

A Formação do Professor e a Literatura Infanto-Juvenil

*“Hoje não há que fiar em maçãs, pobres ou ricas. Todas elas sabem mais do que nós outros. Lêem Zolá, estudam anatomia humana e tomam cerveja nos cafés. Então as tais normalistas, benza-as Deus, são verdadeiras doutoras de borla e capelo em negócio de namoros. Sei de uma que foi encontrada pelo professor de história natural a debuxar um gradíssimo halo com ocos os seus petrechos.”***

*“A escola normal! Na opinião do Silveira, as normalistas pintam o bode, e o Silveira conhece instrução pública nas pontas dos dedos, até compõe regulamentos. As moças aprendem muito na escola normal. (...) Mulher de escola normal! O Silveira me linha prevenido, indiretamente. Agora era agüentaras conseqüências da topada, para não ser besta.”****



A questão proposta pelo tema de hoje pode ser encaminhada como particularização de uma questão maior, qual seja, a da formação do professor de língua materna. Pois o problema da literatura infanto-juvenil – se é que é um problema – talvez seja mera representação contemporânea de uma crise muito maior e muito mais antiga: faz tempo que não se sabe qual é a formação necessária ao professor de língua materna. E não se sabe formá-lo porque também não se sabe o que ele deve formar, isto é, não se tem claro qual é a função da escola no que se refere à competência lingüística que o aluno deve dominar ao abandonar os bancos escolares.

E nesses sofridos dias que vivemos hoje, tempo fértil de discussões como a que nos reúne aqui, o assunto está embaralhadíssimo. Circulam com sucesso, crenças como a de que o professor não

* Professora do Depto. de Teoria Literária da Unicamp, escreveu, entre outras obras, *O que é Literatura e Um Brasil para Crianças*, este em co-autoria com Regina ZILBERMAN.

** CAMINHA, Adolfo. *A normalista*. São Paulo Ed. Ática, 1985, p. 55/56.

*** RAMOS, Graciliano. *São Bernardo*. Rio de Janeiro/São Paulo, Record. Martins, 24. ed., 1975.

deve corrigir o texto dos alunos, que ele deve deixar o aluno escrever como fala, que a escola deve respeitar o dialeto do aluno e outras similares afirmações. E todas e cada uma, tomadas fora do contexto onde foram formuladas, e aplicadas a toque de caixa em atividades que variam de exercícios propostos por livros escolares ou metodologias desenvolvidas em cursos-relâmpago, ficam fora do lugar.

São, por um lado, insuficientes para romper o autoritarismo compacto do aparelho escolar. E, por outro, são inadequadas para satisfazer as expectativas que a comunidade alimenta em face da escola*.

Não estou, evidentemente, propondo o retorno às listas de verbos e plurais irregulares, nem a volta às redações do tipo *Uma Lágrima ao Cair da Tarde...* O que estou sugerindo é que a rapidez com que o ensino da Língua Portuguesa se desvencilhou de tais práticas e absorveu outras, por ter ocorrido no bojo de um movimento maior de projetos democráticos gorados, pode ter travestido de populismo o que, na origem, era autêntica vontade democrática. Hoje os tempos são outros. Menos eufóricos e mais amadurecidos, podemos, na colheita dos primeiros resultados e das primeiras perplexidades, tentar corrigir os rumos. Para resgatar, no novo percurso, o já tantas vezes adiado projeto democrático brasileiro.

Nesse sentido, e com estes objetivos, a primeira providência é a inserção, na história, das questões educacionais brasileiras. Inclusive de questões como a que hoje nos reúne: o que a história nos mostra a respeito da formação do professor e a literatura infanto-juvenil? Qual é a história da formação do professor e da literatura infanto-juvenil brasileira na tradição educacional brasileira?

Se as epígrafes dão conta de um certo olhar malicioso que encarava desconfiadamente as normalistas, outros textos dão conta de outros *modos* de ser da prática educacional brasileira que, por não serem tão descontraídos com o nosso aqui e agora – muito ao contrário, por serem dolorosamente atualíssimos – vão dar uma espessura histórica ao modo de ser da prática educacional brasileira que vivenciamos hoje.

O primeiro data de 1835 e compara a política educacional brasileira com a dos países vizinhos da América:

"Os brasileiros começaram por onde deviam acabar, trataram das ciências maiores, sem cuidar da instrução primária. Bolívar, pelo contrário, antes de reformar as universidades (...) convidou ao célebre José Lancaster para (...) estabelecer (...) uma escola normal, e divulgar o seu método de ensino mútuo, fazendo-lhe presente de 20 mil pesos (24 contos de réis) do seu próprio pecúlio para gastos de viagem, e oferecendo-lhe um grande subsídio durante sua residência. (...) Deix[ou] um viveiro em toda a república, de muitos homens aptos a divulgar a instrução elementar (...)

