso e o olhar.

No caso d’ “O Rapaz Magro, A Rapariga Gorda”, também as diferenças entre os protagonistas são hiperbolizadas, desta vez no que ao aspecto físico diz respeito⁴⁶⁰:

⁴⁵⁹ Atente-se na repetição, como recurso estilístico usado para enfatizar a diferença abissal entre as personagens.

Era uma vez um rapaz tão magro, tão magro, tão magro que passava sem se molhar entre as gotas de chuva. (...) Era uma vez uma rapariga tão gorda, tão gorda, tão gorda que, às vezes, lhe chovia sobre o braço direito, enquanto o esquerdo apanhava sol. (Soares, 2002: 8)

O rapaz magro tinha uma boca tão estreita que só comia fios de ovos e aletria (...) A rapariga gorda tinha a boca tão larga que comia numa dentada uma pão saloio mais um peru. (Soares, *op. cit.*: 9)

O rapaz magro era canalizador. Entrava pelos canos dentro, com um fósforo na mão e desentupia-os na perfeição. A rapariga gorda era empregada da fábrica de puré. Sentava-se numa montanha de batatas cozidas e elas transformavam-se logo em puré. (*Idem, ibidem*:11)

Neste conto, o final é ainda mais surpreendente que no anterior, pois os opostos atraem-se de tal forma que se apaixonam e é desta união que surge o equilíbrio: “Amaram-se à primeira vista. Casaram e tiveram muitos meninos, nem gordos, nem magros.” (Soares, *op. cit.*:11)

Equilibrada, é igualmente a solução encontrada para pôr fim à sujidade, que é aquilo que separa as duas personagens do conto “A Rapariga Limpa, O Rapaz Sujo”: “ (...) o rapaz sujo viu a rapariga limpa e ficou apaixonado. Declarou-lhe o seu amor. A rapariga limpa calçou as luvas e atirou o rapaz sujo para dentro da máquina de lavar. Tinha tanta porcaria que ainda não saiu de lá.” (Soares, 2002:17)

Por último, encontramos o conto “A Menina Branca, o Rapaz Preto”, a chave de ouro a encerrar esta colectânea consagrada ao elogio da diferença e à harmonização dos opostos.

Mais uma vez, a hipérbole e a repetição são os recursos estilísticos colocados ao serviço da ênfase da diferença entre os seres:

“ Era uma vez um rapaz tão preto, tão preto, tão preto, que de noite ninguém conseguia vê-lo. Era uma vez uma menina tão branca, tão branca, tão branca que, estendida num lençol, ninguém conseguia vê-la.” (Soares,*op. cit.*: 21).

⁴⁶⁰ O texto, pelo seu exagero, quase nos faz lembrar uma anedota, tão ao gosto infantil.

A acentuar esta diferença está a atitude de afastamento dos dois, marcada pelo medo de serem tão diferentes. É este medo (que resulta do desconhecimento do Outro) que faz com que os dois se evitem e se receiem: “A porta de um era em frente da porta do outro, mas cada um ficava por trás da porta, porque achavam muito esquisito ser-se de uma cor diferente” (*Idem, ibidem*: 19).

Um dia, porém, a curiosidade é maior que o medo e o receio do desconhecido: “Até que um dia abriram a porta ao mesmo tempo” (Soares, *op. cit.*: 21) e tudo termina da melhor forma possível para os dois jovens de cores tão contrastantes: “foram os dois jogar xadrez.” (*Idem, ibidem*: 21).

Também na colectânea *Gente Gira* (2002) são evidenciadas várias situações que têm a situação da diferença, como traço semântico comum. São três os contos que constituem esta obra: “O Homem das Barbas”, “O Senhor Pouca Sorte” e “A Menina Verde”.

No primeiro texto é evidenciado o partido que alguém com uma condição física diferente dos demais pode tirar dessa situação. Dotado com umas barbas enormes, esta personagem pode fazer com elas inúmeras coisas: “atava-as à cintura para não lhe caírem (...) não precisava de vassoura, usava as barbas (...) estendia as barbas entre duas estacas, no quintal e nelas pendurava as camisas, as cuecas, os lençóis.” (Soares, 2002: 9 e 11).

A mensagem transmitida é que por se ser diferente dos outros, não devemos sentir-nos inferiorizados, mas antes tirar partido positivo dessa diferença e ser até um verdadeiro herói: “Se havia alguém em perigo, atirava-lhe logo uma bóia amarrada às barbas”(Soares, *op. cit.*: 2002: 13).

“O Senhor Pouca Sorte” é uma estória contada em jeito de parábola, transmitindo Luísa Ducla Soares às gerações mais novas a ideia de que a nossa felicidade depende só do modo como perspectivamos e aproveitamos a vida.

O nome escolhido para título do texto acaba por ser sugestivo, sobretudo porque ele vai ser desconstruído ao longo do texto, como veremos, de seguida:

Aquele rapaz nasceu a uma sexta-feira dia treze, daí a sua pouca sorte.
Nunca apanhou uma doença para poder faltar à escola. Que pouca sorte!
Saíam-lhe sempre automóveis nas rifas (...) sem ter carta de condução. Que pouca sorte!

Comprou uma galinha, pois queria ovos frescos para fazer omoletes. Mas a galinha só punha ovos de ouro. Que pouca sorte!

Quando caiu do helicóptero em que viajava, foi pousar, em cima de uma cerejeira. Logo ele que não gostava de cerejas. Que pouca sorte!

O ladrão que lhe assaltou a despensa para roubar chouriços deixou lá ficar, por esquecimento, um saco com pulseiras, brincos, anéis de brilhantes e colares de pérolas. Tudo jóias para senhora. Que pouca sorte! (Soares, 2002: 17 e 19).

Com efeito o pessimismo e a falta de iniciativa para aproveitar as oportunidades, são corporizadas por esta personagem, que, (pasmese!) “Nunca casou porque tinha tantas namoradas, que não sabia qual havia de escolher.” (Soares, *op. cit.*: 19).

O último e, a nosso ver, melhor elogio da diferença é o texto “A Menina Verde”.

Elogiar a diferença passa, antes de mais, por se aceitar que se é diferente seja por que motivo for:

“Aquele menino nasceu verde, verde, verde, verde.”⁴⁶¹

- Seria de eu comer muito caldo verde? - perguntava a mãe.

- Seria de eu beber muito vinho verde? - perguntava o pai?” (Soares, 2002: 1)

Posteriormente, na impossibilidade de se modificar o elemento incomum diferente (“os médicos puseram-na ao sol a ver se corava (...) Puseram-na à sombra a ver se descorava. Ficou ainda mais verde” (Soares, *op. cit.*: 1), a personagem principal, verde e linda, aproveita, explora e frui o dom de ser singular e única: “Ninguém jogava às escondidas melhor do que ela. Na relva verde, nos arbustos verdes, quem conseguia encontrá-la? (...) trepava às figueiras sem que o dono dos figos lhe ralhasse.” (*Idem, ibidem*: 3 e 5).

⁴⁶¹ Atentemos na intensificação da cor verde, conseguida através da repetição da palavra.

Nada mais resta à menina e aos pais, além de verificar como a sua diferença se consolida “Assim foi crescendo linda e verde” (Soares, *op. cit.*: 7), se espalha e é valorizado e elogiado, consoante a perspectiva do apreciador:

“Verde como a Primavera diziam os sonhadores.

-Como uma alface- diziam os comilões. (...)

-Como metade da bandeira portuguesa- diziam os patriotas.

-Verde como a esperança- diziam os que achavam que a esperança tinha cor.” (*Idem, ibidem*: 7)

O conto tem como desfecho a felicidade de a menina encontrar alguém que esperava pela diferença. Mais uma vez, a complementaridade surge como mensagem positiva no final de uma estória de Luísa Ducla Soares, acompanhada de imprescindível nota de humor.

“Verde como o Sporting! - exclamou apaixonadamente o Presidente do Clube dos Verdes.

Amaram-se verde e verdadeiramente. Foram viver para uma casa verde e, em vez de um cão de guarda, compraram um crocodilo. Verde.” (Soares, *op. cit.*: 7)

Além das obras anteriormente referidas, consagradas em exclusivo à temática da diferença, existem contos noutras obras da autora, em que é igualmente visível esse aspecto, tais como: “O Monstro”, “O Vampiro que bebia groselha” e “A Sereia” (pertencentes à obra *Seis Histórias às Avessas*)

Na primeira história, um ser diferente e de proporções consideráveis é capturado no Tejo. Inicialmente, todos assumem uma atitude de estranheza perante uma criatura diferente de qualquer outra, até na alimentação. A sua diferença é ressaltada através do uso intencional da palavra “estranho” (Soares, 2003: 25), presente no discurso de todas as personagens.⁴⁶²

⁴⁶² - Mas que estranho monstro- gritavam os pescadores

- Mas que estranho- exclamou o director do jardim zoológico, ao metê-lo numa jaula.

Descobre-se, entretanto, que o monstro gosta de gasolina “olhem como o malandro me gasta a gasolina!” (Soares, *op. cit.*: 26)

Neste momento da estória, acontece uma peripécia, decisiva na alteração do rumo dos acontecimentos: um petroleiro afunda-se na baía de Cascais e começa a derramar crude. O bicho, anteriormente desprezado, pela sua diferença dos demais, é agora querido e elogiado, tratando-se da única hipótese de despoluição do oceano. A partir deste momento, passam a ser-lhe confiadas as relevantes tarefas de despoluição dos rios, mares e praias.

“Por onde passava, a areia ficava branca, a água de novo ficava azul.” (*Idem, ibidem*: 26)

O monstro, inicialmente apelidado de “estranho” passa a ser tratado por “fantástico”, “mágico” e “sensacional” (Soares, *op. cit.*: 28 e 29), passando a sua diferença a ser bem aceite e, mesmo, indispensável à sociedade.⁴⁶³

Novamente, o senso de humor da autora sobressai no final do texto: “Todo o governo bebeu vinho do Porto à saúde do monstro, mas para ele abriu-se, naturalmente, uma garrafa de gasolina super” (*Idem, ibidem*: 29)

Também em “A Sereia” este ser fantástico, devido à sua diferença, enfrenta uma grande perseguição da sociedade, mas, ao contrário da maior parte dos contos de Luísa Ducla Soares, neste o final não é harmonizador e integrador da diferença. Cansada de ser exibida e criticada, não resta à sereia, outra hipótese senão a fuga a Rogério, o seu captor e carcereiro: “A sereia arrastou-se até à porta, abriu-a, passou ao jardim, à rua e conseguiu partir para o seu amado mar.” (Soares, 2003: 75)

- Mas que estranho monstro- concluiu o veterinário, ao verificar que não bebia água, nem leite, nem vinho, não comia peixe, nem carne, nem ovos nem pão, nem fruta, nem nada! (Soares, *op. cit.*: 25)

⁴⁶³ -Que monstro fantástico!

- Mágico!

-Mas que animal sensacional! (*Idem, ibidem*: 29)

A criatura maravilhosa dos oceanos acaba por regressar ao seu elemento natural, afastando-se da sociedade humana e da sua mesquinhez e maldade.

Em “O Vampiro que bebia Groselha”, é contada a estória de um pequeno vampiro que, embora herdeiro de uma tradição vampiresca, é criado por uma cabra e, por isso, muito diferente dos vampiros convencionais.

O vampirinho tem algumas dificuldades de adaptação à sua nova vida herbívora e procura melhor sorte junto aos homens. Aí descobre a groselha, uma bebida vermelha, como o sangue, e doce, como o mel. Conclui-se a estória com as palavras da personagem principal, que finalmente assume, com prazer, a sua diferença: “Meus pais só bebiam bebida vermelha/Como um bom vampiro/eu bebo groselha.” (Soares, 2003: 17)

Concluimos esta reflexão sobre a questão da diferença como valor na obra narrativa de Luísa Ducla Soares com o exemplo da obra *O Soldado João*. Datado de 1973, este texto pacifista (contemporâneo da Guerra Colonial, como no início deste capítulo indicámos) traduz um gesto sintomático de ousadia, apresentando um soldado que foge completamente àquilo que se espera de um militar, durante um conflito armado

Nas palavras da autora:

O soldado João é de tal forma avesso a lutas que inviabiliza o conflito armado, transportando para ele as regras da boa educação e da solidariedade inabalável. De tal forma empata a guerra com a sua ineficácia bélica que os generais inimigos, por ele tratados como amigos, acabam por achar que passou o tempo da guerra, reconciliam-se e partem em paz. (Soares, 2004: 9)

João é o soldado mais atípico que pode existir e a sua construção reflecte o próprio pensamento de Luísa Ducla Soares sobre a guerra ⁴⁶⁴ e a acerca da importância de fazer a paz.

⁴⁶⁴ “Os conflitos armados baseados em raças, religiões, ideologias não têm para mim qualquer sentido. (...) Pertencço ao planeta Terra. E esse planeta é de todos nós,

Atente-se, a título de exemplo, nas seguintes passagens:

Todos os soldados carregaram as espingardas e fizeram pontaria. Mas o soldado João achou indelicado não ir cumprimentar os companheiros da outra banda. Pousou a arma, saltou a trincheira, avançou estendendo a mão. Então os outros soldados, espantados, estenderam a mão também (Soares, 2001: 6)

Notou que os dois generais inimigos coxeavam ligeiramente, descalçou-lhes as botas e pôs-se a tirar-lhes os calos (Soares, *op. cit.*: 6)

Das atitudes pacifistas do soldado só podem resultar coisas positivas. Mais uma vez é transmitida pela autora a mensagem que é da diferença que nasce o equilíbrio e se dá a harmonização das situações. Deste modo:

Então o incrível aconteceu. Os dois generais levantaram-se ao mesmo tempo e condecoraram-no com duas luzentes medalhas de ouro.

Como era noite, acharam que já passara o tempo da guerra, apertaram as mãos e partiram em paz. (Soares, 2001: 8)

Sempre através do humor, a autora aposta, através da sua escrita, na capacidade de dizer não ao belicismo e de investir na fraternidade entre os homens e na paz.

principalmente das crianças que nasceram na época da globalização. Escrever para elas sobre a guerra é vaciná-las para a paz.” (Soares, 2004: 9)

4.4 - António Torrado

António Torrado é um dos mais fecundos e premiados escritores do panorama da literatura portuguesa contemporânea para crianças e jovens. Professor, jornalista, editor, produtor, argumentista de televisão, escritor (ficcionalista, poeta, dramaturgo e autor de manuais escolares), há já muitos anos que tem vindo a dedicar aos mais novos o melhor da sua escrita, dedicando-lhes muito do seu tempo e talento, não só na qualidade de adaptador de textos de raiz popular e tradicional, como na de autor de textos originais.

Com efeito, a sua extensa obra, iniciada nos anos sessenta, tem vindo a dar provas de uma capacidade imaginativa invulgar, sendo várias vezes distinguida com prémios e menções honrosas.⁴⁶⁵

Considerado um dos autores consagrados da Literatura portuguesa para a Infância, não tem sido só nessa área que se tem destacado. O autor tem escrito para crianças e jovens (e também para adultos), tendo desenvolvido esta área em funções variadas, não só na televisão ⁴⁶⁶, como também noutros meios de comunicação social ⁴⁶⁷ e no plano pedagógico.⁴⁶⁸

⁴⁶⁵ Além dos prémios recebidos, alguns dos seus livros foram incluídos na Lista de Honra do IBBY – *Internacional Board on Books for Young People* – nos anos de 1974 e 1996 (Cf. Costa: 1994).

⁴⁶⁶ Em Junho de 1974, ingressou na Direcção de Programas da RTP, onde foi nomeado, após concurso público, Chefe do Departamento de Programas Infantis (1974-1975).

⁴⁶⁷ Manteve colaboração dispersa em jornais e revistas, nomeadamente: *Vértice*, *Vida Mundial*, *O Professor*, *Revista África*, etc.

⁴⁶⁸ Foi co-autor de um manual escolar, no período posterior ao 25 de Abril de 1974, mais concretamente em 1976, em parceria com a escritora Maria Alberta Menéres: *Livro Aberto*. Lisboa: Plátano Editora.

É, desde 1989, membro da Direcção da *Sociedade Portuguesa de Autores*, Coordenador do Curso Anual de Expressão Poética e Narrativa no Centro de Arte Infantil da Fundação Calouste Gulbenkian e é o professor responsável pela disciplina de Escrita Dramatúrgica na Escola Superior de Teatro e Cinema, em Lisboa. A acrescentar à sua longuíssima lista de tarefas, é também dramaturgo residente na Companhia de Teatro *Comuna* em Lisboa.

Data de 1969 *A Chave do Castelo Azul*, o seu primeiro livro dedicado aos mais novos e, desde esta altura, não tem parado de surpreender e seduzir leitores de todas as idades.

É com *O Veado Florido* (1972), uma história comovente, de grande sensibilidade, criatividade e humanismo, que desperta a atenção dos leitores e vê o livro incluído na Lista de Honra do Prémio Hans Christian Andersen⁴⁶⁹.

Mas é ao longo dos anos 70 que o autor consolida uma posição destacada na produção literária, com obras como: *Joaninha à Janela*, *Como se faz Cor de Laranja*, *A Escada de Caracol*, *O Jardim Zoológico em Casa*, entre outros títulos, numa diversificada e prolífera obra que vai desde os textos originais às adaptações dos contos tradicionais.

Ficcionista, poeta, dramaturgo, o conto é, no entanto, o género literário em que mais tem produzido. Elaborado a partir do reinventado espectáculo do mundo, vício adquirido na infância, ou adaptado dos contos tradicionais, sobretudo o português, tem, nos últimos anos, vindo a evoluir no sentido de um texto mais conciso, para o qual reivindica o adjectivo de “mágico”. (...) Assim se filia (Torrado) na longa linhagem dos que dão a ver o caleidoscópico dos mundos imaginados, dos guardiões do mundo da fantasia: António Torrado, o contador de histórias. (Costa, 1994: 6)

Além de vários livros de contos, de que citaremos, apenas como alguns exemplos: *Pinguim em Fundo Branco* (1973), *História com Grilo dentro* (1979), *O Jardim Zoológico em Casa* (1980), *O Mercador de Coisa*

⁴⁶⁹ Equivalente aos *Prémios Nobel*, mas relativos à produção literária destinada à Infância e Juventude.

Nenhuma (1983), *A Nuvem e o Caracol* (1990) e *Conto Contigo* (1994), António Torrado trilhou também os caminhos do teatro com *O Adorável Homem das Neves*, peça distinguida pela Secretaria de Estado da Cultura e tem apresentado algumas publicações em parceria com outros autores, como é o caso de *O Livro das Sete Cores* (1983), *Histórias em Ponto de Contar* (1984) e *Uma História em Quadrinhos* (1992), com Maria Alberta Menéres.

Escrevendo com a simplicidade de um contador de histórias, António Torrado prova não existirem insignificantes no plano imaginário.

O autor considera a literatura de potencial recepção infantil como a última depositária de uma forma protoliterária que era a oralidade.

É o último fenómeno de resistência de uma tradição de comunicação que nem sequer tinha como destinatários exclusivamente as crianças. Nós hoje em dia, depositamos essas histórias, que eram contadas oralmente, em livros, mas elas devem manter a mesma fluência da fala. (Costa, *op. cit.*: 6)

Indubitavelmente, Torrado é exímio na arte de bem contar. Não é, por isso, casualmente, que referimos o seu grande apego à Literatura tradicional, já que esta parece influenciar de forma decisiva, muita da sua produção literária para os mais novos. Tal facto não é de estranhar se tivermos em atenção que o conto tradicional é a matriz fundamental da moderna narrativa infantil de pequena extensão.⁴⁷⁰

Nas palavras do autor: “Nós, até porque gostamos de ser designados de contadores de histórias, nós porque decalcamos a literatura da oratura e a preferimos à mensagem escrita, nós ainda conseguimos estar

⁴⁷⁰ Não conseguimos ler certos contos infantis ou tradicionais, sem recordar as palavras lapidares de Georges Jean, quando afirma que aquele que ama os contos sonha com um tempo perdido. Como se os contos pudessem devolver a cada um não apenas o sentimento da sua própria infância, mas também um pouco da infância da humanidade. (Jean, 1995)

O conto fornecerá, assim, soluções concretas e tranquilizadoras, ainda que envoltas no véu da poesia e do mito, em concordância, aliás, com a especificidade da cosmovisão infantil.

próximo da infância da humanidade.” (discurso de Torrado, aquando da entrega do Grande Prémio Gulbenkian de Literatura para Crianças, 1988)

Sempre preocupado com o universo infantil, que mostra conhecer bem, e atento à vertente pedagógica da literatura, que o tem acompanhado desde os anos 60, António Torrado revela-se conhecedor de que é nas idades mais precoces que se cria e desenvolve o hábito da leitura, o gosto por livros e o interesse pelos saberes e conhecimento, o que nos é dado a conhecer no seu texto: “Livros à Mão e Outros Que Não”, onde o autor faz uma reflexão e relembra as leituras e escritores da sua infância, com o objectivo de demonstrar que o acto de ler e o gosto pela leitura se aperfeiçoam e crescem gradualmente.

Deixa ainda transparecer que a leitura é um momento de fruição e um importante alicerce para o surgimento do acto de criação

(...) Também lia os livros disponíveis para as crianças da minha condição social (“remediada”, classificavam-na os meus pais): a colecção *Manecas*, da Editora Romano Torres, os *Tonecas*, de Oliveira Cosme, a colecção *Azul*, da Condessa de Ségur, colecção que me proporcionou também os arrepiantes contos dos Grimm, de Perrault e do genial Andersen, lido e relido e seduzindo sempre. A história “A Sombra”, essa, então, perseguiu-me e sonhei-a vezes sem conta. Só dela me libertei quando escrevi a peça *O Homem sem Sombra*, inspirada num dos melhores contos da Literatura fantástica de sempre. Ah, grande Andersen, meu remoto padrinho de crisma! (Torrado, 2010:1).

O leitor-criança é um leitor em “construção”, que é necessário formar e só se é um leitor autónomo quando, além da descodificação de símbolos, se consegue compreender o que se lê e se encontram novos sentidos.

É recorrente a queixa de que as nossas crianças não lêem e que a falta de hábitos de leitura é uma das causas apontadas para o insucesso escolar. Torrado, à semelhança de qualquer pedagogo, mostra-se consciente desta realidade.

Face às novas tecnologias que têm relegado o livro para um segundo plano, no contexto dos instrumentos de aprendizagem colocados à disposição de quem se encontra no meio escolar, consciente de que tais

meios são mais atraentes do que o livro, que exige esforço, atenção e disciplina e de que os computadores exercem uma grande atracção sobre os mais novos, António Torrado procurou encontrar novos caminhos para o livro e para a leitura, desenvolvendo um projecto que gostaríamos de destacar – *A História do Dia*, na Internet, registado no sítio: www.historiadodia.pt, onde o escritor se propõe contar diariamente uma história que vem sempre acompanhada por uma ilustração original de Cristina Malaquias.

Esta foi a forma encontrada pelo escritor de entrar na “aldeia global” em que vivemos e mostrar às crianças, aos jovens e a qualquer cibernauta, que a publicação de livros em versão electrónica é possível e que a literatura consegue adaptar-se às novas tecnologias, levando ao leitor, a criatividade, o humor e os valores, através de pequenas narrativas diárias,

Relativamente à escrita de António Torrado, este tem referido que é nas várias idas às escolas e no seu contacto com o público infantil que vai buscar a energia para continuar a escrever. É igualmente nessas sessões que, como contador de histórias, procura estimular a curiosidade das crianças para lerem os seus livros e outros. Diz-nos o escritor que: “Há uma corrente natural de energia, de afecto entre leitores e autores que nos alimenta a todos”.⁴⁷¹

A sua extensa e diversificada obra, que integra não só textos de raiz popular e tradicional, mas também poesia e sobretudo contos, enquanto veiculadora de mensagens e valores, assenta na trilogia: liberdade, solidariedade e respeito pelo outro.

Escrevendo sempre com a simplicidade de um contador de histórias, Torrado prova que todos os temas narrativos e que todas as circunstâncias podem ser motivo de deslumbramento e ponto de partida para a criação literária: “ É fácil descobrir histórias nas coisas comuns e nos factos triviais do dia-a-dia. Atenção, sensibilidade e imaginação são os elementos

⁴⁷¹ Excerto retirado de uma entrevista dada pelo escritor no sítio www.portaldaliteratura.com [Cons. 13/1/2010]

que constituem a chave da criação para o contador de histórias” (Torrado, 2003: 5-6)

É a *oratura* que o apaixonava. Mergulha no prazer de contar como os antigos contadores, por isso imperam no seu discurso aspectos como: a musicalidade, os comentários cúmplices, a vivacidade ou o ritmo embalador da voz, características textuais que encantam os mais novos.

