UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE HISTÓRIA SOCIAL

A SEMEAR HORIZONTES:

leituras literárias na formação da infância,
Argentina e Brasil (1915 – 1954)

Gabriela Pellegrino Soares

São Paulo
2002

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL

A SEMEAR HORIZONTES:
leituras literárias na formação da infância,
Argentina e Brasil (1915-1954)

Gabriela Pellegrino Soares

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
História Social, do Departamento de História da
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo, para a obtenção do título
de Doutor em História.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Maria Lígia Coelho Prado

São Paulo
2002

O presente trabalho foi realizado com o apoio do CNPq, uma entidade do Governo Brasileiro voltada ao desenvolvimento científico e tecnológico.

Para Marcos F. Palhares

Sumário

<i>Agradecimentos</i> _____	6
<i>Resumo</i> _____	9
<i>Abstract</i> _____	10
<i>Introdução</i> _____	11
<i>À guisa de abertura. Argentina e Brasil: tecidos sociais, difusão da leitura e mercados editoriais</i> _____	22
Parte I: Literatura e Formação Infantil: repertórios nacionais compostos, 1915-1954	
Introdução _____	60
<u>capítulo 1</u> : Literatura infantil argentina: negociações culturais e políticas	
Introdução _____	68
1.1 Nação, sociedade, folclore e natureza _____	71
a. Ada María Elflein: tecendo a Argentina em texto _____	74
b. Alvaro Yunke: trajetos possíveis nas bordas portenhas _____	79
c. Hugo Wast: limites de uma infância na Argentina oligárquica _____	82
d. Rafael Jijena Sánchez: folclore para crianças _____	86
e. Horacio Quiroga e os contos da selva _____	89
f. Hudson e Berry: a fauna e a flora revisitadas _____	93
1.2 Infância, educação e literatura: outros horizontes _____	95
a. Constancio C. Vigil, literatura e periodismo: contrastes _____	97
b. Javier Villafañe e o teatro de títeres: um contraponto _____	102
<u>capítulo 2</u> : Literatura infantil brasileira: negociações culturais e políticas	
Introdução _____	122
2.1 Educação, trabalho e patriotismo: os textos apontam o caminho _____	125
a. Tales C. de Andrade: “encanto” com “verdade” _____	127
2.2 O Brasil, o livro e a criança por um novo prisma _____	140
a. Monteiro Lobato e a conquista dos leitores “para a cultura” _____	141
Conclusão: perspectivas comparadas _____	183

PARTE II: Mediações: escolha de repertórios, promoção do gosto por ler

Introdução	186
------------	-----

capítulo 3: Educadoras no cultivo das leituras literárias

Introdução	193
3.1 Gabriela Mistral e a formação do leitor	194
3.2 Cecília Meireles e a formação do leitor	204

capítulo 4: Duas experiências bibliotecárias: compondo acervos e práticas

Introdução	222
4.1 A <i>Sección Infantil de la Biblioteca Nacional de Maestros</i>	223
4.2 A Biblioteca Infantil de São Paulo	246

capítulo 5: Concepções editoriais

Introdução	277
5.1 Lourenço Filho e as publicações infantis da Companhia Editora Melhoramentos de S. Paulo	278
5.2 Viagens e <i>Viajes</i> de Gulliver, um exemplo	302
Conclusão: perspectivas comparadas	313

<i>Epílogo</i>	318
----------------	-----

<i>Fontes</i>	322
---------------	-----

<i>Bibliografia</i>	324
---------------------	-----

Agradecimentos

A trajetória desta pesquisa foi ladrilhada por encontros e diálogos com pessoas que a tornaram mais rica, viva e significativa. Gostaria de agradecer pelo interesse, seriedade e admirável generosidade:

Aos ex-colegas do Departamento de História da UFMG, onde este trabalho germinou. Em particular, às amigas Adriana Romeiro, Eliana de Freitas Dutra e Kátia Gerab Baggio; à Eliana, também, por me apresentar ao *Centre d'histoire culturelle des sociétés contemporaines* de l'UVSQ, na França;

A Maurício e Regina Capdevielle e a Luiz Felipe Moreira, que me hospedaram durante a primeira viagem de pesquisa a Montevideu e Buenos Aires; à Isabel Mansilla, que gentilmente se dispôs a me acolher em sua casa por tantos dias durante a segunda viagem;

A Ana Kleinman, Paula e Charles Doceur, que prepararam, com muito esmero, minha estadia em Paris;

Aos responsáveis pela Seção de Bibliografia e Documentação da Biblioteca Infanto-Juvenil Monteiro Lobato, em São Paulo, e pela *Sala Americana de la Biblioteca Nacional de Maestros*, em Buenos Aires; em especial a Alicia Teresa Gómez e Jacira Rodrigues Garcia;

A Maria Esther de Pose, Marisa Montrucchio, Stella Maris Franco e Veronica Giordano, que com toda boa vontade me ajudaram a definir roteiros de pesquisa em Buenos Aires; à Stella também pelas dicas bibliográficas;

A Ismael E. Castro, que me conseguiu uma almejada obra argentina que tantas outras diligências haviam fracassado em obter;

A Dulce Fraccaroli Franco e Joyce Campos Kornbluh, por gentilmente me disponibilizarem uma tarde para conversas e levantamento de fontes;

À Maria Helena Capelato, pela atenção e referência historiográfica;

Aos meus colegas latino-americanistas, participantes dos seminários de pesquisa coordenados por Maria Lígia Prado, que discutiram criteriosamente este trabalho;

A Alberto Aggio, José Luís Beired, Júlio Pimentel Pinto, Lúcia Barbosa de Oliveira, Marco Antonio Villa, Maria Alice de Almeida Ribeiro, Maria Aparecida de Menezes Borrego, Marquilandes Borges de Sousa, Mary Anne Junqueira, Mônica Duarte Dantas,

Paulo Garcez Marins, Rafael de Bivar Marquese, Silvio Barini Pinto e Wanessa Asfora, pelo apoio em momentos distintos e por me obrigarem a aprofundar a reflexão histórica; à Mônica, também, pelos empréstimos bibliográficos, sugestões e o contato com a família Fraccaroli; à Cidinha, muito especialmente, pela confiança e amizade, o estimulante envolvimento e a cuidadosa leitura crítica da tese, iniciada em pleno domingo de sol;

A Andrea Slemian e João Paulo Pimenta, que tão prontamente saíram em busca dos livros e informações que, na reta final, me faltavam de Buenos Aires; à Simone Scaglione Borges de Sousa, pelo alento e a interessada leitura do trabalho;

À Lia Mattos, responsável pela biblioteca e arquivo da Companhia Editora Melhoramentos de S. Paulo, agradeço a gentileza e auxílio durante a pesquisa realizada *in loco* e, posteriormente, o recorrente envio de dados; a Walther Weiszflog, pelo acesso à editora;

A Pablo Medina, diretor da *Asociación Cedimeco*, a cuja biblioteca tive a sorte de chegar em meio às explorações portenhas: entre seus livros e bonecos, a fumaça do café e a fala conhecedora, tudo começou a fazer mais sentido;

A José Mindlin, Cristina Antunes, Rosana Gonçalves e Elisa Nazarian, junto a quem tive o privilégio de vivenciar, além de importantes achados bibliográficos, atmosferas e atitudes que sugeriram novos caminhos;

Aos funcionários da biblioteca *L'Heure Joyeuse* e do *INRP*, em Paris;

Aos membros da Banca de Qualificação, Marta Maria Chagas de Carvalho e Tania Regina de Luca, que fizeram críticas e deram sugestões valiosas ao trabalho; a Marta, também, pelo instigante curso de pós-graduação na PUC;

Ao meu orientador do Doutorado Sanduiche na *Université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines*, Jean-Yves Mollier, que se empenhou de muitas maneiras para que minha estadia na França fosse produtiva e agradável, agradeço a hospitalidade e as preciosas contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa; também, pela atenção, à Diana Cooper-Richet, co-responsável pelo dinâmico *Centre d'histoire culturelle...*;

A Jean Hébrard, que me acolheu na *École d'Hautes Etudes en Sciences Sociales* com enorme simpatia e disposição para discutir a tese, apresentar-me possibilidades e interlocutores: sua maneira de conciliar o trabalho nas áreas de educação e história serão sempre uma referência para mim;

A Jean-Marie Privat e Marie-Christine Vinson, que com o entusiasmo que lhes é característico me proporcionaram dias de fecundas conversas e descobertas em Metz; a Roger Chartier, Serge Gruzinski e Sophie Fisher, agradeço a oportunidade de dialogar sobre a tese; a Jean-François Botrel, pela cordialidade e por sua obra;

A Andre Belo e Rui Tavares, que com espirtuosidade e gregarismo me ambientaram na Paris acadêmica; ao casal Verdevoye, que partilhou comigo seu encantamento pelo mundo das letras argentinas e a atmosfera inigualável de sua casa;

Os caminhos desta pesquisa cruzaram-se particularmente com o de três pessoas, cujas contribuições e amizade tiveram um significado profundo para mim: Maria Rita de Almeida Toledo, no âmbito da história da educação; Nelson Schapochnik, nas trilhas da história do livro e da leitura; e Paulo Teixeira Iumatti, na esfera da história editorial e intelectual argentina e brasileira. Meu reconhecimento para com elas é imenso;

A Maria Lúcia Coelho Prado, pela fecunda orientação, a rigorosa leitura da tese, o apoio aos meus planos de trabalho e a compreensão em outras esferas da vida; sua vivacidade intelectual, trajetória de pesquisa e suas atitudes perante o mundo têm me sido referências caras, há mais de dez anos;

Ao CNPq, pela concessão da Bolsa de Doutorado no País e da Bolsa de Doutorado Sanduíche, para quatro meses na França, as quais permitiram a realização desta tese;

A Wilson e Eunice Palhares, pelo precioso suporte;

A Elisa Ferrari Manzano, Fernanda de Paula Queiroz, Fernando de Oliveira Camargo e Lúcia Reisewitz, meus estimados amigos;

A Marcos Fruct Palhares, que ilumina minha vida, sempre, e que levou este trabalho tão a sério quanto eu; agradeço-lhe também pela atenta leitura do texto final e pela reprodução das imagens;

À Flávia, Luciana e Marilda Pellegrino Soares, pela atenção e proximidade cotidianas;

À Ana Rodrigues Soares, minha avó, que atravessou o século com muita coragem;

A José Horácio Rodrigues Soares, meu pai querido, que a cada dia me enche de saudades e, pelo brilho de seu legado, de muita inspiração.

Resumo

Esta tese discute, de forma comparada, a construção de um espaço de produção e circulação de obras literárias para crianças na Argentina e no Brasil, entre 1915 e 1954. O tema das leituras infantis ganhou importância nesses contextos, alimentado, entre outros fatores, pelo diálogo com referências e iniciativas observadas no exterior, pelo desenvolvimento e segmentação do mercado editorial, e pela expansão e diversificação das instâncias para debate e ação educacionais.

Os problemas centrais da investigação referem-se ao papel atribuído às leituras literárias na formação infantil e à natureza dos repertórios que se quis proporcionar, para além dos textos escolares, a esse público. Nesse sentido, a análise privilegia as perspectivas que orientaram o trabalho de autores de literatura infantil argentina e brasileira, bem como o de mediadores dedicados a promover e prescrever a leitura de determinadas obras – não restritas às origens nacionais –, a partir dos meios educacionais, bibliotecários e editoriais.

Com frequência, essas perspectivas entrecruzaram-se com os princípios de educação *integral*, tributários da *moderna pedagogia* ou da *escola nova*, os quais valorizavam a literatura como meio de formação da criança. Se tais interseções foram um alento para a difusão, nos dois países, das leituras literárias na infância, marcaram também, em boa medida, o perfil das obras nacionais publicadas e as atitudes mediadoras. Poucos escritores chegaram a destacar-se em cenários onde brilhavam clássicos da literatura infantil estrangeira, profusos sobretudo na Argentina. No Brasil, todavia, despontou Monteiro Lobato.

Abstract

This dissertation discusses, from a comparative perspective, the construction of a field for the development and circulation of children's literature in Argentina and Brazil, between 1915 and 1954. Among other reasons, the issue of children's readings arose in these contexts due to the appropriation of references and initiatives observed in foreign countries, the development and segmentation of the publishing market, and the expansion of scope of the public debate and of policies concerning education.

The core problems of this investigation refer to the role played by literary readings in children's upbringing, and to the kind of repertoires that were offered, beyond school texts, to this public. Consequently, the analysis focuses on the perspectives that oriented Argentinian and Brazilian authors of children's literature, and on the conduct of mediators devoted to promote or control certain reading habits – not exclusively of works produced locally –, through educational institutions, libraries and publishing houses.

Quite often, there were relations between these perspectives and principles that aimed at providing children with an *integral* formation, based either on *modern pedagogy* or on the so-called *new education*, which enhanced the value of literature in the upbringing process. If these intersections encouraged the diffusion, in both countries, of literary readings in childhood, they also helped to shape the profile of the emerging national literature and the mediators' attitudes. In this scenario, taken – mainly in the case of Argentina – by classics of foreign children's literature, just a few writers were able to set apart from the others, the most remarkable example being Monteiro Lobato.

Palavras-chave

literatura, infância, educação, Argentina, Brasil

Key words

literature, childhood, education, Argentina, Brazil

Introdução

Esta tese discute a construção de um espaço de produção e circulação de obras literárias para crianças na Argentina e no Brasil, entre princípios e meados do século XX.¹ Nessa época, o tema das leituras infantis ganhou importância nos dois países, articulado ao diálogo com experiências européias e norte-americanas nesse campo, à valorização social de questões relativas à infância, ao desenvolvimento e segmentação do mercado editorial, à expansão do sistema escolar, e à diversificação das instâncias para debate e ação educacionais.

Os problemas centrais da investigação referem-se ao papel atribuído às leituras literárias na formação das crianças e à natureza dos repertórios literários colocados em circulação para esse público. Nesse sentido, não pretendi fazer um levantamento minucioso da produção argentina e brasileira desse gênero, mas identificar trajetórias da literatura infantil universal nos dois países.

A análise de catálogos de editoras, de livreiros e de livrarias colocou-se inicialmente como uma possibilidade para enfocar o rol de obras que o mercado disponibilizava aos jovens leitores ou ouvintes, lá como aqui. Entretanto, terminou deslocada a um plano apenas complementar da pesquisa, graças à amplitude dos recortes espaciais, à escassez de fontes e de monografias nesse campo e, em particular, ao fato de que outra abordagem se apresentou como mais fértil e mais bem equacionada para o trabalho comparativo. Em lugar de uma história dos livros propriamente dita, a ênfase recaiu sobre as perspectivas que orientaram o trabalho de escritores e mediadores das leituras infantis.

Associada à formação das crianças, mesmo quando essencialmente criativa e recreativa, a literatura infantil, que em princípios do século XX começava a se introduzir na Argentina e no Brasil como um campo específico da produção e do comércio de livros, cativou a atenção de determinados agentes culturais, ligados ao mundo das letras ou da educação. Tornou-se, paralelamente, objeto de políticas públicas, uma vez que os organismos estatais argentino e, sobretudo a partir dos anos 1930, brasileiro, ampliaram as ações voltadas à formação dos futuros cidadãos.

¹ Optei por chamar genericamente de literatura infantil o que hoje se apresenta, via de regra, como infanto-juvenil. No período estudado, a terminologia variava, sendo mais freqüente o uso da categoria “infantil”. Embora as fronteiras etárias imaginadas também variassem, segundo o escritor, o mediador ou a obra, o gênero era *grosso modo* concebido para leitores de até 14 anos.

Articulados a movimentos do mercado e a políticas públicas, esses agentes culturais colocaram-se, de variadas formas, como produtores ou mediadores das leituras infantis extra-escolares, que se queriam estimular, renovar ou controlar.

Com base em uma historiografia que vem imprimindo novos caminhos e significados à história literária, dos livros e da leitura – sugestivos para os cenários latino-americanos da primeira metade do século XX, onde os problemas da alfabetização e da leitura ganhavam centralidade nos debates públicos –, fiz dos discursos sobre a leitura e dos esforços para compor repertórios e prescrever práticas o eixo desta tese.² Escritores e mediadores comprometidos com propósitos de modernização, controle social, formação de cidadãos, participaram de projetos de iniciativa pública ou privada, fazendo veicular críticas, sugestões ou demandas, elaborando livros para crianças, cursos, conferências ou artigos sobre o tema.

Em muitas das instâncias de produção ou de mediação que procurei identificar – relativas a escritores, educadores, bibliotecários e editores – evidenciava-se o diálogo com concepções de educação *integral* – intelectual, moral e física –, tributárias da *moderna pedagogia*, em voga na passagem do século XIX ao XX, ou da *escola nova*, que conquistou espaço em ambos os países nos anos 1920 e 1930.³ Tais concepções previam o estabelecimento de instituições educacionais complementares à escola, dentre as quais, bibliotecas, de modo a orientar também os usos do tempo livre das crianças.

Ao mesmo tempo, assumia-se o desafio de ampliar os domínios de circulação da cultura letrada, apropriando-se de concepções ilustradas para definir as letras como chave de transformação social, condição cultural e política para fazer face a desafios históricos que se projetavam. Na Argentina, essas perspectivas remontam em particular à segunda metade do século XIX, quando o país foi governado por presidentes liberais, empenhados em promover a modernização nacional; no Brasil, ganharam alento com o advento da República e, diante da persistência das altas taxas de analfabetismo, continuaram alimentando pautas de reivindicações e projetos políticos. Como sintetizou

² Ver, entre outros: DARNTON, D. What is the history of books? In: DAVIDSON, C. N. *Reading in America: literature and social history*. Baltimore: John Hopkins University Press, 1989; p. 27-52; CHARTIER, A. M. e HÉBRARD, J. *Discursos sobre a leitura (1880-1980)*. São Paulo: Ática, 1995; CHARTIER, R. *A aventura do livro do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun*. São Paulo: Editora UNESP, 1998; CHARTIER, R. (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

³ Sobre especificidades de cada uma dessas correntes ver CARVALHO, M. M. C. A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura. In: VIDAL, D. G. e HILSDORF, M. L. (Orgs.). *Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação*. São Paulo: EDUSP, 2001; p. 137-167.

Maria do Rosario Mortatti a propósito do ideal republicano de universalização da escola,

Do ponto de vista da concepção social, que indica passagem do sentido religioso ao moderno e da alfabetização restrita à alfabetização das ‘massas’, leitura e escrita se apresentam como um momento de mudança, como indicativo e anúncio de um outro ritual de passagem para um mundo novo – para o Estado e para o cidadão: o mundo público da cultura letrada, que instaura novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história e com o próprio Estado. Um mundo novo que instaura, enfim, novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir.⁴

A visão que atribui à difusão da escrita e da leitura sentidos ligados à racionalização, à civilização e à modernidade, certa do extraordinário poder do livro para moldar seus leitores, constituiu, como já foi fartamente demonstrado, uma referência cultural e política importante nos contextos nacionais que abordo. Um precioso esforço de reflexão sobre o tema foi empreendido pelo crítico literário uruguaio Ángel Rama. Com elegância, clareza e contundência, o autor reconstruiu os lugares reservados às letras na América Latina desde os tempos coloniais, enfatizando seu atrelamento aos mecanismos de dominação social e simbólica. Apenas no final do século XIX, esse quadro teria começado a se modificar:

Sob a égide de Spencer, Pestalozzi ou [Horacio] Mann, a maneira de combater a cidade letrada e diminuir seus privilégios abusivos consistiu em reconhecer claramente o império da letra, introduzindo nele novos grupos sociais: é a origem das leis de educação comum, que se estendem pela América Latina desde a que em 1876 o próprio Varela [autor da *Ley de Educación Común* uruguaia] redige, e, desde a mesma data, a progressiva transformação da Universidade, que ao incorporar-se ao positivismo amplia-se com escolas técnicas que contrabalançam a hegemonia de advogados e médicos. (...).⁵

A partir daí, segundo Rama, dois movimentos se delinearam. A representação idealizada das letras, que mobilizava as elites, cativou setores que aspiravam ascender socialmente e conquistar respeitabilidade pública. Em contrapartida, a democratização desse “instrumento” permitiu que surgissem intelectuais com relativa autonomia em relação aos centros de poder, que o desenvolvimento sócio-econômico tornava mais plurais.

Retomo aqui linhas gerais da análise de Ángel Rama para sugerir a complexidade e historicidade dos usos sociais e simbólicos reservados à escrita e à leitura, problema

⁴ MORTATTI, M. do R. L. *Os sentidos da alfabetização: 1876-1994*. São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000; p. 297.

⁵ RAMA, A. *A cidade das letras*. São Paulo: Brasiliense, 1985; p. 77.

que vem ganhando crescente atenção das Ciências Humanas.⁶ Entre outros, trabalhos recentes têm chamado atenção para os mecanismos de produção de sentido que o exercício da leitura envolve, pautados, por um lado, no capital cultural e nas expectativas dos leitores, aptos a desviarem-se das mensagens contidas nos livros, das finalidades e dos roteiros de leituras previstos pelos alfabetizadores. Por outro, pautados em estratégias de controle que visam constituir *comunidades interpretativas*, definindo maneiras de ler e apropriações autorizadas, e conformar horizontes culturais.⁷

Voltada a essa última esfera, das estratégias de orientação e controle dos hábitos de leituras, mas sem desconsiderar as tensões que marcam sua relação com a primeira esfera, das escolhas e apropriações realizadas pelos leitores, esta tese procurou explorar especificidades dos discursos e práticas consagrados às leituras literárias infantis, na Argentina e no Brasil. Isto é, referenciais teóricos, posições políticas, interlocuções, por exemplo, com outros meios culturais, colocados em jogo na sua construção.

Comum às diferentes perspectivas foi a percepção da literatura como força criadora de *habitus*, por ser ela capaz de atuar na formação das atitudes e da sensibilidade infantis.⁸ Conforme a postura, reconhecia-se o papel educativo ou simplesmente “humanizador” das leituras literárias, como propôs Antonio Candido:

(...) as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. Talvez os contos populares, as historietas ilustradas (...) atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente.

Isto leva a perguntar: a literatura tem uma função formativa de tipo educacional? (...) Seja como for, a sua função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. (...) A literatura pode *formar*, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, – o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para

⁶ Ver por exemplo GOODY, J. *The interface between the written and the oral*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. Também PETRUCCI, A. *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Barcelona: Gedisa, 1999.

⁷ O conceito de *comunidades interpretativas* foi cunhado por Stanley Fish em *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Cf. CHARTIER, R. Texto, impressão, leituras. In. HUNT, L. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992; p. 216.

Ver também HÉBRARD, J. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In. CHARTIER, R. (Org.) *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996; p. 35-74. Ao analisar o processo de aprendizagem da leitura de um camponês auto-didata do século XVIII, Hébrard lança luz sobre um processo inverso, em que o próprio leitor busca a orientação e “autenticação” das “pessoas de erudição” para “entrar nesse novo horizonte cultural devidamente acompanhado”. Pois “aprender a ler e ler bem, ou seja, tornar-se apto a abrir-se aos textos novos sem se preocupar, ao mesmo tempo, em adequar a compreensão que se construiu deles àquela comumente recebida no grupo social detentor das práticas do livro, pode ser desconfortável para o auto-didata, e até perigoso”. HÉBRARD, J., op. cit., p. 61-64.

⁸ Ver CHARTIER, R. Formação social e ‘habitus’: uma leitura de Norbert Elias. In. _____. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988; p. 118.

reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, – com altos e baixos, luzes e sombras. Daí as atitudes ambivalentes que suscita nos moralistas e nos educadores, ao mesmo tempo fascinados pela força humanizadora e temerosos de sua indiscriminada riqueza. E daí as duas atitudes tradicionais que eles desenvolveram: expulsá-la como fonte de perversão e subversão, ou tentar acomodá-la na bitola ideológica dos catecismos (...).

[A literatura] não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver.⁹

O entusiasmo e, na maioria dos casos, a precaução diante dos possíveis efeitos da leitura sobre as crianças permearam os esforços de produção e difusão literária que aqui se discutem. As atitudes variavam segundo as finalidades formadoras que se atribuíam à leitura: para uns, formação da criança em termos pedagógicos, psicológicos, estéticos, políticos, religiosos ou morais; para outros, fundamentalmente, formação de um leitor.

Este trabalho se abre com o esboço de um quadro das dinâmicas sociais, culturais e políticas em meio às quais se definiram, na Argentina e no Brasil, as iniciativas para promover e orientar as leituras literárias infantis. Depois, se divide em duas partes. Na primeira delas abordam-se obras literárias escritas para crianças em ambos os países, as quais integraram, ao longo das primeiras décadas do século XX, o nascimento nacional do gênero. Excetuando-se o caso de Monteiro Lobato, grande destaque dessa safra, a bibliografia sobre o tema é escassa, por abarcar uma produção considerada literariamente pouco expressiva, com pretensões didáticas e moralizantes. Tanto na Argentina como no Brasil, muitos dos escritores mantiveram estreito diálogo com paradigmas escolares, em termos da forma e do conteúdo das obras. Se entre nós foi Monteiro Lobato, respaldado pelo sucesso editorial de sua obra infantil, quem mais claramente conquistou autonomia em relação ao universo educacional (embora dialogasse com o mesmo), no caso argentino, fui levada a buscar concepções de literatura infantil mais autônomas e dissonantes em outros suportes literários, que não os livros. Disposta a concentrar-me nos livros de literatura infantil em prosa, acabei incorporando à análise a revista infantil *Billiken* e o trabalho de Javier Villafañe, que transitava entre impressos e o teatro de títeres.

⁹ CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Remate de Males*. Revista do Departamento de Teoria Literária. Campinas, Unicamp, 1999; p. 84-85.

Seja como for, independentemente de seu teor, essas obras pioneiras constituem fontes privilegiadas para esta tese, reveladoras de noções sobre a criança e sobre o papel da literatura em sua formação, num momento das histórias argentina e brasileira em que as questões da infância e dos tratamentos a ela reservados ganhavam visibilidade. Reveladoras, também, de uma busca por caminhos literários que assumiram contornos mais claros e mais expressivos aos olhos dos críticos, na segunda metade do século XX.

Essa abordagem ampara-se em referenciais propostos por Robert Darnton para uma história sócio-cultural dos livros e da literatura. Como ponderou o historiador a respeito de *Os best sellers proibidos da França pré-revolucionária*,

Depois de identificar, classificar e enumerar tantos livros, chegou a hora de lê-los. Mas como? Infelizmente não será tirando os sapatos, acomodando-nos numa poltrona e mergulhando nos textos. O problema não é o acesso aos *best-sellers* proibidos (...) Tampouco consiste numa questão de legibilidade (...). A dificuldade está na leitura em si. Mal percebemos o que acontece diante de nós, quanto mais o que ocorreu dois séculos atrás, quando os leitores habitavam um universo mental diferente. (...) Embora tenhamos algumas informações a respeito das circunstâncias externas da leitura no século XVIII, só nos cabe imaginar seus efeitos nos corações e mentes dos leitores. A apropriação interior – o último estágio no circuito de comunicação que ligava autores e editores a livreiros e leitores – talvez se mantenha além do alcance da pesquisa.

No entanto, seria possível evitar anacronismos ao estudar o modo como os textos funcionam. Como todos os outros, os textos dos “livros filosóficos” atuam de acordo com convenções genéricas e retóricas peculiares à sua época. Desenvolvem estratégias implícitas para provocar reações nos leitores. Assim, mesmo que as verdadeiras reações nos escapem, o exame dos textos e contextos pode nos fornecer dados suficientes para estabelecermos algumas inferências abalizadas sobre o significado que os livros tinham para os leitores do Antigo Regime. (...) ¹⁰

Distanciando-me dos critérios empregados pela crítica literária, busquei aproximar-me do universo dos livros infantis argentinos e brasileiros dos anos em questão a partir de referências próprias da época, por meio dos discursos e práticas referidos à leitura, nutridos por escritores e mediadores culturais atuantes naqueles contextos. Por essa senda, procurei trabalhar com a perspectiva anunciada por Darnton, de que “o exame dos textos e contextos pode nos fornecer dados suficientes para

¹⁰ DARNTON, R. *Os best-sellers proibidos da França pré-revolucionária*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998; p. 101-102. Ver também “Histórias que os camponeses contam: o significado de Mamãe Ganso”, em que Darnton desenvolve uma análise sócio-cultural dos contos de fadas, procurando relacionar a forma e o conteúdo desses contos com o universo cultural em que eles se reproduzem. Costurando texto e contexto, o autor permite vislumbrar concepções de mundo e expectativas de uma população dominada pela violência, pelo medo e pela subnutrição. Não por acaso, a versão original de *Chapeuzinho Vermelho* terminava não com a salvação da menina e da vovó pelo caçador, mas com a morte de ambas, depois que a garota, enganada pelo lobo, comera a carne e bebera o sangue de sua avó.

estabelecemos algumas inferências abalizadas sobre o significado que os livros tinham para os leitores” de então.

Apenas tangencialmente, quis apreender preferências dos jovens leitores – não raro conflitantes com a dos mediadores – por meio das tiragens, de inquéritos e das prescrições que se aplicavam às suas práticas. Dado que meu interesse se refere aos esforços de promoção e prescrição do hábito da leitura nos ambientes assinalados, concentrei-me nas estratégias, papéis e expectativas que os textos e os mediadores formulavam a respeito do público alvo. As formas de interação desse público com tais esforços são obrigatoriamente parte da reflexão levada a cabo, mas não o seu eixo.

No tatear de uma atividade ainda nova nos dois países, os textos voltados às crianças *negociavam* – como propôs Stephen Greenblatt – com referências, demandas e condicionamentos de seu tempo. Em *Shakespearean negotiations, the circulation of social energy in Renaissance England*, Greenblatt apresenta a premissa de que as obras de arte, “mesmo que intensamente marcadas pela inteligência criativa e obsessões privadas de indivíduos, são produto de negociação e de intercâmbio coletivos”.¹¹

Por meio disso, as obras são imbuídas do que o autor chama de “energia social”, não mensurável, mas percebida por seus efeitos, manifestos, por sua vez, na capacidade de certos traços verbais, visuais e de “aura”, para produzir, modelar e organizar experiências coletivas físicas e mentais. A “energia” associa-se, nesse sentido, com diversas formas de prazer e interesse, revelando-se apta a provocar sofrimento, medo, excitação, alívio, tensão, gargalhadas... Em termos estéticos, propõe o autor, a energia social deve ter um mínimo de previsibilidade (para fazer simples repetições possíveis) e de alcance, de modo a atingir uma comunidade de criadores e consumidores, ocasionalmente não apenas de sua época, mas de tempos futuros. Múltiplas e em permanente redefinição, as formas de negociação e intercâmbio que marcam a circulação de energia social na criação artística, ocorrem, por exemplo, por apropriações de linguagens e símbolos em vigor num dado período.

Algumas das obras nacionais que aqui se enfocam negociaram com perspectivas e atitudes de seu ambiente original – por exemplo, em relação à criança e à sua formação – muitas das quais seriamente revistas em anos posteriores. Por isso e também, em

In. DARNTON, R. *O grande massacre dos gatos: e outros episódios da história cultural francesa*. Rio de Janeiro: Graal, 1986; p. 21-101.

¹¹ GREENBLATT, S. *Shakespearean negotiations: the circulation of social energy in Renaissance England*. Oxford: Clarendon Press, 2001; p. VII.

certos casos, graças à qualidade “ordinária” da expressão, confinaram seu alcance, com poucas exceções, ao passado.

Os referencias conceituais propostos por Greenblatt ajudam a explicar – pela chave das plurais, mas necessárias, negociações – opções estéticas e conteudísticas que as obras que ora aprecio representam. Eles concorrem para uma abordagem da literatura produzida e consumida no passado, que escapa ao dilema de se atribuir excessiva importância aos condicionamentos “externos” de produção da obra, menosprezando-se sua análise “interna”, ou de se ater à crítica da obra em si, descolada de sua época. Atentar para as negociações entre a obra literária e o contexto social a que esta se voltava permite uma nova leitura dos textos que buscavam abrir espaço para a literatura infantil na Argentina e no Brasil, capazes ou não de sobreviver em longo termo. Leitura que se revela fértil para a reconsideração das obras, mas também do ambiente com que dialogavam.

Esse ambiente envolvia, entre outros, esferas educacionais e concepções pedagógicas, representações sobre a infância, o mercado editorial, convenções lingüísticas e correntes literárias em geral, intercâmbios livrescos com o exterior, instâncias de mediação e difusão da literatura infantil.

A segunda parte da tese será dedicada à análise de mediadores culturais com trajetórias significativas no campo da promoção e prescrição de práticas e repertórios de leituras infantis na Argentina e no Brasil, a partir dos meios educacionais, bibliotecários e editoriais. Dado que as grandes cidades foram cenários privilegiados de iniciativas culturais e educacionais no período em questão, constituíram em boa medida a base das experiências dos mediadores enfocados. Na Argentina, sobretudo Buenos Aires; no Brasil, especialmente São Paulo e Rio de Janeiro. Entretanto, seu trabalho tinha como referência o conjunto da sociedade nacional, no que se referia tanto à circulação dos livros como à implementação de projetos pioneiros, que pudessem repercutir em outras regiões.

No caso das educadoras analisadas – Gabriela Mistral e Cecília Meireles –, serão discutidos sobretudo os critérios que ambas buscaram afirmar, para valorizar e orientar a difusão do hábito da leitura entre crianças; no caso dos diretores de bibliotecas infantis – Leopoldo Lugones e Lenyra Fraccaroli –, o perfil dos acervos compostos e, em menor medida, as práticas de leituras prescritas aos frequentadores. No caso do trabalho editorial, os fundamentos de Lourenço Filho, como consultor da Companhia Editora

Melhoramentos e diretor da “Biblioteca Infantil” de S. Paulo para recomendar ou não a edição de originais ou para sugerir emendas.¹² Finalmente será feita, como exemplo, a comparação de *Viagens de Gulliver*, publicada pela “Biblioteca Infantil”, com a edição do mesmo título pela coleção argentina “Biblioteca Billiken”, dirigida por Constancio C. Vigil, conhecido escritor e editor de literatura infantil, responsável também pela popular revista *Billiken*.

Nessa parte da tese, conforme o mediador em questão, desaparecem as fronteiras literárias nacionais e ocupam a cena clássicos da literatura infantil universal disponibilizados no país por importação ou publicação local.

O recorte cronológico inicial deste trabalho, 1915, refere-se ao ano de lançamento da “Biblioteca Infantil”, coleção da Melhoramentos pioneira no país no campo das publicações especialmente dedicadas a crianças. Em 1926, passaria a ser dirigida por Lourenço Filho. O recorte final, 1954, marca o ano da morte de Constancio C. Vigil, figura referencial do universo literário infantil argentino no período que esta tese enfoca. Sua morte simboliza também um divisor de águas na história dessa produção cultural, tanto na Argentina como no Brasil. Naqueles anos, despontavam autores preocupados em aprofundar os sentidos literários dos livros para crianças e capazes de conquistar maior autonomia em relação às esferas educacionais. Eram respaldados por associações de fomento à literatura infantil e por discursos renovados sobre a leitura, que sublinhavam a importância dos enredos ficcionais, capazes de estimular a imaginação infantil e cativar, pelo prazer e pela qualidade literária, os jovens leitores.

No caso brasileiro, a obra lobatiana tornou essa passagem, é claro, menos abrupta. De toda maneira, o veio aberto pelo escritor ramificou-se em produções mais afinadas com suas concepções do que com aquelas que, de resto, prevaleceram em seu tempo.

Sobretudo a partir dos anos 1940, Lobato foi lido pelas crianças argentinas, que careceram, naqueles anos, de um escritor nacional de igual porte. Sua obra representou um dos mais significativos movimentos de intercâmbio cultural entre os dois países, que esta tese procura iluminar.

Esse constituiu um dos níveis de realização de uma história comparada. Pois como chamou a atenção Marc Bloch no clássico artigo “Pour une histoire comparée des sociétés européennes”, originalmente publicado em 1928, uma das aplicações desse procedimento metodológico consiste em:

¹² No caso argentino, não se encontrou equivalente disponibilidade de fontes para a análise de concepções editoriais.

estudar paralelamente sociedades ao mesmo tempo vizinhas e contemporâneas, permanentemente influenciadas umas pelas outras, submetidas em seu desenvolvimento, em razão justamente de sua proximidade e de seu sincronismo, à ação das mesmas grandes causas, e remontando, ao menos parcialmente, a uma origem comum.¹³

A opção feita por essa abordagem histórica exigiu consistência na formulação das hipóteses, seleção e análise das fontes; comparação que tornou tão mais nítida a compreensão dos caminhos por meio dos quais o tema das leituras infantis ganhou importância e distintos contornos, e por meio dos quais a literatura se colocou – em graus variáveis – ao alcance dos leitores; comparação, enfim, que evidenciou particularidades da história política social, cultural e política de cada país, mas também problemas, desafios e realizações comuns. Ainda segundo Marc Bloch, comparar significa

escolher, em um ou mais meios sociais diferentes, dois ou mais fenômenos que parecem, à primeira vista, apresentar entre eles certas analogias, descrever as curvas de sua evolução, constatar as semelhanças e as diferenças e, na medida do possível, explicar umas e outras. Por isso, duas condições são necessárias para que haja, em termos históricos, comparação: uma certa similitude entre os fatos observados – o que vai de si – e uma certa dessemelhança entre os meios em que eles são produzidos.¹⁴

Como se verá, tais condições estavam dadas para o objeto desta tese e, ao construir o trabalho, espero ter caminhado na direção apontada por Bloch, de que a história comparada, “tornada mais fácil de se conhecer e de se utilizar, animará com seu espírito os estudos locais, sem os quais ela nada pode, mas que, sem ela, a nada chegariam. Numa palavra, deixemos, por favor, de falar eternamente de história nacional para história nacional, sem nos compreendermos”.¹⁵

Para a construção de eixos comparativos sobre a natureza das obras infantis que se escreveram e se fizeram circular na Argentina e no Brasil, sobre as trajetórias percorridas por escritores e mediadores, e sobre suas perspectivas quanto ao papel da literatura na formação infantil, este trabalho recorreu às seguintes fontes: em primeiro lugar, obras literárias escritas no período em questão na Argentina e no Brasil, dentre as quais foram escolhidas as que aqui se analisam; textos de diferentes orientações

¹³ BLOCH, Marc. Pour une histoire comparée des sociétés européennes. In: *Mélange Historiques*, t. I, Paris S. E. V. P. E. N., 1963; p. 19.

¹⁴ *Ibidem*, p. 17.

¹⁵ *Ibidem*, p. 40. Ver também HAUPT, Heinz-Gerhard. O lento surgimento de uma história comparada. In: BOUTIER, J. e JULIA, D. (Org.). *Passados recompostos: campos e canteiros da História*. Rio de

publicados em revistas ou livros acerca das leituras literárias infantis; textos referentes a debates educacionais ou à formação de bibliotecas, escolares ou infantis; bibliografias infantis produzidas na época em questão; correspondências de escritores, editores e educadores; catálogos de bibliotecas; catálogos de editoras; pareceres editoriais; exemplares de obras, de origem nacional ou estrangeira, que mereceram a atenção de mediadores aqui enfocados; documentos referentes a políticas públicas educacionais e culturais.

À guisa de abertura

Argentina e Brasil: tecidos sociais, difusão da leitura e mercados editoriais

Na passagem do século XIX para o século XX, Buenos Aires conheceu um crescimento demográfico surpreendente, impulsionado, sobretudo, pela chegada de imigrantes europeus. A rarefação demográfica de meados do século XIX, que Domingo F. Sarmiento, um dos patriarcas do Estado Nacional argentino, constataria com apreensão, mudou de figura. A população quadruplicou-se entre 1869 e 1914: de 3 milhões de habitantes, saltou para quase 8 milhões nesse período. Os fluxos imigratórios tinham grande responsabilidade nesse crescimento: em períodos de maior vigor econômico, as entradas superavam 200 mil por ano. Os estrangeiros, que em 1914 compunham 30,3% da população nacional, davam preferência às cidades, as quais concentravam, naquele momento, 53% dos habitantes do país – quadro, aliás, bem distinto do brasileiro.¹⁶

Buenos Aires centralizava manifestações de dinâmicas sociais, culturais e econômicas que se introduziam no cenário nacional. A paisagem urbana alterava-se rapidamente, conferindo à capital do país ares mais cosmopolitas e, à vida de seus habitantes, novos ritmos e qualidade. A cidade modernizava-se: iluminava passeios públicos, via surgirem cafês, livrarias, teatros e logo cinemas, expandia-se na direção de bairros afastados, favorecidos pelas novas facilidades de transporte. Beneficiava-se da exportação de gêneros agrícolas (grãos, em especial) e pecuários, que aumentava em níveis extraordinários, ao mesmo tempo em que tinham sucesso iniciativas pioneiras no ramo industrial.

As transformações em curso não se davam sem a concorrência do Estado Nacional que, desde a segunda metade do século XIX, quando expoentes do movimento liberal se

¹⁶ Cf. PINTO, J. P. *Uma memória do mundo: ficção, memória e história* em Jorge Luis Borges. São Paulo: Estação Liberdade: FAPESP, 1998; p. 48-55. Observemos alguns números sobre o caso brasileiro: Brasil – População urbana das cidades de 20 mil habitantes e mais, 1920 e 1940 (População total das regiões 100%)

Região	1920	1940
Norte	15,6%	15,8%
Nordeste	10,1%	8,9%
Leste	14,5%	19,1%
São Paulo	29,2%	26,7%
Sul	14,6%	11,2%
Centro-Oeste	2,8%	1,8%

Fonte: FAUSTO, B. *História do Brasil*. 2ª ed. São Paulo: EDUSP; FDE, 1995; p. 391.

sobrepuseram às forças descentralizadoras e se afirmaram na presidência do país, vinha buscando imprimir no tecido social orientações modernizantes. Contra o regime arbitrário e personalista que associavam aos caudilhos, os presidentes Mitre (1862-1868), Sarmiento (1868-1874) e Avellaneda (1874-1880) buscaram modelar e fortalecer a presença de instituições públicas em diferentes níveis da vida nacional.

Paralelamente, como propôs Oscar Oszlac, fazia-se necessário legitimar o novo esquema de dominação política esboçado, cabendo à ideologia um papel complementar aos meios repressivos. Ideologia construtora de identidade nacional e, também, de consenso social em torno de uma ordem capitalista: “um modo de convivência, de produção e de organização social que aparece adornado com certos atributos e valores desejáveis (...)”.¹⁷

Como ocorre com frequência nos Estados Modernos, a educação foi um importante mecanismo de produção simbólica usado pelos governos argentinos, a partir desse período, para a criação de unidade e de consenso social:

(...) a escola primária cumpria um papel integrador não tanto pela difusão de valores nacionais tradicionais – que sem dúvida realizava –, mas pela transmissão de valores seculares e pautas universalistas, uma de cujas manifestações foi o laicismo. (...)

O debate em torno da *Ley 1420* de educação comum, gratuita, laica e obrigatória, que teve lugar durante o ano de 1883, vinculou-se estreitamente com o papel da educação primária como instrumento de controle social, sendo objeto de disputa a quem devia corresponder este controle. A política do governo nacional nessa matéria avançava em direção a uma certa extensão do papel do Estado, por meio da expansão do aparato educativo nacional, uma crescente centralização das funções reguladoras e a gradual ‘expropriação’ de atribuições da Igreja e de outros setores (...) Em 1883, Eduardo Wilde reconhecia a inevitabilidade do controle da instrução pública pelo Estado Nacional.¹⁸

Se o Estado buscava fazer da escola primária um meio de instrução e de controle das “massas”, o ensino médio, criados os *colegios nacionales* – o primeiro deles, de Buenos Aires, em 1863 –, revestia-se de sentidos elitistas, oferecendo, especialmente aos bem nascidos, a formação enciclopédica conveniente às funções administrativas que viriam a assumir.

O sistema educacional que o Estado gestava expressava estruturas e atitudes sócio-políticas vigentes na Argentina da passagem do século XIX ao XX. Em 1880, a chegada à presidência de Julio A. Roca – do recém criado *Partido Autonomista*

¹⁷ OSZLAK, O. *La formación del Estado argentino: orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires: Planeta Argentina, 1997; p. 151.

¹⁸ *Ibidem*, p. 153-154.

Nacional – confirmou uma era de prosperidade e de privilégios para as oligarquias argentinas. Proprietárias de fazendas, frigoríficos e indústrias, negociadoras, com capitais ingleses, de financiamentos para portos e estradas de ferro, freqüentadoras dos salões exclusivos do *Jockey Club*, as oligarquias assumiam ares patricios diante da multidão estrangeira que inundava o país.

Em contrapartida, entre trabalhadores não raro com experiência sindical trazida do país de origem, penalizados pela inflação e submetidos a condições de labuta insalubres e exaustivas, surgiram focos de mobilização. Também, em meio às próprias camadas médias e a alguns setores da elite tradicional, nasceu um novo partido, a *Unión Cívica*, com aspirações vagamente democráticas. Heterogêneo, o partido acabou dividido nas eleições de 1892. Da cisão surgiu a *Unión Cívica Radical*, que em 1916 chegaria à presidência do país com Hipólito Yrigoyen, graças à lei eleitoral que, quatro anos antes, instituía o voto secreto e obrigatório. Entre 1892 e 1916, contudo, o poder permaneceu com o *Partido Autonomista Nacional*, que voltou a eleger Roca em 1898.

A tônica de sua segunda gestão foi, mais do que antes, o progresso econômico e a austeridade para com os perturbadores da ordem. A *Ley de Residencia*, sancionada em 1902, autorizava a deportação de estrangeiros que semeassem inquietude na sociedade argentina. Não se pôde, porém, refrear indefinidamente as transformações sociais em curso. Como sintetizou José Luis Romero:

A derrota dos conservadores encerrou uma época que havia sido inaugurada por esse grupo de homens que se associa ao que chamamos de geração de 80. Eram espíritos cultivados que com freqüência alternavam a política com a atividade da inteligência. Nutridos nas correntes positivistas e cientificistas que naquele tempo predominavam na Europa, aspiravam colocar o país no caminho do desenvolvimento europeu. Trataram de que Buenos Aires se parecesse com Paris e fizeram com que em seus salões brilhasse a elegância francesa. Fundaram escolas e estimularam os estudos universitários porque tinham uma fé indestrutível no progresso e na ciência. (...) Seu maior erro foi ignorar o país que nascia das transformações que eles mesmos promoviam, em que novos grupos sociais ganhavam uma fisionomia distinta da dos setores tradicionais do país.¹⁹

Os anos de governo *radical* (1916-1930) abriram espaço político para setores populares *criollos* e filhos de imigrantes que queriam integrar-se à vida política nacional. Entrementes, continuava o fluxo de novas entradas populacionais: de 1921 a 1930, outros 878 000 estrangeiros vieram a se estabelecer no país. Embora o governo se empenhasse em transformar arrendatários em proprietários de terra, como parte da

política de colonização concernente ao campo, a população rural não cessou de decrescer, sobretudo graças às migrações internas. Em 1947, constituía 38% do total de habitantes do território nacional.

A despeito das expectativas depositadas no *radicalismo*, o período não foi de tranqüilidade social. As notícias da Revolução Russa exaltavam os ânimos, e uma sucessão de greves teve lugar na Argentina de fins dos anos 1910. Também, nesse contexto, estudantes da *Universidad de Córdoba*, seguidos por outros de diversas regiões do país, mobilizaram-se em prol da *Reforma Universitaria*. Por outro lado, contrariando seus postulados, o *radicalismo* acomodou-se, em grande medida, às estruturas políticas e econômicas legadas pelas oligarquias. Em fins dos anos 1920, o regime encontrava-se fragilizado diante das conspirações levadas a cabo por grupos de direita, alarmados com os sinais de crise econômica, de inorganicidade política e de intransigência governamental frente a interesses petrolíferos internacionais. O golpe do general Uriburu, em setembro de 1930, fez chegar a “hora da espada”, profetizada por Leopoldo Lugones, crepúsculo da democracia e princípio da chamada “década infame”.

Os índices de desenvolvimento econômico e social da Argentina das primeiras décadas do século XX encontraram repercussão na esfera cultural. Uma sólida rede de ensino público havia sido estruturada, assegurando ao país, com 77,4% de analfabetos quando se realizou o primeiro censo nacional, em 1869, índices elevados de alfabetização em décadas posteriores.²⁰

Segundo o *Censo General de la Nación* de 1947, em 1914, 35,9% da população acima de 14 anos, habitante na Argentina era analfabeta; em 1947, o índice decrescera para 13,6%. Nesse ano, 25,8% dos iletrados tinham entre 14 e 29 anos; 34,45% entre 30 e 49 anos; 37,73% tinham mais de 50 anos. Em 1947, 57,4% dos 1.541.678 analfabetos viviam na zona rural, e 54,2% eram mulheres. Representavam 5,7%, contra 21,2% em 1914, dos habitantes da Capital Federal e 31,1%, contra 57,4% em 1914, dos da

¹⁹ ROMERO, J. L. *Breve historia de la Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1996; p. 125-126.

²⁰ Ver GANDULFO, A. La expansión del sistema escolar argentino. Informe estadístico. In: PUIGGRÓS, A. (Org.) *Historia de la educación argentina*. Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino. Buenos Aires: Galerna, 1991; p. 309-337.

provincia de Corrientes – a segunda taxa mais elevada, em 1947, ao lado de Santiago del Estero e atrás de Jujuy, com 35,1% de analfabetos.²¹

Por outro lado, o *Censo Escolar* realizado em 1943 indicava que das 2.477.864 crianças em idade escolar (6-13), 656.202, ou 26% do grupo de idade, não freqüentavam a escola. Como apontou Lidia Rodríguez, as diferenças regionais eram, contudo, “significativas: enquanto na Capital a freqüência era de 85,5%, no Chaco – a porcentagem mais baixa – chegava a 55,5%. A provincia de Bs. As., com 453.704 crianças em idade escolar, registra uma freqüência de 77,7%.”²²

Na medida em que se expandia o sistema escolar argentino, crescia a importância das escolas públicas com relação às privadas. Assim, na provincia de Buenos Aires, em 1870, 45% das crianças matriculadas no ensino primário freqüentavam estabelecimentos privados e 55%, públicos; em 1909, o número de inscritos em escolas particulares caíra para 24%, recorrendo às públicas os outros 76%.²³ De acordo com Juan Carlos Tedesco, segundo o *Censo Escolar* de 1883, “sobre um total de 437 escolas primárias particulares, 109 tinham um caráter religioso”.²⁴ Das restantes, muitas haviam sido fundadas por comunidades estrangeiras, contribuindo para um quadro de fragmentação cultural ao qual o *Consejo Nacional de Educación*, nos anos que se seguiram, procurou fazer face.²⁵

²¹ RODRÍGUEZ, L. La educación de adultos en la Argentina. In. PUIGGRÓS, A. (Org.). *Historia de la educación argentina*. Discursos pedagógicos e imaginário social en el peronismo (1945-1955). Buenos Aires: Galerna, 1995; p. 268.

²² *Ibidem*, p. 269.

²³ TEDESCO, J. C. *Educación y sociedad en la Argentina* (1880-1900). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1982; p. 108.

²⁴ *Ibidem*, p. 108.

²⁵ Ver GAGLIANO, R. S. Nacionalismo, inmigración y pluralismo cultural. Polémicas educativas en torno al Centenario. In. PUIGGRÓS, A. (Org.) *Historia de la educación argentina*. Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino. Buenos Aires: Galerna, 1991; p. 281-307.

O ponto de partida para se pensar as políticas de difusão educacional na Argentina é, forçosamente, a figura de Domingo F. Sarmiento (1811-1888). Liberal exilado, como muitos outros, durante a ditadura de Rosas, mais tarde alçado à presidência da República, escreveu e realizou obras de extraordinária repercussão em seu país. Contra uma Argentina “ignorante e inóspita”, devastada pela força bruta dos caudilhos – tal como denunciara no conhecido *Facundo: civilização e barbárie* –, ergueu as bandeiras do fortalecimento das instituições públicas, da difusão das Luzes, da modernização econômica, do desenvolvimento das cidades.²⁶

Em 1849, exilado no Chile, publicou a obra *Educación Popular*, que condensava diretrizes para a criação de um sistema de educação nacional o qual, duas décadas mais tarde, introduziria na Argentina. O autor partia de considerações sobre experiências realizadas nesse campo por países que visitara a pedido do governo chileno, norte-africanos, europeus e, em particular, pelos Estados Unidos.

Sarmiento via a educação como fundamento do sistema republicano, como meio para a geração de um “espírito público”, tal como percebera na sociedade norte-americana. Definia esse espírito como “a ação dos sentimentos comuns a uma sociedade” que se manifesta “por atos independentes da ação governante”, sobretudo por meio da criação de associações com finalidades sociais e benéficas. Ao abordar o tema em *Educación Común*, obra que escreveu, em 1853, para um concurso no campo das políticas educacionais realizado pelo governo chileno, constatou que, naquele país, o “espírito público” limitava-se a assuntos relacionados com a prática religiosa e de pouca transcendência social.²⁷ A escola teria aí o papel de fomentar a criação de um “espírito público” que ultrapassasse o ato de dar esmolas, identificando-se com uma “caridade cristã ilustrada”.²⁸

Os livros, como depositários de “toda ciência, de toda moral e de toda luz”, fortaleceriam a missão da escola, “generalizando o conhecimento onde quer que haja um homem capaz de recebê-lo”.²⁹

²⁶ Ver SARMIENTO, Domingo F. *Facundo: civilização e barbárie*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

²⁷ Sarmiento vivia em Santiago do Chile quando o governo daquele país convocou, em 1853, um concurso para premiar o melhor livro que respondesse às seguintes questões:

1º Influência da instrução primária nos costumes, na moral pública, na indústria e no desenvolvimento geral da prosperidade nacional; 2º Organização que convenha dar a ela, atendidas as circunstâncias do país; 3º Sistema que convenha adotar para conseguir a renda para custeá-la.

²⁸ SARMIENTO, Domingo F. *Educación común*. Buenos Aires: Solar, 1987; p. 53-71.

²⁹ *Ibidem*, 153-171.

À frente do governo argentino Sarmiento promulgou, em setembro de 1871, a *Ley n.º 463 de Subvenciones Nacionales*, que autorizava o financiamento de iniciativas de Instrução Pública provinciais pelo Tesouro Nacional. Seguiram-se outras medidas com vistas à organização do sistema educacional público, a qual culminou, em julho de 1884, com a promulgação da *Ley n.º 1420 de Educación Común*, já sob a presidência de Roca. A idéia de uma educação laica, gratuita e universal constituiu a sua pedra fundamental.³⁰

Guardava, naturalmente, sentidos democráticos, mas também, na visão de Adriana Puiggrós, autoritários, sobretudo em seus desdobramentos. Comparando o projeto sarmientino ao esboçado por Juan Bautista Alberdi, expoente da geração liberal de 1837, Puiggrós argumentou:

As diferenças entre Alberdi e Sarmiento residem em grande parte em suas opiniões acerca dos fatores determinantes da evolução social aplicados à Argentina. A educação jogava um papel acessório para Alberdi, porque ele entendia que se requeriam sujeitos sociais e políticos demandantes de educação, antes que uma educação que gerasse tais sujeitos. Isso havia acontecido na Europa e nos EUA. (...)

Sarmiento queria uma escola que transmitisse esquemas geradores de práticas que fossem substitutivos de outros anteriores, e não seu complemento. As contribuições culturais da família popular, da classe social, do grupo étnico e cultural, na medida que não coincidissem com esses esquemas, deveriam ser eliminadas. (...) Em uma sociedade como a Argentina, onde o caminho eleito pela classe dirigente havia sido o estabelecimento da Ordem, sobre um caminho de Progresso que não alterava as regras do latifúndio e a dependência da Inglaterra e logo dos Estados Unidos, os elementos progressistas e democráticos do pragmatismo transmitido pelas educadoras norte-americanas sucumbiriam a uma pedagogia normalizadora.³¹

Essa tensão entre a democratização do conhecimento e a imposição de saberes e práticas considerados legítimos marcou a história da educação argentina da primeira metade do século XX, como também, inevitavelmente, o campo das leituras dirigidas ao público infantil.

A expansão do ensino primário envolveu, paralelamente, a preocupação com o estabelecimento de bibliotecas. Desde a segunda metade do século XIX, buscou-se impulsionar, por um lado, a formação de uma rede de bibliotecas escolares, voltada aos

³⁰ Ver MARENGO, Roberto. Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación. In. PUIGGRÓS, A. (Org.) *Historia de la educación argentina*. Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino. Buenos Aires: Galerna, 1991; p. 71-175.

³¹ PUIGGRÓS, A. Luchas político-pedagógicas. In. ____ (Org.) *Historia de la educación argentina*. Sujetos, disciplina e curriculum. Buenos Aires: Galerna, 1991; p. 81.

alunos e ao conjunto da comunidade escolar; por outro, uma rede de bibliotecas populares, que se difundisse pelos bairros urbanos e pelos vilarejos do país.

Gostaria, inicialmente, de lançar luz sobre os índices de desenvolvimento da primeira esfera mencionada. Com apoio da *Dirección de Escuelas* e da comunidade em geral, as bibliotecas escolares prosperaram no país. Um relatório apresentado pelo *Consejo Nacional de Educación* em 1941 estimava a sua presença em todo o território, fazendo notar que “não faltam algumas bibliotecas que, sem perder seu caráter escolar, ampliaram seu repertório bibliográfico convenientemente de forma a servir à vizinhança (...)”.³²

Bibliotecas escolares na Argentina - 1941

<i>provincia</i>	<i>n.º. de bibliotecas</i>	<i>n.º. de obras catalogadas</i>	<i>n.º. de leitores por ano</i>
Buenos Aires	214	43.823	35.109
Catamarca	119	15.632	18.972
Córdoba	264	47.116	55.975
Corrientes	401	81.098	51.531
Entre Ríos	206	49.460	24.013
Jujuy	104	7.436	5.906
La Rioja	193	18.043	35.571
Mendoza	157	22.768	24.158
Salta	148	13.469	22.818
San Juan	135	22.017	26.694
San Luis	266	18.916	7.443
Santa Fe	260	74.735	61.431
Santiago del Estero	279	31.657	41.872
Tucumán	177	21.883	30.186
<i>Totais</i>	2.923	476.053	441.679

Fonte: *Consejo Nacional de Educación. Informe presentado al Ministerio de Justicia y Instrucción Pública por el Consejo Nacional de Educación – 1941.*

Gostaria também de apontar, em breves linhas, para aspectos qualitativos do processo de formação dessas bibliotecas escolares. Diversos artigos publicados na *Revista de Educación* – criada por Sarmiento, em 1858 e editada, com breves interrupções, durante a época que esta tese enfoca – tratavam dessa questão, sublinhando sua importância e apresentando caminhos de implementação. Assim, por exemplo, em 1931, Raquel Español, diretora de escola pública, assinava um artigo sobre a criação da biblioteca Adolfo Alsina:

Sempre foi para mim um pressuposto irrefutável (...) que a leitura complementa os conhecimentos da criança, preenchendo vazios forçosamente deixados pela escola primária. Com esta convicção quero ensinar a criança a ler e a raciocinar; a instruir-se deleitando-se, de forma tal que, espontaneamente, se converta em conspícuo leitor de obras seletas. O bom gosto e o espírito ganham muito com o contato com as lindas obras literárias e as nobres ações que vão destilando (...). Deixam sempre no cérebro um gérmen de cultura, despertando no ânimo aquele impulso imitativo que todos levamos em nosso ser. (...)

De acordo com essas idéias e com o objetivo de procurar e facilitar às crianças os meios de beneficiar-se com essas leituras, fundei uma biblioteca escolar, para a qual serviu de base uma coleção da *Revista de Educación* e os poucos textos que existiam na escola. (...) É tão reduzido o número de livros que contém leituras atraentes para crianças (...).³³

Após algumas tentativas frustradas da diretora para angariar livros, obtive da biblioteca da *Dirección de Escuelas* uma “caixona” com 164 volumes de texto. Entusiasmados, alunos e professores passaram a fazer uso do repertório, logo ampliado por doações conseguidas da *Biblioteca Municipal 25 de Mayo*. “É assim que passaram pelas mãos de meus alunos as mais famosas obras de autores antigos e contemporâneos. A coleção Araluce brinda os cérebros infantis com os mais apreciados frutos da inteligência humana.”³⁴

Coleção de origem espanhola, dotou a biblioteca de títulos da literatura universal – infanto-juvenil ou em adaptações para esse público – predominantes, aliás, no cenário das leituras não especificamente escolares na Argentina das primeiras décadas do século. Entre outros mencionados pela diretora, constavam *Glorias argentinas*, *Nuestra pampa*, *Don Quijote de la Mancha*, *El Lazarillo de Tormes*, *La vida es sueño*, *Fábulas*, de Esopo e Sarmaniego, *Cuentos de Grimm*, *La vuelta al mundo*, *La Ilíada*, *La Odisea*, *La cabana del tío Tom*, *Viajes de Gulliver*, *Canción de Rolando*, *El romancero del Cid*, *Robinson Crusoe*, *Telémaco*, *Corazón* e *Historias* de Chaucer. Também chegaram ao acervo, por meio de alunos, volumes dos “Cuentos de Calleja”, coleção espanhola das mais populares entre os jovens leitores argentinos nesse período.

³² Informe apresentado al Ministerio de Justicia y Instrucción Pública por el Consejo Nacional de Educación – Año 1941; cap. VI. La enseñanza primaria en las provincias. Documento reproduzido pelo *Digesto de Instrucción Primaria*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación, 1920.

³³ ESPAÑOL, Raquel. Biblioteca escolar Adolfo Alsina: su funcionamiento. *Revista de Educación*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires (La Plata), año LXXII, n.º. 5, p. 840-842, julio a noviembre de 1931.

³⁴ *Ibidem*

Num segundo plano, como dito, o Estado argentino procurou incentivar a construção de uma rede de bibliotecas comunitárias. O tema merece aqui destaque por expressar a força das políticas públicas de difusão da leitura naquele país, dirigidas ao conjunto da sociedade. Sarmiento foi o mentor da lei nº. 419, de 23 de setembro de 1870, que criava a *Comisión Protectora de Bibliotecas Populares*, encarregada do fomento, da inspeção e do investimento dos fundos destinados aos estabelecimentos que se colocassem sob seu amparo como associações particulares.³⁵ As bibliotecas interessadas deveriam dirigir-se à comissão apresentando-lhe seu estatuto e o montante de dinheiro reunido, assim como a relação de livros que desejariam obter; por sua vez, o Poder Executivo lhes atribuiria um valor monetário correspondente, “empregando-se o total em compra de livros”, cujo envio se faria por conta da Nação.³⁶

A mensagem emitida pelo presidente e seu ministro da Instrução, Nicolás Avellaneda, quando do envio do projeto de lei ao Congresso Nacional, ponderava:

apenas se reflete sobre os motivos que retardam o progresso intelectual de nossas populações, vem sem dúvida ao pensamento a carência e a quase nula circulação de livros que nela se nota. Cidades importantes como Tucumán, Salta e outras, apesar de sua população e sua riqueza respectivas, não têm até hoje uma Biblioteca pública; e lhes faltam até livrarias, onde possa fazer-se a aquisição de um livro.³⁷

Seus autores argumentavam que “o meio mais poderoso para se levantar o nível intelectual de uma nação, disseminando a ilustração em todas as classes sociais, é fomentar o hábito da leitura até convertê-lo em uma característica distintiva do caráter ou dos costumes nacionais”.³⁸ E isso, postulavam, só se pode conseguir quando se parte da premissa de que

³⁵ *Compilación de leyes, decretos, reglamentos, informes y resoluciones concernientes a la educación primaria y normal en la República Argentina*, por vocales del Consejo Nacional de Educación. Buenos Aires: Compañía Sudamericana de Billetes de Banco, 1902; p. 31.

A lei foi inspirada, segundo Sarmiento, nas bases e recomendações de Horace Mann, que já teriam sido aplicadas com êxito nos Estados Unidos e no Canadá. Para implementação desse sistema na França, ver CHARTIER, Anne-Marie e HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura* (1880-1980). São Paulo: Ática, 1995.

³⁶ *Ibidem*

³⁷ *Bibliotecas populares argentinas*. Buenos Aires: Manrique Zago ediciones, 1995; p. 13.

³⁸ *Ibidem*

Preocupava a Sarmiento a escassez de livros disponíveis em espanhol, assim como o predomínio da literatura francesa no país, “aventureira e especulativa, sem o contrapeso do sentido prático e moderado do inglês”. Defendia que os congressos americanos destinassem uma verba para a edição conjunta dos livros importantes, a fim de que se desenvolvesse a imprensa entre nós e de que se alimentasse a indústria livreira nos países mais atrasados neste campo.

Sobre o tema, ver apêndice à *Educación común*, intitulado Los libros. SARMIENTO, D. F., op. cit., p. 153-171.

a Biblioteca complementa a escola e a vivifica servindo como um auxiliar para o professor e como um incentivo da curiosidade para a criança. Por que é a biblioteca de distrito a que põe em mãos do habitante nos povoados longínquos, livros atraentes e úteis, generalizando o conhecimento onde quer que haja um homem capaz de recebê-lo.³⁹

O modelo de biblioteca a ser perseguido era o norte-americano, pois a educação comum exigia que o livro fosse buscar os habitantes de um país dilatado no lugar onde se achavam estabelecidos. Na Europa, afirmavam, as bibliotecas tendiam a acumular tesouros de erudição, mas não alcançavam a grande maioria da população. Nos Estados Unidos, “teatro das aplicações mais vastas das regras do bom senso”, o desenvolvimento do sistema de educação geral foi acompanhado da

formação de milhares de bibliotecas, que sem serem tão ricas quanto as européias, são mais efetivas para desenvolver a cultura de um país, e a localização indispensável de uma biblioteca auxiliar e adequada, ao lado de cada estabelecimento de educação.⁴⁰

A partir da lei nº. 419 nasceram em diferentes províncias argentinas bibliotecas populares, chegando a cerca de duzentas em 1876, das quais porém, em 1894, apenas dezesseis subsistiam. As dificuldades enfrentadas em seus primeiros anos levaram à supressão da *Comisión Protectora* em 1876, pela lei nº. 800, que transferia suas funções e faculdades à *Comisión Nacional de Escuelas*. Em conferência proferida em julho de 1883 na *Sociedad Rivadavia para Fomento de la Biblioteca Popular del Municipio de Buenos Aires*, Sarmiento constatou, entre as razões que haviam concorrido para o fracasso do projeto, o baixo índice de usuários de bibliotecas no país, comparado aos casos norte-americano e francês. Também expressou sua decepção com os atritos ocorridos entre a *Comisión Protectora* e as bibliotecas no tocante à escolha dos livros.

Um obstáculo surgiu onde menos se esperava. (...) A lei de criação de bibliotecas previa que o governo daria outro tanto do que remetessem em dinheiro aos que se propusessem criar bibliotecas podendo, como era natural, indicar os livros que preferissem, mas era um absurdo supor o direito inalienável de impor a eleição de todos os livros, posto que a metade era paga pelo governo.⁴¹

A *Comisión Protectora* renasceria com vigor em 1908, sob a presidência de José Figueroa Alcorta. Na esfera da sociedade civil, associações de bairro e organizações políticas, preocupadas com a formação de leitores, fariam multiplicar o número de

³⁹ *Ibidem*, p. 13-14.

⁴⁰ SARMIENTO, D. F., op. cit., p. 165.

bibliotecas pelo território nacional. De acordo com Leandro H. Gutierrez e Luis Alberto Romero em “Sociedades barriales, bibliotecas populares y cultura de los sectores populares. Buenos Aires, 1920-1945”, o grande crescimento das bibliotecas populares se produziu, em verdade, nesses anos.⁴²

As transformações sociais e econômicas na Buenos Aires do período entre Guerras afetavam o cotidiano de seus habitantes. Nos bairros que se formavam distantes do centro, agregando famílias de trabalhadores de diversos setores, definiam-se novas formas de sociabilidade e de uso do tempo livre. Nesse ambiente, ganharam espaço diferentes formas de associativismo, que visavam promover, com prioridades variadas, difusão cultural e cultivo do espírito, engajamento político, esportes e recreação. Nas densas redes em torno das quais se organizavam as sociedades locais, foi significativo o papel das bibliotecas populares, nas quais se cruzaram, de modo singular, certos aspectos da cultura erudita e certas experiências sociais vividas pelos habitantes dos bairros.⁴³ O projeto foi tão bem sucedido que, em 1954, a Argentina contava com 1623 bibliotecas populares.⁴⁴

⁴¹ *Ibidem*, p. 16. Os conflitos condenaram “dez mil fuertes em livros” comprados pelo governo a permanecerem em depósito público, dissipando-se lentamente por vias escusas, até esgotarem-se.

⁴² GUTIERREZ, L. H. e ROMERO, L. A. Sociedades barriales, bibliotecas populares y cultura de los sectores populares: Buenos Aires 1920-1945. *Desarrollo Económico*. Revista de Ciencias Sociales (Buenos Aires), v. 29, nº. 113, p. 33-62, abril-junio 1989.

Na p. 36, os autores colocam:

“Se bem que existissem desde fins do século passado, seu grande crescimento se produziu entre 1920 e 1945: entre 1929 e 1930 seu número oscilou entre 46; entre 1930 e 1936 se elevou a 90 e entre 1937 e 1945 a algo menos de duzentas. Eram encontradas em praticamente todos os bairros da cidade. Em muitos casos surgiam por iniciativa de algum tipo de vizinho; às vezes mantinham existência autônoma, ou acabavam incluindo-se em algum clube ou, muito freqüentemente, na escola, embora conservando sua identidade. Em muitos outros casos, surgiam ligadas a outros tipos de instituição ou sociedades de fomento, que invariavelmente julgavam útil e necessário ter uma biblioteca pública. Entre essas instituições, talvez a mais ativa tenha sido o Partido Socialista, que em 1932 possuía 56 bibliotecas, vinculadas a seus centros. A Municipalidade acompanhou, mais lentamente, este movimento espontâneo da sociedade, promovendo suas próprias bibliotecas de bairro, embora sua dispersão fosse menor, limitando-se aos bairros mais antigos e mais povoados. Além de reunir e emprestar livros, essas bibliotecas organizavam regularmente conferências, ditavam cursos de cultura geral ou de capacitação profissional. (...)”

⁴³ Gutierrez e Romero sustentam a hipótese de que “essas bibliotecas conformaram um dos âmbitos específicos no qual se constituiu a cultura dos setores populares, organizada nos bairros”. Dirigidas via de regra pelos membros mais conscientes, “cultos” e “bem relacionados” da comunidade, em muitos casos ligados ao Partido Socialista, cumpriam um papel mediador, selecionando mensagens da cultura estabelecida e a traduzindo segundo experiências próprias. As bibliotecas eram concebidas antes como lugar de transmissão de um saber universal do que de criação. Além disso, dado o ecletismo nas atividades que promoviam – entre conferências, jogos, sarais e festas – acabaram, na visão desses autores, por produzir um paradoxo. Em meio a uma sociedade letrada e a uma cultura igualmente letrada, argumentam que o papel simbólico do livro, como aglutinador e legitimador do saber, tendeu a se sobrepôr à prática efetiva da leitura.