Digamos agora o que se tem feito no Brasil a este respeito? Terras muitos advogados, muitíssimos cirurgiões, e muito mais aspirantes a lugares na magistratura, e, sem embargo, todos os dias pedimos a Deus, nos livre que a nossa honra, a nossa vida, a nossa fazenda, passem por semelhantes mãos.

* SOARES, Magda B. "As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto" apud ZILBERMAN, R. & da SILVA, E. Theodoro (orgs.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo, Ed. Ática, 1988.

A classe mais útil, a classe mais interessante, aquela que constitui o Estado, jaz toda na mais completa ignorância; queremos cadeiras e mais cadeiras, cursos e mais cursos, prebendas e mais prebendas, e não temos uma escola normal (...), **

Outro documento, agora de 1863/64, sublinha o descaso pelo ensino da língua materna e pela leitura, e alude à baixa remuneração do magistério:

"Um pai, ao levar seu filho ao colégio, recomenda que não se gaste tempo com o estudo de Português que talos sabem; que estude o Francês e o Latim; porque lhe disseram que a gramática portuguesa estuda-se na Latina. (...) O menino escreverá em português, sim; mas no português que aprendeu com sua ama; concordará o verbo do singular com o sujeito do plural, e cometerá os maiores disparates. (...) Como exigir que o país se honre com larga cópia de brilhantes escritores se a matéria-prima de toda arte de escrever, o pátrio idioma, lhes foi negada pela própria sociedade que injustamente lhes reclama o fruto de uma semente que ela não lançou à terra? (...) Exija-se, pois, o estudo da Língua Portuguesa, familiarizem-se os alunos com o correto dizer dos que bem falaram e escreveram a língua e teremos removido uma grande dificuldade. ***

". . . quais são os homens que entre nós se ocupam do magistério? Ou antes: é este entre nós uma profissão? Não! Nenhum homem que dispõe de um certo cabedal de conhecimentos deixa ocupações muitíssimo mais vantajosas para se dar a uma vida inglória e penosa, a um sacerdócio todo de abnegação, como o magistério. ****

Outro texto, um fragmento do prefácio de um livro escolar editado em 1870, endossa as críticas ao ensino da leitura e da língua materna, sublinhando a inexistência de material didático adequado:

"... a maior parte dos meninos aprendem a ler sem livros, servindo-se principalmente nas localidades centrais ou pouco consideráveis, das cartilhas do Pe. Inácio, de bilhetes e cartas (às vezes, oh Deus! com que letra e ortografia!) ou de gazetas que seus pais lhes fornecem, ou de velhos autos, pelo comum indecifráveis, que os próprios mestres alcançam dos tabeliões do lugar.!

E não é por al que os nossos meninos, geralmente falando, saem das escolas aos 13 e 14 anos de idade no mais lastimoso estado de ignorância, sem o hábito de pensarem, e sem ligarem o mínimo valor ao que lêem. *****

Vem de 1878/79 um último testemunho: o fragmento de uma carta, na qual o autor de uma cartilha portuguesa sugere medidas para, com a adoção de sua cartilha, serem sanados os problemas educacionais brasileiros (!):

"Eu tenho um Método como sabes, que na edição para o Brasil dedico ao chefe desse estado. Já esta circunstância pedia da parte de teus compatriotas alguma atenção comigo. Ora a isso acresce a singular reputação do Método e sendo tu o que és na repartição da Instrução Pública dessa província e meu amigo, devias-te lembrar de mim e de ti e desse público a quem tal Método tanto podia utilizar. Faz tu o que eu faria no teu lugar e já te indiquei. Envia a um homem de letras ou reconhecidamente competente a tornar conhecimento deste processo de ensino, que as despesas bem cabem nas forças da província, e depois verás que todos abençoarão a despesa e a missão (...)

* ABREU & LIMA, *Bosquejo histórico, político e literário do Brasil* ou análise criticado projeto do Dr. A. F. França, Niterói, 1835, p. 72.