“A comunicabilidade do escritor para crianças, a comunicabilidade sem demagogias, deve partir de uma transparência de escrita como se as palavras não estivessem lá. É uma escrita em voz alta”. (Torrado, 1984: 14)

Após leitura e análise da obra de António Torrado destinada ao público infantil e juvenil, torna-se evidente que se distribui por três grandes áreas que encerram, em maior ou menor grau, algumas constantes (as marcas de oralidade, a reflexão sobre conceitos e valores, o binómio humor/poesia) e as combinam em proporções diferentes, com certos traços específicos. Podendo assim considerar:

a) O bloco de textos (narrativas em prosa ou rimadas) inspirados no património oral popular;

b) Contos inspirados no quotidiano (em que o autor faz a animização de objectos ou animais, atribuindo-lhes vida própria e sentimentos);

c) Contos “de exemplo”, que assentam na trilogia: igualdade, liberdade, fraternidade –, resultando, deles concisas, mas densas reflexões, ou directamente expressas pelo autor, ou depreendidas pelo leitor.

A primeira área é constituída por textos inspirados na tradição oral popular, que ocupam uma parte significativa da sua obra. “Aqui soma-se às marcas de oralidade e à temática, a postura do contador, entendido como o que tendo armazenado uma quantidade significativa de variantes pode concretizar o texto numa versão pessoal, mas também, de algum modo arquetípica.” (Costa, *op. cit.*: 28)

A segunda área da obra deste contista é a história breve que colhe do quotidiano, “a orla dos acontecimentos, uma pregação, um reverbero, o cotão

dos bolsos” (*Idem, ibidem*: 29) e sobre eles se detém, descobrindo significados, em coisas ou factos, aparentemente insignificantes.

O último grupo de histórias reclama, muitas vezes, o estatuto de verdadeiro e, amiúde, indicia a leitura de um mundo familiar. A criação de um ambiente intimista e de proximidade com o leitor é conseguida através da presença de um narrador auto ou homodiegético e do estatuto de amigo e confidente que este narrador, desde o início confere ao narratário.

Em comum, os três grupos têm o facto de serem “iluminados” por uma centelha de humor ou por um ambiente de poética estranheza e de, todos os seus textos, terem o raro mérito de fazer pensar na relatividade dos conceitos.

O autor distingue entre dois tipos de histórias: “histórias do arco-da-velha” e “histórias da minha rua” (Torrado, 1994) e é às primeiras que dedicaremos o capítulo seguinte, dando posteriormente lugar ao estudo das “ histórias da minha rua”.

4.4.1- (Re) criador de Narrativas Tradicionais

O gosto de António Torrado pela Literatura Tradicional tem influenciado muita da sua produção literária para a Infância. É exemplo disso o considerável número de recontos e recriações de histórias populares portuguesas, através das quais dá a conhecer o nosso património cultural e o preserva do esquecimento

Através dos seus recontos viajamos até ao passado, ao tempo das histórias contadas ao serão, frente à lareira e ouvimos novamente: “A Nau Catrineta”, “O Macaco do Rabo Cortado”, “A História da Carochinha” e do “Infeliz João Ratão”, “O Zé das Moscas”, entre tantos outros, agora apresentados com uma “nova roupagem” através de um discurso encantatório, pautado pelo humor. Parafraseando Pedro Cerrillo, sendo a memória colectiva uma das forças motrizes do processo criativo, ela não está só, acompanha-a e compõe-na a capacidade inventiva do indivíduo criador, cuja riqueza reside na actividade intelectual. (Cerrillo, 1991)

Convém frisar que é na voz narrativa de Torrado que reside a originalidade dos contos tradicionais, contados de novo, voz essa conseguida através duma apurada técnica de escrita, na qual o autor sabe captar a atenção permanente do leitor como se de um ouvinte se tratasse.

As recriações de António Torrado conservam o ritmo e o sabor do relato oral, mas quando comparadas com as recolhas de Teófilo Braga, Adolfo Coelho ou Consiglieri Pedroso, percebemos que os textos saem bastante valorizados pelo ritmo e pela naturalidade com que capta os múltiplos registos de voz do contador: “O rapaz, o Gustavo, hão-de conhecê-lo, não sabia o que é que a palavra “estrejeitante” queria dizer. Não sabia ele, nem sabia eu, antes de ter ouvido esta história, que me calha agora a vez de contar.” (Torrado, 2003: 97)

Estamos a ler e simultaneamente estamos a ouvir. Se a leitura infantil numa primeira fase de decifração, não acompanha de imediato a

cadência do texto, uma vez vencidos os embaraços dessa fase inicial, mais facilmente se identificará com este modelo de escrita, que o aproxima da história contada e da sua situação de auditor do que com os modos de escrita hierarquizados, literariamente ritualizantes e impermeáveis ao trato oral. (Torrado, 2002: 218).

Escolhemos, para ilustrar o nosso estudo das histórias tradicionais contadas de novo por Torrado, três obras do autor: *Vem aí o Zé da Moscas e Outras Histórias Tradicionais Portuguesas, Contadas de Novo* (Torrado, 2006), *O Macaco do Rabo Cortado e Outras Histórias Tradicionais Portuguesas, Contadas de Novo* (Torrado, 2006) e o 2.º volume das *Histórias Tradicionais Portuguesas, Contadas de Novo* (Torrado, 2003)

A designação “histórias tradicionais” remete-nos, de imediato, para textos que se encontram delimitados dentro do género conto, se bem que façam parte integral desta colecção, textos cuja categoria nos remete para outro tipo de situação. Referimo-nos aos textos “A Nau Catrineta que tem muito que Contar” e “Donzela que Vai à Guerra” que, pelas características de forma e conteúdo, integraríamos no subgénero literário – romance tradicional.

Quanto ao texto: “História da Carochinha e do Infeliz João Ratão”, apesar de ser escrito em verso, não temos dúvidas de que o seu carácter narrativo permanece.

Estamos perante um conjunto de textos escritos a partir de uma raiz tradicional e que se nos apresenta com alguma reelaboração, se atendermos à restante parte que compõe o título da obra “Contadas de Novo”. Podemos, então, dizer que o autor nos brinda com uma obra recuperada, com uma atitude contemporânea, em que a matriz cultural do povo português nos é apresentada como fonte de inovação e renovação.

Entendendo-se que todo o texto “colhe” sempre influências de outros anteriormente produzidos, facto que leva o leitor a estabelecer diálogos no momento da recepção, é fácil detectar nos contos tradicionais de Torrado a existência de intertextualidades que, na

concepção dialógica da linguagem, possam definir o texto como um conjunto de vozes que se entrecruzam e respondem umas às outras.

Se toda a escrita é leitura de textos anteriores, toda a leitura é sempre dupla, toda a leitura retoma a ordem cronológica, decifra num texto os traços de textos anteriores. Nesta perspectiva é a leitura do texto mais antigo que é a segunda: ele sempre é lido através dos textos posteriores, não se pode dele fazer uma leitura fiel, não se recupera nunca um sentido primeiro, como uma fonte pura. (Reis, 1995: 190).

Iniciaremos a nossa abordagem pela capa dos livros escolhidos e pelo título dos textos que compõem as colectâneas seleccionadas.

A capa de um livro tem, antes de mais, e enquanto objecto de venda do editor, uma finalidade comercial, a de chamar a atenção, seduzir e informar o leitor.

Embora à primeira vista estes critérios pareçam acessórios, o facto é que se revelam de grande importância quando se pensa em horizonte de expectativas ou no pacto de leitura que nos é proposto. Deste modo, e tendo em conta o público infantil (a quem se destinam as colectâneas em estudo), é importante pensar numa imagem de qualidade, adaptada à faixa etária a que se destinam os textos, apesar de não ser apenas a imagem a única a ter em conta, quando se fala de capa.

Os signos codificados do aparelho paratextual são muitos e cada um deles é “pensado” e estudado em função dos efeitos que se pretendem atingir sobre o público-alvo: formato, grafismo, nome do editor, etc.

Nas colectâneas em estudo, no caso do 2º Volume das *Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo*, a capa é de material cartonado resistente destacando no topo, a preto, o nome do autor e, imediatamente abaixo, o título da obra, ambos com caracteres de dimensão considerável. Surge seguidamente, ocupando uma posição central, o nome da ilustradora e, abaixo deste, com fundo vermelho e caracteres brancos, o logótipo com o nome da editora.

Nos outros dois volumes (*O Macaco do Rabo Cortado e Outras Histórias* e *Vem aí o Zé das Moscas e Outras Histórias*) de menor dimensão e mais fácil manuseamento, a capa é igualmente colorida, apresentando desenhos de cores vivas, bastante apelativos que ilustram momentos das histórias tradicionais que compõem a colectânea.

O recurso à mesma ilustradora, Maria João Lopes, dá homogeneidade ao conjunto da obra, permitindo-lhe ser reconhecida de imediato pelo leitor a quem se “promete” oferecer o mesmo cenário, apesar das variantes de exteriores (imagens).

A ilustração de cada conto ajuda a perceber a história e, quando associada ao título, cria no leitor um horizonte de expectativas, funcionando também a nível semiótico e não apenas textual.

Relativamente ao título de cada um dos textos que compõem as colectâneas, ele constitui-se como parte restrita embora não negligenciável. Carregado de pré-informação, este enunciado inicial merece ser considerado com alguma atenção se atendermos ao facto de preencher várias funções. Uma função de “aperitivo” (Barthes, 1985: 335): o título deve despertar interesse; uma função abreviadora: o título deve resumir, anunciar o conteúdo sem o desvendar na totalidade e uma função distintiva: o título singulariza o texto que anuncia, distingue-o da generalidade das outras obras nas quais se inscreve.

Procuraremos encontrar algumas pistas de possível leitura no que respeita aos títulos do nosso *corpus* textual.

1- O Macaco do Rabo Cortado e Outras Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo

“O Macaco do Rabo Cortado”: Anuncia-se que o protagonista da história será um animal – o macaco, especificando uma situação, o facto de ter o rabo cortado, elemento este que estimulará a curiosidade do leitor, no sentido de querer saber o motivo de tal facto.

“O Menino Grão de Milho”: Mais uma vez se anuncia o herói da narrativa – um menino (elemento humano), nome adjectivado pelo elemento vegetal “grão de milho” que nos remete para a pequenez física da personagem, colocando-se de imediato uma situação de estranheza. Será possível existir um ser humano tão diminuto? Antevemos a partir do título que a narrativa se irá desenrolar no domínio do fantástico, no domínio do sobrenatural aceite como possível.

Este facto implica a integração do leitor no mundo da personagem e, pela percepção ambígua que irá ter dos acontecimentos narrados, esse leitor identificar-se-á com ela.

“A História da Carochinha e do Infeliz João Ratão”: O título aponta para o facto das personagens centrais da narrativa serem animais, melhor dizendo, um insecto “carochinha” e um mamífero “rato”.

Por outro lado, o adjectivo “infeliz”, associado aos nomes “João Ratão” previne, desde logo, o leitor para o desfecho trágico da personagem. Aliás, ainda nos poderemos questionar acerca da razão da escolha do nome próprio João e não de qualquer outro. Talvez pelo facto de ser um nome de raiz popular também associado ao elemento cristão (S. João). Neste último caso, mencionaremos, ainda que de forma curiosa, o caso de S. João Baptista, precursor de Jesus Cristo que terminou os seus dias decapitado.

“Gil Moniz e a Ponta do Nariz”: As rimas internas que encontramos no título produzem uma certa musicalidade e um efeito humorístico.

“A Machada Machadinha do José e da Joaquina”: O título remete-nos para o objecto “machado”, aqui empregue no feminino, forma mais popularizante do objecto a nível do povo e revela-nos a sua pertença pelo uso da contracção da preposição com o artigo (*do* José e *da* Joaquina). A utilização do diminutivo “machadinha”, cujo

sufixo torna o vocábulo semelhante a nível fónico com o final do nome próprio “Joaquina”, permite-nos antever a carga afectiva que o objecto produz sobre a personagem.

Quanto à utilização dos nomes próprios, característica pouco comum a nível do conto tradicional, resulta do jogo de captação do leitor através de uma maior aproximação deste às personagens.

2- Vem aí o Zé das Moscas e Outras Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo

“Vem aí o Zé das Moscas”: Através do verbo que introduz o título, anuncia-se a chegada de alguém; o advérbio “aí” dá-nos a indicação de que essa chegada está iminente. Uma vez mais a personagem é individualizada e a abreviação do seu nome (José – Zé) torna-a familiar. Fica-nos a dúvida: porquê das moscas? Exercerá a personagem algum poder sobre aqueles insectos? Qual o porquê desta alcunha? É o que o leitor irá desvendar.

“A Nau Catrineta que tem muito que contar”: comparativamente à versão mais conhecida do romance tradicional *A Nau Catrineta* de Almeida Garrett, a denominação apresentada por António Torrado afigura-se-nos semelhante aos dois primeiros versos do citado romance.

O leitor é dirigido para o universo marítimo, logo para as viagens marítimas dos portugueses (“nau”), para o que se viu, ouviu, sentiu e descobriu, em suma, para as aventuras vividas no tempo dos Descobrimentos daí o “ter muito que contar”.

“Dom Pimpão Saramacotão e o seu criado Pimpim” : À semelhança de outros títulos já referenciados, também este individualiza as personagens centrais da história. A repetição dos mesmos sons produz um efeito melodioso, semelhante ao das lengalengas e outros jogos verbais, apontando, mais uma vez, para o efeito cómico a nível da história.

“Maria Rosa e os Sete Veados Barbudos”: remete-nos para um dos casos particulares de intertextualidade, em que o próprio título reenvia de imediato o leitor para outros títulos ou textos anteriores. É o caso bem conhecido do conto *Branca de Neve e os Sete Anões*, dos Irmãos Grimm.

Maria Rosa é a personagem desencadeadora da diegése. Quanto ao número sete, número da perfeição, por excelência, e também símbolo da unidade e da união dos irmãos – “veados barbudos”, é um dos elementos frequentemente presentes em vários contos recolhidos da tradição oral.

“Toca que Toca, Dança que Dança”: Construído sob a forma proverbial de estrutura bipartida, traz-nos, de imediato à lembrança, o ditado popular: “Como se toca, assim se dança”, o que faz com que, desde o título, comecemos a mergulhar nas raízes da tradição e a “ouvir” a voz do povo. A repetição provoca uma aliteração que nos transporta para as formas lúdicas ligadas aos jogos de linguagem, entendidos como formas poéticas de fundo tradicional que fazem parte da memória colectiva e do património oral.

Apesar da ausência de identificação (quer humana, quer do objecto) a utilização do lexema “toca” atribuído ao vocábulo “dança” introduz-nos no campo temático da execução musical, sendo esta conducente à dança.

“Doutor Grilo, Médico de El-Rei”: é mais um título que não deixa transparecer se se trata de uma personagem humana ou animal. Poderá tratar-se de um médico cujo sobrenome seja Grilo, ou simplesmente tratar-se de um grilo doutor. Num universo onde as personagens - seres humanos, animais personificados ou objectos - são portadoras de capacidades extraordinárias não é despropositado fazermos esta observação.

Quanto ao epíteto “Médico de El-Rei”, informa que não se trata de um médico qualquer, acabando por remeter-nos para o estatuto

social da personagem. Encontramos, todavia, elementos opostos: por um lado o estatuto social eleva-o à condição de “grandeza”, por outro, a possível condição de insecto redu-lo à sua insignificância.

A construção do título coloca ao leitor a dicotomia: ser/parecer, não lhe permitindo resolver a incógnita, enquanto não mergulhar na narrativa.

“Olho Vivo, Pé Ligeiro e Mais Amigos”: Construído sob a forma de enumeração, remete-nos para as expressões populares “olho vivo” e “pé ligeiro” entendidas entre as camadas populares como sinónimo de “esperteza” e de “destreza”. Contudo, a primeira delas afasta-se um pouco desse sentido popular, sendo aqui entendida como “aquele que tem boa visão”.

Conhecedor das maneiras do povo, o autor utiliza a alcunha (elemento caracterizador de determinado traço físico ou atitude) para apelidar as personagens e fornecer dados de vária ordem (psicológica, ideológica, etc.) ao leitor

O terceiro elemento que compõe o título deixa o leitor expectante em relação às restantes personagens intervenientes na acção. Como serão esses amigos? Terão também eles atributos especiais?¹⁹³

“Sapateiro Remendeiro Muito Trabalho Pouco Dinheiro”: É mais um título que nos remete para a estrutura do provérbio. *Sapateiro*, cujo adjectivo “remendeiro” está associado à ideia de pobreza, pois que remendar é consertar algo usado, gasto, dá-nos a indicação de que se tratará de uma personagem de poucos recursos, se tivermos em conta a sua actividade profissional e a necessidade desmedida de trabalhar, que nos é anunciada pelo advérbio de quantidade “muito”.

¹⁹³ Encontrámos dialogismo com o título do conto maravilhoso: *Os Seis Companheiros Invencíveis*, de Perrault.

Apesar desse facto, encontramos um sentido oposto relativamente ao terceiro elemento que compõe o título, em que o advérbio “pouco” contrasta com o seu antecedente, pois que, se trabalha muito, o dinheiro deveria ser equivalente, o que parece não acontecer. Estamos perante uma personagem pertencente à camada social média-baixa cuja profissão de sapateiro se revela economicamente pouco favorável, daí o “pouco dinheiro”.¹⁹⁴

“A Raposa das Botas Altas”: Após a primeira leitura, o receptor da mensagem é de imediato levado a fazer associação com outro título, o do conto maravilhoso *O Gato das Botas*.

Mas a intertextualidade permanece para lá do título, refere-se mesmo um intertexto do próprio autor, pois ao penetrarmos na história logo nos deparamos com o barbeiro de “O Macaco do Rabo Cortado” “O homem da navalha, já com prática de outra história, onde entrava um macaco...” (Torrado, *op. cit.*: 46)

À semelhança dos contos “Doutor Grilo, Médico de El-Rei” e “O Menino Grão de Milho”, o segundo elemento do título contrasta com o primeiro que aponta para um animal – a raposa (conhecida popularmente pela sua esperteza e astúcia) e, assim sendo, esta não usa botas. O adjectivo utilizado especifica o tipo de botas “altas”, o que acaba por causar ainda maior estranheza.

Estas botas têm a função de proteger os pés e a parte da perna na sua actividade de bicho caçador, como a própria diz “- Cáspite! Boas que elas são para correr nos lameiros, atrás dos cabritos!” (*Idem, ibidem*:39). Mas também para mostrar uma certa vaidade da personagem: “Para ser capitão da guarda, só lhe faltava o chapéu de plumas, o espadão e as dragonas. Que briosa e janota ela ficava. E que altivez no pisar.” (Torrado, *op. cit.*: 40).

¹⁹⁴ Podemos antever que, através do título, está implícita uma crítica social (quem não tem nada, precisa de trabalhar muito para ter alguma coisa).

O escritor, mais uma vez, seduz o leitor, remetendo-o para um mundo imaginário onde tudo é possível, até uma raposa usar botas, facto que vai ao encontro do imaginário infantil.

Em “A Bela Micaela e o Monstro da Pata Amarela”, sem que seja necessário entrar no enredo da história, vem-nos de imediato à memória uma narrativa que povoou a nossa infância, *A Bela e o Monstro*.¹⁹⁵ Tal como nessa história, parece que estamos perante duas forças opostas – a bela Micaela, cujo atributo se encontra ligado à beleza e ao positivo, logo ao *Bem*, e o Monstro, personagem de cunho negativo e geralmente associado ao *Mal*. Esta dualidade, quase sempre presente nos contos, onde ambas as forças se disputam, surge logo introduzida no título.

Mas, contrariamente à versão acima citada, este monstro é dotado de um atributo físico que ajuda a atenuar a carga negativa do nome isolado, o que é, de certo modo, compreensivo, uma vez que actualmente assistimos, no âmbito da Literatura contemporânea para a Infância, a uma nova reconfiguração de algumas figuras ligadas ao mal pela tradição, como é o caso mais conhecido da bruxa.

Encontramos um título que sugere um clima lúdico, que é mais um exemplo da capacidade criativa do autor.¹⁹⁶

“Donzela que vai à Guerra”: À semelhança de outro texto, incluído noutra das colectâneas por nós seleccionada, *A Nau Catrineta*, também se enquadra no subgénero conhecido por romance tradicional: “narrativas tradicionais de cariz épico-lírico cantadas pelo povo ao longo dos séculos” (Parafita, 1999: 102), classificado dentro do contexto histórico-peninsular.

¹⁹⁵ Da autoria de Madame LePrince de Beaumont (1557)

¹⁹⁶ O título estabelece diálogo com o da versão de Consiglieri Pedroso: *A Menina e o Bicho*.

O título especifica claramente o tema do romance – a donzela guerreira- embora não adicione informação acerca do motivo que terá levado a donzela a partir para a guerra. Conhecida um pouco por toda a parte e em diferentes épocas, desde a Antiguidade Clássica com a deusa Palas Atena, até Joana D’Arc ou à Padeira de Aljubarrota são todas faces de um mesmo mito. Perante a incapacidade do pai para o combate e a falta de descendentes do sexo masculino, estas donzelas disfarçam-se de homem e partem para a guerra escondendo os seus atributos femininos para poderem realizar o seu destino.

No título, “A Máquina Prodígiosa do Pedro Ovelheiro”: é um objecto - a máquina- que surge como um elemento extraordinário, espantoso e porque não maravilhoso, dado o universo em que nos movemos – o conto.

O facto de não se especificar o tipo de máquina, deixa o leitor expectante.

Quanto ao adjectivo usado para a caracterizar, “prodígiosa” este é de maior riqueza vocabular e, conseqüentemente, de menor frequência face a outros vocábulos com o mesmo sentido, mais correntes e vulgares; informa-nos que não se trata de uma máquina qualquer, mas sim de uma máquina com características especiais.

Em relação ao detentor da máquina “ Pedro Ovelheiro”, cujo apelido nos remete para um guardador de ovelhas – pastor, pessoa rural habitualmente afastado das novas correntes e inovações tecnológicas, devido ao isolamento físico, determinado por factores naturais específicos, entre os quais a distância dos centros urbanos- contrasta com a máquina.

Em “As Três Finórias”: Estamos perante um título de certo modo anónimo, pois não nos são fornecidos nomes de personagens, nem referidos objectos, mas apenas qualidades.

Salientam-se três personagens que terão um papel preponderante no desenrolar da narrativa, razão pela qual lhe servem de título. O determinante artigo definido “as”, caracteriza-as como pertencentes ao

sexo feminino e o adjectivo que lhes é atribuído qualifica-as pelo traço distintivo da esperteza.

O sufixo depreciativo inclui esse atributo nos valores negativos das personagens, portanto nos defeitos. O título encontra-se, no entanto, valorizado pela carga simbólica do número três, número muito comum nos contos tradicionais.

“A Tristeza da Princesa e o Coelho Vermelho”: o que é colocado em lugar de destaque é a tristeza, facto que indica que esta vai ser o elemento impulsionador da narrativa. O nome abstracto está associado à Princesa enquanto figura humana que a expressa.

Quanto ao segundo elemento que compõe o título, “o coelho vermelho”, entende-se, de forma simbólica, como o elemento provocador dessa tristeza. Questiona-se aqui a razão da cor vermelha. A este nível terá que verificar-se a sua simbologia, que remete para a maturação sexual, na interpretação psicanalítica, mas também para a paixão e para o sentimento.¹⁹⁷

Em “Gustavo, o Estrejeitante de Aprendiz”, individualiza-se a personagem, conduzindo o leitor a estabelecer uma relação de simpatia com ela.

Trata-se de um título virado para um universo fantástico, relacionado com as artes mágicas. “Estrejeitante” é um mágico (...) Os mais apurados nas artes transformam-se a eles próprios noutros seres diferentes.” (Torrado, 2003: 97).

Tal como o público a que se destina o conto (seres humanos em formação), também Gustavo é um aprendiz, encontrando-se, por isso, em processo de aprendizagem.¹⁹⁸

¹⁹⁷ Apesar de mais curto e apenas composto por determinante/nome/adjectivo ou determinante/nome, encontramos o elemento intertextual nas versões *O Coelho Branco*, de Teófilo Braga e *O Coelhoinho*, de Consiglieri Pedroso.