⁴⁴ Quadro referente às bibliotecas populares existentes no território argentino em 1954.

Como no caso das bibliotecas escolares, gostaria de sugerir, pontualmente, aspectos qualitativos do processo de formação de bibliotecas populares e sua relação com o público infantil. Para tanto, retomo algumas das conclusões apresentadas por Ricardo Gonzalez em “Lo propio y lo ajeno. Actividades culturales y fomentismo en una asociación vecinal. Barrio Nazca (1925-1930)”. Baseado no jornal comunitário *Labor*, publicado a partir de 1926, Gonzalez analisou a trajetória da *Biblioteca Popular de la Corporación Mitre*, associação de moradores formada nesse bairro de Buenos Aires.⁴⁵

A biblioteca – cujo acervo havia sido doado, em boa parte, pela *Comisión Protectora* – ocupava um lugar central nas atividades culturais promovidas pela corporação. Dentre as quase 500 famílias usuárias, mulheres, meninas e meninos em idade escolar eram seus mais assíduos frequentadores. Os “jovens” e “jovenzinhos”, de acordo com um antigo bibliotecário, tinham predileção por novelas de aventuras, de

<i>Provincia</i>	<i>N.º. de Bibliotecas</i>	<i>Quantidade de Livros</i>	<i>Leitores por Ano</i>
Capital Federal	133	976.410	543.330
Buenos Aires	388	2.155.077	1.524.454
Catamarca	35	124.350	88.669
Chubut	14	36.037	24.850
Corrientes	77	228.074	113.548
Córdoba	130	401.285	444.599
Entre Ríos	186	659.010	369.864
Formosa	1	14.500	3.400
Jujuy	15	79.810	134.153
La Pampa	58	120.559	94.223
La Rioja	29	103.229	76.011
Mendoza	39	121.119	51.132
Misiones	33	61.991	27.226
Neuquén	10	23.312	20.715
Chaco	24	51.517	56.113
Río Negro	17	60.435	34.015
Santa Fe	262	1.008.885	1.270.369
Salta	16	90.567	50.273
San Juan	34	159.366	102.371
Santa Cruz	4	7.656	2.512
San Luis	21	70.005	44.331
Santiago del Estero	47	167.870	175.663
Tierra del Fuego	1	3.361	756
Tucumán	49	246.727	282.984
Total geral	1.623	6.971.152	5.535.521

Fonte: *Guía de Bibliotecas Populares*, Comisión Protectora de Bibliotecas Populares, Buenos Aires, 1954.

⁴⁵ Cf. GONZALEZ, R. Lo propio y lo ajeno. Actividades culturales y fomentismo en una asociación vecinal. Barrio Nazca (1925-1930). In. ARMUS, Diego. *Mundo urbano y cultura popular*. Estudios de Historia Social Argentina. Buenos Aires: Sudamericana, 1990; p. 91-128.

As atividades da *Corporación Mitre* perderam importância a partir de 1930.

autores como Emílio Salgari e Julio Verne, e por novelas de caráter policial, “à maneira de *Fantomas*”.⁴⁶

Entretanto, a diretoria que assumiu a biblioteca em 1927 entendeu que era preciso conferir às leituras feitas por esses usuários maior “respeitabilidade” e “formalidade”, de modo a se garantir uma maior integração com as escolas da região.

Esta nova orientação determinou o lugar predominante que os livros de textos escolares passaram a ocupar no conjunto de pedidos de doações realizados periodicamente à *Comisión Protectora de Bibliotecas Populares*. O núcleo orientador da Biblioteca procurou por meio disso difundir um tipo de 'cultura útil', o que foi experimentado como realização de uma 'cruzada educativa', relacionada com as orientações mais gerais do Estado naqueles momentos.⁴⁷

Os ajustes repousavam, na interpretação de Gonzalez, em uma visão mitificada do livro, como objeto capaz de, por si, transformar atitudes, hábitos e formas de convivência. Em contrapartida, traduziam o descontentamento de membros da corporação para com os hábitos de leitura predominantes.

Em artigo publicado por *Labor*, a nova presidente da biblioteca queixava-se do fato de a maioria dos estudantes se concentrar em “novelas de Doyle ou de Verne, quando não de autores perigosos”, fazendo da instituição um “mero salão de leitura”.⁴⁸ Incapaz de convencê-los a passar a leituras “necessárias e apropriadas”, decidiu vedar o acesso de freqüentadores em idade escolar às novelas ou romances, “pelo menos até o período de férias”. Buscou também estimular os pais a controlar o que seus filhos liam.

Essa postura não era, contudo, unânime no seio da associação de bairro. Certos moradores e dirigentes da corporação defendiam concepções mais livres com respeito às práticas de leitura. Apoiavam-se, sobretudo, nos pontos de vista expostos pelo educador argentino Pablo Pizzurno (1865-1940) em conferência realizada no bairro Nazca em 1927, sobre o objetivo primeiro de uma biblioteca popular – essencialmente, o de despertar na criança o “amor pela leitura”.⁴⁹

⁴⁶ *Ibidem*, p. 120.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 120. O artigo contendo esse depoimento é de novembro de 1926.

⁴⁸ *Ibidem*, p. 121.

⁴⁹ Paralelamente, organizavam-se ciclos de conferências, em que a educação figurava como um dos eixos temáticos. Nesse campo, o tom geral das palestras foi de crítica às tendências educacionais vigentes na Argentina, que privilegiavam a memorização e a repetição. Defendiam o cooperativismo escolar e uma educação laica, “criadora de consciências”, que valorizasse as atividades de leitura comentada. Sobre as concepções de Pablo Pizzurno acerca da educação e de bibliotecas infantis, ver também PIZZURNO, P. Medio siglo de acción cultural. In. FORGIONE, J. D. *Antología pedagógica argentina*. Buenos Aires: El Ateneo, 1949; p. 420-428.

Ao longo das primeiras décadas do século XX, a ampliação do público leitor coincidiu com a formação de um campo intelectual e literário autônomo, integrado por escritores profissionais, instâncias para o exercício da crítica literária, empresas editoriais de peso – em particular a partir de fins dos anos 1930, dadas as consequências da Guerra Civil na Espanha para as casas editoras e editores daquele país, muitos deles exilados na Argentina –, entre outras condições e estratégias que contribuíam para a afirmação do *métier*.⁵⁰

Já em fins do século XIX, a Argentina representava o terceiro país do mundo na relação de jornais existentes por habitante e, gradualmente, o número de revistas disponíveis, como indicou Beatriz Sarlo em *El imperio de los sentimientos*, multiplicou-se.⁵¹

Também se diversificavam os canais de distribuição dos materiais de leitura. Nas palavras de Sarlo, “a banca de jornal e o vendedor a domicílio representavam canais mais adequados aos hábitos culturais do novo público, com a vantagem adicional de não estarem tão brutalmente separados dos circuitos habituais do trabalho e do bairro”.⁵²

O contexto favorecia e expressava o florescimento do mercado editorial, tendo sido Buenos Aires o centro da atividade no país. Em 1901 foi inaugurada a “Biblioteca de La Nación”, coleção semanal vinculada ao jornal homônimo que, ao longo de 20 anos, editaria 875 livros e venderia mais de um milhão de exemplares. O jornal qualificou o empreendimento como “um vasto meio de cultura”, o qual, além de abrir espaço para a publicação de autores nacionais, passava a oferecer, em castelhano, muitos clássicos da literatura estrangeira antes apenas disponíveis em francês. Encadernada com elegância e respaldada pelos critérios de seleção de respeitados

⁵⁰ Ver RIVERA, Jorge B. *El escritor y la industria cultural*. Buenos Aires: Atuel, 1998; parte II, La forja del escritor profesional (1900-1930). Los escritores y los nuevos medios masivos, p. 33-63. De acordo com Leandro de Sagastizábal coloca: “Na Argentina, o mundo da edição experimentou um verdadeiro *take off* a partir de 1936. Nesse ano começou a Guerra Civil Espanhola, que teria consequências diretas e indiretas sobre a atividade editorial argentina. Por um lado, muitos republicanos que se exilaram aqui se dedicaram a editar livros e, por outro, os anos da Guerra significaram uma virtual paralisia da atividade editorial na Espanha. A exígua produção tocou fundo em 1940, deixando cerca de 80% do mercado latino-americano sem abastecimento. A Argentina, que vinha se desenvolvendo nesse terreno sem pressa mas sem pausa, cobriu o oco de forma rigorosa, e se consolidou como quase exclusiva provedora de livros para a toda a região. Para dar uma idéia quantitativa do fenômeno, citaremos um dado: em um só ano (1937/8) a produção local de livros aumentou em 143%.” Cf. *La edición de libros en la Argentina*: una empresa de cultura. Buenos Aires: EUDEBA, 1995; p. 75-76.

⁵¹ SARLO, B. *El imperio de los sentimientos*: narraciones de circulación periódica en la Argentina (1917-1927). Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2000. Ver, da mesma autora, *Paisagens imaginárias*: intelectuais, arte e meios de comunicação. São Paulo: EDUSP, 1997; parte IV, Culturas populares, p. 197-249.

⁵² *Ibidem*, p. 38.

organizadores, a coleção exerceu um forte apelo especialmente sobre os leitores de classe média. Graças a isso, serviu como referência para uma série de iniciativas editoriais nos anos 1920 e 1930, que se inspiraram na concepção de “biblioteca” como um guia de leituras necessárias para distintos públicos que desejavam cultivar-se.⁵³

O clássico trabalho de Luis Alberto Romero, “Buenos Aires: libros baratos y cultura de los sectores populares”, analisou o estabelecimento de uma empresa cultural na cidade durante o período entre-guerras, que buscou orientar e satisfazer hábitos de leitura dessas camadas sociais.⁵⁴ Nessa época, inúmeras coleções foram organizadas, segundo orientações literárias e políticas específicas, e vendidas em encadernações rústicas a preços acessíveis.

Ao reunir obras consagradas da literatura universal, textos de vanguarda estética, tratados de pensamento social e político, folhetins de amor e aventura, histórias em torno de temas “gauchescos”, “payadorescos” e “lunfardos”, a empresa cultural explorava a heterogeneidade do público leitor que a democratização do sistema de ensino, entre outros, havia engendrado. Tendia a combinar a idéia de missão cultural e de organização do saber com a preocupação em vender o que era editado, selecionando o material de acordo com os interesses que se percebia e se queria promover junto aos potenciais leitores.⁵⁵

⁵³ Cf. SAGASTIZÁBAL, L., op. cit., p. 46.

⁵⁴ ROMERO, L. A. Buenos Aires: libros baratos y cultura de los sectores populares. In. ARMUS, D., op. cit., p. 39-67. Para Romero, diferentemente dos trabalhadores portenhos de princípios do século – em grande parte imigrantes segregados e analfabetos, identificados com ideários de contestação política e social –, os setores populares do período entre-guerras haviam se tornado menos homogêneos e, sua atitude, mais conformista e reformista. As mensagens culturais produzidas pelas empresas de cultura argentinas dessa época constituem o ponto de partida para Romero analisar as mudanças que se operavam no universo cultural dos setores populares portenhos. Sua hipótese é a de que existiram nexos e continuidades entre essas mensagens, que interagiam com a formação cultural dos setores populares, e a cultura trabalhista que se formou com o peronismo, a partir de meados da década de 1940.

⁵⁵ Cf. SAGASTIZÁBAL, L., op. cit., p. 50.

Um caso exemplar, nesse sentido, foi o da editora criada por Antonio Zamora, imigrante espanhol militante do Partido Socialista argentino. Em janeiro de 1921, quando já não mais se publicava a “Biblioteca de La Nación” e a maioria dos livros comprados no país eram importados da Espanha, Zamora editou um texto de Anatole France para inaugurar a coleção “Los Pensadores”. Ao alcançar o 100º número, o editor transformou a coleção em revista, a qual, quando atingiu seu 22º número, passou a chamar-se *Claridad*, nome do selo de sua editora. Paralelamente, Zamora publicava outras “bibliotecas”, que traziam os textos mais representativos da literatura e do pensamento político, social e filosófico da época. As “bibliotecas” organizavam para o leitor os títulos correspondentes a possíveis campos de interesse: “Biblioteca Científica”, “Biblioteca del Cosmos”, “Obras de Estudios Sociales”, “Colección Sherlock Contemporáneo”, “Teatro Nuevo”, “Teatro Popular”, “Los Poetas”, “Los Nuevos”, “Los Realistas”, “Clásicos del Amor” etc. Pela “Colección Claridad”, editaram-se grandes autores argentinos, como Alberdi, Sarmiento e Miguel Cané.

Zamora declarou certa vez: “Yo concebí que una editorial no debía ser una empresa comercial, sino una especie de universidad popular. Entonces, para que fuera así, tenía que imprimirle un espíritu amplio.” (apud SAGASTIZÁBAL, L., op. cit., p. 72.) Para baratear os custos, as tiragens de *Claridad* eram

Pouco a pouco, também ganharam espaço as publicações não escolares para crianças. Inicialmente, revistas como *Tit Bits*, *Pucky* e *Billiken* e alguns poucos livros de autores nacionais. Já em meados do século, as editoras multiplicaram as coleções de obras da literatura infanto-juvenil universal: a “Biblioteca Juvenil Hachette”, da Hachette de Buenos Aires, a “Colección Robin Hood”, da Acme Agency, a “Colección Lecturas Recreativas”, da Peuser, a “Colección Molino”, da Molino e os “Cuentos de Abril”, da editora Abril. Por boa parte do período estudado, porém, prevaleceu na Argentina a edição de livros de leitura escolar, vindo do exterior, em particular da Espanha, as publicações literárias.

Os anos 1930 foram anos de conservadorismo político, nacionalista e autoritário, com forte teor católico e corporativista.⁵⁶ Após o golpe, a democracia foi apenas formalmente restituída. Com o argumento de fazer face à crise econômica, proibiu-se a vinda de novos imigrantes e concederam-se amplos benefícios aos capitais ingleses investidos no país.

Por outro lado, o governo intensificou seu papel intervencionista na economia, que contribuiu para o desenvolvimento das atividades industriais nas grandes cidades. Milhões de pessoas migraram nessa época do campo para os centros fabris, constituindo cinturões urbanos com precárias condições de vida.⁵⁷ Vieram também a engrossar as fileiras dos sindicatos existentes, embora fosse problemática sua identificação com as diretrizes, anarquistas ou socialistas, impressas por imigrantes e seus descendentes.

Como é fácil deduzir, esses setores se tornaram a principal base de apoio social do general Perón, que chegou à presidência da Argentina em 1946. Integrante do GOU (*Grupo de Oficiales Unidos*) – governo militar golpista que pôs fim, em 1943, à “República conservadora” – organizou e presidiu a *Secretaría de Trabajo y Previsión*, empenhando-se em conquistar o apoio de lideranças sindicais.⁵⁸ Tornou-se uma figura central daquele governo e, em 1946, venceu as eleições presidenciais, assumindo o

enormes e os direitos autorais dificilmente eram pagos. Os livros eram anunciados em revistas, vendidos em bancas de jornal e distribuídos para toda a América Latina. No início dos anos 1940, porém, com a elevação do preço do papel e a concorrência das editoras que se instalavam no país, a editora foi obrigada a fechar suas portas.

⁵⁶ Para um estudo mais detalhado dessa temática, ver, por exemplo, BEIRED, J. L. *Sob o signo da nova ordem: intelectuais autoritários no Brasil e na Argentina*. São Paulo: Loyola, 1999.

⁵⁷ Em 1947, 24,6% do total da população se achavam fora de sua jurisdição de nascimento, ao passo que o censo de 1914 apontara 13,9%. Dos 4. 724 habitantes da Grande Buenos Aires em 1947, 29% eram migrantes vindos do interior.

cargo por dois mandatos consecutivos, encerrados em setembro de 1955, por um levante militar.

O novo governo prometia perseguir a “justiça social” e combater a ação perniciosa das “oligarquias” e do “imperialismo”.⁵⁹ Definia o Estado como instrumento de conciliação entre capital e trabalho, e como promotor da união e convivência harmoniosa entre as classes sociais. No âmbito econômico, a perspectiva era definida como uma “terceira posição” argentina, nem capitalista nem socialista, que reconhecia os princípios de mercado, mas reservava ao Estado um maior papel interventor.

A retórica que, em livros escolares, equiparava a proclamação da independência política, em 9 de julho de 1816, à proclamação da independência econômica, em 9 de julho de 1947, foi parte do que Maria Helena Capelato chamou de “espetáculo do poder”, estratégia central do peronismo. Como argumentou a autora em *Multidões em cena*: propaganda política no varguismo e no peronismo:

A montagem de um sistema propagandístico, nos moldes criados pelo nazismo e pelo fascismo, representou uma tentativa de reformular os mecanismos de controle social considerados inadequados aos novos tempos. Valendo-se das técnicas sofisticadas de comunicação com objetivo político, os representantes do varguismo e do peronismo procuraram canalizar a participação das massas na direção imposta por esses regimes. Procurando impedir a expressão de conflitos e manifestações autônomas com sentido de oposição, negou-se o princípio da pluralidade da vida social, característica das experiências democráticas, substituindo-o pela proposta de construção de uma sociedade unida e harmônica.⁶⁰

Em contrapartida à propaganda, o governo de Perón fez largo uso da censura e da repressão, controlando emissões de rádio e a circulação de jornais, destituindo oposicionistas alocados, entre outros, no Poder Judiciário e nas Universidades. Intelectuais e escritores de prestígio, “salvo exceções, não foram impedidos de escrever, mas ficaram à margem de ajudas, subsídios, cargos públicos e foram excluídos das premiações”.⁶¹

Quanto à educação fundamental, tomada como um dos eixos da propaganda política, Perón esperava que se conformasse aos vetores de sua doutrina:

⁵⁸ Para uma análise dos significados do governo da GOU, ver PRADO, M. L. *O populismo na América Latina*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

⁵⁹ De forma geral, contudo, os ataques retóricos ao capital internacional pouco corresponderam a medidas efetivas para limitar sua presença na Argentina.

⁶⁰ CAPELATO, M. H. *Multidões em cena*: propaganda política no varguismo e no peronismo. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998; p. 19.

⁶¹ *Ibidem*, p. 126.

justiça, espírito social, altruísmo, verdade, bem comum, consciência nacional baseada nas tradições, conhecimento do país, afirmação do conceito de pátria e de soberania, economia distributiva, capital humanizado, cuidado com a saúde, educação sanitária e física, estímulo à educação moral, científica, artística, prática e vocacional de acordo com a aptidão dos educandos e necessidades regionais.⁶²

Os livros de leitura escolar da época expressaram vários desses princípios em cores carregadas, permeados, ainda, por imagens e passagens de exaltação pessoal a Perón e Evita. Diferentemente, nas obras de literatura infantil não se percebe, de forma geral, uma clara identificação com orientações e mensagens do regime. É provável que o principal ponto de convergência tenha sido o folclore nacional, que tanto as instituições culturais peronistas como criações literárias do período quiseram valorizar.

De acordo com Capelato,

Desqualificando os modelos pré-fabricados, oriundos do pensamento e da experiência estrangeira, a doutrina peronista apresentava-se como um esquema de interpretação surgido de ‘nós mesmos’, partindo das condições da ‘nossa realidade’. Elaborou um plano de educação das consciências e dos sentimentos fundamentado nos valores da pátria que coincidiam com o sentido histórico do povo. O estudo do folclore, do vernáculo, da poesia popular, das expressões filosóficas e artísticas do passado configuraria uma autêntica consciência nacional. Para firmá-la, o peronismo recuperou o mito do gaúcho que, em síntese, significava a ‘redescoberta, com paixão, da argentinidad, da própria terra, da raiz do povo’.⁶³

Assim, por exemplo, a obra literária *Los cuentos de mama vieja*, publicada em 1946 por Rafael Jijena Sánchez – nomeado, aliás, no ano seguinte, diretor do Museu “José Hernández” (o consagrado autor de *Martín Fierro*) – representou um esforço para reintroduzir o folclore na formação infantil, aproximando-se pontualmente do imaginário peronista. De forma geral, entretanto, os autores preferiram dar as costas à cultura oficial, buscando caminhos autônomos que a literatura infantil argentina começava a trilhar, depois de décadas de íntimo diálogo com o sistema educacional. Este sim, transformou-se numa engrenagem da “poderosa máquina de propaganda”.⁶⁴

Para estender sua ação sobre as leituras infantis “recreativas”, o governo criou, em 1949, a “Biblioteca Infantil General Perón”, coleção editada por Peuser, integrada por 12 títulos. Entre eles: “Cuentos heroicos argentinos”, “El niño en la historia argentina”,

⁶² *Ibidem*, p. 232. Para um balanço das políticas educacionais no período peronista ver PUIGGRÓS, A. *Historia de la Educación Argentina*. Discursos pedagógicos e imaginário social en el peronismo (1945-1955). Buenos Aires: Galerna, 1995. v. 6

⁶³ CAPELATO, M. H., op. cit., p. 236.

⁶⁴ *Ibidem*, p. 234. A tese, aceita pela autora, é de Mariano Plotkin. Ver também sua argumentação sobre a atitude dos literatos argentinos em relação ao peronismo nas p. 125 a 128.

“Cuentos del 17 de Octubre”, “Historia de los gobiernos argentinos” e “Una mujer argentina: Doña María Eva Duarte de Perón”.⁶⁵ Armas para conquistar “corações e mentes”, num cenário literário já rico em janelas para a imaginação, o humor, a crítica...

Também o Brasil das primeiras décadas do século XX passava por transformações que contribuíram para o florescimento do mercado editorial e, gradualmente, de um segmento do mesmo voltado à literatura infantil.⁶⁶ A população urbana se adensava, embora, ao contrário da Argentina, estivesse longe de ultrapassar a rural. Em 1940, 68,6% dos habitantes do país viviam no campo e, em 1950, 63,8%.

Situadas na próspera e poderosa região Sudeste do país – que em 1920 tinha o dobro da densidade demográfica do Nordeste –, Rio de Janeiro e São Paulo vivenciavam sua *Belle Époque*. O Rio, cartão postal da jovem República, capital federal até 1960, mereceu reforma urbanística espelhada na de Paris, jogando para as bordas a população que fugia à imagem perseguida. Em 1906, era a única cidade do país com mais de 500 mil habitantes, crescendo a passos largos com a chegada de escravos libertos egressos da zona rural e de imigrantes. Em 1939, contava com 1.896.998 de pessoas.

O número de imigrantes vindos para o Brasil na passagem do século XIX ao XX foi inferior ao número dos que foram para a Argentina. Entre 1881 e 1915, lá chegaram 4,2 milhões de pessoas e, aqui, 2,9 milhões.⁶⁷ Entre 1887 e 1930, o saldo foi de 3,8 milhões de estrangeiros imigrados para cá, com predomínio de italianos (35,5% do total), portugueses (29%) e espanhóis (14,6%). Na Argentina, os imigrantes italianos também foram maioria durante a segunda metade do século XIX. Nas primeiras décadas dos 1900, entretanto, equipararam-se aos de origem espanhola.

Como fizera com Buenos Aires, a imigração contribuiu para mudar a atmosfera da provinciana São Paulo de até meados do XIX. Dinamizada pela cafeicultura, a cidade, em 1872 com 19.347 habitantes, já reunia 270 mil em 1908, 578 mil em 1920 e praticamente o dobro disso em 1934. Em 1945, a população estava na casa dos 1.650.000. Atraídos pelas oportunidades no comércio e na indústria, novos moradores chegavam de outras regiões do país e do mundo, redesenhando a cidade e seu cotidiano.

⁶⁵ Cf. MEDINA, P. Apuntes sobre la historia del libro en la escuela argentina. *Site da Biblioteca Nacional del Maestro*, outubro de 2000.

⁶⁶ Para o caso brasileiro, abri mão de situar marcos da história política da época em questão, supondo que sejam conhecidos pelos leitores desta tese.

Construções em plurais estilos importados substituíam os antigos casebres e casarões, num “carnaval arquitetônico” que incomodou Monteiro Lobato.⁶⁸

Sinais de modernidade, afinados com os tempos republicanos, mas plantados num cenário rico em discrepâncias. A se começar pelo regime político que caracterizou, como se sabe, a chamada República Velha (1889-1930), que excluiu do direito à cidadania política boa parte da população. Nas palavras de José Murilo de Carvalho,

No Império como na República, foram excluídos os pobres (seja pela renda, seja pela exigência da alfabetização), os mendigos, as mulheres, os menores de idade (...). A exclusão dos analfabetos pela Constituição republicana era particularmente discriminatória, pois ao mesmo tempo se retirava a obrigação do governo de fornecer instrução primária, que constava do texto imperial. Exigia-se para a cidadania política uma qualidade que só o direito da educação poderia fornecer e, simultaneamente, desconhecia-se esse direito. Era uma ordem liberal, mas profundamente antidemocrática e resistente a esforços de democratização.⁶⁹

Entretanto, ao longo dos anos 1910 e 1920, na medida em que proliferavam, sobretudo entre os novos setores médios urbanos, as manifestações de insatisfação com a ordem oligárquica, o tema do analfabetismo foi se colocando como questão premente dos projetos de modernização da sociedade brasileira. Ao mesmo tempo, em diversos estados do país, buscaram-se organizar sistemas educacionais públicos, com vistas a universalizar e redefinir os sentidos da escolarização primária. É o que apontaram, por exemplo, Luciano Mendes de Faria e Tarcísio Vago:

Se a representação da cultura escolar, que se queria afirmar em Minas Gerais a partir da reforma do ensino primário mineiro de 1906, tinha no ordenamento espacial trazido pelos grupos escolares um de seus elementos fundamentais, apenas isto não bastava. Num meio em que a escola até então era uma instituição que se adaptava à vida das pessoas – daí as escolas isoladas insistirem em terem seus espaços e horários próprios organizado com a conveniência da professora, dos(as) alunos(as) e levando em conta os costumes locais –, era preciso mais que produzir e legitimar um novo espaço para a educação. (...) ⁷⁰

⁶⁷ KLEIN, H. Migração internacional na história das Américas. In: FAUSTO, B. (Org.). *Fazer a América*. São Paulo: EDUSP, 1999; p. 25.

⁶⁸ Cf. SEVCENKO, N. *Orfeu extático na metrópole*: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20. São Paulo: Companhia das Letras, 1992; p. 118.

⁶⁹ CARVALHO, J. M. *Os bestializados*: o Rio de Janeiro e a República que não foi. 3ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987; p. 44-45.

⁷⁰ FARIA F., L. M. de e VAGO, T. M. Entre relógios e tradições: elementos para uma história do processo de escolarização em Minas Gerais. In: VIDAL, D. G. e HILSDORF, M. L. S. (Orgs.). *Brasil 500 anos*: Tópicos em História da Educação. São Paulo: EDUSP, 2001; p. 117.

Em 1934, quando a população nacional ultrapassava os 37 milhões de habitantes, havia 30.499 unidades escolares primárias no país, contra 12.448 em 1907.⁷¹ Em 1939, seriam 40 mil e, em 1947, 56 mil. O número de matrículas no ensino primário foi de 2.261.613 em 1934, contra 638.378 em 1907. Ainda assim, o crescimento estava bem aquém do satisfatório. No prefácio a *O que dizem os números sobre o ensino primário*, de Teixeira de Freitas, Lourenço Filho observou:

Uma só escola, para cada 325 quilômetros quadrados, em 1932. Uma só escola, 1.421 habitantes. Para cada cem alunos da matrícula geral, apenas 69 alunos freqüentes. Para cada cem alunos freqüentes, apenas 47 aprovados... E, mais impressionante, ainda: para cada centena de alunos aprovados, apenas oito chegavam ao fim do curso... A queda de matrícula, do primeiro para os demais anos escolares, apresenta-se como alarmante. Do primeiro para o segundo, reduz-se a menos da metade. Do primeiro para o terceiro, reduz-se a um quinto... A taxa geral de reprovações traz-nos o mesmo sobressalto. Apenas 35% dos alunos freqüentes logram aprovação do 1º. para o 2º. ano; menos de 50% do 2º. para o 3º., ou do 3º. para o 4º....⁷²

Em 1940, o índice de analfabetos continuava elevado, embora apresentasse algum progresso com relação a 1920, quando 69,9% dos brasileiros com 15 anos ou mais foram assim qualificados – caíra para 56,2%. Ao mesmo tempo, estima-se que, em 1920, apenas 9% dos meninos e meninas entre cinco e dezenove anos freqüentassem uma escola primária ou secundária. Em 1940, conformavam mais de 21% da população dessa faixa etária. O índice de estudantes em nível superior, por sua vez, crescera em 60% entre 1929 e 1939, atingindo a casa dos 21.235.⁷³

A Revolução de 1930, como se sabe, representou um marco na construção do sistema educacional brasileiro. Se nos anos 1920 os esforços de reforma escolar haviam se dado nos âmbitos estaduais, o Estado Getulista buscou promover a centralização das orientações e da estrutura do ensino, em especial nas esferas da educação secundária e superior. Teve de dialogar principalmente com dois projetos que, nos anos 1930, procuravam definir a natureza da atuação estatal no campo educacional: o católico e o liberal. Em linhas gerais, o projeto católico enfatizava o papel das escolas privadas, que deviam contar com subsídios do governo, e defendia a inclusão do ensino religioso nos currículos escolares; já o projeto “liberal” batia-se pelo primado da “escola única”,

⁷¹ Cf. FREITAS, T. M. A. Teixeira de. *O que dizem os números sobre o ensino primário*. São Paulo: Melhoramentos, 1937; p. 18-19. Inclui-se aí o nível pré-primário, mas exclui-se o emendativo.

⁷² LOURENÇO FILHO, M. B. Estatística e educação. Prefácio a FREITAS, T. M. A., op. cit., p. 6.

⁷³ FAUSTO, B. *História do Brasil*. 2ª ed. São Paulo: EDUSP; FDE, 1995; p. 393-394.

pública, laica e gratuita, que assegurasse uma formação comum aos meninos e meninas entre sete e quinze anos de idade.

O governo Vargas não chegou a encampar integralmente um desses projetos. Posições de um e de outro foram incorporadas pela Constituição de 1934, que incumbia a União de “fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos (...) e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país”.⁷⁴ Entretanto, com a outorga de uma nova Constituição, em 1937, que respaldava a quebra da ordem democrática, as políticas educacionais inclinaram-se mais à corrente católica. Entre outros, o Estado Novo, com base no artigo constitucional nº. 125, assumiu um papel apenas complementar ao das iniciativas educacionais particulares. O intelectual conservador católico Alceu de Amoroso Lima (conhecido pelo pseudônimo Tristão de Ataíde) foi provavelmente a mais influente figura, além de Francisco Campos, autor da Carta Magna de 1937, no Ministério da Educação de Gustavo Capanema (1934-1945). Dentre os educadores liberais, Lourenço Filho foi o único a assumir postos administrativos chave até o fim do Estado Novo, em 1945.

As oportunidades educacionais correspondiam a uma demanda, em particular, dos setores urbanos, que cresciam, nas primeiras décadas do século, na medida em que se diversificavam as possibilidades de trabalho. Conferiam à educação formal um papel importante na formação de seus filhos, fosse por expectativas de ascensão social ou por motivações culturais e políticas. Foram também esses setores o público alvo da atividade editorial que se desenvolveu no país nessa época e que permitiu, paralelamente, a gradual profissionalização de escritores.⁷⁵ Embora em proporções menores do que na Argentina, o período viu nascer empresas de grande envergadura, as quais vêm merecendo atenção da historiografia.⁷⁶

⁷⁴ *Apud* GHIRALDELLI JR., P. 2ª. ed. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 45.

⁷⁵ Baseado em artigo de Jorge Amado, Paulo Iumatti argumenta que ao longo da década de 1930 os romancistas “havia conquistado uma série de benefícios: os 10% de comissão do autor, as edições de vulto, o pagamento não em prestações mas na saída do livro, as reedições dos livros esgotados, etc. Ainda que bem poucos escritores pudessem dedicar-se exclusivamente à literatura no limiar da década de 1940, essa carreira já se postulava”. IUMATTI, P. T. *Caio Prado Júnior*, historiador e editor. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, 2001. 2v (versão revisada); ; p. 136-137. O segundo capítulo dessa tese trata de Cultura, mercado editorial e leitura em São Paulo (1930-1945).

⁷⁶ Entre outras monografias sobre a história de editoras brasileiras: TORRESINI, E. R. *Editora Globo: uma aventura editorial nos anos 30 e 40*. São Paulo: EDUSP; Com Arte; Porto Alegre: Editora UFRGS, 1999; AMORIM, S. M. *Em busca de um tempo perdido: edição de literatura traduzida pela editora Globo (1930-1950)*. São Paulo: EDUSP; Com Arte; Porto Alegre: Editora UFRGS, 1999; BEDA, E. F. *Octalles Marcondes Ferreira: formação e atuação*. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade de São Paulo, 1987; AZEVEDO, C. L., CAMARGO, M. e SACCHETTA, V. *Monteiro Lobato: furacão na*

Em meio a publicações de variados gêneros, destacavam-se as literárias. Como sintetizou Sergio Miceli,

Monteiro Lobato foi o maior best-seller de 1937, com 1,2 milhões de exemplares de livros e traduções sob sua responsabilidade, ou seja, mais de metade dos 2,3 milhões de exemplares impressos pela Companhia Editora Nacional e sua sucursal, a Editora Civilização Brasileira. Tal cifra corresponde a praticamente um terço da produção total brasileira nesse ano. Outros autores contribuíam para o sucesso comercial das principais editoras (Humberto de Campos [José Olympio], Machado de Assis [Jackson], Afrânio Peixoto [Guanabara], Joaquim Nabuco [Civilização Brasileira], Aluísio Azevedo e Graça Aranha [Briguiet-Garnier], Agripino Grieco [Companhia Brasil Editora] (...).

A lista de autores estrangeiros que ostentam os recordes de vendas em 1937 inclui figuras consagradas em companhia de expoentes nos chamados gêneros ‘menores’ (...). Esse consórcio encontra sua razão de ser tanto nas demandas que fazem as novas categorias de leitores, e que nem sempre se pautam pelos princípios de legitimidade vigentes, como nas mudanças dos critérios que passam a informar as decisões dos editores quanto às obras a serem importadas e traduzidas.

(...) a quantidade de títulos novos e reedições nacionais foi sempre maior do que a de traduções, apesar da mudança que se observa nessas relações sobretudo a partir de 1942, nas circunstâncias da guerra: para cada 2,5 livros de autores estrangeiros eram lançados em média 7,5 livros de autores nacionais.⁷⁷

Segundo Paulo Iumatti, muitos editores das décadas de 1930 e 1940 valiam-se do lucro obtido com os livros “populares” para financiar coleções comprometidas com a “cultura nacional”, voltadas, entre outros, ao ensaísmo social. A Brasiliense, por exemplo, que se faria respeitada no segmento acadêmico, apoiou-se em seus primeiros anos no sucesso comercial das obras de Monteiro Lobato e da Sra. Leandro Dupré, a qual, em 1943, publicou seu primeiro livro, *Vera Lúcia, Pingo e Pipoca*.

Botocúndia. São Paulo: SENAC São Paulo, 1997; DONATO, H. *100 anos da Melhoramentos: 1890-1990*. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

Hallewell oferece um quadro da distribuição de editoras pelas capitais brasileiras entre 1936 e 1953. Em 1936, cerca de 30% encontravam-se no Rio de Janeiro e em São Paulo; em 1944, cerca de 39%; em 1953, cerca de 53%. Seguiam-se, em ordem de importância variável segundo o período, Porto Alegre, Salvador, Belo Horizonte e Recife. Cf. HALLEWELL, L. *O livro no Brasil: sua história*. São Paulo: T. A. Queiroz; EDUSP, 1985; p. 407.

⁷⁷ MICELI, S. *Intelectuais à brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001; p. 146-148.

Cf. Paulo Iumatti, o artigo *Tendências da leitura*, publicado em 1944 em *O Observador Econômico e Financeiro* observava que: ‘O grande negócio da época parece consistir nas traduções. Tudo é traduzido, livros novos, o antigo *vient de paraître* exportado por Paris, como velhos livros de fundo de todas as literaturas e pacotilhas incríveis. O livro traduzido pode ser vendido pela metade, por um terço ou menos do que o original estrangeiro. Os que exploram o negócio das traduções não se recomendam geralmente pelo bom gosto (...) muita gente que ama os livros e gosta de conservá-los, prefere esperar as edições argentinas que, tudo indica, devem realizar entre nós, no momento, bons negócios’. IUMATTI, P. T., op. cit., p. 131.

Dentre as opções certas, obras de literatura infantil brasileira que conquistavam espaço em meio às traduções de clássicos universais – assinados por Andersen ou pela Condessa de Ségur, Lewis Carroll ou Mark Twain – que os catálogos de editoras como a Garnier, Melhoramentos, Globo e Companhia Editora Nacional exibiam como preciosidade. Afinal, como lembrou Miceli:

Embora se possa registrar um aumento na participação dos autores brasileiros no mercado do livro, não se pode afirmar que tenha havido uma autonomização no plano cultural seja em relação à Europa, seja em relação aos Estados Unidos, uma vez que a produção nacional nesse período era insuficiente para cobrir a demanda relativa aos principais gêneros em ascensão (...).⁷⁸

No âmbito dos livros infantis (categoria diversa dos “didáticos”) – correspondente a 8% da produção das 6 maiores editoras brasileiras entre 1938 e 1943, sendo o maior índice individual o da Melhoramentos, de São Paulo, em que os infantis representaram 38% das publicações –, os títulos estrangeiros mantiveram sua importância na época que aqui se enfoca, ao lado dos autores nacionais com prestígio.⁷⁹

Para os jovens brasileiros com gosto pela leitura (para além das obrigações escolares), as livrarias, nas cidades maiores, os pedidos postais ou empréstimos, representavam o caminho mais usual para se ter acesso aos livros ou, como era mais comum, a alguns poucos livros. Entretanto, a expansão do sistema educacional foi acompanhada por uma crescente preocupação com a difusão de bibliotecas no país, de modo a promover a circulação de livros por regiões e entre estratos sociais diversos. Para crianças, recomendavam-se bibliotecas especializadas, que fossem ao encontro, no que se refere ao repertório, à conduta do bibliotecário e ao ambiente, de suas necessidades.

Ao lado das bibliotecas escolares, de que tratarei em seguida, algumas poucas experiências de bibliotecas infantis tiveram lugar, entre os anos 1930 e meados dos anos 1950: a Biblioteca Infantil do Distrito Federal, fundada em 1934 e a Biblioteca Infantil Municipal de S. Paulo, em 1936; em 1950, as Bibliotecas Infantis Monteiro Lobato, de Salvador, e Carlos Alberto Méier, do Rio de Janeiro; e em 1954, a Biblioteca Infantil Prof. Luiz Bessa, de Belo Horizonte.

A trajetória da Biblioteca paulistana, de considerável envergadura, merecerá aqui capítulo à parte. Vale adiantar, todavia, um trecho de um artigo de 1941 da *Revista da*

⁷⁸ MICELI, S., op. cit., p. 148.

⁷⁹ *Ibidem*, p. 153.

Academia Paulista de Letras, que chamava a atenção para o perfil do público que costumava visitar a instituição:

Sabem, no entanto, os leitores, mercê da insistência com que temos trazido para as nossas colunas as estatísticas oficiais, sabem os leitores que os consulentes da biblioteca infantil municipal procedem dos arrabaldes mais distantes. Situada embora no bairro de Higienópolis, serve às crianças de Vila Buarque, de Santa Cecília, da Barra Funda, do Bom Retiro, da Lapa, da Bela Vista e até de Pinheiro. (...) O Prefeito da Capital, sr. Prestes Maia, além de fixar para 25 de janeiro do ano próximo a solenidade inaugural do novo edifício da Biblioteca Pública Municipal, deu ordens para serem postas a funcionar, o mais breve possível, mais duas bibliotecas infantis – uma no Braz, possivelmente à rua Visconde Parnaíba, outra na Lapa.⁸⁰

Outro artigo da revista, de 1945, sublinhava que cerca de 5 mil crianças entravam todos os meses na biblioteca da rua Major Sertório, retirando, no total, uma média de 1500 livros:

(...) esses livros que circulam de mão em mão, mas devidamente desinfetados em aparelhamento bem instalado na Biblioteca, propiciam a milhares de escolares pobres um aproveitamento que de outro modo lhes seria impossível alcançar.⁸¹

Embora não seja intenção desta tese analisar as motivações dos frequentadores da Biblioteca Infantil Municipal, gostaria de mencionar a observação de Paulo Iumatti, de que esses dados também expressavam uma “tradição de interesse pela leitura” presente em algumas famílias das classes baixas paulistanas da São Paulo das décadas de 1930 e 1940, sobretudo naquelas descendentes de imigrantes anarquistas. Na Argentina, esses mesmos setores sociais haviam dado vida, em geral com o apoio do governo federal, a numerosas bibliotecas populares.

No Brasil, as políticas públicas para a difusão da leitura foram mais restritas e menos orquestradas ao longo da primeira metade do século XX, mesmo após a Revolução de 30, que fez intensificar a ação do Estado nas áreas da cultura e da educação. Ao mesmo tempo as bibliotecas populares não chegaram a constituir, entre nós, um fator de agregação social e uma prática cultural vigorosos. Por isso, quando confrontados com limitações financeiras ou logísticas – em vista do desempenho do mercado editorial e livreiro –, os interessados tinham de percorrer caminhos mais sinuosos na busca por livros ou outros suportes textuais. Por exemplo, o serviço proporcionado pela livraria Leitura em São Paulo, que, em 1930, fazia empréstimos

⁸⁰ Bibliotecas e Bibliotecários, *Revista da Academia Paulista de Letras*, n.º. 16, 12/12/41, p. 159-160.

⁸¹ Será estabelecida dentro de pouco tempo no Estado de S. Paulo vasta rede de bibliotecas infantis, *Revista da Academia Paulista de Letras*, n.º. 32, 12/12/45, p. 164.

ilimitados de livros por dois mil-réis ao mês. Foi assim que, nos anos 1940, o futuro dramaturgo Oduvaldo Vianna leu as histórias do *Tarzan*. Já a coleção de livros infantis de Lobato, sua mãe, cliente antiga da Leitura, preferira mesmo comprar-lhe.⁸²

Mais do que o “aluguel” de livros, os empréstimos informais constituíam uma alternativa corriqueira para a prática da leitura, especialmente entre pessoas de renda limitada. Em artigo de 1940, Jorge Amado estipulava que uma tiragem, por exemplo, de 5 mil exemplares de um romance “para moças”, alcançava em verdade 50.000 leitores, pois destes, “45.000 tomam o livro emprestado”. O escritor atribuía ao alto preço do livro o “crescimento do hábito do empréstimo” entre nós.⁸³

Assim, era característico o quadro descrito por Graciliano Ramos em *Infância*, em que os leitores ávidos cavavam um lugar à sombra de uma biblioteca particular, pertencente ao sujeito ilustrado e com posses das redondezas. Ou, os casos de exemplares surrados de uma boa narrativa passando de mão em mão entre vizinhos, como relatou Lobato em “Os livros fundamentais”, e de folhetos de cordel e folhetins lidos em voz alta para uma audiência muitas vezes iletrada, como retrataram Ana Maria Galvão e Marlise Meyer.⁸⁴ As soluções particulares – expressão da informalidade dos canais de difusão da leitura no Brasil – podiam cruzar-se com usos de estabelecimentos públicos, como bibliotecas escolares e municipais, ou gabinetes de leitura. Mas as iniciativas que daí emanavam eram menos presentes do que na Argentina dessa época.

Houve, é claro, envolvimento dos educadores com o tema das bibliotecas escolares. Os movimentos de reforma educacional dos anos 1920 e 1930 as conceberam como instituições “periescolares”.⁸⁵ Em editorial da revista *Escola Nova*, Lourenço Filho afirmou que “as três novas instituições escolares da reforma – as associações de Pais e Mestres, as bibliotecas escolares e o cinema educativo – bastarão para fazer

⁸² Cf. IUMATTI, P. T., op. cit., p. 144.

⁸³ *Ibidem*, p. 12.

⁸⁴ LOBATO, M. Os livros fundamentais. In: _____. *A onda verde* (jornalismo). São Paulo: edição da Revista do Brasil, 1921; p. 161-169; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Cordel: leitores e ouvintes*. Belo Horizonte: Autêntica, 1991; e, MEYER, Marlyse. *Folhetim: uma história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

⁸⁵ O chamado Manifesto dos Pioneiros da Educação postula: “Dessa concepção positiva da escola, como uma instituição social, limitada, na sua ação educativa, pela pluralidade e diversidade das forças que concorrem ao movimento das sociedades, resulta a necessidade de reorganizá-la, como um organismo maleável e vivo, aparelhado de um sistema de instituições suscetíveis de lhe alargar os limites e o raio de ação. As instituições periescolares e postescolares, de caráter educativo ou de assistência social, devem ser incorporadas em todos os sistemas de organização escolar para corrigirem essa insuficiência social, cada vez maior, das instituições educacionais.” AZEVEDO, F. *et al.* A reconstrução educacional no Brasil. *Educação*: órgão da Diretoria Geral do Ensino de São Paulo, v. VI, nos. 6, 7 e 8, 1932, p. 27.

mudar de rumo, automaticamente, as mais arraigadas idéias de educação de antanho”.⁸⁶ De acordo com Ana Chrystina V. Mignot, “críticas à cultura livresca da elite, combate à falta de cultura, aos maus livros, à ausência de sua difusão foram questões cruciais para os pioneiros [da educação]. O esforço de escolarização intensiva não prescindiu da preocupação com a formação do leitor.”⁸⁷

Artigos publicados pela *Revista de Educação*, da Diretoria de Ensino de São Paulo, expressavam o crescente interesse pelo tema de leitura, como atividade escolar e extra-escolar. Os bons livros passavam a ser vistos como um contrapeso a materiais indesejados que interferiam na formação infantil, como histórias em quadrinhos, certos filmes e programas de rádio. Daí as campanhas educativas que a Seção de Cooperação da Família da Associação Brasileira de Educação (ABE) empreendeu, desde 1925, junto a pais e professores, enfatizar a necessidade de se orientar o lazer infantil também fora da escola.⁸⁸ Na sala de aula, o livro deixava de ser o centro da atividade pedagógica, instância máxima de autoridade, para servir como instrumento de trabalho, pesquisa e atividade, como base para o exercício da crítica, como fonte de prazer, experiência e aventura intelectual. A leitura se destacava como meio de acesso à informação e, ao mesmo tempo, elemento formador da mente infantil.

De acordo com Diana Gonçalves Vidal, a ênfase da *Escola nova* sobre os métodos ativos de ensino fez com que, por vezes, se interpretasse que essa corrente educacional reservava ao livro um lugar secundário. Em verdade, argumenta a autora, a articulação entre movimento e aprendizagem não se circunscrevia à ação física, mas se referia a uma nova atitude frente à aquisição de conhecimentos. Nesse sentido, também a leitura silenciosa podia constituir um processo ativo. Confrontados a essa perspectiva,

(...) educadores e educadoras comprometidos com o ideal escolanovista dedicaram-se a organizar novas práticas discursivas em torno do livro e da leitura, modelando seu uso escolar e normatizando as formas de apropriação do lido. Artigos sobre técnicas de leitura e estudo começaram a ser publicados em revistas especializadas, que também davam destaque ao debate desencadeado no fim dos anos 10 e ao longo dos anos 20 sobre as vantagens e desvantagens do método analítico no ensino da leitura em oposição ao método sintético, em voga no início do século. Programas de ensino foram reformulados, priorizando as atividades de discussão e

⁸⁶ LOURENÇO FILHO, M. B. O cinema na escola. *Escola Nova* (segunda phase da Revista ‘Educação’), Órgão da Directoria Geral do Ensino de São Paulo, v. II, nos. 3 e 4, março e abril de 1931, p. 141.

⁸⁷ Cf. MIGNOT, A. C. *Baú de memórias, bastidores de histórias*. O legado pioneiro de Armanda Alvaro Alberto. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002; p. 193.

⁸⁸ Sobre a história da ABE ver CARVALHO, M. M. *Molde Nacional e fôrma física: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

seminário. Todo um campo disciplinar passou a ser desenvolvido, tendendo a discriminar o bom e o mau uso da leitura: técnicas de saber, posturas corporais do leitor, características do ambiente de trabalho.⁸⁹

Em cursos de formação de professores, como o do Instituto de Educação, no Rio de Janeiro, dirigido por Lourenço Filho entre 1932 e 1937, o currículo passava a contemplar o assunto. Em 1932, a Biblioteca Central de Educação recém criada por Anísio Teixeira, Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal entre 1931 e 1935, passou a comprar obras exclusivamente destinadas a crianças:

... não literatura para moças, mas estórias infantis, clássicos como Irmãos Grimm, La Fontaine e Hans Andersen, traduzidos por Thales C. de Andrade e Arnaldo de Oliveira Barreto, em sua maioria, e livros de Monteiro Lobato. Textos que auxiliavam o trabalho dos cursos de Leitura e Linguagem, Literatura Infantil, a prática docente dos futuros mestres e das professoras do ensino elementar no cumprimento das disposições da reforma anisiana.⁹⁰

Consideradas por Francisco Venâncio Filho, um dos fundadores e destacado membro da ABE, como “índice expressivo” de um povo, as bibliotecas desempenhavam papel fundamental numa concepção segundo a qual à escola não cabia apenas “instruir”.⁹¹ Esperava-se que concorressem, agindo em solidariedade com outros aparelhos educativos e com o meio social, para a formação de “homens novos” e de um país moderno.

Nos anos 1930, há registro de atividades levadas a cabo, por exemplo, pela Diretoria de Ensino da Secretaria da Educação e da Saúde Pública do Estado de São Paulo, visando à formação de bibliotecas escolares.⁹² Entre elas, de uma palestra

⁸⁹ VIDAL, Diana Gonçalves. Práticas de leitura na escola brasileira dos anos 1920 e 1930. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *Modos de ler, formas de escrever*: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 1998; p. 91.

⁹⁰ VIDAL, D. *O exercício disciplinador do olhar*: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação Docente do Rio de Janeiro Distrito Federal (1932-1937). Tese (Doutorado em História da Educação) – Universidade de São Paulo, 1995; p. 154. Elvira Nisynska da Silva foi a responsável pela elaboração do programa do curso de Literatura Infantil criado pelo Instituto de Educação.

⁹¹ VENÂNCIO FILHO, F. Entre livros... *Educação*: órgão da Diretoria Geral do Ensino de São Paulo, v. III, nos. 6 e 7, junho-julho de 1932, p. 140.

⁹² Não encontrei, como para o caso argentino, dados sobre o número de bibliotecas escolares existentes no país no período em questão. Na terceira parte de *A cultura brasileira*, Fernando de Azevedo faz referência ao crescimento das bibliotecas públicas e semipúblicas entre 1912 e 1938, mas com dados que excluem as bibliotecas de propriedade e uso individual e as de estabelecimentos de ensino, oficiais ou particulares. AZEVEDO, F. *A transmissão da cultura*. 4ª ed. Brasília: Editora UNB, 1963; p. 206. Como Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal, Fernando de Azevedo baixou em 1928 um Regulamento de Ensino (Decreto 2.940) que deliberava, entre outros, sobre as instituições educacionais auxiliares. Cada escola ficava obrigada a manter duas bibliotecas: uma para aluno e outra para professores. Os acervos deveriam se inventariados em livros distribuídos pela Diretoria Geral e, trimestralmente, o responsável

proferida por Luiz Gonzaga Fleury sobre “A biblioteca infantil escolar” durante um curso oferecido, em 1935, aos diretores de Grupo Escolar do interior. No mesmo ano, Almeida Júnior, então à frente do órgão, criara uma comissão encarregada do problema.⁹³ Discutiam-se nesse âmbito estratégias para a expansão das bibliotecas escolares, seus objetivos e regras de funcionamento, orientações sobre o acervo, o ambiente e as atribuições do professor-bibliotecário.

Na seção de Instituições Auxiliares da Escola do *Anuario do Ensino* de 1936, tratou-se da questão das bibliotecas infantis escolares, partindo-se de considerações a esse respeito publicadas, no *Anuario* de 1917, pelo então Diretor de Ensino Oscar Thompson:

A elas está destinado um grande papel, qual o de formar o gosto pela leitura individual. É na escola, e na escola primária, que devemos cultivar tão salutar hábito; uma vez adquirido ele na infância, os nossos moços trocarão as noites passadas nos cafês, nos bares e nas ruas, pelo augusto recinto das bibliotecas e trato dos livros. As bibliotecas escolares representam, pois, importantíssimo papel na educação moral da nossa juventude.

Eugenio Morel, para mostrar a importância das bibliotecas, asseverava, e com muita razão, que atravessamos uma época em que se pode considerar a leitura a um serviço público, municipal, análogo ao dos hospitais (...); e que, portanto, deve ser mantido pelo poder público.(...)

A criação, pois, das bibliotecas escolares, nos nossos Grupos, traria inúmeras vantagens para a formação moral dos nossos alunos. Organizadas de acordo com o fim a que se destinam, os seus móveis deviam ser adequados às crianças; os livros escolhidos com critério seriam destinados aos alunos de todas as classes, desde os analfabetos, que poderiam passar horas na biblioteca (...).

Como a estadia na biblioteca deve ser, de preferência, nas horas em que as crianças não freqüentam a escola, deve o seu diretor, com o intuito de despertar o interesse por ela, transformá-la (...) num suave recanto (...).

As bibliotecas escolares assim instaladas seriam uma instituição nova entre nós. Mas se essa organização, neste momento, nos é impossível (...). Sob os cuidados de cada professor cada sala de aula poderia ter algumas dezenas de livros para empréstimo dos alunos. (...)⁹⁴

Em seu relatório, Almeida Júnior pontuou os aspectos definidos por seu antecessor que considerava essenciais – entre outros, o alargamento da ação cultural e profilática da escola, por meio da formação do gosto pela leitura, e a sugestão de alternativas para quando não era possível a instalação de bibliotecas especiais. E constatou:

pela biblioteca, em geral um professor ajudado por alunos, teria de fazer um balanço estatístico dos livros preferidos pelo corpo discente para reportar à Diretoria. Cf. VIDAL, D., op. cit., p. 133.

⁹³ *Boletim* nº. 1. Curso Abreviado de Administração Escolar, promovido pelo Instituto de Educação, de acordo com a Diretoria de Ensino, para Diretores de Grupo Escolar do Interior. Sumário das palestras realizadas entre 12 e 21 de dezembro de 1935. São Paulo, Secretaria de Educação e Saúde Pública, Diretoria de Ensino, 1936.

No período posterior a 1930, as bibliotecas escolares infantis tomaram grande desenvolvimento, a despeito das dificuldades cada vez maiores oferecidas à sua expansão, pela escassez de espaço. Para estimulá-las ainda mais, incluímos entre os temas das reuniões pedagógicas de janeiro de 1936, o seguinte:

III) Desenvolvimento das bibliotecas infantis, tanto em quantidade de obras como em atividade funcional. As conclusões a que chegaram os srs. inspetores e diretores, nos debates em torno do tema, foram assim sumariadas:

1º.) Para desenvolver a biblioteca: (...)

3º.) Para que os alunos tomem gosto pela leitura:

a) incentivar, em classe, a leitura de bons livros, despertando a curiosidade dos alunos;

b) interessar os alunos na vida da biblioteca;

c) organizar grupos de estudo, inquéritos sobre leituras etc.

4º.) A biblioteca deve apresentar aspecto artístico.

A nosso pedido, os professores José de Oliveira Orlandi, Iracema Silveira e Lenira Fracarolli (sic) escreveram, em começo de 1936, o Boletim n.º 3 desta Diretoria, intitulado 'Organização de Bibliotecas Escolares Infantis' (...)

Temos, presentemente, registradas nesta Diretoria, 305 bibliotecários escolares infantis. Nos novos projetos de prédios escolares, estamos incluindo sistematicamente uma sala de leitura, a qual, nos prédios menores, será também a de biblioteca. (...)

Parece-me possível, e de grande alcance, interessar as municipalidades na manutenção e desenvolvimento das bibliotecas infantis escolares, a fim de que estas funcionem também à noite, à disposição do público em geral.⁹⁵

As bibliotecas escolares visavam disponibilizar à comunidade escolar um acervo literário diversificado, não restrito às finalidades especificamente didáticas. Anísio Teixeira partilhava dessa perspectiva:

A verdadeira literatura infantil, e não o famigerado compêndio didático ou livro malamanhado de ensino, a verdadeira literatura infantil franqueou largamente as portas da escola pública, da escola democrática, cujos alunos de todas as condições e possibilidades recebem a sua atração e de atraídos vão passando a conquistados da leitura e habituados à leitura; a princípio guiada, depois livre e espontânea, ora recreativa, ora de estudo e pesquisa de informações, cujas necessidades vão se sentindo.⁹⁶

Para apoiar as iniciativas da rede e da comunidade escolar, em mais de um estado do país envolvidos em reformas educacionais, realizaram-se inquéritos junto aos jovens leitores e elaboram-se relações bibliográficas que avaliavam as obras disponíveis para esse público no mercado brasileiro. Em *A educação e seu aparelhamento moderno*, Venâncio Filho reuniu listagens elaboradas no exterior com indicações bibliográficas

⁹⁴ *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo*, 1936, Relatório do Sr. Director Almeida Júnior, p. 148.

⁹⁵ *Ibidem*, p. 149-150.

⁹⁶ TEIXEIRA, A. *Educação pública: administração e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, 1934; p. 235.

para o público infanto-juvenil, assinalando para os mediadores e leitores brasileiros as edições das obras disponíveis em português.⁹⁷

Sua colega Armanda Álvaro Alberto, outra sócio-fundadora da ABE, signatária do Manifesto dos Pioneiros e fundadora da Escola Regional do Meriti, em Duque de Caxias (RJ), em 1921, dirigiu a partir de 1928 a publicação da *Biblioteca para crianças e adolescentes*, pela Seção de Cooperação da Família da ABE, elaborada a partir de inquéritos realizados entre 1926 e 1930.⁹⁸ A bibliografia, organizada por faixa etária, era precedida da seguinte introdução, dirigida a mediadores das leituras infantis:

Aos educadores brasileiros, pais e professores, a Associação Brasileira de Educação apresenta a seguinte Biblioteca para Crianças e adolescentes, cuidadosamente organizada pela sua Seção de Cooperação da Família. Os livros por ora incluídos são originais ou traduções em português, e de certo não são todos os bons livros, porém os melhores dentre os que conhecemos. Sendo estas listas de leituras renováveis anualmente, receberemos com agrado para as próximas a publicar-se quaisquer indicações de pessoas interessadas no assunto. Serviu como base principal à organização desta Biblioteca o inquérito sobre leituras infantis levado a efeito pela mesma Seção, em 1926. As idades aqui referidas representam a média observada em nossos jovens leitores, cabendo, pois, aos educadores, graduar as leituras (...).⁹⁹

Orientava a publicação a perspectiva de que a difusão da prática da leitura entre crianças devia ser precedida pelo trabalho de especialistas – conhecedores não apenas de literatura, mas da formação infantil – no sentido de apreciar, analisar, selecionar e classificar os livros. Que correspondessem ao grau de desenvolvimento intelectual do leitor, com temas de preferência relacionados a motivos nacionais, linguagem e dispositivos materiais capazes de interessá-lo, de encantá-lo e de lhe “sugerir”. Os livros de Monteiro Lobato sintetizavam, na visão de Armanda Alberto, crescentemente

⁹⁷ VENÂNCIO FILHO, F. *A educação e seu aparelhamento moderno*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1941. (Biblioteca Pedagógica Brasileira) Como justificou o autor, na p. 149, “o problema de escolha de leitura está na ordem do dia, nos meios pedagógicos do mundo inteiro. Começa pela literatura infantil, que já agora constitui especialidade complexa, seja na feitura material dos livros, seja no conteúdo mesmo de idéias e de estilo. Até já se investiga o vocabulário próprio das crianças, para não lhes falar na linguagem dos adultos.”

⁹⁸ Ano após ano, desde a fundação da Escola Regional do Meriti, Armanda registrava em relatórios as aquisições e doações ao acervo, assim como os livros preferidos pelos alunos e pela comunidade. Também Monteiro Lobato chamou a atenção para a importância dessa prática, criticando, em contrapartida, os inquéritos sobre leitura centrados nas vendas de livrarias. Além de viciados, “não provam de fato o que se lê, senão, e apenas, o que se compra”. LOBATO, M. Os livros fundamentais. In: _____. *A onda verde e O presidente negro*. São Paulo: Brasiliense, 1964; p. 83. (Obras completas de Monteiro Lobato)

⁹⁹ *Bibliotheca para crianças e adolescentes*, organizada pela Seção de Cooperação da Família (Associação Brasileira de Educação). Rio de Janeiro: Escola Profissionalizante de Artes Gráficas, 1930.

confrontada, como essa eleição deixa transparecer, com a dos educadores católicos, as mudanças que se esperavam no âmbito da literatura infantil.¹⁰⁰

Segundo Ana Chrystina Venancio Mignot, autora de uma interessante tese sobre a trajetória de Armanda Álvaro Alberto, os inquéritos literários levados a cabo pela educadora serviram de base para diferentes iniciativas promotoras de práticas da leitura:

As conclusões neles obtidas referendaram, cientificamente, as propostas formuladas. Inexistia uma política editorial comprometida em divulgar os valores da nacionalidade, faltava uma política de leitura, no âmbito das escolas e das bibliotecas públicas, capaz de criar nas crianças e jovens o hábito da leitura. Era preciso interferir no mercado editorial. Armanda acreditava que ‘quanto melhor for a qualidade do que houver enriquecido a seu eu durante a infância, maior será a possibilidade de um gosto exigente, refiné’. Enfim, os inquéritos propiciaram o planejamento de ações destinadas a despertar o gosto pela leitura, através de livros de bom gosto que educassem o gosto do leitor.¹⁰¹

Num balanço de suas atividades, a educadora afirmou que a ABE vinha se esforçando para que as crianças brasileiras pudessem desfrutar, como ocorria em outros países, da leitura de “belos livros”. Nesse sentido, realizavam-se palestras, exposições de livros e memoriais, esperando-se interferir nas políticas editoriais e educacionais. Era preciso, a exemplo de nações estrangeiras, formar a “opinião pública com relação à criança”, de modo que se mobilizasse e pressionasse os poderes públicos para enfrentar uma realidade em que “mesmo os que sabem ler, lêem pouquíssimo”.¹⁰²

A exposição de livros de 1930 contou com a visita do recém empossado Ministro da Educação e Saúde Pública de Vargas, Francisco Campos, constituindo-se em oportunidade política, de acordo com Mignot, para o lançamento de um “Memorial aos Editores” com sugestões sobre condições mínimas a serem observadas na produção de livros infantis:

1. Quanto à apresentação do material – o livro deve ser sempre de belo aspecto, atraente, obra de bom gosto a serviço da infância; encadernado ou cartonado; de papel branco, sem brilho, caracteres grandes (nunca o cursivo), pretos; margens largas; uma só coluna em cada página. Para os leitores pequeninos o formato muito grande, vistoso, ou pelo contrário, bem pequeno (coleção Beatrix Potter, F. Warne & Co, New York).
2. Quanto ao texto – tão reduzido e intercalado de gravuras quanto menor for a idade a que se destine o livro. A linguagem empregada deve ser simples, familiar às crianças (evitando a gíria). Frases curtas, períodos curtos, bastante dialogados nos livros para pequeninos. As traduções devem, sempre, ser confiadas a escritores competentes, cujo nome deve figurar em seguida ao do autor.

¹⁰⁰ Cf. MIGNOT, A. C., op. cit., 190-191.

¹⁰¹ *Ibidem*, p. 188-189.

¹⁰² *Ibidem*, p. 201.

3. Quanto às ilustrações – numerosas, artísticas, em cores, de linhas simples, compreensíveis aos olhos infantis (nunca o desenho caricaturístico ou imitação do desenho infantil).

4. Quanto aos gêneros – historietas de animais personalizados, para os pequeninos até 6 anos, daí em diante em prosa, mais do que em verso, histórias cheias de ação, de maravilhoso, de simpatia pelos animais (nunca histórias dogmáticas, moralizantes, tristes). Há um livro tipo para esta idade: a ‘Viagem Maravilhosa de Nils Hollgersson’, de Selma Lagerloff. Para adolescentes, ainda viagens de explorações, maravilhas da ciência. Biografias de grandes homens. Coletâneas de contos dos nossos melhores escritores (...) Livros que despertem a consciência do valor humano, da solidariedade humana.¹⁰³

Num outro plano, era preciso cuidar da democratização do acesso a um repertório diversificado de livros – desafiando a centralidade do tradicional livro de texto escolar –, o que se faria por meio das “bibliotecas sem muros”, públicas, circulantes, infantis e escolares.¹⁰⁴ Daí as gestões que desde 1927 se passaram a efetuar, sem sucesso, junto à Biblioteca Nacional no Rio de Janeiro, para que fosse cedida uma sala às leituras infantis; ou, em 1932, para a instalação de quiosques de livros em praças públicas. Tratava-se, afinal, convencer o poder público da importância de bibliotecas infantis, num país de poucas bibliotecas:

Em 1934, na VI Conferência Nacional de Educação, em Fortaleza, Armanda denunciava o descaso com a cultura examinando o número de bibliotecas existentes no país, seu acervo, funcionamento e preferência dos leitores a partir da análise dos empréstimos, defendendo serem elas o mais poderoso e moderno instrumento de educação extra-escolar. Comparando-as com o que se realizava na Rússia (...), México e Argentina que mantinham em diferentes modelos um núcleo central ao qual se articulavam filiais com seções circulantes e ambulantes, espalhadas em escolas, colônias correcionais, quartéis, sindicatos, bairros populares com acervos destinados aos operários, crianças, lamentava que os dados brasileiros se constituíssem em *‘revelação da verdade sobre o nosso grau de cultura popular quando vamos sondá-la a fundo neste ou naquele setor – não deixa nunca de ser um choque. 93 bibliotecas públicas só e só, por todo este país. É desolador, mesmo. E se aprofundarmos a pesquisa considerando a minguagem em quantidade e qualidade das coleções da maioria dessas bibliotecas?’*¹⁰⁵

Na perspectiva de Armanda Alberto, as bibliotecas deviam estar a serviço da educação, da cultura, da cidadania, privilegiando, sobretudo, a difusão da leitura.

¹⁰³ *Ibidem*, p. 192-193. Exposições de livros foram promovidas pela ABE em 1928, 1930 e 1934.

¹⁰⁴ Armanda Alberto colaborou com o projeto de Anísio Teixeira para a instalação de bibliotecas nas escolas do Distrito Federal. Entusiasmada com a iniciativa, explicou que visava “enriquecer o currículo escolar com informações complementares, instruir as crianças no uso de livros e das bibliotecas como instrumentos de trabalho, treinar as crianças em atividades sociais (*clubs* de leitura e dramatização, auto-controle dos alunos etc.), e, sobretudo, ensinar a ler, a ler por prazer, como um hábito para toda a vida.” *Apud* MIGNOT, op. cit., p. 203.

¹⁰⁵ *Ibidem*, p. 201-202.

Opunha-se, nesse sentido, a concepções que sublinhavam seu papel como conservadoras de livros e templos de erudição, e que tendiam a tratar os leitores com desconfiança, impondo-lhes rigorosas normas de comportamento e de manuseio das obras.¹⁰⁶ Opunha-se, também, às posições sustentadas por educadores e mediadores católicos, afinadas com o princípio da “vigilância crítica” da leitura pública.¹⁰⁷

Nas bibliotecas “sem muros”, o tocar e folhear os livros não demandaria o controle dos funcionários, sem que isso significasse a banalização do ambiente e do ato de ler. A experiência da biblioteca da Escola do Meriti revelava a atitude responsável daqueles, entre alunos, pais e professores, que recorriam às suas estantes.

Todavia, apesar das divergências com as rigorosas posturas católicas, definiam-se preocupações moralizadoras, indicando que as bibliotecas idealizadas por Armanda Alberto seriam também instrumentos de pedagogização do tempo livre e de normatização do espaço de lazer social. E, em meio às alternativas existentes, o livro continuava sendo um meio privilegiado para a boa formação infantil:

as nossas crianças que perambulam pelas ruas, que vão ao cinema ver programas projetados para um público de adultos, que se iniciam tão cedo em tanta desocupação ruim de gente grande, se tivessem em cada bairro a sua pequena biblioteca sob orientação de uma educadora, que proveito tirariam, do que seriam capazes (...).¹⁰⁸

Concebidas como um espaço especializado do ponto de vista físico, técnico e humano, complementar à atividade escolar, as bibliotecas se pautariam no modelo da “L’Heure Joyeuse” de Paris, do qual se falará adiante. Seriam espaços consagrados a ações diversas – além da leitura, narração de contos, arte que a educadora conhecia tão bem, exposição de livros e gravuras, palestras... – num “ambiente de alegria, de conforto, de beleza, de liberdade”, à maneira da referência francesa.¹⁰⁹ Rodeadas por árvores, que reunissem mobílias apropriadas ao corpo das crianças, dispondo os livros

¹⁰⁶ A perspectiva coincide com as críticas que Sarmiento fazia às bibliotecas européias de sua época. Preocupada com a democratização do acesso, Armanda Alberto questionava desde a austeridade do ambiente até os horários de abertura e as dotações orçamentárias referentes a bibliotecas públicas.

¹⁰⁷ Os conflitos entre Armanda Alberto e os educadores católicos se acentuaram a partir de 1932, quando esses últimos se retiraram da ABE. Acerca dos discursos católicos sobre a leitura no Brasil do período em questão ver, por exemplo, PAIVA, Aparecida. *A voz do veto: a censura católica à leitura de romances*. Belo Horizonte: Autêntica, 1997. Também, alguns artigos publicados por *A Ordem* (Rio de Janeiro), revista fundada e dirigida por Jackson de Figueiredo entre 1921 e 1929, e por Alceu Amoroso Lima entre 1929 e 1964.

¹⁰⁸ MIGNOT, A. C., op. cit., p. 201. Os esforços moralizadores empreendidos pela Seção de Cooperação da Família da ABE voltaram-se à esfera dos livros, mas também dos periódicos e filmes, dado o reconhecimento de sua importância na conformação dos hábitos e valores infanto-juvenis.

¹⁰⁹ *Ibidem*, p. 204.

ao alcance de suas mãos, num conjunto singelo, atraente e sedutor. Quanto aos bibliotecários ou professores responsáveis pelo acervo, que concorressem para despertar nas crianças o hábito e o prazer de ler, fazendo da literatura um instrumento privilegiado para tocá-las, protegê-las, diverti-las e formá-las. Formá-las na perspectiva de uma educação *progressiva*, afinada com uma *civilização em mudança*.

