

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Andrea Milán Vasques Pautasso

**A Comissão de Literatura Infantil do Ministério de Educação e Saúde Pública do
Brasil nos anos de 1936 a 1938.**

Porto Alegre
2010

Andrea Milán Vasques Pautasso

**A Comissão de Literatura Infantil do Ministério de Educação e Saúde Pública do
Brasil nos anos de 1936 a 1938.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Maria Stephanou

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas, Memórias, Ações Coletivas e Estado.

Porto Alegre

2010

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

P335c Pautasso, Andrea Milán Vasques

A Comissão de Literatura Infantil do Ministério de Educação e Saúde Pública do Brasil nos anos de 1936 a 1938 [manuscrito] / Andrea Milán Vasques Pautasso. – 2010.

106 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010, Porto Alegre, BR-RS.

Orientadora: Maria Stephanou.

1. Educação infantil – Brasil – História. 2. Literatura infantil – Prática de leitura. 3. Nacionalização do ensino – Brasil. I. Brasil. Ministério de Educação e Saúde Pública. Comissão de Literatura Infantil. II. Stephanou, Maria. III. Título.

CDU – 373.2(81)

Andrea Milán Vasques Pautasso

**A Comissão de Literatura Infantil do Ministério de Educação e Saúde Pública do
Brasil nos anos de 1936 a 1938.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Maria Stephanou

Aprovada em

Prof^a. Dr^a. Maria Stephanou – Orientadora

Prof^a. Dr^a. Diana Maria Marchi

Prof^a. Dr^a. Maria Helena Camara Bastos – PUCRS

Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Bergamaschi – UFRGS-PPGEdu

AGRADECIMENTOS

A realização desse estudo só foi possível graças ao apoio e carinho de muitas pessoas. Portanto, deixo aqui registrado meus agradecimentos:

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que me acolheu e tornou possível a realização deste estudo.

À Biblioteca Lucília Minssen, local onde tive acesso às obras de literatura infantil utilizadas nessa pesquisa. Meu agradecimento aos funcionários que abriram as portas do acervo de obras literárias, para o desenvolvimento do trabalho de dissertação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- CNPq que, através do auxílio financeiro, viabilizaram a concretização desta pesquisa.

Ao Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas (FGV), que me acolheu e disponibilizou o acesso junto aos arquivos do Acervo Gustavo Capanema, fundamentais para a elaboração deste estudo.

À professora Maria Stephanou, que no decorrer dos anos de nossa convivência, se tornou mais que uma orientadora acadêmica, mas uma amiga. Meu agradecimento pelas inúmeras orientações, pelo zelo nas correções, pelo acompanhamento qualificado ao longo desta caminhada. Fica aqui registrada minha grande admiração e carinho.

Às professoras Diana Maria Marchi, Maria Helena Camara Bastos, Merion Campos Borbas e Maria Aparecida Bergamaschi que se propuseram a estar compartilhando deste estudo, como banca examinadora, sendo indispensáveis suas contribuições e a disponibilidade em auxiliar.

Aos amigos que, de diferentes formas, foram importantes nesta trajetória. Meu carinho especial à Fernanda Lanhi e Iana Lima, pelos conselhos e amizade e a Luciana e William Papi, companheiros de diferentes caminhadas.

Aos meus pais e irmãos, cujo os corações estão sempre junto ao meu. Pelo amor, zelo, dedicação de todos os anos, meu imenso amor.

Ao meu companheiro e marido, Diego, que esteve sempre ao meu lado, me incentivando, aconselhando e caminhando comigo durante a realização dessa dissertação. Meu amor e o desejo de trilharmos novos caminhos juntos.

Por fim, aos meus filhos, Leonardo e Mariana, que se tornaram a maior e melhor surpresa que ocorreu durante a realização desta pesquisa. Meu imenso amor e agradecimento pelo olhar, sorriso, balbucio... que fizeram e fazem o meu dia mais colorido e leve, tornando possível a magia de ser mãe.

RESUMO

O exercício de pesquisa desta dissertação examina a Comissão de Literatura Infantil, criada no ano de 1936 e em funcionamento até 1938, órgão vinculado ao Ministério de Educação e Saúde Pública, no contexto de nacionalização do ensino, concebido como marco histórico significativo à história da educação brasileira. Assume o desafio de compreender a emergência e atuação da Comissão no contexto político, social e educacional brasileiro da época, identificando seus objetivos, composição, projetos, pareceres. Para tal, o estudo recorreu diretamente aos documentos pertencentes ao Ministério da Educação e Saúde Pública, no período em que estava sob administração do ministro Gustavo Capanema. Tais documentos foram produzidos no âmbito da Comissão de Literatura Infantil e consistiram em atas, editais, correspondências, portarias, textos em geral. A documentação encontra-se disponível no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), localizado na Fundação Getúlio Vargas (FGV), Rio de Janeiro. A Comissão constitui um observatório privilegiado de análise, entre outros fenômenos associados, do amplo processo de consolidação do Estado nacional brasileiro. No desenvolvimento do estudo são descritas as ações de instalação, composição, funcionamento e principais atividades da Comissão. O horizonte do estudo propõe uma discussão sobre a Comissão de Literatura Infantil para entender de que forma a leitura e a literatura infanto-juvenil, e mais especificamente as obras literárias dirigidas ao público infantil e juvenil eram concebidas, segundo os discursos da época, expressos nos pronunciamentos e julgamentos da Comissão, como importantes mediações formadoras do cidadão. Como apoio à análise empreendida o estudo valeu-se das reflexões de diferentes autores, a saber: Simon Schwartzman, Carlos Monarcha, Maria Helena Bastos, Dermeval Saviani, Regina Zilberman, Marisa Lajolo, Diana Marchi, entre outros.

Palavras chave: Comissão de Literatura Infantil, história da educação, literatura infantil, práticas de leitura, nacionalização do ensino.

PAUTASSO, Andrea Milán Vasques. **A Comissão de Literatura Infantil do Ministério de Educação e Saúde Pública do Brasil nos anos de 1936 a 1938**. UFRGS, 2010. 97f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

ABSTRACT

El ejercicio de investigación de ese trabajo examina la Comissão de Literatura Infantil, creada en el año de 1936 y en funcionamiento hasta 1938, órgano vinculado al Ministério de Educação e Saúde Pública, en el contexto de nacionalización de la enseñanza, concebido como una marca histórica significativa a la historia de la educación brasileña. Asume el desafío de comprender la emergencia y la actuación de la Comisión en el contexto político, social y educacional brasileño de esa época, identificando sus objetivos, composición, proyectos, pareceres. Para tanto, la investigación recorrió directamente a los documentos pertenecientes al Ministério de Educação e Saúde Pública, en el período en que estaba administrado por el ministro Gustavo Capanema. Tales documentos fueron producidos en el ámbito de la Comissão de Literatura Infantil y consistieron en actas, editales, correspondencias, ordenanzas, textos en general. La documentación se encuentra disponible en el Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), ubicado en la Fundação Getúlio Vargas (FGV), Rio de Janeiro. La Comisión constituye un observatorio privilegiado de análisis, entre otros fenómenos asociados, del amplio proceso de consolidación del Estado nacional brasileño. En el desarrollo de la investigación son descritas las acciones de instalación, composición, funcionamiento y principales actividades de la Comissão de Literatura Infantil para comprender de que manera la lectura y la literatura infantil y juvenil, y de manera más específica las obras literarias dirigidas al público infantil y juvenil eran concebidas, según los discursos de la época, expresos en los pronunciamientos y juzgamientos de la Comisión, como importantes mediaciones formadoras del ciudadano. Como apoyo al análisis emprendido la investigación se valió de las reflexiones de distintos autores, a saber: Simon Schwartzman, Carlos Monarcha, Maria Helena Bastos, Dermeval Saviani, Regina Zilberman, Marisa Lajolo, Diana Marchi, entre otros.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- Listagem de livros aprovados e recomendados.....	47
TABELA 2- Obras de autoria de Monteiro Lobato selecionadas pela Comissão de Literatura Infantil.....	52
TABELA 3- Obras de autoria de Viriato Corrêa selecionadas pela Comissão de Literatura Infantil.....	56
TABELA 4- Obras de autoria de Thales de Andrade selecionadas pela Comissão de Literatura Infantil.....	59
TABELA 5- Obras vencedoras do 1º Concurso de Literatura Infantil.....	64

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1- Número de obras selecionadas por autor(a).....	50
---	----

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1- Capa do livro O Circo de autoria de Santa Rosa Jr.....	67
IMAGEM 2- Capa do livro A casa das Três Rolinhas de autoria de Marques Rebello e Arnaldo Tabayá.....	69
IMAGEM 3- Capa do livro A Terra dos Meninos Pelados de autoria de Graciliano Ramos.....	70
IMAGEM 4- Capa do livro O Boi Aruá de autoria de Luís Jardim.....	71
IMAGEM 5- Capa do livro Aventuras de Tibicuera de autoria de Érico Veríssimo.....	74

SIGLAS

ABI- Associação Brasileira de Imprensa

CEN- Companhia Editora Nacional

CERLIJ- Centro Referencial de Literatura Infantil e Juvenil

CLI- Comissão de Literatura Infantil

CLND- Comissão Nacional do Livro Didático

CPDOC- Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil

FGV- Fundação Getúlio Vargas

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

MESP- Ministério de Educação e Saúde Pública

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	11
1 – DESENVOLVIMENTISMO E NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL	17
1.1 IMPACTOS DO PROCESSO DESENVOLVIMENTISTA NA EDUCAÇÃO NACIONAL	17
1.2 A NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO	24
2 – LITERATURA, NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO E A COMISSÃO DE LITERATURA INFANTIL	31
2.1 LITERATURA, EDUCAÇÃO E MODERNIZAÇÃO NO BRASIL	31
2.2. A COMISSÃO DE LITERATURA INFANTIL	34
2.2.1. Competências da Comissão de Literatura Infantil	38
2.2.2. Funcionamento da Comissão de Literatura Infantil	43
2.2.3. Seleção e avaliação da circulação das obras: ficha-padrão	44
2.2.4. Organização das bibliotecas escolares	46
2.2.4.1. Autores selecionados	51
2.2.5. Concurso de Literatura Infantil	63
2.2.5.1. Obras premiadas no Concurso de Literatura Infantil	66
2.2.6. Término da Comissão de Literatura Infantil	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	84
APÊNDICE	89
APÊNDICE A - PESQUISA NO BANCO DE TESES CAPES	89

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

O foco investigativo deste estudo centra-se na Comissão de Literatura Infantil¹, criada no ano de 1936, no contexto de um amplo movimento de consolidação do Estado Nacional Brasileiro. O intuito é compreender a criação, funcionamento e ações da Comissão de Literatura Infantil, especialmente considerando o processo de nacionalização do ensino brasileiro em curso nesse momento histórico e entender de que forma a literatura infantil, segundo os discursos da época, era concebida como elemento essencial na formação do cidadão moderno. Não busca realizar uma discussão sobre as práticas de leitura no espaço escolar, mas examina o caso da Comissão de Literatura Infantil como observatório privilegiado de pesquisa para entender de que forma a literatura infantil foi concebida, segundo os discursos da época, como elemento essencial na formação do cidadão moderno, considerando que a questão da nacionalidade se encontrava no âmago das políticas educacionais do período.

O intuito de investigar a Comissão de Literatura Infantil como objeto representativo de um tempo, é motivado pela trajetória inicial pessoal como pesquisadora desde a iniciação científica durante a graduação em Pedagogia. Através dos estudos inscritos no campo da História da Educação, o marco temporal sob o qual venho me detendo tem sido, desde o primeiro projeto de pesquisa², o que a historiografia denomina como Era Vargas.

Em pesquisas iniciais durante a graduação, seja através dos suportes teóricos de autores que abordam a temática, seja através da coleta de materiais empíricos, como as obras de literatura infantil da época, me deparei com dois aspectos que estavam em intersecção no contexto da História da Educação: o nacionalismo e a literatura infantil. É na especificidade dessa intersecção que pode ser analisada a Comissão de Literatura Infantil.

¹ De acordo com a documentação consultada, em sua quase totalidade utiliza-se a denominação Comissão de Literatura Infantil. Apenas nos documentos dos últimos meses de funcionamento da Comissão a denominação passa a ser Comissão Nacional de Literatura Infantil. Por esta razão, escolhi utilizar, nesta pesquisa, a primeira denominação.

² O projeto de pesquisa no qual participei durante a graduação em Pedagogia, nos anos de 2004 a 2006 intitulava-se: Literatura infanto-juvenil e os discursos de higiene e saúde nos anos de 1930 a 1950 e desenvolveu-se junto à Faculdade de Educação da UFRGS sob a coordenação da professora Dra. Maria Stephanou, com apoio da FAPERGS e do CNPq.

A descoberta da existência da Comissão de Literatura Infantil foi o ponto de partida para este estudo. A partir de uma pista inicial, obtida com a leitura do texto de Ângela de Castro Gomes, intitulado *As aventuras de Tibicuera: literatura infantil e História do Brasil na Era Vargas* (s/d), comecei a pesquisa em busca de informações que levassem a compreender melhor em que consistiu a Comissão de Literatura Infantil.

Após um levantamento preliminar junto a estudos da área da educação e da literatura, não obtive muitos subsídios que tivessem como foco principal a Comissão. A partir de tal constatação, através de email eletrônico, comuniquei-me diretamente com a pesquisadora Ângela de Castro Gomes. Foi então que a mesma, muito gentilmente, informou acerca da existência de um acervo intitulado Gustavo Capanema, localizado no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea e do Brasil (CPDOC), localizado na Fundação Getúlio Vargas (FGV). Segundo Ângela Gomes, neste acervo há uma pasta somente com documentações referentes a Comissão de Literatura Infantil.

A partir de tal informação, entrei em contato com o CPDOC a fim de saber como seria possível ter acesso à documentação referida anteriormente. Fui então informada de que os documentos contidos nesta pasta não estavam digitalizados, não sendo, assim, possível a consulta online, através do site da Fundação Getúlio Vargas. A consulta destes materiais era possível *In loco*, ou seja, pesquisando diretamente no Acervo Gustavo Capanema. Para tanto, me dirigi pessoalmente à sede do CPDOC/FGV, localizado na cidade do Rio de Janeiro.

Na Fundação Getúlio Vargas, desenvolvi a coleta de dados junto ao Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea e do Brasil, onde tive acesso aos documentos originais referentes à Comissão de Literatura Infantil, parte do Acervo Gustavo Capanema.

A pasta possibilitou o acesso a uma variedade de documentos, tais como: resumo de atas, cartas, editais, textos, que se encontravam de maneira dispersa, ou seja, sem uma ordem cronológica, ou com textos que, a partir da leitura de seu cabeçalho, poderia se inferir que faziam parte de uma documentação maior que não apresentava completa. Alguns documentos examinados estavam micro-filmados, com passagens praticamente

ilegíveis, enquanto outra parte da documentação foi consultada diretamente no documento original.

O passo seguinte foi a leitura do conjunto de documentos aí reunidos e seleção do material que julguei ser mais relevante à pesquisa. Parte da documentação selecionada foi duplicada por fotocópia a partir das micro-filmagens e, também, cópia manuscrita dos documentos originais. Dentre os documentos aos quais tive acesso e que foram de grande valia, figuram os que seguem abaixo:

- Portaria criada pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, de abertura dos trabalhos da Comissão de Literatura Infantil (D.O. de 04 de maio de 1936, pg. 9277);
- Documento organizado pela Comissão de Literatura Infantil em que estão descritos os preceitos básicos de organização de bibliotecas infantis;
- Edital de abertura do concurso público de literatura infantil, promovido pela Comissão de Literatura Infantil (RJ, 17 de setembro de 1936);
- Listagem divulgada pela Comissão de Literatura Infantil, contendo o nome das obras vencedoras do concurso;
- Atas de reuniões realizadas pela Comissão de Literatura Infantil, na sede do Ministério de Educação e Saúde Pública, localizada na cidade do Rio de Janeiro. Encontram-se registradas em ata as reuniões dos dias: 30 de abril de 1936, 07 de maio de 1936, 14 de maio de 1936, 21 de maio de 1936, 28 de maio de 1936, 04 de junho de 1936, 11 de junho de 1936, 18 de junho de 1936 e 25 de junho de 1936;
- Ficha-padrão organizada pela Comissão, para fins de classificação dos livros de literatura infanto-juvenis (04 de junho de 1936);
- Textos elaborados pelos membros da Comissão, em torno da definição e compreensão da literatura infantil;
- Listagem das obras de literatura infantil recomendadas pela Comissão;
- Carta enviada ao ministro da Educação, Gustavo Capanema, por Murilo Mendes (membro da Comissão) no dia 23 de fevereiro de 1938. Tema abordado: solicitação de portaria que amplie os poderes da Comissão, outorgando-lhe o direito de censura sob todas as publicações infantis do Brasil – especialmente os livros;

- Carta enviada ao ministro da Educação Gustavo Capanema, por Murilo Mendes (membro da Comissão) no dia 28 de novembro de 1938. Tema abordado: acusa o recebimento de carta na qual o Tribunal de Contas da União paralisa as atividades da Comissão de Literatura Infantil;
- Folha de pagamento do Ministério da Educação, com a nominata dos intelectuais membros da Comissão de Literatura Infantil;
- Pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP sobre literatura infantil.

Por considerar a temática relevante e inscrita no contexto de adoção de outras políticas educacionais da época, busquei investigar em artigos, livros, dissertações e teses, informações que aprofundassem o estudo. Para tanto, realizei uma pesquisa junto ao Banco de Teses da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- (apêndice A), visando identificar estudos cuja temática fizesse referência à literatura infanto-juvenil, em especial aqueles desenvolvidos no período 2003 a 2009. O que pude constatar é que as pesquisas que tratam a questão da literatura não mencionam diretamente a Comissão de Literatura Infantil, exceto a dissertação de Ana Lucia Ioppi Zugno (2007), na qual a autora, ao analisar a literatura infantil no Estado Novo, menciona os estudos feitos pela Comissão.

A partir dessa constatação, coloquei-me como desafio compreender a emergência e atuação da Comissão no contexto político, social e educacional brasileiro da época, identificando seus objetivos, composição, projetos, pareceres.

Durante o período de pesquisa junto ao acervo do CPDOC, parte do material examinado estava micro-filmado e, além deste, tive a oportunidade de manusear documentos originais. Cabe salientar que alguns destes documentos não possuem bom estado de conservação, tornando-se praticamente ilegíveis.

Dentre a documentação pesquisada relativa às ações desenvolvidas pela Comissão está o Edital de criação do Concurso de Literatura Infantil, em 17 de setembro de 1936, que visava promover e incentivar a produção de novas obras literárias, voltadas ao público infanto-juvenil e que viessem a circular em âmbito nacional. Diante desta informação, dirigi uma atenção maior ao Concurso, em relação ao qual procurei localizar as obras que foram condecoradas com uma premiação. Não foi possível localizar a totalidade dos títulos

premiados, embora alguns tenham sido examinados a título de exercício de aproximação e de modo a observar diferentes elementos que levassem a compreender porque foram prestigiados pelos membros julgadores da Comissão³. Isto porque, nas discussões e reuniões realizadas pela CLI, esteve muito presente a afirmação de que as leituras realizadas na infância influenciavam de maneira especial a “psique do indivíduo”, habitando o “espírito do leitor” até a velhice e constituindo-se em “lastro inestimável” para o resto de sua vida. Portanto, as crianças não poderiam ter acesso a “qualquer literatura”. Este, aliás, foi um dos propósitos da criação do Concurso, que intentava, em outras palavras, promover a produção de novas obras dirigidas ao público infantil, a partir da aprovação dos intelectuais

Além disso, Ângela de Castro Gomes (s/d, p.4) observa que “era essa a literatura que “entrava nos lares”, espaço vedado à regulamentação estatal, diferentemente do da escola. Ou seja, nas escolas, principalmente a partir da criação das bibliotecas infantis e escolares, havia um controle (embora difícil de delimitar) da literatura ofertada às crianças brasileiras que freqüentavam os bancos escolares, pois, “pela escolha feita, entre tantos livros postos a sua disposição, a criança revela seu gosto, as suas tendências, os seus interesses” (CECÍLIA MEIRELES, 1984, p. 146).

Ao longo do texto o propósito maior é deter-se na compreensão da Comissão de Literatura Infantil propriamente dita, sua composição, seus objetivos e, mais especificamente, o Concurso por ela realizado, que resultou na premiação de várias obras. O cenário é o contexto social, político, econômico e cultural do Brasil na década de 30 do século XX: o processo de nacionalização do Estado brasileiro, sob o comando do governo de Getúlio Vargas. Assim, a Comissão é parte de um movimento mais amplo, “uma peça constitutiva de um mosaico”, de forma que, para compreendê-la melhor, é preciso voltar o olhar para o todo (contexto).

Nesse sentido, o estudo de uma Comissão de Literatura Infantil, criada no âmbito do Ministério da Educação e Saúde Pública, com o intuito de examinar, recomendar e até

³ A partir da observação e breve análise de diferentes elementos, como a apresentação da obra (material, formato, tamanho, textura); textos e imagens (como as narrativas se apresentam aos leitores); conteúdo narrativo (a trama das histórias), busquei, em um exercício inicial, identificar o que tais obras contemplam para que tenham sido prestigiadas pelos membros julgadores da Comissão. Considerando que não foi possível empreender uma análise mais exaustiva e densa dessas obras, optei por não incluir esse exercício de análise no texto da presente dissertação.

mesmo controlar a circulação de obras literárias, mas também promover sua difusão contribui para pensar a existência de algumas demandas políticas e pedagógicas que proporcionaram as condições de sua existência. Ou seja, a Comissão se constitui em rica fonte de pesquisa que indicia aspectos importantes do contexto político, cultural, educacional no qual se encontra inserida.

O estudo está dividido em três capítulos principais. O primeiro, denominado Desenvolvimentismo e nacionalização do ensino no Brasil, está subdividido em dois tópicos: impactos do processo desenvolvimentista na educação nacional, em que o objetivo é dar ao leitor um panorama do contexto político da época e como este se relaciona com as questões educacionais; e A nacionalização do ensino, onde é abordado o processo de formação do sentimento de nacionalidade.

Já o segundo capítulo, cujo título é Literatura, nacionalização do ensino e a Comissão de Literatura Infantil, está subdividido em dois tópicos principais a saber: Literatura, educação e modernização no Brasil e A Comissão de Literatura Infantil. O primeiro busca situar o leitor quanto ao surgimento e relevância da literatura infantil no contexto educacional. Já o segundo tópico está subdividido em: competências da Comissão de Literatura Infantil; funcionamento da Comissão de Literatura Infantil; seleção e avaliação da circulação das obras: ficha-padrão; organização das bibliotecas escolares; Autores selecionados; concurso de Literatura Infantil e término da Comissão de Literatura Infantil. O objetivo aqui é apresentar a Comissão de Literatura Infantil, ou seja, quando surge, com que objetivos, vinculada a que órgão público, quais suas competências, os trabalhos desenvolvidos, até seu término. São abordados também, aspectos que podem ser considerados fundamentais na elaboração deste estudo: a listagem elaborada pela CLI contendo um total de 68 obras recomendadas para comporem as bibliotecas escolares do país, além, também, do Concurso de Literatura Infantil, realizado por esta mesma Comissão, a fim de estimular a publicação de novos livros infantis, que resultou em 9 títulos vencedores.

Por fim, no terceiro capítulo, são tecidas algumas considerações acerca do estudo desenvolvido, onde busco refletir sobre os “achados” da pesquisa e as relações possíveis de serem estabelecidas.

1 – DESENVOLVIMENTISMO E NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL

1.1 IMPACTOS DO PROCESSO DESENVOLVIMENTISTA NA EDUCAÇÃO NACIONAL

A crise do capitalismo e o ciclo desenvolvimentista no Brasil estão profundamente relacionados. O ciclo desenvolvimentista, por sua vez, representava a construção do Estado moderno brasileiro que, como um de seus efeitos, gerou um movimento de nacionalização do ensino no país. A consolidação de um sistema nacional de ensino unificado, portanto, somente pode ser entendido neste quadro de formação de um aparelho estatal centralizado e de uma economia nacional integrada. A unificação identitária, que inclui o sistema cultural e educacional, é, pois, causa e consequência deste ciclo histórico desencadeado a partir da década de 1930.