Reis, príncipes e princesas, gente do povo, ladina e desenhada, habituada a ultrapassar as dificuldades de uma vida de luta e de trabalho, bruxas e magos, feitiços e encantamentos, animais, com sentimentos e pensamentos, à imagem dos homens e homens que se metamorfoseiam em animais, de tudo isto se fazem os contos tradicionais, recriados por Torrado.

Além dos aspectos anteriormente referidos, também pelo seu *incipit* ou cercadura inicial, o seu *explicit* ou cercadura final e pelos seus aspectos discursivos e estilística, estes contos são contos de matriz tradicional, recriados por Torrado numa linguagem plena de sentido de humor, pautada por um tom coloquial e dialógico, que é fundamental dar a conhecer às crianças e jovens portugueses.

O *incipit* corresponde ao começo da narrativa, lugar que estabelece uma fronteira entre o mundo que vai ser apresentado ao leitor/ouvinte (mundo ficcional) e o mundo real em que esse se encontra. B. Uspenski denominou essa fronteira como *moldura*, considerando que numa obra de arte, seja ela literária, pictórica ou qualquer outro tipo de obra de arte, é-nos apresentado um mundo especial, com o seu próprio espaço e tempo, o seu próprio sistema ideológico e os seus próprios padrões de comportamento; assim, a transição do mundo real para o mundo representado é particularmente significativa como um dos fenómenos que justificam a *moldura* da representação artística. (Uspenski, 1973)

Com efeito, o *incipit* oferece ao leitor/ouvinte, elementos fundamentais do universo diegético com que vai deparar-se: caracterização de personagens, elementos de localização temporal da

¹⁹⁸ Na colectânea de Teófilo Braga, *Contos Tradicionais do Povo Português*, encontramos um conto cujo título, embora mais reduzido, nos remete para o mesmo universo, trata-se de *O Mágico*, cujo conteúdo parece ter sido a fonte para a reescrita de António Torrado, o mesmo acontecendo na recolha de Adolfo Coelho, com o conto *O Criado do Estrejeitante*, onde encontramos ainda alguma similitude a nível do título.

história, descrição de espaços, etc. Além destes, o *incipit* pode ainda revelar importantes potencialidades de representação semântica, sobretudo quando insinua sentidos que predominarão ao longo da narrativa.

No que diz respeito ao *incipit* ou cercadura inicial dos textos escolhidos de António Torrado, verificamos as seguintes situações:

Na colectânea, *O Macaco do Rabo Cortado e Outras Histórias*

- “O Macaco do Rabo Cortado”: “**Era uma vez** um macaco mariola que andava de bata e sacola...» (Torrado, 2002: 5);

- “O Menino Grão de Milho”: “**Era uma vez** um casal sem filhos...” (Torrado, *op. cit.*: 17);

- “A Machada Machadinha do José e da Joaquina”: “**Era uma vez** um rapaz e uma rapariga que andavam com o sentido um no outro...” (*Idem, ibidem*: 47);

Na colectânea, *Vem aí o Zé das Moscas e Outras Histórias*

- “Maria Rosa e os Sete Veados Barbudos”: “**Era uma vez** um casal que tinha sete filhos...” (Torrado, *op. cit.*: 79);

- “Toca que Toca, Dança que Dança”: “**Era uma vez** três irmãos...” (*Idem, ibidem*: 103);

Na colectânea *Histórias Tradicionais Portuguesas, Contadas de Novo* (vol.II)

- “Olho Vivo, Pé Ligeiro e Mais Amigos”: “**Era uma vez** um tio e dois sobrinhos...” (Torrado, 2003: 17);

- “Sapateiro Remendeiro, Muito Trabalho e Pouco Dinheiro”: “**Era uma vez** um sapateiro muito pobre...” (Torrado, *op. cit.*: 29);

- “As Três Finórias”: “**Era uma vez** uma viúva que tinha duas filhas...” (*Idem, ibidem*: 79).

Dos dezoito contos que compõem as colectâneas escolhidas, verificamos que apenas os oito acima mencionados fazem referência à fórmula canónica do conto tradicional, iniciando-se por “Era uma vez...”.

Nos restantes contos, o *incipit* afasta-se da fórmula tradicional, iniciando-se de diferentes formas:

Em “A História da Carochinha e do Infeliz João Ratão”: “A história que vou contar, / Já muita gente a contou (...)” (Torrado, 2006: 29);

“Em Gil Moniz e a Ponta do Nariz”: “Gil Moniz (não faças o que ele faz nem queiras o que ele quis) era um rapazola...” (Torrado, *op. cit.*: 39);

No conto, “Dom Pimpão Saramacotão e o seu Criado Pimpim”: “Dom Pimpão Saramacotão era um grande e nobre senhor...” (*Idem, ibidem*: 71);

Em “Vem aí o Zé das Moscas”: “Contavam que um homem meio amalucado, se queixava de sofrer de zumbidos...” (Torrado, *op. cit.*: 95);

No conto, “Doutor Grilo, Médico de El-Rei”: “Um carvoeiro, que andava com um burro carregado de carvão, passou, um dia, por Coimbra...” (Torrado, 2003: 5);

Em “A Raposa das Botas Altas”: “Estas histórias de lobos e raposas, contadas em pormenor nos serões dos bichos, alcançam sempre sucesso...” (Torrado, *op. cit.*: 39);

Na história “A Bela Micaela e o Monstro da Pata Amarela”: “Numa terra que não sei onde fica, vivia uma rapariga...” (*Idem, ibidem*: 49);

N’ “A Máquina Prodigiosa do Pedro Ovelheiro”: “Num reino lá para as bandas de Cascos de Rolha, ou mais longe ainda, havia um velho com fama de sábio...” (Torrado, *op. cit.*: 69);

No conto “A Tristeza da Princesa e o Coelho Vermelho”: «A notícia correu de boca em boca. A Princesa Tamanhinha...” (*Idem, ibidem*: 87);

Em “Gustavo, o Estrejeitante Aprendiz”: “O rapaz, o Gustavo, hão-de conhecê-lo...” (Torrado, *op. cit.*: 97).

Embora qualquer destas histórias pudesse iniciar-se pela fórmula tradicional, o autor preferiu conferir-lhe, a partir da primeira linha, um cunho pessoal de cariz oralizante e lúdico, onde o humor começa logo manifestar-se.

Estamos perante contos tradicionais, em que os temas populares são redimensionados e onde somos confidentes do autor, quase omnipresente e dialogante com o leitor, em vários momentos ao longo do texto que escreve.

Enquanto escrevo, sei para quem escrevo. Partilho com alguém no silêncio do meu gabinete de trabalho, alguém que ocultamente acompanha as deambulações da minha imaginação. Estou a participar num acto de cumplicidade afectiva que não tem equivalência em mais nenhum outro género literário. Da minha história sussurrantemente escrita, vai apropriar-se o meu desconhecido auditor-leitor e incorporá-la na sua memória e chamar-lhe sua. A minha história vai ter tantos donos quantos os meus leitores. E eu ralado... (Torrado, 2002: 215).

Relativamente à cercadura final, o sentido etimológico do termo *explicit* encontra-se relacionado com o termo latino *explicitus* que por sua vez provém do verbo *explicare*, portanto “explicar” ou “terminar”.

Sendo assim, o *explicit* é entendido como “o acabamento formal do texto narrativo, conclui também o seu desenvolvimento semântico e estabelece a fronteira que, no termo final, o separa do mundo. (...) Não é, contudo, um rígido fecho semântico; com efeito, o *explicit* não impede a abertura para um exterior (...) e até o seu prolongamento noutros textos.” (Reis e Lopes, 2002: 256).

Quanto ao *explicit* ou cercadura final dos contos que compõem o *corpus* textual escolhido, embora pertençam a três colectâneas diferentes, verificamos que todos eles terminam com a fórmula final “E a história acaba aqui”, facto que dá a conhecer ao leitor/ouvinte que a narrativa termina naquele momento, fazendo-o acabar a ligação que mantinha com aquele mundo ficcional.

É prática generalizada, os finais dos contos tradicionais terminarem com um desenlace feliz, situação esta também verificada no conjunto de textos analisados, com excepção dos contos “A História da Carochinha e do Infeliz João Ratão” e “A Bela Micaela e o Monstro da Pata Amarela”, que terminam com a morte das personagens “João Ratão” e “Monstro da Pata Amarela”. Este

acontecimento deixa os protagonistas num profundo estado de tristeza, ainda que sentida de maneira diferenciada, tendo em conta os motivos, também eles distintos, que provocaram essas mortes.¹⁹⁹

A inclusão destes dois textos nas colectâneas de contos tradicionais, recontados pelo autor, poderá ter tido uma intenção, a de demonstrar à criança que a morte existe, “faz parte da vida” e é necessário saber lidar com ela. Afinal, fora do mundo ficcional, onde a criança se movimenta, a alegria e a tristeza coabitam os mesmos espaços e é necessário saber gerir esses sentimentos.

Encontrámos ainda, no final das histórias, situações em que o mundo ficcional do conto convive com o testemunho do narrador, o que acaba por lhes conferir um cunho de veracidade e também uma certa ambiguidade. É o que acontece, por exemplo, nos textos, que, a seguir enunciamos:

“A Nau Catrineta”, “Ninguém pode refutar que tudo assim sucedeu. /Senhores, olhai e ouvi:/O tal gajeiro era eu.” (Torrado, 2006: 24); Em “O Menino Grão de Milho”: “No domingo a seguir, deram uma grande festa (...). Nós estávamos lá a deitar foguetes.” (Torrado, *op. cit.*: 28); “A Machada Machadinha do José e da Joaquina”: “Como se entende, chegando a este ponto já não há mais nada para contar.” (*Idem, ibidem*: 58); “Vem aí o Zé das Moscas”: “Parece que quem ficou a ouvir zumbidos à volta da cabeça foi o tal doutor juiz. O nosso homem curou-se.” (Torrado, *op. cit.*: 103); “Toca que Toca, Dança que Dança”: “Quanto à gaitinha, igual a mais nenhuma, quer na paz quer na guerra, dizem que foi guardada num cofre-forte, para o que desse e viesse.” (*Idem, ibidem*: 115); “Sapateiro Remendeiro, Muito Trabalho e Pouco Dinheiro”:

“ Logo ali decidiram os dois compadres e amigos chamar ao menino José Peso-de-Chumbo e Chuva-de-Ouro, que havia de ser homem de muita fama. Até parece que foi...” (Torrado, 2003: 38); “A Raposa

¹⁹⁹ O primeiro caso deu-se devido à gula da personagem masculina, João Ratão, e o segundo aconteceu devido à quebra de uma promessa/juramento por parte de Micaela, o que provoca nela um maior sentimento de culpa.

das Botas Altas”: “Consta-se que certa vez em que calçou as botas, um caçador de peles lhe passou uma rasteira ou coisa parecida e o resto adivinha-se...” (Torrado, *op. cit.*: 48); “As Três Finórias”: “O rapaz esse, segundo parece, aprendeu a lição e, daí em diante, passou a resguardar-se mais. Isto é um supor porque verdade, verdadinha ninguém me contou nada...” (*Idem, ibidem*: 86); “Gustavo, o Estrejeitante Aprendiz”: “Desconsolado desfecho este que não adopto no meu contar. Cá por mim prefiro que o Gustavo e os pais tirem bom proveito do que tão sofridamente lhes custara a ganhar. Lá se o gastam bem ou mal gasto, será com eles.” (Torrado, *op. cit.*: 115);

No conto “Dom Pimpão Saramacotão e seu Criado Pimpim”, a história termina com o narrador a desafiar o leitor/ouvinte: “Terá esta aventura emendado Dom Pimpão? Podem arriscar, não custa nada.” (Torrado, 2002: 78).²⁰⁰

Em “Maria Rosa e os Sete Veados Barbudos”, o final identifica-se com o convencional do conto tradicional terminando com a festa de casamento da protagonista – Maria Rosa com o príncipe e, com a sua ascensão social. “O resto não tem conto. Adivinha-se. Maria Rosa casou-se com o príncipe, perdão, o rei novo, rei bom e bem-amado. Festa memorável. (...)” (Torrado, *op. cit.*: 94).

Estratégia, de certo modo, idêntica é a utilizada no conto “A Máquina Prodigiosa do Pedro Ovelheiro”, embora neste, o narrador se sobreponha à possível resposta. Mostra que há “segredos”, que porque demasiado preciosos, não vale a pena partilhar, sendo melhor guardá-los na memória onde estarão sempre disponíveis para os revisitarmos quando quisermos.

A história aponta ainda para o facto de não menosprezarmos aqueles que, à primeira vista, nos parecem incapazes, pois eles poderão surpreender-nos. Pedro conseguiu um feito que mais ninguém fora capaz de realizar e conseguiu-o sendo solidário: “Quem nele

²⁰⁰ Este *explicit* evidencia-se pelo facto de apresentar um final em que o discurso directo marca presença enquanto estratégia narrativa de captação do ouvinte/leitor, com a finalidade de estimular a imaginação e a participação activa da criança.

acreditaria, se contasse a aventura? Decidiu guardá-la só para si, como se guardam e defendem as palavras mágicas, que abrem as portas dos mistérios. Juntou as ovelhas, assobiou ao cão e com eles desceu para a cidade.” (Torrado, 2003: 78).

Na história “Olho Vivo, Pé Ligeiro e Outros Amigos”, é evidenciada a importância da amizade como bem muito mais valioso que as riquezas materiais, apresentando, igualmente, a solidariedade para com o próximo, como bom exemplo a seguir. A mensagem transmitida é que valores positivos como a bondade, amizade e a solidariedade compensam sempre. O autor termina com o humor que caracteriza a sua escrita: “Dividiram, como bons amigos, as prendas reais e voltaram para as suas terras, ricos e felizes. O Crispim era o mais contente. Quando o sobrinho mais velho soube do resultado da aventura, roeu-se de inveja. Até lhe nasceram umas borbulhas comichosas nos cotovelos. Com pomada e paciência talvez passem.” (Torrado, *op. cit.*: 28).

Quer em “O Macaco do Rabo Cortado” quer em “A Tristeza da Princesa e o Coelho Vermelho”, o *explicit* surge através de estrofes rimadas que finalizam o discurso narrativo.

No primeiro, o final é em jeito de cantiga ao desafio, com ritmo cadenciado. A utilização das expressões “tinglirim, tinglirim” permite que a criança entre no jogo verbal e articule determinadas combinações de letras e sons, seguindo o exemplo dos (des) trava-línguas. A utilização das aliterações faz com que toda a composição se aproxime da lengalenga: “Olha o macaco mariola, estarola e gabarola, com pancada na cachola, ...” (Torrado, 2006: 14-15).

No segundo caso, segue a estrutura da quadra (a mais popular de todas as estrofes e a que mais tem resistido ao longo dos tempo). Cantada pela velha – personagem do povo, revelando-nos a sua (do povo) capacidade de ser “poeta”, usando como fonte de inspiração temas simples do seu quotidiano. Afinal o povo tem,

uma tendência nata para a frase versificada ou ritmada, através de mil bocas e anos, com a qual vai limando a expressão do seu viver em

redondilhas maiores ou menores, desconcertantes de verdade e sabedoria funda e cristalina. (Parafita, 1999: 100).

Na história de “Gil Moniz e a Ponta do Nariz”, cuja estratégia narrativa é idêntica à do “Macaco do Rabo Cortado”, o final é diferente.

Este é um dos casos onde se confirma a sintonia semântica entre o *incipit* e a parte final do texto. O primeiro referiu a “ponta do nariz” da personagem, despertou e prolongou a curiosidade do leitor, que só no fim percebe o porquê da inclusão desse elemento: “- Do grão de milho fiz galinha, da galinha fiz porquinho, do porquinho fiz cachopa e agora... agora vou dar-lhe uma beijoca! Abriu o saco, mas saltou de lá de dentro um grande cão que mordeu o nariz do Gil Moniz.” (Torrado, 2006: 46).

Bourneuf e Ouellet referem a concordância entre o início e o final como um meio privilegiado para o romancista, de exprimir o seu pensamento, até a sua visão do mundo (Bourneuf e Ouellet, 1976: 61).

Estamos também perante um *explicit* em que a rima interna acaba por produzir um efeito humorístico.

Contrariamente às versões tradicionais, as *Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo*, de António Torrado, expressam finais em que a voz do narrador se aproxima do leitor/ouvinte, através de comentários exteriores à narrativa. Ao dar o seu testemunho como observador ou participante nos acontecimentos que acaba de contar, o narrador confere verosimilhança à história. Também ao recriar ludicamente a realidade, através de uma riqueza estética fora do comum, o escritor afasta-se das matrizes tradicionais, mas recupera a função social do contador na polifonia discursiva do narrador.

Quanto aos aspectos discursivos e à estilística, constatamos que os contos de António Torrado, relativamente às versões tradicionais, captam, de modo admirável, o registo da linguagem popular e a proximidade, evidenciada entre o narrador e o leitor.

Torrado consegue estabelecer a ponte entre os antigos contadores de histórias e os novos narradores da sociedade contemporânea.

Os recontos de António Torrado expressam a sua capacidade de inovar, assumindo-se como criações capazes de recuperar, de modo cativante, textos que fazem parte da memória colectiva.

Um contador não é só o que transmite contos, é antes do mais o que os encontra, que é fulminado pela inspiração por um incidente sem significado para os outros, o que é capaz de transformar em epopeia a mínima aventura, um poeta, enfim, um homem de imaginação que não se deixa iludir pelas aparências e que não toma a realidade comum por dinheiro contado. (Pierre-Jakes Hélias, *apud*, Traça, 1992: 133).

No que respeita aos textos da colectânea em estudo, verificámos que o facto de algumas sequências dos textos tradicionais originais terem desaparecido nas recriações de Torrado, fez com que houvesse a eliminação do vocabulário de carácter reprovável ou censurável.

Por sua vez, é introduzido vocabulário de um nível de língua mais culto e elaborado como é o caso de “anuía” em vez de consentia, aludindo ao desejo também partilhado pelo marido de ter um filho ou, referindo-se à raposa, intitulado-a de “predador”, em “O Menino Grão de Milho”; veja-se ainda o caso dos vocábulos “sumidades”, em “Aí vem o Zé das Moscas”; “magistrado”, em “Toca que Toca, Dança que Dança”, “os piníferos, olivíferos e vivíferos”, quando se alude aos bens do fidalgo ou “esquipáticos, estiólidos, estrambóticos”, falando, o criado, dos modos de ser do patrão, em “Dom Pimpão Saramacotão e o seu Criado Pimpim”; “cartapácios” ao referir-se aos enormes livros do mágico, em “Gustavo o Estrejeitante de Aprendiz”, entre tantos outros que enriquecem os contos e divulgam junto aos jovens leitores novas palavras, com intenção de alargamento do seu vocabulário.

Por outro lado, este facto não invalida que paralelamente seja explorado pelo autor um léxico de cariz popular, que acaba também ele por funcionar como novidade para uma grande parte dos leitores.

Falamos, a título de exemplo, de vocábulos, como: “cachola” (cabeça), “patacoadas” (disparates), “azamboado” (baralhado), “atarantou-se” (atrapalhou-se), “lufa-lufa” (muito atarefado), “calacices” (preguicices), “botar” (deitar), “trombudo”, “mazonho” (antipático), “toleima” (maluquice), “népia” (nada), “maganão” (malandrão), “zaranza” (perturbado).

Além destas marcas, assistimos ainda ao recurso a outro tipo de opções morfossintáticas e semânticas:

A reprodução de certas expressões e locuções populares, tais como: “estava pelos cabelos”, “estava com os azeites”, “andava de candeias às avessas”, “de Herodes para Pilatos”; “andava a modos que” “dez-réis-de-gente”, “ao deus-dará”, “arreganhava a dentuça”, “o ai-jesus” “para o caldo não bispar”, “na lufa-lufa”, “como não há fumo sem fogo”, “o sol corria de cabo a rabo”, “a pilha-galinhas”, “a feiura de bicho-careta”, “Maria-vai-com-as-outras”, “para lá de Cascos de Rolha”, “troca-tintas”, “mais velho que a Sé de Braga”, “patati e patatá”, “E pernas para que vos quero...” “um unhas-de-fome”, “agora é que a porca torce o rabo”, “A rapariga o que tinha era uma grande crista...A rapariga o que tinha era muito penacho”, “Com aquele não faziam eles farinha”, “gasto de tanto trabucar”.²⁰¹

Além dos aspectos que anteriormente referimos, existe ainda a utilização frequente de certas partículas modais, próprias da vivacidade do discurso oral popular ²⁰²: “E não é que o destino lhes fez

²⁰¹ Todos os exemplos foram retirados do corpus textual por nós escolhido (*Aí vem o Zé das Moscas e Outras Histórias Tradicionais, Contadas de Novo, O Macaco do Rabo Cortado e Outras Histórias e Histórias Tradicionais Portuguesas, Contadas de Novo* (vol.II).

²⁰² Neste momento, porque as partículas modais são específicas, em cada um dos vários contos que compõem a s obras seleccionadas, passaremos a referir os textos, a partir do uso de siglas, por uma questão de simplificação. Deste modo apresentaremos as seguintes abreviaturas para cada um dos títulos: *Aí vem o Zé das Moscas* (ZM); *Toca que Toca, Dança que Dança* (TTDD), *O Menino Grão de*

a vontade?”, “Ora essa!” (MGM); “Diogos há muitos...” (DPSSCP); “benza-a Deus”, “Então, mãe...”, “só cá faltava esta!” (MRSVB); “Que ideia!”, “fique o meu amigo sabendo...” (ZM); “uma jóia de moço”, “devia ser de outra terra”, “Que Deus vos salve” (TTDD); “Estava-se a ver que queria...” (BMMPA); “como se vê...” (MPPO); “estando elas, ainda por cima, a jogar em casa” (TF); “...está com a doença suspirativa”, “e muita genica, velha tesa que não se trocava por muitas novas” (TPCV).

A presença de texto em rima, característica discursiva própria do conto tradicional, manifesta-se bastante nas recriações de Torrado, verificando-se a sua existência em muitas histórias, de que transcrevemos alguns exemplos ilustrativos:

Olha o macaco mariola
Que do rabo fez navalha
Da navalha fez sardinha
Da sardinha fez menina
Da menina fez camisa
Da camisa fez viola
E agora deu à sola
E agora deu à sola” (MRC)

“-Grão de Milho, rico filho,
Quem te queira e te arrecade,
Pendurado por um atilho,
No refolho do peitilho,
Que se guarde, que se guarde...”

Milho (MGM), *História da Carochinha e do Infeliz João Ratão* (HCIJR); *Gil Moniz e a Ponta do Nariz* (GMPN); *A Machada Machadinha do Joaquim e da Joaquina* (MMJJ), *Dom Pimpão Saramacotão e seu criado Pimpim* (DPSSCP); *Maria Rosa e os Sete Veados Barbudos* (MRSVB); *Olho Vivo, Pé Ligeiro e Mais Amigos* (OVPLMA); *Sapateiro Remendeiro, Muito trabalho e Pouco Dinheiro* (SRMTPD); *A Raposa das Botas Altas* (RBA); *A Máquina Prodígiosa do Pedro Ovelheiro* (MPPO); *As Três Finórias* (TF); *Gustavo, o Estrejeitante Aprendiz* (GEA), *A Bela Micaela e O Monstro da Pata Amarela* (BMMPA) *A Tristeza da Princesa e o Coelho Vermelho* (TPCV); *O Macaco do Rabo Cortado e Doutor Grilo, Médico d’El Rei* (DGMER).

-Eu Grão de Milho, o andarilho,
Pendurado por um atilho? Ora adeus que se faz tarde.” (MGM)

“Do grão de milho fiz galinha, da galinha fiz porquinho, do porquinho fiz
cachopa e agora... Vou dar-lhe uma beijoca!” (GMPN)

“Viva a folia,
viva a folia
Que vai para dez anos
Que não me mexia” (TTDD)

As frases com rima interna e as aliterações surgem no meio da narrativa em prosa e encontram-se, por exemplo, em: “Era o jardineiro Pimpeco Saramacoteco, a lavadeira Pimpona Saramacotona e a cozinheira Pimpas Saramacotincas: Mas – atenção! – Pimpão Saramacotão só havia um, o dom Pimpão, pois então!” (DPSSCP); “...e dos canhões nem fogacho. Puseram-se os generais a dançar e voaram os chapéus de penacho. Mas que grande cambalacho!”, (TTDD) “Se rico viveu, rico morreu, que chore quem o conheceu.” (OVPLMA); “(...) rapaz bem-apessoado, de frente limpa e olhar sem maldade. Recém-chegado ao comércio (...) era ainda muito confiado.” (TF); De notar que alguns destes efeitos são conseguidos através das cantigas que as personagens vão revelando no desenrolar da diegese.