Em tempos de polarização ideológica e de endurecimento, a partir de meados dos anos 1930, do regime varguista, Armanda Alberto foi punida por suas idéias progressistas e sua militância política. Em dezembro de 1935, teve sua prisão decretada, juntamente com a de outras líderes da União Feminina do Brasil, a qual apoiava a Aliança Nacional Libertadora e a Frente Popular Antifacista, acusadas de envolvimento na Intentona Comunista.

Embora não tenha sido essa a razão do confronto, as divergências de Armanda Alberto com o regime evidenciavam-se, também, no plano da difusão da leitura. Com o início do Estado Novo e a criação do Instituto Nacional do Livro, o governo intensificou os esforços para controlar a circulação de obras, entre outros, por meio da distribuição de títulos “apropriados”:

No quadro geral das bibliotecas registradas no Instituto Nacional do Livro até dezembro de 1943, mais de 2000, em todo o país, estavam inscritas, recebendo doações. A atuação do INL, apesar de sua curta existência, era apontada mesmo, por vezes, como responsável pela viabilização de muitas bibliotecas públicas. Nesse quadro figurava o Estado de São Paulo com 516 bibliotecas, às quais haviam sido doados livros no total de 48.252 volumes. Essas bibliotecas paulistas eram ali classificadas: 192 como privativas que, com direito às publicações do Instituto e de outros órgãos do Ministério da Educação e Saúde, já haviam recebido 2.738 volumes; e 324 como públicas e semi-públicas que, com direito não só às publicações mencionadas, mas também e principalmente a livros adquiridos no mercado pelo próprio Instituto, com os recursos orçamentários que lhe eram para esse fim atribuídos, já haviam sido contempladas com 45.514 volumes. (...) ¹¹⁰

Lançou mão, também, da censura. Obras consideradas perigosas pelo regime foram excluídas de acervos de bibliotecas públicas – como se fez no Instituto de Educação do Rio de Janeiro –, recusadas pela rede pública de ensino ou proibidas de comercialização. ¹¹¹ A despeito do clima de colaboração que tendeu a prevalecer entre

¹¹⁰ IUMATTI, op. cit., p. 134. Anna Olga L. de B. Barreto, em pesquisa sobre o ensino primário no Distrito Federal durante o Estado Novo, reporta que em 1939, o secretário geral da Educação, José Pio B. de Castro, realizou um expurgo de 6 mil volumes das bibliotecas escolares, “pejadas de livros inconvenientes” e propôs um concurso de livros infantis exaltadores de “almas nobres e corajosas, probas e patrióticas”. *Apud* VIDAL, D., op. cit., p. 144.

¹¹¹ VIDAL, D., op. cit., p. 141-143. E CAPELATO, M. H., op. cit., p. 220. Segundo Capelato, em 1938 foi criada uma Comissão Nacional do Livro Didático incumbida, entre outros, de definir critérios para a

intelectuais, escritores e o governo Vargas – em particular, como se sabe, graças à gestão do Ministério da Educação por Gustavo Capanema – o principal autor de literatura infantil no Brasil daqueles anos foi alvo freqüente de censura e, numa ocasião, de repressão pessoal. De sua parte, ao contrário dos escritores de literatura infantil argentinos da época peronista, Monteiro Lobato discutiu criticamente em seus livros aspectos da política nacional e estrangeira. Distanciava-se, também, dos livros de leitura escolar, muitos dos quais tornados veículos das representações oficiais sobre o Brasil que nascia da Revolução de 1930.

Em fins dos anos 1930, um livro de Lobato, *História do mundo para crianças*, lançado em 1933, foi submetido à apreciação da Chefia do Serviço das Instituições Auxiliares da Escola do Departamento de Educação, de São Paulo, para que se verificasse a conveniência de distribuí-lo às bibliotecas escolares do Estado.

O livro ‘História do mundo para crianças’ do Sr. Monteiro Lobato seria mais um passo para a resolução do problema da literatura infantil, não fosse a quantidade de frases, apreciações e alusões inconvenientes à formação mental das crianças. (...) o A. esqueceu a faculdade facilmente sugestionável das crianças, e a facilidade com que elas se impressionam com determinadas apreciações.

Justo será pois que se ponham reparos em certas páginas do livro onde o A. avança demais em seus conceitos.

Assim, à p. 146, o A. pretende ironizar um ato do governo sobre a queima do café, incutindo dúvidas, sobre atividades governamentais no espírito das crianças, contra todos os princípios pedagógicos os quais não admitem ensinamentos que não sejam baseados na segurança e firmeza dos conceitos.

À p. 191, o A. não restringe os seus próprios sentimentos e vasa num livro para crianças este trecho sobre o nosso grande Santos Dumont, que bastaria para condenar o livro todo tal o poder de tristes lembranças e ódios que fomenta: ‘Veja o aeroplano. Quando Santos Dumont o inventou, nem por sombra lhe passou pela cabeça que o maravilhoso aparelho de voar iria ser aplicado para matar gente e destruir cidades.

E dizem que o que apressou a sua morte foi ver a sua máquina de voar planando sobre as cidades paulistas na revolução de 1932 e lançando bombas sobre seus habitantes.’ [grifos do autor do parecer]

É contra todos os preceitos educacionais a formação de períodos ou apreciações que admitem dúbias interpretações (...).

A criança brasileira é cristã, cristãos foram nossos primeiros avós (...). Quaisquer ironias sobre os princípios religiosos, quaisquer conceitos mais ou

autorização ou veto de livros didáticos. “A comissão proibia o uso de livro que, de qualquer forma, atentasse contra a unidade, a independência e a honra nacional. Proibia-se o livro didático que inspirasse o sentimento de superioridade ou inferioridade do homem de uma região do país com relação aos demais, que apresentasse emprego abusivo de termos ou expressões regionais, que despertasse ou alimentasse a oposição e a luta entre as classes sociais, que incitasse ódio contra raças. Na construção de uma moral nacional associada a uma memória histórica, eram negados, enfaticamente, o regionalismo, o ateísmo, os conflitos sociais e outras idéias consideradas prejudiciais. As medidas pretendiam controlar não só o passado, indicando como ele deveria ser representado, mas também o futuro, proibindo qualquer afirmação ou sugestão que induzisse ao pessimismo (...)”

menos avançados sobre o Deus da nossa fé, reputa-se falta grave contra todo o trabalho educacional. (...)

E mais adiante, à pág. 188, nesta semelhança sacrilega (sic). ‘E acha a senhora que a guerra se justifica, vovó? – Para mim não se justifica. Para Jesus Cristo também não se justificava. Mas eu não posso nada no mundo e o próprio Cristo, cujas idéias tomaram conta do ocidente, pode tanto como eu em matéria de guerra. (...)’

Fator de formação social, o livro destinado à literatura infantil não deverá comprometer o preparo para a vida com ideologias estranhas, cuja análise escapam (sic) da inteligência em formação, mas que podem deixar dúvidas prejudiciais às tradições sociais e religiosas da família brasileira. Ainda é muito cedo para julgar os russos. Eles estão fazendo uma experiência em enorme escala (...). Se no fim der melhor resultado que o sistema existente (...), muito bem. Esses outros países poderão adotar o sistema russo. (...)

Integre-se mais o A. no meio infantil restringindo os seus próprios sentimentos e a criança paulista ainda [ilegível] lucrará da sua grande inteligência e da sua notável capacidade de trabalho.¹¹²

De autoria provável de Lourenço Filho – nessa época muito atuante no plano federal, pois convidado por Capanema, conduziu entre 1938 e 1946 a implantação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – o parecer expressava prescrições que queriam conformar o universo das leituras infantis, por meio das bibliotecas da rede de ensino paulista. Pelo momento, obstaram certos canais de difusão; todavia, não puderam conter a inigualável popularização, no panorama literário nacional, da obra infantil desse escritor.

¹¹² Parecer emitido pelo Departamento de Educação da Diretoria Geral do Ensino de São Paulo sobre *História do mundo para crianças*, de Monteiro Lobato. Cópia de documento guardada por Joyce Campos Kornbluh, neta do escritor. Embora o parecer seja anônimo, deixa transparecer os mesmos estilo e argumentos que Lourenço Filho imprimia nos pareceres elaborados para a editora Melhoramentos, a partir dos anos 1930.

PARTE I

LITERATURA E FORMAÇÃO INFANTIL: repertórios nacionais compostos, 1915-1954

Introdução

Na primeira metade do século XX, o desenvolvimento do mercado editorial argentino fez, aos poucos, multiplicarem-se as coleções de clássicos da literatura infantil universal dadas a ler em formatos variados, impressas localmente ou importadas, sobretudo da Espanha. Paralelamente, sob o guarda-chuva da escola primária que legaram os governos liberais do XIX, preocupada com a formação cultural e moral dos cidadãos – e, nas primeiras décadas do novo século, com a constituição de uma identidade nacional –, despontaram autores de uma literatura infantil argentina.¹¹³ Para abrirem seu caminho em meio às já consagradas obras de origem estrangeira, poucos ousaram distanciar-se do universo de referências e de formas de expressão associado à esfera escolar. Fosse na linha da afirmação de elementos da nacionalidade, fosse na linha de representações idealizadas sobre a vida infantil, evitaram em geral explorar outras possibilidades de formação cultural, outras dimensões da alma infantil, outros estilos narrativos.¹¹⁴

Em meio a uma população de tantos imigrantes apegados a seus repertórios culturais de origem, e diante da dificuldade para fazê-la comprar livros argentinos – como indica a queixa do escritor Manuel Gálvez sobre obras importantes que encalhavam nas editoras – muitos autores buscaram o reforço das políticas públicas dedicadas ao sistema escolar e bibliotecário para conquistar espaço, resultando claros os esforços de negociação de suas obras com as causas cívicas ou educacionais.¹¹⁵

¹¹³ Deixo de lado nesta tese a reflexão sobre os livros de leitura escolar, que tinham propósitos e estrutura diferenciados.

¹¹⁴ A produção de uma literatura infantil argentina inspirada em critérios fundamentalmente literários só ganhou de fato espaço a partir de meados do século XX, quando seurgiram autores como, entre outros, Graciela Montes, María Elena Walsh e, mais tarde, Elsa Bornemann e Ema Wolf. Por sua vez, os escritores mais antigos que aqui se enfocam estão hoje, em boa medida, esquecidos. Obras de Javier Villafañe que correspondem ao recorte temporal desta tese continuam sendo reeditadas, assim como *Alegre*, de Hugo Wast. Constancio C. Vigil é lembrado principalmente como fundador da revista *Billiken*, ainda existente. Quanto aos demais, acabam incluídos como leitura escolar ou são mencionados em estudos de história literária. Não há, entretanto, para o caso argentino, um autor daquele período com projeção comparável à de Monteiro Lobato nos dias de hoje.

¹¹⁵ RIVERA, J. B., op. cit., p. 123.

No alvorecer do século, ganhava aí força extraordinária a determinação política de “nacionalizar” os contingentes imigrantes que ameaçavam desfigurar o país. A escola e parte das obras literárias escritas na época se fizeram porta-vozes desse propósito. Naturalmente que, entre nós, o ufanismo também tomou conta de textos escolares ou de literatura infantil na época, mas houve quem abordasse o tema da brasilidade com matizes críticos e alternativos.¹¹⁶

Na Argentina, não parece ter havido meio termo: ou os livros infantis carregavam nos tons cívicos característicos do discurso escolar, ou assumiam uma perspectiva indiferente a questões nacionais ou políticas, mas conformadora de representações da infância – associadas à imagem da criança pura e ingênua, merecedora de textos suaves que a orientassem para o Bem – as quais também encontravam abrigo nos meios educacionais.¹¹⁷ Foram poucas as dissonâncias nesse sentido, percebidas, por exemplo, na obra do titeriteiro Javier Villafañe e na revista *Billiken*. Abriram caminho por outros meios de comunicação cultural, o teatro e o periodismo respectivamente, articulando-se a partir daí com o mundo da literatura infantil.

Tomando por base uma e outra corrente, trabalho com a hipótese de que, no universo das obras infantis escritas naquele país no período em questão, não se delineou um percurso com o vigor literário daquele traçado pela obra de Monteiro Lobato – considerado por sua vez uma exceção, há que se dizer, no quadro da literatura brasileira da primeira metade do século XX.

Lobato escrevia num país onde nem as editoras inundavam as livrarias de obras traduzidas ou adaptadas para crianças – quadro que começou a mudar, com a gradual ampliação da oferta, nos anos 1930 –, nem os autores podiam contar com um sistema educacional estruturado no conjunto do território nacional, que assegurasse, se julgasse conveniente, circulação tão ampla de suas obras pelas salas de aula ou bibliotecas escolares. Assim, embora tenha havido negociações – diálogos, escolhas, prescrições, doações, compras... – entre o autor e instâncias públicas educacionais, Lobato buscou caminhos de comercialização, como também de criação literária, que ultrapassaram as esferas de ação e prescrição do Estado e das escolas. Afinal, vendeu em vida praticamente 2 milhões de exemplares do conjunto de sua obra, o que o equiparava ao

¹¹⁶ Ver, por exemplo, a introdução de Marisa Lajolo a BILAC, Olavo e BOMFIM, Manoel. *Através do Brasil: prática da língua portuguesa: narrativa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

¹¹⁷ Sobre os livros de leitura escolar argentinos de princípios a meados do século XX ver MEDINA, P., op. cit. e CORBIÈRE, Emilio J. *Mamá me mima, Evita me ama: la educación argentina en la encrucijada*. Buenos Aires: Sudamericana, 1999.

escritor argentino Hugo Wast, referência de sucesso em um mercado editorial à época muito mais dinâmico do que o nosso, cujos 33 livros publicados até 1946 somavam 312 edições e um total de 1.896.000 exemplares vendidos.¹¹⁸

Como veremos mais adiante, entre outros aspectos inovadores da obra infantil de Lobato, o autor valorizou a realidade nacional sem abrir mão de uma ótica crítica na abordagem de seus problemas e do estabelecimento de diálogo com referências culturais universais.

No Brasil da Velha República, a débil presença do Estado em diversos âmbitos sociais levou muitos escritores e intelectuais a chamarem para si a responsabilidade de contribuir, de maneiras diversas, com a construção de bases para o desenvolvimento nacional. Reclamavam um Estado interventor capaz de promover as transformações almejadas para o país, mas enquanto isso não se cumpria, esforçavam-se eles próprios para pavimentar o caminho.¹¹⁹

Após a Revolução de 30, experimentou-se uma significativa aproximação entre certos intelectuais e escritores e o Estado varguista, em especial por intermédio do Ministério da Educação e Saúde de Gustavo Capanema (1934-1945), capaz de orquestrar, dentro dos limites de tolerância do regime, a diversidade de projetos culturais para a nação em cena. Identificados com determinadas diretrizes do Estado em construção, expoentes dos movimentos modernistas dos anos 1920 beneficiaram-se do respaldo governamental numa época em que ainda era difícil viver de direitos autorais e contribuíram, em contrapartida, para a legitimação do regime.

A participação dos intelectuais no ministério Capanema combinou dois tipos de movimento. De um lado, o movimento de resposta ao chamado do Estado para a construção de políticas nas mais distintas áreas da vida social, reação positiva que pode ser compreendida no marco da construção do Estado do bem-estar a que me referi anteriormente. De outro, o movimento de adesão/afastamento, de entusiasmo/recusa, provocado pela tensão que tem na tese de Julien Benda um bom ponto de orientação.¹²⁰

Há que se frisar, entretanto, que se na esfera das artes e da arquitetura predominou o espírito de conciliação entre as partes e entre perspectivas de políticas culturais não totalmente coincidentes, figuras importantes do universo da literatura infantil sofreram

¹¹⁸ Cf. RIVERA, J. B., op. cit., p. 122.

¹¹⁹ Ver BOMENY, Helena. Infidelidades eletivas: intelectuais e política. In. ____ (Org.). *Constelação Capanema: intelectuais e políticas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001; p. 11-35.

¹²⁰ BOMENY, H., op. cit., p. 26.

censura e perseguição por parte do governo Vargas, uma vez que, no tocante a assuntos educacionais, a década de 1930 esteve longe de ser uma época de consensos.

A área de educação nos expõe a uma realidade muito distinta. E talvez possamos compreender tal distinção por ser essa a área que define a orientação de mentalidades e interfere na eleição de valores. Naquele momento da política nacional, esperava-se que a educação inspirasse o que deveria ser ‘o homem novo’ para um ‘Estado Novo’, como dizia Capanema, em eco às falas do próprio presidente Vargas. As disputas entre projetos e embates de idéias têm no campo da educação seu espaço de luta mais publicamente conseqüente. E na educação podemos acompanhar, de forma mais radical, o movimento de adesão ou expulsão, incorporação ou reclusão, que intelectuais como Anísio Teixeira exemplificaram com a própria vida pública.¹²¹

Lobato não chegou a colaborar com o ministério Capanema e, como se sabe, bateu de frente com Vargas durante o Estado Novo. De toda forma, sua obra infantil, ao longo dos anos 1930, abraçou temáticas e dilemas referentes aos projetos de construção nacional colocados em pauta, num contexto avaliado como historicamente decisivo, pelo governo e por intelectuais.

Sem desconsiderar as tensões internas aí existentes, Maria Helena Capelato constatou em *Multidões em cena*: propaganda política no varguismo e no peronismo, que a relação entre intelectuais e Estado estabelecida na Argentina entre 1946-1955 foi bem diferente da que prevaleceu no Brasil entre 1930-1945. Se aqui foram comuns os casos de cooperação com o governo, a posição do peronismo em relação à cultura, ao significado da arte e ao papel dos intelectuais e artistas gerou forte polêmica naquele país.

As solicitações de apoio dos intelectuais à política cultural do governo e as tentativas de organização desse grupo não foram coroadas de êxito. A maioria dos intelectuais, sobretudo os de maior prestígio, fez oposição ao peronismo. Entre os escritores e na universidade concentraram-se os maiores redutos de resistência ao governo.

De acordo com a autora, a atitude de independência que os intelectuais sempre mantiveram em relação ao Estado,

característica de uma cultura política mais plural, permite concluir que a valorização da liberdade de expressão cultivada no país motivou os intelectuais a reagir contra a proposta de uma cultura nacional uniformizadora e politicamente engajada nos projetos do Estado. (...) Na Argentina, onde os grupos intelectuais estavam mais consolidados, porque contavam com um mercado cultural mais amplo e canais de

¹²¹ *Ibidem*, p. 31.

expressão mais independentes, essa identificação dos produtores de cultura com os órgãos estatais foi menos significativa do que no Brasil. Intelectuais e artistas mais expressivos, que prezavam a autonomia de criação cultural, repudiaram a intervenção do Estado nesse campo.¹²²

A análise de Maria Helena Capelato evidencia, na contra-luz, a situação dos autores argentinos que escreveram para crianças até meados do século. “Menos expressivos” e “menos autônomos”, optaram entre uma completa identificação com as orientações nacionalistas do sistema escolar e a abordagem de temas que não comprometessem a sua penetração no universo educacional. Esta última foi a atitude mais comum nos anos de peronismo – se nos livros de leitura escolar transbordava exaltação às mensagens justicialistas e à figura maternal de Evita, como demonstrou Emilio J. Corbière, nas obras de literatura infantil argentina não se nota tal orientação. Afinal, nesse período ganhavam espaço autores e mediadores como Javier Villafañe e Fryda Schultz de Mantovani, empenhados em aprofundar o caráter literário dos livros para crianças e em suavizar, quanto à obra e ao público, os nexos com o mundo escolar.

Os escritores argentinos “mais expressivos” via de regra não escreveram para crianças, contribuindo para aprofundar o fosso estético entre a produção literária nacional para adultos e a infantil. Frente a um Estado promotor de educação e de difusão cultural, os escritores com maior autonomia não tinham grandes motivos para preocupar-se com a formação preliminar dos leitores.¹²³

Já no Brasil, muitos escritores de literatura adulta – como Monteiro Lobato, Érico Veríssimo, Cecília Meireles e Graciliano Ramos – dedicaram alguns ou muitos livros para crianças, neles imprimindo preocupações políticas, culturais e estéticas que permeavam o conjunto de sua produção e de sua atuação pública.¹²⁴ Entre outros fatores, o desejo de impulsionar transformações na sociedade brasileira convidava esses autores a zelar pelas gerações futuras, as quais, nada garantia, se tornariam leitoras... Assumiram o desafio de concorrer para a formação do público jovem, fosse visando

¹²² CAPELATO, op. cit., p. 137-138.

¹²³ Para um contraponto com o caso brasileiro ver SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1983; cap. II O exercício intelectual como atitude política: os escritores-cidadãos. Também, DE LUCA, Tania Regina. *A Revista do Brasil: um diagnóstico para a (N)ação*. São Paulo: Editora UNESP, 1999. Finalmente, MOTA, Carlos Guilherme. *Ideologia da cultura brasileira: 1933-1974*. 9ª. ed. São Paulo: Ática, 1994; cap. II, O “Quinto Ato Conclusivo”: testamento de uma geração (1944). Sevcenko discute o problema do engajamento político de intelectuais brasileiros referido à “geração modernista de 1870”; Mota, voltado a modernistas ligados ao movimento de 1922; Tania de Luca, lançando luz sobre intelectuais de uma geração “intermediária”, articulados em torno da *Revista do Brasil*.

complementar com suas obras a tarefa da escola, fosse em sentidos mais propriamente literários.

Na Argentina, poucas das produções literárias para crianças transpuseram as fronteiras do universo escolar, conquistando a autonomia que gradualmente obteve Lobato, disposto a comprar brigas com os educadores católicos e com as autoridades estadonovistas. Um dos casos excepcionais foi, claramente, o da revista *Billiken*: la revista de los niños, fundada por Constancio C. Vigil em 1919 e ainda hoje publicada. Situava-se num filão mercadológico – o dos jornais e revistas – em pleno vapor no país pelo menos desde os anos 1920, e era vendida em profusão nas bancas de jornal das grandes cidades ou por assinatura.¹²⁵ Como veremos, não se confinava a nenhum dos extremos da literatura infantil argentina – o do tom nacionalista ou da infância idealizada –, embora dialogasse com ambos, o que facilitava sua aceitação nos meios educacionais. Seu repertório temático era diversificado, voltado à formação de uma bagagem cultural necessária antes ao homem moderno – o *self-made man* –, do que ao cidadão argentino.

O propósito de comparar as obras de repercussão na literatura infantil argentina e brasileira levou-me a abordar essa publicação periódica, gênero que, de resto, não privilegiei neste trabalho. Hesitei diante da possível impropriedade de incluir *Billiken* num recorte de pesquisa que buscava, em princípio, fundamentalmente os livros. Acabei convencida de que era preciso fazê-lo, por sua relevância para a época, em termos do número de leitores, do nível dos colaboradores, de sua concepção diferenciada sobre leituras infantis, de sua sobrevivência no tempo. No final dos anos 1920, quando a revista estava em plena expansão, alcançava tiragens semanais superiores a meio milhão de exemplares.¹²⁶ Se, como é possível supor, cada exemplar circulava junto a mais de um leitor – emprestado a irmãos e amigos, a colegas dos *Comités Billiken* e, conforme incentivava a revista, a *compañeritos* pobres – não se deixavam descobertos muitos dos

¹²⁴ Para a referência dos livros publicados por cada um desses autores, ver COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico de literatura infantil e juvenil brasileira: séculos XIX e XX*. 4ª ed. rev. São Paulo: EDUSP, 1995.

¹²⁵ Ver Sarlo, B. Buenos Aires, cidade moderna. In: _____. *Paisagens imaginárias: intelectuais, artes e meios de comunicação*. São Paulo: EDUSP, 1997; p. 199-217.

¹²⁶ *Billiken*: 1919-1999, edición especial. La vuelta a la infancia en 80 años. Buenos Aires, n. 4170, noviembre de 1999; p. 24. Para se ter uma idéia de quão significativo era esse volume, de acordo com Beatriz Sarlo, uma das revistas femininas mais populares no país, *La novela semanal*, contava, em 1922, com trezentos mil leitores. Nos anos 1950, segundo o site *La historia del comic en la Argentina* (orbita-starmedia.com/~mafaldacyia/historia_argentina_1.htm), uma das sete revistas em quadrinhos mais vendidas em Buenos Aires, *Patoruzito*, chegou à casa dos trezentos mil exemplares semanais.

um milhão e trezentos mil alunos matriculados em escolas primárias do país (sem contar as anexas a Escolas Normais) em 1926.¹²⁷

Se nem tudo em *Billiken* era “literatura infantil” – pois trazia jogos, lemas, informes, tiras... – a revista veiculou, em capítulos, inúmeras narrativas, originais ou traduzidas, e biografias romanceadas. Dentre os colaboradores de até meados do século, constavam Leopoldo Lugones, Horacio Quiroga, Héctor Oesterheld, Juana de Ibarbournu, Gabriela Mistral e Arturo Capdevila, figuras de destaque do mundo cultural infantil hispanoamericano da época.¹²⁸ Por sua qualidade gráfica e seu teor, a revista foi bem acolhida pelos mediadores culturais, ao contrário das abominadas revistas de história em quadrinhos norte-americanas. Tornou-se um dos símbolos da infância argentina e logrou manter-se no mercado, adaptando-se às exigências dos novos tempos, assim como se passou com a obra de Monteiro Lobato. Do ponto de vista da história sócio-cultural da literatura infantil argentina, *Billiken* não pode ser ignorada, ainda que a tese deixe de fora dezenas de outros periódicos infantis que ganharam vida naquele e também neste país no período em questão.¹²⁹

Respeitando a toada das fontes – procurando harmonizá-las com critérios historiográficos – dediquei espaços diferenciados a uns e outros autores, a umas e outras obras. Para o caso brasileiro, concentrei-me na análise de apenas dois escritores que, com notável desempenho no mercado editorial, sintetizaram posturas distintas e fundamentais para a época, com relação ao papel atribuído ao livro na formação infantil: Tales C. de Andrade e Monteiro Lobato. Para o caso argentino, onde as expressões foram mais tímidas e menos representativas do conjunto da produção nacional, foi preciso passar por diversos autores, iluminando contrastes mais sutis.

¹²⁷ De acordo com Mirta Varela, embora *Billiken* custasse o mesmo que muitas revistas da época, havia muitas referências na publicação às crianças que não podiam comprá-la, sugerindo-se a prática do empréstimo e a solicitação, pelas escolas sem recursos, de exemplares gratuitos. “O que nos faz pensar numa publicação que oscila permanentemente entre a pretensão de massividade e uma estratégia que aponta para a exclusividade e a distinção como garantia do bom gosto, o qual se vê enfatizado pela menção constante ao ‘pobre’ como um terceiro e pela ênfase colocada na distribuição – não a venda – da revista entre eles.” VARELA, Mirta. *Los hombres ilustres de Billiken: héroes en los medios y en la escuela*. Buenos Aires: Colihue, 1994; p. 24-26.

¹²⁸ É bom lembrar que se trata de uma época em que a literatura não raro nascia para o mundo nas páginas de jornais e revistas, em que eram freqüentes as interseções entre um e outro gênero.

¹²⁹ Teve considerável expressão no caso brasileiro, por exemplo, a revista *O Tico Tico*, estudada por Maria Zita de Paula Rosa. A revista foi lançada em 1905 no Rio de Janeiro, pela Sociedade “O Malho”, e manteve durante os seus 55 anos de publicação uma tiragem que oscilou entre vinte e cem mil exemplares (por ocasião do lançamento de concursos, de grandes promoções ou de edições especiais). Cf. ROSA, Maria Zita de Paula. *O Tico Tico: mito da formação sadia*. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, 1991.

A tentativa de aproximar-me não só da obra, mas do autor – de suas perspectivas, de aspectos de sua trajetória, quando dela encontrei sinais que se mostraram relevantes – deve-se à crença de que o procedimento ajuda a compreender suas concepções sobre literatura infantil e sobre o papel que a leitura tinha a cumprir na formação das crianças.

Finalmente, esclareço que a pesquisa me indicou possibilidades de trabalhar na perspectiva não apenas da história comparada mas também dos diálogos e intercâmbios culturais que se estabeleceram entre os dois países. Nas décadas estudadas, escritores e mediadores culturais argentinos e brasileiros comunicavam-se, criticavam-se, traduziam-se, comercializavam livros e projetavam representações sobre si e sobre o país vizinho. Em particular, as trajetórias de Monteiro Lobato e Javier Villafañe condensaram circulações latino-americanas que, nas reconstruções historiográficas do passado, costumam ficar à sombra de movimentos mais robustos.

parte I, capítulo 1

Literatura infantil argentina: negociações culturais e políticas

Introdução

Este capítulo será dedicado à produção literária nacional para o público infantil, na Argentina de princípios a meados do século XX. Acredito que, *grosso modo*, esta pode ser dividida em dois campos: de um lado, o das obras mais voltadas a temáticas nacionais (ou, eventualmente, hispanoamericanas), que exploravam temas ligados à história, ao folclore, ao território e ao ambiente social; de outro, o das obras que pretendiam dialogar com a imaginação, a sensibilidade, a moral e a formação cultural infantis, enfocando conteúdos não identificados com o contexto nacional. Ambos os campos articulavam-se com as práticas e visões que, nas primeiras décadas do século XX – especialmente a escola e as famílias nucleares, as quais ganhavam importância na sociedade – dedicavam às crianças que enredavam.¹³⁰

Na Argentina próspera e socialmente efervescente da virada do século, o segundo governo do presidente Roca (1898-1904) perseguiu uma política de centralização institucional calcada em um duplo movimento: consolidar um projeto de abertura que

¹³⁰ No que se refere às crianças não ou menos integradas a essas instituições, a literatura não figurava, em princípio, entre os instrumentos privilegiados de “normalização”. A distinção entre essas duas esferas de experiências infantis foi proposta por Julio César Ríos e Ana Maria Talak: “Ao dirigir o olhar sobre a construção dos significados sociais em torno da infância nos espaços urbanos de princípios do século XX, observam-se certas trajetórias específicas nas quais se vivem vidas de criança muito diferentes. Esses circuitos não só comprometem a vida das crianças com moldes preestabelecidos como se conformam, ao mesmo tempo, a partir de representações que se vão construindo sobre o que deve ser a infância, sua evolução esperada e normal, os desvios com respeito a essa norma.

Dois circuitos básicos parecem surgir na articulação dessas configurações de vivências e representações, fora das quais não há referências discursivas sobre a infância. Um desses circuitos se move entre a família e a escola. Uma família ‘bem constituída’, que cumpre com sua função moralizadora fundamental e com a educação obrigatória, exigida pelo Estado desde o ano 1900. Na articulação desses espaços se define o normal na infância, através de uma gama de representações e de intervenções que se constituem em modelo normativo e se entroncam com valores próprios de discursos políticos. O outro circuito tem como centro a rua, entendido como lugar de desamparo e abandono, devido a uma inexistente ou frustrada relação com um âmbito familiar limitador; a rua como espaço da vagabundagem, da mendicância, da doença, da exploração do trabalho infantil, da prostituição e da delinquência. Este lugar se opera como fonte de referências para outro leque de representações e de intervenções sobre a infância. A rua se vincula necessariamente a outros espaços de alternância, com objetivos específicos de intervenção ‘regeneradora’: os institutos de menores em um sentido amplo (...).” RÍOS, J. C. e TALAK, A. M. *La niñez en los espacios urbanos*. DEVOTO, F. e MADERO, M. (Dir.). *Historia de la vida privada en la Argentina*. La Argentina plural: 1870-1930. Buenos Aires: Taurus, 1999, v.2.; p. 140.

visava inserir a Argentina no conjunto de nações “civilizadas”; promover a homogeneização geopolítica do país a partir de um repertório consensual de emblemas culturais, costumes sociais e ideologias nacionais. Segundo Julio César Ríos e Ana María Talak,

As expressões científicas e ensaísticas do pensamento positivista tentam articular uma interpretação dessa realidade social nacional com a ação concreta de instituições públicas e estatais – educativas, jurídicas, sanitárias e militares – sobre os problemas do contexto assinalado: uma massa social em processo de integração; uma distribuição marcadamente desigual do crescimento econômico (...). A partir do discurso acadêmico – biologicista e medicalizado –, estes e outros obstáculos e efeitos não desejados do processo de modernização são interpretados como expressão de patologias sociais e individuais. Estas patologias, como a delinquência, exigirão uma intervenção racional para estabelecer desvios ou favorecer o desenvolvimento esperado tanto do indivíduo como da sociedade.¹³¹

Essa matriz teórica afastava-se da visão da criança como figura inocente, angelical, livre de pecados.

No marco da lei biogenética fundamental haeckeliana, segundo a qual o desenvolvimento do indivíduo recapitula as etapas do desenvolvimento da própria espécie, adquire a categoria de ‘evidência’ que a criança contenha manifestações de violência da personalidade primitiva e pouco desenvolvida do homem em sua adaptação ao meio. Constitui uma analogia entre o período infantil da humanidade e as etapas infantis do futuro adulto.¹³²

Era portanto preciso que a educação assegurasse o desenvolvimento infantil em conformidade com as convenções sociais que definiam a “normalidade”. Nas esferas da família e da escola, o livro apresentou-se como um instrumento de normalização intelectual e dos sentimentos das crianças.

Entretanto, como indicam os livros infantis escritos na época, essa não foi a única perspectiva assumida por educadores, mediadores e escritores argentinos. A visão católica da criança como originalmente pura e inocente, a ser preservada das más influências sociais enquanto estruturava, espelhada em fontes autorizadas, sua moral interior, esteve longe de ser abandonada no início do século, vindo aliás a fortalecer-se em meio ao sistema educacional público a partir dos anos 1930.

Por outro lado, a imagem do *Emílio* de Rousseau reverberava no trabalho de muitos educadores e escritores libertários, que julgavam possível harmonizar, apoiando-

¹³¹ *Ibidem*, p. 140-141.

¹³² *Ibidem*, p. 142.

se numa pedagogia ou num diálogo literário que respeitasse a individualidade da criança, a relação desta com o meio social.¹³³

Diversidade de representações da infância e modelos educacionais/literários desenhados, desencontros, ao mesmo tempo, entre os discursos prescritores de práticas e as experiências de leitura. Não se pode perder de vista que essas fôrmas sociais não traduziam plenamente as experiências das crianças educandas ou leitoras, caçadoras de brechas, inventoras de táticas para contrapor às prescrições. É o que encontramos no depoimento do editor argentino Boris Spivacow, nascido em Buenos Aires em 1915, e que provavelmente encontraríamos no depoimento pessoal de cada singular leitor:

- Eu comecei a ler desde muito jovenzinho (...). Era muito pequeno quando tive uma longa doença. Para entreter-me, minha mãe e uma vizinha contavam-me contos, histórias. Um dia... leram-me um livro de Salgari. Pensei enlouquecer...! Enlouqueci! Depois fiz anos e me deram dinheiro para comprar meu primeiro livro. (...)

Quando tinha mais ou menos dez anos tive uma doença muito forte nos olhos – conjuntivite primaveril –, e tinha de ir duas vezes por semana tratar-me no hospital Santa Lucía. Ia com minha mãe. (...) Depois, como já tinha dez anos, minha mãe começou a deixar-me ir só, e me davam os 20 centavos para a viagem. (...) Aí me ocorreu que eu podia investir este dinheiro em revistas. (...) Naquele momento, creio que as duas revistas mais conhecidas eram o *Tit Bits*, que custava 10, e *Pucky*, que custava 20. Eu comprava as revistas e vinha caminhando e lendo. (...)

Como ao lado de minha casa havia uma pequena loja, quando chegava escondia a revista embaixo da estante e entrava com as mãos limpas. Papai um dia me pegou e fixou bravo (...). “Isso que você está lendo é lixo – me disse – e eu vou começar a lhe trazer bons livros”. A partir daí, me comprava todos os domingos os livros da Colección Universal de Calpe – uma biblioteca universal de capas amarelas que foi antecessora da Biblioteca Austral de Espasa Calpe. Assim comecei a ler os melhores escritores do mundo. Deitava-me cedo e lia geralmente um livro por noite. (...)¹³⁴

Se esta tese privilegia a análise do universo de obras que se disponibilizava ao leitor e dos esforços empreendidos para orientá-lo, não desconhece – por princípio teórico e pela reconstrução de expressões pontuais – a multiplicidade e a particularidade dos percursos de leitura que aí tiveram lugar.

¹³³ Sobre os embates entre a corrente “normalizadora” e os projetos pedagógicos “alternativos”, ver PUIGGRÓS, A. La educación argentina desde la reforma de Saavedra-Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión. ____ (Dir.). *Historia de la Educación Argentina*. Escuela, democracia y orden (1916-1943). Buenos Aires: Galerna, 1992, v. 3; p. 15-97.

¹³⁴ MAUNÁS, Delia (Entrev.). *Boris Spivacow: memoria de un sueño argentino*. Buenos Aires: Colihue, 1995; Spivakov, p. 17-18.

1.1. Nação, sociedade, folclore e natureza

Na Argentina das primeiras décadas do século XX, muitos dos livros escritos para crianças encenaram temáticas nacionais ou regionais, com personagens e tramas situadas no ambiente dos pampas, dos Andes, da selva ou das cidades, na época colonial ou republicana. Recriavam, por vezes, narrativas originárias da tradição oral argentina ou hispanoamericana, iluminavam aspectos da história, da sociedade e da paisagem do país.¹³⁵

Essas produções foram muito marcadas pelo ambiente cultural criado em torno do Centenário da Independência do país, comemorado em 1910 e, em menor medida, pelos movimentos de vanguarda literária dos anos 1920.

Leopoldo Lugones (1874-1938) e Ricardo Rojas (1882-1957), dois dos mais destacados escritores envolvidos com a construção desse ambiente, abrangeram, em suas atividades, esferas relativas à formação de crianças e jovens. Leopoldo Lugones, como vimos, à parte de ter sido Visitador do Ensino Secundário em 1900 e, em 1904, Inspetor Geral de Ensino Secundário e Normal do *Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*, foi o fundador da *Sección Infantil* da *Biblioteca Nacional de Maestros*, da qual se tornara diretor em 1915.¹³⁶

¹³⁵ Ver BRIGGS, J. e BUTTS, D. The emergence of form (1850-1890). HUNT, Peter. *Children's literature: an illustrated history*. Oxford: Oxford University Press, 1995; p. 130-165.

O interesse por relatos oriundos da cultura dita “popular” remontava, por um lado, a um movimento em curso na literatura europeia desde o século XVIII, alentado por concepções românticas sobre a criança e sobre os conteúdos e formas apropriados para nutrir seu espírito. Fértis apelos à imaginação, lendas e contos de fadas foram recompilados, transcritos ou reelaborados por autores europeus, dando origem a obras que vieram a consagrar-se universalmente como literatura infantil, e que serviram de referência para escritores argentinos.

Em seu clássico estudo sobre a *História social da criança e da família*, Philippe Ariès buscou reconstituir a trajetória que levou tais compilações a se identificarem com o público de leitores ou ouvintes crianças. A análise fornece elementos para uma crítica da noção em voga desde o século XIX, e ainda presente em diversos estudos sobre literatura infantil, sobre a existência *a priori* de uma estreita relação entre a mentalidade do homem rude do povo (ou do homem “primitivo”) e a mentalidade infantil. Cf. ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

Marcando uma distância em relação à bibliografia sobre literatura infantil que incorpora sem críticas ou nuances o pressuposto das convergências entre a “cultura popular” e o espírito infantil – este último também compreendido como um dado universal e imutável –, abordarei nesta tese em perspectiva histórica o que as fontes expressam a esse respeito. No período estudado, adianto, ao reconhecimento dessa identidade contrapunha-se, com significativa força, o argumento de que o material de origem folclórica, por violento e amedrontador, era nocivo à alma infantil. Para alguns mediadores ou escritores, era o caso de depurá-lo. Para outros, de excluí-lo mesmo do repertório de leituras oferecido aos pequenos.

¹³⁶ Em *Didáctica*, publicado em 1910, reuniu ensaios pedagógicos que completam a obra de anos antes, *La reforma educacional: un ministro y doce acedémicos*, apaixonada revisão de sua atuação junto ao Ministério da Educación. Cf. GHIANO, J. C., Estudo preliminar a LUGONES, L. *Historia de Sarmiento*. Buenos Aires: Academia Argentina de Letras, 1988; p. 18-19.

Ricardo Rojas, por sua vez, foi autor de *La restauración nacionalista*, relatório sobre o ensino público argentino publicado em 1909 pelo *Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*, a pedido do Presidente da República José Figueroa Alacorta (1906-1910). Voltado em particular para o ensino da História, o relatório propunha, em linhas gerais, que as escolas passassem a privilegiar o estudo do passado do próprio país, com vistas à formação ética e à construção de uma personalidade coletiva nacional.

Rojas e Lugones foram algumas das referências obrigatórias do nacionalismo autoritário argentino que se desenvolveu a partir dessa década. De acordo com José Luís Beired, seus representantes

(...) criticavam o cosmopolitismo e os imigrantes como agentes da dissolução do caráter nacional, atacavam o materialismo e o utilitarismo, defendiam as tradições hispânicas, reivindicavam a figura do gaúcho, dos caudilhos e do federalismo, e propunham a implantação de uma política nacionalista na Argentina.¹³⁷

Os intelectuais nacionalistas de direita pretenderam restaurar os elementos fundadores da nação, ameaçados pela modernização do país, pela chegada maciça de imigrantes e pela pressão democratizadora das massas junto às instâncias de poder. Suas proposições teóricas e políticas foram sendo formuladas, discutidas e difundidas ao longo de toda a primeira metade do século XX, e desempenharam papel importante nos regimes autoritários estabelecidos no país nas décadas de 1930 e 1940.

Revedo a fórmula de Sarmiento, que exaltava os imigrantes e denunciava a barbárie em que estava imersa a população nativa, a geração do Centenário elegeu a figura do gaúcho como expressão da essência nacional. Sua exaltação expressava a busca romântica por manifestações culturais dos homens “rudes”, habitantes do campo, na crença de que eram depositários do *Volksgeist*, o espírito do “povo”.¹³⁸

Martín Fierro, de José Hernández, que narra o drama vivido por um habitante dos pampas ao ser recrutado para lutar contra os índios nas fronteiras, foi aclamado como grande realização literária – um poema épico, como postulou Lugones em *El payador*.

E é que o gaúcho influenciou de maneira decisiva a formação da nacionalidade. Primeiro, por ser como se diz o tipo próprio, o elemento diferencial e conciliador entre o espanhol e o índio, o habitante peculiar do

¹³⁷ BEIRED, J. L., op. cit., p. 218 e 219. Ver ROJAS, R. *La restauración nacionalista: crítica de la educación argentina y bases para una reforma en el estudio de las humanidades modernas*. Buenos Aires: Peñahillo, s. d.

¹³⁸ Para Beired, “com diferentes pressupostos teóricos, tanto a direita nacionalista brasileira como a argentina desenvolveram seu nacionalismo a partir de um conceito cultural de nação, privilegiando elementos como história, geografia, raça, língua e tradições”. *Ibidem*, p. 200. Especificamente sobre o caso argentino, ver também PRIETO, A. *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna*. Buenos Aires: Sudamericana, 1988.

novo país incorporado à civilização pela conquista (...) E aqui vem, logicamente, o segundo caso da influência gaúcha em nossa formação. Gaúchos foram, efetivamente, os soldados dos exércitos libertadores (...). O gaúcho pôs-se a defender contra a civilização transformadora aquele meio onde havia nascido e prosperava, compreendendo instintivamente, ou seja, como entendem os incultos, que sua existência dependia da estabilidade consuetudinária. Por isso esteve com os caudilhos cuja política pretendia manter os costumes da antiga colônia na república nominal.¹³⁹

Os intelectuais nacionalistas apreciavam a liderança carismática exercida pelos tradicionais caudilhos argentinos, os quais seriam herdeiros, postulavam aqueles, da tradição autoritária e paternalista espanhola. Identificavam assim, na história, modelos políticos alternativos aos princípios regentes das instituições liberais. Principal responsável pela mitificação do *Martín Fierro*, Lugones foi também quem anunciou a “hora da espada”, delineando o caminho político a ser perseguido pelos refratários à democracia, o qual se concretizou com o golpe militar que pôs fim ao segundo mandato de Yrigoyen.¹⁴⁰

As representações afirmativas da nacionalidade que se contrapuseram ao cosmopolitismo dos setores imigrantes fizeram-se sentir, em grande medida, na produção literária nacional voltada às crianças. Entretanto, como sugeriu Jorge Schwartz a respeito, por exemplo, das vanguardas, nem todos os movimentos literários que naquelas décadas se debruçaram sobre elementos sociais, culturais e geográficos constituintes do país caminharam, no campo político, para a direita autoritária.¹⁴¹ No âmbito da literatura infantil, houve quem reafirmasse, como Hugo Wast, paradigmas ideológicos da Argentina oligárquica. Ou quem, como Ada María Elflein, pontuasse hierarquias na conformação histórica nacional.¹⁴² Mas muitos foram os textos que

¹³⁹ LUGONES, L. *El payador*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1991; p. 38 e 39. (obra publicada em 1916)

¹⁴⁰ De acordo com Beired, as posturas de Lugones com respeito ao regime político não significavam, entretanto, uma rejeição incondicional da modernização. Diferentemente, nesse aspecto, de outros intelectuais de direita nacionalista, era favorável à industrialização da Argentina. Mas, de forma geral, nenhum deles propunha “uma volta aos tempos antigos, à caça do gado selvagem ou à vida nas estâncias. O problema consistia em desenvolver um sistema de representações nacionalistas capaz de articular a modernização econômica – imprescindível para garantir o crescimento da economia e o poderio da nação no contexto internacional – à manutenção da ordem política e social. Assim, a evocação das tradições e da cultura nacional visava tanto oferecer conteúdos simbólicos para a integração política e social como bloquear o desenvolvimento da modernidade política e cultural”. BEIRED, J. L., op. cit., p. 232.

¹⁴¹ A respeito das vanguardas literárias argentinas nas quatro primeiras décadas do século XX, ver SCHWARTZ, J. *Vanguardas latino-americanas: polêmicas, manifestos e textos críticos*. São Paulo: EDUSP; Iluminuras; FAPESP, 1995.

¹⁴² Via de regra, aliás, a ênfase patriótica tendeu a associar-se a mensagens moralizantes que, didaticamente, se desejavam enraizar nas crianças. Foi o que expressou Olga de Adeler (1877-1966) no prefácio ao livro publicado em Buenos Aires, em 1929.

“Ofereço este feixe de contos sensíveis às crianças, aos pais e aos professores (...), ao lar e à escola, essas duas instituições fundamentais para a saúde e a grandeza de uma nação.

exploravam riquezas do território ou das tradições populares – argentinos ou, por vezes, hispanoamericanos –, sem fazer disso a base para exaltações conservadoras.

Com exceção de Álvaro Yunque, todavia, escritor, como se verá, ligado ao grupo vanguardista do *Boedo*, não se encontram na literatura infantil argentina do período reflexões críticas sobre temáticas sociais ou políticas. Os demais autores oscilaram entre enfocar conteúdos de exaltação nacional e de reafirmação da ordem social ou passar ao largo de questões dessa natureza.

a. Ada María Elflein: tecendo a Argentina em texto

Elflein (1880-1919), uma das pioneiras da literatura infantil argentina, buscou representar elementos fundadores da nação que conciliavam os ideais independentistas com os valores gaúchos e os propósitos de assimilação dos contingentes imigrantes. Suas narrativas procuraram definir os contornos da nacionalidade, organizando seus componentes históricos, naturais e sociais.

Em 30 de abril de 1905, a autora publicou seu primeiro conto, “La cadenita de oro”, no jornal *La Prensa*, do qual se tornou colaboradora. O texto veio a integrar o livro *Leyendas argentinas*, publicado no ano seguinte.¹⁴³

Neste conto, uma menina órfã, maltratada pela família para quem trabalhava, ouve falar que senhoras ricas estavam fazendo doações para a campanha de independência do Chile e do Peru liderada por San Martín. Só o que a garota tinha de precioso era uma pulserinha de ouro, presente de sua falecida mãe. No dia seguinte, resolve entregá-la

Neste *Jazmín del País*, flor essencialmente argentina, condensei minhas idéias de mulher – vale dizer de mãe – e quis impregná-lo de fragância nacional (...) Todo o amor posto em suas páginas está animado pelo desejo de vê-lo entrar em muitos lares, para que por aí espalhe toda a saúde que consigo leva. Saúde da alma (...). Que a criança a recolha e saboreie; que os pais e professores a guiem em sua leitura e, em santa união, que a criança vá se transformando em homem. E se quando o for, recordar com carinho o livro de sua infância, e a essência de *Jazmín del País*, então terei alcançado meu desejado propósito: saldar parte de minha dívida com a Argentina, terra grande e generosa”. ADELER, O. de. *Jazmín del País*. Buenos Aires: Cabaut et Cia., 1929. A edição que consultei é da Peuser, de Buenos Aires, de 1956; p. 9-10.

Com o aval e estímulo de pais e professores, a literatura sentimentalista de Adeler contribuiria ou esperava contribuir para modelar os futuros cidadãos. Contava entreter e cativar as crianças, como desdobramento das ambições centrais: promover a “saúde da alma” e estreitar seus laços culturais e políticos com a comunidade nacional.

¹⁴³ O livro foi publicado pela Librería del Colegio, em 1906, com ilustrações de Francisco Fortuny. A edição que analiso é de 1980, pela editora Guadalupe, de Buenos Aires. Elflein escreveu contos infantis, lendas, tradições relatos históricos e de viagem. Em 1910 publicou *Del pasado*; em 1917, *Paisajes*

pessoalmente ao general, que se impressiona com o patriotismo da criança e, para a felicidade desta, decide adotá-la.

Na obra de Elflein, é recorrente o tema do processo de independência argentina. Em “El Mensajero de San Martín”, um menino recebe a missão de levar uma mensagem secreta do general ao Chile. Perto da fronteira, contudo, é preso por soldados realistas, que embora admirados com sua coragem, castigam-no por ter arrancado a carta apreendida das mãos de um oficial, queimando-a antes que fosse lida e recusando-se a revelar seus missivistas. Um soldado simpatizante da causa independentista ajuda-o a fugir do cativeiro, no meio da noite. Uma vez livre, o menino poderia mostrar a San Martín “como soubera guardar um segredo e servir à Pátria”.¹⁴⁴

O tom emotivo e envolvente das narrativas procurava dar vida literária aos princípios morais que se queria evidenciar. Como recordou o escritor German Berdiales:

Faz meio século que *La Prensa* de Buenos Aires vem inserindo em suas edições dominicais seletos materiais de leitura destinados às crianças. Não há de ser, pois, arriscado afirmar que o grande e querido diário dos Paz fundou o gênero entre nós.

Na trégua escolar daquela manhã de domingo, as crianças de então abríamos o jornal para buscar o conto, que vinha como folhetim ao pé da larga página. Com quanta emoção o líamos! Não lembro bem, – não quero dizer sequer mentira tão pueril –, se jamais reparei na assinatura que levavam aqueles relatos, o que recordo muito bem é que ler as últimas linhas dava sempre muito trabalho porque extraíam lágrimas (...)

Aquelas narrações, tão argentinas e tão humanas, agradavam, agradam e agradarão sempre porque a pluma de Ada María Elflein deixou nelas, vivo e palpitante, o drama de nosso passado heróico. Suas rápidas e bem documentadas evocações colocam, diante dos olhos dos pequenos leitores, como em breves filmes coloridos, porque sua prosa possui ricos matizes de expressão, o ambiente e as vicissitudes da América desde os dias do descobrimento até fins do século XIX; quadros da Conquista e da Colonização, da Independência e das guerras civis, da Organização e da guerra do Paraguai; perfis de índios, capitães, fundadores, missionários, próceres, patrícios, escravos..., todo um mundo de epopéia apresentado com suma habilidade literária e didática, pois todos os seus relatos possuem esse ágil movimento próprio da anedota e esse transcendente eflúvio que é característico dos exemplos morais.¹⁴⁵

Índios, gauchos, heróis da independência, imigrantes, senhores e servidores... – as personagens formadoras da nação desfilavam nos contos e lendas de Ada Elflein, com papéis bem definidos.

cordilleranos, relato de viagens pelo lago Neuquén e Rio Negro; em 1918, *Ocho cuentos*. Em 1926, publicou-se postumamente *Por campos históricos*.

¹⁴⁴ ELFLEIN, A. *Leyendas argentinas*. Buenos Aires: Guadalupe, 1980; p. 82.

¹⁴⁵ BERDIALES, G. *El cuento infantil rioplatense*. Buenos Aires: Castelví, 1958.

As lendas sobre a época vice-reinal lançavam luz sobre as relações entre os dois mundos que se encontravam: o espanhol e o indígena. Aos nativos, as novidades trazidas do além-mar causavam confusão.

Em “Los gatos”, Don José, o marinheiro, traz dois lindos gatos da Espanha para sua sobrinha *criolla* que vivia em Assunção, Ana María, filha de Don Felipe Herrera, um dos fundadores de Buenos Aires. Na casa de don Felipe morava um menino guarani que, quando batizado, havia trocado seu nome índio Abaporé por Juan. Observa a autora:

Desnecessário é dizer que essa mudança era tudo o que havia aproveitado em sua conversão. Não acontecia outra coisa com os demais: mudavam de nome, adquiriam algumas noções vagas de religião, e sempre mais de medo ao inferno do que de amor a Deus. Juan era querido na casa de don Felipe; mas havia sido castigado muitas vezes por não compreender a noção de propriedade. Sobretudo os objetos brilhantes, mesmo que não tivessem valor, lhe atraíam irresistivelmente.¹⁴⁶

O menino interessara-se pela faca com que Don José presenteara o irmão. À noite, quando todos dormiam, entrou às escondidas na casa grande. Contudo, foi surpreendido pelo grito de um dos gatos de Ana María, do qual só se viam os olhos brilhando na escuridão. Juan, “que mesclava em sua mente as superstições índias com a idéia das fúrias infernais, aprendida dos espanhóis, não duvidou que aquelas fossem bruxas cantando um hino ao diabo ou algum ensalmo maléfico”, fugiu assustado.¹⁴⁷ Pobre guarani, incapaz de decifrar os seres e os códigos vindos do Velho Mundo...

Também em “El espejo”, narrativa ambientada no século XVI, um casal de fidalgos espanhóis deixa na propriedade de Juan Márquez de Ochoa, próxima a Buenos Aires, em agradecimento pela acolhida, o espelho que havia conseguido salvar do naufrágio sofrido durante sua viagem ao Chile. Tempos mais tarde, um índio que Márquez de Ochoa mandara condenar por haver roubado um cavalo seu quis vingar-se dele e invadiu sua casa. O desfecho do acontecimento é o esperado: o índio assustou-se com sua própria imagem refletida no espelho e fugiu desesperado.

Aos gaúchos, em contrapartida, a autora reservava um lugar mais digno. Defendia a preservação de seus traços culturais em meio à afluência de imigrantes. “Una lección de nobleza” conta a história de um cavalheiro inglês, Mr. Morris, que se estabelecera na Argentina em 1861, “quando o país começava a recuperar-se das guerras civis,

¹⁴⁶ ELFLEIN, A. M., op. cit., p. 22 e 23.

¹⁴⁷ *Ibidem*, p. 25.

orientando-se decididamente ao progresso” e atraindo milhares de estrangeiros.¹⁴⁸ “Como bom inglês”, Mr. Morris era altivo e menosprezava a cultura *criolla*. Considerava os peões de sua fazenda ignorantes, violentos e preguiçosos. Anos depois de ter imigrado, continuava indiferente à “nação argentina”, crente porém de que, com dinheiro, tudo conseguiria naquele país.

Certo dia, as duas filhas de Mr. Morris saíram a passear a cavalo e, em busca de um pouco de aventura, quiseram cruzar o rio rumo a uma ilha. Não contavam com a forte correnteza, que as colocou em perigo. Don Antonio, empregado do pai, ouviu os gritos e chegou a tempo de socorrê-las. Ao inteirar-se do incidente, Mr. Morris quis recompensá-lo pelo serviço prestado. Ofereceu-lhe 5 mil pesos, que o gaúcho recusou dizendo: “Há coisas que não se fazem por dinheiro”. O elegante e orgulhoso inglês percebeu, atônito, que os papéis haviam se invertido.

Também aos nobres valores gaúchos refere-se o conto “El maestro de escuela”. Eduardo García, jovem portenho, cheio de ideais e boas intenções, foi lecionar em uma escola rural do sul do país.¹⁴⁹ Porém, suas expectativas em nada corresponderam à realidade que encontrou. Muitos pais não queriam enviar os filhos à escola, e as crianças não se mostravam nada amigáveis. Era preciso, pois, conquistar a confiança da população local.

Um dia, García foi ferido em um confronto físico com um gaúcho que o havia provocado. Juárez, o agressor, temia que García o denunciasse, se sobrevivesse. Quando o professor começou a recuperar-se, entretanto, deu sinais de que não revelaria à comunidade a verdadeira causa de seu ferimento. “A conduta cavalheiresca do professor pôs em revolução os sentimentos elevados do gaúcho. Tanta nobreza de ânimo em um homem que havia mortificado, ofendido e incomodado sem piedade, causaram-lhe admiração. (...)”¹⁵⁰

Aquelas pessoas rudes sabiam apreciar os sentimentos de honra e fidalguia, conclui a autora. A partir daí, García recebeu o prêmio por sua tenacidade, merecendo o reconhecimento da comunidade local e a realização com seu trabalho.

¹⁴⁸ O conto se abre com o seguinte esclarecimento: “Durante a presidência de Sarmiento, a instrução pública recebeu um grande impulso. Fundaram-se numerosas escolas e colégios de ensino primário e secundário sob a direção de professores e professoras contratadas na América do Norte e na Europa.

Muitos dos que obtinham título de professor nas escolas superiores abandonavam a vida agradável e cômoda das cidades para sair ao campo e combater a ignorância em meio a populações indiferentes e no mínimo hostis”. *Ibidem*, p. 137.

¹⁴⁹ *Ibidem*, p. 221.

¹⁵⁰ *Ibidem*, p. 233.

Assim como gaúchos e portenhos passavam a se compreender, na obra de Elflein, os imigrante estabelecidos no país incorporavam-se à sociedade nacional. Em “Los inmigrantes”, como nos outros contos, a narrativa se inicia com uma contextualização histórica: “O ministro don Bernardino Rivadavia propôs em 1823 ao governador de Buenos Aires fazer vir um número de famílias européias para formar novos povoamentos nos vastos desertos de la Pampa.”¹⁵¹

A autora descreve, então, as incertezas que marcaram a chegada da família Fries ao país, e como conseguiram, aos poucos, construir para si um novo lar e fazer prosperar seu quinhão de terra. Os Fries também integraram-se com os vizinhos, seus filhos casaram-se com argentinos, fazendo mesclar “olhos azuis e negros”.

Chegou porém a época das guerras civis, e o general Urquiza convocou tropas nas províncias do litoral para combater Rosas em Buenos Aires.¹⁵² Os filhos menores dos Fries quiseram se alistar. O pai, receoso, ponderou a respeito. Finalmente, concordou em pagar sua dívida com a Argentina, oferecendo-lhe os filhos que nela nasceram. Sua mulher, emocionada, consentiu: “Bendita seja esta terra!”¹⁵³

Elflein não atribuía aos imigrantes a mesma missão imaginada por Sarmiento. Esperava que eles se “argentinizassem”, e não que “europeizassem” a nação. Os tempos eram outros, tempos de apreensão diante da “era aluvial”, como definiu José Luis Romero.¹⁵⁴

Nem todos os contos de Elflein, todavia, remetiam a embates da história nacional. Em “La ultima fiesta”, Enriqueta, colega de escola de Celina, vive um dilema moral. A amiga, mais pobre do que ela, estava doente. Enriqueta vai visitá-la e descobre um meio de alegrá-la: levar Celina para assistir o desfile pátrio de 25 de maio. Mas depois de ter se comprometido com Celina, Enriqueta soube que fôra convidada para assistir ao desfile da casa de uma amiga, moradora da elegante rua Florida. Levar Celina com ela parecia-lhe constrangedor, pois tratava-se de um encontro entre meninas ricas. Depois de muito refletir, Enriqueta resolve, sim, incluir Celina, o que deixa a enferma exultante. No dia seguinte ao desfile, Celina morre. Como se sentiria Enriqueta se tivesse agido de outra maneira?

Perguntando-se sobre por que os contos de Ada María Elflein, em fins da década de 1950, já haviam sido esquecidos, German Berdiales saiu em sua defesa, afirmando

¹⁵¹ *Ibidem*, p. 258.

¹⁵² Juan Manuel Rosas, poderoso caudilho do século XIX, que governou Buenos Aires nos anos 1830.

¹⁵³ *Ibidem*, p. 271.

¹⁵⁴ ROMERO, José Luis. *Las ideas políticas en Argentina*. México: Fondo de Cultura Económica, 1956.

que, em seus relatos, as noções didáticas estavam fundidas com o elemento literário. Berdiales dirigia-se aos críticos ferrenhos da literatura infantil imbuída da pretensão de ensinar e moralizar, os quais, nesses anos, já começavam a falar mais alto.¹⁵⁵

b. Alvaro Yunque: trajetos possíveis nas bordas portenhas

Em lugar de louvar a compaixão social, Alvaro Yunque (1889-1982), pseudônimo de Arístides Gandolfi Herrero, abordou, em sua obra, o tema da ascensão. Yunque era membro do grupo de vanguarda literária do chamado *Boedo*, em referência à rua onde se realizavam seus encontros, localizada num bairro periférico e proletário de Buenos Aires. Nas primeiras décadas do século XX, embora a divisão dos participantes não fosse tão rigorosa, esse grupo polarizava com os escritores que se reuniam em *Florida*, uma das ruas mais refinadas da cidade. A sociabilidade que agregava um e outro grupo também passava pela participação em certas publicações – no caso de Boedo, as revistas *Renovación*, *Los Pensadores*, *Claridad* e *La Campana de Palo*; no de Florida, entre outras, as revistas *Proa* e *Martín Fierro*, das quais Jorge Luís Borges era importante colaborador.

Grosso modo, os escritores de *Boedo* alimentavam preocupações literárias socializantes, mirando-se no realismo-naturalismo de autores franceses, na revista *Clarté* e na obra de russos como Dostoiévski, Tolstói e Gorki. De acordo com Jorge Schwartz, a este grupo só interessava “a obra de arte pelo seu conteúdo, ignorando qualquer preocupação de ordem formal”. Em contrapartida, os escritores de *Florida*, de acentuado cosmopolitismo, tinham “como preocupação maior a incorporação ao panorama cultural argentino dos novos valores estéticos da vanguarda européia, tanto na literatura como nas artes plásticas, na música e na arquitetura.”¹⁵⁶

¹⁵⁵ Emblemático das concepções sobre literatura infantil que ganhavam espaço nesses anos foi o livro *Sobre las hadas: ensayos de literatura infantil*, de Fryda Schultz de Mantovani, publicado em 1959 em Buenos Aires (ed. Nova). Pouco depois, em 1960, também significativa foi a fundação do *Club de Narradores* pela professora normal Martha Salotti que, com Gabriela Mistral, iniciara intensa atividade pela difusão da leitura entre crianças e valorização do conto na escola. Em 1965, Salotti fundou o Instituto Summa, centro de pesquisas e de formação de professores na área da literatura infantil.

¹⁵⁶ SCHWARTZ, J., op. cit., p. 505. Dentre os escritores identificados à Florida – como Jorge Luis Borges, Oliverio Girondo, Eduardo González Lanuza, Evar Méndez – não houve quem produzisse obras para crianças. Apenas Silvina Ocampo (1903-1994), mulher de Bioy Casares e colaboradora da revista *Sur*, publicaria, na década de 1970, três livros de contos para esse grupo. Avessos ao didatismo, uma marca da literatura argentina infantil de até meados do século, esses escritores não se preocuparam, abertamente, com o problema da formação infantil ou da formação dos jovens

Embora tenha chegado a publicar em *Proa*, Alvaro Yunque abraçava, claramente, a perspectiva da literatura como meio capaz de refletir e mudar os rumos da sociedade. Suas obras identificadas com o público infantil traziam personagens crianças em geral pertencentes a um meio social pobre, habitantes, não raro, dos *conventillos* que no início do século transformaram a paisagem portenha. Em vista de uma situação familiar instável, cedo eram obrigadas a enfrentar as dificuldades da vida. Em *Barcos de papel*, livro publicado em 1925, vários dos contos enfocam relações de exploração, de empregados domésticos por seus patrões, de famílias de imigrantes por parentes ricos.

Alvaro Yunque foi, na época, um dos poucos a abordar o tema dos conflitos e desigualdades sociais sem retratar o pobre como vítima, objeto de caridade e de piedade dos afortunados. Em meio a uma ordem social estremecida, nas primeiras décadas do século, pela chegada maciça de imigrantes e pela vitória eleitoral da *Unión Cívica Radical*, era compreensível que as leituras infantis incorporassem, minimamente, tonalidades dos novos tempos.

Entretanto, mesmo os contos de Yunque não deixaram entrever os embates sociais e as possibilidades de sua superação pelo prisma de uma conjuntura social e histórica mais ampla. A luta pela sobrevivência dos setores proletários era tratada a partir de tramas particulares, com desfechos igualmente particulares. Assim, por exemplo, em “Un hombre”,

Lucas, juvenzinho de 15 anos, havia tomado para si, muito a sério, a tarefa de ajudar a mãe. Decidira isso há oito meses, quando, morto o pai, seu irmão mais velho, Teodoro, entregara-se à má vida. Morto o pai, modesto empregado, (...) Teodoro deixara de trabalhar; e Lucas, que já cursava seu terceiro ano de estudos, viu-se obrigado a abandoná-los para ajudar a mãe. Limitaram os gastos. (...) Lucas e a mãe tiveram ambos de trabalhar, ela como costureira e ele empregado em um escritório. Sentiram a desgraça, enfrentaram-na, confiando em suas próprias forças e, a não ser por Teodoro, logo se teriam serenado. Mas Teodoro os inquietava, não só por sua existência irregular (...), como também porque, de tarde em tarde, e sempre embriagado, aparecia no quarto da mãe, exigindo o que lhe correspondia de herança, uma herança ilusória (...). A cena sempre terminava em escândalo e Teodoro saía gritando as maiores injustiças à mãe e ao irmão.¹⁵⁷

leitores. A despeito disso, Borges, por exemplo, não escondeu ao longo de sua vida e sua obra a admiração e apreço que nutria por alguns livros que lêra quando criança, como a *Treasure Island* de Robert Louis Stevenson. Talvez, em sua visão, o repertório de leituras para esse público já estivesse magistralmente dado.

Ver BALDERSTON, D. *El precursor velado*: R. L. Stevenson en la obra de Borges. Buenos Aires: Sudamericana, 1985.

¹⁵⁷ YUNQUE, A. Un hombre. In. MERLO, Juan Carlos. *Nuestra literatura infantil y juvenil*. Buenos Aires: Acme, 1984; p. 141-142.

Houve um dia em que Teodoro ameaçou a mãe, Lucas lançou-se contra ele e os dois se engalfinharam. A partir daí, Teodoro deixava para vir sempre que o irmão não estava, e a mãe nada lhe contava. Certa noite, porém, Lucas chegou mais cedo e surpreendeu a mãe chorando. O irmão havia passado por lá, dito os desaforos de sempre e levado a *Bíblia* consigo, para vendê-la por um preço qualquer.

Lucas sabia o que significava para o coração de sua mãe aquela *Bíblia* já amarelada, de páginas borrosas e antiquíssima edição. O livro com o qual aprendera a ler, podia se dizer, havia sido de seus avós, significava um tesouro de lembranças queridas, de emoções inesquecíveis. E agora, quase no final de sua vida, de sua vida quebrada pela viuvez e a miséria, perder aquele livro de sua infância, de sua juventude; aquele testemunho de suas emoções mais recônditas!...¹⁵⁸

Lucas alcançou o irmão e descobriu que ele já havia vendido a *Bíblia*, por quatro pesos, a uma livraria. O menino juntou cinco pesos e dirigiu-se para a livraria, na esperança de readquirir o livro. Contudo, a *Bíblia* fora colocada à venda por quinze. Aflito, contou a história ao livreiro, que aceitou receber cinco pesos como entrada, e que Lucas lhe pagasse o restante com o peso que a mãe lhe dava, a cada domingo, para o jogo de futebol. Nas idas semanais de Lucas à livraria, ele e o livreiro passaram a conversar longamente, trocando impressões sobre a vida e a faina.

No décimo domingo, o livreiro viu Lucas entrar em sua loja para pagar o último peso. Comovido, disse ao menino que o considerava um homem honrado, e por isso oferecia-lhe emprego na livraria com salário superior ao do escritório, e com a possibilidade de vir apenas à tarde, para que de manhã freqüentasse o *Colegio Nacional*. Deu-lhe ainda quinze pesos de presente, para que comprasse algo para a mãe, afinal, mãe de um homem honrado. Lucas teve vontade de abraçar o velho, mas choraria se o fizesse. Devia agir como um homem, e preferiu ir logo para casa.

Como em contos sem pretensão de iluminar temáticas sociais, Lucas se sacrifica pela família e acaba recompensado por seu empenho e seriedade. Nesse sentido, não ficava muito longe dos heróis de Ada Maria Elflein, embora aqueles se sacrificassem em nome da pátria, e não da ascensão social. A morte do pai e os descaminhos do irmão, e não a condição proletária, eram os fatores responsáveis por seus problemas. Por outro lado, coube ao livreiro, que comprara uma *Bíblia* roubada e quase quadruplicara seu preço, julgar o mérito de Lucas e mudar a sua sorte. Proporcionou-lhe, assim, as oportunidades de emancipação social que *ele* fizera por merecer.

¹⁵⁸ *Ibidem*, p. 143.

c. Hugo Wast: limites de uma infância na Argentina oligárquica

Uma das obras infanto-juvenis de maior repercussão na Argentina da primeira metade do século XX foi *Alegre*, de Hugo Wast (1883-1962), pseudônimo de Gustavo Martínez Zuviría. O escritor nasceu em Córdoba e tornou-se um dos romancistas argentinos mais conhecidos no país e no exterior. Foi advogado, editor, professor universitário, deputado (1916-20), diretor da Biblioteca Nacional (1931-55) e ministro de Instrução Pública (1943-44). Sua obra, vista com ressalvas pelos críticos literários, mereceu constantes reedições. Militante católico, Wast ficou conhecido por seu anti-semitismo e por posicionar-se, na polarizada década de 1930, na “outra trincheira”, na imagem talhada por intelectuais e escritores de esquerda.¹⁵⁹

Em 1905, ainda muito jovem, fez editar *Alegre*, sua primeira novela, por Fernando Fe, em Madri. Saturnino Calleja realizou então, entre 1908 e 1912, mais três edições da obra, reduzindo o texto para fazer caber num volume os dois tomos originais. Em 1914, a livraria Paul Ollendorff publicou em Paris, na coleção espanhola, uma reimpressão do texto. Foi então relançado pela livraria Nilsson, de Paris, em copiosa edição. A revista *La Ilustración Artística*, editada em Barcelona por Montaner y Simón, publicou *Alegre* com muitas ilustrações. Diversos periódicos também o fizeram. Comentando as correções que fez para a edição de 1929, o autor afirmou:

Alegre é um relato das aventuras de uma criança e, como tal, a maioria de seus leitores foram e serão meninos de doze a dezoito anos. Compreendi que tinha de despojar *Alegre* de um excesso de sentimentalismo que não o tornava são para certas imaginações.