A crise do capitalismo internacional e do Liberalismo tem como marco inicial a quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque, em outubro de 1929, prolongando-se pela década de 30 e provocando o que se denominou a grande depressão econômica dos países capitalistas. Tal depressão foi sentida com diferentes intensidades, conforme o grau de associação dos países com o mercado mundial (VIZENTINI, 1998, p. 59-60). Em países periféricos como o Brasil, o processo de industrialização tardio foi conduzido por projetos nacionais-desenvolvimentistas, mas também por notável fortalecimento e protagonismo do Estado.

Nesse sentido, foi a crise internacional do capitalismo de 1929 que deflagrou um ciclo de transformações sem precedentes no Brasil. A ascensão de Getúlio Vargas à presidência com a Revolução de 1930 transformou a substituição de importações em política de Estado. Ou seja, o setor cafeeicultor, até então núcleo dinâmico da economia nacional, colapsou, abrindo a brecha para a aceleração da industrialização no país, especialmente a partir das zonas de imigração do Centro-Sul.

Com efeito, Getúlio Vargas atuou no sentido de fortalecer o Estado nacional brasileiro em formação e impulsionar a modernização. Em outras palavras, o governo de Vargas voltou-se para 1) o desenvolvimento urbano-industrial, com a formação de um mercado interno unificado; 2) a formação de um aparelho estatal moderno, com a

estruturação de instituições e órgãos públicos; e 3) a promoção da identidade nacional, com ações voltadas à comunicação, à infra-estrutura física e ao sistema cultural e educacional.

A industrialização no Brasil foi acompanhada de rápida urbanização e de expressiva explosão demográfica. Uma década antes da ascensão de Getúlio Vargas à presidência (1920), a população brasileira era de cerca de 30 milhões de habitantes, sendo que apenas pouco mais de 23% viviam nas áreas urbanas. Isto é, os núcleos urbanos tinham menos de 7 milhões de habitantes, em cidades isoladas que mantinha pouca ou nenhuma relação entre si, justificando o conceito de “arquipélago econômico”. Em meio século, a população brasileira havia superado 93 milhões de habitantes e se tornado predominantemente urbana, com 56% vivendo em cidades ou mais de 52 milhões de habitantes. Com efeito, o êxodo rural e a explosão demográfica fizeram a população urbana brasileira crescer quase 7,5 vezes ou 45 milhões de habitantes em 50 anos⁴.

A formação de um aparelho estatal moderno, com a estruturação de instituições e órgãos públicos, se deu ao tempo da fixação das primeiras estacas da formação do Estado nacional, através, também, de um gigantesco esforço de integração política e social. A atividade governamental, voltada à constituição de um aparelho estatal, em contraste com as décadas anteriores da República, se dá em diferentes frentes: criam-se ministérios, inicia a interferência do governo nas relações sociais e o “apetite regulatório” se manifesta. (SANTOS, 2006, p.31)

A construção da identidade nacional é, da mesma forma, um longo e complexo processo, sobretudo num país periférico objeto de colonização de múltiplos povos. A mestiçagem, e os conflitos que o permearam, tem suas raízes no início da colonização portuguesa no continente sul-americano. Mas foi sob o governo de Getúlio Vargas que se produziu um sentimento de pertencimento, uma identidade nacional, capaz inclusive de sustentar a existência das unidades territorial e política no país. Apesar dos conflitos, a construção da identidade deu-se com baixo padrão de violência,⁵ embora o Estado tivesse

⁴ Ver Série Histórica da População Brasileira do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em:
http://www.ibge.gov.br/series_estatisticas/exibedados.php?idnivel=BR&idserie=POP05.
Acesso em: 15/05/2010.

⁵ A referência ao baixo padrão de violência refere-se à comparação com outras experiências históricas, em escala global, de construção nacional. No Brasil, apesar da condição de país periférico e do aporte de grande

de recorrer, em várias oportunidades ao uso da coerção, como bem ilustra a repressão às minorias germânicas no sul do país. De qualquer forma, o resultado foi a construção da identidade nacional a partir da integração dos diversos grupos nacionais, não sem contradição, mas de modo geral com um resultado considerado exitoso por parte do governo nacional.

Nesse sentido, o conjunto de políticas de governo, sobretudo a nacionalização da educação, é variável fundamental ao projeto de construção do Estado, da economia e da sociedade no Brasil. Além disso, a nacionalização da educação, impulsionada a partir do governo de Getúlio Vargas e do processo de modernização que o seguiu, teve raízes históricas em outros movimentos sociais e culturais de “renovação”.

No campo cultural, a Semana de Arte Moderna de 1922, realizada na cidade de São Paulo é um dos marcos na renovação da linguagem, na estética, nas artes plásticas, na música. O adjetivo “novo” se configurava como central no movimento coordenado pelos intelectuais⁶ que visavam, entre outras coisas, a independência artística brasileira e a recusa às tendências européias em moda nos meios elitizados. Oswald de Andrade alertava, por exemplo, para a necessidade de valorização das raízes nacionais que deveriam ser o ponto de partida para os artistas brasileiros. Para Daniel Pécaut (1990), o movimento modernista serviu para mostrar que o plano cultural e o político são indissociáveis:

(...) transformar uma nação latente em nação-sujeito supõe um empreendimento em ambos níveis. Raros foram os participantes da Semana de Arte Moderna que não se alinharam, logo depois, como militantes no terreno do nacionalismo: seja o nacionalismo conservador ou o nacionalismo progressista, nacionalismo patriótico ou nacionalismo esclarecido. (PÉCAUT, 1990, p. 27)

No campo educacional, Bastos (2005, p.17) destaca que o movimento nacionalista já estava presente nos debates, discussões e realizações educacionais desde 1910. Helena Bomeny (2003) igualmente destaca que o início do século foi destacado pródigo em movimentar os intelectuais e homens públicos em torno de reformas políticas, em que uma verdadeira religião cívica tomou aqueles homens das letras, da educação, da psicologia, das

quantidade de grupos étnico-nacionais, produziu-se a unidade nacional e territorial. Esta compreensão não implica, entretanto, em recorrer à noção de “democracia racial”, nem em subestimar os conflitos e opressão aos quais estiveram submetidas, sobretudo, as populações indígenas e negras escravas, conforme bem ilustra Darcy Ribeiro (1995).

⁶ Entre os intelectuais que participaram da Semana de Arte Moderna de 1922, estão: Tarsila do Amaral, Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Menotti Del Picchia, Anita Malfatti, Di Cavalcanti, entre outros.

ciências sociais. Segundo a autora,

A partir de 1915, o nacionalismo invadiu a cultura brasileira. Expandiu-se na literatura a ponto de tornar suspeita qualquer obra que parecesse manter alguma distância em relação a ele. Deu origem a associações onde os intelectuais estavam onipresentes, e cujo protótipo foi a Liga de Defesa Nacional – criada em São Paulo pelo poeta Olavo Bilac e que logo encontraria adeptos em outras cidades. (PÉCAUT, 1990, p. 25-26)

Como se percebe, emergiam no contexto brasileiro das primeiras décadas do século XX, movimentos, em diferentes âmbitos, de “renovação” nacional.

(...) a atitude nacionalista evidenciou-se revigorada e poderosa a ponto de, pela primeira vez em nossa história, invadir todas as áreas da cultura: sejam as eruditas como a literatura, o cinema e a música, sejam as populares, aparecendo, como se disse, nos desfiles carnavalescos e na música popular que disporá de veículos de massa (o rádio, o disco e o filme musical) para sua difusão. (ZILBERMAN; LAJOLO, 1986, p. 63)

A partir de 1930, sob o governo de Getúlio Vargas, se radicalizam as políticas e os discursos nacionalistas por meio da implementação não apenas de uma nova ordem republicana, mas, sobretudo, de um novo modelo de Brasil, o modelo de um Brasil *moderno* (Herschmann e Pereira, 1994, p.12).

As transformações no país traziam em seu bojo novas necessidades, entre as quais a de um sistema nacional de ensino. Assim, a educação assumia, de forma ímpar, grande relevância no cenário brasileiro.

Dessa forma, o governo de Getúlio Vargas representava uma série de transformações na sociedade brasileira, através de uma transição do *arcaico*, visando o *moderno*. Tal transição se manifestava na passagem de uma sociedade essencialmente rural para outra nitidamente urbana; na conversão da economia primário-exportadora para outra industrial, centrada no mercado doméstico; na mudança de uma vida local para uma vida nacional; entre outras. O moderno, portanto, sempre emerge do arcaico de forma contraditória, ou seja, com conflitos e sem simultaneidade, de tal modo que o “novo” traz consigo elementos do “velho”, recriados noutra contexto histórico.

No Brasil, os procesos de modernização e de construção do Estado nacional estiveram imersos em situações de violência e conflitos. Os desafios ligados a tais processos devem-se, de um lado, à resistência dos grupos que vão sendo alijados das antigas estruturas de poder e, de outro lado, à velocidade e tensão com que a transição se

desenvolve no tempo e no espaço.

É neste contexto de transição, e de conflitos, entre o arcaico e o moderno que tem lugar a nacionalização do ensino no Brasil. Como dito anteriormente, a nacionalização do ensino é parte constitutiva do movimento de transição a qual o país passava. Com isso, pela primeira vez de forma mais explícita, o Estado brasileiro colocava a questão educacional sob sua direta responsabilidade, fundando, em 1930 (através da Portaria nº 19.444) um ministério próprio, o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), em substituição ao de segunda ordem do regime anterior, Ministério de Instrução Pública, Correios e Telégrafos, e traçando diretrizes e planos que iriam reger o sistema educacional brasileiro do período (Schwartzman, 2000). O primeiro nome indicado para ocupar a pasta do novo Ministério foi Francisco Campos⁷, o qual tomou uma série de medidas conhecidas como Reformas Francisco Campos. Entre as medidas adotadas estão: criação do Conselho Nacional de Educação (abril de 1931), organização do ensino superior no Brasil e adoção do regime universitário (abril de 1931), restabelecimento do ensino religioso nas escolas públicas (abril de 1931), organização do ensino comercial (junho de 1931), disposições sobre o ensino secundário (abril de 1932). Estas medidas, segundo Saviani (2007), resultam numa evidente orientação do novo governo em tratar a educação como uma questão nacional.

Deve ser observado que nos quatro primeiros anos a ação da pasta foi dificultada em razão da própria instabilidade política do Governo Provisório, e que um conjunto mais consistente e duradouro de medidas só seria possível durante a longa gestão do mineiro Gustavo Capanema, nomeado em julho de 1934, e que se manteve à frente do Ministério durante o regime constitucional e o estado Novo, até 1945. (CORRÊA, s/d, p. 230)

É a partir da década de 30 que Schwartzman (2000) afirma terem os componentes ideológicos desempenhado uma presença cada vez mais forte na vida política, e a educação, então, assumido papel de destaque nesse cenário. A afirmação do autor vai ao encontro do discurso⁸ proferido pelo ministro Gustavo Capanema, sucessor de Francisco Campos no Ministério de Educação e Saúde Pública, em que reafirma o *locus* de destaque que a

⁷ Francisco Luís da Silva Campos, nascido em Minas Gerais (1891) e formado em Direito, se tornou o primeiro ministro do Ministério de Educação e Saúde no ano de 1930, permanecendo até setembro de 1932.

⁸ Discurso proferido no Colégio Dom Pedro II, no ano de 1937 (Bastos, 2005, p. 15).

educação assumia no contexto político brasileiro:

A educação, um dos instrumentos do Estado, passou a ser considerada como uma função social de excepcional relevo, e a sua finalidade já não é simplesmente ministrar noções e conhecimentos assentados, mas principalmente preparar a criança e o adolescente para viver em sociedade, para enfrentar e vencer os obstáculos, os riscos e os fracassos que a vida social oferece a cada um. Educar é rigorosamente socializar o ser humano. (Capanema, 1937, p.20-21 apud BASTOS, 2005, p. 17)

A partir do pressuposto da necessidade de “criação de um novo sentimento nacional”, a educação das crianças passava a assumir um caráter mais amplo, ou seja, já não era mais suficiente ensinar apenas as noções de primeiras letras e cálculos, mas se tornava necessário também a formação do “homem completo”, útil à vida social. Com o objetivo do aprimoramento moral, intelectual e físico dos educandos para a vida em sociedade, a educação convertia-se em objeto de regulamentação por parte do Estado.

A formação do “novo” homem está a exigir uma “nova” educação e “novas” instituições escolares. Assim, as realizações do governo são dirigidas a preparar o homem completo, isto é, como pessoa, como cidadão e como trabalhador, a fim de que realize integralmente – no plano moral, político e econômico – a sua vida, para servir à Nação. Para a implantação dessa meta, é fundamental a elaboração de um código de diretrizes da Educação Nacional, no qual o Estado deve assumir a sua suprema direção, fixando-lhe os princípios fundamentais e controlando a sua execução. (Capanema, 1937, p.20-21 apud BASTOS, 2005, p. 17)

O controle pelo Estado do que ocorria nas escolas era fundamental para o desenvolvimento de um novo projeto educacional no país. Daí decorre a necessidade de padronização do que era ensinado às crianças e jovens, com a implementação, por exemplo, do currículo mínimo obrigatório. Era preciso ter domínio do que cada criança brasileira, independente de sua localização geográfica, estava aprendendo. Nesse sentido Márcia Razzini afirma que “(...) a organização das classes homogêneas e a unificação do currículo, facilita a execução de um programa graduado de estudos” (2005, p. 103) .

A busca pela formação do Estado nacional passava, necessária e principalmente, pela “homogeneização [unificação] da cultura, dos costumes, da língua, da ideologia, da educação” (Schwartzman, 2000, p. 182). É no âmbito deste intuito de unificação nacional

que ocorre o gesto de Getúlio Vargas, em cerimônia no Largo do Russel (1937), de presidir a queima das bandeiras dos estados brasileiros, enquanto a bandeira nacional era erguida. Era o simbolismo de um regime que preconizava a “união nacional”. O sentimento unificador estava presente também na construção do “homem brasileiro”. Um sujeito novo, e principalmente, *moderno*. Jerry Dávila (2000) revela que certa vez Capanema havia realizado algumas perguntas a um grupo de antropólogos e intelectuais nacionalistas, a saber:

Como era o corpo do homem brasileiro, do futuro homem brasileiro, não do homem vulgar ou inferior, mas do melhor exemplar da raça? Qual sua altura? O seu volume? A sua cor? Como será a sua cabeça? A forma de seu rosto? A sua fisionomia? (Capanema, 1937, p. 225, apud DÁVILA, 2006, p. 47)

Era este novo homem brasileiro, que deixava para trás origens rurais, arcaicas, mestiças, brutas, que o ministro Capanema vislumbrava ter em forma de estátua na entrada do Ministério da Educação e Saúde Pública. Ou seja, o Ministério tinha que ser esteticamente representativo de um novo e moderno período brasileiro. A estátua encomendada⁹ para estar no saguão de entrada do Ministério deveria estar em consonância com a arquitetura, com o prédio, que era uma grande expressão modernista, projetada por Charles Lê Corbusier, Oscar Niemeyer e Lúcio Costa (Dávila, 2006). Segundo Capanema, “o prédio do Ministério da Educação e Saúde Pública era a prova de que o Brasil estava encontrando sua identidade, definindo-se como nação do futuro” (Id, 2006, p. 48).

O que ocorreu, porém, foi que o Ministério acabou sem ter a estátua no *hall* de entrada do prédio, uma vez que a imagem esculpida pelo artista não agradou Capanema, já que não era representativa do “novo homem brasileiro”. Pelo contrário, tratava-se da escultura da figura de um caboclo, de um mestiço. Ou seja, justamente o que Capanema desejava que o Brasil superasse. Segundo Dávila (2006, p. 59), a estátua degenerada do homem brasileiro era o equivalente à figura do Jeca Tatu. Este foi um personagem criado por Monteiro Lobato (1914), que representava o caboclo brasileiro que vivia em condições de atraso e indigência.

Uma das clássicas frases de Monteiro Lobato a respeito de seu personagem, “Jeca não é assim, ele está assim”, revela a premissa presente no âmbito educacional de que era

⁹ A estátua do “homem brasileiro” foi encomendada ao escultor Celso Antônio.

possível aperfeiçoar, mitigar os homens. Dávila (2006) afirma que a possibilidade de professores e intelectuais criarem o homem brasileiro – desejado por Capanema sob a forma de escultura – passava pela eugenia. Esta, buscava o aperfeiçoamento da raça humana e discutia, portanto, a possibilidade de os sujeitos serem “melhorados” por intermédio da oferta de saúde, higiene e educação. Não é por acaso que durante o governo de Getúlio Vargas ocorre o primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia (1929) na cidade do Rio de Janeiro. A eugenia, porém, não estava restrita a conferências e encontros de profissionais tais como médicos e cientistas que abordavam o tema. Tratava-se de ações governamentais voltadas a um público mais amplo, como era o caso de professores, pais e crianças que eram ensinados a trabalhar juntos objetivando o “ideal do homem brasileiro”. É no interior desta moldura, segundo Bastos (2005), que se encontram, por exemplo, as experiências dos pelotões da saúde. Trata-se de grupos de alunos constituídos nas escolas públicas, que deveriam manter a vigilância sobre os demais colegas no que diz respeito à higiene. “Ordem, disciplina, harmonia no ambiente escolar exigiam o desenvolvimento de determinadas posturas e atitudes compatíveis com o espaço escolar e social, tais como polidez e cortesia” (Bastos, 2005, p. 201).

O que se percebe ao retratar parte do contexto histórico da época, é que se constituíam diferentes movimentos no interior da sociedade, que confluíam para a nacionalização e modernização brasileira. Uma das ações constitutivas desses movimentos é representada pela Comissão de Literatura Infantil.

1.2 A NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO

O movimento de modernização pelo qual o Brasil passava, trazia em seu bojo uma série de desafios, dentre os quais a necessidade de nacionalização do ensino. Segundo Wanderley G. Santos (2006), a tarefa de criar um projeto de unificação da educação que visasse atingir a população brasileira na sua totalidade, ou pelo menos uma grande parte dela, era desafiadora, uma vez que grande parte de contingente populacional vivia na zona rural e, sequer, possuía acesso à escola.

A incógnita era como levar a termo uma tarefa caracteristicamente urbana, em seu impulso inicial, tendo por retaguarda uma população majoritariamente rural, com

folgas, e analfabeta (o censo de 1940, dez anos depois da Revolução, ainda registrava que o número de nacionais analfabetos alcançava 56% da população). Como convidar os trabalhadores urbanos à participação institucionalizada na ausência de sólidas e rotineiras organizações? De que maneira instaurar políticas de âmbito nacional sem contar com o fundamental recurso de um mercado igualmente nacional e de uma burocracia pública competente? (SANTOS, 2006, p.21)

Percebe-se que o rompimento com o passado brasileiro era complexo também no que diz respeito à construção de um sistema nacional de ensino. Isto é, construir um sistema nacional de educação a partir de uma população rural, majoritariamente analfabeta, e com um Estado carente em termos institucionais e burocráticos. Para colocar, então, em prática o projeto de nacionalização de ensino, em meio a estas dificuldades, fazia-se necessário um esforço coletivo no sentido da criação do *sentimento nacional*.

O processo de formação deste sentimento de nacionalidade, segundo os discursos da época, deveria ser a o ponto alto da ação pedagógica do Ministério da Educação e Saúde Pública, através de uma política geral de organização do ensino público e um plano conjunto de medidas.

Simon Schwartzman (2000) destaca a existência de pelo menos três aspectos que caracterizam o esforço de nacionalização empreendido pelo Estado brasileiro:

- 1) a necessidade de criação de um conteúdo nacional à educação transmitida nas escolas;
- 2) a padronização da educação através da existência de uma universidade-padrão, escolas-modelo, currículos mínimos obrigatórios, livros didáticos padronizados, sistemas federais de controle e fiscalização;
- 3) a erradicação das minorias étnicas, lingüísticas e culturais que haviam se constituído no Brasil.

A criação da Comissão de Literatura Infantil está em consonância a esse esforço de nacionalização referido por Schwartzman (2000). Através do grupo de intelectuais que compunha a Comissão, mesmo em sua breve existência, serviu como órgão federal que realizava o trabalho de controle e fiscalização das obras literárias que circulavam no país e que tinham como destinatários as crianças e os jovens.

Neste sentido, a presença de renomados intelectuais à frente da Comissão lhe alçava poder e legitimidade. Por isso, durante a gestão de Capanema no Ministério da Educação e Saúde Pública (1934-45), houve um crescente apoio a grupos de intelectuais, artistas,

arquitetos, educadores, a fim de que estes viessem a contribuir na formação de uma gestão que tivesse sua imagem associada à modernização. Em discurso proferido por Getúlio Vargas, como paraninfo, em cerimônia de colação de grau de professoras no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1943), o presidente discorria sobre o papel e compromisso do educador como intelectual: “ensinar o que é pátria, família, sociedade; temperar os ânimos para as luzes maiores; inculcar a coragem cívica; estabelecer as normas salutaras do trabalho e da disciplina” (apud Dávila, 2006, p.281)¹⁰. Em suma, “a participação dos intelectuais como mediadores entre nação e povo reforçava a função educativa do Estado para a implantação da nova ordem social” (Bastos, 2005, p. 20). Em texto escrito por Murilo Mendes, secretário da Comissão de Literatura Infantil, datado de 7 de maio de 1936, o autor destaca justamente o papel do professor, como intelectual autorizado, na orientação das crianças brasileiras através do uso das obras de literatura infantil: “Entendemos ser muito importante o papel do professor no bom desenvolvimento da literatura infantil – já que o Estado não pôde penetrar nos lares, onde o livro é inculcado por parentes muitas vezes sem gosto e mesmo sem consciência.”

O discurso proferido por Vargas em que destacava a importância do intelectual da educação, e reforçado por Murilo Mendes, ligava-se ao conjunto de políticas públicas para a educação voltadas à nacionalização do ensino. Pode-se deduzir o esforço do governo para incorporar as minorias étnicas, lingüísticas e culturais, como por exemplo, as comunidades indígenas e aquelas oriundas da imigração européia à nação brasileira em formação. Para tanto foram tomadas algumas medidas, como a campanha de “brasilianização”, que tinha por objetivo conter o ensino do idioma estrangeiro nas escolas.

Com a campanha, foram impedidos de circular jornais e anúncios de lojas que tivessem inscrições em alemão [língua estrangeira em geral]. (...) O projeto acentuadamente nacionalista, buscou, através do Ministério da Educação, medidas que valorizassem a cultura e os símbolos nacionais. (MARCHI, 2000, p. 75)

Neste mesmo período (década de 30), como forma de valorização da cultura nacional, os cantos orfeônicos se tornaram comuns nas escolas públicas, de modo que as crianças acostumavam-se a cantar hinos patrióticos como, por exemplo, Brasil unido e Saudação a Getúlio Vargas. Para o maestro Villa-Lobos, impulsor do canto orfeônico

¹⁰ Este discurso foi gravado pela estação de rádio do sistema escolar brasileiro e distribuído para as escolas de todo o país. *Revista de Educação Pública* 1, nº4, p. 471, 1943.

no Brasil, autor de um programa de ensino musical, as canções e práticas nacionalistas eram um meio de obter a disciplina social, pois, “com seu enorme poder de coesão, criando um poderoso organismo coletivo, ele [o canto orfeônico] integra o indivíduo no patrimônio cultural da Pátria” (Villa-Lobos, 1991, p. 8 apud Dávila, 2006, p. 248).

Estes são movimentos, entre outros, que começaram a ser engendrados na esfera educacional e que integraram o processo de nacionalização da educação. Também a Igreja fez-se presente através de um pacto com o Ministério da Educação, em que esta, em troca de apoio político ao governo, receberia a aprovação da obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas públicas, através do Decreto n. 19.941 de 1931. Nos anos 30, aliás, a principal bandeira de luta dos católicos referia-se ao combate à laicização do ensino. Segundo o próprio padre Leonel Franca, a religião e a pedagogia caracterizavam-se por uma relação indissolúvel: “Se a educação não pode deixar de ser religiosa, a escola leiga que, por princípio, ignora a religião, é essencialmente incapaz de educar” (Franca, 1931, p.25 apud SAVIANI, 1997, p. 257).

A instalação da Assembléia Nacional Constituinte em novembro de 1933, levou os católicos a criarem a Liga Eleitoral Católica (LEC), com o propósito de incluírem na nova Constituição a consolidação do ensino religioso nas escolas oficiais, conforme já constava no Decreto de 1931. Segundo os católicos, tal decreto era juridicamente instável, já que no último artigo constava que: “O Governo poderá, por simples aviso do Ministério da Educação e Saúde Pública, suspender o ensino religioso nos estabelecimentos oficiais de instrução quando assim exigirem os interesses da ordem pública e a disciplina escolar”. A educação religiosa que se tornou uma das bandeiras de luta dos católicos, assim como também os princípios pedagógicos propostos pelo movimento dos renovadores, constituíam-se em instrumento de ação política.