Do mesmo modo, a dupla adjectivação acaba por explorar frequentemente as aliterações: “Realmente o rabo sobrava da bata e, muito comprido e retorcido”, “O macaco que tinha tanto de vaidoso como de corajoso” (MRC); “Gil Moniz (não faça o que ele faz nem queiras o que ele quis) ” (GMPN), etc.

Paralelamente à rima, existem também efeitos onomatopaicos, que conferem às cenas descritas maior realismo: “tinglinterim, tinglinterim” (MRC); “zás!” (GMPN); “bzz-bzz” (ZM); “tilintar” (TTDD); “truca, truca, truca”(SRMTPD); “regougos” (RBA); “cantar” (BMMPA); “pim, pam, pum” (OVPLMA), “zás, catrapás, pás” (GEA).

Veja-se, ainda, a título de exemplo, a construção metafórica do enunciado, em “Maria Rosa e os Sete Veados Barbudos”: “Rosinha cresceu para Rosa, linda como o nome, e sempre sem espinhos.”; “-Podia eu ter um anel com sete brilhantes e uma esmeralda no meio e não tenho... - isto dito, enquanto limpava uma lágrima.” Ou o uso da enumeração, revelando uma enorme força pela repetição intencional da conjunção coordenada copulativa, em “Toca que Toca, Dança que Dança”. A interjeição ou locuções interjectivas estão também presentes no conjunto de textos analisados. Referimos, à laia de exemplo: “Cáspite!” (RBA); “Psst!” (MRC), dando às emoções das personagens o sentido da espontaneidade do discurso directo.

A par dos recursos já referidos, surgem também as comparações: “Ia à varanda do tricórnio, muito ancho, como se viajasse pelos ares, na barquinha de um balão” (MGM); as enumerações: “E tinha terras à volta: pinhais, trigais, milheirais, hortas, bosques, pomares (...)” (DPSCP); “Já crepitava a caruma da fogueira, já as primeiras labaredas abriam caminho pela lenha seca, já o fumo sufocava a menina (...)” (MRSVB); as personificações: “- Ó comadre raposa, onde comprou você essas botas?” (RBA); “Aí o macaco zangou-se. (...) -Nesse caso, levo-lhe as sardinhas com que me estragou a navalha.” (MRC).

Além das características estilísticas referidas, há que sublinhar o tom coloquial e oralizante, presente em todos os contos, através do qual se estabelece uma relação de proximidade e um clima de dialogismo com o leitor:

“Mas a nossa história é outra. Estamos a desviar-nos. Onde é que nós íamos? No juiz, pois está claro.” (ZM) Não perceberam patavina, pois não? E quem poderia entender arengas tais (...) Terá esta desventura emendado Dom Pimpão? Podem avisar, que não custa nada” (DPSCP) “Aqui para nós, Maria Rosa, por sua banda, também suspirava em segredo...No que é que isto vai dar (...) Reparem, até nós nos sentimos invadidos pelo desânimo. Vemos tudo muito mal parado para a Rosinha.” (MRSVB) “Salvava-se o mais novo, o Timóteo, não sei se conhecem?” (TTDD) “Chegados aqui, paramos,

atalhamos, suspendemos/A história tem tantos anos e nós ainda a tememos.” (HCIJR)

“Pois querem saber o que sucedeu?” (GMPN) “Não sei se ainda se lembram que o carvoeiro se chamava Grilo, ou para sermos mais completos, Danilo Grilo.” (DGMER)

“Estão a imaginar o Olho-Vivo. Pim-pam-pum, a torto e a direito, coelhos, lebres, javalis, veados, foi uma razia, coitados dos bichos.” (OVPLMA)

“Mas adiante, que há muito para contar (...) Moravam as três mulheres numa casa muito bem caiada por fora, mas muito desmazelada por dentro. Não é caso único (...) Tudo mentira, já se vê, também não é caso único (...) Isto é um supor, porque na verdade, verdadinha, ninguém me contou nada e, assim sendo, a história acaba aqui.” (TF)

“Ah que já me esquecia!” (TPCV)

“O rapaz, o Gustavo, hão-de conhecê-lo, não sabia o que a palavra “estremeitante” queria dizer. Não sabia ele, nem sabia eu, antes de ter ouvido esta história, que me calha agora a vez de contar (...) O pai do galgo, desculpem, o pai do rapaz, recusou. (...) e metamorfoseou-se, que é o mesmo que transformou-se, mas eu ainda não tinha usado e estava a apetercer-me(...) Mas estamos a desviar-nos do essencial (...) Por mim a história pode ficar por aqui.”

Em jeito de conclusão, podemos dizer que as características formais, apresentadas nas histórias tradicionais portuguesas, contadas de novo por António Torrado, proporcionam ao estilo destas narrativas qualidades como: a verosimilhança, o ritmo, a vivacidade e o humor, remetendo-nos simultaneamente para a reinvenção, ou recriação do conto popular.

4.4.2- Inventor de estórias

Nos contos originais de António Torrado, encontramos sempre recados sussurrados à Infância “simples, mas enigmáticos, iluminados por uma centelha de malícia, estes textos levam a criança a pensar a relatividade das coisas numa fase da vida de maniqueísmo mais ou menos absoluto” (Costa, 1994: contracapa).

Reflectiremos, neste capítulo sobre aquela que podemos considerar a segunda grande área em que se divide a obra do autor: o conto baseado em objectos ou situações banais do quotidiano, o qual o autor consegue, num passe de magia criativa, transformar em momentos de fruição narrativa e simultaneamente de reflexão para os mais novos.

Do corpus textual que escolhemos para ilustrar o nosso estudo, a primeira obra escolhida é : *Conto Contigo* (Torrado,1976). Este é um livro do autor que consideramos paradigmático, pois, em nosso entender, apresenta os aspectos fundamentais que validam Torrado como um exímio inventor e contador de estórias.

Esta colectânea é constituída por sete contos em prosa, sendo cada um deles antecedido por um pequeno texto poético, em que o autor vai reflectindo sobre o contador de histórias e a sua importância, bem como o processo criativo, em si, e sobre as fontes que lhe servem de inspiração para escrever os seus contos. Cada um destes pequenos trechos poéticos prepara o leitor para o tema que o conto subsequente desenvolverá.

António Torrado começa por falar do entusiasmo do contador de estórias, anunciando que o conto que inicia o livro será uma “história circular” (Torrado, 1994: 4), clara alusão ao protagonista, um caracol. Torrado fala da emoção originada pelo acto de criação, responsável, muitas vezes por que o autor se perca a meio da sua criação: “Mas onde é que eu ia? - perguntou o contador um pouco perdido/No meio do contentamento de contar/que é assim a modos que uma cócega virada do avesso.” (Torrado, *op. cit.*: 3)

O segundo conto reflecte sobre os assuntos que podem ser notícia e, no texto poético que o antecede, Torrado reflecte sobre o poder imaginativo dos contadores de estórias, que conseguem ver mais longe que os demais, pois conseguem ficcionar as causas últimas das notícias, graças à sua capacidade de efabular e inventar: “ Nas histórias que inventamos, nós é que mandamos.”²⁰³ (*Idem, ibidem*: 8)

Na separatória poética, a seguir a esta narrativa, Torrado define o contador de histórias como uma entidade demiúrgica, controladora até do tempo que o conto demora a desenvolver-se, preparando-nos para a narrativa que se segue: “A mania das pressas”, uma estória sobre tartarugas, que embora sejam animais de acção muito lenta, Torrado faz questão de desenvolver rapidamente.²⁰⁴ “Se demorasse a contar/ tanto como demorou a acontecer/ era uma história para adormecer. /Ora eu só gosto de contar histórias para acordar.” (Torrado, *op. cit.*:12)

No texto poético que antecede a quarta história, Torrado sublinha a importância da ilustração, um texto, em seu entender, tão importante como o verbal, na transmissão da mensagem da história que se pretende contar.

Contar às vezes é saber ficar calado/ isto é/ desenhando, pintando/
novas linhas /de expeditas curvas e voltas de grafite (...) acrescentadas às

²⁰³ Na história “A Grande Notícia” Torrado descobre que por trás da notícia “Trânsito ferroviário interrompido” estará uma pequena folha de Outono que caiu sobre uma lagarta, desencadeando uma cadeia de reacções que levaria ao acidente. A lagarta assustou um gato, que foi perseguido por um cão, que assustou uma égua, que puxava uma carroça e se empinou, fazendo rolar a fruta que transportava e uma camioneta carregada com tóros, teve de travar de repente, para não embater na carroça, fazendo com que estes caíssem no chão. A camioneta bateu num poste e foi ele que caiu na via-férrea, interrompendo a circulação.

Como vemos, toda a justificação da interrupção de circulação ferroviária é inventada pelo Contador de estórias, que “tem tudo sempre por sua conta.” (Torrado, 1994: 11)

²⁰⁴ A história ocupa só uma página.

rasteirinhas, tracejadas linhas/ da nossa modesta escrita. / Mesmo que haja quem acredite/ que eu não escrevo mal de todo,/ que não me obriguem a desenhar. Fogo! / eu fujo, eu corro./ Corro a chamar o João de Barros para que / a seu modo/ com o seu talento todo/ me ajude a contar/ e a chegar onde as palavras não chegam,/ como na próxima história. (*Idem, ibidem*: 15)

Na sequência desta reflexão, surge a história seguinte: “A doença do Zé Quitolas”, aquela que é graficamente a mais apelativa da colectânea. Só por si, as imagens contam a história de um menino que tem um crescimento muito invulgar, voltando, no final, à normalidade.

O texto poético, que antecede o 5º texto reflecte sobre as fontes de inspiração do contador de histórias, sendo que todos os objectos e elementos do quotidiano, por triviais que pareçam, podem servir de base para os mais mirabolantes enredos.

A imaginação e criatividade são os elementos mais importantes para quem cria contos: “De qualquer nada/inventa-se uma história/ para ser contada. /Vamos por uma rua, com os nossos pensamentos/ e vemos um sinal/ que nos fez sinal/ para estarmos atentos à história que ele tem direito”. (*Torrado, op. cit.*: 19)

Está preparado o caminho para a história seguinte: um conto sobre sinais de trânsito. Torrado conta a história que está por trás dos sinais de trânsito (os meninos, no sinal de aproximação de escola, o porquê das letras STOP e da existência de um trabalhador com uma pá, no sinal de aproximação de obras.) Concluindo, temos que concordar com o autor, quando diz que: “os sinais não se cansam de falar.” (*Idem, ibidem*: 22)

Antes da 6.ª história, o autor reflecte sobre a importância de contar, para estreitar relações e fortificar afectos: “ Cada história destas/traz consigo/sobrinhos, netos, pais, tios, avós. /Nunca estamos sós.” (*Torrado, op. cit.*: 24). O conto que vem a seguir é o legado de um tio do autor, que pede ao leitor que o transmita: “Leitor amigo, /cedo-te este enredo/este brinquedo, este segredo antigo. /Não o guardes! / Conto contigo.” (*Idem, ibidem*: 24).

A última história ilustra, em termos de criação textual, o assunto sobre o qual Torrado reflecte, no poema que o antecede: as opções narrativas do contador. Uma narrativa é feita com base em escolhas e é da selecção, feita pelo autor, entre várias opções que as acções vão ganhando rumo, as peripécias se encadeiam e se vai definindo o destino dos personagens. “Há que escolher/optar e arremeter/ por um caminho só/ enquanto pelo cantinho do olho/ com mais ou menos dó lançamos um adeus/ de despedida/ ao caminho outro/ que ficou só. (Torrado, *op. cit.*: 28)

Na última história, “História de muitos caminhos”, o autor, de uma forma explícita, decide pôr o leitor a par das suas escolhas narrativas e das opções que vai fazendo ao longo da história que cria. “Escapa, não escapa? Quem decide ao certo.” (*Idem, ibidem*: 29)

Aqui chegando, a história tem dois caminhos à frente. Se por um lado, o coelho é filado pelo cão (...) caso arrumado, coelho caçado é coelho aprisionado (...) Mas pelo outro caminho escapa o coelho (...) A história continua (...) Sendo assim, a história abre-se em dois caminhos (...) Será que a história acaba aqui? Se assim for, acaba mal. Mas há uma esperança, talvez outro caminho. Ou muitos. (...)”²⁰⁵(Torrado, *op. cit.*: 30-32)

Além desta obra, também as colectâneas: *Dez Dedos de Conversa*, *Dezembro à Porta* e *Histórias da minha Rua* se inserem

²⁰⁵ O autor reflecte em várias das suas obras acerca desta questão da criação narrativa e das escolhas que se colocam ao autor na criação da diegese. Em *O Rei Menino*, ele tece as seguintes considerações: “ Há histórias difíceis de escrever. Outras, não tanto. Estas, que aqui vão, não me custaram nada. Vieram ter comigo de repente num banco de jardim. Bateram-me na testa com a força de um zás.” (Torrado, 1986: 8)

As estratégias narrativas são apresentadas, num tom dialógico ao narratário, “quando se escreve uma história, às vezes é preciso sacrificar umas tantas personagens para se chegar aonde se quer. Se eu fosse contar-vos uma história séria, a sério (...) confesso que muito havia de me custar contá-la. E talvez, abatido ao peso da história acabasse por desistir a meio (...) Não me apetece ir por esse caminho. Tenho outro fim em vista. Querem vir comigo?” (Torrado, *op. cit.*: 14)

nesta categoria de contos do autor, inspirados em elementos do quotidiano, que fazem parte integrante da vida de todos os potenciais leitores.

A primeira delas apresenta dez narrativas (o mesmo número que os dedos das mãos), excepto o último, que se destina a ser representado, em que os protagonistas exclusivos são os dedos das mãos, “assim me fiz cronista de dedos. Ouço-os e com eles escrevo. Para mim não têm segredos, o que está certo (...) Eles são os meus reis, estão aqui à mão, não custa nada.” (Torrado, 1987: 8)

Em pequenos contos, em que predomina o diálogo, Torrado deixa os dedos assumirem o protagonismo das estórias, apresentando-os nas mais variadas situações, em que eles podem surgir envolvidos. De resto, eles merecem, na opinião do autor, esta justa homenagem que o livro lhes pretende prestar, “tanto eles me têm ajudado que merecem esta homenagem (...) Entrego e ofereço este livro o todos os dedos que o queiram folhear.” (Torrado, *op. cit.*: 9)

Na obra são explorados aspectos tão diversos como a designação atribuída a cada um dos dedos ²⁰⁶, o conjunto de coisas que os dedos conseguem construir ²⁰⁷, os problemas de saúde dos dedos ²⁰⁸, a diferença de funções entre eles e o seu valor único e singular ²⁰⁹, a sua importância na expressão dos afectos ²¹⁰, a sua relação de interdependência ²¹¹ e a sua importância vital na higiene pessoal do ser humano ²¹².

Apesar de tratarem assuntos sérios, estas estórias têm em comum o serem contadas numa linguagem simples e coloquial,

²⁰⁶ “Dois Dedos de Conversa”

²⁰⁷ “Vamos brincar a quê?” e “A “Ginástica dos Dedos”.

²⁰⁸ “O Dedo Doente”.

²⁰⁹ “Toca a Reunir “ e “Dedos Desunidos”.

²¹⁰ “As Duas Mãos”.

²¹¹ “O Polegar Investiga”.

²¹² “O Dedo Mandão”.

pautada por uma finíssima sensibilidade e sentido de humor, próprios, aliás de toda a produção escrita do autor, que termina a escrita deste livro com uma quase promessa aos dedos dos pés, “E assim me despeço definitivamente deste livro e dos seus leitores, enquanto vou pensando: os dedos dos pés, são tão humildes, tão prestáveis e afinal tão esquecidos... Talvez um dia ainda me disponha a metê-los na crónica... Coitados, eles bem merecem! Título já eu achei: Conversas na Ponta dos Pés. E porque não?” (Torrado, *op. cit.*: 47)

Na colectânea *Dezembro à Porta*, todos os contos têm como denominador comum o facto de se relacionarem com o mês de Dezembro e, mais concretamente com a quadra natalícia, daí a escolha do título. Os oito pequenos contos reunidos nesta obra têm como traço comum o uso do recurso expressivo **animização** de elementos do quotidiano, o mais triviais possível, que assumem uma personalidade, sentem, agem e pensam como de seres humanos se tratasse.

Logo no primeiro conto, “O meu semáforo único”, o narrador, assumindo um estatuto auto-diegético,²¹³ estabelece uma relação de cumplicidade com o narratário, para contar a história de um semáforo, único no mundo porque é fruta-cores, que existe na sua rua. Este é um semáforo muito escrupuloso, pois apenas revela o seu poder a um grupo limitado de seres “Eu e os garotos somos os únicos espectadores, os seus admiradores fiéis”. (Torrado, 2005: 10)

A certa altura do conto, devido a um susto apanhado pelo protagonista²¹⁴, o semáforo decide não arriscar mais e só apresentar o seu espectáculo no Natal, em exclusivo para o narrador. No final, a cumplicidade e o tom intimista de Torrado, estabelecem-se, uma vez mais com o leitor, quando diz: “Tudo isto é segredo. Eu até nem digo onde moro!” (Torrado, *op. cit.*: 14)

²¹³ “O que vou contar é segredo, mas sei que fica tudo entre nós” (Torrado, 2005: 9)

²¹⁴ Um agente da autoridade assiste ao espectáculo singular da mudança de cor do semáforo. “Ora me saía o azul celeste ora o castanho pálido” (*Idem, ibidem*: 10)

O segundo conto, “A Estrela de Prata”, consiste na animização de dois dos objectos mais comuns de encontrar numa árvore de Natal: a estrela “nova, de prata fresca e não sabia quase nada” (*Idem, ibidem*: 17) e uma bola, que já “tinha muita experiência de outros Natais” (Torrado, *op. cit*: 17)

À juventude da estrela, associa-se a sua ousadia e, ao desobedecer aos conselhos da bola, no sentido de não experimentar ser uma estrela cadente, acaba por se “promovida” a estrela da gruta de Belém, assumindo uma função muito especial.

O terceiro conto, “O peru que correu a cidade metido dentro de um cesto” conta a “saga” cómica de um peru que é oferecido, na véspera de Natal e, após muitas peripécias e muita angústia do pobre animal, sempre à espera de uma morte iminente,²¹⁵ regressa à sua capoeira para viver em paz, mais um ano, até ao Natal seguinte.

O autor conclui com o seu proverbial humor: “ Eu é que não estou para contar outra vez a mesma história. E o peru que goze muitos e regalados anos de boa vida!” (*Idem, ibidem*: 31)

No conto seguinte é-nos apresentado um bolo-rei cheio de manias de reinar que quer mandar em todos os outros bolos da mesa da festa, mas que, como os outros, acaba por ser cortado em fatias e comido.

Em “A Cerejeira do Natal”, o narrador, assumindo um estatuto homodiegético, conta a história do Sr. Tadeu, que resolveu fazer da cerejeira um “pinheiro de Natal”, pois decorada a rigor, em época estival, servia para afastar os pássaros da tentação das cerejas.

“ O Troca-tintas” é uma estória cómica, muito curta, em que há divertidas trocas de prendas.

No conto:“A Oficina de Brinquedos”, à imagem de alguns contos de Andersen, os protagonistas são uma quantidade de brinquedos velhos, com que já ninguém quer brincar que, no sótão de

²¹⁵ Sempre convencido que é desta feita que o vão matar: “Agora é que é!” “Destá não escapó!” “Ai que morro!” (Torrado, *op. cit*: 30-32)

uma casa decidem que se devem auto-consertar e, assim, surpreendem os seus proprietários, caindo pela chaminé na véspera do dia Natal.

Deslumbrados pela restauração “ miraculosa” dos brinquedos que haviam pertencido aos seus filhos, quando meninos, “os dois simpáticos velhinhos transformados, para o efeito, em ajudantes de Pai Natal”, resolvem dá-los a crianças pobres e, assim: “ os brinquedos do sótão voltaram a conhecer as mãos macias dos meninos.” (Torrado, *op. cit.*: 52) É o espírito de Natal a cumprir-se da melhor maneira.

E que melhor forma de terminar uma colectânea de estórias cujo cenário é o Natal, do que falando das suas iguarias, das quais a mais doce é “A filhó dourada”.

Através das palavras sinestésicas de Torrado, conseguimos cheirar, sentir e saborear as filhós em calda de açúcar e, tal como acontece com os protagonistas da estória, também nós não temos coragem de comer a última da travessa, deixando-a a “brilhar como um pequenino sol ou um bocadinho de ouro, a desfazer-se em açúcar” (*Idem, ibidem*: 58)

A última colectânea que escolhemos para exemplificar esta área da escrita Torrado é : *Histórias à solta na Minha Rua*. Logo no início, o autor fala-nos das suas fontes de inspiração, dando conselhos aos jovens leitores, sobre aonde inspirar-se para criar um conto e como deve desenvolver-se o processo de escrita ²¹⁶:

Ainda, reflectindo sobre a sua escrita, Torrado diz-nos que se considera um cronista, consagrando o texto introdutório da colectânea *Dez dedos de conversa* à definição da sua escrita, das suas fontes de inspiração, bem como dos objectivos que a norteiam. “para se escrever crónica agora, nesta última talhada do séc. XX(...)

Basta olhar à roda e, num golpe de vista- zás!- cativar para estas linhas certinhas um acontecimento qualquer, esvoaçante e passageiro. Grande ou pequeno, tanto faz, desde que valha a pena descrevê-lo. Se der depois, a quem o lê, prazer e que pensar, está a crónica ganha. Por isso eu sou cronista. Ando por aí à cata, à caça, à coca, com lápis atrás da orelha e canhenho no bolso.” (Torrado, 1987: 11)

“Para caçar uma história na minha rua, como na rua ao lado e em outras ruas, não é preciso dar muitos passos nem ficar muito tempo à janela. É preciso, isso sim, estar à coca, cheio até aos olhos, de atenção... Às duas por três, a história vem ter connosco. Muito sorrateiramente ela acaba sempre por vir ter connosco (...) Acabada a redacção, lê-se em voz alta, por causa de um tal bichinho do ouvido, que aprecia muito a música das histórias (...) É sempre assim que eu faço (...) Não custa nada.(Torrado, 2007:3)

A colectânea é constituída pelos contos:

“Uma História à solta na minha Rua”;

“Fu Chow, a princesa das pulgas”;

“A Rã Felisbela”²¹⁷;

“O Grilo Grilarim, cantarola no jardim”;

“Nove vezes nove? Oitenta e um, sete macacos e tu és um”;

E “Os bichanos também são Manhosos”.

Todas as estórias têm em comum o facto de serem cheias de peripécias invulgares e divertidas e de, supostamente, terem como cenário a rua onde vive o autor. Também, a este propósito, nos diz o autor:

“Uma história sem saltos, ressaltos e sobressaltos é uma história pasmada que, de um momento para outro, chega ao fim sem deixar vestígios.” (Torrado, *op. cit.*: 52)

²¹⁷ Já presente na colectânea, de 1975, *O Jardim Zoológico em casa*.

4.4.3- Os Contos “de exemplo”

Reflectiremos, neste capítulo, sobre contos do autor, de média dimensão, em que ressalta a trilogia dos valores universais e intemporais: liberdade, igualdade e fraternidade.

Iniciaremos a nossa reflexão com o conto em poesia: *Uma História em Quadrinhos*, escrita, em parceria, com Maria Alberta Menéres. Uma alegoria sobre a escuridão e a fealdade da tirania daqueles que usam a violência para dominar pelo medo aqueles que amam o belo e querem a paz, mas que nunca baixam os braços à luta e erguem os braços contra a opressão.