Foi a parte mais agradável de minha tarefa: dar mais virilidade à figurinha romântica de meu pequeno herói. Quero que este relato seja um bom exemplo de amizade pura e abnegação e não um pobre episódio lacrimoso e dissolvente.

Penso tê-lo realizado, sem modificar no mais essencial a ação da novela, elemento que não desejava alterar. Tenho agora, acerca do que deve ser uma novela, as mesmas idéias que tinha quando escrevi *Alegre*. E com elas me enterrarão, leitor amigo, se tua simpatia, que me chega à alma, continuar me acompanhando como fez durante um quarto de século.¹⁶⁰

Contrastando com o grosso da produção literária infantil argentina da primeira metade do século, *Alegre* não é um conto, mas uma extensa novela, que capta a atenção

¹⁵⁹ Ver VIÑAS, David. *Literatura argentina y política: de Lugones a Walsh*. Buenos Aires: Sudamericana, 1996. Ver também Beired, segundo quem o anti-semitismo esteve em voga na Argentina nos anos 1920 e 1930. Dentre os livros de Martínez Zuviría com essa perspectiva estão *Buenos Aires, futura Babilônia* e *As espigas de Ruth e Miryam, a conspiradora*. BEIRED, op. cit., p. 97.

do leitor do início ao fim, graças ao texto fluente e à trama movimentada. Rico em apelos emocionais – e a despeito do esforço manifestado pelo autor no prefácio à edição revista – o romance suscita a cumplicidade do leitor em relação ao protagonista, levando-o a torcer por essa figurinha genuína malhada pela vida, mas disposta a seguir em frente, a aproveitar as oportunidades que surgem, a retribuir, com lealdade, àqueles que ajudam e lhe dão atenção.

Ainda pequeno, Alegre fora levado de seu país por traficantes de escravos, e separado dos pais quando vendidos num mercado espanhol. Foi o anúncio de tempos difíceis. Serviu ao dono de um circo ambulante, no papel de palhaço. Sua ração diária era parca, e ainda assim sempre a dividia com seu cão fiel, Tell. A duras penas, aprendeu a defender-se dos companheiros circenses, e a conformar-se com o desamparo.

Certo dia, Berto, seu amo, resolveu viajar com a trupe para a América. Conseguiu lugar num navio com destino a Buenos Aires. A viagem mudou a sorte do menino. Alegre aproximou-se do capitão do navio, o tio Delfín. O marinheiro cedeu ao carisma do garoto, em quem via despertar, satisfeito, a paixão pelo mar. Apreciou sua coragem, sua curiosidade e seu caráter e, ao fim da viagem, quis ajudar Alegre. Recomendou-lhe que, uma vez em Buenos Aires, fugisse de Berto e buscasse a casa de seu irmão, Ludovico, no povoado de Cruz Chica. Entregou-lhe uma carta dirigida a Ludovico, e o dinheiro que havia poupado para dar a seus próprios filhos.

Consumada a fuga, cujos trajetos labirínticos deixam entrever as ruas agitadas de Buenos Aires, Alegre inicia sua longa jornada rumo a Cruz Chica. Teve seu dinheiro roubado, passou fome e frio, perdeu-se na imensidão deserta dos campos. Foi encontrado, extenuado no chão, por um padre que passava pela estrada. O senhor cura levou-o para sua casa e tratou dele como a um filho. Ensinou Alegre a ler e a escrever, preparou-o para a primeira comunhão. “Era o princípio da mais alta sabedoria: *initium sapientiae est timor Domini*.”¹⁶¹ Queria que Alegre permanecesse para sempre. Mas o menino, já fortalecido, estava decidido a ir ao encontro de Ludovico. O padre foi obrigado a consentir, e pôs Alegre a caminho. Deu-lhe uma nota de cinquenta pesos e um bilhete de despedida:

Alegre, filho meu (...), seja sempre bom; seja bom como você foi até agora; guarde como um tesouro o que você aprendeu comigo. Isso lhe bastará para

¹⁶⁰ WAST, H. *Alegre*. Buenos Aires: Plus Ultra, 1994; p. 11. (Prólogo à edição de 1929)

¹⁶¹ *Ibidem*, p. 67.

que você seja verdadeiramente sábio. E guarde em seu coração, fielmente, a lembrança de seu amigo.¹⁶²

Em Cruz Chica, adotado por Ludovico e Marta, cujos filhos haviam morrido, Alegre teve uma existência feliz. Ganhou um barco para si, e ao conduzi-lo imaginava reviver as aventuras de *Robinson Crusoe*, romance que o padre lhe dera, e que lera repetidas vezes. Ajudava seu novo pai na pesca, comia como um rei, usufruía do aconchego de um lar.

Sua paz emocional, contudo, foi perturbada pela chegada de Margarita, filha dos Alvarado, de Buenos Aires, que possuíam uma bela casa de veraneio no povoado. Absorvidos pelos negócios e pela vida social, os pais da menina lhe davam pouca atenção, e ela começou a driblar a governanta para encontrar-se com Alegre, seu novo amigo. Passeavam no *Gaviota*, conversavam, brincavam, e Alegre apaixonou-se por ela. Certo dia, a menina insistiu em conduzir ela própria o barco para longe da costa, rumando para a África. A uma manobra desastrosa somou-se um violento temporal, e ambos foram jogados no mar, enquanto o barco deslizava em direção aos penhascos. Com grande esforço, Alegre conseguiu protegê-la até que viesse o resgate.

Margarita, de saúde frágil, não resistiu à desventura. Adoeceu e, depois de alguns dias no leito, faleceu. Foi a solução de Hugo Wast para um romance socialmente impossível. Alegre quis visitá-la, mas foi advertido de que a governanta não consentiria... Quando soube de sua morte, entrou desesperado na casa, sem pedir autorização a ninguém, e ficou a contemplá-la, a beijá-la. Clara, uma servente da casa que queria bem a Alegre, contou-lhe que as últimas palavras de Margarita foram dedicadas a ele. Responsabilizou-se pelo acidente, e disse que do céu pagaria tudo que ele havia feito por ela, cuidando para que fosse sempre bom. Clara pediu que Alegre se despedisse de Margarita, e que não voltasse mais, “pois o farão sofrer...”¹⁶³

Por esses tempos, o tio Delfín aparecera para visitar o irmão. Alegre decidiu partir com ele, sublimar a perda navegando. Pouco depois, houve um naufrágio. Na cena final, Delfín insistia para que Alegre ocupasse o último lugar no bote salva-vidas. O menino recusou-se. Ele não tinha para quem voltar, ao passo que os filhos de Delfín esperavam por ele. O marujo levou Tell consigo, em memória ao heróico negrinho.

Graças à sua bondade natural e à formação católica que recebeu, Alegre conseguiu refazer sua vida, destroçada pela escravidão. Conquistou o carinho e a confiança das

¹⁶²*Ibidem*, p. 70.

peçoas, aprendeu com o mundo e amadureceu, mas também teve direito a algumas alegrias da infância: soltou sua imaginação ao ouvir as histórias que Delfin lhe narrava, vivenciou as aventuras de *Robinson Crusoe*, foi objeto do orgulho de Ludovico e dos mimos de Marta, teve uma grande amiga e um amor pueril... Contudo, um negrinho pobre não poderia tudo aspirar. A menina de olhos azuis que o cativou não estava ao seu alcance. Restou-lhe, afinal, sacrificar-se e legar uma memória honrada.¹⁶⁴

Comparado a Lucas de *Barcos de papel*, que acaba conseguindo conquistar um lugar para si, na representação de mundo de Wast, referida a uma Argentina ainda oligárquica, não era possível a Alegre subverter inteiramente a sua condição. Se Lucas se movia na Buenos Aires efervescente dos cortiços, dos imigrantes e da modernização, Alegre foi parar num balneário próximo a Mar del Plata, onde os senhores proprietários da mansão de veraneio formariam sempre uma casta superior.

No alvorecer do século, embora o socialista Alfredo Palacios fosse eleito deputado pelo distrito de la Boca, em 1904, e Julio, protagonista de *M'hijo el doctor* – peça de Florencio Sánchez estreada em 1903 com estrondoso sucesso no teatro *Comedia* de Buenos Aires –, pudesse esperar ascender via educação, as famílias oligárquicas argentinas guardavam seguras o acesso aos principais cargos políticos e universitários, aos eventos no Jockey Club, aos arrogantes serões que desafiavam a auto-estima da recém-chegada Alejandra Fussler, protagonista de *Stella*, o *best-seller* argentino publicado pela *Biblioteca de la Nación* em 1905.¹⁶⁵ Como confiou ao seu diário Delfina Bunge (1881-1952), escritora e dona de um dos sobrenomes mais proeminentes do período,

Eu não sou socialista, não gosto da igualdade, pensava. Parece-me que Amiel disse bem quando disse: ‘O igualitarismo é um sentimento de ódio que quer fazer-se passar por amor’. A única igualdade de que gosto é a cristã, a do amor. Gosto da aristocracia, das tradições. Gosto da monarquia com todo seu aparato. Tampouco creio que porque se implantem novos e melhores sistemas as coisas vão melhorar. Há que se melhorar o homem, o indivíduo, e isso é obra exclusiva da Religião. Transcrevo um parágrafo de uma composição que fiz no passado para Madame Violet: ‘*Il est dans l’ordre de la Providence qu’il y ait des riches et des pauvres. Et c’est de cette inégalité qu’elle se sert, comme de toutes les autres, pour anéantir l’orgueil des hommes et rendre plus frappante leur égalité devant la loi*’

¹⁶³ *Ibidem*, p. 205.

¹⁶⁴ Beatriz Sarlo constatou o mesmo desenlace em novelas que Hugo Wast escreveu para revistas semanais argentinas. SARLO, B. *El imperio de los sentimientos*. Buenos Aires: Norma, 2000; p. 135.

¹⁶⁵ Consultei as seguintes edições: SÁNCHEZ, F. *M'hijo el doctor*. Buenos Aires: Kapelusz, 1998; DUAYEN, C. *Stella*. Espanha: Hyspamerica Ediciones Argentinas, 1985.

universelle: devant la mort.’ Não é um parágrafo digno de Bossuet? E é meu.¹⁶⁶

A aprovação da Lei Sáenz Peña em 1912, que instituiu o sufrágio obrigatório e secreto, e a vitória da *Unión Cívica Radical* nas eleições presidenciais de 1916, evidenciavam as transformações que ameaçavam o reinado desses círculos sociais. Nas décadas que se seguiram, muitos de seus representantes, como o Gustavo Martinez Zuviría, agarraram-se à sua defesa. Empenharam-se em turvar as águas da democratização e em reafirmar a imagem de uma sociedade estratificada, católica e conservadora. As reedições de *Alegre* alimentavam e expressavam a vida longa desse ideal.

d. Rafael Jijena Sánchez: folclore para crianças

A noção de que a mentalidade infantil aproximava-se à do homem rude ou “primitivo” ganhou espaço na Argentina, assim como no Brasil, durante o período enfocado. Debateu-se aí a pertinência de se destinar às crianças, com maior ou menor grau de depuração, o rico acervo de narrativas e representações originário da cultura popular. Em ambos os países, a questão situou-se em dois níveis distintos. Primeiramente, o dos contos de fadas derivados de versões consagradas pela literatura européia, retomados por coleções como a “Biblioteca Infantil” da editora Melhoramentos e dos “Cuentos de Calleja” da editora espanhola Saturnino Calleja, grande exportadora de livros para o mercado argentino. O segundo nível referia-se ao próprio folclore nacional, que abarcava desde múltiplas versões orais de, entre outras narrativas, *João e Maria* e a *Borracheira*, a lendas e contos de origem indígena, africana, gaúcha, *criolla*...

Recorreram a esse universo cultural muitos dos pioneiros escritores de literatura infantil argentina, os quais, entre outras motivações, buscavam dialogar com traços da cultura escolar nessas décadas, revelando às crianças a natureza, a história e as tradições populares do país.¹⁶⁷

O ciclo de fábulas da raposa, centradas na personagem de *Don Juan el Zorro*, inspirou diversos autores e ganhou múltiplas versões escritas. Entre os contos de

¹⁶⁶ BUNGE *apud* CÁRDENAS, E. J. e PAYÁ, C. M. *La Argentina de los hermanos Bunge: un retrato íntimo de la elite porteña del 1900*. Buenos Aires: Sudamericana, 1997; p. 72.

“Vueltratrás”, de Pedro Inchauspe, autor premiado pelo jornal *La Prensa* em 1936, alguns foram dedicados ao tema. “Tío y sobrino”, “Un buen centinela”, “El cuento de la ternera” e “La muerte del tigre”, narram episódios em que a raposa triunfa sobre outros animais graças à sua astúcia. Episódios sobre a mesma personagem foram encenados pelo titeriteiro Javier Villafañe (1909-1991), que mais tarde os reuniu no livro *Don Juan el Zorro, vida y meditaciones de un pícaro*, publicado em 1963.¹⁶⁸

Se na passagem do século XIX ao XX a chegada maciça de imigrantes e as transformações na paisagem portenha semeavam incertezas com respeito à sobrevivência das expressões culturais *criollas*, nas décadas seguintes outros efeitos da modernização estavam na base dessa inquietude. Na medida em que surgiam novos meios de comunicação e produção cultural – o rádio, o cinema, as publicações de múltiplos gêneros – a cultura de massas passava a ser vista como ameaça às expressões genuinamente populares, assim como a necessidades elementares da criança. Diferentes mediadores culturais pronunciaram-se sobre isso, valorizando o sentido humanizador que os contos de origem folclórica, contrapostos aos produtos da indústria cultural, tinham a exercer na formação infantil.

Para o escritor e folclorista tucumano Rafael Jijena Sánchez (1904-1979) – membro nos anos 1920 do grupo católico Convívio, também freqüentado pelo conhecido escritor Manuel Gálvez, e fundador, nos anos 1940, de museus, cátedras e associações dedicadas ao Folclore –, o cinema, o rádio e certos gêneros literários haviam contribuído para debilitar a milenar cadeia de transmissão oral de contos populares.¹⁶⁹ Em *Los cuentos de Mama Vieja*, obra publicada em 1946, ilustrada por crianças, o autor reuniu narrativas recolhidas em diferentes países da América Hispânica – em sua maioria, a versão local de contos que imigraram da Espanha – com o objetivo de reintroduzi-las nos circuitos de transmissão oral. *Mama Vieja* fazia alusão à figura da avó, da tia, da velha criada, outrora encarregada de passar

¹⁶⁷ Ver MEDINA, P. *Panorama de la literatura infantil argentina*. Caracas: Parapara: Banco del Libro, 1984.

¹⁶⁸ VILLAFÑE, J. *Don Juan el Zorro, vida y meditaciones de un pícaro*. Buenos Aires: Claridad, 1963.

¹⁶⁹ Jijena Sánchez (1904-1979) cresceu em San Fernando del Valle de Catamarca, no noroeste do país. Dedicou-se à pesquisa, ao folclore literário e à literatura infantil. Recolheu grande quantidade de material em suas andanças por terras americanas, e publicou vários livros a respeito. Foi também o fundador da primeira cátedra de Folclore, no Conservatório Nacional de Arte Cênica. No início da década de 1940, Jijena Sánchez tornou-se Chefe do Departamento de Folclore do Instituto de História, Linguística e Folclore da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade Nacional de Tucumán. Lá fundou, em 1942, o Museu do Folclore, do qual se tornou diretor. No final dessa década, tornou-se diretor do Museu José Hernández, da municipalidade de Buenos Aires.

às crianças a experiência vital e maravilhosa da tradição familiar do povo, conservada só na memória; e na memória dos mais humildes, ou dos que por muitos anos e longa lição de vida voltam, de algum modo, a sentir-se crianças, unindo em parábola a sabedoria da velhice e a candura da infância.¹⁷⁰

Na visão de Jijena Sánchez, a despeito das transformações em curso no mundo, as crianças conservavam seu apetite pelo poético e o maravilhoso,

mas o poético e o maravilhoso embebidos na fonte do popular tradicional uno e distinto sempre, como o céu, como o fogo, como o mar, surge em cada criança; um apetite que não sacia nem sequer a genial criação de Walt Disney. E isto porque lhe falta, entre outros recursos, a sugestão insubstituível do ambiente familiar e íntimo e, sobretudo, da palavra, a palavra diretamente comunicada, com sua temperatura, seu tremor, seu ritmo, sua pausa.¹⁷¹

No prefácio, já se antecipa a possíveis críticas ao fato de oferecer conteúdos folclóricos às crianças, retomando o argumento de que entre esses e aquelas havia uma identificação atemporal. Era importante não permitir que a modernidade privasse a criança de ingredientes essenciais para a sua formação:

(...) cedo a palavra a Gabriela Mistral: ‘No folclore encontramos tudo o que necessita a criança como alimento...’ Quando Maragall aconselha os poetas a *falar do povo*, dá sem saber a receita para os professores. A fala popular é a antítese da língua docente da escola. Essa fala possui uma expressividade única: pinta, esculpe e até grava a fogo. (...) só direi que a criança deve ser julgada segundo a sua mentalidade, e não a nossa. Sua lógica obedece a um mecanismo de razão que é a razão poética, mágica, e tende a converter toda a realidade não em outras realidades conseqüentes e maiores, como nós, mas em ficções e criações (...). Tudo ocorre segundo a direção a que leva o jogo de sua imaginação e de seus sentidos e as virtudes morais que pode incorporar à sua alma. E o duende, a bruxa, o gigante e o anão, a madrasta e o mau irmão, são tão necessários nos contos como a boa mãe e a fada, o príncipe, o rei e o anjo. Nas virtudes e defeitos que essas personagens encarnam e no jogo de uns com os outros há um secreto simbolismo nem sempre descoberto pelos maiores, mas experimentado e vivido a sua maneira pelas crianças.¹⁷²

Em lugar da preocupação em formar futuros leitores, Jijena Sánchez pretendia fazer do livro um suporte para a perpetuação da cultura oral. O texto não seria simples depositário de conteúdos culturais cristalizados, condenados à extinção, mas um estímulo para que esses voltassem a circular por seu meio original – a oralidade. O livro não seria um recurso para introduzir a criança no mundo da cultura letrada, mas antes para reanimar um universo cultural oral que ameaçava sucumbir à modernidade. Daí o

¹⁷⁰ JIJENA SANCHEZ, Rafael. *Los cuentos de mama vieja*. Buenos Aires: Versol, 1946; p. 9.

¹⁷¹ *Ibidem*, p. 10.

autor empregar, na escrita, uma linguagem próxima da oral, com farto emprego de diálogos, de frases curtas, de expressões regionais, de versinhos que amarram o fim de uma história ao início da seguinte, como se se estivesse em uma roda de narradores.

Na coletânea, contos de reis e princesas alternam-se com narrativas do ciclo do Zorro, histórias de animais, de personagens cheias de artimanhas à moda de Pedro Malasartes. *El dueño del higueiral*, relato de origem argentina, trata de um velho avaro dono de um figueiral, cujos frutos eram cobiçados por um grupo de meninos travessos. Depois de sofrer assaltos arrasadores, o dono passa a vigiar o figueiral noite e dia, armado com uma escopeta. Três dos meninos decidem pregar um susto no velho, fingindo-se de alma penada em noite de lobisomem. O avaro foge desesperado, sem nunca mais voltar à noite ao figueiral. Os meninos podem então fartar-se de comer figos.¹⁷³

Límpidas e singelas, as verdadeiras fontes de literatura infantil há muito estavam dadas. Sua missão como escritor, acreditava Jijena Sánchez, estava acima de tudo em impedir que fossem obscurecidas ou deturpadas pelos novos tempos.

e. Horacio Quiroga e os contos da selva

Nascido no Uruguai em 1878 e estabelecido na Argentina em 1903, depois de acidentalmente matar um grande amigo – um dos vários acontecimentos trágicos que marcaram sua vida, a que pôs fim em 1937 –, Horacio Quiroga é um nome reivindicado pela história literária dos dois países. Amigo e admirador de Leopoldo Lugones, o contista acompanhou, como fotógrafo, a expedição conduzida por esse escritor em 1904 às ruínas das Missões Jesuíticas. A viagem foi determinante para sua obra e seu futuro. Encantado com a região, adquiriu uma fazenda em San Ignacio, onde passou longos períodos de sua vida.

Quiroga, que ainda não havia abandonado as vestimentas dandy, sente como a selva o faz esquecer daquela roupa da moda parisiense, da asma e das moléstias no estômago. Como grande parte da sua vida, também esta aventura será plasmada em um de seus contos, *Los perseguidos* (1905). Um novo Quiroga nasce da experiência vital na selva virgem, à qual volta para nela instalar-se.¹⁷⁴

¹⁷² *Ibidem*, p. 12-13.

¹⁷³ *Ibidem*, p. 117-118.

¹⁷⁴ Prólogo de Mercedes R. Pequeño a *Cuentos de amor, de locura y de muerte*. Santafé de Bogotá: Proyectos P. y J., 1994; p. 7.

Os contos que escreveu, contagiados pelo ambiente social e natural da região selvática, projetaram o autor nos meios literários. Publicava-os sobretudo em periódicos argentinos, como *Caras y Caretas* e *La Nación*. A limitação de espaço imposta pelo suporte jornalístico contribuiu para que Quiroga desenvolvesse, com maestria, a capacidade de síntese cara aos contistas.

Sua obra encontrou repercussão nas páginas da *Revista do Brasil*. Em maio de 1922, saía uma resenha de Monteiro Lobato sobre *Anaconda*, reunião de contos de Quiroga publicada na Argentina no ano anterior:

Este livro de contos pertence à família da literatura ao ar livre, de que é Rudyard Kipling o representante mais graduado. Só a fazem os homens que ‘viveram a vida’, porque os há que a sonham ou só conhecem dela os trechos confinados, perceptíveis das janelas de um gabinete. Sente-se a diferença nas menores coisas. Uma tem o encanto das paisagens amplas, cheias de sol, batidas de vento, onde o homem faz parte do ambiente, numa integração perfeita; a outra só lembra interiores mergulhados em eterna penumbra, habitados por criaturas pálidas, mofadas.

(...) Os de Quiroga são realmente contos, intensos, vivos, bem marcados, com começo, meio e fim, além da dose de dramaticidade, de cômico e de psicológico necessária à verdadeira caracterização do gênero. (...) Demonstrada aí, como em livros anteriores, a sua forte capacidade de ‘psicologizar’ a vida dos animais, passa Quiroga nos demais contos a jogar com criaturas humanas (...). Recomendamo-no, pois, vivamente, a todos os que desejam conhecer da moderna literatura argentina, como, dos contistas atuais, o *primus inter pares*.¹⁷⁵

Em 1917, Quiroga lançava, em Buenos Aires, *Cuentos de la selva para niños*, ainda hoje reeditado. O contista o teria escrito para seus dois filhos, Eglé e Darío, mas é provável que com os olhos já postos num horizonte mais longínquo, uma vez que, como outros tantos escritores ou mediadores da literatura infantil na Argentina, Quiroga envolvera-se com o universo da educação escolar. Nos anos que se seguiram à expedição às Missões, tornara-se professor de Castelhana e Literatura na Escola Normal nº. 8, na capital do país. Anos mais tarde, receberia um prêmio do Ministério da Educação Pública do Uruguai, e seu penúltimo texto, *Suelo Natal*, tornar-se-ia livro de leitura escolar. O escritor dialogava, portanto, com os gêneros de leitura que se prestavam, para padrões educacionais da época, à formação infantil.

Como observou Dora Pastoriza Etchebarne:

Não foi esta, certamente, a única vez que Quiroga escreveu para a infância. Nas páginas de *El Hogar* e *Mundo Argentino* apareceram, sob os títulos

¹⁷⁵QUIROGA, H., *Anaconda*, resenhado por Monteiro Lobato. In. *Revista do Brasil* (São Paulo), ano VII, v. XX, n. 77, p. 68, maio de 1922.

gerais de *Nuevos cuentos de la selva*, *El hombre entre los animales* e *Para los niños*, histórias de caça e de animais expressamente concebidas para o mundo infantil.

Pareceria impossível que esse homem exótico, solitário e misantropo, que escreveu suas novelas sob o ditado de seu coração atormentado, tivesse sido o autor de *Cuentos de la selva*, onde a ternura, a piedade e a justiça são os pilares sobre os quais se sustenta a ação dos oito relatos. (...)”.¹⁷⁶

Vários dos textos aí reunidos começam com o clássico “Era uma vez...”. Trata-se aqui de histórias singelas que, em lugar de golpear emocionalmente o leitor, como fazem os contos adultos do escritor, apresentam em cores suaves e divertidas, com recurso a formas de expressão regionais, o pitoresco da vida na selva das Missões... O autor coloca em cena alianças e embates que se estabelecem entre homens e animais, quando algo ameaça a ordem reinante – os tigres que querem comer as raias, a abelha que resiste em trabalhar no ritmo das outras... O leitor é convidado a torcer para que os bons se ajudem, para que o progresso conviva em harmonia com a selva, para que os fracos vençam os fortes e, os justos, os injustos.

Tudo se passa com naturalidade – homens e animais são o que são, desprovidos de densidade psicológica, e suas ações são reflexo de sua condição. Se Lobato afirmou poucos anos depois, que a obra adulta de Quiroga se atém “ao que é drama interior”, nos contos para crianças prevalecem os conflitos externos entre personagens mais tipificadas – o tigre, o caçador, os animais frágeis...¹⁷⁷

Há contos na linha de uma tradição fabular que remonta a Esopo, a qual busca descrever a origem de características físicas de certas espécies animais. Em “Las medias de los flamencos”, Quiroga relata graciosamente como foi que as patas dessas aves se tornaram coloridas.¹⁷⁸ Mas não é esse o tom prevalecente no livro.

Em fins do século XIX, com seus consagrados *The Jungle Book* (1894) e *The Second Jungle Book* (1895), Rudyard Kipling inaugurara uma outra maneira de representar o mundo dos animais, construindo tramas mais complexas que exploravam os princípios, os desafios, as necessidades e os perigos que marcavam a vida de personagens de diferentes espécies, assim como os confrontos dessas com humanos. O mote da afirmação da “lei” na selva de Mowgli funcionava também como uma grande

¹⁷⁶PASTORIZA DE ETCHEBARNE, Dora. *El cuento en la literatura infantil*. Ensayo crítico. Buenos Aires: Kapelusz, 1962; p. 160-161.

¹⁷⁷ LOBATO, M. Horacio Quiroga. Transcrição de um discurso. *Revista do Brasil* (São Paulo), ano VII, v. XXI, n. 83, p. 271-273, novembro de 1922. O discurso de Lobato foi proferido em jantar oferecido por intelectuais brasileiros a Horacio Quiroga na sua passagem por São Paulo.

metáfora do mundo social idealizado por Kipling para sua Índia de colonização britânica.¹⁷⁹ Esse espírito, ainda que sem a força literária e o apelo que a *jungle* de Kipling exerceu sobre o imaginário universal, fez-se presente nos contos da selva de Quiroga.

Assim, por exemplo, o divertido conto “La guerra de los yacares” refere-se a um barco militar que tira a paz dos jacarés que viviam num recanto de um grande rio, “em um país deserto onde nunca havia estado o homem”.¹⁸⁰ O barulho do vapor, até então desconhecido dos animais, estava provocando a fuga dos peixes de que se alimentavam os jacarés. Indignados, esses resolvem enfrentar a tripulação do barco para impedir que seguisse passando por ali. Após repetidos embates, os jacarés saem vitoriosos. Deliberam então que os vapores e botes de transporte de laranjas poderiam continuar a percorrer o rio, desde que longe de seu recanto. Para os barcos de guerra, contudo, não fariam qualquer concessão.

Já “La tortuga gigante” celebra a solidariedade entre homens e animais.¹⁸¹ Um homem de Buenos Aires, “são e trabalhador” e por isso contente, um dia fica doente e decide ir viver em um monte, “*más lejos que Misiones todavía*”, para tentar curar-se. Lá passou a viver da caça, mas houve um dia em que não caçou nada, encontrando apenas uma grande tartaruga ferida. Apesar da fome, decidiu não comê-la, e cuidou dela até que sarasse. Foi então a vez do homem piorar, e a tartaruga resolveu levá-lo de volta a Buenos Aires, para que se tratasse. Carregou-o por semanas em seu casco, até que chegaram, e o homem pôde curar-se. A tartaruga ficou vivendo no Jardim Zoológico, onde o homem ia vê-la, todas as tardes.

A experiência num lugar longínquo permitiu ao homem reinserir-se de maneira nova no ambiente urbano. Em cores pálidas, encontra-se aqui o mote da viagem iniciática dos contos de fadas, do aprimoramento de si por meio da interação com o mundo natural. O homem logra retornar ao lar e readquirir sua saúde. Mas mais importante do que a cura é o sólido vínculo de solidariedade que o deslocamento lhe permitira construir e, o Jardim Zoológico – estranhamente para os valores de hoje –, conservar.

¹⁷⁸ Consultei a seguinte edição: QUIROGA, H. *Cuentos de la selva para los niños*. 26^a. Buenos Aires: Losada, 1976.; p. 19-28.

¹⁷⁹ Sobre a obra de Kipling ver, por exemplo, BRIGGS, J. *Transitions: 1890-1914*. In: HUNT, P., op. cit., p. 167-191. Também SAID, E. W. *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995; parte 2, cap. 5, Os prazeres do imperialismo, p. 178-213.

¹⁸⁰ *Ibidem*, p. 41-58.

¹⁸¹ *Ibidem*, p. 7-17.

Para os jovens leitores era tempo de acompanhar, por meio de finas representações literárias, a movimentação na selva, lúdica, moralmente transparente e curiosa para crianças urbanas. O mundo selvagem que Quiroga levava ao público infantil não convidava a grandes vôos metafóricos, a grandes mergulhos em si e no mundo. Convidava sim a aventurar-se pelo palco de uma porção inóspita do território nacional – forte apelo imaginativo para leitores que pouco viajavam –, e envolver-se com as tramas delicadas e despretensiosas vividas por personagens exóticas. Sinal dos tempos – de suas expectativas, de suas possibilidades –, a obra infantil de Quiroga conquistou seu lugar junto aos leitores e à instituição escolar.

f. Hudson e Berry: a fauna e a flora revisitadas

Em meados do século XX, o recurso da literatura infantil a temas do território, da natureza ou da cultura popular já não significava, prioritariamente, a busca de situações exemplares, fosse no sentido da formação da criança, fosse no sentido da construção de uma imagem nacional.

Em 1905, Guillermo Enrique Hudson (1841-1922), criado na Argentina, publicou na Inglaterra, para onde se mudou aos 33 anos, *The little boy lost*. Obra em tom autobiográfico, narra acontecimentos da infância de um menino de saúde frágil, filho de imigrantes norte-americanos, na fazenda onde viveram na província de Buenos Aires.¹⁸² Texto envolvente e imaginativo, foi traduzido para o espanhol e publicado na Argentina em 1946, pela editora Kraft, tornando-se um dos clássicos da literatura infantil “do país”. O mundo dos pampas era aí tomado, literariamente, como um extraordinário cenário de aventuras, de desafio à coragem e à inteligência, de histórias de confronto e lealdade estabelecidas em um meio hostil.

Ana Maria Berry (1877-1947) publicou pela editora Losada, em 1942, o conjunto de 16 relatos que integram *Las aventuras de Celendín y otros cuentos*.¹⁸³ Eram contos marcados pela fantasia, por narrativas coloridas e poéticas. Como argumentara em *Art for children*, livro que, segundo Dora Pastoriza Etchebarne, semeou frutíferas idéias

¹⁸² HUDSON, G. E. *The little boy lost*. London: Duckworth and Co., 1905.

¹⁸³ BERRY, A. M. *Las aventuras de Celendín y otros cuentos*. Buenos Aires: Losada, 1942.

entre os professores na Argentina, a obra de arte podia e devia ser colocada ao alcance da criança.¹⁸⁴

Celendín é uma menininha que, ao longo das viagens relatadas em “Bajo el árbol encantado”, “Un paseo con Neptuno” e “El columpio mágico”, conhece e admira a fauna e a flora hispano-americana. Transporta-se montada numa estrela, ou num peixe de Netuno, brincando com os animais e deleitando-se com os espetáculos que a natureza descortinava.

A ilha começou a deslizar entre numerosas baleias. Celendín nunca havia imaginado que pudesse haver tantas espécies e de cores tão variadas. Havia negras e cinzas de todos os tipos, azul marinho, marrons, uma toda branca e outra de um amarelo cobre; mas essa cor não era mais do que o ventre de uma baleia que descansava sobre seu lombo. Era muito divertido avançar entre as baleias, e um espetáculo imponente, pois todas soltavam jorros de água vaporosa que, refletindo os raios do sol poente, convertiam-se em plumas iridiscntes, as quais, por sua vez, dissolviam-se em pedras preciosas ao esparramar-se sobre a límpida superfície de seus lombos.¹⁸⁵

Também os índios fazem parte do universo mágico que deslumbra Celendín:

Os indiozinhos observavam a dança dos passarinhos cinza escuros (...). Agitando suas asas e cantando ‘Pucucu, pucu-pucu’, formavam um círculo perfeito em cujo centro o bailarino principal executava um solo: dançava batendo as pernas e as asas, movendo sua cabecinha de um lado para o outro, balançando-se para frente e para trás, até que, enfim, girando vertiginosamente, caiu exausto.¹⁸⁶

Há contos dedicados a lendas indígenas, como “La maldición de Coquena y Huáncar”:

Era uma vez dois irmãos da tribo Pumahuaqui: um se chamava Chingay e o outro Chunchín. Viviam em Cochínoca, não longe do que é hoje a fronteira com a Bolívia, conhecida então como Alto Peru. A vida nesses lugares era penosa, mesmo naqueles dias em que havia mais ouro e mais prata nessas regiões do que qualquer um possa sonhar. Chingay, o mais velho dos irmãos, levava uma vida muito rigorosa. Havia se casado com uma mulher da família dos Quilpidor, e com ela tinha treze filhos. O irmão menor, contudo, não os tinha e vivia com mais folga.¹⁸⁷

A família de Chingay já quase não tinha que comer e ele teve de sair em busca de trabalho. Partiu para as cordilheiras e à noite parou para dormir em uma gruta. Despertou em sobressalto observado por uma manada de vicunhas e seu pastor, o deus Coquena. Ao saber dos motivos de sua viagem, Coquena pediu a Chingay que o

¹⁸⁴ BERRY, A. M. *Art for children*. London: Geoffrey Holme, 1939.

¹⁸⁵ Berry *apud* PASTORIZA DE ETCHEBARNE, D., op. cit., p. 90-91.

¹⁸⁶ *Ibidem*, p. 91.

¹⁸⁷ MERLO, J. C., op. cit., p. 24.

ajudasse a conduzir a manada, e ao final presenteou-lhe com duas bolsas cheias de ouro e prata. Disse-lhe apenas para não contar a ninguém sobre a origem do tesouro. De volta ao lar, Chingay só revelou o segredo à sua mulher. Esta contudo, querendo mostrar ao cunhado que agora eram ricos e protegidos por Coquena, narrou-lhe o ocorrido. Depois disso, ficou muda para sempre.

Na segunda parte do livro, há contos que exploram com sutileza dimensões filosóficas. Na “Leyenda del rey Azir”, o soberano adorava flores e buscou transmitir aos súditos aquela poética inclinação: “Aprendamos com as flores; tudo nelas é ordem, método e pureza”, dizia ele.¹⁸⁸

Em “El pájaro maravilloso”, como em contos de Andersen e de Oscar Wilde, o rei decide voar com o pássaro a fim de conhecer seu povo:

O rei voava. Voava invisível por todo o reino. Foi assim que chegou a conhecer as condições de vida da sua gente. Ignorava que existisse tal pobreza; que padecessem, os outros, de fome; que dormiam amontoados em miseráveis casa; e que muitos trabalhavam em circunstâncias difíceis e até fatais.¹⁸⁹

O soberano havia conquistado a imortalidade depois de fazer crescer, por sete anos, uma flor maravilhosa. Experimenta, no entanto, a amargura da solidão, e escolhe abrir mão da imortalidade. Não desejava, percebe, sobreviver a todos os seus.

A obra de Ana María Berry fez transbordar a literatura infantil para além de parâmetros que haviam predominado na Argentina, na primeira metade do século XX. Já não fala da natureza celebrando a nação, dos indígenas como se fossem a negação da cultura, dos dilemas da vida como se as fronteiras que organizam os sentimentos e princípios éticos fossem tão óbvias e bem demarcadas. Literariamente esculpidos nas narrativas de Berry, a natureza, as lendas e contos de fadas tão somente humanizariam a criança, sugerindo-lhe beleza, poesia, princípios ordenadores, indagações...

1.2 Infância, educação e literatura: outros horizontes

As temáticas relativas ao território, à sociedade e à cultura nacional não deram o tom a toda produção literária argentina para crianças, no período que enfocamos. Houve autores dispostos a buscar outros caminhos ficcionais, menos comprometidos com a

¹⁸⁸ Berry *apud* PASTORIZA DE ETCHEBARNE, D., op. cit., p. 91.

¹⁸⁹ *Ibidem*, p. 92.

formação de cidadãos argentinos, mais centrados em questões universais, humanistas ou espiritualistas. Preocuparam-se, em particular, em representar o mundo infantil e em promover, via leitura, a formação integral da criança, atentando para aspectos emocionais, morais e culturais que tal propósito exigia.

Por um lado, esse movimento se relacionava com as tensões pedagógicas que haviam marcado o final do século XIX europeu e americano. Como sintetizou Francisco Cambi:

O fim do século, também no âmbito pedagógico (como ocorre nos âmbitos político, social e cultural), apresenta-se como uma fase de fermentações, de tensões e de crise. (...) No plano cultural, são os anos em que amadurece a reação ao positivismo e em que toma corpo aquela ‘cultura da crise’ que, com o neo-idealismo, o pragmatismo, o decadentismo e o voluntarismo penetrará em cada setor cultural, provocando radicais transformações em relação à ordem estabelecida pelas grandes correntes culturais do Oitocentos, do idealismo ao espiritualismo e o positivismo. A cultura do fim do século foi antiintelectualista, vitalista e radical, em luta aberta contra o positivismo, sentido como um ‘jugo espiritual’ e uma filosofia burguesa, quietista e ‘vulgar’, incapaz de inflamar os espíritos.¹⁹⁰

Na Argentina e no Brasil das primeiras décadas do século XX, repercutia vivamente o *Ariel*, de Rodó, ensaio que contrapunha ao utilitarismo norte-americano os elevados e desinteressados ideais filosóficos e estéticos que guiavam a cultura latino-americana. Também, particularmente na Argentina, estiveram muito em voga nessa época as proposições da chamada Geração de 1898 que, em sua pluralidade, buscou traçar as bases para a modernização da Espanha ao mesmo tempo em que refletia sobre os dilemas e limites da modernidade ocidental.¹⁹¹

O desejo de rever, de forma mais ou menos drástica, os rumos da modernização e do progresso científico fizeram-se sentir no campo pedagógico. Segundo Cambi, quatro filósofos destacaram-se como definidores de parâmetros para rupturas: Nietzsche, Dilthey, Bergson e Sorel. Formularam modelos que tiveram

uma profunda incidência sobre o debate pedagógico do novo século, imprimindo-lhe conotações muito diferentes em comparação com os oitocentistas (sobretudo do segundo Oitocentos: científico, progressista, burguês e racionalista) e animando tal debate com impulsos crítico-radicais, ativistas, utópicos e com uma perspectiva ligada a um espiritualismo inquieto, a um voluntarismo explícito e a um pragmatismo consciente. O que é rejeitado é todo um âmbito de ‘certezas pedagógicas’, de tipo positivista e burguês-progressista, e um estilo nacionalista de fazer pedagogia, para

¹⁹⁰ CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999; p. 502.

¹⁹¹ Ver RODÓ, J. E. *Ariel*. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1991. Também, SHAW, D. *La Generación del 98*. Madri: Cátedra, 1985.

reafirmar o itinerário da aventura espiritual que é inerente a todo processo formativo, seja individual ou social.¹⁹²

As concepções de *escola nova* ou *educação ativa* que daí brotaram dialogaram com muitas das obras literárias que este trabalho enfoca.

Ao mesmo tempo, vários dos autores abordados a seguir assumiram perspectivas espiritualistas, fossem ancoradas no catolicismo que nessas décadas buscava, por vários caminhos, reafirmar um lugar social que vinha sendo abalado por movimentos de orientação laica, fossem afinadas com aspirações de “reencantamento” cultural que, entre outros, escolheram beber em fontes hinduístas.

Articulado a essas questões, também o tema do pacifismo, a partir de meados da segunda década do século, tornou-se caro àqueles que trabalhavam com crianças, e que depositaram nelas a esperança de um futuro mais solidário. Aplicados ao contexto americano, os propósitos pacifistas traduziram-se na defesa da aproximação cordial entre as nações do continente.¹⁹³

a. Constancio C. Vigil, literatura e periodismo: contrastes

Um dos autores mais populares na Argentina da primeira metade do século XX, em especial graças à revista infantil que fundou, *Billiken*, imprimiu em suas criações a marca de um humanismo cristão. Embora a obra de Constancio C. Vigil (1876-1954), escritor uruguaio radicado na Argentina, dialogasse expressamente com objetivos da formação escolar – em termos morais e, sobretudo no caso da revista, de transmissão de uma cultura geral –, conquistou seu espaço no tempo de lazer dos jovens leitores.¹⁹⁴

Publicados pela editora Atlántida, pertencente ao autor, seus livros tiveram um lugar de destaque no repertório literário infantil argentino da primeira metade do século XX, merecendo muitas reedições, com tiragens que oscilavam, nas décadas de 1920 a 1950, entre quatro mil e 51 mil exemplares.¹⁹⁵ Nos anos 1940, as obras foram reunidas

¹⁹² CAMBI, F., op. cit., p.507.

¹⁹³ Movimento expresso, entre outros, pelo panamericanismo. Ver BAGGIO, K. G. *A outra América: a América Latina na visão dos intelectuais brasileiros das primeiras décadas republicanas*. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, 1998.

¹⁹⁴ Tornou-se, também, uma figura pública. Entre outros, engajou-se na defesa da criação de um Ministério da Infância, com atribuições relativas à higiene, ao desenvolvimento físico, à instrução, à delinqüência etc.

¹⁹⁵ *Mangocho*, por exemplo, lançado em agosto de 1927 com tiragem de trinta mil exemplares, mereceu entre 1933 e 1940 quatro novas edições com quatro mil exemplares cada, em 1941, trinta mil exemplares,

na coleção “Biblioteca Infantil Atlántida” e padronizadas em sua apresentação – capa dura, formato grande (variando entre 15X23, 17X26 e medidas próximas a essas), ilustrações coloridas em quase todas as páginas de texto, e algumas imagens de página inteira. Para crianças, escreveu *¡Upa!*, *La escuela de la señorita Susana*, *Compañero*, *Marta y Jorge*, *Mangocho*, *Alma Nueva*, *Cartas a gente menuda*, *Vida espiritual* e, os livros de contos, *Misia Pepa*, *Los Chanchín*, *El mono relojero*, *Muñequita*, *Los ratones campesinos*, *El sombrerito*, *Trapagatos*, *Botón tolón*, *La hormiguita viajera*, *El Manchado*, *La dientuda*, *la familia conejola*, *La reina de los pájaros*, *Chicharrón*, *El bosque azul*, *Juan Pirincho*, *Los enanitos jardineros*, *Los escarabajos y la moneda de oro*, *Cabeza de fierro*, *El imán de Teodorico*, *La moneda volvedora* e *El casamiento de la comadreja*.¹⁹⁶

De que tratavam as novelas e contos infantis de Constancio C. Vigil? Afinadas com suas concepções de mundo, as histórias eram simples, ternas e ingênuas, e destacavam valores associados ao respeito, à solidariedade, à humildade, à dedicação ao trabalho, à religiosidade... Articulavam-se, afinal, com a proposta de educação higiênica sustentada por Vigil:

A higiene moral despertará em teu filho a consciência do bem e do mal. A higiene mental assegurará a normalidade na elaboração das idéias, afastando sua mente das nocivas influências que possam comprometer o raciocínio, a lógica, o sentido comum. A higiene espiritual consiste em que seu filho viva e cresça de acordo com os ensinamentos de Jesus Cristo, e para isso tens o sacerdote.¹⁹⁷

Via de regra, eram histórias desprovidas de fortes tensões e embates, e as personagens, de profundidade psicológica – exemplificavam condutas humanas louváveis, representavam experiências próprias da infância, informavam o leitor sobre características de espécies animais e plantas, já que da natureza emanavam, ao ver de Vigil, amor e harmonia. Marcavam distância com relação aos tradicionais contos de

em 1945, 1946 e 1947 dez mil, consecutivamente, ainda em 1947, uma 10^a. edição com 51 mil exemplares e, em maio de 1951, 44 mil exemplares. *Los escarabajos y la moneda de oro* foi editado em 1927, com tiragem de cinco mil exemplares. Entre 1927 e 1940, houve numerosas edições da obra em tamanho menor. Em 1943, ganhou sua 1^a. edição pela “Biblioteca Infantil Atlántida”, com tiragem de dez mil exemplares. Em 1945, foram impressos mais 12 mil exemplares, em 1949 mais 22 mil e, em 1952, mais cinquenta mil. *El Manchado* teve uma primeira tiragem de dez mil exemplares, em dezembro de 1941, uma segunda edição, com a mesma tiragem, em 1944, e uma terceira, aqui analisada, em 1947, de vinte mil exemplares.

¹⁹⁶ Alguns desses foram livros de leitura escolar. *¡Upa!*, por exemplo, do qual se editaram mais de um milhão de exemplares.

¹⁹⁷ VIGIL, C. C. *La educación del hijo*. Buenos Aires: Atlantida, 1941; p. 92.

fadas, de *As mil e uma noites* e do folclore argentino, que o escritor considerava nocivos ao público infantil.

Para conquistar o leitor infantil – o mais difícil de conquistar honradamente – recorreu-se às violentas emoções que provoca o crime. ‘Contos infantis’ chamam-se ainda hoje os monstruosos relatos que envileceram a Idade Média. Um lobo devora vivas uma velha e uma menina (‘Chapeuzinho Vermelho’); uma rainha invejosa tenta várias vezes o assassinato de sua afilhada (‘Branca de Neve e os sete anões’); um rei malvado repudia sua esposa para casar-se com sua própria filha (‘Griselda’); um ogro aficionado por comer carne degola suas sete filhas (‘Pulgarcito’); homens metidos em tonéis são queimados vivos com azeite fervente (‘Ali Babá e os quarenta ladrões’); uma mulher descobre os ensangüentados cadáveres das seis anteriores esposas de seu marido, às quais assassinou (‘Barba Azul’). Acreditar-se-á no futuro que esses relatos constituíram durante séculos as primeiras leituras das crianças, as decisivas para seu futuro, as destinadas a plasmar sua mentalidade e seu coração? Que divina cura, que celestial antídoto trarão esses pequeninos quando chegam ao mundo, posto que em sua maior parte se defendem do pérfido veneno que se lhes brinda como alimento do espírito?¹⁹⁸

Daí, em *Mangocho*, o pai do menino proibir a velha empregada de narrar contos às crianças, pois deixavam-nas muito assustadas.

Não eram histórias, as de Vigil, que sugerissem gargalhadas, ironia ou apreensão; muito delicadas, que fossem lidas com um sorriso esboçado na face, e semeassem na criança um novo homem, bom, moral, sábio e são, avesso à violência, à injustiça, à ambição desmedida. Afinal, a literatura tinha, na visão do autor, um potencial transformador com frequência subestimado:

Quantas mães que adoram ler novelas se esquecem que leituras equivalentes são muito mais necessárias para a criança! Sair da realidade é indispensável para modificá-la e melhorá-la. A imaginação é a origem do progresso, é a que nos livra da monotonia característica das espécies animais. As obras literárias criadas pela fantasia têm por transcendental finalidade despertar e avivar a imaginação, potência propulsora das mudanças, as renovações e as conquistas de todo gênero. A arte com seu impulso soberano leva a criança às esferas do imaginário. Assim a espécie se salva de cair no mortal marasmo e de ficar imutável através dos séculos.¹⁹⁹

De forma geral, as práticas culturais que se destinavam às crianças deviam ser consideradas em sua atuação mais profunda, para além dos conteúdos ou técnicas que à primeira vista mobilizavam.

A música comunica à alma sua harmonia. O desenho é mestre da observação. E assim tudo. A dupla finalidade há de considerar-se enquanto aprende uma criança. Às vezes os pais se opõem a determinadas disciplinas e

¹⁹⁸ *Ibidem*, p. 94 e 95.

¹⁹⁹ *Ibidem*, p. 129-130.

aprendizagens porque olham muito superficialmente os objetivos buscados e só se detêm naqueles que aparecem em primeiro plano.²⁰⁰

As concepções de Vigil sobre a formação ideal de uma criança foram apresentadas no livro *La educación del hijo*, publicado em 1941 na Argentina e, em 1945, no Brasil, pela editora Melhoramentos. O texto estrutura-se em forma de diálogo de um velho com uma jovem que se preparava para casar-se e ter filhos. Indagada pelo visitante, a jovem expõe suas idéias sobre educação infantil, o que dá ensejo a questionamentos e explicações por parte daquele acerca das condutas corretas. Os conselhos dados expressam o empenho do autor para tornar a educação menos bruta e autoritária, em contraposição a práticas então correntes no trato com crianças: condenava o recurso ao castigo, a humilhação da criança pelos pais na frente de terceiros, o massacre do aluno com as excessivas exigências e severidade escolares.²⁰¹

Em *Mangocho*, obra publicada em 1927, em que Constancio C. Vigil relata passagens de sua meninice, o autor critica a postura de dois velhos professores, muito rigorosos e cheios de formalidades, que ensinavam coisas desprovidas de sentido aos olhos dos alunos. Denúncia semelhante, como veremos, foi feita por Monteiro Lobato em seus livros para crianças. Em contrapartida, Vigil enaltece um antigo professor que estabelecia uma relação sincera e respeitosa com seus estudantes, despertando neles “o desejo de ser bons”. Todos gostavam de suas aulas, compreensíveis e nada fatigantes.²⁰²

Para a formulação das idéias do escritor sobre educação confluíam, inegavelmente, preocupações e proposições da chamada *escuela nova*, pois defendia que se perseguisse, acima de tudo, a progressiva autonomia da criança.

Neste primeiro tempo da vida seja inflexível com ele para que aprenda a moldar-se às circunstâncias e para que saiba que há algo superior ao seu capricho. Logo, à medida que cresça, se está bem educado, é justamente quando deverás ir afrouxando o teu rigor e ser com ele complacente para que adquira a indispensável autonomia, para que aprenda a governar-se.²⁰³

²⁰⁰ *Ibidem*, p. 164.

²⁰¹ Vigil perseguia a idéia de promover a higiene física, moral e mental nas crianças; de educá-las para que se aproximassem da natureza e aí descobrissem seus tesouros de sabedoria e bondade. Considerava que se fossem castigadas injusta e cruelmente, as crianças poderiam depois tornar-se vingativas. Sobre as práticas austeras e por vezes truculentas no tratamento de menores e a revisão das mesmas na história argentina ver CICERCHIA, Ricardo. *Historia de la vida privada en la Argentina*. Buenos Aires: Troquel, 1998; parte II Vivir en familia, cap. Niños, p. 75-86.

²⁰² *Mangocho* tornou-se, como outros livros de Vigil: *Compañero*, *Marta y Jorge*, *Alma Nueva*, *Mangocho*, *La escuela de la señorita Susana*, leitura oficial nas escolas argentinas (em verdade, também em outros países hispanoamericanos), por indicação do *Consejo Nacional de Educación* da República Argentina. VIGIL, C. C. *Mangocho*. 12^a ed. Buenos Aires: Atlántida, 1957.

²⁰³ VIGIL, C. C.. *La educación del hijo*. Buenos Aires: Atlántida, 1941; p. 25.

Diversas estratégias concorreriam para a conquista dessa autonomia. Na linha da reflexão teórica de educadores como Claparède, Vigil chamava a atenção para o papel reservado às atividades lúdicas na formação infantil:

Há outros brinquedos: os que teu filho faça com suas mãos. São os mais convenientes para ele, os que melhor convêm a uma esmerada educação. Uma criança que faz bonecos, carrinhos, cometas, automóveis, aeroplanos, é uma criança que aprende que o trabalho é necessário, que o trabalho produz satisfações, que o êxito depende da vontade. Não te parece magnífico que teu filho, enquanto joga, se aperceba para lutar e triunfar quando seja homem.²⁰⁴

Era essencial, portanto, que a atividade e a experimentação fossem o motor do processo de aprendizagem, em conformidade com as disposições naturais da criança e com os fins educacionais:

Os melhores presentes serão sempre aqueles que lhe ofereçam motivo para empregar suas energias. As chamadas travessuras se devem geralmente ao fato de se esquecer a necessidade infantil de estar em contínua ação. A passividade, a quietude, a inação só são possíveis na criança enferma. Dizer a uma criança que fique quieta é tão absurdo quanto dizer ao rio que se detenha. A mãe inteligente sabe que a criança aspira ser útil, ajudar seus pais, e não a deixa ociosa. Ela descobrirá sempre motivos para que o filho ocupe com proveito e alegria a sua atividade.²⁰⁵

As orientações que Vigil fornece em *Educación del hijo* permeiam, em boa medida, os contos e novelas que escreveu para crianças. Que a literatura ocupasse seu lugar na grande obra de formação do homem: “Milagres, certamente, consegue nas criaturas a verdadeira educação. Suprime os defeitos, aumenta os valores, aguça os sentidos e a inteligência, afiança a soberania do espírito sobre a matéria”.²⁰⁶

No prefácio a *Mangocho*, Vigil define seu protagonista como emblemático da condição infantil, pois, a seu ver, os homens diferenciam-se uns dos outros apenas quando adultos. Nesse sentido, qualquer criança poderia identificar-se com Mangocho, filho de pais atenciosos e abastados, brindado com uma vida equilibrada e saudável, rica

²⁰⁴ *Ibidem*, p. 82.

²⁰⁵ *Ibidem*, p. 144. Era preciso, nos primeiros anos de vida, aguçar os sentidos da criança, por meio do contato com o mundo, por meio da experimentação. Como exemplificou o autor, nas páginas 106 e 107: “A iniciação é sensível. Para o sentido do tato, convide-o a distinguir, com os olhos vedados, telas, metais, madeiras, mármore, algodão, lã e diversos objetos. Para o ouvido, mostre-lhe as notas do piano até que as nomeie facilmente. Para a educação do olfato, que tente reconhecer variadas flores pelo cheiro; para o gosto, que realize a prova com pequenas quantidades de sal, açúcar, limão, laranja, canela etc. (...) Os resultados desta educação são, na realidade, magníficos e insuspeitados. É impossível triunfar na vida sem o uso adequado dos sentidos, que propicia aguçamento da observação. Grandiosas conquistas da ciência, das artes e da indústria se devem a homens para quem o hábito de empregar bem os sentidos, percebê-los para conhecer a realidade e desfazer o erro, permitiu-lhes alcançar a perfeição nas artes ou converteu-os em geniais investigadores ou inventores”.

²⁰⁶ *Ibidem*, p. 146.

em experiências intelectuais e imaginativas. Também, criança para quem os momentos de tensão não resvalavam em dramas, senão pelos acontecimentos em si, pois o menino perde a mãe e em seguida o pai, ao menos pela serenidade na forma de encará-los.

Na primeira metade do século XX, foi comum o recurso à autobiografia por parte de autores que queriam escrever para crianças. Falavam sobre a infância em tom memorialista, sábio e saudosista, descrevendo com complacência pequenas traquinagens, expectativas, medos e conquistas experienciados.²⁰⁷

Em *Mangocho*, a narrativa transita das pequenas travessuras a situações de aprendizado no âmbito das relações sociais e com o mundo natural. O autor procura colocar-se como cúmplice da visão de mundo infantil, mas imprime nela as marcas de sua releitura. O julgamento das experiências vividas é feito a partir de referenciais adultos. Assim, por exemplo, o protagonista é uma criança ciente da “superioridade da inteligência maternal”, que felizmente intervém para evitar desastres. A certa altura, Mangocho pondera: “Desconhecíamos o futebol, mas nossos jogos satisfaziam plenamente as necessidades do desenvolvimento físico e da saúde. Exigiam-nos, também, o aguçamento dos sentidos.”²⁰⁸

Nessa personagem, Vigil projeta princípios da conduta social ideal esperada de uma criança. Mangocho choca-se com a ordem dada asperamente por uma menina a seu empregado e constrange-se com o ato de dar esmola. De sua parte, costuma ler para o negro Lorenzo, cocheiro de sua casa, analfabeto e amante do *Martín Fierro*, e sabe apreciar os comentários do mesmo acerca da obra.

Assim como ao respeito pelos humildes, Vigil exorta à valorização do trabalho de qualquer natureza. A pedido do pai, Mangocho e os irmãos varrem o pátio. O narrador – Mangocho adulto –, então conclui: “Ignorávamos o valor dessa tarefa, e que ela reclama esmero, paciência e ordem”.²⁰⁹ No universo ficcional de Vigil, esses princípios eram particularmente importantes para as mulheres. Ao proibir Maria Elena de ir passear com os amigos no domingo por não ter arrumado seu quarto, sua mãe argumenta:

Eu compreendo seu sofrimento, e maior ainda é o meu por privar-lhe do passeio; mas filha, muitos desgostos e amarguras esperam no mundo a mulher desordenada. Hoje você é uma criança; amanhã será uma mulher; a paz e a felicidade de uma família dependerão de você. Talvez você agora me

²⁰⁷ É o caso de *Chico Carlo*, da poetisa uruguaia Juana de Ibarbourou, amiga de Gabriela Mistral. Publicado em 1944, o livro se tornou um clássico das leituras infantis na Argentina. IBARBOUROU, J. de. *Chico Carlo*. Buenos Aires: Kapelusz, 1953.

²⁰⁸ VIGIL, C. C. *Mangocho*. 12^a. ed. Buenos Aires: Atlántida, 1957; p. 51.

²⁰⁹ *Ibidem*, p. 74.

ache má. Quando for mais velha, compreenderá que lhe privei de uma alegria para assegurar-lhe muitas outras.²¹⁰

O catolicismo também integra a formação do menino, mas não lhe é imposto. Seus pais, apesar de crentes, não freqüentam a igreja, e o fervor religioso desperta espontaneamente em Mangocho, que decide por si passar a tomar parte em rituais católicos. Se a consciência moral desenvolvia-se com base na autonomia e na liberdade do indivíduo, o mesmo se dava com a religião. Aos treze anos, quando o menino perde o pai e a história chega ao fim, ele já tinha firmeza e confiança interior para seguir adiante, sozinho.

Nas obras infantis de Vigil, as mensagens humanistas e moralistas prevaleciam sobre o quesito imaginação. *El Manchado* conta a história de um grilo diferente dos outros grilos – tinha uma mancha branca na cabeça, uma casa com várias portas escapatórias para casos de invasão, uma postura carismática e otimista e presença de espírito para ajudar os seres mais frágeis a enfrentar situações de apuro. Personagem individualizada, suas ações eram motivadas pela própria consciência e criatividade, e transpunham condicionamentos naturais próprios de cada espécie, mais marcantes nas demais personagens animais do livro.²¹¹ Manchado era também a figura que mais claramente representava modelos desejáveis de conduta humana.

Um dia, resolve navegar o rio sobre uma folha e, levado pela correnteza, vai parar no “paraíso dos grilos”. Lá, tudo era paz e felicidade: não era preciso esconder-se durante o dia dos animais ameaçadores, havia fartura de comida, muitos jogos e muita música. Desfrutou de tudo isso durante uma temporada, logo se fazendo querido pelos habitantes do “paraíso”. Entretanto, recusou o convite para lá se estabelecer. Sem que ninguém visse, pegou carona em um barco que subia o rio e voltou para casa, onde já fazia muita falta.

Retomou então a vida de antes, cuidando de seu irmãozinho que ficara cego ao queimar as antenas, e guiando os companheiros na busca de água, alimentos e

²¹⁰ *Ibidem*, p. 108.

²¹¹ O caracol, por exemplo, que no início da história procura humilhar Manchado comparando sua casa móvel à precária habitação do grilo, é, como todo caracol, naturalmente vaidoso. A revolta dos companheiros de Machado contra a invasão de sua casa por rãs, por exemplo, é sucedida do seguinte esclarecimento por parte do narrador: “O carinho por sua casa é uma das mais curiosas particularidades dos grilos. Fora dela são tímidos, incapazes de atacar nenhum ser vivo, mansos e até bondosos com seus congêneres. Nem sequer se mostram egoístas ou grosseiros ao compartilhar algum manjar. Mas ao que ousa, nem sequer entrar, mas simplesmente aproximar-se da entrada de uma casa, o dono acomete com furor e crueldade impressionantes.(...)” VIGIL, C. C. *El Manchado*. 3^a. ed. Buenos Aires: Atlántida, 1947; p. 44.

segurança. Assim termina a história, sem qualquer desenlace, indicando a continuidade das pequenas tensões e alegrias cotidianas, experiências dispersas alinhavadas apenas pela participação da personagem central.

E com esse tom segue a obra de Vigil. Em *Los escarabajos y la moneda de oro*, um casal de besouros humildes e trabalhadores vê sua vida convulsionada por uma moeda de ouro que um homem deixara cair na entrada de sua casa.

Ricos e ociosos havia feito deles o destino e, como tais, entendiam-se tanto quanto uma ostra. (...) Mas a vida tem suas voltas e mudanças imprevistas. (...) Ninguém está seguro no pedestal em que se sente colocado. (...) Considerados ricos, receberam inúmeras atenções e homenagens. Esquecidos de quem eram, distanciaram-se de sua condição e de seu destino; fizeram-se arrogantes, pretenciosos, caprichosos e inúteis.”²¹²

Chegou o dia em que outro homem, de passagem, avistou a moeda no chão, agachou-se para pegá-la e foi-se embora. Com a fortuna, foram-se os bajuladores do casal, de pronto convertidos em tratantes. A princípio a contragosto, mas logo arrependidos de buscar ser o que não eram, os besouros retomaram seus antigos hábitos. E assim, “esquecidos daquele pesadelo da riqueza e das honras vãs, recomeçaram a vida humilde e tranqüila de besouros artesãos de bolas, a vida que para eles significava felicidade”.²¹³

Como Manchado, os besouros não encontraram realização na vida fácil e opulenta. Acabaram por deixar o “paraíso” em nome de um cotidiano singelo e laborioso, que os aproximava dos outros seres, ao invés de marcar distâncias e hierarquias. Daqueles que se destacavam, pelo destino ou por mérito, esperava-se simplicidade e solidariedade, e não arrogância e descaso.

O escritor pertencia a uma família com trajetória de atuação política e jornalística. Seu pai era dono do jornal uruguaio *La Ley*, foco de resistência contra a ditadura de Latorre.²¹⁴ Depois de formar-se em Ciências e Letras em Montevideu, Vigil começou a escrever poemas, alguns dos quais publicados por uma revista dirigida por José Enrique Rodó. Abraçou ele próprio ideais americanistas, que exaltavam a união e a fraternidade entre os povos deste continente, e que tiveram seu teor pacifista intensificado com a eclosão da I Guerra Mundial. Em 1901, Vigil fundou uma revista político-literária difusora desses ideais, *La Alborada*, que obteve significativo êxito. Em 1911, já estabelecido em Buenos Aires, criou o periódico *Mundo Argentino*, que chegou a contar

²¹² VIGIL, C. C. *Los escarabajos y la moneda de oro*. Buenos Aires: Atlántida, 1927; p. 47

²¹³ *Ibidem*, p. 52.

com colaboradores renomados. Paralelamente, assumiu a direção da conhecida revista *El Hogar*. Em 1918, foi a vez de fundar a revista *Atlántida*, pedra angular da editora Atlántida.

Arauto do pacifismo e do americanismo, o que lhe rendeu o apoio de diversos países do continente para candidatar-se ao prêmio Nobel da Paz, Constancio C. Vigil nutriu um humanismo cristão tributário da Encíclica *Rerum Renovarum*, que orientou a Igreja a dedicar maior atenção à noção de justiça social.²¹⁵ Suas obras valorizavam menos as instituições católicas do que uma prática social que exprimisse seus princípios. É provável que isso tenha contribuído para que seus livros fossem bem recebidos por um sistema educacional laico em suas origens, mas, há que se lembrar, crescentemente desde princípios do século XX, e oficialmente a partir de fins da década de 1930, aberto ao catolicismo.²¹⁶

O humanismo cristão que Vigil queria apresentar às crianças era mais límpido nos livros do que na obra do escritor que mais se consagrou na Argentina: a revista infantil semanal *Billiken*, lançada pela editora Atlántida em 1919 e publicada até hoje. Seu êxito foi tal e tão prolongado que, na edição comemorativa dos 80 anos da revista, em 1999, Mempo Giardinelli, exilado no México durante a ditadura militar, testemunhou:

Quando nosso país recuperou a democracia, ao voltar eu tinha vários assuntos pendentes: visitar alguns amigos, plantar uma árvore em memória de meus desaparecidos, nadar no Paraná, empanturrar-me de sorvetes de

²¹⁴ Ver DONGHI, T. H. *História da América Latina*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975; p. 192.

²¹⁵ Acerca das concepções cristãs de Vigil, ver VILLARONGA, Luis. *El sembrador*. San Juan, Porto Rico: Biblioteca de autores puertorriqueños, 1939.

²¹⁶ A obrigatoriedade do ensino religioso permeou os debates pedagógicos que antecederam a sanção da *Ley de Educación Común*, em 1884. Prevaleceu o projeto liberal de uma escola “laica, obrigatória e gratuita”. Em princípios do século XX, entretanto, na gestão de J. M. Ramos Mejía (1849-1914) à frente do *Consejo Nacional de Educación*, o princípio do laicismo começou a ser relativizado. Em 1912, estabelecem-se programas analíticos nos cursos de instrução moral de quinto e sexto graus, que tornam compulsório “o ensino de nossos deveres para com Deus.” Após o golpe de Estado apoiado pela direita nacionalista em 1930 – de forte orientação católica – ganharam espaço as vertentes defensoras da educação religiosa. Segundo Adriana Puiggrós, em 1937 foi decretada a obrigatoriedade do ensino religioso na província de Buenos Aires. A “escalada culminaria com o decreto 18.411 de 31/12/43, quando ocupava a presidência provisória da Nação Pedro P. Ramírez e era seu ministro da educação Gustavo Martínez Zubiria [Hugo Wast]. Instituiu-se o ensino da religião católica nas escolas públicas, primárias, pós-primárias, secundárias e especiais. O decreto mencionado tomaria força de lei pela 12.978 promulgada pelo Congresso da Nação em 29/05/47, ou seja, durante a primeira presidência de Juan D. Perón”. Para fins de comparação com o caso brasileiro, na mesma época, vale destacar que “o discurso nacionalista católico era predominante na época sobre o liberal católico, que apenas começava a desenvolver-se. Não estava interessado em desenvolver um sistema de educação privada mas a centralização da educação baseada na Doutrina e na Verdade a partir da escola pública. Sua profunda posição anti-sarmientina era contra o laicismo e o democratismo, não contra o postulado liberal de um sistema de educação estatal. A criação da *Inspección Técnica General de Incorporados*, em 1936, refletiu intentos de setores governamentais para controlar a educação particular e a *Inspección* não foi ainda cenário de pressões significativas para lograr o estabelecimento de subsídios ao ensino médio e superior privados”. PUIGGRÓS, A., op. cit., p. 79-80.

doce de leite e comprar umas *Billiken* em uma banca, lê-las e mandá-las de presente a uns amigos mexicanos (...).²¹⁷

A multiplicidade de contribuições que compunham a revista, embora submetidas a um só crivo editorial, suavizavam as marcas vigilianas sobre seu conteúdo e sua forma. A idéia da formação das crianças como um processo prazeroso que enfatizasse a educação moral, mas também estimulasse a inteligência e a curiosidade por informações, esteve no cerne do projeto da revista.²¹⁸ Na capa de seu primeiro número figurava um menino com ar levado e confiante, roupa desajeitada, curativos pelo corpo e uma bola embaixo do braço. A legenda: “El campeón de la temporada”. A contemplação dessa imagem gera a impressão de que, nas páginas seguintes, se assumirá o tom de *As aventuras de Tom Sawyer* e se lançará por terra a representação do bom menino, obediente, respeitoso, estudioso, responsável..., via de regra alimentada pela escola argentina da época. No entanto, as mencionadas qualidades encontraram sim lugar em seções internas da revista, a qual desde o princípio recebeu ótima acolhida no ambiente escolar e, a partir dos anos 1940, identificou-se crescentemente com o mesmo.

Em *Los hombres ilustres del Billiken, héroes en los medios y en la escuela*, Mirta Varela buscou analisar ambigüidades presentes nesse projeto editorial, que ajudam a explicar seu êxito ao mesmo tempo no campo cultural em geral e junto a instituições educacionais.

Apesar de tratar-se de um projeto decididamente periodístico e empresarial, *Billiken* entrou na escola de maneira legítima: não enfrentou resistências do sistema nem dos docentes. Mas *Billiken* é muito mais do que um instrumento escolar: a inovação técnica, a apresentação gráfica, as ilustrações, a impressão colorida, a atualização em certas áreas, não estiveram unicamente a serviço dos saberes escolares. (...) *Billiken* estabelece sua relação com o tempo livre com um critério mais amplo: permite a entrada do humor, as referências ao baile, ao plebeu. Resulta uma revista muito mais heterodoxa que a escola, com critérios de classificação mais flexíveis. (...) ²¹⁹

²¹⁷ *Billiken*: 1919-1999, edición especial. La vuelta a la infancia en 80 años. Buenos Aires, n. 4170, noviembre de 1999; p. 54. Nesta e noutras fontes, são abundantes os depoimentos que atestam o prestígio de *Billiken* até os anos 1950.

²¹⁸ De acordo com Varela, “salvo as Efemérides, que também apareciam em outras revistas para adultos, não há nos primeiros números seções de possível utilidade na escola. *Billiken*, já dissemos, é *la revista de los niños* e o fato de a revista aparecer em novembro, estando tão próximo o recesso escolar de verão, é um dado imprescindível na reconstrução de sua estratégia de mercado, estratégia que não abandona, apesar de sua aparente escolarização. No *Boletín semanal del Editorial Atlántida* (n. 3, 20/12/32) são numerosas as recomendações desse tipo: ‘Billiken. Entre as séries ilustradas, continua publicando as extraordinárias aventuras de Chang. As férias, em que as crianças têm maior tempo para o recreio, são um momento oportuno para aumentar a venda. Atenção’. (...)”. VARELA, M., op. cit., p. 29.