O confronto entre renovadores e católicos ganhou maior nitidez na IV Conferência Nacional de Educação¹¹, realizada em dezembro de 1931 na cidade do Rio de Janeiro, na qual destacou-se um intenso debate e publicidade das questões educacionais analisadas sob a perspectiva nacional e se consumou com a publicação, em março de 1932, do documento chamado prolixamente, segundo Carlos Monarcha (1998), de “A reconstrução educacional

¹¹ A IV Conferência Nacional de Educação tinha como temática central “As grandes directrizes da educação popular”. SAVIANI, 2007, p. 239.

no Brasil. Ao povo e ao governo. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, conforme mais tarde ficou conhecido o documento que ganhou notoriedade e passou a compor a História da Educação de nosso país, liderado por Fernando de Azevedo, foi assinado por mais 25 intelectuais¹², entre os quais estão alguns dos que mais tarde iriam compor a Comissão de Literatura Infantil (1936), como Cecília Meireles e Lourenço Filho. Boa parte dos signatários do “Manifesto” era composta de pessoas que possuíam projeção no cenário nacional ou que viriam, mais tarde, a se projetar através da escrita de livros e/ou ocupação de cargos importantes na burocracia estatal.

Segundo Monarcha (1998), é possível afirmar que um dos atos propulsores do “Manifesto” foi a mensagem encaminhada por Getúlio Vargas, chefe do Governo Provisório, aos congressistas da IV Conferência Nacional de Educação, na qual exaltava a importância e necessidade da definição de um “sentido educacional”, da “fórmula feliz”:

Estaes agora aqui congregados, sois todos profissionaes e technicos. Pois bem: estudae com dedicação; analysae com interesse todos os problemas da educação; procurae encontrar a formula mais feliz da collaboraçã do Governo federal com os Estados. (...) Buscae por todos os meios a formula mais feliz que venha estabelecer em todo o nosso grande território a unidade da educação nacional. (Cunha, C. N., 1932, p. 21 apud MONARCHA, 1998, p. 77-78)

Teriam os congressistas condições de definir uma “fórmula feliz” para a educação, conforme proposto a eles por Vargas? Segundo um dos signatários do “Manifesto”, Nóbrega da Cunha, a Conferência não estava apta a responder tal questão. De modo que o grupo de intelectuais chegou a propor que o debate fosse adiado para uma conferência de caráter técnico e convocada especialmente para responder a tais questões. Foi, então, através de debates travados entre intelectuais da educação que surgiu o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Nas palavras do próprio Fernando de Azevedo, a quem se atribui a autoria do “Manifesto”, este foi produzido a partir de muitos embates:

¹² Entre os intelectuais que assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova estão: Fernando de Azevedo, Afrânio Paixoto, A. de Sampaio Dória, Anísio Teixeira, M. Lourenço Filho, Roquete Pinto, J. G. Frota Pessôa, Júlio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Atílio Vivacqua, Francisco Venancio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Edgar Sússekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes.

(...) Da situação de perplexidade e hesitações, como de suspeitas e divergências, é que nasceu, num dos grupos em que se dividiu a Assembléia, a idéia de confiar ao autor dessa obra [Fernando de Azevedo] a incumbência de, como reformador e intérprete da nova corrente de pensamento pedagógico, “consubstanciar num manifesto os novos ideais e fixar dessa maneira o sentido fundamental da política brasileira de educação”. (Azevedo, F., 1963, p. 666 apud MONARCHA, 1998, p. 80)

Em meio às divergências referidas por Fernando Azevedo, é elaborado o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que anunciava temas e teses característicos de uma nova ordem nacional: educação como função pública do Estado, escola única, laicidade do ensino, obrigatoriedade, política nacional de educação, escola nova, renovação educacional e função social da educação articulada à construção da nacionalidade brasileira.

Como é ressaltado, porém, no Manifesto, “todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e das necessidades do país” (Saviani, 2005, p. 32). Com vista à continuidade de uma proposta educacional identificada com as características modernistas e vanguardistas, própria do período de industrialismo, de organização política do proletariado urbano, entre outros, é que alguns dos signatários do “Manifesto” se fizeram presentes no projeto educacional varguista, sendo que seus principais intelectuais figuravam no primeiro escalão do governo. É o caso, por exemplo, de Francisco Campos, que foi o primeiro ministro a assumir o Ministério da Educação e Saúde, além de Fernando Azevedo, considerado um dos principais divulgadores do movimento escolanovista no Brasil, e de Anísio Teixeira e Lourenço Filho, que dedicou atenção especial à escola elementar e foi, também, um dos divulgadores das idéias pedagógicas da Escola Nova. O próprio “Manifesto” declara-se, segundo Saviani (2007 p. 251), filiado à Escola Nova, ou seja, o texto encontra-se atravessado implícita ou explicitamente pela perspectiva escolanovista. Implicitamente, na medida em que se insere no movimento de renovação e que se propõe a tarefa de reconstrução educacional. E explicitamente quando se empenha em enunciar bases, princípios e procedimentos próprios da escola Nova, opondo-se à escola tradicional.

Outra instituição presente na política educacional de unificação a partir da década de 30, foi o exército, presença impulsionada pelo interesse do Estado e Igreja, entre outros, em

disciplinar e organizar uma educação que estivesse de acordo com os novos preceitos da época. Segundo Schwartzman, “a vinculação da educação às questões de segurança nacional confirma a idéia de que, no Estado Novo, a educação deveria constituir-se em um projeto estratégico de mobilização controlada” (Ibid., p. 86).

Todos os esforços do Estado, da Igreja, do movimento da Escola Nova, visavam a construção de uma nova ordem nacional. A série de transformações sociais que se inter-relacionaram, produziram ecos em diferentes setores, como economia, família, escola, o que conduziu, em especial, a uma revisão, das bases educacionais.

Os enunciados sobre educação, construídos na formulação da reforma educacional, não são simplesmente linguagens sobre educação, são parte dos processos produtivos da sociedade pelos quais problemas foram classificados e práticas mobilizadas. (QUADROS, 2006, p. 121)

Dentre as práticas mobilizadas no cenário que se apresentava, consta a criação da Comissão de Literatura Infantil.

2 – LITERATURA, NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO E A COMISSÃO DE LITERATURA INFANTIL

2.1 LITERATURA, EDUCAÇÃO E MODERNIZAÇÃO NO BRASIL

Em poucas palavras e brevemente, é possível afirmar que o gênero literário infantil, embora tenha suas primeiras obras publicadas na primeira metade do século XVIII¹³, adquire relevância e expressão ao aliar-se com a Pedagogia, em fins do século XIX, visto que esta fazia dos textos literários uma forma de instrução, havendo, a partir de então, uma expansão editorial.

Antes da fase republicana, o Brasil não possuía uma regularidade de publicações para o público infanto-juvenil. Grande parte das obras disponíveis era uma tradução dos livros europeus, principalmente os de Portugal. Para Lajolo e Zilberman (1999), isso gerava uma distância entre a realidade lingüísticas desses textos e os leitores brasileiros. Discutia-se, então, entre outros fatores, a necessidade da criação de uma literatura infantil brasileira, que se produzia, inicialmente, através de formas de adaptação onde se faziam circular, entre os leitores infantis brasileiros, histórias como de Perrault, Grimm, Andersen.

Segundo Lajolo e Zilberman (1999), a adaptação das histórias européias se deu não apenas relativamente aos contos de fadas, mas também na apropriação de um projeto educativo que atribui à literatura infantil um novo status, uma vez que o texto infantil era visto como aliado importante na formação do cidadão moderno. Nas palavras das autoras,

Esse fenômeno que começou a ser mais sistematicamente desenvolvido entre nós a partir da República, nasceu na Europa, onde apareceram várias obras que, cada uma a seu tempo, inspiraram autores brasileiros. [...] As obras¹⁴ constituem verdadeiras cartilhas de suas respectivas nacionalidades. (Ibid., p.32)

No Brasil, diferentes aspectos revelam indícios da relevância que os livros de literatura infantil assumem na consolidação de uma nova ideologia, na produção e difusão de novos valores, ou seja, um ideal republicano. O discurso do ministro Capanema, no

¹³ Lajolo e Zilberman (1999) afirmam que antes do século XVIII apenas no cossismo francês foram escritas histórias que podiam ser lidas também pelo público infantil.

¹⁴ As obras a que se referem Lajolo e Zilberman (1999) são: *Le tour de le France* (França) e *Cuore* (Itália). Ambas alimentam a temática do patriotismo.

Colégio Pedro II (1937), reforça a proeminência de tais obras.

O patrimônio cultural, além de conservação do patrimônio artístico e tecnológico, deve ser encarado também do ponto de vista da sua difusão, obra extra-escolar cuja finalidade é levar às massas, em regra como o divertimento, luzes novas, sentimentos e estímulo criadores, ligação e comunhão espiritual. O **livro**, bibliotecas, rádio e cinema educativo, o teatro são algumas áreas de ação da política governamental. (Capanema, 1937, p.20-21 apud BASTOS, 2005, p. 17)

O texto literário assume, assim, um novo status, podendo fazer com que várias pessoas viessem a ler os mesmos princípios que visavam a concretização de um ideário republicano.

[...] Fazendo com que várias gerações lessem, escrevessem, decorassem e recitassem não só os velhos ensinamentos religiosos e morais já tão entranhados na escola, como as máximas fábulas e contos morais, mas também textos que construam a idéia de pátria moderna e civilizada, ou seja, conteúdos que combinavam temas patrióticos, regras de civilidade e índices de modernidade e progresso. (RAZZINI, 2005, p. 107)

A difusão destes ensinamentos está associada à ampliação da oferta escolar e a obrigatoriedade do ensino primário, que ocorre somente no início do século XX. Impossível não destacar, neste processo de proliferação dos livros, a modernização da indústria nacional. Tal modernização proporcionou uma maior circulação do livro e, com o advento da maquinaria no âmbito da indústria gráfica, a produção de uma grande quantidade do gênero literário.

O progresso industrial favoreceu a expansão editorial e o aperfeiçoamento dos meios de divulgação e de circulação das obras literárias. As reformas efetuadas no sistema de ensino ampliaram a oferta escolar, possibilitando a alfabetização, a profissionalização e a formação de intelectuais voltados para os problemas sociais do país. Esses fatos determinaram a multiplicação de autores e de leitores de obras infantis. (MARCHI, 2000, p. 68)

Todavia, a literatura infantil continua vinculada à escola, aliás, para Zilberman e Lajolo (1999) os laços entre literatura e escolarização iniciam justamente com a habilitação da criança (aprender a ler) para o consumo das obras. Ainda segundo as autoras, isto coloca a literatura numa condição subsidiária em relação à educação, uma vez que a obra literária, para atingir seu objetivo, depende da escolarização dos alunos.

Durante o período de nacionalização do ensino, a literatura ganha ainda mais relevo,

tornando-se fundamental na consolidação de um projeto de Estado, não sendo, portanto, aleatória a proliferação de títulos literários com temáticas vinculadas ao nacionalismo, ao patriotismo. Cabe, entretanto, ressaltar que as obras

(...) não são um espelho literal de uma dada realidade, pois como a ficção para crianças pode dispor com maior liberdade da imaginação e dos recursos da narrativa fantástica, ele extravasa as fronteiras do realismo. E essa prosperidade, levada as últimas conseqüências, permite a exposição de um mundo idealizado e melhor. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 19)

As iniciativas para a produção, controle e ao mesmo tempo difusão do gênero literário infantil, podem ser percebidas através das iniciativas e pesquisas realizadas pela Comissão da Literatura Infantil, que ao mesmo tempo em que concebia iniciativas visando incentivar a criação de novos títulos literários, propunha uma forte fiscalização dos títulos infantis a circularem no país. Medidas adotadas pelo Ministério da Educação, por exemplo: decreto-Lei nº 1006, de 30 de dezembro de 1938, normatizou sobre o livro didático e proibiu a utilização de publicações que não fossem escritas na língua nacional para o nível da escola elementar. Essa medida de impacto didático-pedagógico foi reforçada com o Decreto-Lei nº 3.580, de 3 de setembro de 1941, que enfatizou a proibição da importação de livros didáticos e a produção local de livros escritos em língua estrangeira.

Tais iniciativas podem ser observadas no estudo realizado por Eliana Ventrini¹⁵, em que a autora destaca o controle da literatura infanto-juvenil realizado pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul, que instituiu uma Comissão Especial de Estudo e Classificação de Publicações Periódicas, visando a análise, classificação e, se necessário, interdição das publicações periódicas dirigidas às crianças e jovens.

Nesse sentido, percebe-se que a leitura é concebida em alguns casos como perigosa, por isso a necessidade do seu controle e fiscalização, e em outros como edificante, daí a iniciativa de sua difusão. Porém,

(...) a experiência mostra que ler não significa apenas submissão ao mecanismo textual. Seja lá o que for, ler é uma prática criativa que inventa significações e conteúdos singulares, não redutíveis às intenções dos autores dos textos ou dos produtores dos livros. (CHARTIER, 1995, p. 214)

¹⁵ Trata-se da dissertação de mestrado intitulada “Regulação da literatura infanto-juvenil no Rio Grande do Sul na década de 1950: interdição, triagem e intervenção das autoridades”, defendida no ano de 2009, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, sob orientação da professora Dra. Maria Stephanou.

Ao se tratar do público leitor infanto-juvenil, como é o caso da Comissão de Literatura Infantil, que se encontram em idade de formação de hábitos e valores, a literatura passa a adquirir maior importância, produzindo, então, a necessidade de controle do que estava sendo lido. É o que podemos perceber no caso da Comissão de Literatura Infantil.

2.2. A COMISSÃO DE LITERATURA INFANTIL

A Comissão de Literatura Infantil foi criada em 29 de abril de 1936, embora sua oficialização, através de publicação no Diário Oficial, viesse a ocorrer em 4 de maio do mesmo ano. Através do ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, em nome do Presidente da República Brasileira, a Comissão de Literatura Infantil é constituída como órgão de caráter permanente vinculado ao Ministério da Educação e Saúde.

Para compor a Comissão a Portaria publicada no Diário Oficial (04/05/1936, p. 9277) designou a presença de intelectuais brasileiros, a saber: Maria Junqueira Schmidt, Cecília Meirelles¹⁶, Elvira da Silva Nizinska, Jorge Lima, Murilo Mendes, José Lins do Rego e Manuel Bandeira. Mais tarde foram acrescidos os nomes de Maria Eugênia Celso e Lourenço Filho. Para exercer os trabalhos junto à Comissão, estes intelectuais recebiam, por parte do governo federal, uma remuneração mensal¹⁷.

Como foi mencionado antes, os intelectuais que integraram a Comissão de Literatura Infantil possuíam prestígio intelectual no campo em que atuavam. A nomeação para assumirem diferentes cargos junto à Comissão certamente não foi realizada de forma aleatória, mas a partir do trabalho desenvolvido por eles junto a seus setores de atuação.

¹⁶ Cecília Meirelles se desvincula da Comissão de Literatura Infantil pouco depois de sua criação, em 16 de maio de 1936. Em carta enviada ao ministro Capanema, a autora argumenta que “lhe sobra bôa vontade, mas falta, igualmente, velocidade e tempo.”

¹⁷ A folha de pagamento da Comissão de Literatura Infantil, referente ao mês de setembro do ano de 1937, soma um total de 2:400\$000 (dois contos e quatrocentos mil réis). Cabe salientar que nesta folha de pagamento já não consta o nome de Lourenço Filho e Cecília Meirelles.

Lourenço Filho¹⁸, que veio a integrar a CLI após sua abertura oficial em 29 de abril de 1936, foi um dos pioneiros do movimento escolanovista, tornando-se figura fundamental na disseminação desse ideário no campo educacional brasileiro. No Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova explicita a educação como função essencial e primordialmente estatal. Com isso, é o Estado brasileiro quem assume a responsabilidade de organização e manutenção da educação pública, através de princípios como laicidade, obrigatoriedade, gratuidade. Com a experiência de, nos anos de 1922 e 1923, ter assumido a Reforma da Instrução Pública no estado do Ceará e seu protagonismo junto ao movimento escolanovista, lançando o livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. Lourenço Filho integra a Comissão com uma bagagem de conhecimentos adquiridos no âmbito da teoria e gestão educacional.

No âmbito deste estudo, destaca-me a atuação de Lourenço Filho, junto às escolas elementares, envolvendo-se na produção e publicação de textos didáticos (como cartilhas de alfabetização), livros de literatura infantil, entre outros. Como se observa, exerceu atividades que se relacionavam direta ou indiretamente com as questões que envolvem a literatura infantil, chegando a redigir cartilhas e livros para uso nas escolas, como: *Cartilha do Povo: para ensinar a ler rapidamente*, série de aritmética *Aprenda por si!* (Saviani, 2007). Atuando ainda de forma intensa na produção literária nacional, Lourenço Filho organizou, no ano de 1926, a Biblioteca de Educação, primeira coleção de divulgação de textos pedagógicos aos professores do país. Assim, a nomeação de Lourenço Filho para integrar a Comissão era fruto de sua interação com as questões educacionais brasileiras e uma consonância com o pensamento político educacional da época. Aliás, sua relação com o Ministério da Educação, e mais especificamente, com o ministro Capanema, se estende para além do período em que fez parte da Comissão de Literatura Infantil: em 1941, por exemplo, Lourenço Filho organizou e secretariou a I Conferência Nacional de Educação, a qual foi proposta e presidida por Capanema.

¹⁸Manuel Bergstron Lourenço Filho, nasceu no dia 10 de março de 1897. Estudou na Escola Normal de Pirassununga, além de ter se formado também na Escola Normal Secundária da Praça da República.

Outro grupo de intelectuais que integravam a Comissão de Literatura Infantil era constituído por Murilo Mendes¹⁹, Jorge Lima²⁰ e Cecília Meireles²¹.

O poeta Jorge Lima tornou-se famoso por estar no centro de reuniões que incluíam intelectuais e amigos. Possuía vínculo e apreço pela vida política, tanto que, após a queda do Estado Novo, elegeu-se vereador pela sigla da UND.

O modernista Murilo Mendes, por sua vez, entre os anos de 1924 a 1929 dedicou-se à formação cultural e à luta contra a instabilidade profissional. Nesse período publicou poemas em revistas modernistas como "Verde" e "Revista de Antropofagia". Segundo Gleidys Maia (2006, p.163), “Murilo Mendes foi um cosmopolita, avesso ao passadismo, alerta para as conquistas formais das vanguardas não apenas no começo do século, mas ao longo deste.” Através das atas e documentos referentes aos trabalhos desenvolvidos pela Comissão, percebe-se que Murilo Mendes, no cargo de secretário, esteve muito presente nos debates ocorridos e nas sugestões, como por exemplo, a da criação de uma revista infantil de circulação nacional.

Embora tenha permanecido por pouco tempo junto à Comissão de Literatura Infantil, é inegável o prestígio de Cecília Meireles no âmbito educacional e, mais especificamente, no que tange à literatura brasileira. Nos anos de 1930 e 1931, que antecedem à criação da Comissão, Cecília possuía no jornal Diário de Notícias uma página sobre problemas da educação brasileira, na qual:

(...) acompanhava vivamente em sua página todo o movimento político. Sem isenção escreve mais de uma dezena de artigos avaliando criticamente o Ministério da Educação, seu ministro e o líder Vargas. (LAMEGO, p. 82, 1996)

¹⁹ Murilo Monteiro Mendes nasceu no dia 13 de maio de 1901, em Juiz Fora, Minas Gerais. O poeta que fez parte da chamada Segunda Geração Modernista, era escritor fértil, com publicações freqüentes, como: "A Poesia em Pânico" (1937); "O Visionário" (1941); "As Metamorfoses" (1944); "Mundo Enigma" e "O Discípulo de Emaús" (1945); "Poesia Liberdade" (1947); "Janela do Caos" (1949), entre outros.

²⁰ Jorge Matheos de Lima nasceu no dia 23 de abril de 1893, em União, Alagoas. É autor de diversos poemas e romances, entre os quais: "O Mundo do Menino Impossível" e "Essa Negra Fulô", Salomão e as Mulheres (1927); O Anjo (1934); Calunga (1935); A Mulher Obscura (1939); Guerra dentro do Beco (1950).

²¹ Cecília Meireles nasceu em 7 de novembro de 1901, no Rio de Janeiro. Autora de grande prestígio intelectual, tem publicadas várias obras, entre as quais: *Nunca mais... e Poemas dos Poemas*, 1923; *Criança meu amor...*, 1924; *Baladas para El-Rei*, 1925; *O Espírito Vitorioso*, 1929; *Saudação à menina de Portugal*, 1930; *Batuque, Samba e Macumba*, 1935; *A Festa das Letras*, 1937; entre outras.

Percebe-se que a escritora tinha, para além de um compromisso unicamente acadêmico, uma posição política bastante explícita ao expor suas opiniões. Tal atitude não a afastou do núcleo do movimento educacional, mesmo que suas opiniões pudessem divergir do governo federal, como demonstra a observação acima. Ao contrário, no ano de 1936, sob o mesmo governo de Getúlio Vargas, Cecília é convidada a integrar a Comissão de Literatura Infantil, e aceita o convite.

Outro renomado escritor que compunha a Comissão é José Lins do Rego²². Intelectual prestigiado no meio acadêmico, valorizava a linguagem cotidiana e suas obras são repletas de elementos próprios da história brasileira. Os livros *Menino de Engenho* (1932) e *Fogo morto* (1943), por exemplo, retratam o ciclo da cana de açúcar no Brasil. A obra *Pedra Bonita* (1938) e *Cangaceiros* (1953) estão no que chamou segundo ciclo de suas obras: ciclo do cangaço, misticismo e seca. Estas são algumas das obras escritas por José Lins do Rego, que apontam para sua preocupação com a realidade do país, um autor integrado com o seu tempo.

O ano de 1936, ano da criação da Comissão de Literatura Infantil, foi também o ano marcado pelos cinquenta anos do escritor Manuel Bandeira²³. Prestigiado no meio literário, Manuel Bandeira atuou junto ao Ministério da Educação, não somente como membro da Comissão, mas no ano de 1935 como inspetor do ensino secundário, convidado pelo ministro Gustavo Capanema. Assim, seu nome não foi uma surpresa quando indicado para participar dos trabalhos realizados pela Comissão, o que, em certa medida, deu continuidade ao trabalho que iniciou em 1935, conforme referido.

Maria Eugenia Celso²⁴ foi jornalista e escritora atuante na sociedade brasileira, participante ativa do movimento feminista, em favor da emancipação política e social da

²² José Lins do Rego Cavalcanti nasceu no dia 3 de outubro de 1901, na cidade de Pilar, Estado da Paraíba. Entre as obras publicadas pelo autor estão: *O Menino de Engenho* (1932); *Doidinho*(1933); *Bangüê*(1934), *Moleque Ricardo*(1935); *Usina*(1936); *Fogo Morto*(1943); *Pedra Bonita*(1938); *Cangaceiros*(1953); *Pureza*(1937); *Riacho doce*(1939); *Meus verdes anos*(1956); *Gordos e magros*(1942); *Poesia e vida*(1945); *Homens, seres e coisas*(1952); *A casa e o homem*(1954).

²³ Manuel Carneiro de Souza Bandeira nasceu no dia 19 de abril de 1886, no Recife. É autor de diversas poesias, prosas, antologias, entre outros.

²⁴ Maria Eugênia Celso Carneiro de Mendonça nasceu em Minas Gerais, no ano de 1886. Tem sob sua autoria poesiaa: "Em Pleno Sonho", "Vicentinho", "Fantasias e Matutadas", "Desdobramento", "Alma Vária", "Jeunesse", "O Solar Perdido" e "Poemas Completos"; e romances "Diário de Ana Lúcia"; crônicas no livro "De Relance"; uma peça de teatro "Ruflos de Asas".

mulher. Escrevia colunas diárias em diversos jornais, como o Jornal do Brasil. Sua atuação no Ministério da Educação não ocorreu somente com o convite para compor a Comissão de Literatura Infantil, pois já era funcionária de carreira do Ministério.

Sobre Maria Junqueira Schmidt e Elvira Nizinska que integraram a Comissão, não são, aqui, oferecidos maiores subsídios ao leitor, pois não foram localizadas informações referentes à atuação de ambas no âmbito literário e educacional.