“A história (...) está toda à vista. E conta-se depressa. Em qualquer caderno escolar podia acontecer. O essencial é que o caderno seja quadriculado. Num caderno de linhas não dá jeito. Aí a história seria outra.” (Torrado, 1989: 3)

Neste cenário de tranquilidade e paz acontece uma “desgraça, catástrofe, cataclismo, calamidade, um horror!” (Torrado, *op. cit.*: 6) Uma mancha de tinta, “um borrão, vindo não se sabe donde, caiu sobre a folha aos quadrinhos... e logo engoliu ali uma quantidade de números desprevenidos, até uma flor “plantada entre dois problemas” se viu em risco de desaparecer, pois com os seus tentáculos o borrão “tacteava o caminho até ela” (*Idem, ibidem*: 6) Vale-lhe a coragem dos números que partem em seu socorro e conseguem resgatá-la.

Mas, o borrão “estragadão, papão, gigantão, comilão” (Torrado, *op. cit.*: 10) não parava de aumentar, na sua ânsia devoradora e “alimentava ambições de arrepiar” (*Idem, ibidem*: 12), “de folha em folha, de caderno em caderno, o borrão dispunha-se a conquistar o mundo.” (Torrado, *op. cit.*: 14)

“Ai de quem/ousar dizer-me que não! / Pequeno é o mundo/ para a minha ambição”. (*Idem, ibidem*: 14)

Os números não se submetem à tirania do borrão e, unidos aos barcos da batalha naval, tentam travá-lo, por todos os meios, é que embora não percebessem nada de guerra, recusavam fazer parte do “império do borrão” (Torrado, *op. cit.*: 20) e conseguiram afundá-lo na

rede quadriculada, onde se sustinha, desaparecendo, de vez: “escorregou a toalha de quadradinhos atrás do borrão, que desabou sem remissão.” (*Idem, ibidem*: 22) Festejaram os números e com eles a flor, por eles salva.

Também a temática da liberdade e do respeito pela autonomia do outro está presente no conto: *O Veado Florido*.

Esta é “uma história muito antiga, passada numa terra ainda mais antiga” (Torrado, 1994: 1), em que “um senhor muito rico” possuía “nos seus jardins uma colecção singular de animais nunca vistos” (Torrado, *op. cit.*: 2), perante a qual todos ficavam boquiabertos e deslumbrados. O narrador enuncia uma listagem de bichos, o mais exótica possível: “Havia crocodilos voadores, leões emplumados, cavalos azuis, borboletas gigantes, serpentes luminosas, girafas listadas, cisnes transparentes.” (*Idem, ibidem*: 3)

O senhor enviava criados pelos quatro cantos do mundo, na sua busca incessante de novidades animais, que mantinha aprisionados em gaiolas de ouro, no seu jardim e que, apesar de muito bem tratados, cedo morriam.

É então que um dos seus criados captura “um veado florido. Belo e acetinado, tal como os outros. Mas, nas longas e recortadas hastes que lhe ornavam a cabeça, tinha flores. Eram brancas. E tinham folhas, folhas de um verde luzidio (...) Era um veado florido.” (Torrado, *op. cit.*: 7)

Capturado pelo homem, o animal cedo perde a sua singularidade, caindo-lhe folhas e flores, de modo que quando chega ao palácio do senhor muito rico, este fica desapontado. Porém, como é Outono, convence-se que na Primavera as hastes tornarão a florir e as folhas a brotar. No entanto, tal não acontece e o pior é que “o veado mal comia” (*Idem, ibidem*: 9), os demais animais também começaram a morrer e o senhor começou a questionar-se sobre a graça que teria coleccionar aqueles animais.

Os seus criados tinham sido responsáveis pela extinção de todos os animais exóticos da Terra e agora nas jaulas, os últimos,

morriam. Só ficou o veado, vulgar como os demais. Considerado como um estorvo, ele é libertado.

Em liberdade e em contacto com a natureza, as suas hastes cobrem-se novamente “com folhas luzidias e flores muito brancas” (Torrado, *op. cit.*: 14) o criado, que a tudo assiste, ainda chama o patrão, mas em vão “o veado já tinha desaparecido.” (*Idem, ibidem*: 16)

Esta é, claramente, uma elegia à liberdade dos seres e um apelo aos homens para que contribuam para a sua felicidade e bem-estar, mas contém também uma importante mensagem ecológica e ambiental, transmitida às novas gerações, no sentido da preservação da fauna terrestre e do respeito pelos animais e pelo habitat em que vivem.

Sobre o respeito pelos animais e a pela sua liberdade é também o conto “O Cavalinho Branco”. (*In O Tambor-mor e Outros Contos*, 1980)

Nesta história se comprova a tese de que muitos seres humanos são interesseiros e egoístas exploradores dos animais, não respeitando os seus direitos e maltratando-os.

Um cavalinho de madeira, branco, de estrelas azuis, resolve fugir do carrossel onde estava preso, farto de “fingir que trotava, sempre à roda, sempre à roda” (Torrado, *op. cit.*: 12)

Decidido a mudar de vida, o cavalinho parte e goza da felicidade de ser livre, até ser novamente aprisionado e levado para o circo, onde o seu movimento passa, outra vez, a ser circular: “Noites e noites andou, trotou, dançou, na pista do circo”. Até que um dia se fartou “Nem o torrão de açúcar sempre prometido, sempre adiado foi reclamar. Dali não levou nada.” (*Idem, ibidem*: 14)

Reconquistada a liberdade, o cavalinho volta a ser feliz, mas é uma felicidade efémera, pois um lavrador que o avista nos campos, corre atrás dele e aprisiona-o novamente, fazendo-o andar outra vez: “à roda, roda, rodá” (Torrado, *op. cit.*: 15) de uma nora.

Já em liberdade, o cavalo equaciona o seu futuro: não será um cavalo de carroça ²¹⁸, também não será montada da GNR ²¹⁹, decide ser cavalo de brincar, colocando-se, numa loja de brinquedos, ao lado de outros cavaleiros de madeira e esperando que alguém o leve.²²⁰

Também em “O gato saiu à rua”, da mesma colectânea, a temática da liberdade é associada aos direitos dos animais.

No tempo em que os animais falavam, um galo aprisionado por uma corda, consegue fugir e, levado a tribunal, é multado pelo juiz, negando-se a pagar. Então, enxotando a aflição e espevitando a coragem, o galo canta e no seu canto contesta a condenação: “Contou que os galos ao ar livre, como ele, antes de ser aprisionado, nunca poderiam conformar-se com viver num galinheiro, com comida a horas e migas já desfeitas.” (Torrado, *op. cit.*: 29).

Ele crescera e ganhara esporas de esgaravatar a terra, a limpar os caminhos (...), a sachar pela vidinha.” (*Idem, ibidem*: 29) É um ser de liberdade e anseia voltar à vida livre do campo, onde exercia funções importantes e imprescindíveis: “Na aldeia todos o conheciam. Ele é que ensinava as horas aos mais velhos. Ele é que apontava as tocas dos grilos aos mais miúdos. Ele é que fazia nascer o sol, quando, empoleirado no pelourinho, o chamava do escuro. Ele é que catava os bichinhos ruins.” (Torrado, *op. cit.*:30)

O bicho tão bem esgrimiou os seus argumentos que o juiz o ilibou da multa e o animal conseguiu conquistar a sua tão almejada liberdade.

²¹⁸ “Olhou para o cavalo castanho e viu-o tão triste e tão atormentado pelas moscas que desistiu.” (Torrado, *op. cit.*: 15)

²¹⁹ “ O suor escorria do pescoço dos cavalos. Era de tanto terem galopado (...) as estrelas de metal que os cavaleiros traziam nas botas deixavam um rastro sangrento na barriga dos cavalos.” (*Idem, ibidem*: 15-16)

²²⁰ O autor sublinha a importância da infância, pois só nas mãos de uma criança, o cavalo atinge um estágio de felicidade comparável à liberdade.

Também sobre a liberdade e o direito à auto-determinação dos seres é o conto: “O Elefante do Rei”, (*In Dez Contos de Reis*) em que facilmente podemos identificar o retrato do tempo da escravatura, um regime cruel e déspota.

O rei de um país distante tinha um exército de elefantes e o mais sólido, sisudo e obediente, um magnífico elefante branco, era a montada do rei, “obedecia-lhe. Pertencia-lhe. A vida dele era a vontade do rei.” (Torrado, 1990: 11)

O elefante tinha um filhote que, quando alcançou estatura suficiente, passou a ser a montada do filho do rei. Um dia, o pequeno elefante, desequilibrou-se e deixou cair o príncipe no chão, então o rei tomado de cólera mandou-o abater. O grande elefante estremeceu e, vendo ameaçada a própria cria, o seu filho amado, sacudiu o rei do seu dorso e varreu todos aqueles que ameaçavam a vida do seu filho. Os outros elefantes, irmanados no mesmo sentimento de revolta perante o despotismo real, abandonaram o exército e “ sem almofadas de seda, sem tapetes no dorso, sem campainhas, sem enfeites” (Torrado, *op. cit.*: 13) voltam a ser só elefantes, “donos deles próprios”. (*Idem, ibidem*: 35)

A temática da igualdade e da liberdade de direitos entre todos os seres está igualmente presente no conto: “O Tambor-mor”(*in O Tambor-mor e Outras Histórias*)

O tambor não é um objecto escolhido ao acaso. Dentro dos instrumentos musicais, é aquele que mais ruído consegue provocar e facilmente o podemos associar a contestação e reivindicação. A história fala-nos sobre um tambor mágico, comprado pelo rei Escamiro ²²¹ num leilão num país vizinho, que mudara de governantes. Este tambor recusa-se a tocar, até ao dia em que uma criança, um rapazinho, entoa uma lengalenga com poder encantatório sobre o

²²¹ Este monarca é muito diferente do democrata rei Escamiro do conto: *O Trono do Rei Escamiro*. (1977)

instrumento. Então, o tambor começa a emitir palavras, a primeira das quais é um rotundo não ²²²

E é assim que cada vez que o rapazinho lhe pega e o toca, o tambor desabafa palavras de reivindicação:

“Não é solução que o grão e o feijão custem um dinheirão!” (Torrado, 1980: 7) Na sequência da contestação, o rei baixa o preço das leguminosas, mas o tambor insiste: “Não basta baixar o preço do grão e do feijão. Vejam o pão! Rataplão! Vejam o sabão! Rataplão! Vejam o carvão!” (Torrado, *op. cit.*: 7)

Perante a contestação, o rei toma uma posição: “ Baixa-me esses preços depressa, porque já não se pode viver no palácio com tanto rataplão.” (*Idem, ibidem*: 8)

Mas a reivindicação do tambor vai subindo de tom: “não basta dar colchão a quem não tem colchão. É preciso ver com mais atenção porque é que há uns tantos a dormir no chão, enquanto uns tantos poucos dormem em cima de mais que um colchão.” (Torrado, *op. cit.*: 9)

“Para uns salmão, faisão, peru, melão...para outros pão e azeitonas, azeitonas e pão. Não é solução.” (*Idem, ibidem*: 9)

O rei ²²³ dá ordens de fuzilamento do tambor e do rapazinho que o toca. Mas, o menino consegue escapar e o povo junta-se-lhe em força, acompanhado por muitos outros tambores: “Com tanto tambor no reino a fazer ressoar as suas boas razões, não havia algodão nos ouvidos que bastasse ao rei Escamiro. Teve de fugir. Fugiu ele e fugiram, numa grande balbúrdia de colchões pelo ar, de feijões pelo chão, os mercadores e outros grandes senhores. Ficaram os tambores.” (Torrado, *op. cit.*:10) Ficaram os tambores, que é outra forma de dizer, ficou o povo. Haverá melhor forma de terminar uma história?

²²² Esta palavra não é escolhida aleatoriamente. Ela indica uma demarcação de posição de quem a profere, expressando uma intenção diferente da do primeiro interveniente a falar. “Não” é, por excelência uma palavra de contestação.

²²³ Simbolizando aqui o poder tirânico e absolutista

Termina, então, esta história onde a maior parte começa: “Era uma vez, um país maravilhoso.” (*Idem, ibidem*: 10)

Sobre a temática da liberdade é também o conto: “O Manequim e o Rouxinol”, pertencente à colectânea com o mesmo nome

Num ateliê de costura, um manequim e um rouxinol encontram-se juntos, perto de uma janela. O rouxinol está preso numa gaiola e ele, que ali vivia muito infeliz, passa o tempo a pedir e a implorar ao manequim que o liberte: “-Tira-me daqui! Tira-me daqui!” (Torrado, 1987: 50) é o pedido permanente da pobre ave. Boneco, sem vida, é claro que o manequim não atende os insistentes pedidos do pássaro e os seres humanos ainda o compreendem menos, pois confundem o seu queixume com canto de alegria, “E na sala ao lado, ouvindo-o, elogiavam-lhe a voz e o alegre canto.” (Torrado, *op. cit.*: 50)

Acérrimo defensor da liberdade e dos direitos dos animais, Torrado dá-lhe um final feliz, “ não quero que seja triste” (*Idem, ibidem*: 51) um menino pega no rouxinol, muito encolhido na gaiola e dá-lhe a almejada liberdade. Este é mais um conto, em que a Infância é evidenciada pelo autor como a melhor fase da vida do ser humano e a mais sensível à existência alheia, ainda que se trate “apenas” de animais.

Dentro do tipo de contos de Torrado, que assentam na trilogia: liberdade, igualdade, solidariedade, estão os contos dedicados aos animais, ou de que estes são protagonistas. Apresentamos, a título de ilustração, as estórias: “Os homens não entendem a fala dos cães” e “A ciganinha e o jerico”, ambos da colectânea, *A nuvem e o caracol*.

A primeira das histórias gira em torno de um cachorrinho, tratado por “Nero”, pelo pai de família e por “Nené”, pela mãe, as crianças e a cadela sua mãe, a “Paquita”.

Na história são evidenciados a sensibilidade e afecto dos animais, características normalmente associadas somente aos seres humanos.

Terna e carinhosa para o filhote, a “Paquita”, um dia ouve o dono dizer que mimo mais estragará o cachorrinho: deixá-lo dormir em casa, dar-lhe comida especial e fazer-lhe festas de mais apenas farão dele um cão fraco, “em quem toda a canzoada vem afiar o dente.” (Torrado, 1971:26)

Ouvindo estas palavras, a cadela começa, por amor, a ter uma atitude totalmente diferente para com o cãozinho: não o deixa entrar no quarto das crianças, entorna-lhe as sopas especiais que a dona faz para ele e não corre a pegar nele, sempre que o galo da índia com ele se mete.

Para desconcerto da pobre cadela é então que o senhor Emílio, o dono, acoita o cãozinho, chamando-lhe, carinhosamente, “Néne” e apelida a mãe de “pouco esmerada com ele.” (Torrado, *op. cit.*: 29)

Em “A ciganinha e o jerico”, Torrado exprime os seus sentimentos de humanismo fraterno, quer pelas minorias étnicas, quer pelos animais, manifestando, mais uma vez, uma enorme sensibilidade.

“Maysa” é a menina, “Titó”, o burrito em que ela monta. Maysa é linda, como todas as meninas, tem olhos e tranças negros, “Titó” é “um grande finório e um cantor de voz catita” (Torrado, 1971: 43-44)

Como única criança no grupo de nómadas que é a sua família, Torrado não deixa de referir a dureza da sua vida e o desprezo que muitas pessoas sentem pelo povo cigano.

Maysa vivia num acampamento, desses que não acham poiso certo.

Ora aqui, ora ali (...) num correr de cidades e campos, coisa que dá que pensar às pessoas que têm casas de telha, lareira acesa, fartura na despensa e sempre cama no mesmo sítio.- Ciganos, saltimbancos...- Comentam essas pessoas, encolhendo os ombros. Que gente! (Torrado, *op. cit.*: 46)

A amizade da menina e do animal é ameaçada pela sua venda iminente, pois era também da venda de animais que dependia a sobrevivência da família de Maysa, “A ciganinha não levantava os

olhos do chão. Estava triste porque ia perder o amigo. Muito triste.”
(*Idem, ibidem*: 47)

O burrinho, por esperteza, para não se separar dela, faz-se doente e coxo, só que, quando os compradores o examinam, com Maysa à garupa “trotava que era uma maravilha.” (Torrado, *op. cit.*: 48)

Os seus donos começaram, então, a queixar-se de que precisavam do dinheiro da venda para viver e o animal, como se de uma pessoa se tratasse, sente que deve mostrar as suas habilidades para contribuir para a economia familiar: “faz contas de somar, com giz nos dentes, (...) toca pandeireta e dá estalinhos com a língua, batendo o compasso, quando a ciganinha Maysa, linda como uma flor (...) dança e encanta quem a vê dançar.” (*Idem, ibidem*: 49)

Igualmente inteligente e mais sensível que muito seres humanos é “Caidé”, o protagonista da obra homónima de Torrado. Este *cocker* conta em primeira pessoa as aventuras de se ser o mais fiel companheiro do homem, sublinhando, várias vezes, ao longo dos três capítulos do conto: “Estes homens são tão difíceis de entender! (...) têm cada esquisitice. (Torrado, 1983: 13-14)

Além das suas perplexidades perante comportamentos dos seus donos que lhe parecem contraditórios, “Caidé” refere que se dá melhor com os miúdos que com os adultos, embora tome sempre as suas precauções, pois com seres humanos, nunca se sabe: “Se é dos de fazer festas, dou-me às festas. Se é dos outros, mostro os dentes e dou-me ao respeito. Nunca tive dissabores.” (Torrado, *op. cit.*: 22)

“Caidé” termina a sua narrativa com uma judiciosa reflexão sobre os homens, manifestando o seu desejo para que um dia os animais sejam mais bem compreendidos e mais amados por quem tem obrigação de os proteger.²²⁴

²²⁴ É o apelo do autor às novas gerações, a quem o livro se destina, no sentido de respeitar e proteger os animais, os mais fiéis companheiros dos humanos.

“Talvez fosse por isso que me lancei por este livro adiante. Para desabafar. Para que nos entendam melhor. Para que nos façam justiça. Para que, ou nos chamemos “Caidé” ou “Tafique” ou “Bolinhas” ou “Mondego” ou “Piloto”, o nosso latido, o nosso rosnar, o nosso olhar-Sim, sobretudo o nosso olhar não sejam indiferentes aos homens.”
(*Idem, ibidem*: 27)

Várias vezes são as personagens criadas pelo autor que dão voz às suas preocupações de defesa e protecção animal. Atentemos em D. Fuas, domador, protagonista da história com o mesmo nome, pertencente à colectânea: *Pinguim em fundo branco*. Ele dirige-se ao público, declarando o seu amor pelos animais:

“Os animais que me serviram nunca tiveram razão de queixas! Enquanto comigo trabalharam, concedi-lhes carinhos e bons tratos. Quando os despedia, proporcionava-lhes sempre uma nova vida (...) Levei os elefantes e os leões para o meio da selva e dei-lhes liberdade. Levei as focas e as tartarugas para o meio do mar e dei-lhes liberdade. Levei os cães e os ratos para o meio da rua e dei-lhes liberdade.”
(Torrado, 1973: 12)

No final, o autor termina, com as palavras humorísticas de D. Fuas:

“-Meninas, minhas queridas pulgas, sois livres.” (Torrado, *op. cit.*: 13)

Na mesma obra, encontramos o conto: “Uma consulta arriscada”, em que um animal selvagem, um leão, é tratado como se de uma pessoa se tratasse: “Neste circo, dos macacos às serpentes, dos cães aos pombos, todos são artistas, tal como as pessoas, trabalhamos todos na mesma profissão e somos bons colegas.” (*Idem, ibidem*: 20)

O carinho pelos animais, ainda que da envergadura do leão, é também visível na onomástica do animal. No cartaz do espectáculo, era chamado: “Fagotes, o terrível”, mas na intimidade aquela fera correspondia, com solicitude, ao nome: “Boby”.

Para terminar a reflexão sobre este tipo de contos, apresentamos: “O corvo das asas cortadas”, da colectânea *História com grilo dentro*. Um pobre corvo é resgatado por dois rapazes de um lago de águas

imundas, não para ser salvo, mas sim para ser aprisionado numa capoeira e, para que não fuja, cortam-lhe as asas.²²⁵

Na capoeira, a pobre ave é gozada e humilhada por todos os habitantes: galo, galinhas, peru, até o galinho da índia se julgavam superiores ao pobre pássaro, agora sem asas. “Chamaram-lhe tudo: tinhoso, nojento, avantesma, gato-pingado, cabide para penas, patego (...) Riam-se pintos, frangos e demais criação.”²²⁶ (Torrado, 1984: 17)

Durante a noite, a capoeira foi atacada por duas raposas matreiras e “como o único que continuava com o olhinho aceso era o corvo” (Torrado, *op. cit.*: 19) era ele quem dava o alarme e alertava as pessoas que acorriam ao galinheiro. “Pressentindo gente, as raposas raspam-se a sete pés, amaldiçoando a espertina do corvo.” (*Idem, ibidem*: 23)

Passa então, Vicente, o corvo, a ser o herói de toda a capoeira, merecendo o respeito e a consideração dos demais bichos, que se arrependem do seu desprezo inicial e da atitude de chacota com que receberam o pobre animal: “O corvo é um valente. Nós a fazermos pouco dele e ele a fazer tanto por nós! Um valente... (...) Estavam bem arrependidos e cheios de remorsos (...).” (Torrado, *op. cit.*: 23)

²²⁵ Uma vez mais, os homens são apresentados por Torrado como seres egoístas e cruéis para os animais: “Vieram mãos agarrá-lo. Depois veio uma tesoura e pronto. Ainda se debateu o pobre do corvo, mas não se safou. Era de ver que os humanos o não tinham salvado só por salvar. Arranjam maneira de comprometer um gesto bonito com uma diabrura sem jeito.” (Torrado, 1984: 16)

²²⁶ Prisioneiro e desconfortável é também como se sente o pobre crocodilo, de “O Jardim Zoológico em casa”, fazendo, o autor, através dele, uma crítica aos homens que aprisionam os pobres animais para seu bel-prazer, afastando-os do seu habitat natural e da sua bem-amada liberdade. “Aqui dentro gela-se. Quando me lembro do conforto que eu sentia nas margens do rio Zambeze. Aquilo é que eram águas! E do crocodilo escorregou uma enorme lágrima sentida, bem quente, que não chegou para aquecer a água da sua prisão.” (Torrado, 1975: 15)

Embora o corte das asas não tenha solução, o conto termina da melhor forma possível: “No dia seguinte o corvo foi promovido a sentinela da quinta. (*Idem, ibidem*: 23)

Paralelamente à trilogia: liberdade, igualdade e solidariedade, são tratadas na obra de Torrado outras temáticas, tal como a sátira ao poder. Várias são as obras em que tal tema está presente, dentre elas, escolhemos: *O Trono do Rei Escamiro*, *O Pajem não se cala*, *O Rei Menino*, “O Rei Dorminhoco” e “O Rei das Pernas Tortas”, in *Dez contos de Reis*.

Começaremos por reflectir sobre o primeiro conto. O trono do Rei (símbolo da governação e do poder), “um dia começou a abanar um bocadinho. E das pernas tinha dado de si.” (Torrado, 1977: 4) Na sequência deste problema e para tentar resolvê-lo, o aprendiz de carpinteiro vai serrando as outras pernas, para procurar o equilíbrio e, “tanto serrou que o trono ficou sem pernas” (Torrado, *op. cit*: 10)

O rei, porém, não se encontra nada incomodado por “perder o pedestal” (*Idem, ibidem*: 10) e, mandando fazer um baloiço com o que restava do trono, passa a sentar-se num banco igual aos outros.

Este é um conto curto, em que a ilustração ocupa um lugar claramente predominante, que aparentemente se destina a pré-leitores e leitores iniciais, mas que serve para reflectir sobre assuntos muito sérios, evidenciando um rei que promove a igualdade entre os homens, descendo ao nível dos seus súbditos.

O Pajem não se cala, definida por Torrado como uma “grande novela em ponto pequeno, com oito airosos capítulos e uma conclusão definitiva” (capa) é uma obra inspirada no conto de Andersen: *A Roupas Nova do Imperador*, também conhecida como: *O Rei vai Nú*.

Assumindo o papel de narrador homodiegético, Torrado conta, como sentado num banco de jardim relia esta história de Andersen, quando uma criança se abeirou dele, pedindo-lhe que lha contasse.²²⁷

²²⁷ “ Fiz-lhe a vontade. De caminho, expliquei-lhe que o autor daquele livro se chama Hans Christian Andersen, belo escritor de um belo país, a Dinamarca, grande sonhador, que viajou por todo o mundo” (Torrado, 1981: 5)

Mas Torrado, não se limita a contar uma história inventada por outrem, de modo neutro e desapaixonado, o autor conta-nos a história do menino que teve a pureza e a coragem de pôr em evidência a nudez do rei. É ele o verdadeiro protagonista desta “novela”.