²¹⁹ “A heterogeneidade dos materiais que formam a revista é um dos pontos de disputa e de conflito que a revista estabeleceu com os meios. Esses puderam incorporar precocemente saberes, gêneros, lógicas e matrizes – em muitos casos pertencentes à cultura popular, sobretudo, aquilo que recordava a oralidade – que a escola não só censurou como também combateu ativamente. A escola teve funcionamento mais

Afinal, se na primeira metade do século XX a escola argentina produziu um país alfabetizado, a formação de um público leitor dependeu, também, do desenvolvimento da indústria editorial e de periódicos.

Billiken não está alheia a esse círculo no qual a escola é requisito para a leitura, mas não consegue definir uma estética valiosa. Para ser culto não basta ir à escola. *Billiken* é um produto dessa tensão: a cultura universal, os grandes poetas, os músicos célebres. Em versões compendiadas. (...) A cultura universal e as fórmulas do jornalismo norte-americano. A legitimidade e o êxito. *Billiken* arma um panteão bem eclético.²²⁰

Por um lado a revista integrava, no período que este trabalho enfoca, historietas e tiras divertidas, notícias sobre leitores de *Billiken* – que, a partir de 1921, passaram a formar comitês –, contos de fadas e novelas publicados em partes, maquetes para recortar e montar, entre outras brincadeiras, notícias sobre eventos esportistas infantis.²²¹ Por outro, sempre trazia uma mensagem “para pensar” – do estilo, “A lealdade vale mais que o dinheiro” (1920), “O malvado não pode ser feliz” (1930), “Se economizar você nunca será peso para os demais” (1940), “Não deixe passar o tempo sem aperfeiçoar sua alma” –, notas sobre a atualidade, mensagens pacifistas, curiosidades científicas, referências históricas, descritas em tom de divulgação, e a biografia de homens ilustres.²²²

As biografias, por exemplo – para se tornar um gênero que expressava valores tônicos da publicação –, eram curtas, aproximando-se de um gênero jornalístico muito

rígido e monológico quanto à incorporação de conhecimentos (...) A hipótese de nosso trabalho é que *Billiken* serviu de modelo para essa relação: não foi necessário que a escola transformasse a revista porque ela mesma se apresentou *escolarizada*.” *Ibidem*, p. 78-81.

²²⁰ *Ibidem*, p. 133.

²²¹ Eis os nomes de alguns dos comitês *Billiken*: “Nobreza da alma”, “Unidos para o bem”. A própria revista sugeria esses nomes, como “Corazón”, “Armonia”, “Tolerancia”, “Dulzura”, “Unión”, “Caridad” etc.

Entre as seções fixas estavam, nas décadas em questão: “Rincón de las hadas”, “Cuentos para los más chicos”, “Los héroes de la fantasía”, com curiosidades sobre os mais clássicos desses contos, “La infancia de...”, “Teatro *Billiken*”, e ainda historietas ou seções assinadas, em que uma personagem se punha em contato direto com as crianças, para contar-lhes uma história, os acontecimentos da semana ou mostrar-lhes como realizar um trabalho manual.

Algumas das histórias que a revista publicou em capítulos foram, *Cedric*, história de un niño norteamericano, de Frances Hodgson Burnett, *Aventuras de Pinocho na China*, retiradas dos “Cuentos de Calleja”, *El mono relojero*, de Vigil e diversos contos de fadas. Conforme consulta feita a alguns exemplares de *Billiken* dos anos 1920 na Biblioteca Nacional argentina.

²²² As biografias foram ganhando crescente importância nas páginas de *Billiken*, o que repercutiu na editora Atlántida, que passou a publicar em livros narrativas mais extensas desse gênero. Criou-se a “Colección Verde”, sobre vidas famosas, da qual derivaram as séries “Grandes Musicos”, “Grandes inventores”, “Grandes Figuras de Roma”, “Infancia de los Grandes Hombres”, “Héroes de la Ciencia”, “Madres de grandes Hombres”. A série “Los Héroes del África Misteriosa” trazia biografias mais breves.

popular na época que buscava definir, segundo Mirta Varela, o homem a partir de anedotas. A revista destacava o período da infância de seus heróis, explorando projeções de certas experiências sobre sua vida adulta.

Comparadas às dos livros de leitura escolar, as biografias de *Billiken* eram um recreio “para a intriga, o suspense, a picardia da anedota e o melodrama”.²²³ Os livros de leitura privilegiavam o modelo heróico, que tendia a achatar e a cristalizar as personagens, distanciando-as tanto do homem comum, que já não podia lhes servir como modelo. Em verdade, essas biografias não deviam ser imitadas, apenas conhecidas, como elemento da formação de bons cidadãos.

Já em *Billiken*, valorizava-se o modelo de *self-made man*, o homem que passa da miséria e da ignorância à fortuna e à fama graças a seu esforço e inteligência. Benjamin Franklin e Thomas Edison eram dois casos exemplares nesse sentido. Identificar-se com eles tinha uma finalidade pragmática, ausente na apreciação dos patriotas dos livros de leitura.

O herói e o *self-made man* vinculam-se dessa maneira com dois aspectos distintos da modernidade. Enquanto o herói é necessário para a construção da idéia de Nação, o *self-made man* é a prova de que o progresso é efetivo.²²⁴

Assim, como conclui Mirta Varela, se *Billiken* buscou apoiar-se na escola para legitimar-se e difundir-se, seus significados sociais e culturais extrapolaram essa esfera. Na Argentina das décadas de 1920, 1930 e 1940, a revista ajudou a transformar a capacidade de ler dos alunos do curso primário em hábito de leitura não restrito às obrigações estudantis, a dinamizar outros canais de circulação da cultura letrada que não a escola – como bancas de jornal, livrarias, bibliotecas, comitês de leitores –, e a sistematizar outros conteúdos e gêneros de escrita para crianças, que se tornavam merecedoras de bens culturais específicos. Delas a sociedade exigiria, quando ingressassem na vida adulta, uma formação mais completa, uma postura mais autônoma e mais ativa, capaz de fazer face a “uma civilização em mudança”, segundo a clássica proposição de Kilpatrick.²²⁵

Billiken interagiu com significativa autonomia com o sistema educacional montado pelo Estado, buscando complementá-lo ao mesmo tempo em que satisfazia

A “Colección Azul” de “Conocimiento de América” também incluía biografias de personagens como San Martín, S. Bolívar e A. Lincoln.

²²³ *Ibidem*, p. 125.

²²⁴ *Ibidem*, p. 126.

²²⁵ Cf. KILPATRICK, W. H. *Educação para uma civilização em mudança*. São Paulo: Melhoramentos, 1933.

novas demandas de uma sociedade alfabetizada, definia novos parâmetros para a formação das crianças – não apenas como cidadãos nacionais ou seres morais idealizados por Vigil nos livros, mas como indivíduos modernos habilitados a vencer na vida – e contribuía para a ampliação dos horizontes culturais das mesmas. Valendo-se de linguagens e canais de difusão diversificados, a revista abriu em seu corpo brechas para a fina irreverência, o pragmatismo, a imaginação, a estética literária e visual e o humor, brechas que os livros infantis argentinos da época nem sempre se dispuseram a explorar – nem mesmo os de Constancio C. Vigil. Talvez para os livros – identificados com práticas de leitura mais intensivas – fosse difícil romper com formas estabelecidas, que lhe cobravam severa consciência de seu teor educacional, que prescreviam sua produção e circulação. A imagem do menino travesso na capa de *Billiken* falava diretamente às crianças que, sem precisar de grandes dribles, esgueiravam-se para espiar uma banca de jornal. Ainda que de forma alguma tudo na revista fosse desafio às concepções de infância, educação e leitura em voga, ou tudo nos livros fosse conformismo, as chaves sócio-culturais de um e de outro gênero sugeriam-lhes, na Argentina de então, possibilidades diferenciadas.

b. Javier Villafañe e o teatro de títeres: um contraponto

Fenômeno próximo ao de *Billiken*, apesar do alcance mais restrito, verificou-se com o teatro de títeres de Javier Villafañe. Em busca da ficção argentina para crianças, não pude deixar de considerar outras formas que esta assumiu, quando conquistaram certo reconhecimento dos contemporâneos e veicularam concepções sobre a infância e o papel da literatura em sua formação, importantes para o período.

Estas dialogavam com princípios escolanovistas, e iniciativas educacionais nessa linha acolheram com entusiasmo o trabalho de Villafañe. Sua obra representou uma alternativa no cenário da literatura infantil argentina de até meados do século XX. Deixou de lado as evocações nacionalistas, e também o tom moralista e didático que tendia a prevalecer nas produções da época. Centrou-se nas dimensões lúdicas, imaginativas e poéticas da literatura. Já na década de 1930, o escritor abriu um caminho que trilharia até o fim da vida, nos anos 1990, afinado com conceitos sobre literatura

infantil que se imporiam no país a partir de meados do século. Caminho que, hoje, mantém seus livros nas livrarias.

Na obra de Villafañe, a versão do texto em livro era apenas uma das formas concebidas para comunicar-se com as crianças. Narrativas originárias da tradição oral espanhola ou latinoamericana ganhavam nova expressão por meio de bonecos, eram desenhadas ou reencenadas pelas crianças espectadoras e, quem sabe, formalizadas em livros.²²⁶ Em outros casos, romances como *D. Quixote de la Mancha* eram transportados das páginas que os guardavam para o palco saltimbanco do titeriteiro. Além dos textos de autoria própria, Villafañe fazia adaptações de obras literárias e de contos extraídos da tradição oral popular.

Nascido em Buenos Aires em 1909, José Javier Villafañe cedo tornou-se freqüentador de apresentações de teatro de títeres realizadas no jardim zoológico da cidade e, um pouco mais tarde, por imigrantes sicilianos no bairro da Boca, às quais assistiam “velhos italianos, marinheiros e trabalhadores do porto”. Como relatou posteriormente:

Perto do Riachuelo houve apresentações durante vários anos dos maravilhosos títeres de San Carlino. Esses bonecos foram trazidos da América por dona Carolina Ligatti e don Bastián de Terranova, ambos descendentes de antigas famílias de marionetistas; titeriteiros seus avós, seus pais, que tinham na Sicília um dos mais famosos teatros de marionetes. (...) Este casal viajou durante muitos anos com o Teatro de San Carlino. (...) Em 1898 desembarcaram no Brasil. Em São Paulo abriram as portas de seu teatro, e depois de doze anos de êxito viajaram à Argentina (...) Em La Boca, num cinema da rua Olavarría, instalaram seu teatro. (...) Ali, há mais de três décadas, os vi pela primeira vez. Era então estudante do *Colegio Nacional*. Essa noite as marionetes de San Carlino me fizeram viver em um mundo de magia. Ali comecei a amar os títeres. Reis, princesas, magos, leões, centauros e medusas; guerreiros com elmos, escudos e espadas reluzentes; cavaleiros que lutavam com (...) dragões, diabos e gigantes; anjos que andavam pelo ar e desciam à terra para recolher a alma dos justos e subilas ao céu; bruxos que incendiavam cidades; barcos navegando em um mar agitado, com monstros marinhos e peixes coloridos. (...)

²²⁶ Sobre a especificidade dos textos compostos para representações teatrais, é bom lembrar as considerações de Roger Chartier sobre a Europa moderna: “Nas edições impressas das peças de teatro dos séculos XVI e XVII – a comédia espanhola, o drama elisabetano e o teatro clássico francês, em especial a comédia –, encontra-se no âmago de todos os prefácios, prólogos ou avisos aos leitores, a idéia-chave segundo a qual o texto não é feito para ser impresso. O teatro não é feito para que um leitor o leia numa edição saída dos prelos, ele é feito para ser encenado. É isso que Molière chama de ‘ação’ ou ‘jogo do teatro’. (...) É *a priori* ilegítimo separar o texto teatral daquilo que lhe dá vida: a voz dos atores e a audição dos espectadores. CHARTIER, R. *A aventura do livro do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun*. São Paulo: Editora UNESP, 1998; p. 26-27.

Repeti as visitas ao Teatro San Carlino. Esse ano representavam a obra mais importante do repertório: *Historia de Carlomagno y los Doce Pares de Francia*. (...) ²²⁷

De acordo com o escritor, o teatro de títeres ganhou espaço no país nos anos 1920 e 1930, fomentado pela vinda de artistas europeus e por crescentes iniciativas de artistas argentinos. Do teatro *La Sirena*, em Buenos Aires, temos notícias de montagens feitas em 1934 especialmente para crianças, público que anos depois Villafañe viria a privilegiar:

Em 1922 visitaram pela primeira vez a Argentina os Piccoli de Podrecca. Debutaram no Teatro Cervantes com *La bella durmiente del bosque*, com música de Respighi. (...)

No Teatro Avenida, de Buenos Aires, em 1934, depois da estréia de *Bodas de sangre*, Federico García Lorca e outro grupo de artistas argentinos (...) ofereceu uma inesquecível exibição de títeres (...).

O teatro de títeres *La Sirena* fez em Buenos Aires, em ‘Diapasón’, no ano de 1934, algumas representações para crianças. A cenografia e os bonecos foram feitos por Horacio Butler e Silvina Ocampo, e entre os animadores figurava Alberto Morera, que mais tarde no tablado *La Nave* colocou em cena o teatro primitivo espanhol. ²²⁸

A obra de Villafañe para teatro de títeres, seus contos e seus poemas, traziam a marca desses intercâmbios culturais transoceânicos, que aproximavam esferas da cultura “popular” e “erudita”, que faziam reviver histórias da Europa cavaleiresca na Buenos Aires modernizante, assim como nas cidadezinhas e povoados alcançados pelo saltimbanco. ²²⁹

²²⁷ VILLAFAÑE, J. Los títeres en la Argentina. In. *Antología: obra y recompilaciones*. Buenos Aires: Sudamericana, 1990; p. 233-234.

²²⁸ *Ibidem*, p. 237.

²²⁹ Mas que elegância está
o senhor titeriteiro!
Uma casaca de pano,
calça marinheiro,
botas de sola dupla
e um gorro cor de céu.
Ah! Vejam-no quando fala
e leva a mão ao peito
e lhe faz sombra na testa
um punhado de cabelos.

Bem poderia passar
por um senhor de outros tempos
- Espanha dos fidalgos
- e caravelas ao vento –
e dizer se lhe der vontade:
- Deixei trinta mouros mortos...
Ou: - Uma vez por uma dama...
Ou: - Ontem saí de um convento...

Durante o serviço militar, em meio aos esforços para alfabetizar colegas e organizar uma biblioteca, Villafañe começou a escrever. Pouco depois, em 1933, concebeu com um amigo, Juan Pedro Ramos, *La Andariega* – um teatro itinerante de títeres, montado sobre uma carroça, com a qual percorreria, anos a fio, o interior da Argentina e de países vizinhos.

Da obra *Títeres de la Andariega*, publicada em 1936, constavam peças bufas que não distinguiam o público infantil do adulto. “El fantasma”, obra inaugural da trupe, escrita por Villafañe, começa com a advertência do Maese Trotamundos, o mais velho dos bonecos:

Público! Não se assuste, público! Vocês verão um fantasma, que ri e caminha como o mais autêntico dos fantasmas (...) Como esse são todos os fantasmas do mundo. Eu sei que aqui entre os presentes há um homem que vive acossado pela sombra de um fantasma. E da vez passada chegou a dizer-me:

- Sabe o senhor, Mestre Trotamundos, o que é um fantasma?... É uma alma em pena com manto negro!”

Amigo! (...) Não me faça rir! Uma alma em pena com um manto negro! Sei...! Sei...! (...) Abra bem os olhos e verá, meu amigo, o que é um fantasma. (...) ²³⁰

Trata-se da história de um falso fantasma que prega sustos em um homem e exige que ele saia de sua casa deixando sua mulher sozinha. Desconfiado, o marido decide certo dia espionar a casa para ver o que se fazia na sua ausência. Ao ver sua mulher dançando com o fantasma, ganha coragem para desmascará-lo e descobre tratar-se de um velho amigo. Após a cena de fúria do marido, Trotamundos conclui: “Em casa de solteiros não há fantasmas!”

Textos encenados, reunidos no livro *Teatro de Títeres*, de 1943, expressavam o mesmo tom burlesco. No prefácio à obra, Villafañe explicitou o sentido que atribuía à sua missão: “fazer rir e pensar ao mesmo tempo ao que sobra o pão e ao que falta, ao velho e a criança, à menina apaixonada, ao estudante distraído, ao camponês e ao

E ninguém pode duvidar,
tudo o que ele diz está certo. (...)

VILLAFANE, J. Romance del señor Titiritero. In. _____. *Antología: obra y recompilaciones*. Buenos Aires: Sudamericana, 1990; p. 156. (texto originalmente publicado em *Coplas, poemas y canciones*, de 1938)

²³⁰ VILLAFANE, J. El fantasma. In. _____. *Antología: obra y recompilaciones*. Buenos Aires: Sudamericana, 1990; p. 156. *Ibidem*, p. 187-188. (texto originalmente publicado em *Títeres de La Andariega*, de 1936)

operário”.²³¹ Ao abrirem-se as cortinas para a encenação de “El pícaro burlado”, anunciava-se:

Respeitável público. Damas, cavalheiros e crianças. Verão a obra intitulada: ‘Chímpete-Chámpata’ ou ‘El pícaro burlado’. Porque nesta velha história, onde intervêm as seguintes personagens, Narigón, Galerita e *el Comisario*, o pícaro sai enganado. Vendo e ouvindo, olhando e escutando, vocês damas, cavalheiros e crianças, vão rir com toda vontade.²³²

Narigón encontra uma sacola cheia de laranjas pendurada numa árvore e resolve, furtivamente, pegá-la para si. Entretanto, não percebera o policial escondido atrás da árvore, que lhe ordena que largue a bolsa. Narigón foge em disparada e, depois de conseguir escondê-la embaixo de sua cama, pede ajuda ao amigo Galerita para driblar o policial. Galerita concorda, desde que depois dividissem as laranjas. Quando o policial os alcança, pedindo explicações, Narigón só lhe responde dizendo ora “chímpete” ora “chámpata”, como lhe indicara o amigo. A estratégia funciona e o policial, irritadíssimo, acaba indo embora. Galerita felicita o comparsa e lhe cobra sua metade das laranjas. Narigón, contudo, aprendera bem o golpe. Desconversa, respondendo-lhe apenas ora “chímpete” ora “chámpata”.

Em sua primeira viagem com *La Andariega* em 1937, quando tinha 28 anos, o titeriteiro passou por diversos lugarejos da região de Uruguiana. Embora se apresentasse em espanhol, conta que era perfeitamente entendido pelo público brasileiro. Pouco depois, a poetisa Gabriela Mistral, que foi consulesa do Chile entre nós de 1939 a 1943 e era admiradora das atividades de Villafañe, convidou-o para vir ao Rio de Janeiro: “Venha com seu teatro e seus fantoches, escreveu-lhe (...) Ensine-me esse trabalho maravilhoso. Desta maneira, no dia em que eu morrer e for para o céu, poderei entreter e divertir os anjos.”²³³

Ele visitou o Rio em 1941, hospedando-se por alguns meses na casa do escritor Rubem Braga. Identificou-se com a preocupação de Braga em promover “um estilo e uso da língua à brasileira”, com maior independência em relação às formas lusitanas, pois perseguia o mesmo com respeito às espanholas.²³⁴

²³¹ MEDINA, P. Historias de ida y vuelta. In. VILLAFANE, J. *Antología: obra y recompilaciones*. Buenos Aires: Sudamericana, 1990; p. 56.

²³² VILLAFANE, J. El pícaro burlado. In. _____. *Antología: obra y recompilaciones*. Buenos Aires: Sudamericana, 1990; p. 197. (texto originalmente publicado em *Teatro de Títeres*, de 1943).

²³³ Mistral *apud* MEDINA, P. Viagens do bonequeiro Javier Villafañe no Brasil. *Continente Sul Sur*. Revista do Instituto Estadual do Livro (Porto Alegre), 1997; p. 146.

²³⁴ MEDINA, P. Viagens do bonequeiro Javier Villafañe no Brasil. *Continente Sul Sur*. Revista do Instituto Estadual do Livro (Porto Alegre), 1997; p. 150. Villafañe sustentava a mesma posição com relação ao castelhano, o que chegou a lhe causar alguns problemas. Relatou a propósito do poema *El*

Enquanto esteve no Rio, o titereiro costumava passar os domingos na casa do poeta Manuel Bandeira, onde almoçavam, conversavam e faziam fantoches juntos. Por intermédio de Gabriela Mistral, conheceu outros expoentes do mundo artístico e intelectual brasileiro, como Carlos Drummond de Andrade, Vinicius de Moraes e Cândido Portinari, que chegou a criar a cenografia para uma peça sua. Também o pintor argentino Carybé, que nessa época vivia no Brasil, fez vários cenários para peças de Villafañe. Mais tarde, este lembraria:

Várias vezes estive com Carlos Drummond de Andrade, poeta que desenvolveu uma intensa procura da temática de origem brasileira na sua produção literária. Falamos muito da poesia de nossos países. Manuel Bandeira, assim como Carlos Drummond de Andrade, não se dedicava exclusivamente à escrita de poesias para crianças, embora muito de sua produção poética, pela simplicidade, frescor, clareza e excelente ritmo, sejam poemas para a infância. Manuel viveu intensamente a vida cultural do Rio: lembro muito bem que, como poeta, ele sentia a influência da literatura oral, o modernismo e, como todo poeta, esteve sempre alerta às mudanças e às novas vozes nessa arte que compartilhamos com todo prazer.²³⁵

Chegou a encontrar-se mais de uma vez com Monteiro Lobato, cujas idéias, afirmou, o “impressionaram muito”. Conta também que leu com grande entusiasmo *Urupês* e toda a obra infantil do escritor. Voltou a encontrá-lo quando Lobato se estabeleceu na Argentina, onde, segundo o titereiro, seus livros infantis alcançaram êxito total.

Ao mesmo tempo em que tomava contato com representantes e tendências das artes no Brasil, Villafañe ajudou a difundir o teatro de títeres no país, tendo exercido,

Gallo Pinto (de *Coplas, poemas y canciones*, de 1938): “El Gallo Pinto foi selecionado para ensinar castelhano às crianças latinoamericanas que viviam nos Estados Unidos. Mas na Argentina as autoridades não o aceitaram porque diziam que estava escrito num castelhano incorreto. Nós, felizmente, não usamos um castelhano correto de acordo com as regras da Real Academia Espanhola. Falamos um espanhol chileno, um espanhol venezuelano, ou um espanhol argentino riquíssimo, diferente e cheio de vitalidade. Antes os escritores latinoamericanos não escreviam mas traduziam o espanhol da Espanha. E resultavam, via de regra, más traduções. Agora não. Agora nós estamos sacudindo esse colonialismo cultural”. MEDINA, P. Historias de ida y vuelta. In. VILLAFANE, J. *Antología: obra y recompilaciones*. Buenos Aires: Sudamericana, 1990; p. 74-75.

²³⁵ *Ibidem*, p. 149.

Villafañe voltou ao Rio de Janeiro em 1945, sob auspícios do Departamento de Relações Culturais Internacionais da Chancelaria Argentina e do Instituto Nacional de Cooperação Intelectual, para expor pinturas e desenhos de crianças argentinas que ele fora colhendo nas províncias de seu país por onde passara. Graças à mediação do embaixador argentino no Brasil, a exposição foi realizada numa sala do Ministério de Educação no Rio de Janeiro. Crianças de diferentes escolas visitaram a exposição e viram Villafañe fazer bonecos, enquanto contava como tinha reunido aqueles desenhos e pinturas.

por exemplo, um papel importante na formação artística de Maria Clara Machado.²³⁶

Em entrevista à revista *Mamulengo*, Machado relatou:

Na verdade, comecei a amar os bonecos quando o famoso bonequeiro Javier Villafañe esteve na minha casa da rua Visconde de Pirajá, 487, onde meu pai, Aníbal Machado, reuniu os amigos, intelectuais e artistas dos anos 1940/50, para uma apresentação. Marinha Portocarrero (ou seja, Tônia Carrero) e eu fomos convidadas por Villafañe para fazer parte da apresentação. De repente, e sem experiência nenhuma, eu me via manipulando os bonecos de luvas. Foi tanto o fascínio que senti que pensei em procurar uma escola no Rio para poder aprender tudo sobre bonecos. Coincidentemente a escola Pestalozzi do Brasil estava oferecendo um curso de teatros de bonecos. (...) Após este curso, eu mesma comecei a construir meus bonecos.²³⁷

A professora de dramaturgia de Maria Clara nesse curso foi Cecília Meireles, cuja casa Villafañe também freqüentou durante a estadia no Rio de Janeiro. Meireles chegou a dedicar-se ao teatro de bonecos, tendo escrito a peça *O Natal do menino atrasado*, representada na sede Sociedade Pestalozzi, naquela cidade.²³⁸

O vínculo mais estreito e rico em desdobramentos profissionais que Villafañe estabeleceu no Brasil foi com o educador Augusto Rodrigues, adepto da concepção de educação pela arte e fundador, nessa época, da Escolinha de Arte do Rio de Janeiro. Por intermédio de Augusto Rodrigues, realizaram-se múltiplas apresentações dos títeres

²³⁶ Sobre Maria Clara Machado, autora, entre outros, da peça *Pluft*, o fantasminha, ver CAMPOS, C. de A. *Maria Clara Machado*. São Paulo: EDUSP, 1998. O livro da escritora *Como fazer um teatrinho de bonecos* recebeu um parecer de Lourenço Filho para a editora Melhoramentos em 1951:

“(originais datilografados com 68 páginas; acompanham anexos, para exemplo das ilustrações do trabalho)

A prática do teatrinho de bonecos, especialmente de fantoches, a ser praticada nas escolas e centros de recreação infantil, é hoje reconhecida como útil. Em nosso país, como em outros, começa a haver um movimento de difusão desse processo, de que têm sido feitos ensaios no Instituto Pestalozzi, no Rio de Janeiro e em escolas de Minas Gerais.

A A., que tem participado desse movimento, apresenta nestes originais um pequeno guia prático da especialidade, no qual fornece algumas notas relativas ao histórico e ao valor social do teatro de bonecos, sua classificação e normas de construção, inclusive quanto à feitura e pintura dos fantoches. Apresenta, em seguida, doze pequenas peças, de valor muito variável.

Muito embora se tivesse pedido apenas parecer, fizemos revisão até a pág. 30, pois embora a linguagem seja geralmente boa, no sentido de sua vivacidade e naturalidade, carece de emendas, para maior equilíbrio. Por outro lado, a A. copiou no texto corrente indicações sobre as ilustrações que propõe, e que são as de pequenos que estão juntos a estes originais.

O trabalho é bom, e creio que haverá interesse em editá-lo, em formato atraente e bem ilustrado.

A A. poderia, porém, reduzir as 12 peças de exemplificação apenas a 10, autorizando a Editora a fazer a escolha.

6/03/51” Arquivo Melhoramentos, parecer n. 1.450/51.

²³⁷ MEDINA, P. Viagens do bonequeiro Javier Villafañe no Brasil. *Continente Sul Sur*. Revista do Instituto Estadual do Livro (Porto Alegre), 1997; p. 148.

²³⁸ Ver AMARAL, Ana Maria. *Teatro de bonecos no Brasil*. São Paulo: Com-Arte, 1994.

No início da década de 1950 foi criado pelo Serviço Nacional de Teatro um Departamento de Teatro Infantil, do qual Cecília Meireles se tornou integrante.

argentinos pelo Brasil afora, assim como exposições de trabalhos artísticos elaborados nas oficinas com as crianças brasileiras.

A circulação da obra de Villafañe no Brasil, assim como da obra de Lobato na Argentina, revelava a abertura de novos caminhos de diálogo cultural entre ambos os países, no sentido de se perceberem soluções encontradas para desafios comuns, de se divulgarem trabalhos, de se abarcarem mercados próximos e promissores. As amizades, contatos, viagens, livros, revistas, conferências ou traduções repercutiam, de um lado e de outro, na produção e no consumo de artigos culturais. Cruzamentos latino-americanos não desprezíveis para a história cultural.

Depois das primeiras turnês com *La Andariega*, Javier Villafañe passou, aos poucos, a privilegiar o teatro para crianças, associado a um trabalho educacional que envolvia a participação e criatividade do jovem público, convidado a desenhar, depois da apresentação de uma peça ou da leitura de um poema, as cenas mais marcantes, a criar textos e a confeccionar bonecos para seu próprio teatrinho. Na Argentina, sua obra foi crescentemente reconhecida por escolas primárias, sobretudo por aquelas que valorizavam a arte como instrumento pedagógico, e isso abriu ao artista muitos canais de atuação.

Leticia Cossetini, que, com sua irmã Olga, foi uma das grandes promotoras do movimento escolanovista na Argentina, relatou a chegada de *La Andariega* à escola em que lecionava, na província de Santa Fe:

Certa manhã do ano de 1938 chegou à nossa escola um titeriteiro. (...) É Javier Villafañe, o de 'La Andariega'. (...)

Javier Villafañe, você não saberá nunca o quanto nos divertimos com seu 'Caballero de la mano de fuego' e seu 'Soldadito de guardia'. O riso e a emoção qualhadas nas mãos e nas bocas o fizeram nosso para sempre, e graças a você, que nos mostrou o segredo de seus títeres, que nos deu o presente de suas peças – cantaritos de graça e ternura – nasceu nosso teatro, irmão do seu.

Maria Lúcia Tasada, querida companheira nossa, aprendeu com você o modelo, e de suas mãos hábeis nasceram bonecos que haviam de prender a seu ingênuo encanto centenas de crianças; os nossos, os de afastadas favelas, os de cidades próximas. (...)

As crianças tímidas, aquelas que nunca puderam fazer sua apresentação num tablado, encontram aqui, com um boneco nas mãos, a voz própria de sua alma. (...)

Diferentes grupos de crianças preparam com íntimo gozo uma rica série de peças: 'Pinocho', adaptação de Berdiales; 'Los siete enamorados de la hilandera', 'Caperucita roja', 'El Caballero de la mano de fuego', de Javier Villafañe; 'Don Blas el riachón', de Marta Samatan; 'Mama Mazapán', de Fryda S. de Mantovani, e com ele os titeriteiros e os músicos. (...)

Assim levamos apresentações de títeres às seguintes escolas (...).²³⁹

No último dia de aula de 1939, a professora organizou uma apresentação de títeres pelos alunos do 6º ano, assistida, na rua, por cerca de 300 pessoas entre crianças e adultos. Em 1940, o grupo visitou colônias de férias em Santa Fe, onde fez espetáculos para mais de 500 crianças. Leticia Cossetini e seus alunos deram, então, início à montagem de um teatro maior. Sua amiga María Samatán preparou uma adaptação de algumas cenas do *Martín Fierro*. Duas outras colegas ajudaram a modelar mais de 20 personagens e a costurar a indumentária gaúcha. As crianças trabalhavam, ao mesmo tempo em que liam e discutiam a fundo a obra a ser encenada. Em agosto, os títeres representaram *Martín Fierro* para 600 pessoas da comunidade escolar. E assim segue o depoimento, indicando que Leticia ainda promoveu a encenação de diversos romances do Século de Ouro espanhol, estimulou seus alunos a criarem textos próprios, pediu que o público registrasse suas impressões sobre o espetáculo visto.

O trabalho de Villafañe encontrava entusiasmada recepção no seio de iniciativas educacionais escolanovistas – um dos fatores que alentaram o desenvolvimento da literatura infantil na Argentina, como também no Brasil, mas que foram mais tímidas lá do que aqui. Vale lançar luz sobre essas relações, pois foram parte importante das negociações culturais e políticas que marcaram a trajetória das obras literárias para crianças em ambos os países.

Na Argentina, de acordo com Juan Carlos Tedesco, essas correntes pedagógicas “obtiveram um forte impacto crítico sobre as práticas tradicionais, mas suas alternativas não ultrapassaram o caráter de microexperiências – a maioria das quais era elitista – incapazes de transformar as práticas vigentes do sistema educativo”.²⁴⁰ O argumento, entretanto, vem sendo questionado por diversos autores, os quais procuram reavaliar o alcance das políticas pedagógicas alternativas na história argentina. Rosa W. de Ziporovich contrapõe à apreciação de Tedesco justamente o caso da província de Santa Fe, onde essas microexperiências se introduziram no sistema educacional,

modificando antes que o discurso, a prática na relação (...) professor-aluno, diretor-professor, escola-comunidade, e na introdução da psicologia como

²³⁹ COSSETINI, Olga. *La escuela viva*. Buenos Aires: Losada, 1942; p. 166.

²⁴⁰ TEDESCO *apud* ZIPEROVICH, Rosa W. de. Memoria de una educadora: experiencias alternativas en la provincia de Santa Fe durante los últimos años de la década del 10, la del 20 y primeros años de 1930. In: PUIGGRÓS, A. (Dir.). *Historia de la Educación Argentina*. Escuela, democracia y orden (1916-1943). Buenos Aires: Galerna, 1992, v. 3; p. 225.

nutriente da pedagogia, rompendo além disso com a atomização do conhecimento. *Entrou, sem propor ao sistema, a democracia na escola, lentamente talvez, mas difícil de expulsar.*²⁴¹ (grifos do original)

Essa perspectiva é reforçada por Mariano Narodowski, que em “Silencios y margenes. La Escuela Nueva en la historiografía educacional argentina”, critica a concepção historiográfica macropolítica que procurou, sem muito eco, reformas oficiais no sistema educacional, quando as iniciativas escolanovistas são capturáveis no âmbito da história das idéias, das práticas e das relações de poder nas instituições escolares. Como ele, Silvina Gvirtz sublinha que as estratégias para implementar as mudanças identificadas, *grosso modo*, com a *Escuela nova*, estiveram longe de recorrer ao Estado Nacional como mediador. Foram difundidas por diferentes órgãos da sociedade civil, entre os quais se destaca, por sua penetração na instituição escolar, *La Obra*, uma revista quinzenal dedicada aos docentes.²⁴²

De modo geral, nas diferentes províncias argentinas, os focos de discussão e práticas de renovação educacional, situados dentro ou nas margens do sistema escolar público, encontraram durante os governos radicais, entre 1916 e 1930, maiores possibilidades de desenvolvimento. Nas décadas de 1930 e 1940, o Estado tendeu a respaldar os setores que, nos meios educacionais, resistiam aos postulados escolanovistas, fosse amparados em matrizes positivistas ou católicas.²⁴³ Isso não significa que experiências pedagógicas alternativas tenham sido erradicadas a partir daí, como expressam os relatos das irmãs Cossetini e as táticas de Villafañe para imiscuir-se em um sistema pouco afeito a novidades. Com descreveu o titeriteiro em entrevista a uma jornalista do *La Prensa*:

- Você estimulou a criatividade quando o objetivo pedagógico era copiar o modelo fielmente: fazia as crianças inventarem o final das histórias, ensinava-lhes a fazer os próprios títeres e a escrever os textos. Fazia-os participar, ao passo que as normas estabelecidas exigiam obediência e passividade. Isso deve ter lhe trazido dificuldades.

²⁴¹ *Ibidem*

²⁴² GVIRTZ, Silvina, La estrategia de la Escuela Nueva a través de la Revista ‘La Obra’ y sus propuestas didácticas”, in ____ (Comp.). *Escuela Nueva en Argentina y Brasil: visiones comparadas*. Buenos Aires: Miño y Dávila ed. SRL, 1996; p. 78. O educador José Rezanno, responsável pela seção que, em 1926, passou a abordar temas e autores relacionados ao escolanovismo, tornou-se dois anos depois diretor geral da revista.

²⁴³ Ver, por exemplo, ROITENBURD, S. Educación y control social. El nacionalismo católico cordobés (1862-1944). In. PUIGGRÓS, A. *Historia de la Educación Argentina*. La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945). Buenos Aires: Galerna, 1993, v. 4; p. 59-119.

- Na realidade – responde Javier –, El Consejo de Educación me negou a autorização para percorrer as escolas porque dizia que o meu [trabalho] ia contra os programas e fomentava o ridículo. Então falsifiquei a autorização. Consegui o papel por um amigo inocente que me escreveu o endereço que lhe pedi no verso de um papel com o timbre do Conselho. Apaguei o que ele havia escrito e inventei a autorização. Enchi-o de selos de comerciantes do meu bairro, deixava-os borrados ou dobrava o papel. Assim pude ir às escolas que quis.²⁴⁴

Sua produção literária e teatral ia ao encontro de princípios escolanovistas, ao buscar o diálogo com a imaginação e a sensibilidade infantis:

Eu rio dos escritores que escrevem para crianças porque sei que elas, quando escolhem um livro, nem sempre elegem aqueles que lhes foram destinados. (...)

Eu roubo as coisas das crianças. Na verdade não devia dizer roubar, porque as coisas não têm dono. Por acaso a palavra não anda no ar e é de todos? Num livro de poesia, Cuentohistoriapoema, que está para ser publicado, eliminei as aspas. Cito versículos da Bíblia, textos de Popol Vuh, versos de Discépolo, de Tomas Elliott, tudo junto e sem aspas. O leitor poderá brincar reconhecendo-os. (...)

Num dia de chuva, as crianças brincavam dentro de uma casa de campo. Haviām trazido terra em uma caixa e penas. Perguntei-lhes: O que fazem?. E me responderam: “Plantamos penas para que cresçam pássaros”. Senti isso como tão meu que usei mais adiante em um livro de poemas. (...) ²⁴⁵

Nesse contexto, seu repertório já procurava contemplar especialmente as crianças, privilegiando as tramas mais suaves, mais heróicas, menos debochadas. É o que se percebe, por exemplo, no texto “El Caballero de la Mano de Fuego”, publicado em *Títeres* em 1943, mas representado antes disso, como atesta Leticia Cossetini.

A princesa Trenzas de Oro teme que o poderoso bruxo um dia cumpra suas promessas e lhe faça mal. Em cena ambientada no salão do palácio, o rei procura tranquilizar a filha, mas eis que quando ele se retira, ajudado pelo diabo, o bruxo aparece para raptá-la. Na cena seguinte, o Caballero de la Mano de Fuego, portando um chapéu, uma capa e uma espada, cavalga por uma trilha entre rochas e árvores.

Mano de Fuego:
Descansarei aqui esta noite.
Faz um ano e nove dias,
que venho cruzando portos,
cidades desconhecidas,
desertos, vales e montes
e rios de margem a margem.

²⁴⁴MEDINA, P. Historias de ida y vuelta. In. VILLAFANE, J. *Antología: obra y recompilaciones*. Buenos Aires: Sudamericana, 1990; p. 74.

²⁴⁵*Ibidem*, p. 75.

Voz del Grillo:

Se você é o Cavaleiro
tão valente em valentia,
suba por este caminho
que vai encontrar uma menina
que lá está prisioneira
por artes de bruxaria.
(...)

Mano de Fuego:

Quem é você, de onde me fala?
Quem lhe envia com mensagens?

Voz del Grillo:

Eu sou um Grilo que tenho
para essa pobre cativa
uma canção que a embala
até deixá-la adormecida.
Cantava para ela de noite
e esperava que de dia
passasse o Cavaleiro
tão valente em valentia.
Suba por esse caminho!
Salve a menina cativa!²⁴⁶

O grilo passa a guiar o cavaleiro por um caminho secreto rumo ao castelo. Enquanto isso, na prisão da torre, Trenzas de Oro sonha com um jovem montado em um cavalo branco que viria salvá-la, derrotando o bruxo, o diabo e os guardas da ilha. No dia seguinte, seu sonho se realiza. Mano de Fuego conta-lhe que ele, e outros cinco cavaleiros, se ofereceram ao rei para resgatar a princesa. Cada um seguiu por um caminho, e foi dado a ele encontrá-la. Na companhia do grilo, o cavaleiro a conduz para a barca que os levaria de volta para casa.

O mesmo Villafañe que anos antes falsificara autorizações, ganhou o reconhecimento e o apoio de instituições públicas educacionais e culturais. Em 1940, recebeu uma bolsa da Comissão Nacional de Cultura – um dos vetores definidos pelo governo Roberto Ortiz (1938-1941) para promover manifestações da cultura argentina – a fim de que percorresse o país divulgando a atividade titeriteira, considerada elemento estético da educação infantil.

Por esses anos, o artista foi também convidado a participar das Missões Pedagógicas em Córdoba, onde, a despeito do fortalecimento, a partir de 1930, dos

²⁴⁶ VILLAFANE, J. *Antología*: obra y recopilaciones. Buenos Aires: Sudamericana, 1990; p. 206-207. (texto originalmente publicado em *Titeres*, de 1943)

setores católicos opositores do escolanovismo, tiveram lugar realizações nessa linha pedagógica.²⁴⁷ Como relatou Villafañe,

Naqueles tempos, há já 45 anos, fui convidado a participar das Missões Pedagógicas organizadas pelo Consejo de Educación de Córdoba'. Percorri povoados contando contos às crianças e pedindo-lhes que os ilustrassem: essa experiência me permitiu recolher abundante material elaborado pelas crianças. (...)

Voltando àqueles tempos (...), através do *Consejo General de Educación*, convidaram-me a fazer apresentações em diferentes lugares. (...) Na época, o presidente do *Consejo General de Educación* era Raúl Fernández, por outro lado um grande amigo. (...)²⁴⁸

Jeitinhos para contornar a burocracia e a censura, redes de sociabilidade que abriam algumas portas, apresentações para platéias comunitárias que mesclavam adultos e crianças, calorosa recepção nos meios escolanovistas, reconhecimento, enfim, como expressão da cultura nacional que os governos conservadores dos anos 1930 e princípios dos 1940 quiseram valorizar, investimento no teatro de títeres e só num segundo momento, na publicação de suas obras. Eis os caminhos tortuosos por que se movia o trabalho de Villafañe: dialogava com instituições educacionais – públicas, em sua diversidade, e “alternativas” –, dirigia-se também a públicos não escolares, apropriava-se de textos não necessariamente afinados com os horizontes nacionais, escrevia para que seus bonecos encenassem, convidava as crianças a ler e a escrever outras histórias, a representar, a confeccionar títeres e a desenhar. Sua maleabilidade, é provável, transitando entre o oral, o visual e o escrito, concorreu para que produzisse uma obra literária infantil singular à luz de seu lugar e de sua época, e significativa, também, para leitores extemporâneos.

²⁴⁷ Apesar dos reveses sofridos pelos educadores laicos e escolanovistas a partir de 1930 (entre outros, cresce a intervenção do CNE sobre as províncias), em Córdoba, esse grupo consegue manter-se em postos-chave. Em 1942, o *Consejo Provincial de Educación* (CPE) elege o renovador Antonio Sobral como diretor da recém fundada Escuela Normal Provincial. Saúl Taborda, outro expoente dessa vertente, é nomeado diretor do Instituto Pedagógico anexo à Escola e, em março de 1943, presidente do CPE.

²⁴⁸ MEDINA, P. Historias de ida y vuelta. In: VILLAFAÑE, J. *Antología: obra y recopilaciones*. Buenos Aires: Sudamericana, 1990; p. 54-55.

parte I, capítulo 2

Literatura infantil brasileira: negociações culturais e políticas

Introdução

Este capítulo será dedicado à produção literária nacional para o público infantil no Brasil da primeira metade do século XX. À primeira vista, a figura de Monteiro Lobato projeta-se quase sozinha, seja na memória de leitores, crianças na época, seja na ampla bibliografia dedicada ao escritor. Outros autores merecem menção nos trabalhos sobre história da literatura infantil brasileira, por seu pioneirismo, mas com brevidade justificada pelo argumento de que suas obras eram didáticas, moralizantes, patrióticas...¹ Poucos são os estudos a demonstrar que não tão desolada era a paisagem, ao lançar luz sobre as revistas *Tico-tico* ou *Era uma vez*, sobre os livros infantis de Érico Veríssimo, Cecília Meireles, Graciliano Ramos....²

Esta tese, como já dito, não pretende listar exaustivamente ou julgar, a partir de critérios contemporâneos, o valor literário do que se escreveu no Brasil de então. Para melhor realizar seu objetivo – o de compreender os esforços para promover a prática de leituras não escolares entre as crianças – optei por fazer recortes constrictos em termos quantitativos. Monteiro Lobato, por sua importância para mediadores e leitores dos anos 1920 aos 1940, tinha de ser abordado. Teve uma projeção não comparável a qualquer escritor de literatura infantil brasileiro da época, uma trajetória pessoal e uma obra ricas em significados para este trabalho.

Como de costume, tomou nesta tese o lugar de seus contemporâneos. Paralelamente, entretanto, como expressão do que era mais usual na produção da época (pois Lobato foi mesmo um tanto excepcional) elegi a obra de Tales de Andrade. À sua maneira, seus livros constituem fontes férteis para os problemas que quero enfocar.

¹ Ver, por exemplo, ZILBERMAN, R. e MAGALHÃES, L. C. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1987; COELHO, N. N. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 6ª. ed. São Paulo: Ática, 1997; cap. 5, A literatura infantil/juvenil brasileira no século XX: a ruptura definitiva com o tradicional.

² Ver, por exemplo, ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1967; LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Um Brasil para crianças*. Para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. São Paulo: Global, 1993; ROSA, Z. de P., op. cit.

Na análise dedicada a ambos, mas especialmente a Lobato, reúnem-se aspectos que, com respeito ao caso argentino, foram tratados de forma mais dispersa, conforme a pertinência ao enfoque da obra e da trajetória de cada autor. Concentro nesses dois escritores brasileiros – interagindo com as sugestões das fontes – a discussão sobre: concepções de infância, de literatura e de formação do leitor que nutriam; representações em torno do livro e da leitura, e outras representações sociais, culturais ou políticas que se destacavam em seus textos; as negociações dos autores e sua produção para crianças com os universos da oralidade, da cultura local/universal, da literatura em geral, da educação e do mercado editorial. As articulações entre a literatura e o mundo do teatro ou do periodismo só foram exploradas no caso argentino.

Da mesma maneira que naquele país, os livros aqui escritos para crianças se articulavam com as práticas e representações que se cultivavam sobre esse público. Como lá, formularam-se discursos e políticas nas primeiras décadas do século visando à normalização dos “filhos” e “alunos” brasileiros, como bem demonstrou Marta Chagas de Carvalho.³ De forma geral, os meios católicos também enfatizavam a necessidade de se guiar as crianças ingênuas com base na moral religiosa e no respeito à autoridade do educador. Para espiritualistas não vinculados ao catolicismo, como Cecília Meireles, na infância repousavam “mistérios” que, com a maturidade, acabavam por se perder. Nessa perspectiva, em lugar da austeridade, cabia ao escritor e ao educador enriquecer com delicadeza e fantasia as experiências a que as crianças se predispunham, atentos mais às possibilidades da própria infância do que às exigências da vida adulta futura. Cecília Meireles comungava em correntes do escolanovismo, o qual vinha desenhando, com uma força institucional maior do que no país vizinho, uma imagem da criança mais autônoma, criativa e ativa.

Uma especificidade brasileira fundamental, a meu ver, no que diz respeito ao objeto desta tese, é a diversidade de práticas e representações voltadas às crianças até meados do século XX, uma vez que aqui o alcance da escolarização – portanto de uma instituição que buscava homogeneizar culturalmente – foi bem menor do que na Argentina. Como vimos na parte I, a população urbana foi aqui, ao contrário do caso comparado, proporcionalmente inferior à rural durante a primeira metade do século XX, o que também dificulta os esforços de tipificação da infância. O processo de formação

³CARVALHO, M. M. *Molde Nacional e fôrma física: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista, SP: EDUSEF, 1998.

de famílias nucleares, de que falaram Julio César Ríos e Ana Maria Talak com respeito aos ambientes urbanos argentinos, era perceptível no Brasil daquelas décadas, mas ainda plantado à sombra de outros modelos de organização familiar, nas cidades e nos campos – extensa, patriarcal, diluída no seio de outras comunidades.⁴

Outras instâncias conformadoras das práticas de leituras entre as crianças, como o mercado editorial e as redes de livrarias e bibliotecas, eram aqui mais rarefeitas do que lá, resultando em modos mais heterogêneos de acesso aos livros. É o que indica o depoimento de Graciliano Ramos, nascido em 1892 no estado de Alagoas, em *Infância*:

Apareceu uma dificuldade, insolúvel durante meses. Como adquirir livros? No fim da história do lenhador, dos fugitivos e dos lobos havia um pequeno catálogo. Cinco, seis tostões o volume. Tencionei comprar alguns, mas José Batista me afirmou que aquilo era preço de Lisboa, em moeda forte. E Lisboa ficava longe.

Invoquei, num desespero, o socorro de Emília. Eu precisava ler, não os compêndios escolares, insossos, mas aventuras, justiça, amor, vinganças, coisas até então desconhecidas. Em falta disso, agarrava-me a jornais e almanaques, decifrava as efemérides e anedotas das folhinhas. Esses retalhos me excitavam o desejo, que ia se transformando em idéia fixa. (...)

Emília tentou auxiliar-me, contou pelos dedos os possuidores prováveis de bibliotecas, sisudos, inacessíveis. Não me arriscaria a chateá-los. Mais próximo, havia o tabelião Jerônimo Barreto. (...)

Impossível entender-me com o homem sabido, conhecedor de Marat, Robespierre, outros que me fugiam da memória e da língua. Essas personagens me acovardavam. E o proprietário delas guardava-as com certeza ciumento, não deixaria mãos bisonhas manchá-las de suor. Afirmei, repeti mentalmente que não me avizinharia de Jerônimo Barreto.

Dirigi-me à casa, subi a calçada, retardei o passo, como de costume (...). E bati à porta. Um minuto depois estava na sala, explicando meu infortúnio, solicitando o empréstimo de uma daquelas maravilhas. Mais tarde me assombrou o arranco de energia (...). Expressei-me claro, exibí os gadanhos limpos, assegurei que não dobraria as folhas, não as estragaria com saliva. Jerônimo abriu a estante, entregou-me sorrindo *O Guarani*, convidou-me a voltar, franqueou-me as coleções todas.⁵

O futuro literato leu desde aí, sem prescrições sobre o quê e como, os títulos que aquela estante reunia.

Jerônimo Barreto me fazia percorrer diversos caminhos: revelara-me Joaquim Manuel de Macedo, Júlio Verne, afinal Ponson du Terrail, em

⁴Como apontou Maria Cristina Wissenbach a propósito dos escravos libertos e seus descendentes. Na vida em senzala, nos ajuntamentos de negros escravos e forros nas cidades, nas formações sociais de homens livres que se foram avolumando ao longo dos séculos delineou-se uma outra noção de privacidade, identificada menos à domesticidade e mais à sobrevivência, ampliada da intimidade às formas de associação e de convívio social, celebrada em expressões de identidade social, religiosa e cultural. (...) Contraditoriamente ou não, a privacidade popular se orientava em direção ao mundo das ruas”. WISSENBACH, M. C. Da escravidão à liberdade: dimensões de uma privacidade possível. In: NOVAIS, F. (Dir. da col.) e SEVCENKO, N. (Org. do vol.). *História da vida privada no Brasil*: República: da belle époque à era do rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, v 3; p. 130.

⁵ RAMOS, G. *Infância*. 31^a. ed. Rio de Janeiro: Record, 1995; p. 211-213.

folhetos devorados na escola, debaixo das laranjeiras do quintal, nas pedras do Paraíba, em cima do caixão de velas, junto ao dicionário que tinha bandeiras e figuras. (...)

Em poucos meses li a biblioteca de Jerônimo Barreto. Mudei hábitos e linguagem. Minha mãe notou as modificações com impaciência. E Jovino Xavier (diretor do colégio que na época freqüentava) também se impacientou, porque às vezes eu revelava progresso considerável, outras vezes manifestava ignorância de selvagem. (...)

A única pessoa real e próxima era Jerônimo Barreto, que me fornecia a provisão de sonhos, me falava na poeira de Ajácio, no trono de S. Luís, em Robespierre, em Marat.⁶

Filho de fazendeiros, Graciliano teve, a certa altura de sua meninice, o impulso e a oportunidade para mergulhar no mundo dos livros não escolares. Mais um caso singular de percurso de leitura, que desnuda os limites de uma tese centrada nas obras e em instâncias de mediação, mas também uma realidade onde as possibilidades de leitura eram restritas, a qual se queria transformar.

2.1 Educação, trabalho e patriotismo: os textos apontam o caminho

Regina Zilberman e Marisa Lajolo situam a gênese da literatura infantil brasileira entre os anos 1890 e 1920. Num primeiro momento, buscou-se produzir traduções de obras de estrangeiras, visando substituir as edições portuguesas que aqui circulavam e abrigar a linguagem. Num segundo momento, apareceram as primeiras publicações brasileiras para crianças. O gênero nascia junto com a República, regado pelas aspirações modernizantes e nacionalistas que alardeavam alguns setores de nossa sociedade.

Se a adaptação para a realidade lingüística brasileira do acervo infantil europeu já indica o movimento de nacionalização no qual se insere a literatura brasileira para crianças em seus primeiros momentos, em outros desdobramentos do mesmo projeto, essa nacionalização se transforma em nacionalismo.

De um lado, a literatura infantil se converte facilmente em instrumento de difusão das imagens de grandeza e modernidade que o País, através das formulações de suas classes dominantes, precisa difundir entre as classes médias ou aspirantes a elas no conjunto das camadas urbanas de sua população. De outro, inserida no bojo de uma corrente mais complexa de nacionalismo, a literatura infantil lança mão, para a arregimentação de seu público, do culto cívico e do patriotismo como pretexto legitimador. (...)

Esta missão patriótica que a literatura infantil atribui a si mesma manifesta-se de várias formas: através da exaltação da natureza brasileira (...), solução,

⁶ *Ibidem*, p. 214-216.

aliás, já sancionada pela literatura não-infantil em momentos de nacionalismo extremado, como ocorreu durante o Romantismo; pelos textos que, a pretexto da diversidade regional brasileira, proclamam, apesar dela, a unidade e grandeza nacionais; por via, ainda, da exaltação de vultos e de episódios da história do Brasil (...) ou do culto e exaltação da língua nacional (...).

Nesse sentido, são eloqüentes os títulos de alguns livros de contos e narrativas mais longas surgidas no período: os *Contos pátrios*, de Olavo Bilac e Coelho Neto, as *Histórias da nossa terra*, de Júlia Lopes de Almeida, *Através do Brasil*, de Olavo Bilac e Manuel Bonfim. Certas passagens destas obras ilustram bem tanto a inserção de motivos patrióticos numa narrativa familiar (...), quanto a incorporação à história de elementos concretizadores de um certo projeto nacionalista (...).⁷

Nas décadas de 1910 e 1920, os centros urbanos vinham vivenciando intensa mobilização de certos intelectuais em torno de lemas como “representação e justiça”, “soerguimento moral da sociedade” e “republicanizar a República”. As campanhas das Ligas Nacionalistas defendiam o voto secreto, o serviço militar obrigatório e o combate ao analfabetismo. Nesse contexto, foi fundada no Rio de Janeiro em 1924, por um grupo de advogados, médicos, professores e engenheiros desiludidos com a República, a Associação Brasileira de Educação (ABE). Convencidos de que na educação residia a solução dos problemas do país, “decidiram organizar uma ampla campanha pela *causa educacional*, propondo políticas, constituindo objetos e estratégias de intervenção e credenciando-se a si mesmos como quadros intelectuais e técnicos de formulação e execução destas”.⁸ Apostavam, como definiu anos depois Lourenço Filho, na “organização nacional através da organização da cultura”, que implicaria em uma “grande reforma de costumes”.⁹

O fortalecimento da instituição escolar no Brasil recém republicano e as campanhas em prol da modernização da imagem do país forneceram as condições para a formação do gênero literário infantil entre nós. Em contrapartida, de acordo com

⁷ LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R., op. cit., p. 18- 19. Ver também OLIVEIRA, L. L. Questão nacional na Primeira República. In: LORENZO, Helena Carvalho de e COSTA, Wilma Peres da (Orgs.). *A década de 1920 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo: Editora da UNESP, 1997; p. 185-193.

⁸ Ver CARVALHO, M. M. Educação e política nos anos 20: a desilusão com a República e o entusiasmo com a educação. LORENZO, H. C. e COSTA, W. P. (Orgs.), op. cit., p. 117. Segundo a clássica conceitualização de Jorge Nagle, a fundação da ABE integrou um movimento mais amplo, o “entusiasmo pela educação”, alimentado também por intelectuais que aspirava “republicanizar a República”. Nagle criticou o movimento por sua “percepção romântica” dos problemas da sociedade brasileira, que tendeu a supervalorizar o papel da educação. Disso teria resultado, na interpretação de Nagle, a despolitização do campo educacional, marcada pelo advento do “técnico” em educação e a segregação das formulações pedagógicas em um campo especializado. Contrapondo-se a ele, Marta Carvalho procura demonstrar o caráter político do programa apresentado pela ABE.

⁹ Lourenço Filho, sessão de abertura da VII Conferência *apud* CARVALHO, M. M., op. cit., p. 116.

Zilberman e Lajolo, “os mesmos fatores são responsáveis pelo lastro ideologicamente conservador” que nele prevaleceu naqueles anos.¹⁰

Era considerável a contaminação da nascente literatura por preocupações atribuídas ao processo educacional. Em vista do restrito mercado editorial existente, a escola era uma destinatária fundamental “prevista para estes livros, que nela circulam como leitura subsidiária ou como prêmio para os melhores alunos. Daí ela emigra para o interior dos textos, tornando-se com frequência tema privilegiado (...)”.¹¹ Aproximemo-nos de uma das expressões dessa vertente literária.

a. Tales C. de Andrade: “encanto” com “verdade”

A obra de Tales Castanho de Andrade (1890-1977) foi manifestação importante de um período em que se Tateavam os significados do escrever para crianças, com a clareza de que deveria se articular à literatura o propósito de valorizar e orientar a transformação da realidade brasileira. O escritor e educador, que desde 1915 lecionava no Grupo Escolar de Porto Ferreira, onde conheceu Lourenço Filho e Sud Mennucci, integrou o grupo de intelectuais que orbitou em torno de Piracicaba por esses anos, envolvendo-se com atividades jornalísticas e literárias, participando dos projetos de renovação pedagógica que partiam da Escola Normal e do Colégio Piracicabano.¹²

Tales de Andrade publicou em 1919 sua principal obra, *Saudade*, editada inicialmente pela Secretaria de Agricultura do Estado de São Paulo e considerada como uma espécie de “evangelho rural brasileiro”. Muitos dos temas abordados neste livro foram retomados nos títulos da coleção “Encanto e Verdade”, que o autor passou a publicar, em 1921, junto à editora Melhoramentos.¹³ A fim de apreciar a obra de Tales

¹⁰ LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R., op. cit., p. 21.

¹¹ *Ibidem*, p. 19.

¹² Ver HILSDORF, M. L. S. Lourenço Filho em Piracicaba. In: SOUSA, C. P. (Org.). *História da Educação: processos, práticas e saberes*. São Paulo: Escrituras, 1998; p. 95-112.

¹³ Ilustrada por artistas como Belmonte, Francisco Richter, W. Amarante, Renato Eggers, Dino Ippolito, F. S. Morais, Pedro Ric, Oswaldo Stormi e J. G. Villin, a coleção reuniu, é provável, 24 títulos: *A filha da floresta*, *El-rei Dom Sapo*, *Bem-te-Vi Feiticeiro*, *Dona Içá Rainha*, *Bela, a Verdureira*, *Totô Judeu*, *Árvores milagrosas* (contra a devastação das matas), *O pequeno mágico*, *Fim de mundo* (libelo contra os que sistematicamente devastam as matas, sem promover o reflorestamento, e se entregam ao extermínio das aves e de outros animais úteis à agricultura), *Caminho do céu*, *A rainha dos reis*, *A fonte maravilhosa* (1º. de maio – consagrado à comemoração da festa do trabalho – amizade entre Alcides e Jaci), *Praga e feitiço*, *O capitão feliz* (consagrado à comemoração da descoberta do Brasil), *A bruxa branca* (dedicado ao 13 de maio, comemoração da fraternidade dos brasileiros), *O grito milagroso* (dedicado à independência do Brasil), *O castelo maldito* (dedicado à queda da Bastilha), *O sono do monstro* (1º. de

de Andrade por um prisma menos usual e bastante fértil, escolhi privilegiar a análise de textos que integraram esta coleção.

Em certa oportunidade, o autor relatou que o primeiro deles, *A filha da floresta*, foi escrito para favorecer a publicação de *Saudade*. Em março de 1919, o conto foi lido em Piracicaba em sessão especial para jornalistas, escritores e educadores. Em abril, saía com tiragem de 5 mil exemplares. Monteiro Lobato, que o considerou “um trabalhinho de literatura genuinamente brasileira”, decidiu comprar todos os exemplares disponíveis para serem distribuídos pela *Revista do Brasil*.¹⁴ Tempos depois, Tales de Andrade cedeu seus direitos de publicação à Melhoramentos, “editora de prestígio nos meios educacionais”, que fez de *A filha da floresta*, em 1921, com tiragem de 30 mil exemplares, o título inaugural da série “Encanto e Verdade”.

Narrava a história de Samuel, cujo pai, um homem bom e rico, certo dia lhe perguntou o que é que mais desejaria ser e possuir na vida. Para ajudá-lo na escolha, descreveu ao filho os encantos do mar, do ar, do Rio de Janeiro... mas Samuel não se convenceu. Quis saber do pai como era a vida no campo, e obteve uma resposta entusiasmada:

Viver no campo, meu filho, é viver na simplicidade; é viver com a natureza e encantado pela natureza. Viver no campo é não se importar com o luxo, é não se importar com a fama. Viver no campo, é amar as plantas (...) é amar a chuva que faz amadurecer as sementes e o sol que amadurece os frutos (...) é amar o trabalho, é produzir, é diminuir a miséria, é amar a Pátria, é amar os homens (...) é amar a Deus! Vamos, diga-me, com sinceridade: você quer viver assim?

- Quero, papai, quero viver assim!

- Samuel, disse-lhe então o pai, abraçando-o com alegria. Louvo a sua acertada escolha. Quando for tempo, dar-lhe-ei muitos conselhos, e você, assim preparado, deixará a minha companhia e partirá à procura do campo, armará a sua casa e onde, com certeza, será feliz por toda a vida.

E, com isso, trabalhará também pela nossa Pátria. (...)”¹⁵

Chegado o dia, o pai ajudou Samuel a preparar sua jornada: entregou-lhe um livro com “todos os conselhos” que poderia lhe dar, algum dinheiro, um bom cavalo e confiou-lhe – pois uma certa atmosfera medieval ajudava a caracterizar um conto

janeiro, confraternização dos povos), *O gigante das ondas*, *Morto e vivo*, *A cadeira encantada*, *O mistério das cores*, *A estrela mágica* e *O melhor presente*. Em 1955, entretanto, apenas 9 desses títulos continuavam no catálogo da editora: *A filha de floresta*, *El-Rei Dom Sapo*, *Bem-te-Vi*, *Feiticeiro*, *Dona Içá Rainha*, *Bela, a Verdadeira*, *Árvores Milagrosas*, *O pequeno Mágico*, *A fonte maravilhosa* e *O capitão feliz*. O catálogo indicava a coleção para crianças entre 8 e 12 anos, e a inseria na seção de “Livros Infantis”.

¹⁴ Cf. ANDRADE, T. C. Recordando e agradecendo. _____. *Encanto e Verdade*. São Paulo: Melhoramentos, 1967. Trata-se de uma edição tardia que reuniu seis títulos da coleção.

infantil – doze leais servidores que partiram com ele a cavalo ao nascer do sol. À certa altura do trajeto, Samuel encantou-se com uma moça, que enchia um balde d'água perto do local onde descansava. Apesar de simples, Eunice tinha o porte de uma rainha. Era o filha de um senhor já idoso, dono daquelas terras como veio a saber. Samuel casou-se com ela e com seu trabalho transformou o Recanto Tranquilo num verdadeiro paraíso.

O casal teve um filho serelepe, mas bem educado e carinhoso. Um dia, Silvio dormiu à sombra de um ipê e sonhou com a Filha da Floresta, que lhe contou o segredo da origem das fontes e lhe confessou seu medo de que a mata fosse destruída.

Silvio exasperou-se com a notícia de que um grupo de homens chegara à região com esse propósito. A derrubada das árvores foi seguida de queimada e de uma época de seca. Desanimado, seu pai já pensava em abandonar aquelas terras. A Filha da Floresta então voltou a aparecer para Silvio, e indicou-lhe um local onde buscar mudinhas encantadas para revigorar o Recanto Tranquilo.

Afinal, tudo não passara de um sonho, mas o menino correu pedir ao pai que jamais destruísse as matas. O discurso de Samuel ao selar o compromisso com o filho assemelha-se a um guia de condutas para um agricultor. Em lugar de derrubar árvores com o pretexto de obter terras novas e descansadas, eram necessárias providências como a de, a cada ano, revolver e adubar o solo de plantio. A história termina com uma festa em que a família celebra a formação de um novo jardim adornado com uma fonte.

Nos livros de Tales de Andrade, eram recorrentes tramas que colocavam em cena o Brasil rural, valorizando por um lado seu potencial econômico, a simplicidade e as tradições de seus habitantes e evidenciando, por outro, os males que o ameaçavam e que precisavam ser combatidos com conhecimentos apropriados, com boas intenções e com muito empenho. No caso do conto acima relatado, sublinhava-se que o progresso não devia se fazer às custas da devastação ambiental, uma vez que condutas apropriadas permitiam a convivência harmoniosa entre os mundos social e natural. Ademais, a natureza não constituía apenas uma fonte de riquezas – desde que fosse respeitada, dela emanaria felicidade para os homens.

Tal como define o nome da coleção, não se tratavam de histórias, as de Tales de Andrade, confinadas ao mundo da imaginação. Ao propósito ideológico de apresentar soluções para problemas reais do país – pragas agrícolas, desmatamento, obscurantismo etc. – articulavam-se, com certa artificialidade, elementos ficcionais que o autor julgava

¹⁵ ANDRADE, T. C.. *A filha da floresta*. (col. Encanto e Verdade) 10^a. ed. São Paulo: Melhoramentos, s.d.; p. 5. (A 7^a. edição é de 1943)

pertinentes à literatura para crianças: questões de amor, de desafios colocados às personagens para restaurar o equilíbrio quebrado por algum acontecimento... Contudo, essas tensões desenvolviam-se de forma bastante contida, sem provocar fortes apelos emocionais, sem aprofundar dilemas psicológicos, sem revelar conflitos sociais. Não havia contradições *a priori* entre ricos e pobres, homens da cidade e do campo – a única linha divisória estabelecida entre as personagens dizia respeito à índole e à vontade de aprender.

Em *El-Rei Dom Sapo*, outro título da coleção, um casal de velhos lavradores levava uma vida aprazível graças ao amor e ao zelo com que faziam prosperar seu sítio. Certa noite, ao retornarem de uma festa no povoado, encontraram um “pretinho enfeitado” na soleira de sua porta. Decidiram adotá-lo: “Agapito foi criado como se fora um filho bem querido. Foi criado assim, mas cresceu um verdadeiro demônio. Possuía má índole. Era perverso. Parecia não ter coração. Era odiado. (...)”.¹⁶ O menino maltratava os animais que lá viviam, governados pelo sábio e justo El-Rei Dom Sapo. Por causa de Agapito, tiveram de abandonar o sítio, abrindo espaço para a ação devastadora dos bichos daninhos. O casal de lavradores já se desesperava quando recebeu a notícia de que uma escola se instalaria nas redondezas. Acreditou que só ela poderia regenerar o menino mau, e o milagre de fato se cumpriu. Agapito foi tratado como um doente e o empenho da professora acabou por curá-lo. Tornou-se obediente, dócil e delicado, um moço forte e bonito, “preto na pele e branco no coração”. Assim, El-Rei Dom Sapo pôde fazer retornarem seus súditos, e o sítio voltou a prosperar sob os cuidados de Agapito.

A idéia de regeneração pela escola era tônica no Brasil das primeiras décadas do século XX. Os projetos de expansão da educação pública falavam em higienizar, disciplinar e moldar não apenas os intelectos, mas também os corpos e os sentimentos das crianças. Como afirmou Marta Carvalho acerca das proposições da ABE nos anos 1920:

Condensando os males do Brasil na metáfora de um brasileiro doente e indolente e as esperanças de erradicação desses males na ação de uma elite dotada de poderes demiúrgicos, o discurso cívico da ABE é intervenção profilática erigindo a questão sanitária em metáfora da situação nacional e a obra de educação em obra de saneamento.(...)

A concepção de higiene que nele dominou [no círculo da ABE], contudo, era utilizada de modo a designar medidas de construção de um ‘meio social’ favorável ao desenvolvimento físico, intelectual e moral dos indivíduos (...).

¹⁶ ANDRADE, T. C. *El-Rei Dom Sapo*. (col. Encanto e Verdade) 9. ed. São Paulo: Melhoramentos, s. d.; p. 8. Este foi o segundo título lançado pela coleção.

A amorfia atribuída ao povo brasileiro não dimensiona, apenas, o papel atribuído a *elites* mas, com ele, o próprio espaço delineado para a ação educacional. Obra de moldagem, a educação era o instrumento com que contavam tais elites para unificar, disciplinar, moralizar, homogeneizar e hierarquizar as populações brasileiras, com vistas à efetivação de um particular projeto de sociedade. O *entusiasmo pela educação* produzido na ABE – soma de receios, esperanças e vagas convicções teóricas posta a funcionar na máquina do discurso cívico – arquitetava uma utopia: a de um país no qual brasileiros saneados, educados e laboriosos se juntariam nas cidades e nos campos também saneados, moralizados e produtivos. *Saúde, moral e trabalho* compunham o trinômio sobre o qual se deveria assentar a *educação do povo*. (...).¹⁷

As histórias de Tales de Andrade postulavam uma formação social harmoniosa, pautada no princípio do trabalho como elemento moral e como motor da ascensão social. Em sua obra, os lavradores laboriosos, embora simples, eram prósperos; por sua vez, os trabalhadores de fábricas tinham uma vida digna e perspectivas de realizar “seus sonhos dourados”. *Fonte maravilhosa*, conto consagrado “à comemoração da Festa do Trabalho”, trata do cotidiano das famílias de dois operários vizinhos que, com alegria, voltavam todas as tardes, “para suas casas modestas mas alegres”.¹⁸ Publicada em 1932 com tiragem de 10 mil exemplares, a obra transbordava em valores que fundamentavam a política trabalhista de Getúlio Vargas.¹⁹

Os filhos mais velhos desses operários, Jaci e Alcides, eram muito próximos. Estudavam juntos no Grupo Escolar e eram ótimos alunos. Também ajudavam suas famílias – ele, em tarefas masculinas, ela, nas femininas –, e ainda sobrava-lhes tempo para conversas e brincadeiras. As roupas de Alcides – rapaz bonito, de pensamentos puros e maneiras delicadas – eram um pouco gastas, mas como “não é a roupa que faz o homem”, e sim seus atos, era muito estimado por todos.²⁰ Jaci era linda e doce, e embora também se vestisse pobremente, era querida e tinha um encanto natural – “não é a aparência que faz a mulher: mas seu caráter e o seu coração”. O tom da descrição

¹⁷ CARVALHO, M. M., op. cit., p. 124-127.