De forma geral, foi possível perceber que os intelectuais que compuseram a Comissão de Literatura Infantil possuíam uma trajetória ativa em suas áreas de atuação. Assim, a designação de seus nomes pelo ministro Capanema não foi aleatória, mas fruto dos trabalhos já desenvolvidos por estes.

2.2.1. Competências da Comissão de Literatura Infantil

A documentação oficial que integrou o corpus da pesquisa possibilita identificar que, dentre as competências determinadas pelo Ministério de Educação e Saúde consta aquela relativa a organizar periodicamente relações, com apreciação crítica, das obras de literatura infantil existentes em língua portuguesa, originais ou traduzidas e escolher dentre as obras de literatura infantil existentes em língua estrangeira aquelas cuja tradução ou adaptação seja adequado realizar.

O Ministério de Estado da Educação e Saúde Pública, em nome do presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, resolve expedir as seguintes instruções relativas á Comissão de Literatura Infantil. (...) a) organizar, periodicamente, relações, com apreciação crítica, das obras de letteratura infantil, existentes em língua portuguesa, originaes e traduzidas; b) escolher, dentre as obras de litteratura infantil existentes em línguas estrangeiras, aquellas cuja tradução ou adaptação seja conveniente fazer. (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA, 1936, Comissão de Literatura Infantil.)

Tal seleção ficou sob responsabilidade e coordenação de Elvira Nizinska, que organizou um catálogo inicial de obras de literatura infantil publicadas no Brasil e em Portugal, originais e traduzidas. Este catálogo foi apresentado aos demais membros da Comissão em reunião ocorrida no dia 28 de maio de 1936, contendo um número de 658

obras analisadas.

A partir do mapeamento que estava sendo realizado das publicações de literatura infantil que circulavam no Brasil, outra competência estipulada à Comissão se fez necessária, qual seja, a de sugerir providências que devessem ser tomadas para a eliminação das obras de literatura infantil perniciosas ou sem valor. Essa fiscalização da circulação de obras destinadas às crianças, atribuída como uma das principais funções da Comissão, vai o encontro do que Marchi (2000, p. 69) diz ocorrer no que classificou de segundo período da literatura infantil, iniciado em 1935, ou seja, de que a circulação de obras infantis passou a ser condicionada à adequação aos programas de ensino propostos pelo governo.

O secretário da Comissão de Literatura Infantil, Murilo Mendes, em texto escrito em 07 de maio de 1936, sugere ainda a abertura de uma casa editorial, patrocinada pelo governo federal, a qual deveria espalhar edições populares de *bons* livros infantis. O adjetivo de *bom*, porém, seria atribuído aos livros que passassem pela avaliação dos membros da Comissão.

Na criação da Comissão havia a preocupação com as formas de instrução da criança brasileira, o que estava explicitado na descrição de mais uma de suas competências (portaria de abertura da Comissão). Neste âmbito incluem-se não somente as obras literárias, mas como está escrito na Portaria de criação da Comissão, “o estudo dos meios que devem ser postos em prática para o aprimoramento das horas infantis das estações de rádio e para o aperfeiçoamento dos jornais e revistas infantis e das seções infantis dos jornais e revistas de leitura comum”.

O excerto abaixo, que consta na carta escrita em 29 de maio de 1936, em nome da Comissão e destinada ao presidente da Associação Brasileira de Imprensa – ABI, fica explícita a preocupação existente com as influências dos diferentes impressos da época sobre as crianças, em especial dos meios de informação a que estas tinham acesso.

Por considerar o poder de penetração da imprensa, e a importância que a revista e o jornal, de cunho especializado ou não para crianças e adolescentes, pode ter sobre a formação educativa das novas gerações, [a Comissão] pede permissão a v. excia. para sugerir que seja estudado por uma comissão especial de membros dessa associação, o delicado problema dos efeitos da imprensa sensacionalista, sobre as crianças e adolescentes. (Carta A, 1936a)

Percebe-se, assim, que existia por parte do Estado uma fiscalização em relação à

educação do futuro cidadão brasileiro, seja ele a criança ou o jovem. Ainda na mesma Carta a Comissão se mostra à disposição da ABI para uma espécie de assessoria:

Seria de grande interesse e significação que essa Associação fixasse uma acção de propaganda, no sentido do desenvolvimento, nos jornais e revistas de todo o país, de secções especialmente destinadas às crianças e aos jovens, e cuja orientação educativa, de modo geral, poderia ser feita, se assim fôr conjugado conveniente, por meio de sugestões periódicas da Comissão de Litteratura Infantil. (carta A, 1936a)

Esta Carta enviada à ABI decorre, entre outras coisas, de pedidos e sugestões que chegavam à Comissão para que a mesma intervisse junto aos diretores e representantes de revistas, jornais e suplementos infantis, a fim de serem sustadas aquelas publicações inconvenientes aos interesses infantis. Porém, como relata Murilo Mendes em carta ao ministro Capanema, para atuar junto a estes veículos de comunicação era preciso, por parte do governo, um decreto que ampliasse e reforçasse os poderes da Comissão, outorgando-lhe o direito de censura sobre todas as publicações infantis. Caso contrário, a Comissão não poderia exercer “theoricamente tal função [fiscalização das publicações infantis], pois todas as vezes que tentou intervir objectivamente em situações dadas, sentiu-se limitada pela falta de autoridade.” Murilo Mendes sugeria, ainda, ao ministro a criação de uma revista infantil orientada pelo Ministério, em colaboração com os diretores de escolas, escritores e artistas de valor reconhecido.

Assim, percebe-se o carácter educativo que a leitura – não somente de livros - possuía, segundo os discursos da época, uma vez que considerava-se que tinha o poder de *formação* do leitor, ao mesmo tempo que também possuía o poder de *deformação* do mesmo leitor. Tanto os livros quanto os periódicos destinados ao público infantil e juvenil, dentre os quais figuram as revistas e jornais, deveriam passar pela fiscalização de especialistas aptos para tal procedimento, como é o caso dos membros da Comissão de Litteratura Infantil.

É a partir do pressuposto da capacidade “formadora” da literatura que o Ministério designa mais competências à Comissão, quais sejam a de indicar as medidas necessárias ao desenvolvimento da boa literatura na formação do leitor infantil em todo país e realizar qualquer outra indagação ou pesquisa relativa a esta literatura.

Para definir as medidas necessárias à *boa* literatura infantil mencionada pelo

Ministério da Educação e Saúde na Portaria de abertura da Comissão, tornava-se fundamental para o desenvolvimento dos trabalhos definir a literatura infantil. Portanto, como pauta inicial, buscou-se responder a questionamentos como: o que é literatura infantil? Como delimitar o campo das obras literárias infantis?

No intuito de buscar definições para tais interrogações, os membros da Comissão apresentavam, nas reuniões, seus textos, defendendo suas posições teóricas. A partir daí empreendiam as discussões acerca da definição de literatura infantil. Cabe mencionar que através da pesquisa no Acervo Capanema, conforme indicado anteriormente, foi possível ter acesso a alguns destes textos na íntegra, outros, porém, apenas a excertos.

A partir das questões postas em debate, chegou-se, através dessa documentação, à primeira constatação: trata-se de um assunto complexo e de difícil delimitação, porque a literatura infantil, segundo os intelectuais da Comissão, abrange uma vasta gama de gêneros literários, entre os quais: livros de histórias, poesias, romances, lendas, contos, narrações, aventuras, viagens, peças de teatro. Murilo Mendes chama atenção para o fato de haverem livros que não foram escritos visando o público infantil, mas que acabaram sendo lidos por crianças e jovens.

Diante do fato de que para os membros da Comissão a literatura infantil incluía diferentes gêneros literários, pode-se entender porque optaram por identificar o que *não* se caracterizava como literatura infantil. Neste ponto houve praticamente consenso: não integram a literatura infantil os livros que possuem fins didáticos, leituras programáticas, com caráter técnico, independente da faixa etária a que se destinam. Há, porém, algumas ressalvas: o secretário Murilo Mendes afirmava que para um livro didático ser considerado literatura infantil era necessário que o mesmo oferecesse às crianças aspectos recreativos, como certos livros de história e algumas antologias. Já Elvira Nizinska destacava que embora o tipo comum de livro didático não se enquadrasse como literatura infantil, todo o livro que possuísse beleza de forma, elementos capazes de despertar a emoção e o interesse das crianças, mesmo que tivesse finalidade didática, poderia e deveria ser incluído como literatura infantil (SILVA, 1936, s/p).

No intuito de delimitar com maior clareza o campo desta literatura, Jorge Lima, como membro da Comissão, apresentou em reunião alguns pontos que considerava importantes ao refletir acerca da literatura infantil, a saber: observar e determinar em que

sentido tal gosto natural e tais interesses instintivos podem ser cultivados e dirigidos; despertar interesses novos, de *caráter social*, que tenham por fundamento tais interesses instintivos. Ainda segundo Jorge Lima, se encarada desse modo, a literatura infantil terá um caráter recreativo e irá preencher de modo agradável a criança com elementos úteis, podendo a literatura também despertar e aperfeiçoar qualidades morais e artísticas para convenientes atitudes em relação aos problemas sociais.

(...) Tais observações certamente não surpreendem, considerando-se que os muitos estudos sobre literatura infantil apontam exatamente para as ambigüidades e dilemas que são constitutivos do campo da literatura infantil. A de ser escrita para *divertir e ensinar*. (...) O debate ocorrido no interior da CNLI atualiza, nos anos 1930, a questão que era a marca da literatura infantil, desde seu aparecimento. Ela tecia relações com a arte, donde seu valor estético, mas também tecia relações com a pedagogia, devendo possuir valor educativo. (GOMES, s.d., p. 3)

Ângela de Castro Gomes (s/d) chama a atenção para esta dualidade presente na literatura infantil: recreação e formação. Isto está muito presente nos discursos dos intelectuais da Comissão, pois embora de um lado ressaltam com veemência o caráter lúdico/recreativo que a literatura destinada às crianças deveria conter, chegando a descartar os livros didáticos justamente por não possuírem este caráter, de outro lado não deixam de salientar que é por meio desta ludicidade que a literatura iria “preencher as crianças de elementos úteis”, como referiu Jorge Lima.

A maioria dos livros deste segundo período [iniciado em 1935] foi destinado, implícita ou explicitamente, ao uso pedagógico. Este aspecto ficou evidenciado, em especial, no plano temático, à medida em que grande parte dos autores, na expectativa de atender um plano de ensino, abordaram temas como nacionalismo, patriotismo e moralismo. Assim, escola e literatura infantil fizeram parte do projeto de ascensão social da classe média emergente, embora a ficção para crianças tenha ultrapassado o setor exclusivamente escolar, agindo, sobretudo, no social. (MARCHI, 2000, p. 69)

O debate ocorrido entre os membros da Comissão de Literatura Infantil busca mostrar justamente que a virtude e o poder desta literatura estavam em educar e formar o futuro cidadão brasileiro, apelando para a imaginação e interesse das crianças e jovens.

2.2.2. Funcionamento da Comissão de Literatura Infantil

Acerca do funcionamento da Comissão, a Portaria de abertura dos trabalhos (sem número), datada pelo ano 1936, listava minuciosamente os procedimentos, periodicidade, organização, conforme descrito abaixo:

a) as reuniões da Comissão de Literatura Infantil se realizarão todas as quartas-feiras, às 17 horas, sob a presidência de um de seus membros no Gabinete do Ministro da Educação;

b) quando o Ministro comparecer às reuniões, serão por ele presididas;

c) para os trabalhos de cada reunião haverá uma ordem do dia, fixada na reunião anterior. Somente depois de esgotada a ordem do dia, poderá ser apresentada ou debatida uma nova matéria;

d) todo trabalho deverá apresentar conclusões para discussão e votação, sob forma de itens.;

e) as decisões serão tomadas por maioria absoluta de votos dos membros da Comissão;

f) a Comissão terá um secretário (Murilo Mendes) e a ele competirá lavrar a ata de cada reunião;

g) no fim de cada mês, será enviado ao Ministro da Educação um relatório dos trabalhos realizados para que sejam publicados em forma de boletim.

Através dos tópicos descritos acima é possível perceber que havia um rigor na forma com que os trabalhos deveriam ser desenvolvidos pela Comissão. Além de especificar os procedimentos, periodicidade, organização das atividades, ao final de cada mês a Comissão deveria apresentar ao ministro Gustavo Capanema um minucioso relatório dos trabalhos, o que demonstra a subordinação existente da Comissão perante o Ministério. A publicação de periódicos em forma de boletins dos trabalhos realizados pelos membros da Comissão (conforme item g) oferecia visibilidade aos estudos desenvolvidos, além de lhe conferir status.

2.2.3. Seleção e avaliação da circulação das obras: ficha-padrão

A nacionalização do ensino no Brasil apresentou um caráter amplo, o que inclui medidas adotadas em diversos âmbitos, tais como: a ampliação do sistema escolar, a normatização dos currículos, o fomento à pesquisa e à inovação e a regulamentação da circulação de livros no país. Dessa forma, a criação da Comissão de Literatura Infantil, em sua missão de selecionar e avaliar as obras infantis em circulação Brasil, veio somar-se ao processo de nacionalização em curso.

Uma das primeiras preocupações elucidadas pelo ministro Gustavo Capanema aos membros da Comissão de Literatura Infantil, foi a necessidade permanente de fiscalização e orientação das obras infantis a circularem ou que já circulavam entre o público infanto-juvenil. Incluem-se aí não somente as obras de literatura brasileira, mas também a literatura estrangeira, mais especificamente a portuguesa e a francesa que estavam sendo traduzidas no Brasil. Era necessária, segundo esse pensamento, a proposição de algumas medidas visando o maior controle do Estado na fiscalização das obras literárias em circulação.

Conforme descrito na ata da reunião realizada com os membros da Comissão no dia 04 de junho de 1936, o ministro solicitou uma rigorosa listagem de todas (ou pelo menos o maior número possível) as obras que circulavam no país, além da elaboração de uma ficha-padrão de avaliação de seus textos: “(...) os membros prosseguem os estudos para a confecção de uma ficha padrão pela qual deverão ser classificados os livros infantis em circulação no país” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA, 1936, Ata de reunião Comissão de Literatura Infantil).

Cabe salientar que a elaboração da ficha foi realizada após inúmeros encontros e debates travados entre os membros da Comissão, de modo a se obter um consenso a respeito da avaliação, além da definição dos seguintes aspectos para apreciação, conforme descrito no documento intitulado Ficha de avaliação:

a) Forma (linguagem acessível às crianças? tem simplicidade, movimento, vida? desperta interesse e prazer pela leitura?);

b) Fundo (provoca sentimentos e ideais elevados? consegue educar e recrear ao mesmo tempo? traz experiências úteis? insinua ou propaga conceitos de ódio de classe, raça

ou cor? traz experiências úteis? traz conceitos e idéias derrotistas ou contra a moral? é educativo?);

c) Material (o formato é elegante, leve e cômodo? Está ao alcance de bolsos menos favorecidas? as ilustrações são simples, desenho bom e claro? o tipo de letra está de acordo com a higiene da vista? o papel é bom?)

Marchi (2000), também indica que a seleção das obras que circulavam no espaço escolar, e fora dele, não era aleatória, pelo contrário:

A circulação das obras infantis nas salas de aula passou a ser condicionada à adequação às séries escolares e aos programas de ensino propostos pelo governo, determinando as limitações do gênero e o controle sobre a produção. (MARCHI, 2000 p. 69)

Para que determinado livro infantil circulasse entre o público infanto-juvenil brasileiro, deveria, portanto, ter a aprovação de diversos requisitos, como fica claro nos ítems acima que compõem a ficha de avaliação elaborada pela Comissão. Tais requisitos abrangiam desde o conteúdo empregado no texto até a forma da obra, cabendo aos intelectuais da Comissão a apreciação avaliativa.

Dessa forma, podemos inferir que a ficha de avaliação se constituiu em uma espécie de alvará de liberação das obras examinadas. Ou seja, a liberação dos livros infantis que podiam circular entre as crianças brasileiras dependia dos critérios (forma/conteúdo) estabelecidos pela CLI.

Tamanha atenção e cuidado da Comissão de Literatura Infantil com os textos que o público infantil teria acesso, somente reforça a crença no poder do livro na formação intelectual e moral do leitor (para o bem e para o mal), e a atenção à leitura dos “pequenos brasileiros”. Ainda nesse sentido, Eliana Ventorini (2009), ao analisar o que sucedeu no Brasil anos mais tarde – na década de 50 –, constata que em relação à regulação da literatura infantil persistiu a crença no sentido edificante ou maléfico contido nas obras literárias e, portanto, na incapacidade do leitor mirim – sem a intervenção de um adulto – de realizar a escolha da melhor leitura. Caberia, portanto, aos adultos, aqui representados pelos intelectuais da CLI, realizarem a seleção do que deveria ou não ser lido pelas crianças e jovens.

Cabe destacar, porém, que o sentido do texto, contido nas narrativas, não está condicionado *a priori*, não havendo, portanto, uma supremacia absoluta da escrita. Nesse sentido, Chartier (2004, p.16) observa que “a força de imposição de sentido não anula o espaço próprio de sua recepção, que pode ser resistente, astuta, rebelde”. O ato de ler possibilita a construção de novos e diversos sentidos atribuídos pelos leitores, uma vez que consiste em ato criativo. O leitor inventa e reinventa significados e, portanto, não é necessariamente sujeito de um único significado, uma única interpretação, no caso, a interpretação autorizada.

Mas é preciso também destacar que tal possibilidade é dada a partir de uma delimitação, ou seja: a história narrada pelo autor. Dito de outra maneira, dificilmente o leitor fará conexões, interações, alusões referentes àquilo que ele não leu, que ele desconhece, mas sim a partir do ambiente, dos valores e do contexto histórico por ele apresentado e/ou vivenciado.

Por fim, é preciso problematizar as razões que levaram a CLI a controlar os livros a difundir no âmbito do sistema educacional brasileiro. Não parece suficiente explicar o controle exercido sobre a circulação literária no país a partir de desvios autoritários do governo Vargas. De forma mais ampla, deve-se compreender o controle das obras de literatura em circulação e, indiretamente da leitura, no contexto político e educacional da época.

2.2.4. Organização das bibliotecas escolares

Outra ação da Comissão refere-se à organização das bibliotecas infantis. Em documento que integra o acervo Gustavo Capanema, datado de 18 de novembro de 1937 e assinado por Elvira Nizinska, consta uma listagem de obras infantis com seus respectivos autores, embora algumas das obras estivessem sem autoria. Tal listagem, segundo o documento, decorreu de um estudo realizado pelos membros da Comissão acerca dos livros destinados ao público infantil, com o intuito de selecionar aquelas obras que estivessem aptas a compor as bibliotecas escolares.

Ainda segundo o documento, para a análise das obras, foram utilizados critérios de

avaliação de três aspectos: 1) fundo; 2) forma e 3) apresentação do material. No que diz respeito ao primeiro critério, foi observada a linguagem do material, se estava condizente à faixa etária destinada, no caso às crianças, despertando, assim, interesse pela leitura nos pequenos. Quanto ao aspecto da obra, foi averiguado se o conteúdo presente nas narrativas era capaz de educar o público mirim, ou seja, provocar sentimentos e ideais elevados, trazer experiências úteis, recrear e ao mesmo tempo educar. Por fim, o último critério detinha-se no material da obra. O foco passa a ser, então, o suporte. Para integrarem a listagem de obras recomendadas a compor as bibliotecas escolares, era necessário que possuíssem um formato elegante, agradável, que não despertassem no leitor qualquer incomodo.

Realizada a listagem das obras que atendiam aos requisitos mencionados acima e, assim, consideradas adequadas à leitura pelas crianças brasileiras nas bibliotecas escolares, a Comissão encerra o documento dirigindo-se ao bibliotecário com algumas sugestões. Inicialmente, sugere que o bibliotecário poderia preparar para as crianças um álbum com material ilustrativo, devendo, entretanto, haver cuidado para que houvesse unidade de organização. Recomendava, ainda, onde encontrar gravuras de animais, plantas, cenas familiares, reprodução de quadros célebres, aspectos da natureza que viessem a enriquecer as bibliotecas escolares e servissem de incentivo aos “pequenos”. Para isso, mencionava as revistas nacionais e internacionais.

Com o objetivo de atrair o público infantil para o interior das bibliotecas, despertando o gosto pela leitura, a Comissão teve a preocupação de recomendar ao bibliotecário materiais auxiliares possíveis de serem utilizados nos momentos de apresentação das obras para grupos de crianças. São eles: lanterna mágica e aparelho de projeções.

A listagem das obras selecionadas pelos membros da Comissão, em 1937, para integrarem as bibliotecas escolares somam um total de 68 livros, conforme é possível observar no quadro abaixo.

Tabela 1 – Lista de livros aprovados e recomendados (1937)*

Obra	Autor(a)
Histórias do Mato Virgem	Paulo Ribeiro de Magalhães

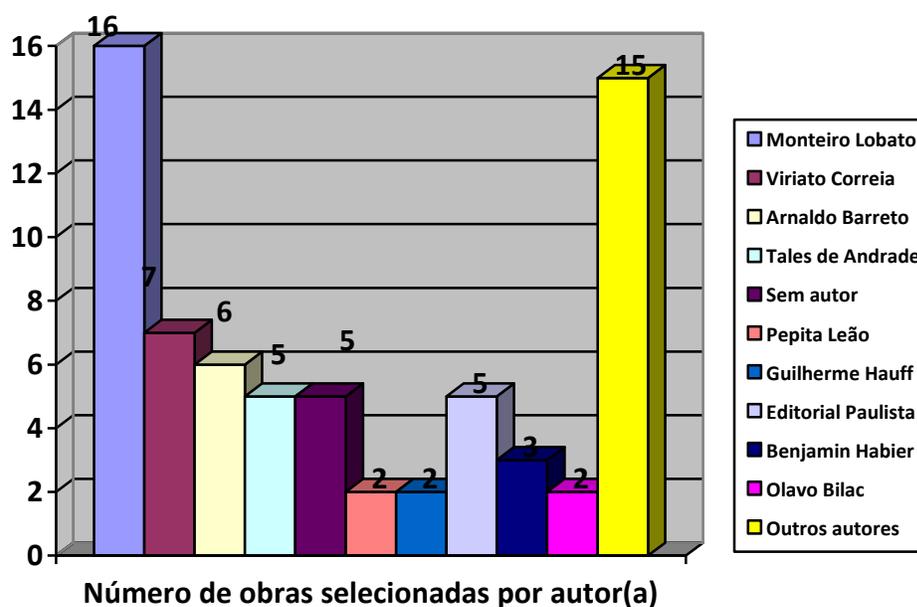
Memórias de Emília	Monteiro Lobato
Don Quixote das crianças	Monteiro Lobato
As reinações de Narizinho	Monteiro Lobato
Fábulas	Monteiro Lobato
Contos de Andersen	Monteiro Lobato
Contos de Grimm	Monteiro Lobato
Novos contos de Grimm	Monteiro Lobato
Alice no país das maravilhas	Monteiro Lobato
Novas reinações de Narizinho	Monteiro Lobato
Novos contos de Andersen	Monteiro Lobato
Contos de fadas de Perrault	Monteiro Lobato
Peter Pan	Monteiro Lobato
Robison Crusoe	Monteiro Lobato
Aventuras de Hans Staden	Monteiro Lobato
As caçadas de Pedrinho	Monteiro Lobato
O saci	Monteiro Lobato
História do Brasil para crianças	Viriato Corrêa
Meu torrão	Viriato Corrêa
Quando Jesus nasceu	Viriato Corrêa
A macacada	Viriato Corrêa
Era uma vez	Viriato Corrêa
No reino da bicharada	Viriato Corrêa
Contos de histórias o Brasil	Viriato Corrêa
Contos do País das Fadas	Gondim da Fonseca
Histórias e Pai João	Osvaldo Orido
Novelas infantis	L. C
Contos da carochinha	Figueiredo Pimentel
Lendas de nossos índios	C. Brandenburger
Os três porquinhos	Érico Veríssimo
Uma história verdadeira	Olga Ferraz Kehl

Céu de Alá	Malba Tahan
Lendas e contos da Rússia	Rose M.
O Soldadinho de Chumbo	Arnaldo Barreto
O Gato e Botas	Arnaldo Barreto
O filho do pescador	Arnaldo Barreto
A Serpente Negra	Arnaldo Barreto
A Gata Borracheira e outras histórias	Arnaldo Barreto
Através do Brasil	Olavo Bilac e Manuel B.
Juca e Chico	Olavo Bilac
Poesias infantis	Arnaldo Barreto
Coração (De Amicis)	João Ribeiro
A Ilha do Tesouro (R. L. Stevenson)	Pepita Leão
Heidi (Johana Spyri)	Pepita Leão
D. Içá Rainha	Thales de Andrade
A filha da floresta	Thales de Andrade
Bem-te-vi feiticeira	Thales de Andrade
A princesa Ariolinda	Thales de Andrade
El-rei Don Sapo	Thales de Andrade
Histórias da Velha Totônia	José Lins do Rego
A Esfinge do deserto (Júlio Verne)	Emílio Pompéia
A jaula	Benjamin Rabier
Os animais em liberdade	Benjamin Rabier
Os animais divertem-se	Benjamin Rabier
Descoberta do mundo	Matilde Garcia Rosa e Jorge Amado
Faisca e Maneco (Laboulaye)	Haidés Lima
Contos orientais	Guilherme Hauff
Conto do Natal (Oharlen Dickens)	Guilherme Hauff
Pinocchio	
Pinocchio na África	
Catimatita	Editorial Paulista

A cabana misteriosa	Editorial Paulista
O dragão domesticado	Editorial Paulista
O Sargento Verde	Editorial Paulista
A fonte maravilhosa	Editorial Paulista
Os apuros a bicharada (M. Sibiriak)	
A aventura o camondongo Mickey	
O tesouro do Capitão Rato de igreja	

* Fonte: Listagem realizada pela Comissão de Literatura Infantil no ano de 1937.