Elevado à categoria de pajem, mais propriamente “caudatário perpétuo” (Torrado: 11) do monarca, pelos bons serviços prestados, é-lhe pedido que “se mantenha junto do rei para lhe recordar a sua antiga vaidade.” (Torrado, *op. cit.*: 11)

A ida para o palácio e o protocolo da corte não coíbem o menino de continuar a dizer as verdades, fazendo, desta forma, a denúncia de várias situações. Descalça-se, fugindo ao protocolo, porque vê o rei descalçar-se; critica as formalidades e os entediantes e estéreis discursos do poder político²²⁸. Enfim, o miúdo apontava constantemente as fraquezas do rei e troçava dos seus ministros²²⁹ e cortesãos²³⁰, “como se diante dele todos andassem nus” (*Idem, ibidem*: 18) e critica o próprio rei, que não tinha sensibilidade sequer para apreciar um trecho musical e se deixava adormecer: “Se está com tanto sono, porque é que não vai para a cama?” (Torrado, *op. cit.*: 25)

É então que o rei atinge o ponto de saturação e proíbe-o de falar. Dá-se o cerceamento da liberdade de expressão pela prepotência do poder absoluto. Acontece, neste ponto da história, algo de maravilhoso: proibido de dizer a verdade e sequer de abrir a boca, o menino começa a lançar estrelinhas pela boca, “Embora inofensivas, o certo é que algumas estrelinhas fugidas da boca do menino já tinham chamuscado o manto real. As estrelas eram cada vez maiores (...)

²²⁸ “Que chatice! Tanta palestra junta e ainda ninguém disse que já se faz tarde para o almoço.” (Torrado, 1981: 17)

²²⁹ “Tanto salamaleque! Tanta pirueta! Que grande macacada!” (Torrado, *op. cit.*: 21)

²³⁰ “Agora já sei porque se chama a isso uma corte. Anda toda a gente a ver quem dá um corte maior na casaca do vizinho.” (*Idem, ibidem*: 22)

Chamuscavam sempre ou um veludo ou a seda de um vestido, ou a franja de um cortinado” (*Idem, ibidem: 27*)

Até que um dia, o inesperado acontece e as estrelas incendeiam o palácio real, do qual só ficam paredes e cinzas. Então, o rei põe cobro à proibição da liberdade de expressão do menino e, como entretanto perdera o manto, dispensa-o das suas funções de caudatário.

Porém a história não acaba aqui e, a pedido do jovem ouvinte do Jardim da Estrela, Torrado elabora um desfecho mais justo: a prepotência do rei e seus cortesãos deve ser cabalmente castigada. Assim, o povo “ e no meio dele o menino, os pais e irmãos do menino” (Torrado, *op. cit.:* 30) dispensou o rei e os cortesãos do palácio.²³¹

Nesta obra é evidenciada a importância da liberdade de expressão, bem como da capacidade de auto-determinação dos povos, aspectos claramente expressos nas palavras finais do autor:

“Em lugar deles (os antigos governantes) colocou gente da sua confiança, gente sem vaidades, que não tinha medo que lhes apontassem as faltas, de que lhes dissessem as verdades duras que todos os governantes têm de saber ouvir.” (*Idem, ibidem: 30*)

Esta é, indubitavelmente, a melhor noção de democracia que Torrado pode transmitir aos mais novos.

Em *O Rei Menino*, o autor também evidencia o caricato da situação em que um rei, ainda menino, prefere as brincadeiras e a liberdade, à prisão do palácio e ao peso das responsabilidades da coroa.²³²

²³¹ À imagem do que acontece no conto: “ O Tambor-Mor”, já por nós tratado, em momento anterior.

²³² “ A dura calçada que pisava parecia-lhe mais macia que o melhor e o mais fofo tapete do palácio. Que maravilha. (...) Saltou ao eixo, brincou à cabra-cega, jogou à malha, jogou à bola e esfolou um joelho.” (Torrado, 1986: 25)

Outra obra que funciona como sátira ao poder, nomeadamente aos regimes monárquicos, é a colectânea *Dez Contos de Reis*. Dela escolhemos os seguintes contos:

“O Rei Dorminhoco”, em que se critica a inércia e a falta de apetência para a governação que, muitas vezes, tinham os monarcas e quão arbitrárias e impensadas eram, amiúde, as decisões reais, que embora se reflectissem na vida concreta das pessoas, eram tomadas com base em pensamentos fúteis e infundados.

O rei desta história, sentado no seu trono (...) gostava de dormir o seu bocado (...) como se mal suportasse o peso e as responsabilidades da governação (...) o rei que não sabia do que se tratava, tinha só de dizer sim ou não. Para esse efeito dispunha de uma técnica secreta. Contava as pedrinhas preciosas dos braços do trono (...) Se dava par, dizia sim. Se dava ímpar, dizia não. Depois, voltava a adormecer. (Torrado, 1990: 7-8).

O final é, como sempre neste autor, marcado por um toque de humor. Os ministros aproveitam a sua natural distração para lhe perguntar se pode ser substituído pelo filho. Quando o rei diz que sim (sem pensar, como, de resto, era seu timbre) é a alegria geral e, como “palavra de rei não volta atrás”, (Torrado, *op. cit.*: 9) o rei tem de ceder o seu lugar no trono.

Também o conto: “O rei das pernas tortas” ilustra exemplarmente outra faceta do poder real: o absolutismo e a prepotência. Um rei que nascera com as pernas tortas, não admite que ninguém seja diferente dele, impondo a todos aos seus súbditos: dos criados aos ministros, que arqueiem as pernas, o mais possível e ponham os pés para dentro, como se a sua imagem fosse a da perfeição.

O mais caricato era que até os embaixadores das nações vizinhas tinham de ter muito cuidado com a forma como se apresentavam no palácio. “Mostrarem-se com as pernas direitas, nunca!” (*Idem, ibidem*: 29)

E assim naquele reino, “ todos entortavam dignamente as pernas, em vénia a Sua Majestade.” (Torrado, *op. cit.*: 30) Um dia deflagrou um enorme incêndio no palácio e, na ânsia de correr e salvar as

próprias vidas, todos correm com as pernas direitas. O rei das pernas tortas, bamboleando as pernas, lá fugiu como pode, não sem que um cortesão lhe gritasse, de longe, sem o reconhecer: “Deixe-se de tolices amigo! Nesta aflição, cada um corre com as próprias pernas e não com as do rei.” (*Idem, ibidem*: 30)

Estas palavras levam o rei reflectir sobre todas as arbitrariedades por si cometidas e fazem o jovem leitor pensar na importância da auto-determinação de cada ser humano, único e irrepetível e não cópia e clone de outro qualquer, ainda que este seja rei.

Então, a atitude do rei muda completamente e, quando o palácio é inaugurado, após o incêndio, e todos se preparam para entortar as pernas, as suas palavras são de equilíbrio e bom senso: “Deixem-se de tolices, amigos. Cada um anda com as suas próprias pernas e não com as do rei.” (Torrado, *op. cit.*: 31)

A partir daí, o rei passa a ser conhecido por cognomes como: “O Bom”, “O Justo”, “O Bem-amado”. Das pernas tortas nunca mais ninguém falou.

Em jeito de conclusão, podemos dizer que a obra de António Torrado, nasceu e tomou corpo em momentos muito diferentes da realidade sociopolítica portuguesa, o que faz com que na sua escrita se projectem as preocupações do autor, que vão ganhando sempre novas *nuances*, dada a sua preocupação de agente partícipe e não de apenas observador.

Relativamente às personagens por ele criadas, elas surgem como agentes da mudança e conscientes da sua acção; são personagens empenhadas e daí resulta a sua dinâmica e os efeitos que provocam.

A obra do autor obedece a uma construção de sentidos universais, que podemos caracterizar como atemporais, embora nela não seja visível qualquer carga doutrinadora, mas sim o sentido de que as crianças a quem se destina a sua escrita, serão homens e mulheres que se pretendem conscientes da realidade que os envolve.

Conclusão:

É no encontro com qualquer forma de literatura que o Ser Humano tem a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer a sua própria experiência de vida. Nesse sentido, a Literatura para a Infância, por iniciar a criança no mundo literário, deve ser utilizada como instrumento para a sensibilização da consciência e para a expansão da capacidade e interesse de analisar o mundo.

A criação da noção de Infância foi uma premissa indispensável para a produção de livros para crianças e determinou o desenvolvimento e os caminhos da Literatura de potencial recepção infantil (Azevedo, 2006). O nosso trabalho pretendeu apurar como e quando é que este processo teve lugar.

Antes de ser considerado o estádio da Infância, a Literatura para crianças não poderia ter existido. Parafraseando Townsend, antes de poder haver livros para crianças, tinha de haver crianças. Isto é, crianças que fossem aceites como seres com interesses e necessidades específicas, não só como homens e mulheres em miniatura. (Townsend, 1977: 17)

O nosso estudo procurou, por um lado, analisar o modo como os conceitos mutáveis da sociedade quanto à Infância são responsáveis por diferentes textos escritos para a criança, em diferentes períodos e, por outro lado, examinar a forma como a posição cultural da Literatura para a Infância impõe certos padrões de comportamento, tais como a tendência para se auto-perpetuar, bem como uma apetência para aceitar apenas modelos bem estabelecidos, entre outros aspectos.

Actualmente a produção maciça de livros para crianças é considerada uma parte indispensável da actividade editorial. A sociedade considera a Infância como um período importante da vida e está tão habituada à sua interpretação do que ela é, bem como à existência de livros para crianças, que se esquece que ambos os conceitos (Infância e livros para crianças) são fenómenos

relativamente novos. Isto é, a visão actual relativamente à Infância está muito afastada daquilo que era apenas há dois séculos.

Invertendo uma situação que se prolongou ao longo de séculos, em que a Literatura para a Infância, ao contrário da Literatura adulta, era considerada um veículo importante na educação infantil, sendo considerada pela sociedade intelectual como possuindo um estatuto inferior dentro do polissistema literário, actualmente ela é perspectivada com um novo interesse.

Cremos firmemente que a criança é, desde o seu nascimento, uma exploradora nata de literacia, que aprende a ser e a relacionar-se com os outros por meio da linguagem e que o texto literário, com todo o seu rico caudal de possibilidades expressivas e comunicativas, constitui para ela um dos veículos privilegiados de acesso ao mundo. (Azevedo, 2003: 8)

Nos últimos anos têm ocorrido mudanças drásticas no campo da investigação literária para crianças. Os estudiosos têm vindo a demonstrar a sua disponibilidade para aceitar a Literatura para a Infância como um campo de investigação legítimo.

O facto de um novo campo de investigação estar a desenvolver-se, não significa que ele já tenha sido explorado na sua totalidade pelos investigadores. A maioria deles tem preferido estudar a Literatura para crianças estritamente dentro do contexto de questões tradicionais e muito gastas.

Estamos certos de que chegou a altura de libertar o estudo da Literatura para a Infância das limitadas fronteiras do passado e de a colocar no primeiro plano de investigação literária, virada para o futuro.

Desta forma, o desafio que colocamos a novos investigadores, baseia-se no pressuposto de que ela faz parte do polissistema literário e é membro de um sistema estratificado, em que a posição de cada elemento é determinada por aspectos sócio-literários. Assim, a Literatura de potencial recepção infantil (Azevedo, *op. cit.*) faz parte integrante da vida em sociedade e, como tal, deverá ser analisada.

Num contexto actual, em que as questões relacionadas com a leitura e a literacia têm merecido particular destaque por parte de investigadores e governantes (atente-se na implementação de há alguns anos a esta parte, do *Plano Nacional de Leitura-Ler+*) e em que, desde a primeira infância, se pretende estimular o gosto pelo livro e a leitura, pretendemos que a nossa investigação acerca da Literatura para crianças tenha cumprido os objectivos fundamentais seguintes:

1.º- Reflectir sobre os contextos históricos e contributos pedagógicos que marcaram Portugal nos séculos XIX e XX, no que concerne ao ensino da 1.ª e 2.ª infâncias (Educação Pré-primária e Primária)

2.º- Consolidar a ideia de que a Literatura para a Infância é parte integrante do polissistema literário, reflectindo sempre os aspectos socioculturais do tempo histórico que a produz;

3.º- Melhorar a compreensão das estruturas e padrões da Literatura de potencial recepção infantil (Azevedo, *op. cit.*), gerando uma melhor compreensão do seu estatuto e implicações;

4.º Estimular o seu uso e otimizar a sua prática, a nível do Ensino Pré-escolar e do Ensino Básico.

“A literatura para crianças tem desempenhado uma função relevantíssima, atendendo aos seus destinatários, na modelização do mundo, na construção dos universos simbólicos, na convalidação de sistemas de crenças e valores.” Silva, 1990: 14)

Bibliografia: ²³³

Introdução

BRAVO-VILLASANTE, Carmen (1977) *História da Literatura Infantil Universal*. Lisboa: Editorial Vega.

CERVERA, Juan (1992) *Teoria de la Literatura Infantil*. Bilbao: Universidad de Deusto/ Ediciones Mensajero.

FERNANDES Rogério (1994) *Os Caminhos do A,B,C- Sociedade Portuguesa e Ensino das Primeiras Letras*. Porto: Porto Editora.

QUEIRÓS, José Maria Eça e ORTIGÃO, Ramalho (1978) *Uma Campanha Alegre*, de “As Farpas”. Porto: Lello Editores. Vol.II.

I - Parte-Perspectivas Pedagógicas sobre o Ensino da 1.^a e 2.^a Infâncias em Portugal, nos sécs. XIX e XX

Cap.I - Evolução Diacrónica do Ensino em Portugal, até ao final do Séc. XX

CARVALHO, Maria da Luz Ponces (1979) “João de Deus” *in Cadernos F.A.O.J.*, nº10, série C.

²³³ Duas notas sobre a bibliografia:

- 1.^a - A datação das obras corresponde à edição efectivamente consultada;
- 2.^a - Considerámos a possibilidade de distinguir uma bibliografia específica do *corpus* de uma outra referente à abordagem teórico-analítica. Contudo, perante algumas circunstâncias atinentes à natureza deste trabalho, optámos por apresentar uma bibliografia geral, abrangendo todas as obras de que nos servimos para realizar a nossa investigação.

CARVALHO, Rómulo de (1986) *História do Ensino em Portugal: desde a Fundação da Nacionalidade até ao Regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CHÁ-CHÁ, Cecília Varela (2009) *João de Deus, Dois Pedagogos, uma Obra*. Lisboa: Roma Editora.

COUTINHO, Luís Gonçalves (1818) *Nova Carta de varios vocabulos, ou palavras da Lingua portugueza de duas até nove syllabas; e de alguns conceitos moraes, com uma breve noticia da criação do mundo, na qual se mostra aos meninos a grandeza, e poder de Deus pelas suas obras; e o Catecismo das principaes explicações dos mysterios e doutrina da nossa Religião Católica, offerecido ao respeitável público, e aos que se achão empregados na educação da mocidade*. Pelo seu author..., Professor Régio em Lisboa. Segunda impressão mais augmentada, Lisboa.

COUTINHO, Luís Gonçalves (1819) *Nova Carta ou o systema geral de ensinar os primeiros rudimentos da leitura portuguesa, offerecido ao respeitável público, e aos que se achão empregados na educação da mocidade*. Pelo seu author..., Professor Régio em Lisboa, Parte I, Terceira impressão, Lisboa.

DEUS, João de (1881) *A Cartilha Maternal e a Imprensa*, Lisboa: Bertrand.

DEUS, João de (1881) *A Cartilha Maternal e o Apostolado*, Lisboa: Viúva Bertrand Cº Sucessores Carvalho.

DEUS, João de (1982) *Campo de Flores*, vol. I. Lisboa: Europa-América.

DEUSDADO, Manuel António Ferreira (1886) “O Ensino Livre perante o Estado Ensinante”, in *Revista de Educação e Ensino*. Leça da Palmeira: Biblioteca de Obras Úteis e Ilustradas.

DEUSDADO, Manuel António Ferreira (1887) “A Necessidade da Preparação Pedagógica do Professorado do País”, in *Revista de Educação e Ensino*. Leça da Palmeira: Biblioteca de Obras Úteis e Ilustradas.

DEUSDADO, Manuel António Ferreira (Dir.) (1900) *Revista de Educação e Ensino*, XV.

DEUSDADO, Manuel António Ferreira (1912) *Escorços Transmontanos, Ensaio de Literatura Regional*. Angra do Heroísmo: Editora Andrade.

DEUSDADO, Manuel António Ferreira (1995) *Educadores Portugueses*. Porto: Lello e Irmão.

FERNANDES Rogério (1994) *Os Caminhos do A,B,C- Sociedade Portuguesa e Ensino das Primeiras Letras*. Porto: Porto Editora.

FERREIRA, Alberto (Coord.) (1971-1975) *Antologia de Textos Pedagógicos do Séc. XIX Português*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.Vol.II.

Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira (1942) “João de Deus”. Lisboa: Editorial Enciclopédia.

MONTEIRO, José Luís de Sousa (1817) *Alfabeto Portuguez ou arte completa de ensinar a ler por methodo novo e fácil, para uso das Primeiras Escólas*. Lisboa.

NÓVOA, António (Dir.) (2003) *Dicionário de Educadores Portugueses*. Porto: Edições ASA.

OLIVEIRA, A. H. de (1981) *A Primeira República Portuguesa*, Lisboa: Editorial Estampa.

OLIVEIRA, A. H. de (1981): *História de Portugal*, vol. III. Lisboa: Palas Editores.

PERES, Damião (1937) *História de Portugal, Edição Monumental*. Barcelos: Portucalense Editora, Lda. Vol.VII.

QUEIRÓS, José Maria Eça e ORTIGÃO, Ramalho (1978) *Uma Campanha Alegre*, de “As Farpas”.Porto: Lello Editores. Vol.II.

RAMOS, Ana Margarida (2004) “Dos espaços e da sua magia - Uma leitura d’A *Floresta*, de Sophia de Mello Breyner Andresen”, in *Revista Malasartes*. Porto: Campo das Letras.

RAMOS, João de Deus (1902) *Opúsculos Pedagógicos-I, Os Altos Princípios do Método João de Deus*. Coimbra: Imprensa da Universidade.

SARDINHA, António (1929) *Purgatório das Ideias: Ensaios de Crítica*. Edição Livraria Ferin: Lisboa.

VILLALTA, Luiz (1997) *O que se Fala e o que se Lê: Língua, Instrução e Leitura*, in: Mello e Souza, Laura de (org.). *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, vol.I.

Cap. II- Pedagogos Portugueses do séc. XIX

CARVALHO, Maria da Luz Ponces (1979) “João de Deus” in *Cadernos F.A.O.J.*, nº10, série C.

CARVALHO, Maria da Luz Ponces (1982) *O Método Educativo João de Deus*, conferência Fundação Gulbenkian. Lisboa: Arquivo do Museu João de Deus.

CARVALHO, Maria da Luz Ponces (1997) *Guia prático da Cartilha Maternal*. - 8ª ed. revista e actualizada. Lisboa: Artes Gráficas.

CHÁ-CHÁ, Cecília Varela (2009) *João de Deus, Dois Pedagogos, uma Obra*. Lisboa: Roma Editora.

DEUS, João de (1876) *Cartilha Maternal ou Arte da Leitura*. Porto: Livraria Universal.

DEUS, João de (1878) *A Cartilha Maternal ou Arte da Leitura*. Porto: Tipografia de António José da Silva Teixeira.

DEUS, João de (1878) *A Cartilha Maternal ou Arte da Leitura*, Porto: Tipografia de António José da Silva Teixeira.

DEUS, João de (1881) *A Cartilha Maternal e a Imprensa*, Lisboa: Bertrand.

DEUS, João de (1881) *A Cartilha Maternal e o Apostolado*, Lisboa: Viúva Bertrand Cº Sucessores Carvalho.

DEUS, João de (1897) *A Cartilha Maternal e a Crítica*. Lisboa: Antiga Casa Bertrand-José Bastos.

DEUS, João de (1903) *Arte da Escrita*, Cadernos I-IX. Lisboa: Imprensa Nacional.

DEUS, João de (1982) *Campo de Flores*, vol. I. Lisboa: Europa-América.

DEUS, João de (1982) *Campo de Flores*, vol. II. Lisboa: Europa-América.

DEUSDADO, Manuel António Ferreira (1886) “O Ensino Livre perante o Estado Ensinante”, in *Revista de Educação e Ensino*. Leça da Palmeira: Biblioteca de Obras Úteis e Ilustradas.

DEUSDADO, Manuel António Ferreira (1887) “A Necessidade da Preparação Pedagógica do Professorado do País”, in *Revista de Educação e Ensino*. Leça da Palmeira: Biblioteca de Obras Úteis e Ilustradas.

DEUSDADO, Manuel António Ferreira (Dir.) (1896) “Instrução e Educação” in *Revista de Educação e Ensino*, Lisboa. Nº7.

DEUSDADO, Manuel António Ferreira (Dir.) (1900) *Revista de Educação e Ensino*, XV.

DEUSDADO, Manuel António Ferreira (1912) *Escorços Transmontanos, Ensaio de Literatura Regional*. Angra do Heroísmo: Editora Andrade.

DEUSDADO, Manuel António Ferreira (1995) *Educadores Portugueses*. Porto: Lello e Irmão.

FERREIRA, Alberto (Coord.) (1971-1975) *Antologia de Textos Pedagógicos do Séc. XIX Português*, vol.II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GOMES, Joaquim Ferreira (1976) *Algumas Reacções em torno da Cartilha Maternal de João de Deus*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

GOMES, Joaquim Ferreira (1977) *A Educação Infantil em Portugal*. Coimbra: Livraria Almedina.

Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira (1942): “João de Deus”. Lisboa: Editorial Enciclopédia.

NÓVOA, António (Dir.) (2003) *Dicionário de Educadores Portugueses*. Porto: Edições ASA.

OLIVEIRA, A. H. (1981) *A Primeira República Portuguesa*, Lisboa: Editorial Estampa.

OLIVEIRA, A. H. (1981) *História de Portugal*, vol.III. Lisboa: Palas Editores.

PERES, Damião (1937) *História de Portugal, Edição Monumental*, Vol.VII. Barcelos: Portucalense Editora, Lda.

RAMOS, João de Deus (1902) *Os Altos Princípios do Método João de Deus*, Opúsculos Pedagógicos - I. Coimbra: Imprensa da Universidade.

RAMOS, João de Deus (1907) “Jardins-Escolas ou Escolas Maternais”, in *Boletim das Escolas Móveis pelo Método João de Deus*. I.

SARDINHA, António (1929) *Purgatório das Ideias: Ensaios de Crítica*. Edição Livraria Ferin: Lisboa.

**Cap. III - A Situação da Educação Infantil na 1.^a metade do séc.
XX**

ARAÚJO, Helena Costa (2000) *Pioneiras na Educação: As Professoras Primárias: Percursos, Experiências e Subjectividades, 1870-1933.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

BEJA, Filomena *et al.* (1990) *Muitos Anos de Escolas.* vols. I. e II. Lisboa: Ministério da Educação.

CANDEIAS, António e NÓVOA, António (1995) *Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941).* Lisboa: Educa.

CARDONA, Maria João (1997) *Para a História da Educação de Infância em Portugal - o Discurso Oficial (1834-1890).* Colecção Infância. Porto: Porto Editora.

CARVALHO, Rómulo de (1986) *História do Ensino em Portugal: desde a Fundação da Nacionalidade até ao Regime de Salazar-Caetano.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CHÁ-CHÁ, Cecília Varela (2009) *João de Deus, Dois Pedagogos, uma Obra.* Lisboa: Roma Editora.

COIMBRA, Leonardo (1911) “A Separação da Igreja e do Estado”, *in* *Jornal A Montanha*, nº34.

Educação Nacional – Semanário Pedagógico, Literário e Artístico (1935) n.º18. Porto.

FERNANDES Rogério (1994) *Os Caminhos do A,B,C- Sociedade Portuguesa e Ensino das Primeiras Letras.* Porto: Porto Editora.

GASPAR, José Maria (1962) *Escolas do Magistério Primário (Legislação Vigente na Metrópole e Ultramar)*. Coimbra: Livraria Almedina.

GOMES, Joaquim Ferreira (1977) *A Educação Infantil em Portugal*. Coimbra: Livraria Almedina.