¹⁸ ANDRADE, T. C. *Fonte maravilhosa*. (col. Encanto e Verdade) 5ª. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1952. A quinta edição produziu 10 mil exemplares, mesmo volume da anterior, de 1944.

¹⁹ Muitos dos títulos de Tales de Andrade reforçavam temáticas do currículo escolar, o que foi uma característica de muitos livros infantis da época do modernismo (1920-1945), tal como definiram Regina Zilberman e Marisa Lajolo. “Quantidade significativa de obras dirige-se, direta ou indiretamente, ao uso pedagógico. (...) No segundo [caso], o tema, focalizando ambientes escolares (...), tem garantido seu ingresso na sala de aula, podendo mesmo tornar-se leitura obrigatória.

Neste caso, o tema mais freqüente é tomado à história do Brasil, selecionando sobretudo episódios do Brasil colonial. É nos livros deste tipo que a literatura infantil da época expressa com mais limpidez seu compromisso com o poder vigente e com a ideologia ufanista, reproduzindo os preconceitos e os chavões com que se costuma revestir a narração dos acontecimentos da história da pátria”. ZILBERMAN, R. e LAJOLO, M., op. cit., p. 65-66.

²⁰ ANDRADE, T. C., op. cit, p. 3.

coincidia com o de muitos textos da época, que como afirmaram Zilberman e Lajolo, com frequência exortavam “a caridade, a obediência, a aplicação no estudo, a constância no trabalho, a dedicação à família” e difundiam “visões idealizadas da pobreza (...)”.²¹

Alcides, otimista, sonhava enriquecer, por interesse próprio e também para ajudar os outros. Jaci, mais pessimista, achava que isso só ocorreria por milagre. Certo dia, quando discutiam o assunto, Alcides teve um *insight*. O trabalho era o caminho para o enriquecimento. Jaci lembrou-o – fazendo ressoar questionamentos de movimentos operários ativos na época – de que se assim fosse, todos os trabalhadores seriam ricos. Acabaram brigando.

No dia 1º de maio, todos interromperam a faina para glorificar o trabalho. O Brasil inteiro, “assim como todo o mundo civilizado”, estava em festa. Tocada pela comoção geral, Jaci arrependeu-se do que dissera a Alcides. Ajoelhou-se na cama e, como se orasse, uniu sua voz à da multidão de operários pronunciando o hino do trabalho: “(...) O trabalho ‘é riqueza, é virtude, é vigor. Dele brotam vida, cidades, amor’ (...)”. Naquela noite, sonhou que um anjo protetor de Alcides levou-a para sobrevoar a Terra:

Olhe, quem me obedece tem a proteção dos céus. Deus disse à criatura: trabalha e te ajudarei. Por meu intermédio, o homem se torna rei da Natureza, domina a terra, os mares e o ar. Comigo, ele vence todas as dificuldades. Mas, sem mim nada vale! O vadio é como um defunto.²²

O anjo fazia ecoar mensagens recorrentes da propaganda varguista, que buscava vincular o conceito de cidadão, de “bom brasileiro”, ao de trabalhador. Como sintetizou Eliana Dutra:

No mundo idealizado do trabalho, aqueles que o recusam têm em si projetados todo o mal que a sociedade laboriosa e disciplinada quer expurgar: o desânimo, a ignorância, o desleixo, a indolência (...) Assim se configura um avanço estratégico da ordenação do mundo do trabalho para a construção de um trabalhador ideal, produtivo, ordeiro, patriota, higienizado, moralizado.²³

Maravilhada com a revelação do sonho conscientizador, Jaci redimiou-se e casou-se com Alcides, estabelecendo com ele um pacto de esforço constante para que pudessem vencer na vida. E o autor arremata:

²¹ ZILBERMAN, R. e LAJOLO, M., op. cit., p. 19.

²² ANDRADE, T. C., op. cit., p. 27.

É claro que haviam de vencer.

Numa grande oficina, poucos anos depois, Alcides já havia conquistado posição e renome. E, em breve, se tornava um rico industrial.

De sua parte, Jaci não fizera menos. Numa casa de modas, tornara-se a mais prestimosa auxiliar.

Assim, pelos degraus do trabalho inteligente, da tenacidade e da economia, aquele casal pôde subir a escada que o havia de levar um dia à realização de seu sonho dourado de felicidade.²⁴

Aos homens do campo, Tales de Andrade também acenava com possibilidades radiantes. Nas primeiras décadas do século XX, frente ao desafio da construção de um mercado livre de trabalho e do regime republicano, foram recorrentes as interpretações que definiam o campo como eixo da formação social e econômica nacional. Como apontou Marta Carvalho,

Entendendo ‘democracia’ como ‘organização do trabalho livre’ e ‘República’ como ‘forma política dessa organização’, Vicente Licínio Cardoso fazia equivaler a ‘republicanização do país’ à ‘organização do trabalho’. A equivalência era referendada por uma avaliação de que ainda era sensível o impacto da Abolição. (...)

As referências ao tema da ‘organização do trabalho’, nesta acepção, freqüentemente remetiam a questões de distribuição fixação das populações. (...)

A fixação das populações no campo era o antídoto largamente receitado contra o que o médico Fernando de Magalhães chamava de ‘distribuição humana desordenada’. Deter os fluxos populacionais que invadiam as grandes cidades, nuclear as populações rurais em comunidades devidamente higienizadas e educadas com o concurso imprescindível da escola era, para muitos, o cerne do programa de redenção nacional pela educação. Belisário Penna, por exemplo, propunha uma ‘política agro-sanitária, colonizadora e educadora’ que, extinguindo o latifúndio e incrementando a pequena propriedade familiar, apresentava-se como um programa de ‘ressurreição agrícola do país’. Tratava-se, no seu entender, de uma política de ‘valorização’ do homem pelo ‘vigor físico resultante do gozo do trabalho em terra própria, com esclarecimento da inteligência pela instrução e educação’. A vida rural é apresentada como fonte de vitalidade, moralidade e patriotismo; o papel principal da escola deve ser o de cultivar esse gênero de vida, preche de lições educativas, que conduz à ‘prática das virtudes higiênicas do asseio, da temperança, da laboriosidade e do conveniente aproveitamento e uso dos elementos naturais e essenciais à vida – a terra, a água, o ar e o sol.’²⁵

O melhor presente, publicado em 1947 com tiragem de 15 mil exemplares, trazia na capa um menino com ar saudável, de chapéu e camisa xadrez, entrando em casa com um ramo de plantas nos braços. Ao fundo, pela porta entreaberta, avistam-se terras

²³ DUTRA, E. de F. *O ardil totalitário*. Imaginário político no Brasil dos anos 30. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997; p. 313. Ver também CAPELATO, M. H., op. cit., p. 173-191.

²⁴ ANDRADE, T. C., op. cit., p. 31.

cultivadas. Tataco vivia feliz na fazenda onde seus pais trabalhavam – universo agradável e tranquilo, onde as relações eram cordiais, onde se tomava café com leite com biscoitos de polvilho, onde o menino se comprazia ajudando os adultos e brincando. O campo era, enfim, depositário de valores e hábitos apreciáveis. Mas um acontecimento veio demonstrar que o quadro não estava ainda acabado.

No dia de São João, aniversário de Tataco, a família recebeu a visita inesperada de seu padrinho, o Sr. Galhardo, que vinha oferecer sua contribuição para a educação do menino. A fim de evitar que pensassem que o considerava mal educado, esclareceu aos anfitriões:

(...) a educação exige mais do que obediência e delicadeza. É educado quem aprende a ser são e forte e recebeu instruções a respeito do mundo, do homem, dos animais, das plantas, dos seres inanimados (...) Está educado quem se habituou aperfeiçoar o corpo, a inteligência e os sentimentos. Educou-se quem aprendeu a vencer as dificuldades da vida, sabendo escolher as melhores coisas e o melhor caminho. Entendeu Tataco?

- Penso que sim, padrinho.

Agradando o afilhado, a alisar-lhe os cabelos, o senhor Galhardo continuou:

- A educação é o aperfeiçoamento completo de nós mesmos. Ela deve principiar o quanto antes, no início de nossa existência. Educar-se é aprender, aprender, aprender.²⁶

O Sr. Galhardo fazia ecoarem as afinidades de Tales de Andrade com projetos de renovação educacional que vinham ganhando corpo em São Paulo, afinidades expressas também pelo apreço pessoal do autor por Lourenço Filho e por Sud Mennucci.²⁷

Nascido em Piracicaba, Mennucci foi um defensor do ruralismo pedagógico. Perseguia

uma escola brasileira que eliminasse o preconceito decorrente de nosso passado escravocrata com relação ao trabalho realizado no campo e que habilitasse a população rural a desenvolver a agricultura que, no seu entender, constituía a verdadeira vocação do Brasil. Para tanto, ele pretendia criar Escolas Normais Rurais que, através de um programa específico com aulas de agronomia e educação sanitária, formassem um professor capaz de

²⁵ CARVALHO, M.M., op. cit., p. 130-132.

²⁶ ANDRADE, T. C. *O melhor presente*. (col. Encanto e Verdade) São Paulo: Melhoramentos, s. d.; p. 17. O banco de dados da Melhoramentos registra apenas uma edição dessa obra, de 1947, com tiragem de 15 mil exemplares. Entretanto, consultei um exemplar com dedicatória de Elza Mattos Cunha Lima a Maria Laura, de 19/12/44.

²⁷ No prefácio à mencionada edição reunida de Encanto e Verdade de 1967, comemorativa do bicentenário de Piracicaba, Tales de Andrade agradece a todos aqueles “que concorreram para a realização de ‘Encanto e Verdade’ e me acoroçoaram no caminho das letras, como Lourenço Filho, Sud Mennucci e Pedro Krahenbull.” Texto assinado pelo autor em 25 de abril de 1967.

Como professor de Grupos Escolares do interior paulista e à frente de cargos administrativos da rede de ensino do estado, o escritor envolveu-se com vários projetos de renovação e modernização educacionais.

atender às necessidades específicas do aluno do interior do estado, cuja educação até então havia sido negligenciada.²⁸

Se Sampaio Dória, em sua gestão à frente da Diretoria de Instrução Pública do Estado de São Paulo – durante a qual Tales de Andrade foi indicado para a História Geral e do Brasil da Escola Normal de Piracicaba –, procurara implementar o ensino primário abreviado, com vistas a ampliar o acesso à escola nas regiões periféricas e rurais, o escritor não abria mão de que Tataco recebesse na fazenda onde vivia uma educação integral, associada ao modelo educacional dos Grupos Escolares paulistas.

Os pais de Tataco entusiasmar-se com a proposta do padrinho, pois o menino adorava aprender e eles mesmos não tinham qualquer instrução. Agradeceram comovidos a bondade de Sr. Galhardo, que permaneceu na fazenda para ensinar a Tataco as ferramentas iniciais: saber ler, escrever e fazer contas. Daí em diante, o menino faria o percurso por si só, valendo-se dos livros e do material escolar que enchiam a canastra presenteada pelo padrinho.

- Penso que entendi, padrinho. Não se pode passar sem um guia, na cartilha. Mas depois dela pode-se ler tudo, sozinho, não é?

- Justamente assim! (...) É o que espero se dará por aqui. Hei de acompanhá-lo na cartilha. Não o acompanharei nos demais livros. Mas sei que você lerá todos eles. E lerá estes cem pequenos volumes da Biblioteca Infantil. Lerá estes outros: *O Brasil, Os Brasileiros, O Guia da Saúde. O Guia do Lavrador...*

Tataco estava maravilhado. Tudo aquilo parecia um sonho. (...)

- Quando você souber ler, meu caro afilhado, há de instruir-se continuamente. Portanto, há de educar-se cada vez mais por meio desses e de outros livros, e também pela leitura de jornais, de revistas... A leitura é uma fonte de saber. Os livros são os verdadeiros mestres. (...) ²⁹

E assim por diante, o padrinho indicou ao menino a importância dos livros e dicionários para sua formação progressiva e permanente. Cumprida a missão primeira, o Sr. Galhardo partiu e Tataco tornou-se difusor de conhecimento na família e vizinhança.

Quanto mais lia, mais apreciava os livros. Ao pai e à mãe reproduzia, a cada passo, assuntos lidos. (...) Assim, além de educar-se e encantar-se com a leitura, Tataco proporcionava úteis ensinamentos e satisfação aos pais. Assim, além de viver cada vez mais admirado com o muito aprendido nos livros, aos pais ele maravilhava pela demonstração de seu crescente saber.³⁰

²⁸ VICENTINI, P. P. e LUGLI, R. G. Sud Mennucci. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque e BRITTO, Jader de Medeiros (Orgs.). *Dicionário de Educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/ MEC-INEP, 1999; p. 465-466.

²⁹ ANDRADE, T. C., op. cit., p. 25.

³⁰ *Ibidem*, p. 28.

Um dia, a família foi visitar uma tia que morava em outra região da fazenda, e encontrou Joãozinho, o filho dela, muito doente. A tia tentara, sem sucesso, curá-lo com métodos supersticiosos. Tataco recorreu então ao *Guia de saúde*, onde leu para a família o diagnóstico e as prescrições pertinentes.

Dócil e pacientemente o enfermo se sujeitou aos curativos logo feitos. (...) Ambas também nas pontas dos pés foram ver o pequeno. De volta, manifestaram ao Tataco a admiração pelos rápidos efeitos do acertado tratamento.

- Nada fiz para merecer tanto. Só me vali da leitura.
- Que sorte é a de quem, como você, estuda e aprende! Que graça é a de saber coisas direitas e certas! Que felicidade é a de, por isso, poder prestar tantos benefícios aos outros! (...) ³¹

Por onde passava, Tataco era chamado a ajudar os vizinhos a solucionar seus problemas. Certo dia, acompanhou o pai numa visita ao nhô Manduca. Durante o almoço, o dono da casa explicou-lhes que o gosto de feijão estava estranho porque o bom já se acabara, e tivera de servir do lote reservado para semente.

- Ué! Exclamou nhô Vadô. Então é assim que você faz? Deixa para semente o refugo defeituoso e cocho?
- Naturalmente. Desde menino é assim que venho fazendo com o feijão, milho, arroz e tudo que se planta. Assim fizeram meu pai, meu avô. Esse é o costume geral.
- Mas é costume errado.
- Quem disse isso?
- Tataco.
- Ora, ora... nhô Vadô! Então o carro vai adiante dos bois?
- O que Tataco disse está no Guia do Lavrador e é coisa provada. (...)
- Acredito, acredito... Não farei papel de burro que empaca. Dou-lhe o braço a torcer. Hei de seguir direitinho o que você leu nos livros e está me ensinando. Creio na melhoria das minhas novas raças. Obrigado, Tataco. (...) ³²

Os efeitos da mudança de estratégia foram magníficos e a fama de Tataco espalhou-se pela região:

(...) ninguém mais pôs em dúvida os seus ensinamentos. Com a máxima boa vontade e grande modéstia e simplicidade a todos atendia. Mostrava-lhes os livros, lia-lhe capítulos e fazia questão de mostrar que só possuía o mérito de saber ler (...) Pôde, assim, influir muito em benefício da gente do Retiro. (...) ³³

Quando Dr. Felisberto veio visitar sua fazenda após uma longa estadia no estrangeiro, de imediato percebeu os avanços. Soube dos feitos de Tataco e convidou-o

³¹ *Ibidem*, p. 32.

³² *Ibidem*, p. 37.

³³ *Ibidem*, p. 40.

a tornar-se ajudante do administrador. O menino continuou se empenhando para aprender e implementar novidades na fazenda, que passou a figurar como modelo para toda a região.

Satisfeito, o patrão ofereceu-lhe sociedade na empresa e nomeou-o administrador. Tataco agradeceu-lhe a generosidade, mas em lugar da sociedade, pediu-lhe a criação de uma escola para os filhos dos lavradores. Dr. Felisberto consentiu, pois sabia que a educação é um bem que não se perde, que permite “ganhar e guardar dinheiro”, “adquirir e conservar propriedades”... A história termina com a inauguração de um Grupo Escolar no Retiro, na qual foi chamado a discursar o padrinho de Tataco, autor da iniciativa que colocara em marcha tão significativas mudanças, nos mais diversos âmbitos da vida rural. Galhardo conclui sua fala definindo a educação como um talismã, que faria as crianças ricas, fortes e ditosas para a glória do Brasil.³⁴

Muitas das histórias de Tales de Andrade tinham como protagonista uma criança radicada no campo que, graças à oportunidade de estudar, tornava-se um arauto das luzes no meio em que vivia.³⁵ As crendices e a ignorância acabavam sendo vencidas pelo saber letrado, veículo do progresso.

Em contrapartida, os contos do autor que ousavam distanciar-se das balizas ideológicas cívicas e educacionais para navegar mais livremente no âmbito da fantasia revelavam as mazelas da falta de prumo literário.³⁶ Em *Bela, a verdureira*, quinto título da série, um homem que passeava pelo campo repara em uma flor diferente, aproxima-se dela e a escuta narrar sua história. Aquela flor um dia transformara-se em menina para fazer a felicidade de um casal de lavradores que não podia ter filhos. Levou uma vida feliz no sítio onde moravam até o dia em que um avião, que ia para uma guerra em defesa da pátria, aterrissou perto de sua casa. Bela, como se chamava, encantou-se

³⁴ *Ibidem*, p. 55.

³⁵ Também em *Árvores Milagrosas*, um menino é agente de renovação cultural. Quinzinho descobre tratar-se de superstição o que lhe dissera tio Gabriel, um ex-escravo que trabalhava em seu sítio, a propósito de uma certa árvore milagrosa. O menino decide investigar e constata que tudo não passava de uma farsa que enriquecia o dono da árvore, o qual se valia das crendices populares. ANDRADE, T. C. *Árvores milagrosas*. (col. Encanto e Verdade) 6^a. ed. São Paulo: Melhoramentos, s. d. A metáfora da difusão das “luzes” permeou o desenvolvimento do modelo escolar paulista nas primeiras décadas republicanas, como bem mostrou Carlos Monarcha a respeito da Escola Caetano de Campos, da qual a Escola Normal de Piracicaba foi uma ramificação. Ver MONARCHA, C. *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1999.

³⁶ A falta de organicidade da coleção se expressava na própria capa de *Bela, a Verdureira*, mais romântica e muito menos infantil do que, por exemplo, a de *O melhor presente*.

com ele. Eliseu aconselhou Bela e a família a fugirem dali, pois os invasores se aproximavam.³⁷

Seguiram-se tempos difíceis. Bela e a mãe perderam-se do pai, tiveram de trabalhar duro na lavoura e vender verduras na cidade de Congonhas. Num dado momento, os invasores cercaram a cidade e Bela incitou a população a resistir, ensinando as crianças do Grupo Escolar “Morais Barros” a plantarem hortinhas em seus quintais. Terminada a guerra, eis que surge uma baronesa na história. Doente, pede ajuda a Bela e sua mãe, que acabam descobrindo tratar-se da avó de Eliseu. Atendendo ao desejo de Bela, as rosas ajudam a baronesa a restabelecer-se.³⁸ A nação vence a guerra e Bela é homenageada como heroína da resistência. Organiza-se uma festa no palacete da baronesa. Em meio à multidão delirante, Bela revê Eliseu e seu pai.

A rosa encerra a narrativa com final feliz e desfolha-se. O homem que a ouvia conta que guardou suas pétalas no livro que ora se lê. E acrescenta: “Convém saber agora, depois da história acabada, que as crianças de Congonhas continuem sempre a empregar algumas horas no serviço das hortas e jardins. Cultivando a terra, elas trabalham para o Brasil”.³⁹

O autor recorre a imagens tão desconexas para contar uma história que, afinal, quer fixar o exemplo do cultivo de hortas e jardins. Andrade abre o livro anunciando que “a natureza fala ao homem”, que “basta saber escutar”, e o leitor espera uma trama pautada nessa relação. Segue-se porém uma história de amor, que parece buscar o tom de um conto de fada, mas que surpreende o leitor com uma inexplicada invasão ao país, contra a qual a agricultura ajuda a resistir. Bela apaixona-se por um aviador, e não por um príncipe, mas como talvez o autor estivesse incerto da escolha, anuncia subitamente que este era neto de uma baronesa, moradora de um palácio. Não menos de repente, para que ninguém se esquecesse de que Bela era uma rosa, ela recorre ao poder mágico das flores para salvar a vida da baronesa. O recurso ao conteúdo mágico é externo à história – carece de verossimilhança e de apelo para transportar o leitor para mundos alternativos. Justifica-se por conferir à narrativa um tom supostamente infantil. Num

³⁷ ANDRADE, T. C. *Bela, a Verdureira*. (col. Encanto e Verdade) 6^a. ed. São Paulo: Melhoramentos, s. d. Esse foi o 5^o. volume da coleção.

O militarismo foi um tema caro a escritores da época como Olavo Bilac, fundador da Liga Nacionalista. Em *O sono do monstro*, Tales de Andrade também abordou a questão. Celebrou o espírito pacífico do povo brasileiro, mas afirmando que, se por acaso o país fosse agredido e o monstro vermelho fosse despertado de seu sono profundo, em cada brasileiro haveria “um soldado para a defesa da pátria”. Esse foi o 11^o. volume da coleção Encanto e Verdade.

³⁸ ANDRADE, T. C. *Bela, a Verdureira*. 6^a. ed. São Paulo: Melhoramentos, s. d. Dedicatória de 21/03/46.

³⁹ *Ibidem*, p. 56.

último esforço para conferir à obra uma áurea poética e metafórica, o livro é apresentado como depositário das pétalas da rosa que viveu aquela história.

Um dos pioneiros da literatura infantil brasileira, Tales de Andrade experimentava possibilidades de produção que não vingariam a longo prazo – seus livros foram esquecidos pelas gerações vindouras, que contaram com a oferta de obras literariamente mais bem concebidas. Ainda nos anos 1940, contudo, o escritor fazia a alegria dos freqüentadores da Biblioteca Infantil de São Paulo quando comparecia à “hora do conto”. Falava das belezas do campo para crianças que viajavam pouco, de amor, medo e heroísmo para leitores que não satisfaziam a imaginação com programas de televisão. Eram menos exigentes? Não se trata disso. Trata-se de refletir sobre a interação de sujeitos com os produtos culturais a que tinham acesso em sua época, os quais buscavam corresponder ao horizonte de expectativas que se queria formar nos jovens leitores.⁴⁰

Pois como propôs Ligia C. Magalhães,

é que a literatura infantil converte-se num dos responsáveis diretos pela configuração de um horizonte de expectativas na criança. Ao contrário das outras modalidades artísticas, que se defrontam com um horizonte solidificado, a literatura infantil possui um tipo de leitor que carece de uma perspectiva histórica e temporal que lhe permita pôr em questão o universo representado.⁴¹

⁴⁰ De acordo com Hans Robert Jauss “a maneira pela qual a obra literária, no momento histórico de seu aparecimento, satisfaz, ultrapassa, desaponta ou refuta as expectativas de seu primeiro público, certamente oferece um critério para a determinação de seu valor literário. A distância entre o horizonte de expectativas e a obra, entre a familiaridade da experiência estética anterior e a ‘mudança horizontal’ demandada pela recepção de um novo trabalho, determina o caráter artístico de um trabalho literário, de acordo com uma estética da recepção: na proporção que essa distância diminui e um apelo a um horizonte de experiência ainda desconhecido não é exigido da consciência receptora, mais próxima a obra fica da esfera de arte de ‘culinária’ ou entretenimento (*Unterhaltungskunst*). Essa última obra pode ser caracterizada por uma estética da recepção não exigente de qualquer mudança de horizonte, mas mais como precisamente satisfazendo as expectativas prescritas por um gosto padronizado, em que satisfaz o desejo de reprodução da beleza familiar; confirma os sentimentos familiares; sanciona as noções desejáveis, torna sensações incomuns desfrutáveis como ‘sensações’, ou mesmo levanta problemas morais, mas apenas para ‘resolvê-los’ de uma maneira edificante como questões previamente decididas”. JAUSS, H. R. *Toward an aesthetic of reception*. Brighton: The Harvester Press, 1982. Beatriz Sarlo, por exemplo, identifica essa situação ao analisar o sucesso das novelas sentimentais na Argentina dos anos 1920. Essas apenas “satisfaziam” as expectativas do público, recorrendo a conteúdos e padrões estéticos familiares aos mesmos.

⁴¹ ZILBERMAN, R. e MAGALHÃES, L. C., op. cit., p. 134. No capítulo “A literatura infantil e o leitor”, assinado por Zilberman, apontam-se implicações do emprego do conceito de “horizonte de expectativas”, oriundo da hermenêutica, em relação à noção de “consciência estética”, elaborada pelos tchecos, e à crítica de M. Bakhtin, que afirma o caráter dialógico da obra literária. “O horizonte de expectativas é igualmente uma consciência ou um saber social, habitado por cada indivíduo, que avaliza não apenas a aceitação da obra de arte, mas a compreensão dos eventos num dado tempo. (...) Passa constantemente por uma evolução, mas supõe também uma tomada de posição por parte do sujeito, na medida em que o conhecimento terá como meta a ampliação deste horizonte.

Resulta daí uma diferença de postura teórica: ao formalismo e ao estruturalismo interessa de sobremaneira a descrição dos modos como a obra se opõe a uma consciência estética de uma certa época, medindo seu índice de ruptura e renovação. (...) Devido a isto, a obra de arte é necessariamente

Está claro, porém, que na medida em que Monteiro Lobato descortinava horizontes mais amplos e exigentes, com a aprovação de uns e o desagravo de outros mediadores, o público infantil seguia-lhe entusiasmado os passos.

2.2 O Brasil, o livro e a criança por um novo prisma

O modernismo dos anos 1920 e o regionalismo dos anos 1930 e 1940 alimentaram outras formas de aproximação a questões como a natureza, a cultura popular e rural, o passado e o futuro da nação. Na literatura infantil, os episódios no Sítio do Picapau Amarelo, *Histórias da Velha Totonha*, de José Lins do Rego (1936), *Alexandre e outros heróis*, de Graciliano Ramos (1944), por exemplo, dialogaram com essas preocupações. Em particular na obra infantil de Monteiro Lobato, problematizou-se o tema da nossa modernidade, das relações entre os mundos da oralidade e das letras, entre o local e o universal. Em meio à escassez de obras de origem estrangeira disponíveis para as crianças brasileiras (sobretudo até os anos 1930), o escritor enfrentava o desafio de abraçar simultaneamente o que havia de significativo aquém e além dos ambientes nacionais. Deixou clara essa perspectiva em “O irmão de Pinóquio”:

- Coitada de vovó! – disse um dia Narizinho. De tanto contar histórias ficou que nem um bagaço de caju (...)

Era pura verdade aquilo. Tão verdade que a boa senhora teve de escrever a um livreiro de São Paulo pedindo que lhe mandasse quanto livro fosse aparecendo. O livreiro assim fez. Mandou um e depois outro e depois outro e por fim mandou o *Pinóquio*.

- Viva! – exclamou Pedrinho quando o correio entregou o pacote. Vou lê-lo para mim só. Debaixo da jaboticabeira.

- Alto lá! – interveio dona Benta. Quem vai ler o *Pinóquio* para que todos ouçam, sou eu, e só lerei três capítulos por dia, de modo que o livro dure e nosso prazer se prolongue. (...)

A moda de dona Benta de ler era boa. Lia ‘diferente’ dos livros. Como quase todos os livros para crianças que há no Brasil são muito sem graça, cheio de termos do tempo da onça ou só usados em Portugal, a boa velha ia traduzindo aquele português de defunto em língua do Brasil de hoje.⁴²

O interesse de Lobato pela literatura universal, bem como sua disposição para colocá-la ao alcance dos brasileiros, manifestou-se também em sua atuação como

progressista e adiantada em relação a seu tempo (...). *Ibidem*, p. 76-79. Já Bakhtin, sublinha o caráter plural e inacabado da obra literária, que é decifrada e recriada a cada ato de leitura.

⁴² LOBATO, M. *Reinações de Narizinho*. 9ª. ed. São Paulo: Brasiliense, s. d.; p. 106.

adaptador e tradutor, dimensão de seu trabalho de apropriação cultural de que não se tratará, contudo, nesta tese.⁴³

Expressão dessa atitude foi o diálogo que Lobato manteve com escritores da Argentina – país sobre o qual costumava fazer comentários elogiosos –, onde sua obra infantil e adulta, traduzida para o espanhol, alcançou significativa repercussão. No final de sua vida, morou cerca de um ano em Buenos Aires, temporada dedicada a atividades editoriais e de tradução, à revisão de obras suas e redação de alguns textos originais. A boa acolhida que recebeu das crianças, nas ruas e nas vendas, o fez suspeitar de que se tornara um novo Andersen. Não só do Brasil – da América Latina.

a. Monteiro Lobato e a conquista dos leitores “para a cultura”

A obra de Monteiro Lobato (1882-1948) para crianças representou uma novidade em relação à literatura infantil que se produzia no Brasil nos idos do início do século XX, dialogando com novas concepções sobre a infância e sobre os sentidos das leituras literárias que se lhe ofereciam. Os sentidos militantes e didáticos contribuía para despistar aqueles discursos literários de marcas especificamente estéticas. Como constatou Marisa Lajolo a propósito dos textos escolares de Olavo Bilac, o ensinar “pela literatura”, centrado na função conotativa da mesma, prevalecia sobre o ensinar “para a literatura”, com vistas à formação de um público literariamente amadurecido.⁴⁴

Lobato buscou remodelar esta concepção, abrindo os livros infantis para possibilidades de elaboração artística usualmente reservadas, no país, a domínios da literatura para adultos. Não que tenha diluído a especificidade dos livros escritos para crianças, como demonstrou Cilza Carla Bignotto ao comparar as personagens infantis

⁴³ Não se sabe certo se Lobato foi de fato o autor das cerca de cem traduções que levaram o seu nome. De toda forma, envolveu-se a fundo com a atividade. Escreveu a Godofredo Rangel em junho de 1934:

“Tenho empregado as manhãs a traduzir, e num galope. Imagine só a batelada de janeiro até hoje: Grimm, Andersen, Perrault, Contos de Conan Doyle, *O Homem Invisível* de Wells, *Pollyana Menina* e *Pollyana Moça*, *O Livro da Jungle*. (...)”

Gosto imenso de traduzir certos autores. É uma viagem por um estilo. E traduzir Kipling, então? Que esporte! Que alpinismo! Que delícia remodelar uma obra d’arte em outra língua. (...)” LOBATO, Monteiro. *A Barca de Gleyre*: quarenta anos de correspondência literária entre Monteiro Lobato e Godofredo Rangel. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944; p. 493.

O escritor empregou soluções interessantes para aproximar certas obras das referências culturais dos leitores brasileiros. Sua *Alice no país das maravilhas*, por exemplo, em lugar de um poema inglês, recita a certa altura parte da *Canção do exílio*, de Gonçalves Dias. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1931.

dessas histórias com as presentes no restante da obra do autor.⁴⁵ Entretanto, na forma como no conteúdo dos textos lobatianos, percebe-se o trânsito de elementos entre dois universos demarcados segundo o público visado mas que, fundamentalmente, eram universos literários.

Bignotto analisou as histórias infantis de Lobato pelo prisma das categorias propostas por Vladimir Propp sobre a estrutura dos contos de fadas ou dos contos maravilhosos.⁴⁶ No Sítio do Picapau Amarelo desenham-se enredos com componentes simbólicos referidos ao desenvolvimento das condições físicas e anímicas da criança. Como nos contos analisados por Propp, as crianças da obra infantil de Lobato são levadas a deixar temporariamente o amparo do lar para enfrentar, com ajuda de recursos mágicos, os desafios do mundo interior e exterior. Retornam afinal à casa, vitoriosas e amadurecidas pelas experiências vividas. As personagens infantis dão o tom às histórias do Sítio, contagiando o ambiente circundante com sua imaginação, sua sensibilidade, seu desejo de aventura. As adultas, por sua vez, vivem em função daquelas, proporcionando-lhes o aconchego, a autoridade ponderada, o alimento físico e intelectual.

Nos contos de Lobato para adultos, ao contrário, as personagens infantis vivem uma realidade opressiva, que lhes nega a possibilidade de “ser criança”, de entregar-se a seu mundo de fantasias e brincadeiras.

As últimas palavras do conto – “*a cabecinha que faltava*” – fazem pensar na importância fundamental que o cérebro infantil tem nos contos lobatianos para adultos. Nos contos *Pedro Pichorra* e *O Fisco*, os pensamentos ou sonhos infantis são, de certa maneira, massacrados pela realidade adulta. No conto *A vingança da Peroba*, a cabeça da criança é moída por um artefato adulto. Na verdade, parece que o caboclo Nunes foi “moendo” o cérebro do filho aos poucos, segundo o narrador, dando-lhe pinga e fumo.⁴⁷

Vale notar a proximidade entre essas imagens e a que encerra o conto de Horacio Quiroga, “La Gallina Degollada”, que integra *Cuentos de Amor, de locura y de muerte*. O conto é de um vigor e de uma violência impressionantes, gestado, sem filtros, no espírito atormentado de Quiroga. As primeiras linhas dão já o tom da narrativa: “Todo

⁴⁴ LAJOLO, Marisa Philbert. *Usos e abusos da literatura na escola* (Bilac e a literatura escolar na República Velha) Tese de doutorado; área de Teoria Literária e Literatura Comparada. Depto. de Linguística e Línguas Orientais. FFLCH- USP, 1979.

⁴⁵ BIGNOTTO, Cilza Carla. *Personagens infantis da obra para crianças e da obra para adultos de Monteiro Lobato: convergências e divergências*. Tese (Teoria Literária) – Universidade de Campinas, 1999.

⁴⁶ PROPP, Vladimir. *As raízes históricas do conto maravilhoso*. São Paulo: Martins fontes, 1997.

dia, sentados no banco de um pátio, estavam os quatro filhos idiotas do casal Mazzini-Ferraz. Tinham a língua entre os lábios, os olhos estúpidos e giravam a cabeça com a boca aberta.”⁴⁸ Cada vez que a deformação se manifestava em um filho nascido saudável, o casal procurava conformar-se e manter vivo o amor que o unia, contendo, a tempo, as insinuações de responsabilidade que um jogava sobre o outro... A quinta filha, nascida entre esperanças e apreensões, não teve o infeliz destino dos irmãos. Os pais apegaram-se a ela e mimaram-na sem limites, ao passo que, aos filhos idiotas, revelaram toda sua ojeriza. O desfecho do conto é grotesco. A cena precedente, do chão da cozinha banhado com o sangue da galinha preparada para o almoço, reproduz-se em novas circunstâncias. Ao ouvir um grito de Bertinha, o casal retorna às pressas de sua caminhada pela propriedade. Vitimada pelos irmãos, o sangue da menina é que agora corria pelo piso.

Da mesma forma, como Quiroga, Lobato excluiu o tom opressivo de suas narrativas infantis. A preocupação em depurar suas histórias para crianças das passagens violentas acentuou-se na medida em que o autor as lapidava, rescrevendo-as diversas vezes até sua edição definitiva nas *Obras Completas*, em 1946. Assim, por exemplo, em *A menina do narizinho arrebitado*, o capítulo A enfermaria, que descrevia a visita de Narizinho a um hospital do Reino das Águas Claras, ao longo da qual ela experimenta o sofrimento e a morte de pacientes, foi suprimido em 1934, quando da integração da história ao volume *Reinações de Narizinho*. Ademais, as crianças do Sítio jamais sofrem violência física, como ocorre com Pedrinho, de “O Fisco”, ou psicológica, com “Pedro Pichorra”.⁴⁹ Afinal, como propôs Anísio Teixeira – referência central das concepções pedagógicas que Lobato desenvolveu –, era importante que a educação infantil se desse num “meio purificado”, em que se eliminassem “os aspectos reconhecidamente nocivos do ambiente social”.⁵⁰

Pedro Pichorra é ridicularizado e humilhado por seu pai ao contar-lhe, assustado, que havia visto um saci. Já nas histórias infantis, os produtos da imaginação e do medo são reconhecidos como dimensões do real. É o que explica o saci a Pedrinho:

⁴⁷ BIGNOTTO, C. C., op. cit., capítulo 4, Personagens infantis dos contos para adultos e das histórias para crianças: convergências e divergências.

⁴⁸ QUIROGA, H. *Cuentos de amor, de locura y de muerte*. Santafé de Bogotá: Crónica, 1994; p. 13-21.

⁴⁹ Ver LOBATO, M. O fisco. In. ____ *Negrinha*. São Paulo: Brasiliense, 1964; p. 53-66; e LOBATO, M. Pedro Pichorra. In. ____ *Cidades mortas*. São Paulo: Brasiliense, 1964; p. 51-72.

⁵⁰ TEIXEIRA, A. A pedagogia de Dewey – Esboço da teoria da educação de John Dewey. In. DEWEY, J. *Vida e educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1930; p. 23-24.

- A mãe do medo é a incerteza e o pai do medo é o escuro. Enquanto houver escuro no mundo, haverá medo. E enquanto houver medo, haverá monstros como os que você vai ver.
- Mas se a gente vê esses monstros, então eles existem.
- Perfeitamente. Existem para quem os vê e não existem para quem não os vê.⁵¹

Como Pedrinho, todas as personagens do Sítio do Picapau enxergam o saci. Aí, conclui Bignotto, “o maravilhoso invade os limites da realidade porque a imaginação infantil ultrapassa o interior das personagens e passa a fazer parte da paisagem”. A abolição das fronteiras entre os universos do real e do maravilhoso afirmou-se, em verdade, progressivamente na ficção infantil de Lobato. Como constatou Nelly Novaes Coelho,

Plenamente identificado com uma das rupturas mais importantes trazidas pelos movimentos renovadores deste século (a que, desafiando a lógica tradicional, rompe os limites entre o real e o imaginário), Monteiro Lobato funde os dois mundos. (...) Essa fusão, porém, não se fez de imediato (...)

Por exemplo, a primeira versão de *A menina do narizinho arrebitado* mostra que seu ponto de partida foi a invenção de Lewis Carroll (...). Tal qual Alice que, brincando no jardim, está quase adormecendo quando vê passar um coelho vestido consultando um relógio (...), também a Lúcia de Lobato já ia adormecendo à beira do regato (...) quando sente cócegas no nariz e ali vê um peixinho (...) conversando e acaba por seguir o peixinho-príncipe, entrando no maravilhoso Reino das Águas Claras. Ambas as personagens (...), no final, voltam para a realidade comum, no momento em que acordam (...)

Na versão definitiva (de 1931), já não há sono ou sonho explicando ‘racionalmente’ a convivência das personagens com o maravilhoso. (...) tudo termina quando a menina se dirige para a festa que ia haver no Palácio:

‘... assim que entrou na sala de baile, rompeu um grande estrondo lá fora (...):

- Narizinho, vovó está chamando!...

Tamanho susto causou aquele trovão entre os personagens do reino marinho, que todos sumiram, como por encanto. Sobreveio então uma ventania muito forte, que envolveu a menina e a boneca, arrastando-as do fundo do oceano para a beira do ribeirãozinho do pomar. (...)’

Não mais o sonho, mas o real penetrado de magia.⁵²

Nos contos para adultos, a imaginação das personagens infantis, tolhida pelo mundo exterior, não pode transbordar.⁵³ Serve de refúgio para a alma da criança, ajuda-a a definir sua identidade, mas não a livra dos desenlaces trágicos que a vida real lhes

⁵¹ BIGNOTTO, C. C., op. cit.

⁵² COELHO, N. N. *Dicionário crítico de literatura infantil e juvenil brasileira: séculos XIX e XX*. 4ª ed. rev. São Paulo: EDUSP, 1995; p. 848-851.

⁵³ Sobre o sentido dos desfechos felizes nos contos infantis, ver por exemplo BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980 e PROPP, V., op. cit.

impõe: Pedrinho Pichorra acaba humilhado, Pedrinho, de “O Fisco”, espancado e Pernambi, de “A vingança da Peroba”, morto.⁵⁴

Em meio a um universo social marcado pela pobreza e pela ignorância, pela incompreensão e pelo pouco caso com relação às crianças, a única personagem dos contos para adultos a assumir uma postura diferenciada é aquela vinculada ao universo das letras – o livreiro de “Duas Cavalgaduras” –, que respeita e estimula a vida imaginativa de seu filho Antoninho.⁵⁵ A obra para crianças reforça a hipótese de que, na percepção de Lobato, o ambiente ideal para a formação infantil seria permeado pela cultura letrada, tendo em vista a presença iluminista de dona Benta, ponte entre os saberes extraídos dos livros e a comunidade do Sítio. Por isso mesmo, o escritor esperava que seus leitores se familiarizassem com um repertório literário “básico” – que reunia de Shakespeare e Cervantes a contos de fadas –, o qual ele próprio buscava introduzir por meio de sua obra, e ao qual suas personagens faziam constante menção.

Ao lado do enquadramento cultural, as contingências sócio-econômicas repercutem diferentemente na vida das personagens infantis dos textos para adultos e para crianças. Se no Sítio do Picapau a vida é simples mas livre de problemas financeiros,

a miséria está presente em todas as famílias das personagens infantis dos contos para adultos. A mãe de Negrinha é escrava, os pais de Pedrinho (*O Fisco*) são “escravizados”. As crianças passam fome, são “doentias”, “atrofiadas”, “mal vestidas”. Moram em casebres e não estudam. Negrinha e Pedrinho Pichorra trabalham. Os pais de Pernambi e de Pedrinho (*O Fisco*) esperam o momento em que seus filhos irão trabalhar. Anica, por não poder trabalhar, é rejeitada pela mãe. A miséria não deixa espaço para brincadeiras, tanto que Luisinho precisa vender o único brinquedo para comprar comida. (grifo da autora)⁵⁶

Não por acaso os meios da subsistência ocupam um lugar marginal nas histórias infantis de Lobato. Segundo Alison Lurie,

Dinheiro é um componente da literatura infantil, no sentido de que muitas histórias lidam com a busca de algum tipo de tesouro. Essas buscas, diferentemente das da vida real, são quase sempre bem sucedidas, embora em certos casos o que se encontra no final é alguma forma de alegria familiar, definida pelo autor e pelas personagens como o ‘verdadeiro tesouro’. A simples sobrevivência econômica, no entanto, quase nunca é um problema; o que se busca, antes, é um excedente mágico (...) de riqueza.⁵⁷

⁵⁴ Ver LOBATO, M. A vingança da peroba. In. _____. *Urupês*. São Paulo: Brasiliense, 1964; p. 135-154.

⁵⁵ Ver LOBATO, M. Duas cavalgaduras. In. _____. *Negrinha*. São Paulo: Brasiliense, 1964; p.189-200.

⁵⁶ BIGNOTTO, op. cit.

Assim como o dinheiro, outros assuntos muitas vezes centrais na ficção para adultos, como o amor e a morte, ganham outra dimensão na ficção infantil:

Das três principais preocupações da ficção para adultos – sexo, dinheiro e morte – a primeira está ausente da literatura infantil clássica e as outras duas ou estão ausentes ou bem silenciadas. O amor nessas histórias pode ser intenso, mas é antes romântico que sensual (...). Peter Pan deseja Wendy passionavelmente, mas o que ele quer é que ela seja sua mãe.⁵⁸

Construindo pouco a pouco a especificidade de sua literatura para crianças, Lobato fez alterações em seus textos nos sentidos indicados por Lurie.⁵⁹ Na primeira edição de *A menina do narizinho arrebitado*, a protagonista ansiava por dançar nos braços do príncipe Escamado; na versão final da obra, ao romantismo Narizinho prefere a divertida cena dos animaizinhos da corte, que dançavam ao seu redor. A Narizinho princesa de conto de fadas vai dando lugar a outra, simplesmente criança. Outros episódios dedicados a relações amorosas, como o casamento de Emília com o Marquês de Rabicó, são abordados de forma cômica, nunca erótica. O humor, ausente na trajetória das personagens infantis dos contos para adultos, envolve a obra para crianças, constituindo um meio de subversão da realidade circundante.

Convicto de que “a arte ensina à vida o seu dever”, o autor foi tecendo representações literárias que denunciavam, em seus contos para adultos, as práticas sociais que sufocavam a infância e, sobretudo nas histórias do Sítio do Picapau, representações que modelavam o ambiente no qual a criança brasileira poderia florescer. Ao fazer circular livros que acolhessem os leitores em sua obra ficcional, Lobato esperava que estes se apropriassem das chaves da transformação que nela se guardavam.

*

Em 1921, um ano após o lançamento de *A menina do narizinho arrebitado*, Monteiro Lobato reuniu em *A onda verde*, entre outros artigos que havia escrito para jornais, um dedicado ao tema da formação do leitor. O texto partia de uma crítica ao

⁵⁷ LURIE, Alison. *Don't tell the grown-ups*. The subversive power of children's literature. Boston: Back Bay, 1990; p. XIV.

⁵⁸ *Ibidem*

⁵⁹ A partir do sucesso de *A menina do narizinho arrebitado*, Lobato foi, aos poucos, experimentando as possibilidades de uma literatura para crianças afinada com suas perspectivas estéticas, políticas, filosóficas e educacionais. Todos os livros que Lobato publicou entre 1920 e 1927 sofreram mudanças importantes quando de sua volta dos Estados Unidos, em 1931. Mesmo as obras posteriores foram reescritas até a edição definitiva de 1946.

inquérito promovido, junto às livrarias, pelo jornal *O Estado de S. Paulo*, sobre o que se lia no país. Na visão de Lobato, os resultados do inquérito eram questionáveis por diversas razões mas, em particular, porque as obras apreciadas por uma reduzida elite, compradora de livros, não coincidiam com as que circulavam entre parcelas mais extensas da população. Refletindo sobre as práticas mais difundidas nesse campo, o autor constatava que, depois de ter aprendido na escola a detestar o livro, a meninada não raro encontrava uma segunda chance para voltar à senda da leitura, quando lhes caía nas mãos o saboroso *best seller proibido* da França setecentista. A centralidade dessas considerações para este trabalho justifica a longa citação:

Entre nós, por exemplo, é facilímo seriar as leituras que conformam a mentalidade do povo.

O menino aprende a ler na escola e lê, em aula, à força, os horrorosos livros de leitura didática (...). Coisas soporíferas, leituras cívicas, fastidiosas patriotices (...).

A pátria pedagógica (...) em estilo melodramático, **e embutida a martelo num cérebro pueril que sonha acordado e, fundamentalmente imaginativo, só pede ficção, contos de fada, história de anõezinhos maravilhosos, ‘mil e uma noites’, em suma, apenas consegue uma coisa:** fazer considerar a abstração ‘pátria’ como um castigo da pior espécie. (...)

Além disso, sai o menino da escola com esta noção curiosíssima embora lógica: **a leitura é um mal; o livro, um inimigo; não ler coisa alguma é o maior encanto da existência.**

Acontece, todavia, que o diabo intervém, e um belo dia lhe cai nas mãos um livro proibido, ‘**Teresa, a filósofa**’, por exemplo. (...)

Está salvo! Aquele providencial livrinho matou-lhe o engulho da leitura inoculado na escola pela pedagogia sorna. O menino aprendeu no livro de Teresa o valor da leitura; (...) viu que a leitura é suscetível de interessar profundamente à imaginação; e que se há livros piores que palmatórias, os há, em compensação, deliciosos, como esse da boa Teresa. (...)

E, despertado para um mundo novo, hei-lo à caça de livros e a mergulhar-se em quantos encontra, em procura de pão para a libido – o pão básico, o pão fundamental do homem.

Daí a procurar o pão do espírito é um passo. E está salvo, está ganho para a cultura. (...)

Estes são, pois, os livros fundamentais da nossa cultura. (...) sem eles, tais mentalidades conservar-se-iam em estado latente, graças ao horror à leitura que é adquirido na escola.

Ao lado desses livros básicos existem outros de menor influência, embora fecundíssimos em resultados. ‘Carlos Magno e os Doze Pares de França’ é um deles.

Não se dirige à libido, e sim ao instinto guerreiro que nos legou o troglodita e que a civilização vem apurando através dos séculos. A imaginação ali cabriola como potro insofrido, liberto da baia. (...)

É livro formador. Desperta o gosto pela leitura e conduz à boa estrada quantos no tempo próprio lhe põem a vista em cima.

Mas o menino cresce, atinge a puberdade e entra a perturbar-se diante da mulher. Ama. (...) Ele cai a fundo em Casimiro de Abreu. (...)

As meninas já vão todas a Escrich. Só Escrich sabe o segredo de interessar a sensibilidade das nossas ‘meninas moças’. (...)

Mil cidadezinhas pelo interior do Brasil existem onde, em matéria de leitura, de pais a filhos, gerações sucessivas gravitam em torno desse trio: Teresa, Carlos Magno, Escrich. (...) Sem donos, em geral, circulam de mão a mão, em empréstimos sucessivos, como bens pertencentes à comunidade. (...)

Só nacionalizamos, portanto, o amor – e o amor masculino, apenas. Para o resto o nosso povo ainda é colono. E assim será enquanto a literatura for entre nós uma planta de estufa – desabrochada em flores como as quer a *élite*, e **enquanto a pedagogia for a própria arte de secar as crianças com o didatismo cívico**, criando, logicamente, o irredutível horror à leitura que caracteriza o brasileiro.⁶⁰ (grifos meus)

A interpretação de Lobato chega a ser revolucionária para o período. Para leitores principiantes, era preciso que os livros fossem sedutores, que apelassem à imaginação, à libido, à violência... Nenhum argumento sobre as implicações desses textos sobre a formação moral da criança ou do jovem; nenhuma missão atribuída aos primeiros livros que não a de mostrar que esse universo reservava maravilhas desconhecidas que valiam a pena vasculhar. Nesse sentido, eram obras “formadoras”, pois ganhavam o sujeito “para a cultura”. Não se tratava, como no Tataco de Tales de Andrade, de alfabetizar-se para atualizar continuamente saberes instrumentais ou, como em Agapito, para regenerar-se. Tratava-se de adquirir o hábito de leitura para mergulhar em outros mundos – imaginativos, emotivos, reflexivos –, com vistas ao crescimento interior.

Por isso seus livros exploravam, com poesia e filosofia, crítica e humor, múltiplas dimensões da alma humana, contradições e perspectivas do universo social e desafios do conhecimento. À diferença do repertório literário infantil predominante no mercado brasileiro, que considerava “pobre e besta”, Lobato buscou confeccionar livros onde as crianças quisessem morar, como lembrava-se de “ter morado no *Robinson* e em *Os filhos do capitão Grant*”.⁶¹ Seu esforço foi reconhecido por críticos contemporâneos, como Tristão de Ataíde, que escreveu em *O Jornal*, do Rio de Janeiro, em 25 de abril de 1921, a propósito de *A menina do narizinho arrebitado*, que por ele a criança “criará gosto pela leitura, sentirá que o livro não é apenas um instrumento de disciplina mas um campo maravilhoso para a expansão do mundo interior (...). É um livro que estimula a vida, que fecunda a imaginação, que desperta a curiosidade.”⁶²

⁶⁰ LOBATO, M. Os livros fundamentais. In. _____. *A onda verde* (jornalismo). São Paulo: edição da Revista do Brasil, 1921; p. 161-169.

⁶¹ Cartas escritas a Godofredo Rangel em fins dos anos 1910 expressavam o gradual despertar do autor para assunto, insatisfeito com as leituras que sua mulher, Purezinha, fazia para as crianças da casa. Preocupado em criar algo que interessasse as crianças, pediu ao amigo que “experimentasse” seus primeiros livros com os alunos dele.

⁶² Tristão de Ataíde *apud* AZEVEDO, C. L. de, CAMARGO, M. e SACCHETTA, V. *Monteiro Lobato: furacão na Botocúndia*. São Paulo: SENAC São Paulo, 1997; p. 158.

É verdade que seus textos não romperam inteiramente com as condições que baseavam a literatura infantil brasileira das primeiras décadas do século XX. Como sintetizaram Lajolo e Zilberman, esta

não teve origem popular, nem aparecimento espontâneo: seu surgimento foi induzido, patrocinado pelos autores que escreveram livros para crianças no período de transição entre os séculos XIX e XX. Desde então, no entanto, e em particular após o sucesso de Tales de Andrade e Monteiro Lobato, as editoras começaram a prestigiar o gênero, motivando seu aumento vegetativo ao longo dos anos 20 e 30, bem como a adesão progressiva de alguns escritores da nova e atuante geração modernista.

O êxito, contudo, não garantiu a autonomia da literatura infantil, que continuava sem legitimação artística: a publicação de obras para crianças não afetava a imagem de seus escritores. O estímulo parece ter sido outro: **o mercado escolar, aparentemente, recompensava o esforço de escrever para jovens. Porém, como, para circular nas salas de aula, era preciso, além da espontaneidade e imaginação, adequar-se aos cursos vigentes e aos programas curriculares, a fantasia e a criatividade já foram indiretamente disciplinadas, favorecendo o Estado que, assim, controlava de alguma maneira a produção de livros destinados à infância.**

Percebem-se os limites dentro dos quais é possível chamar de modernista a literatura infantil publicada entre os anos 20 e 40, permeável aos efeitos de várias alterações que, neste período, afetam a economia, a política, a educação e as artes. (...) ⁶³ (grifos meus)

Desde o princípio, Lobato buscou vender suas obras infantis para Diretorias de Ensino de diferentes estados do país. Percebeu que esse caminho concorria para a realização do sonho de viver da literatura, de profissionalizar-se, enfim, como escritor.⁶⁴ Em 1922, a *Revista do Brasil* apresentava, na seção de bibliografia, *Fábulas de Narizinho*, publicado pela editora Monteiro Lobato e Cia. em 1921:

‘Fábulas de Narizinho’ é mais uma produção da literatura infantil de Monteiro Lobato. Obedece à mesma orientação. Continua a série didática.

Não é espantoso este desdobramento do escritor forte de ‘Urupês’ em autor escolar, tantas vezes reafirmado?

Parece, à primeira vista. Compreende-se, porém, desde que se observa a poderosa faculdade de imaginação de Lobato, o seu pendor para o trágico, o seu fundo de metafísico e moralista, revelado na sua obra literária precedente. A vocação pedagógica, como bem disse Goldberg, nota-se no proêmio filosófico de muitos dos seus contos, no seu remate onde há sempre um ensinamento e nos símbolos da sua moral.

‘Fábulas’ é, pois, o livro didático mais logicamente deduzido da personalidade de Lobato. (...)

⁶³ ZILBERMAN, R. e LAJOLO, M., op. cit., p. 61.

⁶⁴ Ver carta a Rangel de 1/5/1919 em LOBATO, M. *A Barca de Gleyre*: quarenta anos de correspondência literária entre Monteiro Lobato e Godofredo Rangel. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944; p. 392. Ver também LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. *O preço da leitura*: leis e números por detrás das letras. São Paulo: Ática, 2001.

Esse livro, que corresponde a uma grande necessidade das nossas escolas, vai prestar excelentes serviços ao ensino.⁶⁵

O catálogo da mesma editora de 1922 descrevia *Narizinho arrebitado* como uma “obra fora dos moldes habituais e escrita de modo a interessar profundamente as crianças, poupando trabalho aos professores e pais. Adaptada para o uso das escolas de São Paulo, da Paraíba e de outros estados”.⁶⁶ O catálogo de 1925 mencionava duas edições distintas dessa obra: *A menina do narizinho arrebitado*, publicada originalmente em 1920, “lindo álbum colorido onde começam as aventuras dos netos de D. Benta”, com cuidadosa apresentação gráfica, volume cartonado tipo álbum de figuras, no formato 29X22 cm, com 43 páginas e pitorescos desenhos de Votolino; e *Narizinho arrebitado* (Segundo Livro de Leitura para uso das escolas primárias), cuja primeira edição data de 1921, “edição escolar contendo além da matéria que constitui o álbum acima, mais duas longas partes com toda a história de Narizinho”, apresentada em simples brochura, no formato de 18X23 cm, com 181 páginas e os mesmos desenhos de Votolino, embora reduzidos. Nas narrativas incluídas, que hoje integram a parte *O Sítio do Picapau Amarelo* do volume *Reinações de Narizinho*, já se encontravam todas as personagens que povoam o universo do Sítio. Além disso, a edição escolar sofreu alterações do texto original.⁶⁷

⁶⁵ *Revista do Brasil* (São Paulo), n. 75, p. 66-67, março de 1922.

⁶⁶ AZEVEDO, C. L. de, CAMARGO, M. e SACCHETTA, V. *Monteiro Lobato: furacão na Botocúndia*. São Paulo: SENAC São Paulo, 1997; p. 161.

⁶⁷ Edgar Cavalheiro conta que “durante uma partida de xadrez no Guarani com o escritor José Maria de Toledo Malta, Lobato ouviu de seu adversário a história de um peixinho que passara algum tempo fora d'água, desaprendera a nadar e, ao voltar ao rio, se afogara. ‘O tal peixinho pusera-se a nadar em minha imaginação; e quando Malta saiu, fui para a mesa e escrevi a ‘História do Peixinho que Morreu Afogado’ – coisa curta. Do tamanho do peixinho. Publiquei isso logo depois, não sei onde. Depois veio-me a idéia de dar maior desenvolvimento à história, e ao fazê-lo acudiram-me cenas da roça, onde eu havia passado a minha meninice’.” CAVALHEIRO, E. *Monteiro Lobato: vida e obra*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956, v. 2, p. 566.

Segundo Francisco de Assis Barbosa, a primeira versão de *A menina do narizinho arrebitado* teve tiragem inicial de 60.000 exemplares, segundo os arquivos da gráfica, “retificando Edgard Cavalheiro, que registra 50.000, assim mesmo coisa verdadeiramente fantástica não só para aqueles tempos, mas até mesmo para os nossos dias. Pois bem. A tiragem monstro, verdadeira loucura editorial, esgotou-se em oito ou nove meses. Lobato reservaria 500 exemplares para distribuição, como propaganda, para todos os grupos e escolas públicas do Estado. Esse golpe do editor, que ainda não ocorrera a nenhum outro por considerá-lo destituído de espírito comercial, inútil e dispendiosa quixotada acabou dando certo”. BARBOSA, F. de A. *Monteiro Lobato e o direito de sonhar*. Edição facsimilar da 1ª. ed. de *A menina do narizinho arrebitado*. São Paulo: Metal Leve, 1982; p. 51.

Seguiu-se a isso a conhecida história da descoberta do livrinho preferido das crianças por Washington Luís e seu Secretário do Interior, Alarico Silveira

A estratégia editorial também envolveu cuidados com a apresentação e com o seqüenciamento: muito ilustrados e graficamente bem cuidados que, aos poucos, seus livros vão formando uma narrativa sem fim, cada volume não passando de um capítulo, a ser lido separado ou em seqüência. Cf. AZEVEDO, C. L. de, CAMARGO, M. e SACCHETTA, V., op. cit., p. 161.

Ao lado dos interesses comerciais, contudo, Lobato viu a escola como parceira da literatura na obra de modernização da sociedade brasileira. Quando em *O poço do Visconde*, publicado em 1937, a descoberta de petróleo obrigou as personagens do Sítio a deliberar sobre o destino da riqueza adquirida, dona Benta ponderou:

- (...) Eu sempre quis beneficiar esse nosso povo da roça, tão miserável, sem cultura nenhuma, sem resistência, largado em pleno abandono no mato, corroído de doenças tão feias e dolorosas. (...)
- E também poderemos criar umas boas escolas profissionais para essa caboclada bronca – propôs Narizinho. Eles são aproveitáveis, mas têm de ser ajudados. Por si nada fazem porque nada podem fazer. (...) ⁶⁸

O escritor refletiu sobre os desafios da educação brasileira de sua época, manifestando entusiasmo pelas propostas escolanovistas e, em particular, pela obra de Anísio Teixeira. Lobato e Teixeira conheceram-se em Nova Iorque em fins dos anos 1920, quando aquele era adido comercial brasileiro e o educador baiano fazia especialização no *Teachers College* da Universidade de Columbia. Lobato escreveu-lhe em 1929,

Recebi o seu livro e estou a lê-lo com interesse e simpatia que me causam os trabalhos ‘pensados’. Que penetração, que visão segura do problema! Poucas vezes na vida tenho encontrado inteligência lúcida como a sua e tão penetrante. Se no Brasil houvesse ressonância para as idéias esse livro calaria fundo e marcaria época. Infelizmente, as coisas são o que são. Poucos lerão o seu trabalho – e menos ainda o entenderão... Mande um exemplar ao Alarico Silveira, secretário da Presidência, e outro ao Fernando de Azevedo, diretor de Instrução no Rio. A eles escreverei recomendando que leiam religiosamente o seu trabalho e tenho a certeza de que de dois pelo menos você será entendido. (...) ⁶⁹

Foi assim, por intermédio de Lobato, que Teixeira aproximou-se de Fernando de Azevedo, um dos principais articuladores do movimento em prol da renovação educacional no país, na época. Lobato recomendava-lhe vivamente que recebesse, escutasse, adorasse o jovem educador baiano. Afinal, reconheceu em Anísio Teixeira a liderança ideal para aquele movimento. Em 1932, declarou em carta ao amigo:

(...) Imagine que ontem o Fernando deu-me aquele volume do manifesto ao povo e ao governo sobre educação para que o lesse e sobre ele falasse num artigo. (...)
Comecei a ler o manifesto [dos pioneiros]. Comecei a não entender, a não ver ali o que desejava ver. Larguei-o. Pus-me a pensar – quem sabe está nalgum livro do Anísio o que não acho aqui – e lembrei-me de um livro

⁶⁸ LOBATO, M. *O Poço do Visconde*. 9ª. ed. – São Paulo: Brasiliense, s. d., p. 151.

⁶⁹ VIANNA, A. e FRAIZ, P. *Conversa entre amigos*: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia; Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1986, p. 31. Também Anísio expressou, em cartas, admiração pelos livros infantis de Lobato.

sobre a educação progressiva que me mandaste e que se extraviou no caos que é a minha mesa. Pus-me a procurá-lo, achei-o. E cá estou, Anísio, depois de lidas algumas páginas apenas, a procurar dar berros de entusiasmo por essa coisa maravilhosa que é a tua inteligência lapidada pelos Deweys e Kilpatrick!

Eureca! Eureca! Você é o líder, Anísio! Você é que há de moldar o plano educacional brasileiro. (...) ⁷⁰

Embora não tenha encontrado espaço aberto para tanto voluntarismo, Teixeira de fato cumpriu, entre outros papéis de significativa projeção, o de introdutor da filosofia educacional de John Dewey no Brasil. Como sintetizou Pedro Angelo Pagni, a respeito das contribuições teóricas do educador norte-americano apropriadas por Teixeira:

(...) as teorias tradicionais da educação se pautaram em uma concepção de homem que seria formado a partir de seu desenvolvimento natural, ou então, da imposição das exigências do espírito; **a teoria da educação formulada por Dewey parte da integração entre o organismo e o meio, enfatizando a continuidade entre natureza e espírito, da formação de uma unidade cognitiva conseguida através da experiência.** (...) ⁷¹

Não sendo primariamente cognitiva, a experiência poderia ser puramente orgânica, sem que se percebesse e se convertesse em aquisição de conhecimento, ou seja, em pura consciência. **Mas ela também poderia se converter em cognição na medida em que, sendo percebida e refletida, chegaria ao conhecimento e à consciência humana, desde que faça parte do anseio e, principalmente, tenha um significado para aquele que a representa. Esse seria o atributo exclusivamente humano da experiência, e a partir dele o homem se empenharia na “constante revisão de sua obra”.** ⁷¹ (grifos meus)

Criticando a escola tradicional, enclausurada em seus próprios muros e transmissora de cultura inútil aos alunos, Anísio reconhecia na teoria de Dewey o mérito de buscar integrar a aprendizagem escolar com aquela decorrente das experiências sociais em geral. A “verdadeira educação”, sustentava a leitura de Dewey por Anísio, devia basear-se na “redireção das experiências educativas”, fazendo com que pouco a pouco a criança se associasse à experiência comum (o que estabelecia uma relação orgânica entre indivíduo e sociedade), “modificando de acordo com ela seu estímulo interno”, ajustando e ordenando suas experiências por intermédio da linguagem. Por intermédio da experiência, a criança perceberia o sentido das coisas, compreendendo as palavras num processo de “reconstrução imaginativa”, mais do que de repetição ou

⁷⁰ *Ibidem*, p. 68.

⁷¹ PAGNI, P. A. A constituição da Filosofia da Educação de Anísio Teixeira (1930-1934). Entre a doutrina pedagógica e a crítica filosófica. In. MONARCHA, C. (Org.). *Anísio Teixeira: a obra de uma vida*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001; p. 161. Na visão de Pagni, Anísio Teixeira estava, em suas produções teóricas publicadas entre 1930 e 1934, menos preocupado em conceber um projeto político educacional, como quiseram outros “educadores profissionais”.

treino. Dado que cabia à criança ampliar e alterar gradualmente o significado de suas experiências anteriores, não havia “nenhum meio de controlar ou dirigir diretamente a educação que as novas gerações receberiam, ‘salvo preparar o ambiente em que a criança pensa, age e sente’”.⁷²

Cumpria pois que o ambiente escolar fosse organizado de modo a influir moral e mentalmente sobre as novas gerações, atendendo a três condições fundamentais: a) que este fosse uma simplificação do ambiente social complexo, característico da época, para que a criança pudesse gradualmente conhecer seus segredos e nele participar; b) que a escola se constituísse num órgão “específico de uma constante melhoria” da vida, organizando um “meio purificado”, onde os aspectos reconhecidamente nocivos do ambiente social fossem eliminados; c) que ela promovesse “um ambiente de integração social, de harmonização de tendências em conflito, de larga tolerância inteligente e hospitaleira”.⁷³

Em mais de um sentido, as narrativas de Monteiro Lobato para crianças foram ao encontro dos referenciais e preocupações acima apresentados, em especial aquelas publicadas na década de 1930 e na primeira metade dos anos 1940, as quais passaram a abordar conteúdos escolares ou que o escritor julgava válido difundir, nos campos da Astronomia (*Viagem ao céu*, 1932), da Gramática (*Emília no País da Gramática*, 1934), da Aritmética (*Aritmética da Emília*, 1935), da História (*História do Mundo para Crianças*, 1933), da Geografia (*Geografia de Dona Benta*, 1935), da Geologia (*O Poço do Visconde*, 1937), das ciências exatas (*História das Invenções*, 1935 e *Serões de Dona Benta: Lições de física e astronomia*, 1937), das ciências biológicas (*A reforma da natureza* e *O espanto das gentes*, 1941), da Política (*A chave do tamanho*, 1942), da Literatura (*Dom Quixote das crianças*, 1936; *Fábulas*, lançado em 1922 e reeditado em 1934 dentro do volume *Reinações de Narizinho*), do Folclore (*Histórias de tia Nastácia*, 1937), da Mitologia grega e da Filosofia (*O minotauro*, 1939; *Os doze trabalhos de Hércules*, 1944) e mesmo da língua inglesa (*Memórias da Emília*, 1936).

Nesses livros, Lobato construiu situações de aprendizado que exemplificam práticas idealizadas por Anísio Teixeira. As personagens do Sítio entregam-se com interesse e deleite à experiência e logo à elaboração intelectual do conhecimento, da

⁷² Cf. TEIXEIRA, A. A pedagogia de Dewey – Esboço da teoria da educação de John Dewey. In. DEWEY, J. *Vida e educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1930; p. 23.

⁷³ *Ibidem*, p. 23-24.

mesma forma como parecem ter feito os leitores da época, segundo sugerem as cartas que endereçaram ao escritor.⁷⁴

Emília no País da Gramática inicia com uma crítica à “escola tradicional”:

Dona Benta com aquela paciência de santa, estava ensinando gramática a Pedrinho. No começo Pedrinho rezingou.

- Maçada, vovó. Basta que eu tenha de lidar com essa caceteação lá na escola. As férias que venho passar aqui são só para brinquedo. Não, não e não...

- Mas, meu filho, se você apenas recordar com sua avó o que anda aprendendo na escola, isso valerá muito para você mesmo, quando as aulas se reabrirem. Um bocadinho só, vamos! Meia hora por dia. Sobram vinte e três horas e meia para os famosos brinquedos.

Pedrinho fez bico, mas afinal cedeu; e todos os dias vinha sentar-se diante de Dona Benta, de pernas cruzadas como um oriental, para ouvir explicações de gramática.

- Ah, assim, sim! – dizia ele. – Se meu professor ensinasse como a senhora, a tal gramática até virava brincadeira. Mas o homem obriga a gente a decorar uma porção de definições que ninguém entende. Ditongos, fonemas, gerúndios...⁷⁵

Conteúdos escolares descolados da vida, repetição de saberes abstratos em lugar da “reconstrução imaginativa”, pela própria criança, de um conhecimento significativo... eis o implícito da censura de Pedrinho aos métodos empregados por seu professor. Dona Benta, por outros caminhos, revela-se capaz de vencer a aversão que o neto criara à disciplina. Inicialmente, procura conferir ao conteúdo um tratamento lúdico, capaz de cativar sua atenção. Mas o aprendizado passa a ser de fato impulsionado pelo interesse do menino quando, por sugestão de Emília, todos vão passear no País da Gramática. Aí, em lugar de ouvir as explicações, Pedrinho e seus companheiros assumem uma postura ativa – observam as palavras, interrogam e experimentam as estruturas da língua com base em uma linha de pensamento por si desenrolada.

⁷⁴ Como observou também Tatiana Belinky, a primeira adaptadora de *O sítio do picapau amarelo* para a televisão, lembrando das leituras que fez de Lobato depois de estabelecer-se no Brasil, aos 11 anos de idade: “Como foi importante rever, no mundo da fábula e da fantasia vizinho ao Sítio e no próprio Sítio, figuras como Peter Pan e o Pequeno Polegar, Branca de Neve e Don Quixote, Aladim e o Barba Azul e tantos outros, se relacionando, num novo contexto, com as crianças, os poucos (mas ótimos) adultos, os bonecos e os bichos (...) num relacionamento dinâmico mas desmistificador. E mais os personagens das fábulas, do populário, da mitologia. E da História, da Geografia – sim, eu gostava também desses livros, os ‘paradidáticos’. Hoje eu posso achar – saber mesmo – que os primeiros livros de Lobato, os de pura e desbragada fantasia, são melhores como literatura. Mas na época eu me divertia igualmente com os tais paradidáticos. Afinal, também eles se passavam no Sítio do Picapau Amarelo, com suas informações gostosamente entrelaçadas com as peripécias e temperadas pelos comentários do pessoalzinho do Sítio. E eu sei por mim mesma e observação que criança gosta de aprender, de ‘ficar sabendo coisas’, embora, com carradas de razão, não goste de ser ostensivamente ‘ensinada’ e muito menos doutrinada.” BELINKY, T. Sem fronteiras entre a realidade e a fantasia. In: DANTAS, Paulo (Org.). *Vozes do tempo de Lobato*. Rio de Janeiro: Traço Editora, 1982; p. 229-230.

⁷⁵ LOBATO, M. *Emília no país da gramática*. 9^a. ed. São Paulo: Brasiliense, s. d.; p. 7.