A leitura desse quadro possibilita verificar que o autor que possui o maior número de títulos recomendados é Monteiro Lobato, com 16 livros. Na segunda posição encontra-se Viriato Corrêa, com 7 títulos, sendo dois deles de histórias cívicas. A lista também contempla Arnaldo Barreto com 6 obras, além de outros autores renomados, como José Lins do Rego, Jorge Amado em parceria com Matilde Garcia Rosa e Olavo Bilac, Érico Veríssimo. Com o objetivo de melhor visualizar as obras selecionadas pela Comissão, juntamente com seus respectivos autores, segue abaixo um gráfico ilustrativo.



2.2.4.1. Autores selecionados

Monteiro Lobato se destaca pelo expressivo número de obras aprovadas pela Comissão, um total de 16, o que equivale a 23,5% do número total de livros recomendados. Ou seja, podemos afirmar que quase $\frac{1}{4}$ das obras listadas no quadro acima é de autoria de Monteiro Lobato.

Em 18 de abril de 1882, nascia em Taubaté, no estado de São Paulo, José Bento Renato Monteiro Lobato, um dos maiores nomes da produção literária infantil brasileira. Seu primeiro livro infantil data de 1920, intitulado *A menina do narizinho arrebitado*²⁵. E logo com sua primeira obra destinada ao público mirim, Lobato vê seu texto ser adotado pelo governo de São Paulo como livro de leitura obrigatória para o primário. Aliás, as sagas de Narizinho não pararam por aí, pois tiveram continuidade na Revista do Brasil (janeiro e fevereiro de 1921). Empolgado com a produção de textos, o autor decide lançar uma editora própria: surge então a *Monteiro Lobato & Cia.*, primeira editora nacional, que em 1924 já possuía números de tiragens que lhe concediam o título de maior parque gráfico da América Latina. Em 1925, após enfrentar dificuldades, a editora tem suas portas fechadas e constitui, no Rio de Janeiro, a Cia. Editora Nacional com outros sócios. (PASSIANI, 2003, p.75-76)

A preocupação, entretanto, com a dificuldade de circulação das obras literárias no país, foi expressa em entrevista concedida por Lobato à *Revista Leitura* (1943), em que abordava essa questão:

A primeira dificuldade que encontramos foi essa: o Brasil queria ler, mas faltava quem lhe vendesse os livros. Que adianta escrever para não ser lido? (...) Após o lançamento das nossas próprias edições, verificamos que em todo esse vasto e cantado território, não havia mais de oitenta livrarias. Livrarias? Melhor dizendo, tipografias que vendiam alguns livros. Incrível! Como fazer circular o livro, sem pelo menos uma porta que o exhiba. (Nunes, 2000, s/p. Apud ALBIERI, s/d p.2)

Tratava-se, portanto, de um autor preocupado não somente com a construção e

²⁵ *A menina do narizinho arrebitado* obteve uma tiragem inicial de 50.500 exemplares, o que para época se tornaria um fenômeno, já que, de maneira geral, as tiragens não ultrapassavam o número de 3.000 exemplares (PASSIANI, 2003, p. 73).

escrita do texto, mas também sua circulação e recepção pelo leitor. As obras “lobatianas” selecionadas para integrarem o acervo das bibliotecas escolares, conforme listagem elaborada pelos membros da Comissão de Literatura Infantil, possuem diferentes datas de publicação e demonstram que Lobato possuía uma grande produtividade no campo da literatura infantil. Na sequência é possível observar a data de publicação das obras contidas na lista elaborada pela Comissão:

Tabela 2- OBRAS DE AUTORIA DE MONTEIRO LOBATO
SELECIONADAS PELA CLI (1937)

OBRA	DATA DE PUBLICAÇÃO
Memórias de Emília	1936
Don Quixote das crianças	1936
As reinações de Narizinho	1931
Fábulas	1932
Contos de Andersen	Tradução/adaptação
Contos e Grimm	Tradução/adaptação
Novos contos de Grimm	Tradução/adaptação
Alice no país das maravilhas	Tradução/adaptação
Novas reinações de Narizinho	1933
Novos contos de Andersen	Tradução/adaptação
Contos de fadas de Perrault	Tradução/adaptação
Peter Pan	Tradução/adaptação
Robison Crusoe	Tradução/adaptação
Aventuras de Hans Staden	Tradução/adaptação
As caçadas de Pedrinho	1927
O saci	1932

Segundo André Luiz Vieira de Campos (1986), através da leitura das narrativas de Lobato era possível identificar o nacionalismo como uma das marcas fortemente presentes

nas obras do autor.

A preocupação de construir o Brasil como nação faz com que Lobato – acompanhando o movimento de vanguarda da época – se volte para os problemas e os temas nacionais, em busca da autonomia do pensamento brasileiro, num nacionalismo cultural, muitas vezes mais regional que propriamente nacional, mas que preparava o terreno das idéias para o movimento modernista inaugurado em 1922. (CAMPOS, 1986, p. 23)

Através de personagens que compunham grande parte das obras infantis de Lobato, inclusive algumas das contidas no quadro acima, como Emília, Visconde de Sabugosa, Tia Nastácia, Tio Barnabé, Coronel Teodorico e demais integrantes do Sítio do Picapau Amarelo, cenário criado pelo autor, há uma tentativa de abordar, através de uma história ficcional, aspectos próprios da História do Brasil, criando uma espécie de mapa da sociedade brasileira. Nesse sentido, Glauca Bastos (2007) mostra como os personagens que compunham, especialmente o Sítio do Picapau Amarelo, representavam cenários próprios da vida social brasileira:

(...) No centro, a casa da senhora e proprietária, e na periferia, já quase entrando na mata, na fronteira entre “cultura” e “natureza”, a casa do ex-escravo, representante do “povo” do qual “emanam” as histórias que serão contadas no livro, como a do saci que lhe serve de título. Geografia que representa também as trocas e tensões dos saberes mais ou menos valorizados socialmente: no centro, a erudição de Dona Benta, e na periferia o atavismo de tio Barnabé. (BASTOS, 2007, p. 45)

Um dos intelectuais que melhor refletiu o “espírito de sua época”, com todas as suas contradições, foi Lobato, levando aos leitores, através de suas histórias, as contradições de um Brasil ainda muito marcado por uma modernização que se encontrava em fase inicial e, portanto, parcial e excludente, pois embora vislumbrasse a urbanização da sociedade brasileira, possuía grande parte de seu contingente populacional vivendo no meio rural.

Marisa Lajolo (2000), aliás, aponta essas contradições próprias da sociedade brasileira em processo de desenvolvimento, como uma das grandes qualidades na obra de Lobato: a de fundir o Brasil arcaico de Tia Nastácia, de Tio Barnabé e do coronel Teodorico com o Brasil moderno que encontrava petróleo, possuía acesso ao telefone e viajava à Lua. Os personagens criados por Lobato, que permeavam diferentes títulos de

suas obras, estão presentes em alguns dos textos contidos na listagem elaborada pela Comissão de literatura infantil para as bibliotecas escolares.

A preocupação do escritor com o “espírito de sua época” não se apresenta somente nos personagens por ele criados e nas narrativas que os compuseram, mas também em outras preocupações expressas por Lobato, como por exemplo, a questão da língua brasileira. O autor expressava sua preocupação em relação à nossa língua, que segundo ele seria nossa “autenticidade nacional”. Isto porque havia uma dualidade entre a língua do povo e a língua escrita, que era responsável pelo precário acesso dos brasileiros à literatura. Segundo Enio Passiani (2003), foi com base nessa concepção da língua brasileira que Monteiro Lobato fundou uma concepção estética de nossa literatura: ela seria mais autêntica quanto mais fosse feita numa língua “brasileira”, rejeitando a norma “cult”, buscando, assim uma adequação entre a língua literária e a língua do povo. Mais do que distanciar o público infantil da literatura, através de uma linguagem distanciada do seu cotidiano, os afastaria, também, do ‘verdadeiro patriotismo’.

Lobato, escritor e editor atento e preocupado com os leitores que parecem gostar de ler, vai encontrar nos livros oferecidos às crianças a causa do problema: histórias desinteressantes, cansativas, “falsas”, que além de afastar os jovens dos livros, afasta-os também do “verdadeiro” patriotismo, ao apresentar uma pátria “artificial” com a qual é impossível identificarem-se. (BASTOS, 2007, p. 43)

A preocupação de Lobato com a identificação do leitor infantil e a literatura disponível a ele, inquietava o autor. Aliás, através da leitura de diferentes pesquisadores acerca da produção literária e vida de Monteiro Lobato, foi possível perceber que tratava-se de um escritor que buscava, através das narrativas literárias, chamar a atenção das crianças aos “encantos” da leitura, ao mesmo tempo, que educá-la. Assim como Lobato, os intelectuais da Comissão de Literatura Infantil também tinham consciência da importância que a literatura destinada ao público mirim possuía na formação destes. Não é por acaso que no documento em que estava descrito como deveriam funcionar as bibliotecas escolares, a Comissão tenha ressaltado a importância da literatura e seus efeitos diante das crianças:

A literatura passará, assim, a ser um elemento que tornará as crianças e os jovens mais livres, mais conscientes do poder do pensamento e da formação dos sentimentos, e , mais capazes, portanto, de controlar a própria vida e de se tornarem elementos úteis à sociedade. (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA, 1936, Funcionamento das Bibliotecas Escolares, CPDOC)

No intuito, portanto, de estimular o consumo de obras de literatura infantil, no ano de 1934, mais precisamente às vésperas das comemorações natalinas, a imprensa escrita nacional publicava em seus jornais e periódicos, uma propaganda da Companhia Editora Nacional (CEN), na qual o objetivo era estimular o consumo de obras literárias infantis, sob o título: “Faça seu filho viver no melhor dos mundos: o mundo dos livros”; e com um recado explícito aos pais:

Difícilmente V.S poderá dar um presente que proporcione à criança tanto prazer e utilidade como o livro. O livro a conserva atenta, ocupada e alegre, prestando também um grande auxílio nos estudos. De-lhe, porém, somente o que há de melhor na literatura infantil, que são as edições da Companhia Editora Nacional. (BOLETIM ARIEL, 1934)

No próprio anúncio de propaganda, a CEN aproveitava para recomendar alguns títulos de obras aos pais. Dentre as obras recomendadas figuravam algumas de autoria de Monteiro Lobato – o que não é de se surpreender já que Lobato era um dos sócio-fundadores da Companhia Editora Nacional, além de, é claro, um dos mais reconhecidos autores de obras infantis no país. Aparece também o nome de Viriato Corrêa, autor da obra *História do Brasil para crianças*, obra que igualmente está presente na listagem elaborada pela Comissão de Literatura Infantil para compor as bibliotecas escolares. Cabe destacar que no ano de 1960, quando a CLI já estava extinta, *História do Brasil para crianças* iria receber o registro da Comissão Nacional do Livro Didático, o que lhe permitiria a circulação nas bibliotecas e salas de aula de todo o país. A primeira edição da obra, após o registro da CNLD (24ª ed./1961), trazia no exemplar o referido registro: “Livro de uso autorizado pelo Ministério da Educação e Cultura, e registrado na Comissão Nacional do Livro Didático sob o nº966” (Fernandes, 2009).

Cabe aqui um destaque: embora o livro de Viriato Corrêa tenha sido listado pela Comissão de Literatura Infantil no ano de 1937, como uma das obras indicadas para as

bibliotecas escolares do país, somente com a aprovação dada pela Comissão Nacional do Livro Didático, com os mesmos fins, foi mencionada na obra algum registro. Fica aqui uma indagação: terá sido o registro feito pela CNLD um complemento ou endosso da aprovação anterior pela Comissão de Literatura Infantil, expressa na listagem divulgada?

De qualquer modo, é possível perceber que o nome de Viriato Corrêa ocupava destaque entre as obras de prestígio destinadas ao público mirim, o que reitera sua presença com o número de sete livros na listagem elaborada pela Comissão de Literatura Infantil. O autor é o segundo com o maior número de obras indicadas pela CLI, estando atrás somente de Monteiro Lobato. Os sete títulos de autoria de Viriato Corrêa somam mais de 10% do total de livros infantis contemplados na listagem, o que torna relevante este destaque.

Tabela 3- OBRAS DE AUTORIA DE VIRIATO CORRÊA
SELECIONADAS PELA CLI (1937)

OBRA	DATA DE PUBLICAÇÃO
Era uma vez	1908
Contos de História do Brasil	1921
No reino da bicharada	1931
Quando Jesus Nasceu	1931
A macacada	1931
História do Brasil para crianças	1934
Meu torrão	1935

Manuel Viriato Corrêa Baima do Lago Filho nasceu no dia 23 de janeiro de ano de 1884, no município de Pirapemas, estado do Maranhão. Seus estudiosos indicam que aos dezesseis anos de idade sua veia literária dá os primeiros sinais, escrevendo poesias e contos para o Jornal Liceu, utilizando pseudônimo de Milton Arabel (FERNANDES, 2009, p. 108).

O primeiro livro infantil escrito pelo autor, em parceria com o escritor Paulo Barreto, foi lançado pela editora Francisco Alves, no ano de 1908: *Era uma vez...contos infantis*. Mas, segundo Fernandes (2009), o pendor de Viriato para escrever ao público mirim se deveu ao trabalho desenvolvido por ele no jornal Gazeta de Notícias do Rio de Janeiro, pois é nele que o autor colaborava na elaboração da seção infantil “Fafazinho”. Foi também colaborador de “Tico-tico”, revista em quadrinhos brasileira de grande sucesso no início do século XX.

Dentre a produção literária de Viriato, ganhou destaque a temática histórica. Podemos citar, por exemplo, alguns dos textos do autor que convergiam quanto a este gênero: *Terra de Santa Cruz* (1921); *Brasil de meus avós* (1927); *Bahú velho: roupas antigas da história brasileira* (1927); *Gaveta de sapateiro: miudezas desarrumadas da história nacional* (1932); *País do pau de tinta* (1939).

Viriato estava preocupado em apresentar a História do Brasil aos brasileiros, de forma interessante, através de uma leitura fácil, ao alcance do seu público leitor:

[...] Queremos que o público se interesse pela nossa história quando, até agora, ella quasi só existe em forma de documentos, soterrada na poeira dos archivos ou enjaulada nesta ou naquella monographia massuda, neste ou naquele compendio detestável. (Corrêa, 1927, p.7-8 apud FERNANDES, 2009, p. 120)

Para Viriato, o fato de muitos brasileiros não conhecerem a história de sua própria pátria, não tinha como justificativa uma temática de difícil compreensão, mas a forma com que os escritores (intelectuais) a tratavam:

Nao há assumptos que não sejam capazes de interessar ao povo, mesmo os mais áridos e os mais ásperos. A questão é que elles lhes venham as mãos de forma insinuante e encantadora, como esses doces de vitrines de confeitaria, muitas vezes detestáveis de gosto, mas de apparencia tao bonita, que despertem o appetite e fazem água na boca de quem os admira. (Corrêa, 1927, p. 9-10 apud FERNANDES, 2009, p. 121)

E foi no intuito de tornar a literatura e, conseqüentemente, a história brasileira, mais próxima dos brasileiros que Viriato produziu seus textos, que ganhavam cada vez mais destaque no cenário nacional, o que se deve, também, pela nova forma de divulgação de livros realizada pela Companhia Editora Nacional. Um exemplo disso era a divulgação

das obras, por exemplo, de Monteiro Lobato e Viriato Corrêa, na contracapa de livros escolares. Em um destes anúncios, observa-se que iniciava com o seguinte dizer:

“Os meninos que lêem bons livros tornam-se os melhores alunos da classe e são queridos e admirados pelos coleguinhas e professores. Seja um bom aluno. Nas horas de folga procure ler as obras de Monteiro Lobato e Viriato Corrêa. Você verá que com o auxílio dos maravilhosos livros desses maravilhosos autores, é fácil aprender Geografia, Aritmética, Gramática, História e Ciências.” (Acervo Companhia Editora Nacional apud FERNANDES, 2009, p.42)

Havia, também, a indicação de leitura de três dos sete livros de Viriato Corrêa contemplados na listagem elaborada pela Comissão de Literatura Infantil para obras que estavam aptas a comporem as bibliotecas escolares. São elas: *História do Brasil para crianças* (1934); *Meu torrão* (1935) e *Contos de história do Brasil* (1921).

O livro *História do Brasil para crianças*, por exemplo, obteve um sucesso tão grande que Monteiro Lobato chegou a afirmar que Viriato Corrêa havia ensinado o caminho, vaticinando que haveria muitos seguidores (Fernandes, 2009). Na própria obra, há uma carta escrita por Rodolfo Garcia, em que também tece elogios: “(...) Se eu ainda fosse professor, ganharias uma nota ótima. Com o método adotado, conseguiste fazer um livro magnífico, não só para as crianças, como ainda para a gente grande” (Ibid., p. 122). Através da história narrada pelo personagem representado por um vovô, em *História do Brasil para crianças* Viriato Corrêa fornece lições de caráter formativo, moral e cívico calcadas no culto à pátria. Segundo Fernandes (2009) o personagem do vovô seria uma espécie de “testemunha ocular da história”, ao narrar às crianças fatos importantes da nossa história, como por exemplo, o dia da assinatura da Lei Áurea: “O dia 13 de maio, data em que a princesa assinou a grande lei da abolição, foi o mais bonito dia de festa que já houve no Rio de Janeiro. Nunca se tinha visto tanta alegria, tanta música, tantas flores.” Ainda segundo Fernandes (2009), no decorrer da narrativa escrita por Viriato, as lições do vovô possuem duplo aspecto de aprendizagem: a história do Brasil propriamente dita e o conteúdo moral, que muitas vezes encontra-se subjacente ao primeiro.

No livro *Meu torrão* (1935), dedicado à Monteiro Lobato, Viriato resgata fatos e personagens históricos, como a Guerra da Independência, os heróis da Revolução de 1817, destaca Tiradentes, Anchieta, entre outros. Como já foi dito anteriormente, havia nas obras

de Viriato um tom nacionalista preponderante. Tal aspecto foi assumido pelo próprio autor quando indagado, em entrevista ao jornal *O Globo* (1965), por que escrevia e quem influenciava sua obra. Viriato teria respondido, segundo Fernandes (2009), que somente as crianças e a pátria influenciavam a sua escrita e que seu objetivo era mostrar um pouco do Brasil aos pequenos, utilizando uma linguagem adequada ao público infantil.

Para Fernandes (2009), que realizou uma pesquisa a partir das obras do escritor, através de suas narrativas “ufanistas”, Viriato acabou servindo aos preceitos ideológicos do Estado Novo, uma vez que buscava forjar uma identidade cultural, através de uma memória nacional coesa, hegemônica, sem contradições sociais.

Outro autor que trazia também em suas narrativas um pouco do processo de “efervescência cultural” em curso no país era Tales de Andrade.

Thales Castanho de Andrade, natural de Piracicaba – estado de São Paulo, nasceu em 15 de setembro de 1890 e tornou-se professor de História e autor de obras literárias. Sua carreira teve início na Escola Estadual Sud Mennucci, onde diplomou-se como professor normalista, ministrou aulas de história geral e do Brasil e mais tarde se tornou diretor. Atuando como escritor, produziu um total de quarenta e sete livros, com uma tiragem de dois milhões de exemplares vendidos.

A seguir é possível visualizar as obras de autoria de Thales de Andrade, juntamente com a data de sua publicação, selecionadas pela Comissão de Literatura Infantil, para comporem as bibliotecas escolares do país.

Tabela 4- OBRAS DE AUTORIA DE THALES DE ANDRADE
SELECIONADAS PELA CLI (1937)

OBRA	DATA DE PUBLICAÇÃO
D. Içá Rainha	s/d
A filha da floresta	1919
Bem-te-vi feiticeira	s/d
A princesa Ariolinda	s/d
El-rei Don Sapo	s/d

Sua primeira obra direcionada ao público infanto-juvenil data de 1919, e intitulou-se *A filha da floresta*. Como é possível observar na tabela acima, tal obra está relacionada pela listagem elaborada pela Comissão. Segundo André Vale, autor que pesquisa a obra de Thales de Andrade, no livro *A filha da floresta* fica clara a opção do autor na idealização do homem do campo como modelo de trabalho e trabalhador para o Brasil. Na obra é possível observar, portanto,

(...) uma preocupação com a pátria, com o homem brasileiro, na medida que o trabalho do homem rural promove uma melhora na vida social das pessoas, diminuindo a fome. O campo é o lugar do trabalho, do homem honesto, correto, preocupado com a natureza e com a vida dos outros. O homem do campo é engajado, é uma fonte de produção para o país. Nesse sentido, é desse homem que o Brasil precisa. (VALE, 2005, p.5)

Embora esta obra tenha sido publicada dezessete anos antes da criação da Comissão de Literatura Infantil (1936), é interessante observar a exaltação à figura de homem rural. Isto porque, na década de 1930, período de funcionamento da Comissão, o que preponderava era a exaltação justamente do homem urbano, que estava diretamente relacionado com um ideal modernizador brasileiro. Com isso, podemos perceber que não é possível assegurarmos uma linearidade ao pensamento da época, mais especificamente, dos intelectuais da Comissão. As obras de literatura infantil, embora em período de nacionalização da educação brasileira, não deveriam se transformar em manuais didáticos e/ou doutrinários. Em texto escrito por Jorge Lima, membro da CLI, em 3 de maio de 1936, intitulado “Literatura Infantil” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA, 1936, CPDOC), o autor ressalta justamente que “excluamos da literatura infantil o livro intencionalmente escripto para obediência a programa de ensino, didáticos, technicos, etc.”

Mas para além de criar uma oposição entre campo e cidade, Thales de Andrade afirmou que ambos deveriam viver em harmonia, o que segundo ele seria civilizador. Ressaltava, ainda, que ser uma sociedade moderna era ter uma vida urbana desenvolvida, além de tecnologia e equipamentos novos, o que faltava ao campo. O autor, em sua opção pelo mundo rural, não excluía o aspecto urbano, propondo uma aproximação das duas

culturas, a urbana e a rural. O urbano, mesmo passível de críticas, era visto, também, como um local de aprendizagem, e o campo o local que precisava dos instrumentos da modernidade. Havia nas obras de Thales de Andrade, segundo André Vale (2005), uma clara exaltação nacionalista, uma vez que

Enxergava a sociedade brasileira, e mesmo a educação, em prol de uma proposta nacional. Nesse sentido [para André Vale], os alunos que tivessem contato com as obras de Tales de Andrade, seriam estimulados a assumirem uma missão nacional. (VALE, 2005, p.6)

Segundo Vale (Ibid.), Thales optou, assim, pela temática regionalista, para mostrar aos seus leitores mirins a ênfase nacionalista no Brasil rural.

Os autores contemplados na listagem elaborada pela Comissão de Literatura Infantil e neste estudo apreciados²⁶ demonstram que a seleção realizada pela CLI vem a confirmar a importância concedida as obras literárias no processo de educação e formação do alunado brasileiro. Não havia um descompromisso do Ministério da Educação e Saúde Pública com o acesso das crianças à literatura. Ou seja, para além da proliferação das obras infantis, através de novos títulos e promoção de concursos, era preciso estar atento a que tipo de leitura, considerando-se o conteúdo e a forma, as crianças teriam acesso através das bibliotecas escolares.