GRÁCIO, Sérgio (1983) *Sociologia da Educação II - Construção Social das Práticas Educativas*. Lisboa: Livros Horizonte.

LIMA, Augusto César de (1942) *O Papel do Professor da Instrução Primária*, Porto.

Livro de Leitura da 1.ª Classe, 4ª ed. (1948) Porto: Livraria Figueirinhas Ldª.

Livro de Leitura da 2.ª Classe (1944). Lisboa: Papelaria e Livraria Fernandes & Cª Ldª.

Livro de Leitura da 3.ª Classe (1958). Lisboa: Editora Educação Nacional.

MACEDO, Henrique Veiga de (1955) *Grandes e Pequenos Problemas da Educação Primária Portuguesa*. Lisboa: Campanha Nacional de Educação de Adultos.

MACHADO, J. T. Montalvão (1972) *No II Centenário da Instrução Primária*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.

MARCOS, Domingos dos Santos (1978) “A Educação em Trás-os-Montes nos séculos XIX e XX”, in *Amigos de Bragança - Boletim de Informação e Estudos Regionalistas* (Abril-Maio e Junho).

MÓNICA, Maria Filomena (2006): *Nós os Portugueses*. Lisboa: Quasi Edições.

NÓVOA, António (1987) *Le Temps des Professeurs*, Vol. II. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica.

NÓVOA, António (1988) “A República e a Escola: Das Intenções Generosas ao Desengano das Realidades”, in *Revista Portuguesa de Educação*, nº3. Lisboa: Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário.

OLIVEIRA A. H. de (1981) *História de Portugal*, vol. III. Lisboa: Palas Editores.

OLIVEIRA, A. H. de Oliveira (1981) *A Primeira República Portuguesa*, Lisboa: Editorial Estampa.

OLIVEIRA, Leonel de (2003) *Portugal Século XX - Portugueses Célebres*, Lisboa: Círculo de Leitores.

PIMENTEL, Irene Flunser (2001) *História das Organizações Femininas do Estado Novo*. Lisboa: Editora Temas e Debates.

PINTADO, Francisco António (1999) “O Ensino/Instrução em Freixo de Espada-à-Cinta”, *Brigantia, Revista de Cultura*. Bragança: Assembleia Distrital.

Revista *Escola Portuguesa* nº 13 (1935) Lisboa: Direcção Geral do Ensino Primário.

Revista *Escola Portuguesa* nº 21 (1935) Lisboa: Direcção Geral do Ensino Primário.

Revista *Escola Portuguesa* nº 49 (1936) Lisboa: Direcção Geral do Ensino Primário.

Revista *Escola Portuguesa* n.º 304 (1940) Lisboa: Direcção Geral do Ensino Primário

Revista *O Professor Primário* n.º 380 (1927) Lisboa: União dos Professores Primários

ROSAS, Fernando e BRITO, J.M. Brandão de (1996) *Dicionário de História do Estado Novo*, vol. II. Lisboa: Círculo de Leitores.

SALAZAR, António de Oliveira (1960) *O Trabalho e as Corporações no Pensamento de Salazar*. Lisboa: Biblioteca Social e Corporativa.

SAMPAIO, J. Salvado (1976) *O Ensino Primário (1911-1969) - Contribuição Monográfica*, vol. II. Lisboa: Instituto Gulbenkian da Ciência - Centro de Investigação Pedagógica.

SOEIRO, Rafael de Barros (1953) *Por uma Pedagogia Nacional*. Braga: Livraria Cruz.

Cap. IV- Pedagogos Portugueses do séc. XX

AIRINA (1926) “Crianças em casa” in *Os Nossos Filhos*, Vol-V, n.º119. Lisboa, Irene “A escola atraente” in *Revista Escolar*, Ano 6.º, n.º 10, Vila Franca de Xira, Dezembro:15-22.

AIRINA (1952) “Educação Infantil - Disciplina” in *Os Nossos Filhos*, Vol.5, n.º118: 20-26.

AIRINA (1952) “Educação- Jogos Verbais e Histórias” in *Os Nossos Filhos*, vol. 5: 12-17.

Associação de Escolas Móveis pelo Método João de Deus (1992) *O que é a associação de jardins-Escolas João de Deus*. Lisboa, Arquivo do Museu João de Deus.

Associação dos Jardins-Escolas João de Deus (s./d) *Escola Superior de Educação João de Deus*. Lisboa: Arquivo do Museu João de Deus.

Associação dos Jardins-Escolas João de Deus (s./d): *Algumas notas Biográficas e pessoais sobre João de Deus Ramos*. Lisboa: Arquivo do Museu João de Deus.

BALÇA, Ângela (2006) “A Jogar também se Aprende- as Formas Poéticas de Fundo Tradicional em contexto de Jardim de Infância” in *Mitologia, Tradição e Inovação- Re)leituras para uma nova Literatura Infantil*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.

BARBEIRO, Luís Filipe e PEREIRA, Luísa (2007) *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação.

CANDEIAS, António (1996) "Memórias de uma Escola Libertária do princípio do século, contadas por quem a viveu: a Escola Oficina n.º 1 de Lisboa, entre os anos 1905 e 1930" in *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 5. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Comunicação: 20-25.

CANDEIAS, António (1996) “Educar de outra forma: a escola oficial n.º 1 de Lisboa, 1905-1930”, in *Revista Educação, Sociedade e Culturas*. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Comunicação: 30-36.

CANDEIAS, António e NÓVOA, António (1995) *Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*. Lisboa: Educa.

CARVALHO, António de Deus Ramos Ponces de (1990) *La Pédagogie de João de Deus Ramos*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

CARVALHO, Maria da Luz Ponces (1958) “ A Criança e a Escola” in *A Criança Portuguesa*- Boletim do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, XVII, n.º17.

CARVALHO, Maria da Luz Ponces (1982) *O Método Educativo João de Deus*, conferência Fundação Gulbenkian. Lisboa: Arquivo do Museu João de Deus.

CARVALHO, Rómulo de (1986) *História do Ensino em Portugal: desde a Fundação da Nacionalidade até ao Regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CHÁ-CHÁ, Cecília Varela (2009) *João de Deus, Dois Pedagogos, uma Obra*. Lisboa: Roma Editora.

CORREIA, António *et al.* (2002) *Manuais pedagógicos – Portugal e Brasil – 1930 a 1971 – Produção e circulação internacional de saberes pedagógicos*. Lisboa: Educa.

COSTA, João e SANTOS, Ana Lúcia (2003) *A Falar como os bebês, o Desenvolvimento Linguístico das Crianças*. Lisboa: Caminho.

FERRIÈRE, Adolphe (1951) *Brève Initiation a l’Education Nouvelle*. Paris: Bourrelier.

FLORENCIO, Violante (1994) *A Literatura para Crianças e Jovens em Irene Lisboa*. Coleção Perspectivas Actuais/ Ensaio. Porto: Edições Asa.

FLORENCIO, Violante (2002) “Queres ouvir, ou Conto, de Irene Lisboa - Ou de como seduzir o público infantil para a leitura”, in *Faces de Eva; Estudos sobre a Mulher*. Lisboa: Edições Colibri/Universidade Nova de Lisboa: 25-30.

FLORENCIO, Violante (s./d.) “O Elogio da Diferença na Obra de Luísa Ducla Soares”, in *Revista Malasartes*, nº5. Porto: Campo das Letras: 10-14.

FLOTTE, Pierre (1935) *A Revolução do Ensino pela Escola Única*. Porto: Livraria Progredior.

FREITAS, Maria João e, ALVES, Dina e COSTA, Teresa (2007) *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Direcção Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular.

GOMES, Joaquim Ferreira (1977) *A Educação Infantil em Portugal*. Coimbra: Livraria Almedina.

GOMES, Joaquim Ferreira (1988): *História da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte. Biblioteca do Educador.

HAMELINE, Daniel, JORNOD, Arielle e BELKAÏD, Malika (1995) *L'École Active. Textes fondateurs*. Paris: Presses Universitaires de France.

Jardins-Escolas João de Deus (1956) *Documentário da sua Actividade*. Lisboa: Bertrand e Irmãos Lda.

LAGE, Francisco (1923) *Lições de Metodologia*. Coimbra: Coimbra Editora / Antiga Livraria França & Arménio.

LIMA, Adolfo (1914) *O Teatro na Escola* (brochura).

LIMA, Adolfo (1921) *Metodologia. Lições de “Metodologia” professadas na Escola Normal Primária de Lisboa nos anos de 1918-1919 e 1919-1920*. Lisboa: Livraria Ferin, Editora.

LIMA, Adolfo (1924) *As Escolas Novas*. Educação Social. Lisboa, nº. 15-16 (1).

LIMA, Adolfo (1932) *Metodologia. Lições de Metodologia especial – Processologia - professadas na Escola do Magistério Primário de Lisboa*, vol. II. Lisboa: Livraria Ferin / Torres & C^a.

LIMA, Adolfo (s/d) *Pedagogia Sociológica. Princípios de Pedagogia e Plano de uma Organização Geral de Educação. Lições professadas na Escola Normal Primária de Lisboa*. Lisboa: Edição de Couto Martins.

LISBOA, Irene (1927) “Ler” in *Revista Escolar*, nº7. Vila Franca de Xira: 20-25.

LISBOA, Irene (1933) “Relatório da Bolseira Irene do Céu Vieira Lisboa”, in *Relatórios das Viagens de Estudo dos Bolseiros*. Lisboa: Junta de Educação Nacional, Tipografia da Seara Nova: 30-35.

LISBOA, Irene (1933) “Os Métodos e as Finalidades do Ensino Infantil” in *Revista O Educador*, nº 10, Lisboa: 15-22.

LISBOA, Irene (1933) *Obras de Irene Lisboa - Volume III- Começa uma Vida* (Org. e pref. De Paula Mourão) Lisboa: Editorial Presença.

LISBOA, Irene (1935) “Ler: haver sociedades formadas de leitores e comentadores das ideias que lhes interessam” in *Escola Portuguesa: Boletim Oficial da Escola Primária Oficial*, Ano-I, nº16. Lisboa: 5-12.

LISBOA, Irene (1936) “Rápidas considerações sobre a função das conferências pedagógicas e a missão social dos professores” in *Escola Portuguesa, Boletim Oficial da Escola Primária Oficial*, Ano-II, nº96. Lisboa: 18-23.

LISBOA, Irene (1942) *Modernas Tendências da Educação*. Biblioteca Cosmos, n.º 8. Lisboa: Editora Cosmos.

LISBOA, Irene (1944) *Educação*, in *Seara Nova*. Lisboa: Gráfica Lisbonense: 16-22.

LISBOA, Irene (1957) “Eduardo Claparède” in *Jornal A Planície*, Ano V. Moura, 1 de Janeiro: 10.

LISBOA, Irene (1992) *Obras de Irene Lisboa - Volume II - Solidão* (Org. e pref. de Paula Morão). Lisboa: Editorial Presença.

LISBOA, Irene (1993) *Obras de Irene Lisboa - Volume III - Começa Uma Vida* (Org. e pref. de Paula Morão). Lisboa: Editorial Presença.

LISBOA, Irene (1994) *Obras de Irene Lisboa - Volume IV - Voltar Atrás Para Quê?* (Org. e pref. de Paula Morão). Lisboa: Editorial Presença.

LISBOA, Irene (1999) *Obras de Irene Lisboa - Volume X - Solidão II* (Org. e pref. de Paula Morão). Lisboa: Editorial Presença.

LISBOA, Irene e MOREIRA, Ilda (1926) “Vida Escolar das Crianças de cinco anos e meio a sete” in *Revista Escolar*, nº4: 10-15.

MATA, Lourdes (2006) *Literacia Familiar - Ambiente Familiar e Descoberta da Linguagem Escrita*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

MESQUITA, Armindo (Coord.) (2006) *Mitologia, Tradição e Inovação - (Re)leituras para uma nova Literatura Infantil*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.

MIALARET, Gaston (1971) *Educação Nova e Mundo Moderno*.
Águeda: Editora Arcádia.

MIALARET, Gaston (1971) *Educação Nova e Mundo Moderno*.
Águeda: Editora Arcádia.

MOREIRA, Ilda (1934) “A actividade de uma classe infantil de Lisboa durante o ano de 1933-34” in *A Escola Primária*, Lisboa, 5 de Novembro: 10 - 15.

MOREIRA, Ilda (1992) “Sobre Irene Lisboa, professora- palestra proferida em 1975” in *Irene Lisboa: 1892-1958*, Catálogo 40. Lisboa: Biblioteca Nacional: 15-20.

MOREIRINHAS, Pinheiro (1995) “Irene Normalista”, in *Escola Democrática*, ano VII, nº1, Dezembro: 7-12.

MOURÃO, Paula (1985) *O Essencial sobre Irene Lisboa*. Colecção Essencial. Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda.

MOURÃO, Paula (1986) *Folhas Soltas da Seara Nova*. Colecção Biblioteca de Autores. Maia: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda.

MOURÃO, Paula (1989): *Irene Lisboa - Vida e Escrita*. Colecção Textos Universitários. Lisboa: Editorial Presença.

NÓVOA, António (1986) “O Projecto de Reforma Camoesas” (1923). In *Revista da Universidade de Aveiro* (Série Ciências da Educação), nº 7:15-25.

NÓVOA, António (Dir.) (2003) *Dicionário de Educadores Portugueses*. Porto: Edições ASA.

NÓVOA, António (Direcção de) (1993) *A Imprensa de Educação e Ensino: Repertório Analítico* (séculos XIX-XX). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

NÓVOA, António. (Dir.) (2003) *Dicionário de Educadores Portugueses*. Porto: Edições ASA.

OLIVEIRA, Mário de (1933) *A Escola Única, Uma Nova Ideia Pedagógico-social*. Lisboa: Papelaria Fernandes.

RAMOS, João de Deus (1902) *Opúsculos Pedagógicos-I, Os Altos Princípios do Método João de Deus*. Coimbra: Imprensa da Universidade.

RAMOS, João de Deus (1902) *Opúsculos Pedagógicos-I, Os Altos Princípios do Método João de Deus*. Coimbra: Imprensa da Universidade.

RAMOS, João de Deus (1902) *Os Altos Princípios do Método João de Deus, Opúsculos Pedagógicos - I*. Coimbra: Imprensa da Universidade.

RAMOS, João de Deus (1924) *O Estado Mestre-Escola e a Necessidade das Escolas Primárias Superiores*, conferência, 8.4.1924. Lisboa: Sociedade Editora Portugal-Brasil.

RAMOS, João de Deus (1936) *Era uma vez um Colégio: História Progressiva do Bairro Escolar do Estoril de 1928-1936*. Lisboa: Tipografia Henrique Torres.

RAMOS, João de Deus (1940) *O Analfabetismo nas Beiras*. Lisboa: Bertrand.

RAMOS, João de Deus (1940) *A Criança em Portugal antes da Escola Primária*. Lisboa: Bertrand (Irmãos), Lda.

RAMOS, João de Deus (1940) *O Analfabetismo nas Beiras*. Lisboa: Bertrand.

RAMOS, João de Deus e, BARROS, João (1911) *A Reforma da Instrução Primária. Primeiro Projecto e sua Justificação*. Porto: Tipografia Costa Carregal.

RAPOSO, Nicolau de Almeida Vasconcelos (1985) *Alguns Aspectos da Obra de João de Deus Ramos*. Lisboa: Ramos Afonso e Moita Lda.

ROSAS, Fernando e BRITO, J.M. Brandão de (1996) *Dicionário de História do Estado Novo*, vol. II. Lisboa: Círculo de Leitores.

ROULLET, M. (2001) *Les Manuels de Pédagogie (1880-1920). Apprendre à enseigner dans les livres?* Paris: Presses Universitaires de France.

SAMPAIO, J. Salvado (1976) *O Ensino Primário (1911-1969) - Contribuição Monográfica*, vol. II. Lisboa: Instituto Gulbenkian da Ciência - Centro de Investigação Pedagógica.

SILVA, Maria Isabel (2007) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa: Ministério da Educação.

SOARES, Manuel (1937) “Auxílios Intelectuais ao professor” in *Seara Nova*, n.º 512. Lisboa: 20-25.

TEIXEIRA, Luís Cardoso (2006) *Concepções Pedagógicas na Obra de Irene Lisboa*. Maia: Profedições.

VIEIRA, Alexandre (1959) *Figuras Gradadas do Movimento Social Português*. Lisboa: Edição de Autor.

II- Parte - A Literatura para a Infância em Portugal nos séculos XIX e XX

Cap. I - Livros para Crianças no séc. XIX

ARIÈS, Philippe *et al.* (1990) *História da Vida Privada- Da Europa Feudal ao Renascimento*, Lisboa, Edições Afrontamento.

BAUMGÄRTEN, Alfred Clemens (1978) “Realistische Literatur für Kinder Möglichkeiten und Grenze”. In *Modern Realistic Stories for Children and Young People*, 16th IBBY Congress, Germany: 22-30.

CAMPOS, Agostinho (1922) *Ensaio sobre Educação e Ensino*. Paris-Lisboa: Livraria Aillard e Bertrand.

CERRILLO, Pedro *et al.* (2001) *La Literatura Infantil en el Siglo XX*. Cuenca: Ediciones da Universidad de Castilla-laMancha.

LAJOLO, Marisa (2005) *Do Mundo da Leitura, para a Leitura do Mundo*, S.Paulo: Editora Ática.

NEUBERG, Victor E. (1968) *The Penny Stories*, London, Oxford, University Press.

SHAVIT, Zohar (2003) *Poética da Literatura para a Infância*. Lisboa: Editorial Caminho.

TRAÇA, Maria Emília (1992) *O Fio da Memória: do Conto Popular ao Conto para Crianças*. Porto: Porto Editora.

ZILBERMAN, Regina (2003) *A Literatura Infantil na Escola*, S.Paulo: Global Editora.

Cap. II - Escritores Portugueses do séc. XIX de Potencial Recepção Infantil

ARIÈS, Philippe *et al.* (1990) *História da Vida Privada - Da Europa Feudal ao Renascimento*. Lisboa: Edições Afrontamento.

AZEVEDO, Manuela de (1980) *Guerra Junqueiro, a obra e homem*. Lisboa: Editora Arcádia.

BRANDÃO, Raúl (1937) “Guerra Junqueiro-Poeta e Panfletário” *in* Revista *Vamos Ler*, nº22, Rio de Janeiro: 22-26.

CAMPOS, Agostinho (1922) *Ensaio sobre Educação e Ensino*, Paris-Lisboa: Livraria Aillard e Bertrand.

COELHO, Jacinto Prado (1987): *Dicionário de Literatura*. Porto: Figueirinhas Editora.

JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra (s/d): *Contos para a Infância*. Porto: Lello & Irmão Editores.

JUNQUEIRO, Abílio Manuel Guerra (s/d): *Obras de Guerra Junqueiro*. Porto: Lello & Irmão Editores.

LEÃO, A. Carneiro (1949-1950): “Guerra Junqueiro, o cantor de uma época”, *in* *Prometeu- Revista Ilustrada de Cultura*, nº 5 e 6: 22-30.

MONTEIRO, Natividade da Conceição (2004): *Maria Veleda (1871-1955)- Uma Professora Feminista, Republicana e Livre Pensadora*. Lisboa. Universidade Aberta.

VELEDA (1950) “Memórias XII”, in *Jornal A República*, Lisboa, 26 de Março: 7-9.

VELEDA (1950) “Memórias”, in *Jornal A República*, Lisboa, 3 de Março: 6-7.

VELEDA (1950): “Memórias XII”, in *Jornal A República*, Lisboa, 26 de Março: 6-7.

VELEDA (1950): “Memórias”, in *Jornal A República*, Lisboa, 3 de Março: 7-9.

VELEDA, Maria (1902): “Mamã”, in *Revista Sociedade Futura*, Lisboa, 22 de Setembro: 12.

VELEDA, Maria (1902): *Colecção Côr-de-rosa* (fascículos 1 ao 10), Lisboa: Imprensa Africana.

VELEDA, Maria (1904): “Mulheres e Crianças”, in *Revista Sociedade Futura*, Lisboa, 10 de Janeiro: 3-4.

VELEDA, Maria (1906): “Educai o Povo” in *Vanguarda*, 19 de Agosto: 3-4.

VELEDA, Maria (1908): “A Tribuna Feminina”, in *Jornal A República*, Lisboa, 12 de Outubro: 4-7.

VELEDA, Maria (1909): “Mártires”, in *Jornal A Vanguarda*, Lisboa, 10 de Julho: 4-5.

VELEDA, Maria (1912): “Carta aberta ao Dr. Horta e Costa- sobre o julgamento da proxeneta Encarnação”, in *Jornal A Madrugada*, Lisboa, Abril: 2.

VELEDA, Maria (1914) *Jornal A Madrugada*, Lisboa, 12 de Janeiro: 6.

VELEDA, Maria (1917) *Jornal A Luta*, Lisboa, 18 de Julho:12.

Cap. III - O séc. XX: Continuidade e Ruptura na Literatura para Crianças

ARIÈS, Philippe *et al.* (1990) *História da Vida Privada- Da Europa Feudal ao Renascimento*. Lisboa: Edições Afrontamento.

AZEVEDO, Fernando (Coord.) (2003) *A Criança, a língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas*. Braga: Universidade do Minho.

AZEVEDO, Fernando (Coord.) (2006) *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa-Porto: Lidel.

BETTLEHEIM, Bruno (1999) *Psicanálise dos Contos de Fadas*. Lisboa: Bertrand Editora

CARIELLO, Graciela (2002): “O Conto Infantil: entre a Prática e a Teoria”, *in* Mesquita, Armindo (Coord.) *Pedagogias do Imaginário, Olhares sobre a Literatura Infantil*. Porto: Edições Asa: 129- 135.

CERRILLO, Pedro *et al.*(2001) *La Literatura Infantil en el Siglo XX*. Cuenca: Ediciones de la Universidad Castilla-laMancha.

CERVERA, Juan (1992) *Teoria de la Literatura Infantil*. Bilbao: Universidad de Deusto/ Ediciones Mensajero.

COLOMER, Teresa (1998) *La Formación del lector literário*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez

GÓES, Lúcia Pimentel (1991) *Introdução à Literatura Infantil e Juvenil*. São Paulo. Livraria Pioneira Editora.

GOMES, Joaquim Ferreira (1976) *Algumas Reacções em torno da Cartilha Maternal de João de Deus*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

GOMES, José António (2004) “Sophia de Mello Breyner Andresen e a sua obra para crianças e jovens”, in Revista *Malasartes (Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude)* (Dezembro de 2004). Porto: Campo das Letras: 3-6.

HILLMAN, Judith (1995) *Discovering Children Literature*. New Jersey: Prentice-Hall.

JESUALDO (1993) *A Literatura Infantil*. São Paulo: Editora Cultrix.

LAJOLO, Marisa (2005) *Do Mundo da Leitura, para a Leitura do Mundo*, São Paulo: Editora Ática.

LETRIA, José Jorge (1994) *Do Sentimento Mágico da Vida*. Lisboa: Edições de Autor.

MANZANO, Mercedes Gómez del (1987) *El Protagonista-niño en la literatura infantil del siglo XX (Incidencias en la Personalidad del niño lector)*. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.

MARITAIN, J. (2001) *Education at the Crossroads*. Yale. University Press.

MENÉRES, Maria Alberta (1993) *O que é Imaginação?* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

MESQUITA, Armindo (2002) “A Poética da Recepção na Criança”, *in Noesis*, revista do Ministério da Educação, nº63/64, Julho/Dezembro. Lisboa: Instituto de Inovação Educativa: 12-18.

MESQUITA, Armindo (2007) “Para uma poética da Literatura Infantil, *in Imaginário, Identidades e Margens*. Vila Nova de Gaia: Gailivro: 12-17.

RAMOS, Ana Margarida (2004) “Dos espaços e da sua magia - Uma leitura d’A Floresta, de Sophia de Mello Breyner Andresen”, *in Revista Malasartes*. Porto: Campo das Letras: 15-17.

SHAVIT, Zohar (2003) *Poética da Literatura para Crianças*. Lisboa: Caminho.

SOARES, Luísa Ducla (2004) *Escrever para Crianças sobre a Guerra*. Comunicação apresentada num Congresso Luso-Galaico. Porto: Biblioteca Almeida Garrett.