Em *Viagem ao céu*, da mesma forma, o primeiro passo da “aula” é a sensibilização das crianças para um campo de conhecimento novo para elas. Numa noite de verão, brincavam ao ar livre enquanto dona Benta contemplava o céu estrelado:

Não tirava os olhos das estrelas. Estranhando aquilo, os meninos foram se aproximando. E ficaram também a olhar para o céu, em procura do que estava prendendo a atenção da boa velha.

- Que é, vovó, que a senhora está vendo lá em cima? Eu não estou enxergando nada – disse Pedrinho.

Dona Benta não pôde deixar de rir-se. Pôs nele os olhos, puxou-o para o seu colo e falou:

- Não está vendo nada, meu filho? Então olha para o céu estrelado e não vê nada?

- Só vejo estrelinhas – murmurou o menino.

- E acha pouco, meu filho? Você vê uma metade do Universo e acha pouco? Pois saiba que os astrônomos passam a vida inteira estudando as maravilhas que há nesse céu em que você só vê estrelinhas. É que eles sabem ler o que está escrito no céu – e você nem desconfia que haja um milhão de coisas escritas no céu...⁷⁶

Com gestos de “larga tolerância inteligente e hospitaleira”, Dona Benta colocou Pedrinho no colo para responder-lhe as perguntas que começavam a brotar...

O plano pedagógico presente nas obras de Anísio Teixeira e de Monteiro Lobato partilhava as expectativas manifestadas por diversos pensadores brasileiros daquela geração, de que a escola exercesse uma força modificadora das condições da vida intelectual e coletiva. Para Anísio Teixeira, ela seria um “instrumento de renovação social”, missão não de todo isenta de sentidos conservadores, pois esperava esta que se antecipasse a uma revolução feita “na rua”.⁷⁷

Os anseios por transformação, no sentido de construção de uma sociedade moderna, que permearam as iniciativas dos intelectuais escolanovistas, ganharam alento com as perspectivas políticas abertas pela Revolução de 1930.

Convidado a assumir a Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal em 1931, cargo que deixaria em 1935, por pressão política, Anísio Teixeira desenvolveu um programa de reformas que abrangeu a formação de professores desde a educação infantil à universitária, com a criação da Universidade do Distrito Federal, fechada durante o Estado Novo. Paralelamente às realizações na esfera da política educacional, entretanto, a produção teórica de Anísio Teixeira entre 1930 e 1934 demonstra que ele estava empenhado em estruturar

⁷⁶ LOBATO, M. *Viagem ao céu*. 9ª. ed. São Paulo: Brasiliense, s. d., p. 12-13.

⁷⁷ TEIXEIRA, A. *Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação*. (Biblioteca Pedagógica Brasileira) São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933; p. 113-114.

um projeto pedagógico, que fosse capaz de romper com uma mentalidade subserviente, com a autoridade e com as formas sociais despóticas experimentadas na ‘educação tradicional’ e na vida privada dos indivíduos, propondo **que estes tivessem uma formação psicológica e moral no interior da escola, que os habilitasse a enfrentar os problemas políticos e morais fora dela, em sua vida pública.**⁷⁸ (grifo meu)

Ao debruçar-se sobre o artigo “Por que ‘Escola Nova’?”, publicado por Anísio em 1930, Pagni conclui:

Nesse texto **Anísio compreende a democracia, como uma das tendências da civilização, juntamente com a ciência ou a atitude científica e o industrialismo, as quais a escola e o ensino deveriam seguir, formando um homem preparado para enfrentar os problemas cotidianos decorrentes das mudanças na vida espiritual e social, trazidas pelo ‘progresso material’.** (TEIXEIRA, 1930 b, p. 10-12) (...) isso (o industrialismo) teria concorrido para uma perda do sentido da vida individual, do significado do trabalho e, sobretudo, dos valores morais, necessários à vida coletiva e às formas sociais. (...)

Anísio Teixeira concebeu, nesse artigo, a democracia como ‘expressão ética da vida’ que implicava a auto-imposição de deveres para o indivíduo, e não como uma idéia política, em seu sentido estrito (...). É possível que ele imaginasse **a democracia política como aquela expressa na democracia liberal norte-americana**, talvez muito mais pela forma como Dewey expressou a constituição da organização social desse país, **as garantias mínimas necessárias ao oferecimento de oportunidades iguais a todos, a possibilidade do exercício da tolerância em relação às diferenças e ao aprimoramento de uma cultura plural**, do que propriamente àquela existente de fato.⁷⁹ (grifos meus)

Como Anísio Teixeira, embora não precisamente nos mesmos sentidos, Monteiro Lobato impressionara-se com o modelo de desenvolvimento norte-americano, elegendo-o como referência – tal como, num segundo plano, o modelo argentino – a ser seguida por seu país. Ponderou em *Mr. Slang e o Brasil* (1927), pela voz da autoridade “incontestes” da personagem inglesa formada em Cambridge, que o Brasil constituía uma reserva imensa de possibilidades, “que se transformarão em riquezas no dia em que houver o capital necessário para movimentá-las. O capital hoje foge do Brasil. Isso

⁷⁸ PAGNI, P. A., op. cit., p. 179. Para Pagni, “enquanto Anísio Teixeira propôs a democratização de nossa sociedade por um processo gradativo de mudança psicológica e pelas reformas morais ensaiadas na escola, que possibilitaria aos indivíduos as experiências formativas necessárias para que se exigisse a democracia em suas atividades sociais e políticas, os outros ‘educadores profissionais’ assumiram sua vocação para serem os guias ou a vanguarda desse processo, vendo na organização escolar e nas reformas educacionais um meio de estabelecer uma hierarquia democrática em nossa sociedade pela hierarquia das capacidades. Para estes últimos, os indivíduos mais capazes intelectualmente chegariam a fazer parte das elites e os menos capazes das outras atividades produtivas para os quais estariam vocacionados, sendo a instituição escolar a definidora das capacidades individuais frente às exigências das funções sociais pela sociedade moderna.” *Ibidem*, p. 142-151.

⁷⁹ *Ibidem*, p. 170-172.

explica a expansão assombrosa dos Estados Unidos e da Argentina, em contraste com o marasmo brasileiro”.⁸⁰

Daí, na condição de adido comercial brasileiro em Nova Iorque, Lobato ter se empenhado em atrair o interesse de investidores estrangeiros para as jazidas nacionais de ferro. Abraçou também, como é sabido, a causa da escavação de poços em busca de reservas petrolíferas em nosso território, uma das chaves, a seu ver, da prosperidade norte-americana. Naquele país, o aproveitamento das riquezas naturais conciliava-se com um padrão de trabalho – notadamente, o fordista –, que Lobato considerou como sinônimo de eficiência e produtividade. “Em quatro meses”, constatou Mr. Slang, “os operários da Ford Motor Company produzem tanto como o Brasil inteiro em um ano... Creio que não é possível tornar mais flagrante a miséria, a ínfima força produtiva deste país”.⁸¹ Afinal, “oito horas de trabalho para Henry Ford não querem dizer oito horas de ‘ato de presença’ no serviço. Querem dizer oito horas de trabalho real e contínuo”.⁸² Bons salários e valorização de todas as tarefas, independentemente de sua natureza, constituiriam os segredos de Ford para obter um real envolvimento dos funcionários com suas funções.

Caloroso defensor da afirmação da individualidade e partidário da visão de que era preciso formar homens adaptados ao dinamismo dos novos tempos, com espírito criativo, motivado e cheio de iniciativa, Lobato ainda não se deteve, como Anísio Teixeira, na reflexão sobre a crise espiritual e social decorrentes do industrialismo. Pragmático, comemorou o desenvolvimento dos meios de difusão cultural na Argentina e nos Estados Unidos, pilares civilizacionais que, no Brasil, estavam por se consolidar.

Em artigo intitulado “Resignação”, desabafou:

A todos espanta o fato de não existir entre nós um jornal, um pelo menos, ao molde e das proporções de *La Nación* e *La Prensa*, poderosíssimas folhas argentinas, de tiragens acima de 200 milheiros. E ainda há pouco um eminente jornalista carioca, estudando o fato, frisou como causa – uma delas – a fraca porcentagem de anúncios que revelam nossas folhas em comparação com as platinas. (...)

A pequena parte do comércio que anuncia pede tiragem; a grande tiragem exige público pagante; o público não pode pagar porque é pobre; o público é pobre porque trabalha mas não enriquece, eternamente vitimado pelos terremotos da moeda (...)

E assim vamos vivendo, vergonhosamente entalados entre dois países cada vez mais prósperos e poderosos: Estados Unidos e Argentina, este dez vezes, aquele cem vezes mais rico do que nós.⁸³

⁸⁰ LOBATO, M. *Mr. Slang e o Brasil e Problema vital*. São Paulo: Brasiliense, 1964; p. 28.

⁸¹ *Ibidem*, p. 48.

⁸² *Ibidem*, p. 70.

⁸³ *Ibidem*, p. 180.

Questão de dinamismo do mercado e também de políticas públicas, voltadas desde à esfera da criação de bibliotecas – Lobato encantara-se com a New York Public Library – à dos incentivos tributários para importação de material gráfico. Em “A Desencostada”, o escritor comparou o ato de dona Maria I de mandar destruir os presos na colônia americana com a medida que elevou as taxas sobre o papel em 1918.

Todos os países decentes demonstram o mais entranhado amor à cultura do povo; e seus governos tudo fazem para desenvolver a indústria do instrumento fundamental da cultura, que é o livro. E os que a tem incipiente chegam a conceder ao livro favores excepcionais. Entre nós, o contrário. País onde se protegem de maneira escandalosa todos os artigos industriais (...) o Brasil abre exceção para a indústria básica da cultura. Para todas as outras, protecionismo escandaloso. Para a do livro, protecionismo ainda, sim, porém às avessas a favor da de fora, contra a de dentro...⁸⁴

Interpretava a parca atuação do poder público nacional nesse campo como sinal de resistência ao progresso e de desconfiança com relação às implicações da educação popular: “Para que livro? Não viviam os nossos avós tupinambás tão bem sem ele? Acaso souberam jamais os pretos do Congo o que é isso? (...) Cultura... Isso é bolchevismo. A felicidade dos povos reside no culto da santa Estupidez.”⁸⁵

Ao mesmo tempo, ao contrário de Anísio Teixeira, Lobato nutriu uma concepção de democracia recorrente no cenário de construção dos Estados Nacionais latino-americanos, que via com ressalvas a plena participação política das massas e atribuía às elites intelectuais o papel de guiá-las e prepará-las para o exercício da cidadania.⁸⁶ Armado com categorias positivistas para identificar distorções presentes na organização política brasileira da Velha República e expor a forma de corrigi-las, Mr. Slang argumentou:

- Não é preciso muita argúcia para perceber que o fim do período revolucionário na Argentina e no Uruguai coincide com duas medidas de justiça: estabilização da moeda e voto secreto. (...)
- Admito o voto secreto, mas vejo o reverso da medalha. **Esse sistema de voto destrói as elites.**

Mr. Slang permitiu-se um sorrisozinho de malícia.

- Abusamos por aqui, meu caro, da palavra elite. **Eu a interpreto como a nata dos valores morais e mentais do país e logicamente pergunto:** encartar-se-á nesta definição a elite que entre nós domina?

Como eu vacilasse na resposta, Mr. Slang continuou:

⁸⁴ *Ibidem*, p. 190.

⁸⁵ *Ibidem*

⁸⁶ Ver PRADO, Maria Lígia Coelho. *América Latina no século XIX: tramas, telas e textos*. São Paulo: EDUSP, 1999; cap. 3, Mora e Echeverría: duas visões da questão da soberania popular, p. 75-91.

- O Brasil possui a sua elite. Não há leite, por magro que seja, que não dê creme sobrenadante. Mas será um creme naturalmente sobrenadante o grupo que aqui domina? Foi assim na Argentina antes de Sáenz Peña?
- A resposta é difícil, murmurei.
- Tem sido aqui uma seleção natural, a seleção dos valores? O fato de ser valor mental ou moral leva para cima, não porque sejam valores, mas pelos acasos da flutuação? **A regra, sob o regime do voto descoberto, é uma seleção artificial, muito às avessas da natural (...)** Nem é sequer uma seleção consentida. (...)
- **Há um receio de que com o voto secreto as massas predominem. A maioria nunca vale a minoria.**
- A mim também me parece que é assim e por isso condeno o voto secreto obrigatório. (...) **Mas voto secreto apenas, sem obrigatoriedade, traz seleção. Automaticamente afasta das urnas a massa ignara e atrai a elite consciente – o eleitor nato.** O erro das democracias vem de admitir que o diploma de eleitor outorga a faculdade eletiva. (...) ⁸⁷

A admiração de Lobato pelos Estados Unidos dava lugar, no domínio da política, às reticências de *Ariel* com relação a *Caliban*.⁸⁸ O tão propalado regime democrático trazia consigo a ameaça de esmagar os indivíduos esclarecidos e criativos, subordinando-os aos desígnios da massa inculta. Contra o reino da mediocridade, contra um sistema educacional que sufocasse a exceção para fazer valer a regra – como sentenciou em várias oportunidades Lobato, inspirado em Nietzsche – a construção da modernidade brasileira demandava certos cuidados. O problema do regime republicano em vigor no país na década de 1920 não residia em seu elitismo; residia, isso sim, no mecanismo “artificial”, portanto equivocada, de seleção das elites governantes.⁸⁹ O princípio da liberdade (de expressão, de conduta...) ocupava o centro do projeto de democracia do escritor, lançando para as margens o da igualdade.

Anísio Teixeira, diferentemente de Lobato, valeu-se da imagem que elaborou sobre a sociedade norte-americana para esboçar um sistema educacional mas, principalmente, uma linha pedagógica que atendesse ao propósito de formar indivíduos democráticos, integrantes de uma coletividade democrática. A educação concorreria, em sua perspectiva, para a superação da crise que o progresso material ocasionara à vida

⁸⁷ LOBATO, M., op. cit., p. 44.

⁸⁸ Personagens da peça *A tempestade*, de Shakespeare, Ariel e Caliban foram apropriados pelo uruguaio José Enrique Rodó na obra *Ariel*, publicada em 1900, como metáforas, respectivamente, da América Latina e dos Estados Unidos. Ariel, representação positiva, estaria associado ao idealismo, ao europeísmo, à cultura desinteressada; Caliban, em contrapartida, ao utilitarismo e ao materialismo. Crítico ao intervencionismo e ao modelo social norte-americano, num momento em que os Estados Unidos intensificavam sua presença política e econômica na América Latina, o livro tornou-se referência para muitos intelectuais deste subcontinente.

⁸⁹ A preocupação de Lobato ia ao encontro do projeto de Fernando de Azevedo, entre outros signatários do Manifesto dos Pioneiros, de constituição de uma elite meritocrática para guiar o restante da sociedade.

espiritual – por exemplo, no que diz respeito à mecanização do próprio homem –, preparando os indivíduos para reorientar por si sós sua conduta diante da vida, adaptando-se continuamente, conforme postulava Kilpatrick, às mudanças exigidas pela civilização.⁹⁰ Teixeira chamou de “educação progressiva” o modelo capaz de formar indivíduos que interagissem com as mudanças materiais, mas sobretudo sociais e morais da “civilização progressiva”:

caberia à educação adaptar-se às suas tendências e, por intermédio da escola, realizar a transformação moral e psicológica necessária à formação dessa ‘nova mentalidade’. **Mentalidade que consistiria em uma outra disposição humana para enfrentar os problemas da vida atual com segurança, otimismo e coragem próprios à eficácia do pensamento e da flexibilidade do comportamento, livrando o homem da submissão, do medo e da ‘desconfiança da natureza humana’ gerado pela fé cega nas verdades e valores morais absolutos nos quais teria pautado a sua ‘educação tradicional’.** Para tanto, seria necessário a aquisição do **método experimental e do procedimento científico pelo homem**, a fim de que se pudesse enfrentar os problemas referentes não só ao mundo físico, como também à vida moral.⁹¹ (grifo meu)

Favorável a fazer dos alunos “pequenininhos Sócrates”, o educador questionava as dualidades metafísicas em que se sedimentaram a tradição filosófica e pedagógica desde Platão, assim como os critérios de verdade e de valores morais absolutos que esta estabelecera. A seu ver, o abstracionismo das idéias e conceitos postulados levavam à renúncia da própria vida.

São três as premissas fundamentais da *moral tradicional*, como foi entendida até os começos deste século.

- 1 – Considerar a natureza humana como qualquer coisa impura e bárbara, incapaz de chegar naturalmente a um desenvolvimento feliz.
 - 2 – Considerar a atividade humana *em si*, não com bem, mas como *simples* meio de atingir o *bem*, que era estranho ou superior a essa atividade.
 - 3 – Considerar que as regras da conduta humana fluem de princípios morais preconcebidos e estranhos à experiência racional ou positiva. Esses princípios se prendem a uma ordem espiritual sagrada, que se não pode modificar sem graves prejuízos para os homens.
- Essas três premissas fizeram da vida humana a trama obscura e contraditória onde não há lugar para a felicidade, entendida como resultado de um desenvolvimento normal e progressivo da individualidade.⁹²

E Teixeira concluía:

(...) a vida será boa ou má conforme a vontade humana.

A educação seria, a seu ver, instrumento para operar essa seleção. Ver AZEVEDO, F. (et al.). A reconstrução educacional no Brasil. *Educação* (São Paulo), v. VI, n. 6-8, 1932; p. 14.

⁹⁰ Ver KILPATRICK, W. H. *Educação para uma civilização em mudança*. São Paulo: Melhoramentos, 1933.

⁹¹ PAGNI, P. A., op. cit., p. 176.

⁹² TEIXEIRA, A., op. cit., p. 126-135.

A vida será boa se a nossa atividade, em si mesma, e por si mesma, for agradável e satisfatória. (...)

A atividade não será, deste modo, uma preparação para um bem futuro e remoto, mas, ela mesma, esse bem. (...) Vivemos no presente e só no presente podemos governar a vida. (...)

A medida que o homem mais conhece e mais se instrui, mais complexo se torna o seu ambiente, de mais incerteza se semeia a sua vida, e mais difícil se torna viver em segurança e em harmonia.

Perca ele, porém, o seu terrível hábito de segurança e certeza. Ganhe, em troca, o sentido dinâmico da nova ordem em que vive. Esteja à altura de suas próprias criações.

A vida é mais vasta, mais complexa, mais rápida, mais intensa e mais trepidante, mas, por isso mesmo, pode ser mais rica, mais cheia, mais acidentada e mais vigorosa. (...)

O procedimento do homem será tanto mais moral, quanto for assim largo, integrado e harmonioso o seu ponto de vista.

E tranquilize-se quanto à felicidade. Ela lhe será dada de acréscimo, se conseguir dar à atividade essa feição compreensiva e unificada. (...) ⁹³ (grifo meu)

Anísio Teixeira aproximava-se, nesse sentido, do pensamento de Nietzsche – outra referência importante das concepções filosóficas e educacionais lobatianas, fruto das leituras que o escritor fizera na juventude. O ideal de homem nietzscheano com que Lobato se identificava era chamado a romper com os códigos culturais cristãos, a fazer do impulso filosófico a via de permanente cultivo do eu, baseado num pensar livre, vivo, criativo, ousado e aberto ao novo, que não dissociasse o espírito do corpo e que recusasse a pura erudição. Além do impulso filosófico, a arte desempenhava um papel central na linha educacional indicada pelo filósofo alemão, representando um meio para voltar-se a cobrir a vida com os véus que a embelezam, restituindo-lhe ilusões confiscadas pelo racionalismo.⁹⁴ Em 1904, Lobato escrevia ao amigo Godofredo Rangel:

Considero Nietzsche o maior gênio da filosofia moderna – e que vai exercer enorme influência. (...)

Dum banho de Nietzsche saímos lavados de todas as cracas vindas do mundo exterior e que nos desnaturam a individualidade. Da obra de Spencer saímos spencerianos; da de Kant saímos kantistas; da de Comte saímos comtistas – da de Nietzsche saímos tremendamente nós mesmos. O meio de segui-lo é seguir-nos. ‘Queres seguir-me? Segue-te!’ (...)

A chave de Nietzsche você a tem no aforismo 178 onde ele inconscientemente a retrata como um ‘semeador de horizontes’ – e é. E no

⁹³ *Ibidem*, 155-156.

⁹⁴ Ver NIETZSCHE, Friedrich. *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets, 1977.

Para o editor Caio Graco Prado, toda a obra infantil de Lobato “reflete essa preocupação de formar gerações não atadas a esta ou aquela forma de vida, a este ou aquele enfoque social ou político, mas fundamentalmente atadas a si próprias, às suas concepções de cada momento, julgando sempre para aceitar, rejeitar ou contrapor idéias e sugestões”. *Apud* AZEVEDO, C. L. de, CAMARGO, M. e SACCHETTA, V., op. cit., p. 332.

Assim Falou Zaratustra ele se define assim (definindo um personagem ideal): ‘Eu amo tudo o que como gotas pesadas caem uma a uma de uma nuvem escura suspensa sobre os homens: elas anunciam a Claridade que vem, e desaparecem como visionárias.’ Ele é isso. Corre na frente com um facho, a espantar todos os morcegos e corujas e a semear horizontes. (...) ⁹⁵

Nos livros infantis de Lobato, abundam cenas de questionamento às verdades estabelecidas, de confronto de pontos de vista que convidam o leitor a buscar definir o seu próprio, percorrendo trajetos intelectualmente sinuosos. Reflexão, crítica, imaginação, criatividade, senso estético e iniciativa conjugam-se diferentemente em suas personagens, que afirmam cada uma a sua individualidade, a sua maneira de ver o mundo e de conduzir-se. Como definiu Otávio Frias Filho,

(...) nos grandes ‘romances infantis’ da última fase, entre 1936 e 1942, Lobato armou uma estrutura que se poderia chamar de polifônica, em referência à análise de Bakhtin sobre Dostoiévski. Isto é, a posição ‘pedagógica’ do autor se dissolve e se disfarça em diferentes vozes, num sistema em que cada uma corrige, modera e acrescenta algo à outra. Dona Benta, centro de gravidade do Sítio, representa, como é sabido, a cultura humanística ocidental e seus valores de tolerância, liberdade e equilíbrio. Em oposição à matriarca está Tia Nastácia, que encarna não apenas o folclore popular de origem africana e nativa, mas toda uma esfera de sensualidade misteriosa (...)

O Visconde e Emília mantêm relação de antagonismo semelhante, na qual o primeiro, associado sempre à imagem do bolor, traduz a ciência desprovida de espírito e a segunda – caso invulgar de personagem que rompeu todas as fronteiras que a circunscreviam –, o espírito desprovido de freios. Todas essas personagens são retificadas, por sua vez, pelo casal de primos, Pedrinho e Narizinho. Os dois são o objeto da educação literária de Lobato ao mesmo tempo em que se submetem à prova da realidade, da qual estão mais próximos do que a Emília e o Visconde – oriundos, afinal, do reino inanimado – e do que Dona Benta e Nastácia, duas ‘velhas corocas’, na expressão de Emília. ⁹⁶

Se Tales de Andrade exaltava a missão unívoca, iluminadora e regeneradora dos Grupos Escolares junto a crianças, mais cedo ou mais tarde, dispostas a se deixarem plasmar, Monteiro Lobato dialogava com uma realidade mais complexa, na qual se confrontavam – mesmo que não em pé de igualdade – diversos tipos de saberes e de posturas diante da vida. Em oposição ao didatismo cívico dos livros escolares, que “secava as crianças” matando-lhes o desejo de cultivar-se, os livros de Lobato aspiravam regar-lhes o espírito, ao “semear horizontes” para a transformação do presente, ao rasgar a “escuridão” de uma cultura que, como também sublinhava Anísio

⁹⁵ Carta de 24/ 08/ 1904. In. LOBATO, M. *A Barca de Gleyre*: quarenta anos de correspondência literária entre Monteiro Lobato e Godofredo Rangel. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944; p. 37.

⁹⁶ FRIAS FILHO, O. Rememórias de Emília. In. _____. e CHAGA, M. Antonio. *Monteiro Lobato*. Chapecó: Grifos, 1999; p. 40-42.

Teixeira, sufocava os homens. Nada de obrigar à repetição e ao conformismo; fazer sim, com que cada criança realizasse, por meio da experiência, da busca do significado, do pensamento próprio, seu caminho de crescimento, em interação – mais harmoniosa em Teixeira, mais conflituosa em Lobato – com o mundo social.

Emília, o *alter ego* de Monteiro Lobato como já foi incontáveis vezes sugerido, expressa com particular limpidez o espírito inquieto, inventivo e indisciplinado, disposto a repensar o mundo e de agir sobre os destinos do mesmo. Postura que se desenha, por exemplo, em *A chave do tamanho*:

Aquela tristeza de Dona Benta andava a anoitecer o Sítio do Picapau, outrora tão alegre e feliz. E foi justamente essa tristeza que levou Emília a planejar e realizar a mais tremenda aventura que ainda houve no mundo. Emília jurara consigo mesma que daria cabo da guerra e cumpriu o juramento – mas por um triz não acabou também com a humanidade inteira.

Na noite daquele dia, em sua caminha de paina, ela perdeu o sono. Quem entrasse em sua cabeça leria um pensamento assim: ‘Esta guerra está durando demais, e se eu não fizer qualquer coisa os famosos bombardeios aéreos continuam, e vão passando de cidade a cidade, e acabam chegando até aqui. Alguém abriu a chave da guerra. É preciso que outro alguém a feche.’⁹⁷

E lá se foi a boneca – como Lobato, tantas vezes, em suas ações e representações literárias – fazer o que alguém tinha de fazer para corrigir o rumo da história...

Como já apontaram diferentes trabalhos, em face dos símbolos de modernidade que nas primeiras décadas do século XX se impunham sobretudo no cenário urbano, os intelectuais foram levados a refletir (e a buscar intervir) sobre os obstáculos que refreavam a plena modernização do país e do Estado. Como sintetizou Tania De Luca,

a elite intelectual apresentou-se, em diferentes momentos, investida da missão de revelar a verdadeira face da nação e de traçar as linhas de força para o futuro. O credenciamento para a tarefa proviria de uma suposta qualificação para desvendar as regras de funcionamento social e desse modo formular, a partir de dados e critérios objetivos, políticas de ação. Tal direito sempre lhe pareceu algo evidente, que dispensava qualquer tentativa de justificação.⁹⁸

Lobato fazia da palavra escrita sua arma de intervenção pública, consciente de seu poder quando impressa em grande jornais, empenhado em estender seu alcance quando impressa em livros, que o ajudariam a libertar-se da atmosfera intelectual a seu ver “pretensiosa” e “monitorada” que reinava nos órgãos de imprensa:

Fazenda, 12, 2, 1915.
Rangel: (...)

⁹⁷ LOBATO, Monteiro. *A chave do tamanho*. 9ª. ed. São Paulo: Brasiliense, s. d.; p. 8.

⁹⁸ DE LUCA, T., op. cit., p. 19.

Escrevendo no Estado, consigo um corpo de 80 mil leitores, dada a circulação de 40 mil do jornal e atribuindo a média de 2 leitores por exemplar. Ora, se me introduzir num jornal do Rio que tiver o equivalente, já consigo dobrar o meu eleitorado. (...) Veja você como para o mundo tem peso um nome que assina artigos no jornal. A gente passa de servo da gleba à classe dos senhores. O ‘senhor’ é o homem armado, que pode desta ou daquela maneira tornar-se ofensivo. A grande desgraça da vida é ser inofensivo, Rangel. Veja as minhocas. (...)

Ando meio enjoado do *Estado*, daquela gravidade conselheiral. Eles se têm como o umbigo do universo. Num necrológio ou notícia qualquer, pesam numa balança de farmácia o adjetivo a dar ao sujeito – ‘distinto’, ‘notável’, ‘conceituado’ — e há neles a convicção de que se não derem ao sujeito o adjetivo matematicamente certo, Sirius pisca lá em cima e pode nascer uma lenda na Cabeleira da Berenice. (...) Aquela bisca do Fialho inoculou-me o vírus do tudo dizer sem papas, e pôs-me sem válvulas controladoras. Não sirvo para jornal. Meu campo é o livro, o panfleto – ou um jornal meu cá como o entendo.⁹⁹

Pois se por um lado Lobato compartilhava, como foi dito, a postura característica dos “liberais ilustrados” dessa época, ciente do papel “condutor” que desempenhava em meio à sociedade e que era preciso reafirmar, ocupando os lugares condizentes, por outro via com ressalvas a postura de colegas de *O Estado de S. Paulo*, os quais consideravam o jornal como o umbigo do universo. No âmbito da literatura, seu domínio por excelência, perseguiu outra correlação de papéis: valorizava no escritor a capacidade de provocar cada leitor, seduzi-lo e “ganhá-lo para a cultura”, com vistas a que por si desenvolvesse suas concepções de mundo.¹⁰⁰

“A velha praga”, artigo publicado pelo jornal *O Estado de S. Paulo* em 12 de novembro de 1914, inaugurou a participação do escritor no debate público sobre as possibilidades e os problemas brasileiros.¹⁰¹ Nesse artigo, criticava técnicas predatórias de plantio usuais entre os caipiras, o desenraizamento das elites – mais consternadas com a Guerra na Europa do que com as mazelas nacionais –, as elocubrações ufanistas. Suas perspectivas encontraram expressão e extraordinária repercussão em “Urupês”,

⁹⁹ LOBATO, M. *A Barca de Gleyre*: quarenta anos de correspondência literária entre Monteiro Lobato e Godofredo Rangel. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944; p. 267-268.

¹⁰⁰ Com esse espírito estudou transferir a sede da *Revista do Brasil*, periódico idealizado por Júlio de Mesquita em 1915, e adquirido por Lobato entre 1918 e 1925, para a capital federal: “O Rio! (...) Parece-me que é lá o crânio dentro do qual tem de viver todos quantos funcionam como células encefálicas do país – nós dois, por mal nosso, somos matéria encefálica. (...) Acho que essa qualquer coisa que nos agonia e neurasteniza não passa da sensação orgânica do mal-locamento, isto é, da nossa indevida situação no organismo nacional.” Carta a Rangel de 25/6/1919. In LOBATO, M., op. cit., p. 395-396.

Não livre de referências iluministas que formavam a visão de mundo de seus contemporâneos, não podia deixar de considerar o exemplo francês, onde todas as revistas “irradiavam” de Paris para o restante do país. Trabalhava pois sim com a perspectiva de que difundiria cultura Brasil afora.

¹⁰¹ Conhecido, Lobato foi acolhido como colaborador de diferentes jornais, entre eles o *Correio da Manhã*, do Rio de Janeiro e, de maneira assídua, o *Estado de S. Paulo*.

publicado cerca de um mês depois, em que concebeu a personagem do Jeca Tatu – ignorante, preguiçosa, grotesca, desprovida de senso estético.

Na contramão da corrente idealizadora das etnias indígena e negra, que a tradição literária romântica encarregara-se de revestir com feições épicas ou sentimentais, Monteiro Lobato traça um Jeca Tatu – piraquara do Paraíba, maravilhoso epítome de carne onde se resumem todas as características da espécie⁷ – resistente a mudanças e cuja constante postura, de cócoras, é emblemática da sua resignação e subserviência¹⁰².

A sentença que condenava o Jeca foi revista pouco tempo depois, quando Monteiro Lobato entrou em contato com a obra *Saneamento do Brasil*, de Belisário Pena. Por meio das pesquisas higienistas, o escritor constatou que a conduta do caipira era fruto da fome, da doença e da miséria, e não um dado “racial”. Entusiasmado com a descoberta e com a chance de auto-projetar-se, organizou em 1918, no jornal *O Estado de S. Paulo*, uma campanha pelo Saneamento. Em contextos futuros, todavia, o escritor seria também capaz de engajar-se em “causas nacionais” que, em lugar do reconhecimento, lhe custariam censuras a seus livros e uma passagem pelos cárceres estadonovistas.

Lobato estampou em sua obra a “fome” de Brasil – metáfora usada por Mario de Andrade em carta a Camara Cascudo –, cujo despertar remontava a experiências de infância.¹⁰³ Já idoso, o escritor contou a um jornalista quando perguntado sobre a lembrança mais antiga que guardava:

¹⁰² AZEVEDO, C. L. de, CAMARGO, M. e SACCHETTA, V., op. cit., p. p. 60.

¹⁰³ Mário de Andrade também referiu-se a essa questão em carta a Câmara Cascudo de 1934: “É como esses silêncios noturnos das nossas terras do interior, você conhece bem isso. Silêncio, não há nada. De repente você percebe que aquela vacuidade está cheia de coisas, de barulhinhos, perfumes, vida, vida. É estupendo. Assim é o seu vácuo infantil. Admirável e comovente. (...)”

E agora um pedido. Tenho uma fome pelo norte, não imagina. Mande-me umas fotografias de sua terra. (...) São as delícias de minha vida essas fotografias de pedaços corriqueiros do Brasil. Não por sentimentalismo. Mas sei surpreender o segredo das coisas mezinhas da minha terra. E minha terra é ainda o Brasil. Não sou bairrista.” In: *Cartas de Mário de Andrade a Luis da Camara Cascudo*. Belo Horizonte: Villa Rica, 1991; p. 32-34.

Em carta anterior, de junho de 1925, o escritor já expusera a Cascudo:

(...)Tem momentos em que eu tenho fome, mas positivamente fome física, fome estomacal do Brasil de agora. Até que enfim sinto que é dele que me alimento! Ah! si (sic) eu pudesse nem carecia você me convidar, já faz sentido que tinha ido por essas bandas do norte visitar vocês e o norte. Por enquanto é uma pressa de tal sentimentos em mim que não espero e nem seleciono. Queria ver tudo, coisas e homens bons e ruins, excepcionais e vulgares. Queria ver, sentir, cheirar. Amar já amo. Porém você compreende demais, este Brasil monstruoso, tão esfacelado, tão diferente, sem nada nem sequer (sic) uma língua que ligue tudo, como é que a gente pode se sentir íntegro, caracterizado, realisticamente. Fisicamente? Enquanto me penso brasileiro e você pode ter certeza que nunca me penso paulista, graças a Deus tenho bastante dentro de mim pra toda esta costa e sertão da gente, quando me penso brasileiro e trabalho e amo que nem brasileiro, me apalpo e me parece que sou maneta, sem um poder de pedaço de mim, que eu não posso sentir embora meus, que estão no mistério, que estão na idealização, posso dizer até que estou na saudade! É horrível. (...) Como eu vibro e vivo de ânsia brasileira! (...)” *Ibidem*, p. 35-37.

A coisa mais remota que me lembro talvez seja o índio da Fazenda de Santa Maria no Ribeirão das Almas, município de Taubaté. Eu teria uns 5 anos (...). Ali da varanda eu olhava para aquela mata escura como um misterioso ninho de onças e índios. (...) Um dia, meu pai, grande caçador, permitiu-me que eu o acompanhasse numa caçada de jacus. Lá fui atrás dele, feito uma sombrinha, e assim realizei a primeira grande aventura romântica de minha vida. A entrada na floresta. Lá dentro ele me deixou em certo ponto. 'Fique quietinho aí' e foi colocar-me numa 'espera'. O sombrio da mata, aquele frescor húmido, os troncos musguentos que me pareciam gigantescos, a ciporama enredada, o silêncio, tudo me deixou no estado de Pedrinho quando, às escondidas de Dona Benta, pela primeira vez entrou no capão de mato do Tucano Amarelo, onde havia até onças. Em certo momento ouvi na copa das árvores um farfalho forte, com certeza vôo de algum jacu assustado. Ouvi o rumor e me pareceu ver perpassar na maranha de folhas um vulto indistinguível...

A grande sensação de minha infância foi essa inesquecível 'entrada' no sertão. Em casa, de volta, contei a minha mãe, ainda assustado, que tinha visto um 'índio voando'...¹⁰⁴

Mais tarde, pai de família, os anos passados na fazenda Buquira reforçaram essa ligação com o mundo rural que marcou sua produção intelectual e literária. Em 1916, novamente estabelecido em São Paulo, Lobato chocou-se com as esculturas de anõezinhos à alemã que decoravam o Jardim da Luz. Publicou na ocasião um artigo na *Revista do Brasil*, denunciando o nosso desenraizamento cultural e o hábito brasileiro de imitar o modelo europeu. Em janeiro de 1917 defendeu o mesmo ponto de vista nas páginas de *O Estado de S. Paulo*, em "A criação do estilo", onde sugeria que se incorporassem elementos do folclore brasileiro nos cursos de arte. Em lugar dos faunos, sátiros e bacantes de origem européia, Marabá, caiporas, boitatás...¹⁰⁵

O escritor conclamou os artistas da terra a realizar "nosso 7 de setembro estético", do qual o saci, "satirozinho de grande pitoresco que ainda não penetrou nos domínios da arte, embora já se cristalizasse na alma popular, estilizado ao sabor da imaginativa popular", serviria como emblema.¹⁰⁶ No final daquele mês, lançou pelo jornal paulista o famoso inquérito sobre a imagem que os leitores guardavam do saci, personagem mais tarde integrada ao Sítio do Picapau Amarelo.¹⁰⁷

¹⁰⁴ Entrevista com Monteiro Lobato, mimeografada, s/d. (arquivo pessoal de Joyce Campos Kornbluh)

¹⁰⁵ LOBATO, M. A criação do estilo. *Estado de S. Paulo*, em 6 de janeiro de 1917.

¹⁰⁶ *Ibidem*

¹⁰⁷ Os resultados da *enquête* foram posteriormente publicados no livro *O saci-pererê*: resultado de um inquérito. São Paulo, Seção de Obras de *O Estado de S. Paulo*, 1918 (ver edição fac-similar de 1998, lançada pela Fundação Banco do Brasil e Odebrecht). Lobato justificou a iniciativa afirmando que "o estudo das crendices (...) revela o povo em sua íntima textura física". Era uma forma de buscar alguma brasilidade em um meio habituado a "pilhar", com pretensões civilizadoras, "idéias, álcoois, sentimentos e fârofas que a Europa lhe impinge em troca do café, da borracha e do cacau que a *outra* produz." LOBATO, M. Mitologia brasileira, abertura do inquérito no jornal *O Estado de S. Paulo* em 28 de janeiro de 1917.

A desconfiança que Lobato manifestou, na crítica que produziu à exposição de Anita Malfatti de dezembro de 1917, em relação ao movimento modernista, fundamentou-se na leitura de que este se filiava às vanguardas artísticas européias, distanciando-se dos temas nacionais e de uma estética condizente com a “natureza biológica e cultural” do nosso povo e fiel às leis fundamentais da proporção e do equilíbrio.¹⁰⁸ Como definiu Tadeu Chiarelli,

Até o início dos anos 20, o nacionalismo de Lobato estará baseado, primeiro, num profundo sentimento de inadequação à sociedade brasileira culta da época; segundo, na percepção de que o brasileiro das cidades é descaracterizado, inautêntico, arrivista etc., e, terceiro, na consciência de que, pelo menos na área rural, o brasileiro é mais característico, pois, vivendo quase como um animal, estaria mais próximo da natureza. (...) ¹⁰⁹

No campo da estética literária, Lobato foi entretanto um entusiasta da busca modernista por "desliteraturizar" a literatura, que importou para a esfera dos livros infantis.¹¹⁰ Tal postura foi mais tarde sintetizada no prefácio a *Éramos seis*¹¹¹, da Sra. Leandro Dupré, que por insistência de Artur Neves, então seu sócio na editora Brasiliense, aceitou fazer:

- A nossa grande gente nacional escreve dum modo tão requintado, tão sublimado, tão empoleirado, que ler a maioria das coisas existentes se torna um perfeito traduzir – e isso cansa.
(...) Conseqüência: quando um leitor incauto pega num desses livros, antes de chegar à terceira parte já está batendo na testa e dizendo: “Oh, diabo! Não é que me esqueci do...” (...) Guarda o romance para mais tarde (...).
- Veja, seu Manuel, quanta coisa há neste período que exige tradução. Estradas com covas, não sei o que sejam. Covas só temos no cemitério (...) Nossas estradas têm apenas buracos (...) Também não temos à beira das estradas ‘pomares’ – temos quintais com umas tantas laranjeiras cobertas (...), umas bananeiras, umas goiabeiras e um pé de mamão. Isso não dá ‘pomar’ – dá apenas um simples quintal com árvores, coisa muito diferentes. (...)
- (...) Isso faz que a língua falada resida permanentemente no apogeu da expressão e do pitoresco, ao passo que a escrita se atrasou a ponto de ficar uma coisa mais exigidora de tradução (...)
- Então a grande coisa do escritor é escrever como fala? (...)
A correção da língua é um artificialismo (...). O natural é a incorreção (...)
Esse Machado de Assis foi dos pouquíssimos entre nós que escrevia como falava (...)

¹⁰⁸ Cf. CHIARELLI, T. *Um Jeca nos vernissages*. São Paulo: EDUSP, 1995; p. 234.

¹⁰⁹ *Ibidem*, p. 124.

¹¹⁰ Ver *Cartas de Mário de Andrade a Luis da Camara Cascudo*. Belo Horizonte: Villa Rica, 1991. Segundo Zilberman e Lajolo, a estética do período 1920-1945 desestimulava “as preocupações de reprodução da norma padrão e o falar elevado”. Promoveu, em seu lugar, “a expressão oral e ‘inculta’ dos novos grupos urbanos. Com isso, a linguagem modelar foi destronada, cedendo a vez (e a voz) ao coloquial, ao popular e ao atual no que se refere à semântica e à sintaxe, e, em alguns casos, como o de Monteiro Lobato, até à ortografia”. ZILBERMAN, R. e LAJOLO, M., op. cit., p. 62-63.

¹¹¹ DUPRÉ, Maria José. *Éramos seis*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1943; p. V-XII.

- Pois a Sra. Dupré é assim, disse Artur, radiante. Talvez esteja nisso o segredo de sua atração. (...)

Lobato passa então a descrever a surpresa que lhe causou a obra em questão:

(...) Mas já estava com sono, de modo que foi a bocejar que tomei o *Éramos Seis* da Sra. Leandro Dupré. Comecei a ler, certo de que não chegaria nem à p. 7, que é sempre a página crítica (...); e quando dei acordo de mim, era madrugada (...)

Apaguei a luz e pus-me a pensar. Por que tal romance me prendera daquele modo? (...) Não chega a ser um romance. É um borrão, um croquis, um esboço de romance, feito ao galope da inspiração, para depois ser aperfeiçoado, descascado, despeliculado, (...) – mas a autora, em vez disso, mandou-o ao prelo tal qual lhe saiu. (...) Quem fala no livro inteiro é a protagonista, a viúva, e essa boa mulher pensa e fala exatamente como todas as mulheres do seu tipo e de sua classe no país. (...) às vezes aparece uma palavra grifada, como *libré*. Por que? Atoa (sic). Capricho. A crase é um jogo (...) E consegue o milagre: Tudo fica vida, só vida, em seu extraordinário romance. (...)

E a gente fica a pensar numa coisa tremenda: se a ‘literatura’ não é a grande desgraça da literatura! ...

O português brasileiro, despojado dos formalismos que aprisionavam a expressão literária e referido a temáticas nacionais ou universais, apropriadas pela realidade local, constituiu a matéria prima dos livros e traduções de Monteiro Lobato para crianças. Correspondia, ao mesmo tempo, a uma estratégia deliberada do autor para interessá-las e nelas despertar o gosto pela leitura. Em 1925, pediu a colaboração de Rangel esclarecendo:

Os contos extraídos das peças do Shakespeare vão para que escolhas alguns dos mais interessantes e traduzas em linguagem bem singela; pretendo fazer de cada conto um livrinho para meninos. Traduzirás uns três, à escolha, e mos mandarás com o original; quero aproveitar as gravuras. Estilo água do pote, hein? E ficas com liberdade de melhorar o original onde entenderes. O *D. Quixote* é para veres se vale a pena traduzir. (...) E também farás para a coleção infantil coisa tua, original. Lembra-te que os leitores vão ser todos os Nelos deste país e escreve como se estivesse escrevendo para o teu. Estou a examinar os contos de Grimm dados pelo Garnier. Pobres crianças brasileiras! Que traduções galegas! Temos de refazer tudo isso – abrigar a linguagem.¹¹²

Comprometido com a valorização do nacional, Lobato foi também um leitor voraz de autores e jornais estrangeiros – seu interesse pelo mundo e seu diálogo com referências culturais externas ocuparam um lugar fundamental em sua obra.

¹¹² LOBATO, M. *A Barca de Gleyre*: quarenta anos de correspondência literária entre Monteiro Lobato e Godofredo Rangel. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944; p. 453.

Como concluiu Marisa Lajolo ao analisar o papel da velha cozinheira no universo sócio-cultural do Sítio e, particularmente, na situação descrita em *Histórias de Tia Nastácia*, em que esta narra aos meninos contos da tradição oral, sob protestos e ironias de seu auditório:

É quase como se pudéssemos dizer que, no Brasil dos anos 30 que se queria moderno, só restava a Tia Nastácia o papel de ‘informante’, de fornecedora de histórias das quais as outras personagens lobatianas se apropriavam como antropólogo em viagem de campo, garimpando alteridades e exotismos que, retrabalhados, passam a constituir tanto objeto da ciência (o folclore) quanto objetos de alta valorização estética (a obra modernista), em nenhum dos dois casos retornando o produto a seus sujeitos de origem.”¹¹³

Que lugar podia haver, pergunta Lajolo, nesse mundo moderno do qual o Sítio seria emblema e utopia, para tias Nastácias e culturas que elas representavam? Sem a nostalgia ou a idealização do popular que marcou a sua apropriação por tantas criações modernistas, Lobato explicitava as tensões que essa apropriação engendrava e as incompatibilidades presentes entre o universo da cultura letrada e as fontes culturais populares que lhe serviam de inspiração.¹¹⁴

Nesse sentido, contrapunha-se também à tradicional perspectiva que associava a mentalidade infantil à dos “povos primitivos”, apresentando crianças letradas insatisfeitas com os repertórios culturais populares e mais afinadas com obras “assinadas por grandes escritores”, como demandava Narizinho.¹¹⁵

A narrativa oral já fazia parte dos serões do Sítio, quando Dona Benta contava a um público absorto histórias retiradas de livros. A diferença residia, conforme Lajolo, no fato de que aí o “enunciado vem do moderno mundo da escrita, ao qual se subordina o da oralidade, mero instrumento de passagem deste para aquele”.¹¹⁶

¹¹³ LAJOLO, M. Negros e negras em Monteiro Lobato. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira e GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). *Lendo e escrevendo Lobato*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999; p. 76-77.

¹¹⁴ Em *Histórias de Tia Nastácia*, após ouvirem a narrativa da versão folclórica brasileira de “João e Maria”, as personagens do sítio discutem:

“(…) – Na versão de Andersen, disse Narizinho – não há negro nenhum, nem nada de três cães. O povo aqui misturou a velha história de Joãozinho e Maria com outra qualquer, formando uma coisa diferente. A versão de Andersen é muito mais delicada e chama-se *Hansel e Gretel*.

- O tal negro entrou aí – disse Pedrinho – porque no Brasil as histórias são contadas pelas negras, que gostam de enxertar personagens pretos como elas. Lá na Dinamarca Andersen nunca se lembraria de enxertar um preto porque lá não há pretos, tudo gente loura.

- Onde o tal Silvio Romero pegaria essa história? – perguntou Emília.

- No Rio de Janeiro e no Sergipe – respondeu dona Benta. – Ele fez um trabalho muito interessante, que publicou com o nome de Contos populares no Brasil. Ouvia as histórias das negras velhas e copiava-as direitinho, com todos os erros de língua e os truncamentos. É assim que os folcloristas caçam a obra popular.” LOBATO, M. *Histórias de Tia Nastácia*. 9ª. São Paulo: Brasiliense, s. d., p. 124.

¹¹⁵ *Ibidem*, p. 193.

¹¹⁶ LAJOLO, M., op. cit., p. 71.

Assim como tia Nastácia, também tio Barnabé, o saci e outros representantes da cultura popular ocupavam um lugar secundário na obra lobatiana. No Sítio, saciavam a curiosidade das crianças, cumpriam as tarefas manuais para que manifestavam habilidade; no Brasil dos anos 1920 e 1930, informavam a cultura moderna no que se refere ao folclore e à estética, sem que o produto retornasse a seus sujeitos de origem.¹¹⁷

Se as crianças precisavam conhecer nossas fontes culturais populares – pois o Brasil moderno não podia voltar as costas ao Brasil “profundo” – deviam fazê-lo pelo filtro de uma cultura universal, detentora das chaves das possibilidades de transformação. Por isso, a interação dos habitantes do Sítio com personagens, ambientes ou criações estrangeiras atravessa a obra infantil de Lobato, sobretudo a partir de sua volta dos Estados Unidos, que lhe aprofundou a convicção de que muito mais possibilidades teria esse país “tão água-choca (...) se houvesse mais compreensão, mais cultura universal, mais ciência, mais eficiência...”¹¹⁸

Tal como muitos modernistas, Lobato assumiu um olhar “antropofágico” em relação à literatura infantil universal. Na opinião de Otavio Frias Filho,

o episódio mais exemplar, na afirmação nacionalista de sua própria literatura para crianças sobre as demais, do exterior e do passado, é talvez o combate em que Pedrinho e Peter Pan derrotam o Capitão Gancho, nas ‘Memórias de Emília’. Em todos os livros, porém, essa atitude de simbolicamente destruir e incorporar a influência que vem de fora ou de longe está presente.¹¹⁹

Havia no Sítio uma boa biblioteca, que abria janelas para variados mundos revelados pela cultura letrada. As situações de leitura ou narrativa nas histórias de Lobato configuravam o uso da *intertextualidade*, que fazia transportar personagens de outras obras literárias para o universo do Sítio do Picapau, fosse como representação para os ouvintes aglomerados em torno de D. Benta, fosse como efetivas participantes das novas aventuras em que Lobato resolvia envolvê-las.¹²⁰

No primeiro caso, ao escutarem e comentarem passagens das histórias ouvidas, as personagens do Sítio explicitam as condições da recepção das obras estrangeiras, operando a sua ressemantização. Em *D. Quixote das crianças*, Dona Benta começa a ler em voz alta, feita a apresentação de Cervantes e da tradução portuguesa disponível, o livro que por artes de Emília tombara da estante:

¹¹⁷ Cf. LAJOLO, M., op. cit., p. 76-77.

¹¹⁸ Carta de 3/ 12/ 1931. In. LOBATO, M. *A Barca de Gleyre*: quarenta anos de correspondência literária entre Monteiro Lobato e Godofredo Rangel. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944; p. 492.

¹¹⁹ FRIAS FILHO, O., op. cit., p. 42.

¹²⁰ *Contos da Carochinha, D. Quixote, Hans Staden, Peter Pan*, trechos de Shakespeare etc.

- ‘Num lugar da Mancha, de cujo nome não quero lembrar-me, vivia, não há muito, um fidalgo dos da lança em cabido, adarga antiga e galgo corredor’.
- Chê! – exclamou Emília. – Se o livro inteiro é nessa perfeição de língua, até logo! (...)
- Pois eu entendo – disse Pedrinho. – Lança em cabido quer dizer lança pendurada em cabido; galgo corredor é cachorro magro que corre e adaga antiga é... é...
- Engasgou! – disse Emília. – Eu confesso que não entendo nada. Lança em cabido! Pois se lança é um pedaço de pau com um chuço na ponta, pode ser ‘lança atrás da porta’, ‘lança no canto’ – mas ‘no cabido’, uma ova! (...)
- Meus filhos – disse Dona Benta, – esta obra está escrita em alto estilo, rico de todas as perfeições e sutilezas de forma, razão pela qual se tornou clássica. Mas como vocês ainda não tem a necessária cultura para compreender as belezas da forma literária, em vez de ler vou contar a história com palavras minhas.¹²¹

Tem então início a narrativa recriada por Dona Benta, entremeada pelas impressões e dúvidas dos intrigados ouvintes.

No segundo caso, como em *O Picapau Amarelo*, encontrando-se no Sítio, personagens da literatura universal são obrigadas a decodificar e a interagir com a realidade local. D. Quixote por exemplo, recém chegado, andava às tontas perturbado, até que subiu num morrinho para avistar ao longe: “Está procurando moinhos de vento – murmurou o Visconde – Por felicidade, o nosso moinho é de roda d’água – está livre de ser atacado por ele”.¹²² Se a paisagem era desconhecida, a imaginação do cavaleiro e de seu escudeiro encarregou-se de assimilar as diferenças: D. Quixote identificou a casa de Dona Benta como um palácio; Sancho Pança, o arame farpado, como uma terrível muralha...

É igualmente significativo o episódio da fuga das personagens da *Carochinha* para o Sítio. Quando a Carochinha aí surge à procura das personagens desaparecidas, confessa:

(...) tenho notado que muitos dos personagens das minhas histórias já andam aborrecidos de viverem toda a vida presos dentro delas. Querem novidade. Falam de correr mundo a fim de se meterem em novas aventuras (...) Andam todos revoltados, dando-me um trabalhão para contê-los. Mas o pior é que ameaçam fugir, e o Pequeno Polegar já deu o exemplo.¹²³

Pedrinho, por sua vez, observa:

¹²¹ LOBATO, M. D. *Quixote das crianças*. 9ª. ed. São Paulo: Brasiliense, s. d.; p. 10.

¹²² Por vezes, também, ocorria simplesmente a incompreensão.

“- E vinho? Não há por aqui algum verdasco da Andaluzia? – perguntou o guloso.

A *Luzia* não anda não, “Seu” Sancho – nosso vinho é a água do pote. Se quer, mando buscar uma garrafa na venda do Elias, o Turco – mas juro que bebe uma vez e nunca mais. Falsificadíssimo! (...)” LOBATO, M. *O picapau amarelo*. 9ª. ed. São Paulo: Brasiliense, s. d.; p. 21.

¹²³ Lobato *apud* LAJOLO, M., op. cit., p. 57.

(...) Se Polegar fugiu é que a história está embolorada. Se a história está embolorada, temos de botá-la fora e compor outra. Há muito tempo que ando com esta idéia - fazer todos os personagens fugirem das velhas histórias para virem aqui combinar conosco outras aventuras. Que lindo, não?¹²⁴

Ao migrarem para o Sítio, os contos tradicionais presentes na Carochinha eram incorporados a um novo ambiente, que obrigava suas personagens a adaptações, a novos papéis e relações.

Finalmente, em certas histórias, as personagens do Sítio se deslocam para outros contextos – como a Grécia antiga (*Os doze trabalhos de Hércules*, 1944) ou o Espaço (*Viagem ao céu*, 1932) –, embrenhando-se pela via de conhecer e interagir com o outro.

Na polifonia das obras infantis de Lobato, assim como o local buscava decodificar o universal o inverso se passava, revelando a nossa especificidade e os termos do diálogo com a diferença. Ao mesmo tempo, a presença dessas referências “universais” transformava a produção cultural local, gerando elementos novos que ganharam circulação internacional, como ocorreu com a obra de Lobato sobretudo em relação à América Hispânica.

Como editor pioneiro no Brasil, dono da *Revista do Brasil* entre 1918 e 1925, autor de inúmeros artigos e obras literárias para adultos e crianças, Monteiro Lobato manifestou, em diversos sentidos, disposição para abarcar em seus projetos a América Latina, em particular a Argentina. Em contrapartida, escritores, editores, críticos literários e leitores daquele país interessaram-se pelo autor e sua obra e, por meio disso, pelo diálogo com a literatura e a cultura brasileira.¹²⁵

¹²⁴ *Ibidem*, p. 58.

¹²⁵ As relações literárias e culturais entre as sociedades latino-americanas vêm sendo analisadas especialmente por teóricos da Literatura Comparada. Ana Pizarro, Ángel Rama e Antônio Cândido, entre outros, sublinharam a importância de se enfocarem as produções literárias dos países latino-americanos em três diferentes níveis: o das relações entre elas (entre esses países); o das relações com a Europa ocidental; e o da heterogeneidade existente em âmbito nacional.

As reflexões desses teóricos apontam, de um lado, para a relevância da comparação entre a literatura de cada um desses países e, de outro, para o reconhecimento das fronteiras culturais comuns que os envolvem, assim como dos diálogos e articulações que se estabelecem entre eles.

É bem verdade, como constatou Pedro Henríquez Ureña, que o intercâmbio das leituras hispânicas e brasileiras foi sempre muito limitado e seu desenvolvimento, sobretudo “a partir do século XVIII e mais intensamente a partir da independência, seguiu trilhas diversas”. Entretanto, o autor concebe a existência de um campo cultural comum que permite unificar a interpretação desses universos de produção literária. Além disso, como propôs Ángel Rama, o pensamento hispano-americano construiu, “a partir da segunda metade do século XIX, um novo conceito integrador da cultura, que não pararia de se fortalecer com as transformações ulteriores e que se definia com a bandeira do ‘latinoamericanismo’”. Cf. NITRINI, S. *Literatura comparada: história, teoria e crítica*. São Paulo: EDUSP, 1997; cap. O comparatismo latino-americano, p. 63-89.

Os esforços dos críticos literários para valorizar as relações entre os países que integram a América Latina abriram uma senda que não pode ser ignorada pelos historiadores. A historiografia latino-americana tende a valorizar, no âmbito da produção e circulação cultural, os intercâmbios que se deram com a Europa e,

Uma primeira dimensão desse intercâmbio foi a troca de correspondências entre Lobato e diversos escritores radicados na Argentina. Manuel Gálvez, por exemplo, manifestou, em carta de agosto de 1919, admiração pela obra de Lobato e interesse em conhecer melhor a literatura brasileira:

Meu estimado colega:

Estou lendo *Urupês*, que me interessa y seduz de una maneira excepcional. (...) Você é um escritor de uma rara força de estilo. Quando terminar seu livro lhe darei minha sincera opinião.

Agrada-me muito estabelecer um contato com você. Conheço a revista que você dirige, e mais de uma vez pensei em lhe mandar meus livros.

A literatura brasileira me interessa enormemente (...). Creio, com toda sinceridade, que vocês têm uma literatura superior à nossa. (...) Seria muito incômodo enviar-me uma pequena lista, 20 nomes no máximo, do que mais se sobressai dentro da pura literatura? E já que estamos neste terreno, por que você não escreve um artigo sobre a atual literatura brasileira e me envia para *Nosotros*? (...)

De minha parte, posso escrever para você (...) um artigo sobre a literatura argentina do momento para a *Revista do Brasil*. Parece-me lamentável que nossos países não se conheçam, e nós escritores devemos fazer algo em prol da aproximação e conhecimento entre ambos os povos.

Em *Urupês* há vários contos que poderiam ser traduzidos e publicados na *La Novela Semanal* ou na *La Novela del Día*. (...)

Cordial *saludo* do seu amigo e colega,

Manuel Gálvez hijo ¹²⁶

A *Revista do Brasil*, dirigida por Lobato ao longo de sete anos, com o fim de promover a aproximação de seus leitores para com o universo cultural argentino, procurava acompanhar a produção literária daquele país, ao mesmo tempo em que avaliava como lá repercutiam as obras brasileiras. À época do centenário da independência do Brasil, a revista publicou notas sobre as homenagens que diversas instituições argentinas fizeram ao país e, por iniciativa de seu representante em Buenos Aires, Sanchez-Sáez, propôs a realização de um “inquérito literário”, que visava averiguar o que os escritores sul-americanos conheciam “do Brasil mental”. ¹²⁷

no século XX, também com os Estados Unidos. Sobre as inter-relações entre países latino-americanos, privilegiam-se, via de regra, as questões políticas, referidas a movimentos e ideologias que se espraiaram para territórios vizinhos.

Se, como constatou Henríquez Ureña, o intercâmbio entre o Brasil e a América Hispânica foi limitado no que diz respeito à crítica e à intertextualidade literária, cabe ao historiador indagar sobre a circulação que obras de autores latino-americanos alcançaram nos países vizinhos, assim como os significados culturais de sua recepção por aqueles públicos de leitores, de ouvintes e de espectadores.

Ver também RAMA, A. Processes of transculturation in Latin American narrative. *Journal of Latin American Studies* (UK), v. 6, n. 2, p. 155-171, November 1997.

¹²⁶ Carta de Manuel Gálvez a Monteiro Lobato, Buenos Aires, 13 de agosto de 1919, original.

¹²⁷ SANCHEZ-SAEZ. Brasil e Argentina. *Revista do Brasil*, n. 77, ano VII, v. XX, maio de 1922; p. 168-169.

O empenho em intensificar as relações culturais entre Argentina e Brasil também envolveu o campo da literatura infantil. A publicação, com grande êxito, da obra infantil de Monteiro Lobato no país vizinho, foi, ao que parece, a mais forte expressão desse diálogo.¹²⁸

Para Lobato, a edição de sua obra na Argentina era estratégica, já que aquele país constituía o grande distribuidor de livros para toda a América Hispânica. *D. Quixote das crianças* foi lançado em espanhol em 1938, pela editora Claridad de Buenos Aires; a partir de 1944, o também portenho Editorial Americalee publicou, com sucessivas reimpressões, o conjunto da obra infantil do escritor, em 23 volumes.¹²⁹ O prólogo de *Urupés: cuentos brasileños*, edição de El Ateneo de 1947, afirmava:

Ao lado desses livros para adultos Monteiro Lobato foi, com intermitência, produzindo livros para crianças (...) todos já traduzidos e publicados na Argentina (...). Com esses livros Monteiro Lobato criou não só a literatura infantil brasileira mas a latino-americana – isto no conceito unânime da crítica.¹³⁰

Atraído pelos vínculos editoriais e afetivos que fora construindo, desde a época da *Revista do Brasil*, com editores e escritores da nação vizinha, Lobato mudou-se para Buenos Aires em junho de 1946, onde viveu até maio de 1947. Ao lado de uma vida social intensa, fruto de seu sucesso entre os argentinos e da notória boemia portenha, ele

Nas décadas seguintes, de 1930 a 1950, diversas obras brasileiras foram traduzidas e publicadas na Argentina, e vice-versa. As motivações institucionais e comerciais dessas iniciativas foram analisadas por Adriana Silvina Pagano em Políticas de interação cultural na América Latina: a tradução no diálogo Brasil-Argentina. In: MACIEL, M. E. et al. *América em movimento: ensaios sobre literatura latino-americana do século XX*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1999; p. 15-32.

¹²⁸ Catálogo das Obras Completas de Monteiro Lobato editadas pela Brasiliense, provavelmente de dezembro de 1948, anunciava que “com base em documento oficial e autenticado fornecido pela CEN, a editora de Monteiro Lobato até o dia em que o grande escritor assinou contrato com a Brasiliense, suas tiragens estavam, em junho de 1945, em 1.521.000 exemplares, sendo para adultos praticamente só os contos, 211.000, e para as crianças, 1.310.000. A Brasiliense, por sua vez, publicou até dezembro de 1948 um total de 500.000 exemplares das obras de Monteiro Lobato. As tiragens dos livros do grande escritor brasileiro atingem, pois, em nosso país, até a presente data, o total de 2 milhões de exemplares! Isto sem contar as tiragens em espanhol, feitas na Argentina! Todos os livros de Lobato que saem no Brasil são publicados na Argentina, a grande distribuidora de seus livros para toda a América Espanhola”.

Em 1944, a editora Americalee, de Buenos Aires, já havia traduzido 23 títulos infantis do escritor, dispostos em capa dura e com graciosas ilustrações de Silvio Baldessari. Ao prestar contas ao escritor em novembro de 1946, a editora afirmou ter vendido 84 mil exemplares de 24 títulos seus, o que correspondia a 33.600 pesos em direitos autorais. Um de seus tradutores para o espanhol foi Ramon Prieto, também seu sócio na editora que Lobato fundou em Buenos Aires.

¹²⁹ Em 1946, realizou-se em Buenos Aires a “Semana Monteiro Lobato”, na loja de departamentos Harrods, com exposição de seus livros, cartazes, bonecos e representação de comédias extraídas dos livros. Paralelamente, a embaixada do Brasil na Argentina promoveu uma “Exposição do Livro Brasileiro”, em que foi exposta a obra do autor.

¹³⁰ LOBATO, Monteiro. *Urupés: cuentos brasileiros*. Buenos Aires: El Ateneo, 1947; p. 7-9.

revisou traduções de seus livros pela Americalee, traduziu livros para o português, escreveu novos textos e fundou, em sociedade com outros, a editora Acteon.¹³¹

Durante sua estadia em Buenos Aires, Artur Neves, responsável pela edição das obras completas do autor pela editora Brasiliense, manteve com ele correspondência assídua. Em suas cartas, Neves discutia as impressões sobre o mercado editorial argentino – referência obrigatória para o mercado editorial brasileiro – que Lobato lhe transmitia.

Recebi ontem a sua (carta) de 19 e fiquei satisfeito ao verificar que o seu entusiasmo pela Argentina está se justificando plenamente. Sonhei com a tal editora que vende 700.000 pesos por mês e com as duzentas outras que encontram jeito de assentar as raízes e crescer no humus fecundo do idioma de Castela. É pois com natural sentimento de inferioridade e com certo acanhamento que passo a dar notícias das nossas reduzidíssimas atividades editoriais, sempre emperradas pela falta de mercado, dificuldades tipográficas e outros fatores que você conhece de sobra. (...) ¹³²

O mal é que você está agora numa posição que prejudica o seu julgamento em tudo o que se refere às nossas atividades. De fato, tendo pela frente o progresso da indústria editorial argentina, a sua eficiência e capacidade de produção, você está hoje na posição de dono de um Cadillac que olha com desprezo um carrinho Ford, de muito barulho e pouca velocidade. Editorialmente a Brasiliense é ainda um Fordinho de “bigode”, mas um fordinho bem dirigido e com roteiro de viagem previamente estabelecido. (...)

Um grande abraço do Artur¹³³

Atento às estratégias comerciais das editoras argentinas, Neves solicitava que Lobato lhe enviasse “todo o material que a Losada utiliza na venda a crédito dos seus livros infantis. Sei que eles são muito sabidos e que o processo é bom. (...)”¹³⁴

Animados por Lobato, seus sócios na Brasiliense começaram a discutir a idéia de fundar uma editora na Argentina, que alcançasse amplitude continental:

Caio (Prado Jr.) e eu estudamos detidamente o magnífico relatório que você mandou. É claro que aqui de longe a gente não pode fazer uma idéia precisa

¹³¹ Ao tomar conhecimento do Plano Quinquenal de Perón, Lobato, entusiasmado com o modelo de planejamento global implementado, escreveu *La nueva Argentina*, com pseudônimo de Miguel P. Garcia. Dirigida ao público jovem, a obra foi lançada em edição de 3 mil exemplares pela Acteon. Tinha como fio condutor a conversa entre Don Justo Saavedra e seus filhos Sancho e Pablo, sobre o processo político em curso no país. O livro fez sucesso e o Conselho de Educação da Província de Buenos Aires sugeriu ao governo contratar uma tiragem de 150 mil exemplares para distribuição gratuita nas escolas argentinas, o que valeu a Lobato acusações de jornalistas brasileiros de ter se vendido ao peronismo.

A Acteon foi fundada em 3 de outubro de 1946.

Sobre a boa acolhida que Lobato recebeu durante sua estadia em Buenos Aires, ver JOFRE BARROSO, H. *Monteiro Lobato*. Buenos Aires: Futuro, 1959.

¹³² Carta de Artur Neves a Monteiro Lobato, em papel timbrado da editora Brasiliense. São Paulo, 25 de junho de 1946, original.

¹³³ Carta de Artur Neves a Monteiro Lobato, em papel timbrado da Brasiliense, São Paulo, 10 de setembro de 1946, original.

¹³⁴ *Ibidem*.

do negócio. Só mesmo a viagem projetada é que nos dará elementos para transformar em realidade o nosso sonho de uma editora de amplitude continental. (discute algumas dificuldades e conclui...) Julgamos que o nosso negócio deverá começar mais modestamente, isto é, com a instalação pura e simples de uma casa editora, cujo fundo editorial seria constituído pelas suas obras e pela tradução de livros de escritores brasileiros e portugueses (Eça de Queiroz, Machado de Assis, Jorge Amado, Érico Veríssimo, Sra. L. Dupré, A. Azevedo etc. etc.). (...) Espero que sua permanência aí seja de proveito pessoal, e para nossos grandiosos projetos. Ainda seremos os big-shots da América Latina. E mesmo que isso não aconteça, vale a pena o sonho....¹³⁵

De fato, o negócio não chegou a se concretizar e Lobato teve de buscar outros parceiros para fundar a sonhada editora. O escritor mostrava-se muito entusiasmado com a abertura do mercado argentino e, a partir dele, hispano-americano, para a sua obra.¹³⁶ Relatou ao amigo Godofredo Rangel, em carta de 14 de janeiro de 1947:

Publiquei um belo livro aqui, *Las hazañas de Hercules*, em volume de luxo, ao preço de 30 pesos – caríssimo. Em março sairá pela Ateneo minha coleção de contos, em volume de 600 páginas. (...) Quer dizer que teimo em subsistir literariamente, em expandir-me. Meus livros infantis já saíram todos cá – 14 só o ano passado. Bati um record. Vendem-se melhor no Peru, na Venezuela e no México que aqui. A Argentina só absorve 20 das edições. Os livros cá sofrem da tremenda concorrência dos grandes jornais e das revistas, que são muitas e ótimas. (...) Chegado aqui, no meu segundo dia de Buenos Aires, o acaso me fez sentar num banco da Praça Lavalle. Voltando o rosto, vi uma pedra tosca ao pé do tronco. Nessa pedra uma chapa de bronze com letras fundidas. Eram as palavras de Sarmiento. Escrevi um conto a respeito e ganhei mil pesos. (...) Infelizmente não posso te mandar esse conto, porque vendi com exclusividade para o editor Jackson, para sair no *Tesouro da Juventude*.¹³⁷

Impressionado com o êxito editorial da obra de Lobato no exterior, Artur Neves comentou:

Meu caro Lobato:
(...)Pela primeira, de 28, fiquei ciente das boas coisas que vêm acontecendo em torno de você e de sua obra. Novas edições, propaganda bem feita, boas perspectivas, etc., etc. Parece incrível que só fora do Brasil haja ambiente e “espaço vital” para o mais brasileiro dos nossos escritores. (...) ¹³⁸

¹³⁵ Carta de Artur Neves a Monteiro Lobato, em papel timbrado da Brasiliense. São Paulo, 25 de julho de 1946, original.

¹³⁶ O autor já começava a esboçar planos voltados especialmente àquele mercado, de modo que seu editor no Brasil precisava estar atento: “Numa carta que você me escreveu logo que chegou em Buenos Aires, havia referência ao plano de uma revista infantil - Emília. Em que pé está o negócio? Seria interessante publicarmos aí e aqui ao mesmo tempo.” Carta de Artur Neves a Monteiro Lobato, em papel timbrado da Livraria Monteiro Lobato, São Paulo, 2 de novembro de 1946, original.

¹³⁷ Carta de Monteiro Lobato a Godofredo Rangel, Buenos Aires, 14 de janeiro de 1947, original.