Eliana Ventrini (2009) destaca que também na década de 1950 existia uma expressiva preocupação com as bibliotecas escolares, como consta em uma sessão da Revista do Ensino²⁷ intitulada Biblioteca Escolar Infantil. Nessa sessão, Elida de Freitas e Castro Druck, professora de Biblioteconomia do Curso de Administração Escolar do Instituto de Educação de Porto Alegre, escrevia com regularidade sobre a importância da biblioteca escolar, concebida como local privilegiado de formação dos “bons” leitores e de difusão, para além do espaço da escola, da “boa” literatura. Segundo Márcia Razzini,

²⁶ Optei, neste estudo, em explicar acerca dos quatro autores que tiveram o maior número de obras na listagem elaborada pela Comissão de Literatura Infantil: Monteiro Lobato, Viriato Corrêa, Thales de Andrade e Arnaldo Barreto. Cabe aqui destacar que, para minha surpresa, ao realizar a pesquisa acerca da produção literária e biografia referente a vida de Arnaldo Barreto não encontrei material que me levasse a tecer comentários substantivos nesta dissertação.

²⁷ A Revista do Ensino era um periódico educacional mensal, destinado especialmente aos professores primários, com o patrocínio da Secretaria de Educação e Saúde do Estado do Rio Grande do Sul, embora autônoma e privada. A respeito deste tema ver BASTOS, 2005.

(...) a criação das bibliotecas escolares [acentuada com o movimento da Escola Nova], estabelecia uma nova relação dos alunos com os livros, pois eram oferecidos vários tipos de livros e de materiais de leitura, ampliando significativamente suas experiências de leitura. (2005, p. 110)

É justamente a partir da década de 1920 que se amplia a literatura dedicada à infância, apresentando uma diversidade de temas, entre os quais aqueles patrióticos, aventuras, contos, poesias e, também, traduções e adaptações. E o espaço das bibliotecas escolares irá se constituir em principal e privilegiado locus de acesso das crianças que freqüentavam a escola a essa literatura.

Foi tendo por premissa o papel importante desempenhado pelas bibliotecas escolares que os membros da Comissão de Literatura Infantil escreveram em conjunto o documento intitulado “Funcionamento das Bibliotecas Escolares” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA, 1936, CPDOC). Tal documento especifica os objetivos aos quais estas bibliotecas deveriam se orientar, conforme descrito nos itens abaixo:

- a) permitir o aproveitamento útil das horas de lazer;
- b) estimular e desenvolver o interesse da leitura;
- c) despertar e desenvolver o gosto artístico;
- d) permitir o desenvolvimento segundo as próprias tendências individuais;
- e) dar hábitos de ordem e cooperação – necessidade da criança descobrir atitudes e hábitos de ordem social.

O espaço da escola necessitava, então, atender a estas novas exigências, de modo a ser ampliado e renovado. “A escola precisava criar um ambiente físico propício para implementar as novas exigências e para cumprir as suas funções educativas – formação cívica e moral do novo cidadão” (Bastos, 2005, p. 191). Dentre os novos espaços da escola estava a criação e organização das bibliotecas infantis escolares, pois se o objetivo era levar ensinamentos por meio dos livros até as crianças, tornava-se fundamental que tivessem acesso aos mesmos. A escola, através da biblioteca, assume um lugar central, no cumprimento das orientações e ações de controle da leitura infantil.

Havia, sobre a prática da leitura, um forte tutelamento sob aquilo que poderia ou não ser lido por aqueles que se encontravam em fase de formação de hábitos e valores: os leitores infanto-juvenis (VENTORINI, 2009). Não é, portanto, aleatório o fato da criação

de uma Comissão de Literatura Infantil que, como vimos, possuía como um de seus encargos a indicação de providências a serem tomadas a fim de eliminar obras de literatura infantil consideradas sem valor ou perniciosas. E, de outra parte, indicar providências no sentido de promover em todo território nacional a leitura de histórias de literatura destinadas ao público mirim.

A fim de atender os encargos mencionados acima, ou seja, o controle e tutela do que oferecer à leitura de crianças e jovens, era necessário autorizar e/ou desautorizar certas obras a circularem entre as crianças brasileiras. Ventorini (2009) demonstra a preocupação existente com a “dietética” da leitura, mostrando as formulações discursivas dos anos 30 e 40, como no emblemático excerto que segue: “as boas leituras são tão importantes para a formação do espírito da criança, como o bom alimento é indispensável ao seu desenvolvimento físico” (Patri, 1947, p.6 apud VENTORINI, 2009, p. 66).

A partir dessa preocupação com o conteúdo existente nas obras oferecidas à leitura pelo público infantil e visando, portanto, incentivar a produção de novos textos destinados às crianças e jovens, é que a Comissão de Literatura Infantil, dentre as ações desenvolvidas, instituiu o Concurso de Literatura Infantil, em caráter nacional e com premiação.

2.2.5. Concurso de Literatura Infantil

Entre os projetos de atuação da Comissão figura a criação do Concurso de Livros Infantis. Tal iniciativa é justificada pela necessidade constatada pelos membros da Comissão no sentido de estimular a escrita de novas e boas histórias. Assim, em 17 de setembro de 1936, é lançado o edital do Concurso, em que se estabeleciam as três categorias a serem premiadas, de acordo com a faixa etária a que a obra fosse destinada: até sete anos de idade, de oito a dez anos e de mais de dez anos.

De ordem do Sr. Ministro da Educação, a Comissão de Literatura Infantil faz público que se acham abertas as inscrições para o concurso:

- 1º) para um livro para crianças até sete anos de idade;
- 2º) para um livro para crianças de oito a dez anos de idade;
- 3º) para um livro para crianças de mais de dez anos de idade.

(EDITAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA – Edital Concurso de Literatura Infantil, 1936, p.2)

Em meio às normas descritas no Edital, estão a obrigatoriedade das histórias concorrentes serem assinadas por pseudônimos, além de datilografadas e entregues em três vias junto ao Ministério até o dia 28 de fevereiro de 1937. A comissão julgadora constituída pelos membros da Comissão de Literatura Infantil salientava que uma das categorias previstas à premiação poderia não ter livros classificados, caso julgasse não serem merecedores de prêmios. Outra exigência imposta pela CLI, refere-se a questão do idioma brasileiro e a nacionalidade dos candidatos: “só se aceitarão [no Concurso de Literatura Infantil] obras originaes, inéditas e escriptas no idioma nacional. (...) Só poderão concorrer brasileiros natos ou naturalizados” (EDITAL MINSTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA – Edital Concurso de Literatura Infantil, 1936, p.2) .

O Edital anunciava, ainda, o prêmio oferecido pelo Ministério da Educação e Saúde, na forma de dinheiro e de acordo com a classificação da obra:

Primeiro colocado: 9,000\$500

Segundo colocado: 5,000\$000

Terceiro colocado: 3,000\$000

Entre as normas descritas no Edital constavam: a) o livro para crianças de até sete anos de idade deverá consistir em um álbum de estampas acompanhado de texto breve, que poderá ser em prosa ou verso; as estampas deverão estar ligadas pelo mesmo assunto, formando uma só história; b) o livro para crianças entre idade de oito, dez ou mais anos poderá consistir numa narrativa única ou numa série de contos. No mais, a última exigência para o concurso é de que as obras deveriam ser originaes, inéditas e escritas em idioma nacional.

Os documentos consultados registram os resultados do Concurso de Literatura Infantil, conforme apresentados abaixo em um quadro-síntese:

Quadro 5- Obras vencedoras do 1º Concurso de Literatura Infantil (1936)*

Faixa etária destinada	Obras premiadas
	- Primeira colocação: O Circo, autoria de Santa Rosa Jr

Até 7 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Segunda colocação: O Tatu e o Macaco, autoria de Luis Jardim - Terceira colocação: Carnaubeira, autoria de Margarida Estrela e Paulo Werneck
7 a 10 anos	<ul style="list-style-type: none"> - Primeira colocação: A Fada Menina, autoria de Lúcia Miguel Bueira - Segunda colocação: A Casa das Três Rolinhas, autoria de Marques Rebello e Arnaldo Tabayá - Terceira colocação: A Terra dos Meninos Pelados, de autoria de Graciliano Ramos
10 anos em diante	<ul style="list-style-type: none"> - Primeira colocação: O Boi Aruá, de autoria de Luis Jardim - Segunda colocação: A Grande Aventura de Luis e Eduardo, de autoria de Ester Costa Lima - Terceira colocação: Aventuras de Tibicuera, de autoria de Érico Veríssimo

* Fonte: documento divulgado pela Comissão de Literatura Infantil, contendo o título das obras vencedoras do Concurso de Literatura Infantil.

Deve-se registrar, contudo, que o Concurso pode não ter atingido o propósito almejado, talvez pelos problemas de divulgação. Isto porque através de carta escrita ao Ministro Gustavo Capanema, em 10 de janeiro de 1938, o secretário Murilo Mendes manifestava sua insatisfação com o fato das obras vencedoras do concurso não terem, até aquele momento, alcançado a publicidade que se desejava. Segundo Murilo Mendes, isto ocorreu por responsabilidade do Ministério da Educação e Saúde que se pronunciou muito tarde a respeito da publicação oficial dos livros premiados. Dessa forma, os autores dos títulos premiados encontravam-se em vias de negociação com diversas casas editoriais que estavam interessadas na publicação das obras.

Existiu um grande envolvimento dos intelectuais da Comissão em julgar e divulgar os resultados do concurso, o que fica explícito nas atas das reuniões e no Relatório de Atividades (sem número), em que as questões relativas ao Concurso se encontravam no centro das discussões.

2.2.5.1. Obras premiadas no Concurso de Literatura Infantil

Como já foi referido anteriormente, no ano de 1936 a Comissão de Literatura Infantil empreendeu o 1º Concurso de Literatura Infantil de carácter nacional. A documentação consultada registra que foram premiadas nove obras, distribuídas em três categorias, conforme previa o anúncio do Concurso, a saber: obras de literatura infantil para faixa etária até 7 anos; para 8 a 10 anos e para os 10 anos em diante. O Concurso contou com um número de 80 títulos inscritos e examinados, e onde “os nove premiados tiveram que alcançar, no mínimo, 70 pontos nas fichas de julgamento dos membros da CNLI, e reunir três indicações de seus integrantes [Comissão avaliadora composta por seis membros]” (cf. Gomes, s./d., p.5).

A seguir é realizada uma espécie de apresentação das obras premiadas no referido Concurso, afim de que o leitor possa ter um primeiro contato com os livros vencedores. Ou seja, não é o objetivo neste estudo realizar uma análise exaustiva desses textos, mas uma apresentação dos seus aspectos gerais.

Cabe ressaltar que dentre as nove obras premiadas no Concurso (listadas no Quadro V), três não foi possível localizar no período de desenvolvimento e escrita desta dissertação. O livro intitulado *O tatu e o macaco*, de autoria de Luis Jardim, não estava disponível em nenhum dos acervos consultados (bibliotecas virtuais e bibliotecas locais), não obtendo também referência a tal obra nos textos acadêmicos utilizados no estudo. O segundo livro não localizado, assim como *O tatu e o macaco*, foi premiado na categoria até 7 anos, trata-se de *Carnaubeira*, de autoria de Margarida Estrela e Paulo Werneck. Embora não tenha sido possível ter acesso à obra, identificou-se através do site chamado O Museu do Índio²⁸, o livro em sua edição do ano 2000, sob o título de *Lenda da Carnaubeira*. Podemos inferir que se trata da mesma obra premiada no Concurso de Literatura Infantil, pois também é de autoria de Margarida Estrela e Paulo Werneck. Já a terceira obra não localizada, foi vencedora da segunda categoria: 7 a 10 anos. Trata-se do livro intitulado *A fada menina*, de autoria de Lúcia Miguel Bueira. O texto com o título *A grande aventura de*

²⁸ <http://www.museudoindio.org.br/>

Luis e Eduardo, vencedor do segundo prêmio na categoria 10 anos em diante, foi possível de ser localizado no acervo da Biblioteca Lucília Minssen (localizada na Casa de Cultura Mário Quintana), porém a obra ainda não se encontra disponível para acesso do público. Entretanto, através dos dados disponibilizados foi possível obter a informação de que consta na referida biblioteca uma edição da Editora Paulinas, datada do ano de 1961. Tal edição possui, em sua página inicial, a menção ao prêmio recebido pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, através do Concurso de Literatura Infantil.

Passo, a seguir, a apresentar sucintamente as obra²⁹ s vencedoras do Concurso e às quais tive acesso para consulta e observação. Opto por apresentá-las na sequência da premiação, da primeira até a última categoria. Início pela faixa etária até 7 anos, que compõe o primeiro estrato da premiação.

A primeira colocação é atribuída ao livro “O circo”, assinado por Santa Rosa Jr.



O Circo é uma obra de autoria e ilustrações de Santa Rosa Jr. Na edição que tive acesso (1961, Paulinas), não constam alguns dados que seriam interessantes, como data da primeira edição, editora e número da edição consultada. O livro é composto por catorze páginas, das quais nove contém ilustrações coloridas.

Ao deparar-me com o livro de Santa Rosa Jr. o primeiro aspecto que despertou

²⁹ As edições das apresentadas neste estudo foram consultadas no Acervo de Literatura Infantil que faz parte do Projeto Tesouros Juvenis, da Biblioteca Lucília Minssen, localizada na Casa de Cultura Mário Quintana, Porto Alegre. Há informações de que as obras foram doadas pela Biblioteca Pública do Estado do Rio Grande do Sul.

atenção se refere justamente ao aspecto visual. Trata-se de uma obra em formato grande (32,5x 29,5cm), de capa e contra-capas duras, contendo ilustrações coloridas, conforme é possível observar na imagem antes representada. Regina Zilberman deu destaque às ilustrações presentes no interior do livro, assim como na capa:

Capista prestigiado da editora Olympio entre os anos 30 e 60, do século XX, Santa Rosa usa suas habilidades para produzir uma obra em que aproveita as conquistas do Modernismo para experimentar em termos de materiais utilizados, desenho de figuras (humanas e não humanas) e composição do conjunto, não esquecendo mesmo de variar quando do emprego de cores, como se verifica nas letras que formam o título do livro. (2009, p. 28)

Santa Rosa Jr narra a história de alguns personagens do mundo circense. Inicia descrevendo Don Pablo: “um estupendo domador, conhecido nas cinco partes do mundo com seus belos cavalos ensinados. (...) Don Pablo vai à Terra dos Anões, ao País dos Gigantes, ou ao fim do mundo num minuto”. Em seguida, apresenta ao leitor Fu Manchu: “mágico do velho Japão, o ídolo da garotada, o único homem da terra que come fogo verdadeiro”. Mr. Brown, por sua vez, é o “ilusionista sem rival, cuja varinha mágica faz brotar flores do chão e fitas de cores das paredes nuas. Do fundo de seu chapéu encantado ainda sairão muitos coelhos, quinhentas pombas, todas as bandeiras do mundo”. E as alegrias do circo não acabam por aí, pois Santa Rosa Jr traz o valente toureiro: “a maior alegria da platéia na mais engraçada comédia de todos os circos.”. Por fim, apresenta o Pimpalhão: “o ídolo de vinte países que fará dançar o grande urso que veio do Pólo Norte especialmente para o circo”.

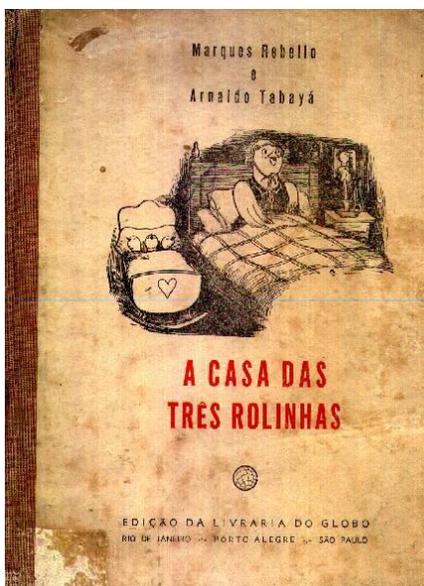
Se formos observar o que o edital do Concurso de Literatura Infantil exigia como norma para aqueles autores que se propusessem a concorrer com histórias na faixa etária de 7 anos, veremos a exigência de consistir em um “álbum de estampas acompanhado de texto breve”. Nesse sentido, O Circo corresponde às exigências da CLI, pois trata-se de uma obra em que texto e imagem “dividem a mesma responsabilidade”, ou seja, tem a mesma importância nessa espécie de palco que é o livro. Ao abordar a relação dos livros infantis com desenvolvimento das crianças, Nelly Coelho, pesquisadora da área da literatura, destaca que:

Esse convívio com a imagem, associada à palavra, facilitará a operação mental que

identifica a percepção visual e a palavra correspondente. Mas para que isso se dê, a imagem deve ser nítida e imediatamente perceptível pela criança, além de livros com poucas páginas. (1991, p.172-173)

No livro de Santa Rosa Jr a imagem não possui um papel coadjuvante, mas instiga a criança na percepção à relação direta que existe entre imagem-texto, um complementando o outro.

Ainda na categoria 7 a 10 anos, a segunda colocação foi atribuída ao livro intitulado *A casa das três rolinhas*, de Marques Rebello e Arnaldo Tabayá.



A obra consultada possui ilustrações de João Fahrion e publicação no ano de 1939 pela Editora Livraria do Globo. Possui, além do conto principal que intitula o volume, outros oito contos, a saber: O ratinho vermelho, O espetáculo de gala, O peixinho comilão, Dona Gorda e Dona Magrinha, O urubu e a gambá, O casamento de candonga, O galinho preto e O fardão do coronel. Neste estudo porém, os comentários que teço referem-se ao conto principal, que dá nome à obra vencedora: *A casa das três rolinhas*.

O livro manuseado, que integra o acervo da Biblioteca Lucília Minsen, em Porto Alegre, possui uma dimensão de 22 cm x 16,5 cm. Tem sua capa e contracapa em três cores: preto, branco e vermelho e ilustração referente a história do conto principal na capa,

conforme é possível observar na imagem abaixo. Em comparação com a obra *O Circo, A Casa das Três Rolinhas* não possui uma apresentação tão colorida e instigante, embora possua ilustrações dirigidas ao público infantil.

Se compararmos com a obra de Santa Rosa Jr, referida anteriormente, há um progressivo e considerável aumento da extensão dos textos e, também, a diminuição do espaço destinado às imagens. Ou seja, destinada ao público leitor de 8 a 10 anos de idade, que supostamente deveria dominar com maior facilidade os códigos da escrita e, conseqüentemente, possuir uma maior consolidação da técnica de leitura, talvez a expectativa dos autores é que não se fazia tão necessária a correlação direta entre texto e imagem. Nelly Coelho destaca este aspecto:

O essencial da história [com o domínio dos mecanismos da leitura] é contado pelo texto, que se torna mais denso. As ilustrações, por si só, já não podem servir à compreensão do desenrolar da ação, mas sim, descrever a atmosfera, ou contexto, ou proceder a um momento importante da ação. (1991, p. 174-75)

A observação da obra leva a crer que o texto deste livro se modifica, em relação ao anterior, e acompanha o amadurecimento da aquisição e compreensão da leitura de seu público: as crianças de 8 a 10 anos.

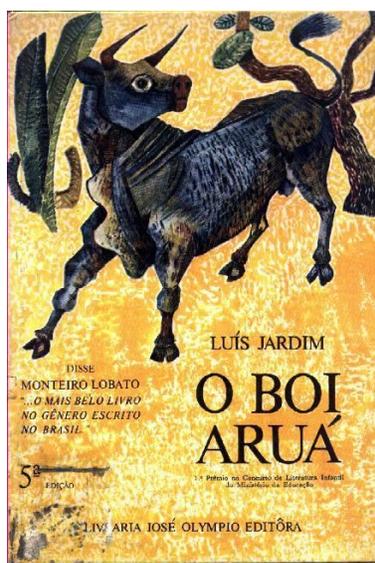
Ocupando a terceira colocação, o livro intitulado *A terra dos meninos pelados*, foi escrito por Graciliano Ramos



A edição consultada possui ilustrações de Nelson Boeira Faedrich. Sua capa, também ilustrada, integra a edição publicada pela Editora Livraria do Globo e data do ano de 1939. O livro é composto por 74 páginas com ilustrações coloridas.

Graciliano Ramos, através de sua narrativa, conta a história do personagem chamado Raimundo que vivia na terra chamada Cambacará. Este era sempre alvo de deboches dos demais meninos, já que sua aparência era um pouco diferente: possuía a cabeça pelada (calvo), além de ter um olho de cor azul e outro de cor preta; sendo assim apelidado de Raimundo Pelado. Entristecido com sua situação e por não ter amigos, Raimundo ficava falando sozinho e criou através de sua imaginação a terra de Tatipurin. Neste lugar os meninos eram todos calvos, com um olho preto, outro azul, as cigarras tocavam suas músicas em grandes discos, as laranjeiras se curvavam para oferecer suas laranjas aos passantes, os rios encolhiam suas margens para as pessoas passarem. Logo Raimundo fez alguns amigos, como Pirengo, Talima, Sira, um menino-anão que adorava chorar e Caralâmpia, a menina que virou princesa e tem nos braços pulseiras de cobra coral, no peito um broche de vaga-lume. Mas, preocupado com a lição de geografia que tinha para fazer quando saiu de Cambacará, Raimundo volta da terra de Tatipurin, toda feita de diferenças, onde se reordenam alguns conceitos e idéias que possuía anteriormente.

Na faixa de premiação dos 10 anos em diante, obteve a primeira colocação o livro cujo título, O Boi Aruá, é de autoria de Luis Jardim.



O exemplar consultado conta com ilustrações do próprio autor. Trata-se da 5ª edição da obra, cuja publicação é da Editora Livraria José Olympio, no ano de 1961, não constando o ano de sua primeira publicação. O texto é composto de outras duas histórias: Histórias de Maracañas e Histórias de Bacurái. Esta edição possui uma dimensão de 24x16cm e tem capa e contracapa colorida. A capa possui a figura do Boi Aruá, ganhando destaque também uma frase escrita pelo autor de obras infanto-juvenis Monteiro Lobato: “... o mais belo livro no gênero escrito no Brasil.” Tal opinião, de um renomado escritor como Monteiro Lobato, além de convidar o leitor a desvendar o que há de interessante em tal obra, confere ao texto legitimidade e importância. Isto porque, o autor utiliza-se de seu lugar de autoridade literária da época, concedendo credibilidade ao livro.

Assim que o leitor abre o livro, na primeira página se depara com a titulação obtida no Concurso, ou seja, primeiro lugar dentre as obras destinadas a crianças de 10 anos em diante.

O livro de Luís Jardim apresenta ao leitor uma temática regionalista. Narra a história de três personagens, João, Pedro e Juca, que ouvem Sá Dendém (empregada negra) contar a história do Boi Aruá: um boi rajado, escuro, que vivia no sertão. Após uma correria intensa e muita aventura, o fazendeiro chamado Lourenço consegue alcançar o boi Aruá e o vê se transformar num bezerrinho. Tratava-se de um bezerrinho encantado, pois após o fazendeiro Lourenço perder sua arrogância característica e sempre falar a frase “ Se Deus Quiser” quando precisava de algo, teve como recompensa não só alcançar o Aruá, mas a riqueza e proliferação de suas terras e gados.