SOARES, Luísa Ducla (s./d.) *30 anos a escrever para as crianças*, comunicação apresentada pela autora em Beja, num colóquio de Literatura Infantil. Documento cedido pela autora.

SOARES, Luísa Ducla (s./d.) *A Cidade: Palco de Diálogo e Conflito de Culturas*. Documento cedido pela autora.

SOARES, Luísa Ducla (s./d.) *Livros para Crianças*. Documento cedido pela autora.

SOARES, Luísa Ducla (s./d.) *O Prazer da Leitura*. Documento cedido pela autora.

SOARES, Luísa Ducla (s./d.) *Trinta anos a escrever para Crianças*. Documento cedido pela autora.

SOLER, Eduardo (1967) “La Literatura Infantil en la Escuela.” *In En Bordón*, n ° 150-151: 25-32.

SORIANO, Marc (1975) *Guide de Littérature pour la Jeunesse*. Paris: Flammarion.

TORRADO, António (2002) *in* Mesquita, Armindo (Coord.): *Pedagogias do Imaginário – olhares sobre a literatura infantil*, Porto, Edições Asa: 118-128.

TORRADO, António, *O Jornal da Educação*, ano X, nº100, 1997/98

WALL, B.(1991) *The Narrator’s Voice. The Dilemma of Children’s Fiction*, London: Macmillan.

ZILBERMAN, Regina (2003) *A Literatura Infantil na Escola*, São Paulo: Global Editora.

Cap. IV - Escritores Portugueses do séc. XX, de Potencial Recepção Infantil

ANDRESEN (1993) *O Cavaleiro da Dinamarca*. Porto: Livraria Figueirinhas.

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner (1997) *A Floresta*. Porto: Livraria Figueirinhas.

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner (s./d) *A Menina do Mar* (s./d). Porto: Livraria Figueirinhas.

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner (s./d.) *A Fada Oriana*. Porto: Livraria Figueirinhas.

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner (s./d.) *A Noite de Natal*.
Porto: Livraria Figueirinhas.

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner (s./d.) *O Rapaz de Bronze*.
Lisboa: Edições Salamandra.

BARTHES, Roland (1985) “Analyse Textuelle d’un Conte d’Édgar
Poe”, in *L’Aventure Sémiologique*. Paris: Seuil: 38-52.

BASTOS, Glória (1999) *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa:
Universidade Aberta.

BLOCKEEL, Francesca (2001) *Literatura Juvenil Portuguesa
Contemporânea: Identidade e Alteridade*. Lisboa: Caminho.

BORNEUF, R. e OUELLET R. (1976) *O Universo do Romance*.
Coimbra: Livraria Almedina.

CERRILLO, Pedro *et al.*(2001) *La Literatura Infantil en el Siglo XX*.
Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-la Mancha.

CERVERA, Juan (1992) *Teoria de la Literatura Infantil*. Bilbao:
Universidad de Deusto/ Ediciones Mensajero.

COELHO, Nelly Novaes (1982) *A Literatura Infantil: História,
Teoria, Análise: das Origens Orientais ao Brasil de Hoje*. São Paulo:
Edições Quiron/Global Lda.

COSTA, Maria José (1994) *25 Anos de Vida Literária de António
Torrado*. Porto: Civilização.

GOMES, José António (1993) *A Poesia na Literatura para a Infância*
Porto: Edições Asa.

GOMES, José António (2004) “Sophia de Mello Breyner Andresen e a sua obra para crianças e jovens”, in Revista *Malasartes (Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude)* (Dezembro de 2004). Porto: Campo das Letras:3-6.

JEAN, George (1996) *Na Escola da Poesia*. Lisboa: Instituto Piaget.

LETRIA, José Jorge (1985) *O Grande Continente Azul*. Lisboa: Terramar

LETRIA, José Jorge (1986) *Uma Viagem no Verde*. Lisboa: Editora Vega.

LETRIA, José Jorge (1994) *Do Sentimento Mágico da Vida*. Lisboa: Edições de Autor.

LETRIA, José Jorge (2002) *Alicate Bonifrate e Versos com Remate*. Porto: Edições Asa.

LETRIA, José Jorge (2002) *Uma Mão cheia de Rimas para Primos e Primas*. Porto: Edições Asa.

LETRIA, José Jorge (2003) *A Casa da Poesia*. Lisboa: Terramar.

LETRIA, José Jorge (2004) *Ler Doce Ler*. Lisboa: Edições de Autor.

LETRIA, José Jorge (2005) *Tenho em Casa um cãozinho*. Porto: Âmbar.

PARAFITA, Alexandre (199) *A Comunicação e a Literatura Popular*. Lisboa: Plátano.

PEREIRA, Cláudia Sousa (2004) “O Mundo reflectido numa bola de Natal-sobre a Noite de Natal” in Revista *Malasartes*. Porto: Campo das Letras : 9-12.

RAMOS, Ana Margarida (2004) “Dos espaços e da sua magia- Uma leitura d’*A Floresta*, de Sophia de Mello Breyner Andresen”, in Revista *Malasartes*. Porto: Campo das Letras:15-17.

REIS, Carlos (1995) *O Conhecimento da Literatura. Introdução aos Estudos Literários*. Coimbra: Almedina.

REIS, Carlos e Lopes, Ana Cristina Macário (2002) *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Almedina.

SILVA, Sara Reis da (2004) “A Fada Oriana, de Sophia de Mello Breyner Andresen: da Ilusão do Olhar ao mais profundo do Ser” in Revista *Malasartes*. Porto: Campo das Letras: 6-8.

SOARES, Luísa Ducla (1972) *A História da Papoila*. Lisboa: Editorial Estúdios Cor.

SOARES, Luísa Ducla (1973) *Maria Papoila*. Lisboa: Editorial Estúdios Cor.

SOARES, Luísa Ducla (1976) *O Meio Galo e Outras Histórias*. Porto: Edições Asa.

SOARES, Luísa Ducla (2002) *Gente Gira*. Lisboa: Livros Horizonte.

SOARES, Luísa Ducla (2002) *Tudo ao Contrário*. Lisboa: Livros Horizonte.

SOARES, Luísa Ducla (2003) *Seis Histórias às Avessas*. Porto: Editora Civilização.

SOARES, Luísa Ducla (2003) *Seis Histórias às Avestas*. Porto: Editora Civilização.

SOARES, Luísa Ducla (2004) *Escrever para Crianças sobre a Guerra*. Comunicação apresentada num Congresso Luso-Galaico. Porto: Biblioteca Almeida Garrett.

SOARES, Luísa Ducla (2010) *O Soldado João*. Lisboa: Civilização.

SOARES, Luísa Ducla (Coord.) (1986) *A Antologia Diferente: De que São Feitos os Sonhos* Porto: Areal Editores.

SOARES, Luísa Ducla (s./d.) *30 anos a escrever para as crianças*, comunicação apresentada pela autora em Beja, num colóquio de Literatura Infantil. Documento cedido pela autora.

SOARES, Luísa Ducla (s./d.) *A Cidade: Palco de Diálogos e Conflitos entre Culturas*. Documento cedido pela autora.

SOARES, Luísa Ducla (s./d.) *Livros para Crianças*. Documento cedido pela autora.

SOARES, Luísa Ducla (s./d.): *O Prazer da Leitura*. Documento cedido pela autora.

SOARES, Luísa Ducla (s./d.): *Trinta anos a escrever para Crianças*. Documento cedido pela autora.

SOARES, Luísa Ducla (s./d.): *Trinta anos a escrever para Crianças*. Documento cedido pela autora.

TORRADO, António (1971) *A Nuvem e o Caracol*. Lisboa: Edições Afródite.

TORRADO, António (1975) *O Jardim Zoológico em Casa*. Lisboa: Plátano.

TORRADO, António (1977) *O Trono do Rei Escamiro*. Lisboa: Plátano.

TORRADO, António (1980) *O Tambor-Mor e Outros Contos*. Lisboa: Livros Horizonte.

TORRADO, António (1981) *O Pajem Não se Cala*. Porto: Civilização.

TORRADO, António (1983) *Caidé*. Porto: Afrontamento.

TORRADO, António (1984) “A Literatura Infantil é uma Escrita em Voz Alta”, in *A Capital*.

TORRADO, António (1986) *O Rei Menino*. Lisboa: Livros Horizonte.

TORRADO, António (1987) *Dez Dedos de Conversa*. Lisboa: O Jornal.

TORRADO, António (1987) *O Manequim e o Rouxinol*. Porto: Asa.

TORRADO, António (1990) *Dez Contos de Reis*. Lisboa: O Jornal.

TORRADO, António (1994) *Conto Contigo*. Lisboa: Civilização.

TORRADO, António (1994) *História Com Grilo Dentro*. Porto: Afrontamento.

TORRADO, António (1994) *O Veado Florido*. Porto: Civilização.

TORRADO, António (2002) *in* Mesquita, Armindo (Coord.) *Pedagogias do Imaginário – olhares sobre a literatura infantil*, Porto, Edições Asa: 215-220.

TORRADO, António (2003) *Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo*, vol. II. Porto: Civilização Editora.

TORRADO, António (2005) *Dezembro à porta*. Porto: Edições Asa.

TORRADO, António (2006) *O Macaco do Rabo Cortado e Outras Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo*. Porto: Civilização Editora.

TORRADO, António (2007) *Histórias à solta na minha rua*. Porto: Civilização Editora.

TORRADO, António (2007) *Vem aí o Zé das Moscas e Outras Histórias*. Lisboa: Civilização.

TORRADO, António e MENÉRES, Alberta (1989) *Uma História em Quadrinhos*. Porto: Edições Asa.

TORRADO, António: (1994) *Conto Contigo*. Lisboa: Civilização.

TRAÇA, Maria Emília (1992) *O Fio da Memória: do Conto Popular ao Conto para Crianças*. Porto: Porto Editora.

USPENSKY, Boris (1973) *A Poetics of Composition. The Structure of the Artistic Text and Typology of a Compositional Form*. Berkley : University of California Press.

Conclusão

AZEVEDO, Fernando (Coord.) (2003) *A Criança, a língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas*. Braga: Universidade do Minho.

AZEVEDO, Fernando (Coord.) (2006) *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa-Porto: Lidel.

SILVA, Vítor Manuel Aguiar e (1990) *Teoria da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina.

TOWSEND, John Rowe (1971) *Written for Children*. London: Penguin.

Webgrafia:

Adões Bermudes, in **Infopédia** [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2011. [Consult. 2009-02-04])

Ameal, João, in **Infopédia** [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2009 [Consult. 13-1-2009].

Anarquismo em Portugal, in **Wikipedia, a enciclopédia livre** [Em linha] [Cons.13/2/2009].

Blogue, século XX, o século em que nascemos [Em linha] [Cons. 12/3/2010].

Cunha, Pedro José, in *antonioanicetomonteiro.blogspot.com* [Em linha] [Cons. 12/3/2009].

Decroly, Ovide, in *Grandes Mestres da Pedagogia- Sítio Brasileiro* [Em linha] [Consultado em 7/1/2010].

Escola Activa, in **Infopédia**. [Em linha] Porto: Porto Editora, 2003-2010 [Consult. 6-1-2010].

Friedrich Fröbel in **Wikipédia, a enciclopédia livre**. [Em linha] [Cons.21 /3/2009].

Fonseca José António Vieira da, in **Wikipédia, a enciclopédia livre**. [Em linha] [Cons.20 /4/2009].

Pestalozzi Johann Heinrich, in **Wikipédia, a enciclopédia livre** [Em linha] [Cons. Em 18/3/2009].

Proudhon, Pierre-Joseph, in **Wikipédia, a enciclopédia livre** [Em linha] [Cons. em 17/12/2009].

Mocidade Portuguesa, in **Infopédia**. [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2009 [Consult. 2009-11-19].

Montessori, Maria in **Wikipédia, a enciclopédia livre** [Em linha] [Cons. em 17/12/2009].

Múrias, Manuel Maria in **Wikipédia, a enciclopédia livre** [Em linha] [Cons. em 11/1/2009].

Procusto , in **Wikipédia, a enciclopédia livre** [Em linha] [Cons. 22/3/2009].

República de Weimar, in **Wikipédia, a enciclopédia livre** [Em linha] [Cons. em 16/2/2009].

Serras e Silva, João in **Wikipédia, a enciclopédia livre** [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2009 [Consult. 14-1-2009].

Sítio *aulinhasdehistoria* [Em linha] [Cons. 12/3/2010]

Sítio *madeinportugal* [Em linha] [Cons. 21/3/2010]

Topa, Francisco in **Infopedia** [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2009 [Consult. 2009-11-17].

Torrado, António “Livros à mão e outros que não”, in www.casadaleitura.org [Em linha] [Cons. 27/2/2010].

Vigotsky, in **Infopédia**. Porto: Porto Editora, 2003-2010.[Em linha] [Consult. 2010-02-26].

www.casadaleitura.org

www.contamecomoera.com[Em linha][cons. 21/3/2010]

www.historiadodia.pt

www.igogo.pt/eb2-3-doutor-augusto-cesar-piresdelima

[Emlinha][Cons. 14/1/2009]

ANEXOS

Anexos (Cap. III) - A Educação Infantil na 1.^a República:

Anexo I

Anos lectivos	Escolas e Secções Infantis	Professoras	Alunos
1926/27	55	83	2784
1927/28	58	91	2944
1928/29	47	92	3507
1929/30	34	90	3346
1930/31	66	91	3800
1931/32	65	100	4134
1932/33	–	94	3857
1933/34	–	94	3782
1934/35	–	80	2909
1935/36	–	77	2746
1936/37	43	76	3032

Evolução do Ensino Infantil Oficial, entre os anos lectivos de 1926-27 e 1936-37. (In Sampaio, 1977:91)

Anexo II

Anos lectivos	Alunos
1940/41	1334
1941/42	1008
1942/43	872
1943/44	906
1944/45	973
1945/46	959
1946/47	1812
1947/48	1575
1948/49	1709

Frequência dos estabelecimentos de Ensino Infantil Particular durante a década de 1940/41 a 1949/50. (In Sampaio, *op. cit.*:101)

Anexo III

Anos Lectivos	Escolas Infantis	Alunos
1951	94	1954
1951/52	100	3155
1952/53	122	4263
1953/54	127	4817
1954/55	128	5258
1955/56	–	4853
1956/57	163	4820
1957/58	172	4978
1958/59	186	5890
1959/60	177	6126

Escolas Infantis (sob inspeção do Ministério da Educação Nacional) e crianças que as frequentaram na década de 50. (In Sampaio, *op. cit.*:102)

Anexo IV

	1920	1930	1940	1950	1960
1-População	5103,8	5729,7	6526,4	7213,7	7647,1
2-Não sabem ler	3398,4	3540,4	3198,9	2916,6	2379,2
3- % 2/1	66,2	61,8	49,0	40,4	31,0
4- Índice	100	93	74	61	47
5- Índice em relação à coluna anterior	-----	93	79	82	77

População, em milhares, de 7 e mais anos que não sabe ler e escrever (In Sampaio, *op. cit.*:127)

Anexo V

Anos lectivos	Alunos Inscritos		
	Crianças	Adultos	Total
1909-1910	271 830	—	271 830
1925-1926	—	—	330 647
1952-1953	759 180	155 160	914 340
1953-1954	795 338	258 041	1 053 379
1954-1955	813 331	227 468	1 040 799

Número de alunos inscritos (crianças e adultos) nos anos em causa, acrescentado dos valores correspondentes aos anos do início e do termo da 1.^a República, para efeitos comparativos. (*In* Carvalho, 1986:791)

Anexos - Cap. III (A Política da Ditadura Nacional):

Anexo I

A Trilogia da Educação Nacional: Deus, Pátria e Família



In Sítio *aulinhasdehistoria* [Em linha] [Cons. 12/2/2009]

Anexo II

Recolhemos dados sobre a quantidade de escolas e postos, em relação aos anos a seguir discriminados:

Ensino Primário Oficial

Anos	Estabelecimentos	Escolas	% 2/1	Postos
1940/1941	10 294	7 768	75,5%	2526
1947/1948	10 411	8 330	80,0 %	2081
1954/1955	14 867	10 019	67,4 %	4848

(In Sampaio, *op. cit.*: 82)

As conclusões a que chegamos são as seguintes: em 1940-1941, as escolas perfazem 75,5% do total; em 1947-48 sobem para 80%, declinando o seu número, no período imediato, para 67,4%, enquanto a frequência sobe para 41%.

Parece legítimo concluir que o acréscimo de frequência se faz acompanhar de uma deterioração da docência, o que vem, evidentemente, prejudicar os eventuais benefícios deste mesmo acréscimo.

Anexo III- O Livro Único

Manuais da 1.ª Classe

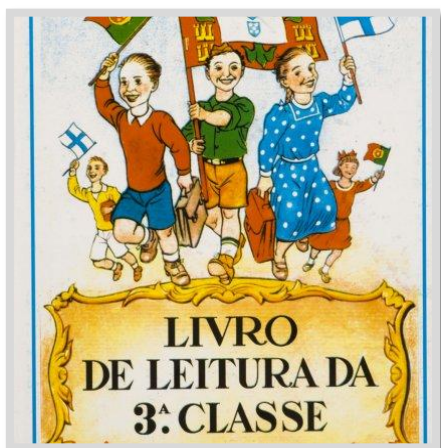


Manuais da 2.ª Classe:

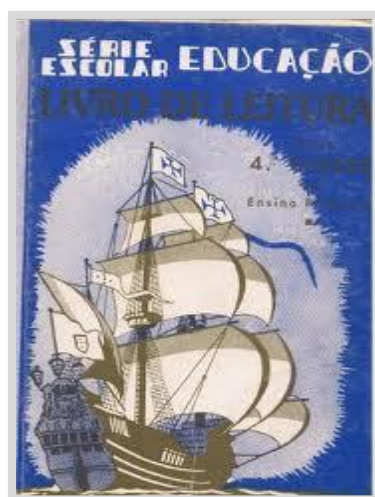
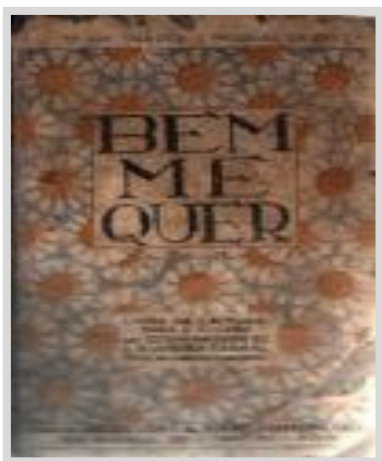


In Sítio madeinportugal [Em linha] [Cons. 21/3/2010]

Manuais da 3.ª Classe



Manuais da 4.ª Classe:



In Sítio *madeinportugal* [Em linha] [Cons. 21/3/2010]

Anexo-IV- Iniciação à leitura:



In Blogue século XX, o século em que nascemos [Em linha] [Cons. 21/3/2010]

Anexo- V- Os Escalões Infantis da Mocidade Portuguesa



Caderno escolar feminino: *Lusita*

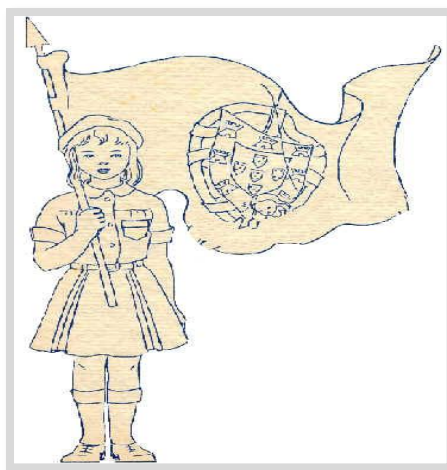
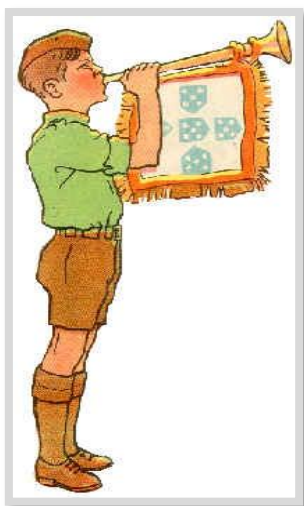
In Sítio santanostalgia [Em linha][cons. 21/3/2010]



Caderno escolar masculino: *Lusito*

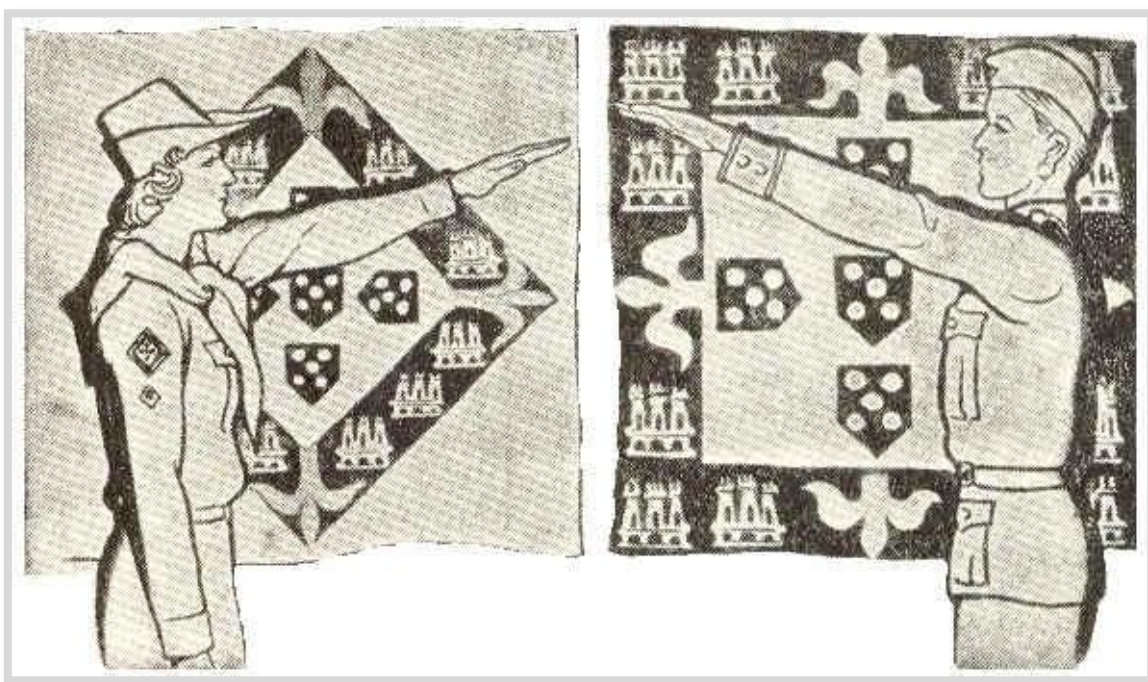


In Sítio *santanostalgia* [Em linha][Cons. 21/3/2010]



Fardas Masculina e Feminina da *Mocidade Portuguesa*

Anexo-VI- Imagens das fardas dos *Infantes*



In Sítio *santanostalgia* [Em linha][Cons. 21/3/2010]

Anexo- VII- Salas de aula de Escola Primária



In www.contamecomoera.com [Em linha][Cons. 21/3/2010]

Anexo VIII

Ensino Primário Oficial. Edifícios Escolares. Salas de aula. Inscrições em milhares

	1940-1941	1954-1955
Inscritos	554,9	775,5
Índice	100	140
Edifícios	9520	11 114
Índice	100	117
Salas de aula	12 736	15 692
Índice	100	123

(In Sampaio, 1975:144)

A um acréscimo de inscritos de 40% corresponde a subida do número de edifícios de 17% e do de salas de aula de 23%. Entretanto, o número de alunos/ sala de aula varia de 43,6 para 49,6.

Se tomarmos em conta apenas o quantitativo de inscrições e de salas de aulas não se pode concluir por uma melhoria de instalações escolares, entre 1940-1941 e 1954-1955. Pelo contrário, verifica-se um agravamento por o aumento de alunos inscritos ultrapassar o ritmo de crescimento do número de salas de aula.

A média global 1 sala de aula/49,6 alunos, se atendermos a que em centros populacionais muito reduzidos a relação é bastante menor, implica que muitas salas de aula sejam frequentadas por mais de 60 e 70 alunos.

Anexo IX- Número de Alunos do Ensino Primário

	1930	1945	1960	1975
Ensino Oficial	422 624	536 814	910 261	882 910
Ensino Particular	—	57 740	65 360	58 855
Total	—	594 554	975 261	941 765

(In, Rosas e Brito, 1996:304)