** FRAZÃO, Manuel José Pereira. *Cartas do professor da roça*. Typ. Paula Brito. 1863/1864, pp. 17/18119/22.

*** Idem, *ibidem*, p. 31.

**** BORGES, Abílio César. *Terceiro livro de leitura para uso da infância brasileira*. s./ed, imp. Bruxelas, 1870.

Fazes um bom serviço público. Doe-te destas crianças atormentadas pela ignorância (...) e pelo caminho onde levaram a ti e a mim na leitura e na escrita, o mestre é um demônio que nos inspira horror e a escola um verdadeiro inferno. D'aí também os milhões de analfabetos que lá há de haver, como ainda cá. De modo que o amor dos homens e o amor do progresso te convida a este empenho, e estou que em tu querendo, facilmente conseguirás a resolução de todos."*

Isto posto, fica claro que não estamos sozinhos, que somos herdeiros de uma tradição educacional pobre e improvisada (a qual precisa ser o contexto de qualquer avaliação do que se tem feito ou dito até agora), arrisco-me a estabelecer algumas hipóteses que, na forma antipática de pré-requisitos para o professor de Língua Portuguesa, podem mapear o terreno, sugerindo alguns dos conteúdos essenciais à sua formação.

O professor de Língua Portuguesa deve dispor de uma noção ampla de linguagem, que inclua seus aspectos sociais, psicológicos, biológicos, antropológicos e políticos. Ele deve estar familiarizado e ser usuário competente da modalidade culta da Língua Portuguesa. Deve, nesse sentido, ser uma espécie de poliglota: precisa dominar competentemente várias modalidades de linguagem de forma que, se disser *nóis* vai e se escrever *paçarinho*, irá fazê-lo por opção consciente e não por hábito nem por falta de outras opções.

O professor de língua materna no Brasil deve estar familiarizado com uma leitura bastante extensa da Literatura Brasileira e da Portuguesa. Freqüentador assíduo dos clássicos, sua opção pelos contemporâneos, pelas crônicas curtas ou pelos textos infantis deve ser, quando for o caso, mera *preferência*. Em outras palavras: o professor de Português pode não gostar de CAMÕES nem de Machado de ASSIS. Mas deve conhecê-los, entendê-los e ser capaz de explicá-los.

O professor de Língua Portuguesa deve estar, sobretudo, familiarizado com a história do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, com a história da alfabetização, da leitura e da literatura na escola brasileira. Pois só assim poderá perceber-se num processo que não começa nem se encerra em si, e poderá, no mesmo gesto, tanto dar sentido aos esforços dos que o precederam, como ainda sinalizar um pouco o caminho dos que o sucederão.

No que respeita especificamente à literatura infanto-juvenil, não me parece que a inclusão desta disciplina em qualquer currículo comprometido com a formação de professores de qualquer grau seja, isoladamente, uma solução. Não há varinhas de condão, muito embora, recentemente, a literatura infantil (talvez por falar tanto de fadas ...) pareça querer atribuir-se a função de resolver os problemas de leitura da escola brasileira.

A inclusão desta disciplina, tanto no currículo que forma professores de primeiro grau, quanto no currículo de Letras que habilita para o magistério de segundo grau, embora não vá produzir efeitos miraculosos, parece-me, entretanto, necessária. Talvez mais do que isso: indispensável, nem que seja para, no trivial dos currículos, perder sua indevida aura de varinha de condão, e adquirir o perfil prosaico de estudo específico de um ramo da produção cultural.

Para que a inclusão da literatura infanto-juvenil em currículos escolares cumpra eficientemente a missão em nome da qual ela deverá passar a fazer parte de tais currículos, outros pré-requisitos se fazem necessários.

É essencial, por exemplo, que se compreenda que a literatura infanto-juvenil é um produto tardio da pedagogia escolar: que ela não existiu desde sempre, e que só se tornou uma necessidade (e

* DEUS, João de.

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.

É também fundamental que se entenda que a noção de criança altera-se com o tempo: a criança da qual falava ROUSSEAU não é a mesma para a qual escrevia PERRAULT; esta, por sua vez, não é a criança para a qual Edmond de AMICIS escreveu *Cuore*; a qual, a seu turno, é diferente do pimpolho para o qual COLLODI escreveu *Pinnocchio*, e assim indefinidamente, como na *Quadrilha* de DRUMMOND, onde João amava Tereza que amava Raimundo que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili ... numa eterna ciranda de desencontro.

Transpondo esta noção de criança como noção histórica para o panorama verde-amarelo da infância brasileira e dos livros a ela destinados, cumpre ao professor de Língua Portuguesa entender que a criança que JANSEN tinha em mente ao traduzir clássicos infantis para a editora Laemmert era diferente, por exemplo, da criança para a qual Olavo BILAC compôs suas *Poesias Infantis*; esta, por sua vez, não se confundia com a criança para a qual Monteiro LOBATO criou o *Sítio do Picapau Amarelo*, e nenhuma delas, com a criança para a qual Francisco MARINS escreveu a saga de *Taquara Poca*, a qual também não se confunde com a criança que lê e se identifica com *O Gênio do Crime*, de João Carlos MARINHO.