Trata-se de uma história folclórica, que se desenrola no ambiente rural e que traz em seu final uma mensagem religiosa e moral. Regina Zilberman e Marisa Lajolo alertam para algumas características que eram comuns na literatura infantil do período de 1920-1940:

(...) são as histórias de origem folclórica, narradas por uma negra (doméstica e/ou escrava) a crianças atentas. Resultam da transposição literária de um hábito tradicional da educação brasileira, quando esta não era administrada apenas por escolas. (ZILBERMAN; LAJOLO, 1986, p. 65)

No livro O Boi Aruá, a narrativa inicia justamente através da personagem de Sá Dendém, uma empregada negra, que conta às crianças uma lenda folclórica. Traz elementos próprios da cultura brasileira: o negro, o sertão, o folclore. O folclore brasileiro surge da

narrativa oral, em tempos onde apenas uma parcela pequena da população brasileira dominava o código escrito. Assim, a literatura oral, onde se incluem os contos, as lendas folclóricas, possuía grande importância. Laura Sandroni (1987) relata que José Veríssimo chamava a atenção para a cultura popular como a grande propagadora do sentimento da terra:

As tradições pátrias, a poesia popular, todo o nosso folclore, que é a representação emotiva mais genuína da nossa gente e nacionalidade, os velhos pretos, as mucambas, os negros contadores de histórias e dizedores de credices e lendas, transmitiam às suas senhoras-moças e nhandãs e sinhozinhos e com elas alguma coisa própria da alma da Pátria. (SANDRONI, 1987, p. 34)

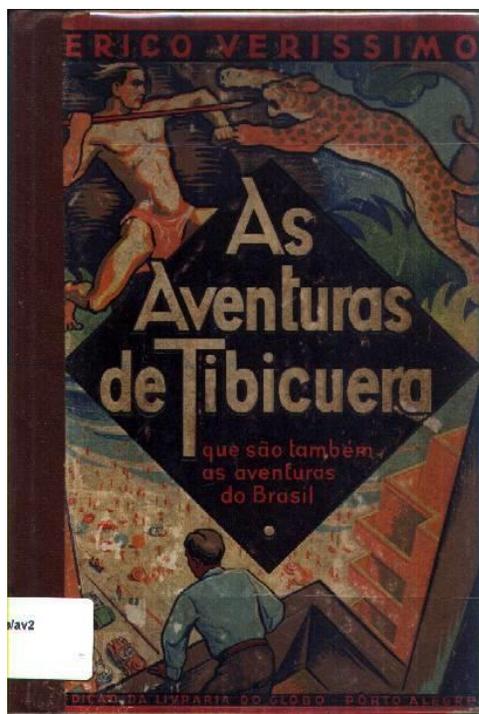
A história do Boi Aruá retrata um pouco dessa tradição genuinamente nacional, a qual José Veríssimo se refere. Trata-se daqueles “casos” que ocorriam no interior desse Brasil (como por exemplo, o sertão) e que iam ganhando visibilidade e credibilidade através do “boca-a-boca”, ou seja, da tradição das histórias orais.

O livro também foi publicado pela Editora Melhoramentos, e na segunda edição dessa editora, no ano de 1964, consta na contra-capla uma nota do editor, onde este diz:

Se todos os jovens lessem as três estórias contidas neste livro, veriam o quanto o autor ressalta a modéstia, o amor à Deus, a perfeição com que tudo fez e o quanto é justo em suas decisões. Veriam também, em resumo, uma agradável leitura, que não cansa por ser cabocla, por ser natural e brasileira.

Diferentemente da 5ª edição da Editora José Olympio, em que não há qualquer nota do editor ou do próprio autor referente à obra, percebe-se, na descrição acima, que o editor ressalta ao leitor o valor de um texto que destaca sentimentos considerados benéficos, ou seja, ele quer “ganhar o leitor”, introduzindo-o no mistério que envolvia o texto que estava a sua frente. Desperta atenção a razão expressa pelo editor quanto ao texto tornar-se uma leitura agradável: não cansa por ser cabocla, por ser natural e brasileira. A identificação com o que é brasileiro, nacional e, conseqüentemente, bom, *acompanha* o sentimento nacionalista da época, presente não somente na literatura.

Ainda na categoria 10 anos em diante, a terceira colocação coube ao livro *Aventuras de Tibicuera*, de autoria de Érico Veríssimo.



A edição da ilustração acima é da Livraria Globo e data de 1937, contendo 179 páginas e medindo 12x18 cm, com ilustrações de Ernst Zeuner. A obra é composta de 67 capítulos, cada um contendo aproximadamente 2 páginas. Esta edição de *Aventuras de Tibicuera* conta também com a referência ao prêmio recebido no Concurso de Literatura Infantil.

Na obra de Érico Veríssimo, o próprio herói da narrativa – Tibicuera - conta aos leitores suas aventuras através do tempo, havendo, portanto, um tempo presente. Tempo este que começou antes de 1500, numa taba Tupinambá, e terminou num arranha-céu de Copacabana em 1942. Ou seja, através do personagem de Tibicuera, o autor conta as crianças brasileiras um pouco da história do país, misturando ficção com História. Na própria folha de rosto da obra Érico explicita sua intenção em narrar, de fato, a história do Brasil, onde diz: “As aventuras de Tibicuera, que são também as aventuras do Brasil” (VERÍSSIMO, 1937). A seguir, ainda na apresentação da obra, o autor diz que

(...) Não hesito em passar as mãos de vocês esse romance, porque no fundo ele conta também muito das aventuras do nosso Brasil. A princípio pode parecer fantástico que um homem tenha conseguido atravessar vivo e rijo mais de quatrocentos anos. Mas estou certo de que, após a leitura do capítulo intitulado “O segredo do pajé”, todos vocês aceitarão o fato e, mais, hão de fazer o possível para seguir os conselhos do feiticeiro a fim de vencer o tempo e a morte. (VERÍSSIMO, 1937, p.10)

É interessante destacar que, diferentemente das demais obras premiadas no Concurso de Literatura Infantil, neste texto de Érico Veríssimo há apenas um único personagem: o próprio Tibicuera. Os demais são figurais reais, históricas que conforme se desenvolve a história brasileira, aparecem na narrativa. Segundo Ângela C. Gomes (s/d, p. 13) “ele [Tibicuera narrador] sabe articular bem história e memória, história e ficção; sabe dosar descrições e narração, enfim, sabe fazer a crônica dos acontecimentos da “formação”.

Para além de uma obra com o intuito meramente recreativo, o texto de Érico Veríssimo é, também, formativo, levando o seu leitor a percorrer por entre as páginas do livro um pouco da história da formação social brasileira, porém, diferentemente dos textos mais didáticos, por meio de uma narrativa gostosa, atraente.

As aventuras de Tibicuera se encaixam bem no conjunto de produtos culturais que dão destaque à História do Brasil, na chamada Era Vargas. Não diferindo muito dos livros didáticos, no que dizia respeito ao conteúdo da narrativa, deles se afastava completamente pela forma como narrava, pela construção do enredo, dos personagens. Embora eles fossem quase os mesmos, comportavam-se de forma muito diferente. Falavam, tinham sentimentos, dúvidas. Enfim, eram pessoas reais. O livro permitia, dessa forma, um aprendizado gostoso, o que não é pouco para quem desejava ensinar às crianças a conhecer e amar o Brasil, independentemente de regimes políticos que pudessem estar a governá-lo. (GOMES, s/d, p. 17)

Para a pesquisadora Ângela Gomes, o fato de Érico Veríssimo conseguir atrair o público infanto-juvenil com uma leitura gostosa que proporcionava desvendar um pouco da história da nossa pátria, possa ser o segredo da imortalidade de Aventuras de Tibicuera.

As obras aqui brevemente apresentadas ao leitor demonstram que a literatura infantil é mais que um passatempo, ela, como refere Cecília Meireles (1984), é uma nutrição. Possivelmente um dos segredos da literatura destinada às crianças é valer-se do lúdico para educar. As obras tematizam, de certa forma, preocupações de uma época. Ou seja, embora nem sempre expressem através de suas narrativas um nacionalismo mais

explícito, como no livro Aventuras de Tibicuera, possuem elementos importantes como a tematização da família (A casa das Três Rolinhas), a questão religiosa (O Boi Aruá), a diversão inofensiva à moral (O Circo) e a temática envolvendo as diferenças (A terra dos meninos pelados).

2.2.6. Término da Comissão de Literatura Infantil

A pesquisa possibilitou identificar registros relativos à suspensão das atividades da Comissão de Literatura Infantil. Em carta escrita ao ministro Gustavo Capanema, em 28 de novembro de 1938, o secretário da Comissão, Murilo Mendes, acusa o recebimento do comunicado enviado pelo Tribunal de Contas da União paralisando as atividades da Comissão.

A continuidade dos trabalhos, especialmente no que se refere ao levantamento e controle das publicações de circulação nacional, passou a ser de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicas – INEP, que tinha como um de seus dirigentes Lourenço Filho, ex-membro da Comissão de Literatura Infantil.

No Ante-projecto de decreto-lei (s/d) que dispõe sobre as publicações periódicas infantis e juvenis, sob responsabilidade do INEP, fica explícito o compromisso adotado por este Instituto:

Art. 1º - Nenhuma publicação periódica, destinada à infância ou juventude, poderá ser editada no país, sem prévio registro no Ministério da Educação.

E, na sequência, confirma a impossibilidade de registro da publicação que:

Art. 3º - a) o programa seja considerado inconveniente aos interesses da educação nacional; b) a direção não apresente, entre seus membros, pessoa notoriamente conhecida por atividades no domínio da educação. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA, s/d, INEP)

Ao assumir os novos encargos, o INEP listou resumidamente os trabalhos realizados pela Comissão de Literatura Infantil:

- a) levantamento das publicações existentes;
- b) organização de plano e ficha para classificação das obras;
- c) exame crítico de cerca de uma centena de trabalhos;
- d) organização de um boletim que não chegou a ser publicado.

Junto aos documentos reunidos no Acervo Capanema da Fundação Getúlio Vargas, não foi possível localizar nenhuma documentação que identificasse a data precisa do encerramento da Comissão, nem mesmo como este encerramento foi recebido pelos seus membros.

Como é possível perceber, o período de existência da Comissão de Literatura Infantil foi curto, visto que seus trabalhos tiveram início no ano de 1936 e a carta que anuncia o término das atividades da CLI é de novembro de 1938. Embora, como já destacado, as encargos desenvolvidos pela Comissão não tenham sido abruptamente encerrados, já que o INEP deu continuidade a trabalhos já iniciados pela CLI. Devido à carta de encerramento ter sido enviada pelo Tribunal de Contas da União, podemos arriscarmo-nos a inferir que um dos motivos da paralisação das atividades da Comissão tenha sido proporcionado pela redução dos gastos, já que a folha de pagamento dos intelectuais que compunham a CLI não era irrisória³⁰.

³⁰ Somente a folha de pagamento referente ao mês de setembro do ano de 1937, somou um total de 2:400\$000 (dois contos e quatrocentos mil réis).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Era Vargas se afasta no tempo, mas se consolida no íntimo da história brasileira.

Tratando-se de um processo encerrado, isto é, em que a sucessão de fatos é irreversível, não há como refazer o Estado brasileiro e suas multifacetadas atribuições senão a partir das inapagáveis consequências da ação varguista.

(SANTOS, 2006, p.25)

A análise da Comissão de Literatura Infantil, mesmo considerando sua existência efêmera, requer a compreensão de um movimento amplo, complexo e contraditório de construção e consolidação do Estado nacional no Brasil. O governo de Getulio Vargas representou uma etapa inicial de construção do Estado, bem como de abertura de um longo ciclo de modernização do país. Tal processo deu-se a partir de um momento crítico do sistema internacional, a crise do capitalismo de 1929, que se estendeu pela década de 1930, com a Grande Depressão, e culminou na Segunda Guerra Mundial (1939-45).

O ciclo de desenvolvimento e de modernização no Brasil representava a construção do Estado moderno brasileiro, que tinha como uma de suas faces a nacionalização do ensino. A estruturação de um sistema nacional de ensino era apenas uma das faces da unificação e da integração do país. Isto era perceptível na infraestrutura de transporte, de energia e de comunicação; na criação de um mercado doméstico; na posterior construção de um sistema partidário não-regionalizado; na organização de instituições públicas de escopo nacional; entre outras tantas transformações.

A nacionalização do ensino era parte constitutiva de uma política de Estado que visa a forjar uma identidade nacional, ou seja, nas primeiras décadas do século XX tinha a educação escolar um lugar estratégico na difusão do ideário modernista. Para tanto, era crucial a criação de um sistema cultural e educacional.

A Comissão de Literatura Infantil acabou por se constituir, também, em um dos projetos desenvolvidos pelo governo brasileiro visando a nacionalização do ensino e a formação de uma identidade nacional.

A análise da origem, das atribuições e dos conflitos que permearam a atuação da Comissão de Literatura Infantil revelam um pouco do processo de nacionalização do ensino brasileiro. E o tratamento da literatura infantil por parte da Comissão revela algumas das aspirações do governo, o espírito da época e as disputas por projetos de país naquele contexto.

O governo Vargas, em alguma medida também através da Comissão de Literatura Infantil, conseguiu integrar alguns dos principais intelectuais brasileiros, o que conferiu legitimidade às políticas governamentais. Com a CLI, as políticas educacionais concorreram na direção de conduzir a produção literária infantil para os objetivos proposto, quais sejam: a construção do cidadão moderno, com seus hábitos urbanos, de higiene, de convivência; a formação da identidade, visando produzir certa coesão nacional; e, por fim, a promoção da legitimidade do próprio governo, intrínseca à lógica política, recrudescida por um contexto de transição.

O que enriquece o objeto de pesquisa é que, por tratar-se de um contexto de transição, os conflitos e as mudanças são mais latentes. São estes conflitos e estas mudanças que explicam, de certa forma, o caráter político que assumiu a Comissão de Literatura Infantil através de suas ações. Afinal, organizar o sistema educacional brasileiro, o que incluiu também o controle sobre a circulação de livros, e a produção destes, daria ao governo razoável poder sobre o controle das idéias expressas naquilo que era oferecido à leitura de jovens e crianças e, conseqüentemente, sobre a formação dos novos cidadãos. É importante reforçar que, neste contexto, o governo Vargas atuava sobre outros instrumentos de produção de idéias, entre eles o rádio, a música, as artes, propaganda, entre outros.

De qualquer forma, mais do que simples adesão a práticas autoritárias, o governo Vargas representa uma disputa entre o “novo” e o “velho”, entre o arcaico e o moderno. E o sistema educacional e a CLI, como de resto toda a sociedade, expressaram muito bem tais conflitos e transformações. Na opinião de Helena Bomeny (1999), o sistema educacional brasileiro era uma das instituições que melhor expressavam os ideais da época:

Em sentido especial, a educação talvez seja uma das traduções mais fiéis daquilo que o Estado Novo pretendeu no Brasil. Formar um “homem novo” para um Estado Novo, conformar mentalidades e criar o sentimento de brasilidade, fortalecer a identidade do trabalhador, ou por outra, forjar uma identidade positiva no trabalhador brasileiro. (BOMENY, 1999, p. 139)

A literatura infantil nesse momento histórico, através de suas narrativas, igualmente expressava o sentimento de patriotismo característico do governo varguista e da sociedade da época. Exemplo disso é a passagem final da obra de Viriato Corrêa intitulada *História do Brasil para crianças* – indicada pela Comissão de Literatura Infantil para compor as bibliotecas escolares do país – em que o autor se dirige ao público leitor (as crianças) com uma mensagem:

Aí tem, meus meninos, a história comprida que eu queria contar para vocês. É bonita? É feia? Não sei. O que eu sei é que devemos prezá-la, porque ela é a história da nossa pátria. Amemos o mundo inteiro, mas amemos particularmente a terra em que nascemos. (CORRÊA, 1957, p. 235)

Ler que devemos amar a nossa terra, mais que o mundo inteiro; escutar “Aquarela do Brasil”, de Ary Barroso, onde se cantam as belezas naturais de um “Brasil brasileiro”, os olhos verdes da mulata, em uma mesma época, não é casual, mas está a indicar o que Marilena Chauí (2000) denominou de “verdeamarelismo”³¹. Não podemos, entretanto, cair no equívoco de considerar que se trata simplesmente de um ufanismo, mas, mais uma vez, da forma pela qual a literatura infantil manifestou as contradições da construção educacional, cultural e identitária do Brasil naquele contexto.

Nessa conjuntura, a Comissão de Literatura Infantil se tornou uma espécie de agência reguladora do Estado, na medida em que tinha como um de seus propósitos, e isso está explicitado no próprio documento em que eram conferidos os encargos da CLI, conforme já referido anteriormente neste estudo, o de fiscalização das obras literárias em circulação no país, a fim de verificar se alguma possuía, em sua narrativa, conteúdo que viesse contra os interesses do estado. Fiscalização esta comandada pelos renomados intelectuais que a compuseram. Para Ângela de Castro Gomes (s/d, p.5) tais intelectuais apostaram

(...) numa ação educativa ampla, no sentido da informação e da formação do leitor mirim. Essa aposta, que se vincula à construção de uma cultura cívica republicana, torna-se parte constitutiva da identidade desses intelectuais, e pôde ser vivida como

³¹ Ver: CHAÚÍ, Marilena. *Brasil. Mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

“missão”, útil e prazerosa, quer porque se dirigia às crianças – sempre os futuros cidadãos –, quer porque acenava com a possibilidade de ganhos materiais e simbólicos em um estreito mercado editorial.

O Concurso de Literatura Infantil se caracterizou como sendo uma dessas ações educativas encetadas pela Comissão que, embora seja difícil estimar o seu alcance, atingiu alguns objetivos, como: estimulou a redação de novos títulos de obras infantis por parte de autores nacionais (embora tenham recebido premiação o número de nove livros, houve 80 inscritos); deu visibilidade a uma literatura que havia sido julgada pela Comissão como adequada ao público infantil; promoveu o surgimento de novos autores que passaram a escrever para as crianças, estimulando a produção do parque editorial.

Uma das competências designadas à Comissão e que o Concurso realizado acabou por abarcar, diz respeito ao desenvolvimento da boa leitura na formação do leitor infantil em todo o país. Isto porque o que se visava ao conclamar (através de edital) os escritores a produzirem literatura infantil era justamente a produção de textos que “levassem até o público mirim” conteúdos não perniciosos, contra a moral, mas aqueles que conseguissem, através de seu conteúdo, educar e recrear, através de histórias “úteis”. Nesse sentido, o público alvo, no caso as crianças, encontram-se em processo de formação de hábitos, valores, conceitos. Por isso a preocupação por parte dos governantes com a “literatura que estava formando” as crianças brasileiras.

Destaco, porém, que não há por parte do leitor infantil uma única apropriação dos conteúdos presentes em quaisquer livros, pois estes os ressignificam de diferentes maneiras, de forma que os mesmos livros podem exercer influências diferentes, de acordo com cada leitor e seus repertórios de leitura e de vida.

O fato de a criança tomar um livro nas mãos, folheá-lo, passar os olhos por algumas páginas não deve iludir ninguém. Há mil artifícios e mil ocasiões para a tentativa de capturar esse difícil leitor. São os aniversários, são as festas, são as capas coloridas, são os títulos empolgantes, são as abundantes gravuras... (MEIRELES, 1984, p. 31)

Portanto, o fato de um texto ser ou não aprovado por professores, pedagogos, literatos, intelectuais diversos para a leitura do público infanto-juvenil não garante que esse venha a produzir “os efeitos desejados”.

Não basta um pouco de atenção dada a uma leitura para revelar uma preferência ou uma aprovação. É preciso que a criança viva a sua influência, fique carregando para sempre, através da vida, essa paisagem, essa música, esse descobrimento, essa comunicação... (MEIRELES, 1984, p. 31)

Não ser possível dimensionar de que forma as crianças se apropriaram da leitura das obras analisadas, não anula a necessidade, segundo os membros da Comissão de Literatura Infantil, de selecionar obras que consideravam adequadas ou não para estas crianças e, no caso do Concurso, promover a criação de novos títulos.

Assim, a literatura acaba por ser uma “porta de entrada” para outros objetivos, como a formação do pequeno leitor. É por intermédio do despertar do gosto pela leitura, que a “função de educar” da literatura, pode atingir seu objetivo.

Meu intuito ao longo desta pesquisa não foi julgar se as obras destinadas ao público infantil, no período de existência da Comissão de Literatura Infantil, mais especificamente nos anos iniciais de implantação do Estado Novo, constituíram um artefato maléfico ou benéfico para a formação da criança brasileira. Acredito não ser possível pensar a literatura infantil, e a sociedade de forma geral, de maneira maniqueísta. Através do estudo realizado é possível perceber que, de forma geral, as obras literárias possuem elementos que estavam muito presentes nas preocupações manifestas pelas discussões da Comissão, conforme mencionado antes, assim como as preocupações do Ministério da Educação, já que a Comissão de Literatura Infantil constitua um órgão permanente do Ministério. A aprovação ou não de determinadas obras de literatura infantil, para circularem não somente nas escolas, estava relacionada, de alguma forma, a um projeto de educação, um projeto de governo.

(...) a literatura infantil escrita e publicada entre 1920 e 1945 está plenamente integrada aos problemas, ideais e realizações da época. Entretanto não se pode afirmar que ela reflita mecanicamente, nem que os sonegue. A questão é mais complexa e, examinando a produção do período, discriminam-se algumas constantes, cujo conjunto acaba por configurar temáticas e procedimentos caracterizadores da literatura infantil dessa fase. (ZILBERMAN, LAJOLO, 1986, p. 64)

A realização de um estudo que se deteve, entre outros documentos, em apresentar

algumas obras de literatura infantil historicamente situadas num tempo-espaço é rico para buscar compreender o contexto de produção de tais obras, o contexto educacional, o cenário nacional. Não estou afirmando, contudo, ser possível dar conta de toda complexidade que envolve essas diferentes esferas, mas a riqueza de poder, a partir de obras infantis, vislumbrar outros horizontes.

Acredito que não podemos cair no erro de atribuir à Comissão uma característica autoritária ou repressora, até porque, guardando as devidas proporções, sua atuação foi curta, no decorrer de apenas um ano. Como já foi referido, a CLI integrou um conjunto de ações do Estado e, assim, trazia no seu próprio projeto concepções educacionais da época a qual fazia parte.

Por fim, estou convencida, talvez provisoriamente, de que esta dissertação não dá por encerradas muitas inquietações, dúvidas, anseios formulados ao longo do estudo. Mas acredito não ser este o objetivo de um trabalho dessa natureza. Iniciei o percurso com suposições, teorias, e, ao final, não deixei de ter outras tantas suposições, teorias, algumas apenas renovadas... Foi, contudo, uma trajetória de muitos aprendizados.

REFERÊNCIAS

ATAS DE REUNIÕES realizadas pela Comissão de Literatura Infantil, na sede do Ministério de Educação e Saúde, localizada na cidade do Rio de Janeiro. Encontram-se registradas em ata as reuniões dos dias: 30 de abril de 1936, 07 de maio de 1936, 14 de maio de 1936, 21 de maio de 1936, 28 de maio de 1936, 04 de junho de 1936, 11 de junho de 1936, 18 de junho de 1936 e 25 de junho de 1936. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

BASTOS, Maria Helena Câmara. **A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942)**. O novo e o nacional em revista. Pelotas: Seiva, 2005.

BASTOS, Glauca Soares. **Monteiro Lobato: perfis e versões**. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007. 136p. Tese (Doutorado) – programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 1983.

BOMENY, Helena. **Os intelectuais da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, D. (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 137-166.

CAMPOS, André Luiz Vieira. **A República do Picapau Amarelo: uma leitura de Monteiro Lobato**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

CAPES. “**Banco de Teses**”. Disponível em <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em março/2010.

Carta A: 20 de maio de 1936a. Remetente: Comissão de Literatura Infantil; destinatário: Associação Brasileira de Imprensa. Tema abordado: os efeitos da imprensa sensacionalista sobre as crianças e os adolescentes. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

Carta B: 10 de janeiro de 1938a. Remetente: Murilo Mendes; destinatário: Gustavo Capanema. Tema abordado: insatisfação referente o baixo número de obras de literatura infanto-juvenil adquiridas pelo Ministério da Educação e Saúde Pública e a pouca publicidade dos livros vencedores do Concurso de Literatura Infantil. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

Carta C: 28 de novembro de 1938c. Remetente: Murilo Mendes; destinatário: Gustavo Capanema. Tema abordado: acusando o recebimento de carta no qual o Tribunal de Contas

da União paralisa as atividades da Comissão de Literatura Infantil. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo, UNESP, 2004.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil**. Mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 5ª ed. São Paulo: Atica, 1991.

CORREIA, Maria Leticia. O Ministério de Educação e Saúde. In: **Getúlio Vargas e seu tempo**. Rio de Janeiro, BNDES, s/d. p. 229-236

CORREIA, Viriato. **História do Brasil para crianças**. 21ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura**. Política social e racial no Brasil – 1917-1945. São Paulo: UNESP, 2006.

EARP, Fabio Sá; KORNIS, George. O desenvolvimentismo econômico sob Getúlio Vargas. In: **Getúlio Vargas e seu tempo**. Rio de Janeiro, BNDES, s/d. p. 229-236

FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **O Brasil contado às crianças**: Viriato Corrêa e a literatura escolar. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009. 363p. (Tese), Faculdade de Educação, São Paulo, 2009.

GOMES, Ângela de Castro. **As aventuras de Tibicuera: literatura infantil e História do Brasil na Era Vargas**. s/d http://www.unesp.br/propp/palestra_pibic.htm Acesso em: 24 e outubro de 2008.

HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA, Carlos Alberto Messenger. O imaginário Moderno no Brasil. In: **A invenção do Brasil moderno**. Medicina, educação e engenharia nos anos 20-30. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 9-42

HORTA, José Silvério Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia**. A educação no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

KROPF, Simone; HERRSCHMANN, Micael; NUNES, Clarice. **Missionários do progresso**. Médicos, engenheiros e educadores no Rio de Janeiro 1870-1937. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996.

LAJOLO, Marisa. Monteiro Lobato: um brasileiro sob medida. São Paulo: Moderna, 2000.

_____; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**. História & Histórias. São Paulo: Ática, 1999.

LAMEGO, Valéria. **A farpa na lira**: Cecília Meireles na Revolução de 30. Rio de Janeiro: Record, 1996.

MACIEL, Maria Eunice de S. A eugenia no Brasil. **Anos 90**. Porto Alegre, v.7, n.11, p.121-130, julho. 1999.

MARCHI, Diana Maria. **A literatura infantil gaúcha**. Uma história possível. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA - Edital de abertura do concurso público de literatura infantil, promovido pela Comissão de Literatura Infantil. (RJ, 17 de setembro de 1936). Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA – Ofício de abertura dos trabalhos da Comissão de Literatura Infantil (D.O. de 04 de maio de 1936, pg. 927). Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA - s/d, INEP.

MONARCHA, Carlos. Notas sobre educação brasileira na era “Getuliana”. In: **História da Educação**. Pelos: UFPel, v.3, nº. 6, 1998.

PASSIANI, Enio. **Na trilha do Jeca: Monteiro Lobato e a formação do campo literário no Brasil**. Bauru: EDUSC, 2003.

PÉCAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil**. Entre o povo e a nação. São Paulo: Ática, 1990.

PROJETO TESOUROS JUVENIS: Biblioteca Lucília Minssen/coordenação Kátia Becker Lorentz; apresentação Marília Sauer Diehl. – Porto Alegre: Associação Amigos a Biblioteca Lucília Minssen, 2009.

QUADROS, Claudemir de. **Reforma, ciência e profissionalização da educação**: o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul. 2006. 430p. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

RAZZINI, Márcia P. Gregório. Livros e leituras na escola brasileira do século XX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil. vol.III – século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 100- 113

SANDRONI, Laura. **De Lobato a Bojunga**: as reações renovadas. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

SANTOS, Wanderley Guilherme. **O ex-leviatã brasileiro**: do voto disperso ao clientelismo concentrado. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2006.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil. vol.III – século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 30-39

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena M. B.; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

STEPHANOU, Maria. Discursos médicos e educação sanitária na escola brasileira. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil. vol.III – século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 142-164

_____; BASTOS, Maria Helena. História, memória e História da Educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil. vol.III – século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 416-429

VALE, André Dela. **Um homem, uma cidade, um país**. Ponta Grossa, Paraná: IX Simpósio Internacional processo Civilizador: tecnologia e civilização, 2005. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais9/artigos/workshop/art2.pdf>. Acesso em: 12 de maio 2010.

VENTORINI, Eliana. **Regulação da leitura infanto-juvenil no Rio Grande do Sul na década de 1950**: interdição, triagem e intervenção das autoridades. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Faculdade de Educação, 2009. 119p.

VERÍSSIMO, Érico. **Aventuras de Tibicuera**. Porto Alegre: Globo, 1937.

VIZENTINI, Paulo Fagundes. **História do século XX**. Porto Alegre: Novo Século, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1985.

____; LAJOLO, Marisa. **Um Brasil para crianças**: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. São Paulo: Global, 1986.

ZUGNO, Ana Lucia Ioppi. **Usos da literatura infantil no Estado Novo: o caso de As aventuras de Tibicuera**. 2007. 87p. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade o Extremo Sul Catarinense, Florianópolis.

APÊNDICE

APÊNDICE A - PESQUISA NO BANCO DE TESES CAPES

Referência à literatura infanto-juvenil como objeto de estudo.

Resumos de teses e dissertações – Área: Educação; período 2003 a 2009.

Dissertações

Autor	Título	Ano	Universidade	Assunto abordado
Ana Beatriz Tomasi Guimarães	A revista "Leitura: teoria e prática" e a literatura infantil e juvenil.	2003	UEM	Consolidada como Revista especializada na área de leitura, a análise de suas publicações nos permite lançar uma reflexão sobre a frequência de publicação de discussões acerca da literatura infantil e juvenil em suas páginas, ao longo de sua existência no mercado editorial. Por isso, tomamos a literatura infantil e juvenil, área de inegável importância dentro dos estudos literários e de suma importância para a formação do hábito da leitura, compactuando assim para a formação de leitores, como assunto central neste trabalho.

André Luis Gomes Moreira	Literatura e adolescência em livros didáticos de português: representações sociais, recepção e efeitos estéticos na construção da identidade do leitor-adolescente.	200 3	UnB	Representações sociais sobre adolescência forjadas por autores de textos narrativos veiculados em livros didáticos de português.
Cristina Aquati Perrone	Do mito à fábula: releituras de Lobato.	200 3	USP	Produções literárias infantil e juvenil de Monteiro Lobato e Jean de La Fontaine, procurando caracterizar marcas comuns.
Ilan Brenman	Através da vidraça da escola :uma reflexão sobre a importância da leitura em voz alta de obras literárias na educação.	200 3	USP	A prática da leitura em voz alta de literatura infanto-juvenil, compreendida como uma estratégia de mediação para a formação de novos leitores.
José Alves	Leitura O Boy da Via Láctea de Regina Chamilian.	200 3	Unesp- Assis	Definições de literatura, literatura infanto-juvenil e leitura a partir do estudo do livro infanto-juvenil O boy da Via Láctea, de Regina Chamlian.
Margareth Silva De Mattos	Informação e ficção na literatura infanto-juvenil: reflexões sobre a leitura no Brasil.	200 3	UFF	O subgênero informativo no campo da produção literária brasileira para crianças e jovens.
Maria Aparecida Barbosa	Ciranda de estripulias e palavras. apresentação de recreio. "a Revista Recreio", uma publicação da ed. abril. 1969 a 1982.	200 3	Unesp- Assis	A Revista Recreio (1969-1982) e a escolha de um público consumidor em ascensão no país: crianças recém iniciadas no mundo da leitura.

Neiva Lanzarini Zuchi	Escola e leitura: uma viagem através da literatura.	2003	UEPG	A prática docente de professores que atuam no Ensino Fundamental em duas escolas da rede pública do município de Itapejara D'Oeste - PR. A pesquisa se caracteriza como um estudo de caso e levanta questões referentes à leitura.
Surley Jardim Silva	A literatura infanto-juvenil em Juiz de Fora: catálogo analítico.	2003	CES	A história literária infanto-juvenil de Juiz de Fora, inserida no panorama nacional, com ênfase em Monteiro Lobato e na importância da Lei 5.692, impulsionadora do incentivo da literatura infanto-juvenil no País.
Soraia Maia Gontijo	Biblioteca pública: espaço de mediação entre a criança e a cultura escrita.	2004	UFMG	"Práticas de leitura de crianças de faixa etária correspondente aos primeiros anos do Ensino Fundamental, no interior de uma biblioteca pública. Prioriza a seção Infanto-Juvenil da Biblioteca Pública Municipal Ataliba Lago, de Divinópolis".
Carolina Amália Witzke Darolt	As imagens multifacetadas da palavra: a literatura na escola	2004	Ufcar	"A rede de significados científico-cultural construída pelo literário dentro da Escola Sarapiquá", localizada em Florianópolis, Santa Catarina.

Leila Rose Márie Batista Da Silveira Maciel	Leituras intertextuais em corpo estranho, de olhos fechados e menino da ilha.	2004	CES	"A presença dos mitos gregos Édipo, Fedra e Medéia nas obras <i>De olhos fechados</i> e <i>Corpo estranho</i> da escritora mineira Maria de Lourdes Abreu de Oliveira, radicada em Juiz de Fora".
Maria Albanisa Da Silva Almeida	A simbologia das cores em obras infanto-juvenis de Lygia Bojunga Nunes e experiências em sala de aula.	2004	UEPB	"A obra de Lygia Bojunga Nunes, particularmente, os livros <i>Corda Bamba</i> e <i>O Meu Amigo Pintor</i> por acreditar que neles a arte se faz primazia".
Angela Enz Teixeira	Escolher para outro ler: que fazer? o professor e a seleção de obras literárias para alunos de 8ª série do ensino fundamental do município de Maringá/PR.	2005	UEM	"Os parâmetros utilizados por docentes para a seleção de livros literários indicados a turmas de 8ª série".
Berta Lúcia Tagliari Feba	Os colegas, de Lygia Bojunga Nunes: um estudo da recepção no ensino fundamental.	2005	UEM	A recepção de <i>Os Colegas</i> (1972), de Lygia Bojunga Nunes (1932-).
Dayse Casarin Barroso Silva	"Literatura em minha casa": uma pesquisa em escolas públicas do município de Londrina.	2005	UEL	"A implementação do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE/2002 -, intitulado "Literatura em Minha Casa", que distribui livros a alunos, com o objetivo de formar leitores e proporcionar a leitura compartilhada com os seus familiares".

Maria Eloá Meirelles Araujo	A atuação do professor-leitor das séries iniciais: a literatura infanto-juvenil na formação do aluno.	200 5	UBC	"O perfil do professor-leitor, que atua nas séries iniciais do ensino fundamental, verificando seu conhecimento quanto às obras infantis a serem trabalhadas, conforme os conteúdos previstos nos PCNs de Língua Portuguesa, e a maneira pela qual gerencia atividades de leitura com seus alunos".
Sandra Minae Sato Garcia	Leituras de Alice.	200 5	UFJF	"Leituras dos livros <i>Alice no país das maravilhas</i> (<i>Alice's adventures in wonderland</i> , 1865) e <i>Através do espelho</i> (<i>Through the looking glass</i> , 1871), do escritor inglês Lewis Carroll (1832-1898)".
Ana Paula Sefton	"Pai não é de uso diário" (?): paternidades na literatura infanto-juvenil.	200 6	UFRGS	"As representações e práticas discursivas que envolvam as identidades masculinas e paternas advindas de materiais da Literatura Infanto-juvenil".
Cristina De Vasconcelos Ramos	Caio Porfírio: a formação intelectual e literária do contista cearense.	200 6	UFCE	"As temáticas na obra do escritor cearense Caio Porfírio Carneiro".
Jaqueline Martins	Tudo menos ser gorda: a literatura infanto-juvenil e o dispositivo da magreza.	200 6	UFRGS	"As representações e os discursos sobre o ser gordo que circulam em determinadas obras, bem como os enunciados que

				emergiram em conversas sobre tais livros com um grupo de crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental".
Mara Rejane Miranda De Almeida	Literatura infanto-juvenil em sala de aula: entre a natureza do norte e o sertão nordestino.	200 6	UFPR	"A contribuição do texto regional (textos de literatura infanto-juvenil da Amazônia-paraense, <i>Cachimbinho, um menino da Amazônia</i> , e do sertão nordestino - <i>Era uma vez uma fazenda</i>), aplicados em duas turmas: 5a e 8a séries. O efeito e a recepção provocados nos receptores".
Márcia Asedias Moura Soares	O quintal de Ziraldo: espaço do jogo entre realidade, ficção e imaginário.	200 6	CES	"O percurso da memória da infância de Ziraldo Alves Pinto, vivida na cidade mineira de Caratinga, que se converte, na sua obra literária, em realização poética de elevado lirismo".
Marcia Juliane Valdivieso Santa Maria	Marina Colasanti: longe ou perto do querer do leitor? um estudo de caso da recepção de longe como o meu querer por alunos do ensino fundamental.	200 6	UEM	"A recepção de <i>Longe como o meu querer</i> (1997), de Marina Colasanti, por um grupo de oito alunos do ensino fundamental de uma escola da rede privada na cidade de Jandaia do Sul, Paraná, refletindo sobre algumas possíveis variáveis que os levaram a apreciar ou a rejeitar a obra".

Marta Ando	Yumi	Do texto ao leitor, do leitor ao texto. um estudo sobre Angélica e o abraço de Lygia Bojunga Nunes.	2006	UEM	"Sob o viés da teoria do efeito, propugnada pelo estudioso alemão Wolfgang Iser a partir da década de 1970, busca-se examinar a configuração do leitor implícito e dos espaços vazios inscritos na estrutura textual, bem como os efeitos potenciais que a obra literária pode provocar no leitor, ampliando, assim, seu horizonte de experiência e motivação".
Célia Escanfella	Maria	Literatura infanto-juvenil brasileira e religião: uma proposta de interpretação ideológica da socialização.	2006	PUC?SP	Este é um estudo exploratório sobre a produção de literatura infantil no contexto religioso católico com o objetivo de contribuir com o atual debate sobre a construção social da infância brasileira. Para tanto foram confrontados, com base em análise comparativa, 30 livros de literatura infantil do período de 1976 a 2000, 15 deles publicados por editoras laicas e 15 por editoras católicas.
Ana Lucia Zugno	Ioppi	Usos da literatura infantil no Estado Novo: o caso de "As aventuras de Tibicuera	2007	UDESC	Analisar a literatura infantil utilizada durante o Estado Novo (1937-1945). Visou também conhecer a parte do projeto do Ministro da Educação, Gustavo Capanema, que previa o aproveitamento da literatura

				infantil pela escola, além de analisar os estudos feitos pela Comissão de Literatura Infantil, especialmente criada para aquele fim no governo de Getúlio Vargas e que era coordenada por Murilo Mendes.
Teresa Plens Manfredini.	Lobato tinha razão: reflexões sobre a questão da literatura infanto- juvenil e seus leitores	200 7	UFRJ	Reflexões sobre a leitura da literatura infanto-juvenil e a formação de leitores. A pesquisa está dividida em quatro blocos e compara o ato de ler a um banquete, procurando apresentar um novo olhar sobre a questão, pois acrescenta ao enfoque da escola particular e da pública, o ambiente, eminentemente, seletivo de uma livraria especializada em literatura infanto-juvenil. A pesquisa interpretativista, de base mista, analisa dados quantitativos e qualitativos de cento e cinquenta leitores dos três ambientes, concluindo que, através de práticas inovadoras, é possível a transformação do quadro atual da leitura no país.

Rute Pereira Alves De Araujo.	A recepção da leitura literária: uma experiência com livros da coleção Literatura em minha casa	200 7	UFCG	A literatura infanto-juvenil, ainda transporta os ranços da tradição pedagógica e moralizante que a originou, e são responsáveis por inúmeras discussões no meio acadêmico, que vem buscando a partir de meios reflexivos, tornar o ato da leitura literária, realizada especialmente no âmbito escolar, uma atividade mais prazerosa, portanto, livre do pragmatismo e pedagogismo que lhe serviu de base e reluta em permanecer até os dias atuais.
Izaura da Silva Cabral	O leitor em processo de autonomia: contribuições de narrativas.	200 7	UNISC	Este estudo busca verificar contribuições que as narrativas clássicas trazem para a construção de seus possíveis leitores infanto-juvenis. As obras escolhidas para a análise Alice no país das maravilhas (1865), As aventuras de Tom Sawyer (1876), O mágico de Oz (1900) e Narizinho arrebitado (1921) são histórias clássicas, pois ultrapassaram os limites cronológicos e apresentam a criança como protagonista. A partir desses relatos, busca-se analisar a proposta de leitor

				configurado pelos textos. Para realizar essa análise partiremos de uma fundamentação teórica que focaliza a estrutura das narrativas e os possíveis efeitos que gera no leitor.
Patrícia Santos Hansen	Brasil, um país novo: literatura cívico-pedagógica e a construção de um ideal de infância brasileira na Primeira República.	2007	USP	A partir do final do século XIX, importantes intelectuais brasileiros como Silvio Romero, Olavo Bilac, Coelho Netto, e outros, começaram a produzir livros de caráter cívico para o público infantil. Na primeira década do século XX, a revista "Tico-Tico", primeiro periódico brasileiro dirigido às crianças, iria somar-se àqueles ao por em prática um projeto pedagógico vinculado ao novo status da criança na família e na sociedade. Enquanto "ser social", a criança passava a ser vista principalmente como futuro da nação, adquirindo uma responsabilidade que seria simbolicamente reforçada pela utopia do país do futuro.

Lisandra Portela Steffen	Monteiro Lobato: Da obra literária à televisão	2008	UPF	Analisa a transposição dos principais personagens da obra O Sítio do Picapapu Amarelo, de Monteiro Lobato, para o programa de televisão veiculado pela Rede Globo. O objetivo é mostrar em que medida a transposição de características e de linguagem dos personagens do meio impresso para o audiovisual é afetada por lógicas da indústria cultural.
Fernanda dos Santos Gill	Se liga: tenha boas maneiras	2008	UFRG	Busca desconstruir, desmanchar o texto aparentemente “inocente” que se apresenta em tais manuais. Procurei analisar como estes manuais se constituíram como instituidores de regras sociais, para serem trabalhados com as crianças desde muito pequenas. Problematiza a forma como os manuais de Boas Maneiras nos apresentam um modelo de conduta a ser seguido.
Ana Carolina Lopes Venâncio	Literatura infantil-juvenil e diversidade	2009	UFP	A pesquisa se vincula aos estudos brasileiros que analisam de forma crítica a criação e difusão de formas de hierarquização social (de idade, gênero, raça e relativos à deficiência) por meio de

				discursos e imagens veiculadas pela literatura infanto-juvenil.
Daniela Corte Real	A Literatura Infanto-juvenil nas Águas da Inclusão Escolar: navegar é preciso	2009	UFRGS	Analisa a literatura infanto-juvenil em língua portuguesa com destaque para os livros que trazem como personagens de suas narrativas sujeitos com deficiência, a partir da perspectiva da educação inclusiva e da estética da recepção na literatura infanto-juvenil, tratando das articulações e relações existentes entre os elementos constitutivos dos livros (texto verbal e não-verbal), através de uma abordagem dialógica.
Eliana Ventorini	Regulação da leitura e da literatura infanto-juvenil no Rio Grande do Sul na década de 1950 : interdição, triagem e intervenção das autoridades	2009	UFRGS	Compreender os dispositivos de controle da literatura infanto-juvenil, isto é, as ações que intentavam controlar, coibir, taxar e interditar determinados impressos, notadamente periódicos infanto-juvenis, em circulação no Rio Grande do Sul no decorrer da década de 1950. Ou ainda, as estratégias de regulação impostas na tentativa de

				governar a leitura da maioria.
Ana Teresinha Fontana de Souza	O outro lado de uma mesma história: a produção literária destinada ao público infanto-juvenil no Estado de Mato Grosso	2009	UFMT	Tem por objetivo apresentar os títulos que compõem essa literatura, bem como fazer uma descrição panorâmica do desenvolvimento desse campo no Estado, observar as tendências, temáticas privilegiadas, aspectos da produção e circulação dessas obras, além de traçar um breve paralelo entre a literatura infantil brasileira e a mato-grossense e sua repercussão em Mato Grosso.

TESES

Autor	Título	Ano	Universidade	Assunto abordado
Célia Regina Delacio Fernandes	Práticas de leitura escolar no Brasil: representações da escola, de professores e do ensino na literatura infanto - juvenil a partir dos anos 80.	2004	Unicamp	"As representações da escola, de professores e do ensino em dez obras literárias destinadas às crianças e aos adolescentes, nas últimas décadas do século XX, procurando compreender as complexas e delicadas relações entre a instituição escolar contemporânea e a produção literária infanto-

				juvenil".
Marta Pontes Pinto	A literatura na sala de aula - a tradução, a adaptação e a recriação de obras clássicas para o público infanto-juvenil.	2004	Unesp	"A tradução, adaptação e recriação de textos literários".
Paulo Vinícius Baptista da Silva	Relações raciais em livros didáticos de língua portuguesa.	2005	PUC-SP	"Os discursos sobre os segmentos raciais negros e brancos em livros didáticos de Língua Portuguesa para a quarta série do ensino fundamental, publicados entre 1975 e 2004".
Diogenes Buenos Aires de Carvalho	A adaptação literária para crianças e jovens: Robinson Crusoe no Brasil.	2006	PUC-RS	"A adaptação literária para crianças e jovens no Brasil, tendo como suporte teórico a estética de Recepção e a Sociologia da Leitura.
Ismael dos Santos	A retórica de transposição da fábula para a cultura brasileira e a sua poética em livros: intencionalidades e estratégias.	2006	UFSC	"A tese reveste-se de dupla vertente. A primeira configura pesquisas bibliográficas, teóricas e textuais, sobre a produção da fábula, que investigam o perfil e a sua presença na cultura ocidental; e leituras, textuais e interpretativas, que buscam desvelar as estratégias discursivas e as narrativas desse gênero. A segunda vertente delimita a pesquisa e a leitura da fábula na Literatura Brasileira ao focar, em especial, a intencionalidade de

				produção, a estratégia textual e a anatomia da sentença moral. Além disso, registram-se o uso e a frequência da fábula na literatura para crianças expressa no livro de lazer e no livro didático".
Laura Souza Fonseca	Trabalho infanto-juvenil: concepções, contradições e práticas políticas.	2006	UFF	"Questões que vulnerabilizam e limitam as ações desenvolvidas em relação ao trabalho infanto-juvenil".
Luciano Ferreira da Silva	Vozes de um desejo: a representação da homoafetividade na literatura infanto-juvenil brasileira.	2006	UFPE	"A literatura infanto-juvenil brasileira, depreendendo de algumas obras selecionadas a temática da homoafetividade, tanto masculina quanto feminina".
Patricia Santos Hanssen	Brasil, um país novo: literatura cívico-pedagógica e a construção de um ideal de infância brasileira na Primeira República	2007	USP	Dialogando com o contexto que se configurou a partir da abolição da escravidão e da proclamação da república do Brasil, os textos cívicos além da tarefa de formar cidadãos assumiram por vezes também um caráter civilizador, divulgando novos valores éticos e sociais que ao mesmo tempo caracterizavam um estilo de vida burguês e subordinavam as escolhas, as relações, os hábitos, os sentimentos e o corpo do indivíduo a pátria, visando com isso efetuar uma verdadeira regeneração nacional.
Tania Rocha Parmigiani	Botos, mapingurys, curupiras...	2007	USP	Este estudo tem por objetivo discutir o papel das narrativas orais,

	narrativas de crianças ribeirinhas			culturalmente constituídas, como mediadoras da aprendizagem escrita de crianças de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental de uma escola pertencente a uma comunidade ribeirinha, às margens do Rio Madeira, em Porto Velho, Rondônia, Estado situado ao sudoeste da Amazônia, cujo ensino era fundamentalmente direcionado pelo livro didático.
Patricia Tavares Raffaini	Pequenos poemas em prosa: vestígios da leitura ficcional na infância brasileira, nas décadas de 30 e 40	2008	USP	Durante as décadas de 30 e 40, o escritor Monteiro Lobato reuniu e preservou inúmeras cartas enviadas a ele por crianças leitoras, nelas estão registradas muitas opiniões sobre sua obra além de considerações sobre a vida das próprias crianças e como elas viam o mundo a seu redor. A presente pesquisa pretende analisar através dessa fonte documental qual era a recepção da obra infantil de Lobato, naquele período. Abordaremos ainda a circulação dos livros de Lobato assim como as maneiras de leitura praticadas na infância.
Fernando Teixeira Luiz	REINAÇÕES NA JECATATUÁSIA: aspectos estético-sociológicos da arte segundo Monteiro Lobato..	2009	UNESP	Pretende-se efetuar o levantamento, a seleção e a análise de trinta e quatro publicações literárias – abarcando o que convencionalmente se designou como “literatura geral” e “literatura infantil” – bem como seis coletâneas de ensaios jornalísticos e três volumes de cartas editadas pela Brasiliense. De modo geral, parte-se

				do conjunto de reflexões articuladas na mocidade – reunidas posteriormente no título Literatura do Minarete (1948) – passando pelas publicações incisivas de 1915 a 1919, e estendendo-se até os textos mais moderados contemplados nas décadas de 30 e 40.
Raquel Afonso da Silva	"Entre livros e leituras: um estudo de cartas de leitores"	2009	UNICAMP	A presente tese trata de cartas de leitores a três escritores de literatura-brasileira - Monteiro Lobato (1882-1948), Pedro Bandeira (1942) e Ana Maria Machado (1941). Tal correspondência encontra-se em acervos distintos e contempla diferentes períodos históricos - décadas de 1930 e 40 (leitores lobatianos), décadas de 80 e 90 (leitores de Bandeira) e anos 2000 a 2005 (leitores de Machado).

Fonte: CAPES – “Banco de Teses”. <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>

Acesso em março/2010