Assumir a noção de infância como uma construção histórica tem seu preço: o troco dele é perceber que a noção de criança que, para todos os efeitos práticos, têm os educadores de cada época, tem tanto ou nada a ver com pimpolhos de carne e osso quanto os raios de sol têm a ver com as formulações dos físicos sobre a luz: importa que ambas funcionem, isto é, produzam os resultados esperados quando transformadas em premissas. Como funcionaram, cada uma a seu tempo, as imagens de criança que a literatura infantil brasileira assumiu e pôs em circulação ao longo de sua constituição enquanto sistema.

Assim inscritas na história, as formulações apressadas que fazem das crianças anjos ou animais começam a mostrar o percurso de construção de tais formulações, para as quais muito contribuíram disciplinas diversas, como a Pedagogia e a Psicanálise (para ficarmos só na letra P). E, se é verdade que o educador não precisa acreditar em nenhuma delas, precisa conhecê-las todas para posicionar-se frente a elas, discuti-las sempre, de forma a poder reconhecer com transparência quando uma ou outra se manifesta nas entrelinhas de propostas de alfabetização, ou projetos de leitura.

Liquidada a criança, falta ainda liquidar o jovem (metaforicamente falando, é claro ...), conceito ao qual cabem as mesmas considerações. Por que literatura infanto-juvenil? Melhor dizendo: o que separa a literatura infantil da juvenil? – precisa perguntar-se de vez em quando o professor, depois, é claro, de perguntar-se o que é que caracteriza um texto como literatura, outro como *literatura infantil*, e outro como *literatura juvenil*.

De novo, a resposta aponta para construções.

Tanto a criança à qual se destina a literatura infantil é uma construção, quanto o jovem ao qual se destina a literatura juvenil é outra construção, igualmente social. E, como construção social resultante, tanto o infantil de uma quanto o juvenil de outra são conceitos móveis: o que é literatura infantil, para um determinado contexto, pode ser juvenil para outro, e vice-versa, infinitamente, incluindo-se, na espiral, também a literatura sem adjetivos.

São estas as hipóteses de que disponho, e nas quais apporto. Até que outras, mais verossímeis a

seu tempo, entrem na dança. Pois leitura, literatura, educação e educadores são conceitos, noções e constructos assustadoramente provisórios. De cuja provisoriedade, inclusive, se constrói sua estabilidade, sua natureza, sua maneira de ser. E a aprendizagem disso é muito semelhante à aprendizagem de que nos fala Herberto HELDER, no texto que tomo para encerrar minha fala:

"Era uma vez um pintor que tinha um aquário e, dentro do aquário, um peixe encarnado. Vivia o peixe tranqüilamente acompanhado pela sua cor encarnada, quando a certa altura começou a tornar-se negro a partir- digamos - de dentro. Era um nó negro por detrás da cor vermelha e que, insídioso, se desenvolvia para fora, alastrando-se e tomando conta de todo o peixe. Por fora do aquário, o pintor assistia, surpreendido, à chegada do novo peixe.

O problema do artista era este: obrigado a interromper o quadro que pintava e onde estava a aparecer o vermelho de seu peixe, não sabia agora o que fazer da cor preta que o peixe lhe ensinava. Assim, os elementos do problema constituíam-se na própria observação dos fatos e punham-se por uma ordem, a saber. 1º - peixe, cor vermelha, pintor em que a cor vermelha era o nexo estabelecido entre o peixe e o quadro, através do pintor, 2º - peixe, cor preta, pintor em que a cor preta formava a insídia do real e abria um abismo na primitiva fidelidade do pintor.

Ao meditar acerca das razões por que o peixe mudara de cor precisamente na hora em que o pintor assentava na sua fidelidade, ele pensou que, lá de dentro do aquário, o peixe, realizando o seu número de prestidigitação, pretendia fazer notar que existia apenas uma lei que abrange tanto o mundo das coisas, como o da imaginação. Essa lei seria a metamorfose. Compreenda a nova espécie de fidelidade, o artista pintou na sua tela um peixe amarelo. ""*

E o texto de Herberto HELDER, como espelho, nos mostra que somos, ao mesmo tempo, o peixe, o pintor e o quadro ...