Em Buenos Aires, Lobato também esteve atento a possibilidades de tradução do espanhol para o português que parecessem promissoras. De toda maneira, embora buscasse abraçar a Hispano América em diversos empreendimentos culturais voltados ao público brasileiro, sua atuação mais marcante foi no sentido contrário: o de tornar sua obra conhecida na Argentina. Mesmo que tímido se comparado a leitões já fundos de circulação cultural, tratava-se de um impulso para que os imaginários latino-americanos experimentassem percorrer novos caminhos.

*

As convicções políticas e culturais que instigaram Lobato ao esforço de redefinir o olhar da sociedade brasileira com relação ao próprio país dialogaram permanentemente com a sua obra infantil. Se o Sítio abrigava o tom nostálgico de uma vida campestre que o crescimento das cidades vinha ameaçando, estava longe de confinar-se aos elementos de um passado idílico. Na visão do escritor, a "receptividade do cérebro infantil" conferia um peso formador significativo, do ponto de vista cultural e ideológico, às leituras feitas nessa fase.¹³⁹ Em vista disso, e a despeito da preocupação em eliminar "os aspectos reconhecidamente nocivos do ambiente social" no universo ficcional dedicado às crianças, Monteiro Lobato não o manteve à margem dos princípios e práticas combativos que assumiu ao longo da vida.

Exemplo disso foi a polêmica gerada em torno do livro infantil *Geografia de D. Benta*, em que o autor destacava a proeminência do estado de São Paulo no desenvolvimento nacional.¹⁴⁰ Em 16 de março de 1938, o jornalista e escritor Rubem Braga, então vinculado ao *Jornal da Manhã*, do Rio de Janeiro, escreveu a seguinte carta a Monteiro Lobato:

Escrevi uma carta e você não respondeu. Então vai outra. Na primeira carta eu punha o *Jornal da Manhã* à sua disposição para qualquer coisa referente a petróleo - ou mesmo não referente a petróleo. Pedia também alguma colaboração.

Agora acontece que o *Diário da Noite* aqui do Rio tem feito uma campanha danada contra você por causa de seu livro *Geografia de Tia Benta*. Acusa seu livro de anti-brasileiro, de separatista.

¹³⁸ Carta de Artur Neves a Monteiro Lobato, em papel timbrado da Brasiliense, São Paulo, 23 de agosto de 1946, original.

¹³⁹ Em 1943, já consagrado como autor de livros infantis, Lobato declarou ao repórter da *Gazeta*: "Escrever para crianças! Ah! meu amigo, é admirável... Elas não têm malícia, aceitam tudo, tudo compreendem". Cf. AZEVEDO, C. L. de, CAMARGO, M. e SACCHETTA, V., op. cit., p. 312.

¹⁴⁰ LOBATO, M. *Geografia de D. Benta*. 9ª. ed. São Paulo: Brasiliense, s. d.

Não li o livro, nem sei se você é separatista mesmo ou não. Creio que não, mas isso não me interessa. O que há é que essa campanha do *Diário da Noite* atrapalha indiretamente a campanha do petróleo. Tende a mostrar que o campeão de uma grande campanha nacionalista não é nacionalista. Convém, portanto, que você diga alguma coisa a respeito. Peco que me mande uma entrevista sobre o livro e o sentido dele. (...) ¹⁴¹

Monteiro Lobato respondeu às acusações que lhe vinham sendo feitas em entrevista concedida ao *Radical*:

Em alarmadíssimo artigo no *Diário da Noite* de 13 do corrente alguém denunciou a *Geografia de Dona Benta*, publicada o ano passado, como livro deletério, separatista, 'sintoma alarmante da desagregação subterrânea do Brasil'. E para documentação do alarde citou os trechos de maior gravidade, isto é, os mais insultantes para o Brasil. (...)

'- Estou vendo dois trens em marcha, um que vem do Rio e o outro que vem de São Paulo...

- Então feche os olhos antes que se choquem. Essa estrada diverte-se todos os dias em brincar de desastre de trens. É federal...' (...)

Trata-se de um trecho em que Dona Benta mostra aos meninos as coisas de São Paulo vistas ao longe, panoramicamente. Os dois trens apontados são da Central. O articulista do *Diário da Noite* acha tremendamente insultante para o Brasil que a velhinha conte aos netos o que essa estrada realmente é.

Mas haverá neste país quem ignore que a Central ocupa o primeiro lugar entre todas as estradas do mundo em matéria de desastres? (...) E por que é assim? Resposta: porque é federal, como muito bem explicou Dona Benta. (...) O emperro democrático, a falta de racionalização, a lentidão desesperadora do papelório, o descaso absoluto pelo público...

Não há nenhum insulto ao Brasil no fato de uma vovó contar aos netos o que é e todos os adultos sabem. Insulto ao Brasil é a Central e todos os outros serviços públicos federais serem o que são. Não será mentindo ao Brasil que consertaremos as nossas coisas tortas. Insulto ao Brasil é o governo conservar a nossa maior estrada como perpétua detentora do recorde da desastralidade. ¹⁴²

A São Paulo Railway, em contrapartida, só tivera um desastre em sua existência, ainda no tempo da Monarquia. Por essas e outras razões, o escritor considerava sim São Paulo uma referência para as outras unidades da federação, embora não fosse separatista. Se um dia defendera tal idéia, dela abriu mão depois de ter vivido nos Estados Unidos, cuja grandeza se devia à união entre as diferentes regiões do país.

Mais adiante o articulista diz: 'O espírito separatista que anima todo o livro se denuncia claramente, como aqui: 'São Paulo é um pequeno país, capaz de viver por si mesmo, batendo-se a si próprio em tudo. Mato Grosso, que fica lá para atrás, não passa de uma dependência de São Paulo, espécie de fundo de quintal'.

¹⁴¹ Carta de Rubem Braga a Monteiro Lobato em papel timbrado do *Jornal da Manhã*, mimeo, 16 de março de 1938.

¹⁴² Insultos ao Brasil. In. LOBATO, Monteiro. *Prefácios e entrevistas*. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1951; p. 227-229.

Mas é isso mesmo. Pelas suas realizações na agricultura e na indústria, São Paulo é uma pequena nação que se basta a si mesma. (...) E no dia que alguém puder dizer o mesmo de outras unidades da federação, nesse dia o Brasil estará um dos maiores países do mundo em desenvolvimento e riqueza. (...)

E tempo houve em que fui separatista, não atrás da porta, mas pela primeira coluna do *Correio da Manhã*. (...)

Mas minha estadia na América mudou meu pensamento. Encontrei lá um país do tamanho do nosso, com as partes perfeitamente felizes dentro do todo. E estudando o porquê, convenci-me de fora o tremendo desenvolvimento econômico, conseqüente à produção do ferro e petróleo, que homogeneizou o país, impossibilitando a estagnação criadora dos regionalismos separatistas. (...)

Mas a idéia da possibilidade do Brasil unido pelo nexo do ferro e do petróleo dá muita força à fraqueza desse escritor de livros para crianças, que tudo arrosta para criar uma união de fato, à moda americana, pelo desenvolvimento do país e não pela violência das armas. (...) ¹⁴³

A verdade precisava ser dita às crianças, que se crescessem acreditando nas mentiras patrióticas sobre a ausência de problemas, não poderiam empenhar-se em resolvê-los. ¹⁴⁴

Esse livro de dona Benta vem sendo criticado justamente pelo que a meu ver constitui o seu único mérito: dizer às crianças, que serão os homens de amanhã, a verdade inteira. Habitua-mo-nos de tal modo ao regime da mentira convencional que a verdade nos dói e causa indignação ao 'patriota'. Patriota é o sujeito que mente, o que falsifica os fatos, o que esconde as mazelas, o que transmite às crianças a sórdida porcaria que recebeu de trás. É o que diz que nossos governos são bons, que a Central presta, que somos o mais rico país do mundo, o mais inteligente etc.

Ora, inoculada de todas essas falsidades, a criança de hoje passará a adulto convencida de que tudo corre pelo melhor, no melhor dos mundos possíveis – e a nossa miséria e o nosso descalabro irão se perpetuando e se agravando. Temos deveres para com o futuro. Já que não soubemos ou não pudemos consertar as coisas tortas herdadas, tenhamos a hombridade de não iludir nossos filhos. (...) ¹⁴⁵

A mesma limpidez na expressão de suas idéias gerou polêmica junto aos setores católicos que, entre outras tribunas, lhes teceram contundentes críticas nas páginas da revista *A Ordem*, fundada em 1921, e no conhecido livro *A literatura infantil de Monteiro Lobato ou comunismo para crianças*, do Padre Sales Brasil, publicado em 1957. Com efeito, seu laicismo não passou despercebido junto aos jovens leitores,

¹⁴³ *Ibidem*, p. 229-232.

¹⁴⁴ Como concluiu Ana Mariza Filipouski, "trazer a vida brasileira à consciência infantil e desenvolver um sentimento de nacionalidade atuante foi a mais importante função da literatura de Lobato". FILIPOUSKI, A. M. Monteiro Lobato e a literatura infantil brasileira contemporânea. In ZILBERMAN, R. (Org.). *Atualidade de Monteiro Lobato: uma revisão crítica*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983; p. 105.

¹⁴⁵ LOBATO, M., op. cit., p. 234-235.

como sugere a carta de Modesto, missivista assíduo do escritor. Desde pequeno, explicou-lhe em 1944, questionara a história de Adão: “Vieram os seus livros. Neles aprendi a duvidar de tudo que não me parecesse lógico e a investigar a verdade nos próprios absurdos”.¹⁴⁶ Seus questionamentos o levaram ao ponto de reconhecer que “Deus diz nas palavras bíblicas que a verdadeira religião é a sabedoria”.¹⁴⁷

Na medida em que enveredava pelo caminho da literatura infantil, Lobato acentuava em sua obra os elementos críticos, ateus e irreverentes que provocaram crescente resistência à difusão de seus livros entre certos mediadores culturais da época – dos sabidos censores católicos e autoridades estadonovistas a certas figuras ligadas ao movimento da *escola nova*, como Lourenço Filho e Cecília Meireles.

Nesse sentido, embora não recusasse o nexo entre literatura e educação e buscasse difundir seus livros junto a escolas, instituições públicas e mediadores culturais atuantes, interagindo com as demandas definidas pelos mesmos, acredito que isso não impediu a literatura que escreveu para crianças de testar os limites admitidos por esses agentes, na expectativa de ultrapassá-los ou transformá-los. Procurou como contrapartida, a fim de arrefecer a força das instituições que poderiam favorecer ou coibir a circulação de seus livros, cativar o público leitor, com frequência disposto a ignorar as censuras e a ler, por puro gosto, o que mais lhe aprazia. Em 1943, o autor comentou o fenômeno de seu sucesso com Rangel:

Vim do Otales. Anunciou-me que com as tiragens deste ano passo do MILHÃO só de livros infantis. Esse número demonstra que meu caminho é esse – e é o caminho da salvação. Estou condenado a ser o Andersen desta terra – talvez da América Latina, pois contratei 26 livros infantis com um editor de Buenos Aires. E isso não deixa de me assustar, porque tenho bem viva a recordação de minhas primeiras leituras. Não me lembro do que li ontem, mas me lembro do meu *Robinson* inteirinho – o meu *Robinson* dos onze anos. A receptividade do cérebro infantil ainda limpo de impressões é algo tremendo (...) Para que bem avalies o que é a criança, mando cópia duma carta recebida ontem, muito típica das centenas que recebo dizendo sempre a mesma coisa, embora com menos expressão e intensidade.

Ah, Rangel, que mundos diferentes, o do adulto e o da criança! Por não compreender isso e considerar a criança ‘um adulto em ponto pequeno’, é que tantos escritores fracassam na literatura infantil e um Andersen fica eterno. Estou nesse setor há já vinte anos, e o intenso grau de minha ‘reeditabilidade’ mostra que o meu verdadeiro setor é esse. (...)

‘Querido Monteiro Lobato: (...)

O que você escreve eu devoro com delícia. Tudo! Livros infantis e não infantis. Seus contos e o mais são perfeitos. Não há neles uma palavra supérflua. Artigos que saíram antes de sua prisão, eu os devorei todos. (...)

¹⁴⁶ Modesto *apud* AZEVEDO, C. L. de, CAMARGO, M. e SACCHETTA, V., op. cit., p. 324.

¹⁴⁷ *Ibidem*

Meus pais são do tipo antigo, cheios de preconceitos e essa foi uma das razões de o não ter visitado. (...)
 Sou uma atormentada, cheia de curiosidades, e não podendo satisfazer nenhuma. Tudo é proibido. (...)
 Leio muito, mas às tontas e às escondidas. Sou duma ignorância crassa, que me revolta. Desejaria saber ao menos o papel que represento na vida. Ah, se eu tivesse quem me orientasse as leituras, para não perder tempo com inutilidades...
 O tempo que consigo roubar do estudo é escasso, e somos tão vigiadas! (...)
 Se alguém me perguntasse qual a oitava maravilha do mundo, eu diria: a Emília, ou o seu criador, ou o Sítio do Picapau Amarelo, pois tudo se confunde.
 Passos se aproximam. Adeus...
 F.'
 Quando, ao escrever a história de Narizinho, lá naquele escritório da rua Boa Vista, me caiu do bico da pena uma boneca de pano muito feia e muda, bem longe estava eu de supor que iria ser o germe da encantadora Rainha Mab do meu outono.
 Adeus, caro Rangel.
 Lobato.¹⁴⁸

Se o mercado editorial brasileiro era mais restrito e menos dinâmico do que o argentino, isso não significa que a promoção da literatura infantil tenha sido condicionada basicamente, na primeira metade do século, por iniciativas decorrentes de políticas educacionais.

As histórias de Lobato foram literatura escolar, mas também a *Teresa*, a *filósofa* – já com ingredientes de “pão para o espírito” – da infância daqueles que tiveram acesso aos livros. Foram poucos se considerarmos os números de compradores potenciais, de alfabetizados, de bibliotecas existentes nas décadas em questão. Nem tão poucos se, como “Teresa, Carlos Magno e Escrich”, circularam de mão em mão, como “bens pertencentes à comunidade”, relidos em silêncio ou em voz alta, para outros mais.

Na ausência de um *Consejo Nacional de Educación* originário do século XIX, de uma densa rede de bibliotecas populares e de um mercado editorial vigoroso, que impressionara Lobato em Buenos Aires, a atitude voluntarista para fazer face aos problemas, a qual marcou a conduta de tantos intelectuais no período enfocado, também era uma possibilidade no âmbito da recepção –

Pedregulho, 2 de novembro de 1934.
 Sr. Edgard Monteiro Lobato (...)

¹⁴⁸ LOBATO, M. *A Barca de Gleyre*: quarenta anos de correspondência literária entre Monteiro Lobato e Godofredo Rangel. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944; p. 502-504. O grande volume de cartas que Monteiro Lobato recebeu de leitores de sua obra infantil foi uma das evidências de que o autor soube mesmo “falar-lhes à imaginação”. Uma pequena parte desse acervo de correspondências foi preservada, e permite ao pesquisador identificar aspectos da obra lobatiana que sensibilizavam particularmente os jovens leitores. Arquivo Raul de Andrade e Silva, Dossiê Monteiro Lobato – Instituto de Estudos Brasileiros da USP.

Saudações

Venho por meio desta exprimir-vos a minha grande admiração pela sua brilhante série de livros infantis. (...)

Agora, “seu” Lobato, vem a eterna amolação dos pedidos. São estes. Possuo quase todos os seus livros, porém faltam-me ainda três (...). Procurei por todas as partes aqui em Pedregulho, mas em vão. (...) ¹⁴⁹

Desculpando-se pela “massada”, Haroldo Leite pedia ao escritor que lhe indicasse a forma de conseguir as obras que lhe faltavam. Voluntarismo de leitores, assim como de escritores e mediadores culturais, que podiam conseguir transpor pontualmente obstáculos estruturais, mas que não asseguravam a universalização da prática da leitura e do acesso aos livros no país. Dentre as aspirações lobatianas, a formação dos leitores infantis brasileiros esbarrou nos limites quantitativos; ao que sugerem as pistas sobre a recepção de sua obra, realizou-se plenamente como o *Robinson Crusoe* das crianças que a vivenciaram outrora.

¹⁴⁹ Carta de Haroldo Leite a Monteiro Lobato, de 2 de novembro de 1934. Arquivo Raul de Andrade e Silva, Dossiê Monteiro Lobato – Instituto de Estudos Brasileiros da USP.

Conclusão: perspectivas comparadas

Algumas considerações finais são pertinentes para a análise comparada das obras de literatura infantil argentinas e brasileiras que enfoquei.

Os contos de Ada María Elflein eram os que mais claramente expressavam perspectivas educacionais normalizadoras, que definiam a literatura como meio para se transmitir valores e conteúdos a serem assimilados de forma unívoca pelo leitor. Esperava-se deste que se espelhasse nos modelos de conduta fixados e se identificasse com os enunciados de afirmação nacional. Nos contornos desenhados para a pátria, seu passado e seu futuro, não havia lugar para dilemas e contradições. O caráter absoluto dos princípios morais e políticos colocados em cena terminava reconhecido pelas personagens, como devia ser pelos leitores.

É possível traçar um paralelo entre a obra da autora e a de Tales de Andrade, que também sugeria uma representação da criança como passível de ser normalizada pela educação e pelo livro. Diferentemente de Elflein, porém, Andrade explicitava, na narrativa, o papel que esses agentes teriam a cumprir: Agapito regenerou-se pela escola, Tataco tornou-se um difusor de saber e prosperidade por intermédio das leituras que fez.

Como em Elflein, seus contos procuravam articular tramas ficcionais com a prescrição de condutas que exaltavam a pátria, o trabalho, os hábitos de vida simples e as tradições do campo, a prosperidade pessoal e o progresso econômico da coletividade.

O propósito de Tales de Andrade de despertar no leitor o espírito de iniciativa para adquirir conhecimento e ascender socialmente aproximava-o de abordagens presentes em contos de Alvaro Yunque e, em certo sentido, na revista *Billiken*. Trabalhava-se aí com uma visão pragmática da infância, identificada como fase ao longo da qual, conjugadas à índole e a vocações da criança, a educação e a leitura podiam ajudá-la a desenvolver as disposições necessárias para destacar-se em ambientes que se modernizavam.

Por sua vez, a obra de Monteiro Lobato reunia elementos comparáveis à dos outros escritores argentinos abordados. O autor preocupou-se, como Jijena Sánchez, em valorizar tradições folclóricas locais, embora não as considerasse como alimento ideal para satisfazer, nos tempos que corriam, o espírito infantil (como bem indicavam as críticas das personagens do Sítio às histórias de tia Nastácia e da Carochinha). Em Lobato, tampouco o resgate do folclore pela literatura expressava uma reação à

modernidade, como na perspectiva delineada no prefácio de *Cuentos de Mama Vieja*, a qual encontrava eco, neste particular, no imaginário de direita nacionalista.

Como Javier Villafañe e Constancio Vigil, Lobato incorporou em seus trabalho preceitos escolanovistas. Entretanto, ao contrário de Vigil, recusava-se a tratar os jovens leitores de forma pueril e a apresentá-los a condutas ideais. Se os poupava dos conteúdos violentos e pessimistas de seus contos para adultos, não estabelecia entre uma e outra produção o fosso perceptível na obra de Horacio Quiroga. Trazia para o universo do Sítio do Picapau, sem julgamentos acabados, problemas políticos do Brasil e do mundo, tensões sociais e culturais, confrontos de atitudes distintas perante a vida. Se Villafañe, por exemplo, privilegiava sentidos lúdicos e artísticos, falando à criatividade infantil, Lobato dirigia-se também à sua consciência. Exigia um leitor em movimento, desafiando-o a novas descobertas sobre si e sobre o mundo, a posicionar-se e, também, a rir e a imaginar.

Como Quiroga e Ana Maria Berry, julgava seu público merecedor de obras que primassem pelo caráter literário, dialogando com orientações estéticas que se colocavam no horizonte da literatura para adultos. Em Quiroga o emprego da linguagem regional dava forma a tramas com intensidade dimensionada para o “delicado” espírito infantil. Nos textos de Ana Maria Berry, a natureza, lendas indígenas e contos de fadas ganhavam vida e graça, proporcionando ao leitor experiências artísticas e imaginativas.

Diferentemente desses autores, Lobato formulou representações sobre a literatura e a leitura, indicando, na própria narrativa, sua visão sobre a maneira pela qual escolheu se comunicar com as crianças. Numa sociedade de poucas letras, talvez fosse necessário sublinhar a centralidade que atribuía às mesmas.

Também Hugo Wast, escritor consagrado pelo público, desenhou práticas de leitura infantil em *Alegre*. Além da *Bíblia*, fonte de formação religiosa do menino, apresentou *Robinson Crusoe* – nata do cânone lobatiano – como a grande experiência literária de Alegre, a qual não teve outro papel senão o de propiciar deleite e inspiração para sua vida cotidiana. Respaldados pelo mercado editorial, ambos os escritores puderam conceber uma literatura infantil que não fosse estritamente educacional; antes, na acepção cunhada por Antonio Candido, humanizadora.

Nas representações sociais de ambos os autores, havia espaço para a convivência harmoniosa entre membros de camadas sociais diversas, mas não acenos para subverter hierarquias. Todavia, o Brasil ideal de Lobato – moderno, meritocrático... – estava por ser construído, ao passo que a Argentina ideal de Wast – oligárquica, católica... –

precisava ser reafirmada. Entre a crítica e o conformismo, contrastavam as atitudes políticas que a obra de um e de outro sugeriam ao leitor criança.

PARTE II

MEDIAÇÕES: escolha de repertórios, promoção do gosto por ler

Introdução

Esta parte será dedicada à análise de mediadores das leituras infantis na Argentina e no Brasil. Tratam-se de indivíduos ou instituições que se empenharam em promover a produção ou a circulação de textos não escolares para crianças, ou em criticar e selecionar as obras consideradas apropriadas ao consumo infantil, segundo critérios educacionais, estéticos, políticos ou religiosos. A ação desses mediadores salta à vista quando se observa um período em que, por um lado, a literatura infantil, como um segmento editorial específico, buscava abrir caminho nesses dois países. Por outro, em que ganhava centralidade o propósito de difusão social das letras e do hábito da leitura.

Dentre a infinidade de agentes que se prestaram ao papel de mediadores em relação aos leitores crianças – dos pais aos bibliotecários, dos professores aos colegas que emprestavam ou recomendavam obras, das indicações dadas por revistas infantis à vitrine de livrarias – optei por trabalhar com instâncias mais ligadas à esfera pública – com educadores empenhados em discutir e promover leituras literárias, com figuras atuantes em bibliotecas infantis ou no *métier* editorial.¹

Minha intenção é analisar, a partir do que escreveram e realizaram, suas concepções sobre o papel da literatura na formação das crianças, bem como seus

¹ Esfera pública entendida não necessariamente como relativa ao Estado, mas numa acepção mais ampla. Tal como propôs Hannah Arendt, o termo ‘público’ denota dois fenômenos intimamente correlatos, mas não perfeitamente idênticos: “Significa, em primeiro lugar, que tudo o que vem a público pode ser visto e ouvido por todos e tem a maior divulgação possível. (...)”

Em segundo lugar, o termo ‘público’ significa o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que nos cabe dentro dele. (...) A esfera pública, enquanto comum, reúne-nos na companhia uns dos outros e contudo evita que colidamos uns com os outros, por assim dizer. (...)”

Nas condições de um mundo comum, a realidade não é garantida pela ‘natureza comum’ de todos os homens que o constituem, mas sobretudo pelo fato de que, a despeito de diferenças de posição e da resultante variedade de perspectivas, todos estão sempre interessados no mesmo objeto”. ARENDT, H. *A condição humana*. 9ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999; p. 59-67.

julgamentos sobre as obras que valiam destinar-se a esse público. Seus discursos, via de regra, justificavam a importância da prática da leitura e sublinhavam o sentido específico das leituras “criativas”, em relação ao atribuído a textos escolares. Na medida em que ganhavam espaço na sociedade novos meios de produção e comunicação cultural, notadamente o cinema e o rádio, esses discursos passaram também a tratar das relações que os livros deviam estabelecer com as linguagens que disputavam a atenção do público infantil.

O campo da produção e difusão de livros desse gênero, ainda incipiente no período enfocado, se desenvolveu em funda conexão com campos outros – especialmente, o educacional –, de onde provinham muitos dos mediadores analisados. A despeito disso, os discursos e práticas relativos à literatura infantil guardavam sua especificidade.

Estavam em jogo, unindo ou diferenciando a visão dos mediadores em questão, a educação moral e estética da criança, o diálogo com os sentimentos e a psique infantil, a prescrição de atitudes e modelos de conduta, a formação do leitor, de seu universo cultural e político, o posicionamento frente ao mercado editorial. Como pano de fundo dessas perspectivas, figuravam, com frequência, concepções educacionais “modernas” – porque ligadas a movimentos de renovação –, centradas no princípio da formação integral.

Os movimentos de renovação educacional do XIX haviam lançado luz sobre o princípio da educação pela arte, presente nos discursos dos mediadores argentinos e brasileiros aqui analisados sobre a literatura infantil. Como definiu Francisco Cambi:

É certo que o vínculo pedagogia-sociedade ou pedagogia-ideologia política não chega a cobrir toda a pedagogia oitocentista (...) a reflexão em torno da *Bildung*, que atravessa todo o século, especialmente na pedagogia alemã, e que tende a reformular, de modo crítico e segundo valências bem utópicas, o modelo de formação, humana e cultural, visando sobretudo à harmonia do sujeito, à sua liberdade-equilíbrio interior, à sua riqueza de formas (isto é, de experiências espirituais); estamos diante de uma pedagogia bastante crítica em relação às ideologias e às estruturas da sociedade moderna, profundamente alimentada pela nostalgia do clássico, mas também impregnada do ideal da liberdade como liberação e autonomia, que contrapõe ao cidadão e ao *Homo faber* contemporâneo a utopia da “alma bela”; (...) a atenção prestada à função educativa da arte, iniciada pelos românticos e retomada nos sistemas filosóficos de Schelling ou de Schopenhauer ou na práxis educativa de um Fröbel ou de um Richter, mas que continua a atuar em todo o século, também em Hebart e em alguns autores do positivismo (pense-se em Corrado Ricci e sua revalorização do desenho infantil). Através da arte se reforça a fantasia, desenvolvem-se as capacidades cognitivas, enriquece-se a personalidade da criança e do jovem; arte que na infância é sobretudo jogo e que deve ser colocada no centro das

atividades nos ‘jardins da infância’, mas também na escola elementar; estamos diante de uma solicitação educativa típica da cultura romântica e que daí se difunde para a pedagogia-educação de todo o século, mantendo uma significativa centralidade: que valoriza a criatividade, que reforça a liberdade da mente (...).”²

Articuladas a essas referências, desenhavam-se, no discurso de alguns desses mediadores, perspectivas espiritualistas entrevistadas como alternativas a um modelo de civilização herdado do século XIX – orientado para o progresso material, o racionalismo e o cientificismo – que se percebia em crise.³

No horizonte de outros, entretanto, prevaleciam referências iluministas, o apego, em termos gerais, à idéia de modernidade, ao propósito de se promover, pela leitura, a formação de espíritos críticos e cultivados, motores de auto-transformação e de transformação social. Essas várias perspectivas se combinavam e se entrelaçavam de maneiras variadas nos diferentes discursos, unindo muitas vezes, como por exemplo no aclamado romance argentino *Stella*, a busca de desenvolvimento espiritual à de emancipação social pelo saber.

Publicada em 1905, *Stella* compunha esse pano de fundo, projetando sobre o país contornos da noção de *Bildung*.⁴ Após a morte de seus pais, Alejandra Fussler, a jovem protagonista norueguesa, e sua irmã Stella, foram viver em Buenos Aires com a abastada família de sua mãe. Feita preceptora das crianças da casa de Luís Maura Sagasta, Alejandra constatou as orientações equivocadas que aí reinavam:

Na medida em que ia conhecendo mais a fundo aquela típica família portenha, notava que os pais se preocupavam em instruir, descuidando do educar, duas coisas tão distintas.

E assim era que possuindo correção nos modos, finura e moderação nas palavras, careciam todos naquela casa de educação interior, que é formação desenvolvimento, aperfeiçoamento da inteligência, do caráter, do coração. (...)

Assombrava-se agora, muito menos, que ainda se consideravam como coisas secundárias a arte, as letras, mesmo a ciência; de que a intelectualidade não tivera seu ambiente.⁵

Os padrões portenhos contrastavam com a educação que ela recebera do pai, ao

² CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999; p. 411-412.

³ Inspiravam-se na filosofia de autores como Bergson e Ortega y Gasset.

⁴ A noção de *Bildung*, que significa formação, apontava para um ideal de homem integral, capaz de conciliar dentro de si sensibilidade e razão, de desenvolver a si próprio em plena liberdade interior e de organizar-se, mediante uma viva relação com a cultura, como personalidade harmônica. Goethe, por exemplo, esculpiu essa concepção em GOETHE, Johann Wolfgang. *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. Stuttgart: Philipp Reclam, 1982.

⁵ DUAYEN, C., op. cit., p. 75.

ler “os livros austeros que lêem os homens”, ao viajar pelas côrtes européias. Gustavo Fussller aprazia-se em

guiar a sua filha, essência de seu próprio espírito, pelo mundo criado para os eleitos. Diante dos quadros, das esculturas, do verdadeiramente artístico, se extasiava. Havia nela tal intuição e tal preparação, seu gosto era tão seguro, tão pronto antes de ter visto, que jamais se equivocou: seu instinto a guiava até a obra que devia admirar, e ali permanecia contemplando-a.⁶

Refugiada na fazenda de Don Luís após tantas desventuras em Buenos Aires, Alejandra dedicar-se-ia, com ternura, criatividade e senso de responsabilidade social, a formar, numa democrática escola “ao ar livre”, as crianças da casa grande e dos tristes casebres circundantes. Estimulando-as, “abria-lhes o horizonte, erguia suas pequenas almas”, revelando-lhes que o saber e o trabalho “são os grandes, os únicos niveladores; que por eles a criança descalça poderá ganhar bem-estar e eterna consideração”.⁷

A jovem preceptora, educada, como escreveu César Duayen, “fora da vida” – o que a levava a conceber um mundo irreal, “belo, justo e bom” – realizava desse modo o próprio ideal neo-humanista, expresso, por exemplo, na angústia de *Fausto* de Goethe – um dos expoentes da renovação educacional na Europa do XIX – em passar do mundo das idéias, da erudição, à ação sobre o mundo real. Realizava o ideal de superar, como definiu Cambi a propósito desse neo-humanismo, “aquelas cisões radicais que caracterizam a cultura ocidental moderna (cristã e burguesa) entre sentimento e intelecto, e entre destreza e conhecimento”.⁸ Alejandra representava, pois, o fruto maduro que a formação integral do homem – intelectual, moral e estética – preparava.

Com base em instituições já consolidadas ou expressando aspirações de um grupo que buscava se insinuar junto ao Estado, os mediadores de que se tratará procuravam canais para expressar suas perspectivas e realizar seus projetos.

Neste ponto, mais do que em qualquer outro da tese, constata-se assimetrias entre os dois casos analisados. Como já foi sugerido, as políticas da leitura pública tiveram, na Argentina da primeira metade do século XX, uma força e um alcance bem maiores do que no Brasil. A expansão da rede de ensino primário de Escolas Normais

⁶ *Ibidem*, p. 53.

⁷ *Ibidem*, p. 188.

⁸ CAMBI, F., p. 57. Sobre o *Fausto* de Goethe, ver BERMAN, M. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986; cap. 1, O *Fausto* de Goethe: a tragédia do desenvolvimento, p. 37-84.

era lá acompanhada de modo mais sistemático pela difusão de bibliotecas escolares. Paralelamente, florescia uma vigorosa rede de bibliotecas populares, nascidas da mobilização da sociedade civil, fomentadas e controladas, muitas vezes, pelo Estado. Ao mesmo tempo, o dinamismo do mercado editorial argentino permitiu que Luis Alberto Romero falasse da existência de uma “empresa cultural” no país já nos anos 1920.⁹ Assim, no período aqui referido, a leitura era uma prática socialmente bem mais difundida na Argentina do que no Brasil.

O universo dos livros para crianças, entretanto, não refletia naquele país a riqueza – em variedade e acessibilidade – das coleções literárias para adultos ou dos livros de leitura escolar proporcionados pelo *Consejo Nacional de Educación*. Por isso, embora inserida em um ambiente diferenciado – de altos índices de alfabetização, de forte presença da cultura letrada –, a promoção da literatura para crianças sugeria, na Argentina, certos desafios e problemáticas comparáveis ao caso brasileiro.

Explicando-se os descompassos, passemos às bases mais afinadas de comparação. Primeiramente, abordarei o trabalho de mediação das leituras infantis particularmente de duas educadoras a atuarem na Argentina e no Brasil no período em questão: a chilena Gabriela Mistral, para o caso argentino, dado o papel referencial que ela lá exerceu, e Cecília Meireles, para o caso brasileiro. O fato de terem sido ambas também escritoras repercutiu em suas posições com respeito à literatura infantil. Pontualmente farei referência a outros mediadores ligados ao campo educacional que se apropriaram ou se aproximaram das perspectivas de Mistral e Meireles.

Em segundo lugar, enfocarei duas bibliotecas infantis modelares, fundadas, a *Sección Infantil*, por Leopoldo Lugones junto à *Biblioteca Nacional de Maestros*, em 1916, e a Biblioteca Infantil de São Paulo por Lenyra Fracarolli, em 1935. A despeito dos quase 20 anos que separam o surgimento de uma de outra, as temporalidades diferenciadas na história política e cultural argentina e brasileira aproximam as duas experiências.

A análise recairá sobre as condições e concepções que levaram à criação das bibliotecas – considerando-se o contexto político mais amplo e a trajetória de seus fundadores e diretores –, o perfil do acervo que elas disponibilizaram aos leitores, as editoras mais presentes em seus catálogos, a dinâmica de seu funcionamento ao longo dos anos sobre os quais se debruça esta tese.

⁹ ROMERO, L. A. Buenos Aires: libros baratos y cultura de los sectores populares. In. ARMUS, D., op. cit., p. 39-67.

Em terceiro lugar, discutirei a atuação de Lourenço Filho junto à editora Melhoramentos, de São Paulo, entre meados dos anos 1920 e meados dos anos 1950, embora ela tenha se estendido até 1971. Por meio dos pareceres editoriais que ele produziu sobre as obras infantis que a editora estudava publicar, pude identificar as concepções do educador sobre os contornos ideais dos livros destinados a esse público, em termos de linguagem, conteúdo, estrutura narrativa, apresentação gráfica, ilustrações... Ao mesmo tempo, lançarei luz sobre a coleção “Biblioteca Infantil” desta editora que Lourenço Filho foi chamado a dirigir após a morte de seu criador, Arnaldo de Oliveira Barreto. Analisei comparadamente edições feitas antes e depois da entrada de Lourenço Filho e, retomando os propósitos comparativos desta tese, a edição de *Viagens de Gulliver* pela “Biblioteca Infantil”, já na gestão de seu segundo diretor, e a edição da mesma obra pela “Biblioteca Billiken”, da editora Atlántida de Constancio C. Vigil, em Buenos Aires.

As problemáticas que se delineiam ao longo dos próximos três capítulos referem-se desde ao perfil dos títulos que se sobressaíam em cada país – especificamente, no acervo de uma e outra bibliotecas –, à origem de sua edição e às preocupações que animavam os diferentes mediadores na promoção, seleção ou adaptação de obras literárias destinadas à leitura infantil.

A escolha das personagens em meio às instâncias de mediação que se mostraram significativas – relativas ao universo literário e educacional, a bibliotecas e editoras – não foi simples, seja graças às inúmeras possibilidades a se perseguir, seja graças às dificuldades de documentação. No tocante às bibliotecas, a escolha feita para o caso argentino se deve à centralidade da experiência da *Sección Infantil* nos campos literário e educacional. A principal alternativa – o estudo da *Comisión Protectora de Bibliotecas Populares* – inviabilizou-se por falta de fontes. A escolha feita para o caso brasileiro também se justifica pela dimensão que ganhou o projeto pioneiro de Lenyra Fraccaroli em São Paulo, irradiando parâmetros e interagindo com outras regiões do país.¹⁰

Quanto a Mistral e Meireles, como se verá, mostraram-se dois expoentes em meio a uma rede de pessoas que se dedicaram ao tema da literatura infantil até meados do século, e cujas trajetórias, em diversos pontos, se entrecruzaram. Dentro do possível,

¹⁰ Foi o caso, por exemplo, da Biblioteca Infantil Monteiro Lobato, fundada em Salvador em 18 de abril de 1950, por Denise Tavares Fernandes. Em 1959, Denise Fernandes fez publicar pela Biblioteca *Sugestões para organização duma pequena biblioteca infantil*, que dedicou a Anísio Teixeira, na época Secretário de Educação e Saúde da Bahia, e a Lenyra Fraccaroli.

procurei estender o foco centrado nas duas a outros atores que ajudaram a dar vida e identidade ao campo das leituras infantis não escolares.

Finalmente, graças à preciosa documentação, o estudo do trabalho editorial de Lourenço Filho trouxe à luz interseções entre os campos da educação, da literatura infantil e da edição no Brasil dos anos 1920 a 1950, assim como critérios que os alinhavavam. A discreta janela aberta neste ponto, para o caso argentino, ganha sentido por sua relação com uma das figuras centrais do mundo educacional, literário infantil e editorial daquele país no período em questão – Constancio C. Vigil, discutido na primeira parte, mais a fundo, pelo prisma das obras que concebeu.

parte II, capítulo 3

Educadoras no cultivo das leituras literárias

Introdução

A promoção do hábito da leitura foi um tema caro a muitos educadores argentinos e brasileiros das primeiras décadas do século. Produziram textos sobre a qualidade dos livros disponíveis para a infância, assim como estratégias para conquistar o interesse dos potenciais leitores. No caso brasileiro, a pesquisa me conduziu, com fundamentos límpidos, para a marcante trajetória de Cecília Meireles. Hesitei diante de algumas alternativas, como a educadora mineira Alexina de Magalhães Pinto (1870-1921), autora do “Esboço provisório de uma biblioteca infantil”, de 1907. Mas, na medida em que se definiam os contornos da tese, o recorte temporal recaiu sobre décadas posteriores.

Para o caso argentino, a escolha de um educador preocupado com as leituras literárias da infância foi mais difícil. Encontrei professores, como German Berdiales, envolvidos com a questão, porém sobretudo no que dizia respeito às atividades escolares. Por outro lado, identifiquei vozes difusas de educadores que dedicavam ao tema um ou outro artigo em revistas educacionais.

Quanto a figuras de maior projeção, o levantamento realizado logo trouxe à tona o nome de Fryda Schultz de Mantovani (1912-1978). Suas primeiras publicações – *de*, mas principalmente *sobre* literatura infantil – datam dos anos 1930. Seu principal livro sobre o assunto, entretanto, *Sobre las hadas: ensayos de literatura infantil*, foi publicado em 1959. Pertence já mais a um período em que o reconhecimento do primado literário nos livros para crianças dava o tom a escritores, editores, críticos e educadores, do que a uma época em que essa concepção ganhava pouco a pouco forma e adeptos.

Na mencionada obra, Fryda Schultz de Mantovani se refere repetidas vezes a Gabriela Mistral. Consultando também artigos da *Revista de Educación. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires*, pude constatar a importante presença da poetisa chilena e de suas idéias no universo da educação e das políticas de leitura pública na Argentina dos anos 1920 aos 1950. Suas concepções sobre literatura infantil foram referência central para pessoas que vieram a

se destacar nessa área como, além de Fryda, a já citada educadora Martha Salotti. Entre outros, Salotti foi fundadora, em 1965, do Instituto Summa, centro de pesquisas e de formação de professores na área da literatura infantil. Em vista disso, decidi tomar Gabriela Mistral como expressão de esforços e idéias colocados em cena na Argentina do período estudado, relativos ao cultivo de leituras literárias na infância.

Finalmente, é preciso lembrar que, afinando-se com um dos eixos que esta tese quer iluminar, Mistral foi um dos vetores a realizar intercâmbios culturais entre a América Hispânica e o Brasil.

3.1 *Gabriela Mistral e a formação do leitor*

Lucila María del Perpetuo Socorro y el Godoy Alcayaga, que se fez Gabriela Mistral em homenagem a Gabriele D'Annunzio e Federico Mistral, viveu entre 1889 e 1957. Trabalhou por quase duas décadas no sistema de ensino público chileno, participou, a convite de José Vasconcelos, das reformas educacionais e campanhas para a fundação de bibliotecas populares promovidas no México dos anos 1920, onde viu nascer o modelo de escola que alentava – escolas rurais, como as que, acreditava a poetisa, León Tolstoi havia criado na Rússia, e Rabindranath Tagore, na Índia.¹¹ Nos anos 1930, iniciou carreira diplomática, que a levou como cônsul do Chile a diversos países europeus e mais tarde aos Estados Unidos e ao México, com passagem pelo Brasil, na primeira metade dos anos 1940.

Em 1922, sob os auspícios do *Instituto de las Españas* da Universidade de Columbia, em Nova Iorque, publicou *Desolación*, obra poética e pedagógica, lida em tantas escolas hispanoamericanas, expressão de uma trajetória pessoal sofrida. Em 1924, lançou *Ternura*, reunião de poemas que buscava ambientar as crianças no mundo, falando-lhes da terra, da harmonia do universo, da presença de Deus e, por meio de *canciones de cuña*, do amor maternal. Explorava, com sensibilidade formal, a riqueza das coisas elementares, primárias. Valorizava a literatura para crianças, contra as percepções depreciativas que, na época, cercavam essa produção.

Comprometida com os problemas da infância em múltiplos âmbitos, apresentou

¹¹ Cf. CHAND LAL, P. *Reconstruction and Education in Rural India*. In the light of the programme carried on at Skineketan, the Institute of Rural Reconstruction founded by Rabindranath Tagore. Londres: George Allen and Unwin LTD, 1932. E WILSON, A. N. *Tolstoy*. London: Penguin Books, 2001.

em janeiro de 1928, na I Convenção Internacional de Professores, em Buenos Aires, sua declaração dos “Derechos del Niño”. Anos antes, em discurso dirigido a mães durante o “Congreso Mexicano del Niño”, instigava:

Não deixar de pedir para a criança a escola com sol, o livro, as imagens dos contos, nem cessar de dizer ‘não’ a tudo o que desfigura a sua alma e a violenta. Lutará por terminar com a categoria absurda do filho ilegítimo e impedir que o pequeno seja arrojado prematuramente às chaminés das fábricas.¹²

Em 1938, a poetisa dedicou a renda das vendas sulamericanas de *Tala* – obra publicada naquele ano por *Sur*, empresa editorial dirigida, em Buenos Aires, por sua amiga Victoria Ocampo – a instituições que abrigavam crianças refugiadas da Guerra Civil Espanhola, assim como posteriormente, em testamento, deixaria parte de sua herança às crianças de sua região natal, Elki.¹³

Anos mais tarde, Fryda Schultz de Mantovani, autora da consagrada obra *Sobre las hadas*, ensayos de literatura infantil, veio a trabalhar para *Sur*. Nascida em 1912, casada com o reputado filósofo da educação Juan Mantovani, Schultz de Mantovani escreveu, a partir dos anos 1930, textos de teatro de títeres e poemas infantis, assim como ensaios sobre as relações das crianças com a poesia e a literatura.¹⁴ Em sua obra, teórica ou literária, transbordavam concepções professadas por Gabriela Mistral, de quem exibia uma fotografia no mural de seu escritório. Victoria Ocampo deixou transparecer a afinidade que percebia entre as duas escritoras em depoimento de homenagem a Fryda, morta em 1978:

Via de um modo prático tudo o que se referia às crianças e as expressava. Sabia da América o que eu ignorava, assim como eu da Europa o que ela não sabia. Seus variados talentos, seu dom da palavra me encantavam. Fryda – eu dizia a ela – você nasceu para ensinar. (...) Fryda não era feminista, como tampouco Gabriela Mistral (antes de me conhecer). Foram duas grandes amigas minhas (...). Em Gabriela havia um estranho fatalismo (...); Fryda havia dado a sorte rara de encontrar um homem que a compreendesse e admirasse de imediato (...).¹⁵

¹² TEITELBOIM, V. Gabriela Mistral pública y secreta, Santiago de Chile: ediciones BAT, 1991; p. 148.

¹³ Gabriela Mistral passou uma temporada na casa de Victoria Ocampo em Mar del Plata. Em 1953, a poetisa intercederia junto ao presidente Juan D. Perón pela libertação de Ocampo.

¹⁴ Entre outros, SHULTZ DE MANTOVANI, F. *Los títeres de Maese Pedro*. Farsa burlesca en once patrañas. Buenos Aires: Viau y Zona, 1934; *Para la Noche de Noel*: teatro y poesía para niños. Buenos Aires: Kapelusz y Cia., 1938; *Sobre teatro y poesía para niños* – ensayo – seguido de El alma del reloj (teatro para niños) y Cinco poesías para niños. Santa Fe: Universidad del Litoral, Instituto Social, 1938; *El mundo poético de los niños*. Buenos Aires: El Ateneo, 1944.

Como Gabriela, Fryda identificava a criança com fragilidade, pureza, inocência e sensibilidade. “Ser criança”, escreveu ela, “parece indicar uma certa disposição para contemplar o mundo com surpresa, com uma irremediável pureza”.¹⁶ Comparava essa pureza às manhãs no campo, e percebia a relação da criança com a natureza como plena de poesia: “a palavra que se dirige a uma criança há de ter a substância das coisas elementares, porque só elas guardam essa virgindade que se concilia com a alma da infância”.¹⁷ Era esse o tom do delicado poema de sua autoria, “La luna dormida”:

Se cayó la Luna,
Se cayó en la harina.
Ven a levantarla
con tu mano limpia.

Era tan de noche
que la luna niña,
como nadie hablaba, se quedó dormida.¹⁸

Era também essa a raiz de sua admiração pela obra poética infantil de Gabriela Mistral. Ambas as escritoras reconheciam na infância criatividade e sensibilidade para desvendar “o verdadeiro sentido da vida”, aptidões que, na idade madura, se não houvesse empenho em resgatá-las, tendiam a se perder. Ao dedicar a Gabriela um capítulo de *El mundo poético infantil*, publicado em Buenos Aires em 1944, Fryda destacou seu dom para expressar a “essência da verdade”, a verdade mais oculta, indecifrável pela inteligência,

aquela Suma Verdade a que só pode chegar o homem quando (...) já não exhibe (...) suas riquezas de cultura ou de ciência (...) e recebe, com o auxílio da fé, a revelação de um reino que não é deste mundo. O conteúdo da poesia de Gabriela Mistral informa essa verdade (...); mas onde mais se percebe é (...) nas suas rondas, em suas pequenas cantigas de ninar, em seus jogos feitos para os lábios infantis, composições todas de indubitável graça poética. Nela bate, humilde e funda, a paixão pela criança, a penetrante sutileza com que chega a ela e se faz à sua imagem e semelhança um pouco criança, para não assustá-la, e amante, para entendê-la e acompanhá-la no mistério que a embriaga.¹⁹

As fronteiras que demarcavam o universo da literatura infantil emanavam, na

¹⁵ OCAMPO, V. Fryda Scultz de Mantovani: 1912-1978. In. *Fryda: homenaje de sus amigos*. Buenos Aires: Ediciones Revista Sur, 1979; p. 10. Como Gabriela Mistral, Fryda passou alguns dias na casa de Ocampo em Mar del Plata após a morte de seu marido.

¹⁶ Schultz de Mantovani *apud* TABERNIG DE PUCCIARELLI, E. Fryda, los niños y las hadas. In. . *Fryda: homenaje de sus amigos*; p. 105.

¹⁷ SCHULTZ DE MANTOVANI, F. *El mundo poético infantil*. Buenos Aires: El Ateneo, 1944; p. 117.

¹⁸ SCHULTZ DE MANTOVANI, F. La luna dormida. In. ____ e PRAT GAY DE CONSTENLA, C. *Barquito de papel*. Buenos Aires: Angel Estrada y Cia., 1942; p. 144-145.

visão de Schultz de Mantovani, da capacidade para tocar a imaginação e a sensibilidade da criança e, a partir daí, acompanhá-la ao longo da vida:

a história do que se convencionou chamar de literatura infantil – que não é outra coisa senão a permanência de certas obras primas cuja precoce acolhida começa no alvorecer da inteligência (...) e continua como um discreto fundo por toda a vida humana ou culta – está feita desses humildes equívocos. Um irlandês bilioso pode escrever uma sátira social na qual sucessivamente seus congêneres apareçam com gigantes ou anões (...). E o público de crianças, deixando de lado as disputas dos homens, acolherá a personagem exemplar como se fosse seu amigo (...).²⁰

Nas indicações bibliográficas que a autora apresenta ao fim de *Sobre las hadas*, para composição de bibliotecas para crianças e adolescentes, figuravam apenas dois títulos argentinos – *Cuentos de la selva*, de Horacio Quiroga, e a obra poética *Las torres de Nuremberg*, de José Sebastián Tallon, publicada em 1927 por Samet, de Buenos Aires.²¹ A afirmação de uma literatura infantil nacional não era, afinal, uma prioridade, embora Schultz de Mantovani partilhasse dos ideais americanistas de Gabriela Mistral, conforme manifestou no capítulo dedicado a *La edad de oro*, de José Martí, o qual, como Sarmiento, era escritor, mas sobretudo cidadão “de uma pátria que queria levantar a cabeça”.²² Obra escrita entre julho e outubro de 1889, plena de “ritmo” e “poesia gratuita”, celebrava, segundo Fryda, a idade de ouro da infância e, “para dizê-lo como Schiller, ‘sua livre e pura força, sua integridade, sua infinitude’”.²³ Ao mesmo tempo, traduzia a preocupação de Martí em “fazer com que a infância da América saiba da terra em que vive, a defenda e a ame. (...) [o homem virtuoso] não tem medo ‘dos eloquentes que falam contra seu coração’, como dizia Las Casas do famoso Sepúlveda (...)”.²⁴

Realizava, como as demais obras analisadas em *Sobre las hadas*, o que Fryda reconheceu no aclamado *Nils Holgersson*, de Selma Lagerlöf: “a fábula poética cumpre sem alardes o propósito educativo: a viagem foi uma lição de costumes, geografia,

¹⁹ SCHULTZ DE MANTOVANI, F. *El mundo poético infantil*. Buenos Aires: El Ateneo, 1944; p. 130-131.

²⁰ *Ibidem*, p. 37-38.

²¹ Em *El mundo poético infantil*, entretanto, Schultz de Mantovani valorizara o trabalho de outros autores argentinos. No âmbito da poesia, além de Tallon, Javier Villafañe, Roberto Valenti, Julia Bustos, German Berdiales, Ida Réboli, Ricardo Pose, Luis Tomás Prieto e Alvaro Yunque. Na esfera do teatro, Alfonsina Storni e Villafañe: “O teatro de títeres, por sua vez, ganhou importância e ampla difusão nas escolas e instituições da infância. Essa difusão não é alheia ao labor infatigável e animado de Javier Villafañe, títereiro finíssimo e poeta de singular qualidade artística”. *Ibidem*, p. 94-95.

²² *Ibidem*, p. 79-80. A educadora publicou, em 1961, *Cuentos infantiles de América*. Selección y prólogo de Fryda Schultz de Mantovani. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia; Ediciones Culturales Argentinas, 1961. Também *Genio y figura de José Martí*. Buenos Aires: EUDEBA, 1968. O escritor cubano José Martí (1853-1895) foi autor da publicação periódica para crianças *La edad de oro*, mais tarde editada como livro em diversos países latinoamericanos. MARTÍ, J. *La edad de oro*. Montevideo: Collección Atlántico del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, 1945.

²³ *Ibidem*, p. 91.

história natural; mas seu alcance é outro: descobrir o valor emotivo que arraiga o homem em sua paisagem, o faz filho de um lugar (...).²⁵ Esse “outro” alcance é o que mais interessa a Schultz de Mantovani nas leituras infantis. Pois para essas, como para todas as formas de arte, caberia um alerta feito por Goethe, de que “devemos deixar de buscar o que educa exclusivamente no que é moral. Tudo o que é grande educa, desde que percebamos isso”.²⁶

Ao definir a literatura infantil como esse universo sem fronteiras precisas, em que a fantasia, por ser assim vivida pela criança, se faz absoluta, Fryda Schultz de Mantovani alargava caminhos e concepções já anunciados por alguns escritores e mediadores latino-americanos da primeira metade do século XX, mas que só na segunda metade afirmariam, de fato, sua prevalência.

Gabriela Mistral, mentora de Fryda, foi uma figura referencial no mundo literário e educacional argentino da primeira metade do século XX. Em dezembro de 1919, confidenciou em carta a um amigo que Constancio C. Vigil, diretor em Buenos Aires das revistas *Atlántida*, *El Gráfico* e *Billiken*, havia lhe oferecido a direção desta última. Mistral, contudo, comprometeu-se apenas a colaborar, do Chile, com *Billiken*.²⁷

A *Revista de Educación, Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires*, definida como a “tribuna do magistério (de escolas primárias) para consideração dos problemas educacionais da atualidade”, publicou a partir dos anos 1920 diversos artigos de Mistral, assim como menções à biografia e à obra da escritora. O papel do livro e da leitura entre adultos e crianças ocupava um lugar importante em meio a esse material.

Em “Biblioteca y Escuela”, publicado pela revista em 1946, a educadora contrastava o modelo norte-americano ao histórico descaso sulamericano para com a difusão das letras, exceção feita apenas às realizações de Sarmiento e Vasconcelos:

O povo americano que nos hospeda, há pouco de nascer, entendeu que Biblioteca e Escola são sinônimos, e além disso que o corpo da cultura popular não pode trabalhar como um manco (...). Os Estados Unidos nasceram lendo (...). Eles trabalham sobre o âmbito livreiro com um critério de grande abastecimento, de inundação de gêneros (...)

²⁴ *Ibidem*, p. 88-89.

²⁵ *Ibidem*, p. 67-68.

²⁶ SCHULTZ DE MANTOVANI, F. *Sobre las hadas: ensayos de literatura infantil*. Buenos Aires: Nova, 1959; p. 26.

²⁷ Mistral mencionou o convite em carta de 19 de dezembro de 1919 a Maximiliano Salas Marchán. Cf. TEITELBOIM, V., op. cit., p.112.

Dói-me confessar a norma oposta com que se trabalhou no Sul.

Digo, pois, que a maior parte da América do Sul acometeu a empresa bibliotecária de uma maneira que chamaríamos de suntuosa, ou aristocrática, ou melhor, urbanista. Buscou-se servir as cidades como os núcleos vitais do país. O estilo foi muito ibérico (...). Ao chegar à era da república, não se corrigiu a fórmula, alargando aquele sistema de bebedouro único, como se a sede de ler que ardia no povo emancipado não obrigasse a sulcar o território inteiro de bibliotecas...

Duas claras exceções há que se fazer nessa carestia insensata: Sarmiento, o queimador de uma centena de barbáries, que havia sido criado na fome do livro fino, quando chegou à presidência de seu país fez voar a biblioteca pública aos quatro cantos da Argentina. Muito mais tarde, o ministro Vasconcelos, indo ainda mais longe, e fazendo de cada professor rural um bibliotecário, colocou a sala de leitura em cada escola. (...) ²⁸

Apesar de indigenista e admiradora das tradições culturais populares, Mistral se valia da imagem forjada por Sarmiento, que definia a difusão da leitura como uma luta contra a barbárie. No gume da espada, contudo, não estava a civilização liberal e laica vislumbrada pelo reverenciado presidente, mas uma civilização ilustrada e cristã. Em artigo de 1926, ao elogiar a iniciativa do *Consejo Nacional de Mujeres de Buenos Aires*, de instituir “madrinhas da leitura” – mulheres de fazendeiros, jornalistas ou professoras de Escolas Normais que proveriam livros às professoras rurais – Gabriela Mistral ponderou: “é necessário civilizar, cristianizar o campo. *Siquiera desbarbarizarlo*”. ²⁹

Segundo Mistral, foi por meio do trabalho de Leopoldo Lugones, a quem admirava como escritor e poeta, que chegou a conhecer “mais profundamente a obra de Domingo Faustino Sarmiento”. ³⁰ A despeito de representar posições políticas bem distintas das abraçadas pelo biógrafo de Sarmiento, valorizou as realizações do mesmo à frente da *Biblioteca Nacional de Maestros*:

Leopoldo Lugones, poeta maior e, além disso, homem sábio, governou por anos a Biblioteca del Maestro em Buenos Aires. O muito letrado sempre foi visto ali servindo ao preparado e ao simples, atizando a paixão por conhecer (...) que se acha (...) latente em todos. A fertilidade cultural extraordinária que hoje irradia o foco de Buenos Aires deve seguramente mais do que sabe a este mineiro do livro (...). ³¹

²⁸ MISTRAL, G. Biblioteca y escuela. *Revista de Educación*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires (La Plata), año XC, n.º 1, p. 72-80, enero 1949.

²⁹ MISTRAL, G. Madrinhas de la lectura. In: _____. *Magisterio y niño*. Selección de prosas y prologo de Roque Esteban Scarpa. Santiago: ed. Andrés Bello, 1979; p. 98-100. (artigo publicado em 1926) Dizendo-se discípula de José Martí, Mistral orgulhava-se de ter contribuído “para que a América não continue acreditando que somos um país [o Chile] exclusiva e lamentavelmente militar e mineiro, mas um país com sensibilidade, no qual existe a arte”. Carta a duas ex-alunas do Liceo de los Andes, op. cit., p. 131.

³⁰ Cf. GAZARIAN-GAUTIER, Marie-Lise. *Gabriela Mistral: la maestra de Elki*. Buenos Aires: Crespillo, 1973.

³¹ MISTRAL, G. Biblioteca y escuela. *Revista de Educación*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires (La Plata), año XC, n.º 1, p. 72-80, enero 1949; p. 72.

A difusão de bibliotecas era porém apenas uma das dimensões da tarefa colocada para a América Latina – na perspectiva de Mistral era também imperativo o trabalho de orientação das leituras.

Qualquer observador que queira seguir a vida de uma só biblioteca pública saberá que se lê em algumas delas muito e mediocrementemente, em outras, pouco e mal. Certo esportismo ou trapaça intelectual tem tido lugar, (...) e o demoniozinho que chamaríamos de espírito de facilidade e comodismo substitui o hábito do leitor antigo (...)

Estamos vivendo alguns auges lamentáveis de certos gêneros de novela, por exemplo da policial e da de pseudo-mistérios (...). As aberrações recém surgidas parecem pertencer ao corpo do cinema (...)

A estatística, que indica a prosperidade dessa leitura tonta, abisma os professores, e a cifra paralela da delinqüência infantil, que leva consigo as impressões digitais do livro policial, deixa desesperados os pais. (...)

Só sua alma de alta temperatura [a do bibliotecário] pode conduzir a clientela leitora ao esforço (...). Os bibliotecários com sentido de missão podem fazer com que o leitor reconheça certas verdades verticais.³²

A educadora relatava que “explicar os livros convidando a ler” lhe parecera sempre “uma festa”. E recomendava paciência e fervor ao bibliotecário incumbido de lidar com a clientela adulta, de difícil persuasão, por mais “avisada” e vivida do que a infantil. Que aquela se deixasse cativar pelo teatro grego, por Shakespeare, Dante, Cervantes, Dostoievsky, Rabelais, Montaigne, Poe, Melville, pela *Escrituras Sagradas* e por grandes romancistas da América do Sul.

Em relação às crianças, julgava importante, como primeiro passo, que pais e professores não despertassem nelas resistência aos livros, evitando dar-lhe obras difíceis antes do tempo. Que aceitassem “ladinamente o gosto surdo da criança pela aventura mal escrita”, até que houvesse incorporado o hábito da leitura.³³

A proposição articulava-se com suas perspectivas sobre educação infantil em geral, afinadas com a *escuela nova*. A seu ver,

A escola deveria preocupar-se em dar o ‘santo apetite da cultura’; pretender dar uma cultura é vão. Se deixasse as faculdades frescas e fincasse na criança a curiosidade pelo mundo, lhe seriam perdoados os buracos (...). Mas a escola, a de hoje, entrega almas sem frescura, angustiadas por um cansaço inútil.

Quer antecipar na criança o interesse intelectual, dando-lhe idéias, antes que sensações e sentimentos. (...)”³⁴

³² *Ibidem*, p. 74.

³³ *Ibidem*, p. 76.

³⁴ MISTRAL, G. Carta a Julio R. Barcos. In. *Magisterio y niño*. Selección de prosas y prologo de Roque Esteban Scarpa. Santiago: ed. Andrés Bello, 1979; p. 173-183. (publicada em 1928 em Buenos Aires, como prólogo de Como o Estado educa o seu filho, e também sob o título de Para uma Liga Sarmientina)

Nesse sentido, recomendava aos pequeninos leituras que se aproximassem tanto quanto possível dos relatos orais e poemas de origem folclórica, como os que escutara na infância dos contadores de história de Elki – eram dotados de ritmo, graça, vivacidade e humor, beleza e sensibilidade, levando consigo “a cor e o cheiro daqueles leites de antigamente”.³⁵ Àqueles mediadores que viam com desconfiança a leitura de contos folclóricos por crianças, Mistral argumentava que livre de perigos estava, para a alma infantil, o repertório recolhido no campo. Assim, se por um lado, no discurso da poetisa, era preciso “civilizá-lo” e “cristianizá-lo”, por outro, o campo (assim como o “povo”) era fonte de expressões puras e belas, não contaminadas por certas deturpações do ambiente moderno e urbano. Adequado pois, ao espírito infantil.

A poetisa era uma entusiasta de obras literárias nascidas da tradição popular como *Viajes de Nils Holgersson*, de Selma Lagerlöf – quem, embora “senhora das letras”, tinha o dom de narrar com naturalidade e sobriedade, “sem nenhum pedantismo na palavra e no gesto” – e uma crítica de autores como La Fontaine, que haviam buscado moralizar os contos folclóricos. Daí *La caperucita roja* de Gabriela Mistral preservar o desfecho trágico, embora poético, que marcava versões remotas do conto:

Ha arrolado la bestia, bajo sus pelos ásperos,
el cuerpecito trémulo, suave como un vellón;
y ha molido las carnes, y ha molido los huesos,
y ha expremido como una cereza el corazón...³⁶

A postura de Mistral com respeito ao folclore encontrava eco em mediadores da literatura infantil como Rafael Jijena Sánchez e Fryda Schultz de Mantovani, que na Argentina dos anos 1930 e 1940 sublinhavam as afinidades entre a criança e o “povo”, e condenavam o princípio de depuração dos contos populares feitos infantis.

Para além do folclore havia, na perspectiva de Mistral, poucos contos e romances com linhas de pensamentos próximos às crianças em idade de primeiras letras, tais como *Robinson Crusoe*, *Gulliver* e *Las mil y una noches*. Mais tarde um pouco, aí sim, que essas buscassem aventuras sadias como as de Kipling e Jack London.

Na faina para cativar a criança para a leitura, também era preciso considerar-se os efeitos da concorrência de outros meios de comunicação – o cinema por exemplo, que

³⁵ MISTRAL, G. *Pasión de leer*, op. cit., p. 101. Em *Contar*, artigo reproduzido nas p. 94-97 desse livro, a poetisa coloca que se fosse diretora de uma Escola Normal, abriria uma Cátedra de Folclore Geral e Regional.

³⁶ MISTRAL, G. *Ternura*. Buenos Aires: Espasa Calpe Argentina, S. A., 1945. Sobre as mudanças de enredo que sofreu esse conto ver DARNTON, R. *Histórias que os camponeses contam: o significado de Mamãe Ganso*. In: _____. *O grande massacre dos gatos: e outros episódios da história cultural francesa*. Rio de Janeiro: Graal, 1986; p. 21-93.

por ser fundado na imagem, lançava luz sobre o problema da qualidade das ilustrações nos livros infantis. Em “Biblioteca y cine”, a poetisa ponderava:

Uma combinação de cinema educacional nas bibliotecas infantis seria de aconselhar para que o livro não seja inteiramente revelado pela sala de espetáculo. (...)

Sendo a conquista da criança pelo cinema uma expressão somente da paixão da criatura pela imagem, seria conveniente aumentar de modo extremo a provisão de livros ilustrados nessas bibliotecas e ir eliminando o velho livro sem lâminas ou pauperrimamente ilustrado.³⁷

Enfim, que por caminhos diversos – do conteúdo à linguagem e à materialidade dos livros – se acenasse para os pequenos com o prazer da leitura, criando-lhes o apetite necessário para que um dia chegassem à *Divina Comédia*, ao *Quixote* e ao mundo de Calderón de la Barca.³⁸ A poetisa aproximava-se nesse sentido da estratégia entrevista por Monteiro Lobato, da conquista do indivíduo “para a cultura” por meio de não importa que *Teresa, a filósofa*, com a diferença de que, para Mistral, a figura do mediador da leitura ganhava centralidade, no segundo ato da trajetória do leitor. É o que se evidencia na carta escrita pela educadora, por volta de 1916, a duas ex-alunas:

(...) Não sei o que contar-lhes. (...) que tomei mate, que li, como sempre, como ontem, como hoje, como amanhã, Guerra Junqueiro e rezei o *Canto al Señor*, de Tagore. (...)

Leram neste tempo? Muito temo que não tenham perto de vocês quem lhes selecione livros (...) Contem-me o que lêem (...)

Busquem os livros de Rodó e os de Emerson; não leiam pura ‘noveleria’ (...) Para mim, o maior pecado é a banalidade.³⁹

Porque a leitura, dizia a poetisa, em vez de distrair, “*muchas veces nos hinca mejor en lo nuestro*”.⁴⁰ Uma vez leitores, que os jovens se entregassem à permanente busca por alimento intelectual, estético e espiritual em férteis paragens literárias.⁴¹ Aos mediadores, entre educadores, bibliotecários e escritores, que Gabriela Mistral ajudou a formar, cabia a tarefa de conduzi-los a essas trilhas.

Quando em 1937 Gabriela Mistral visitou São Paulo, Cecília Meireles escreveu a

³⁷ MISTRAL, G. Biblioteca y cine. In. *Magisterio y niño*. Selección de prosas y prologo de Roque Esteban Scarpa. Santiago: ed. Andrés Bello, 1979; p. 90. Em 1926 Gabriela Mistral havia sido nomeada como secretária das sessões americanas da Liga das Nações. Em seguida, foi nomeada pelo Conselho da Liga para um cargo no Conselho Administrativo do Instituto Cinematográfico Internacional, criado em Roma.

³⁸ MISTRAL, G. *Pasión de leer*, op. cit., p. 102.

³⁹ MISTRAL, G. Carta a duas ex-alunas do Liceo de los Andes, op. cit., p. 288. (c. 1916)

⁴⁰ MISTRAL, G. *Pasión de leer*, op. cit., p. 103.

⁴¹ A educadora dizia-se identificada com o cristianismo primitivo, mas não com o catolicismo. Também se interessava por princípios de outras religiões, como o budismo.

Mário de Andrade, na época Diretor do Departamento de Cultura do município, falando-lhe da poetisa e pedindo-lhe que a recebesse:

Mário de Andrade: (...)

Faço hoje uma violência às minhas possibilidades para lhe dizer o seguinte: deve ter chegado ontem à noite, a São Paulo, a grande poetisa chilena Gabriela Mistral. Ela é uma poetisa deveras notável, não pelo que mais se conhece e celebra – o *Desolación*, que já conta uns 15 anos, – mas pelos belíssimos inéditos que, neste momento, já são quase livro.

Entre as pessoas que lhe recomendei visitar em S. Paulo figura V. logo na primeira linha. Creio que V.V. se entenderiam bem. Ela gosta de conversar literatura, teologia, indianismo (é uma espécie de missionária lírica...), e outras coisas que V. logo perceberá. Não se deixe levar pela primeira impressão: procure compreendê-la com paciência e carinho. Ela é bastante surpreendente. Ademais, é uma grande amiga das crianças – ficará encantada com os Parques.

Poetisa, professora, cônsul, representante do Chile na S. D. N. e mulher de um generoso coração já bem sofrido, creio ser para V. agradável conhecê-la.

(...)

Bem tua amiga

Cecília Meireles⁴²

A carta de Cecília não chegou a tempo, mas o encontro realizou-se de toda maneira. Mário de Andrade esculpiu seu encantamento pela escritora chilena num artigo publicado por *O Estado de S. Paulo* em princípios de 1940:

Os jornais anunciaram que foi proposto o nome de Gabriela Mistral para o prêmio Nobel de literatura. Ao mesmo tempo começa-se a cochichar com felicidade aqui no Rio que brevemente a admirável chilena virá residir em Niterói (...)

Conheci Gabriela Mistral já em plena maturidade, macia e lenta. Foi em 1927, quando ela, nos seus inquietos caminhos, passou por São Paulo em busca... em busca de que, meu Deus!... Talvez ainda e sempre naquela errante procura dos heróis, dos seres intensamente humanos que se irmanassem com ela. Mas já Gabriela Mistral, se não se desiludira propriamente, acalmara seus ímpetos ideais. Sabia se esquecer de si mesma e disfarçar os seus tumultos numa complacência veludosa que ela conseguia

⁴² MEIRELES, C. *Cecília e Mário*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996; p. 291-292. Pouco depois, voltou a lhe escrever:

“Rio, 30 de novembro de 1937

Mário de Andrade: muito obrigada pela sua cartinha. Fiz tudo para que aquele cartão meu chegasse aí depressa, a fim de dar tempo ao *Clã Jabuti* para se arrumar e receber Gabriela. Escrevi também à Maria Aparecida, pensando nos Parques Infantis. Pelo que vejo, o correio não fez caso a indicação *expressa* dos selos. Mas o seu disciplinado clã também não precisou de mim para nada, e tudo se cumpriu com esta perfeição que eu só encontro no paradoxal e no desencontrado.

Gabriela ainda não me escreveu. Digo comigo: ‘É a ‘pussanga’ do Mário...’

Eu não sei se vocês, os paulistas, se parecem com os argentinos. Por mim, gosto bem de São Paulo e tenho na Argentina alguns amigos excelentes.

Gostei de saber que se tinha entendido bem com a Gabriela. A estas horas já lhe deve ter dado alguns cursos de teologia e outros tantos de indianismo. Conte-me os seus triunfos...” *Ibidem*, p. 292-293.

principalmente pelo emprego da lentidão. Emanava dela, dos seus gestos, dos seus assuntos, uma experiência misteriosa, muito mais velha que ela, que parecia transcender a sua própria existência. Vinha-nos dela um som antigo. Tendo como ninguém o instinto de ensinar, acostumada a ensinar por hábitos passados, em pouco tempo nós parecíamos, a seu lado, umas crianças. Talvez crianças perigosas... Mas Gabriela Mistral sempre viveu na proximidade dos perigos, e isso transparecia aliás, como fogachos breves, nesse rescaldo de incêndio acalmado, que era sua intensa lentidão. (...) É a inteligência feminina mais exata, mais sincera que jamais conheci. (...) Ela me dava a impressão de uma força das antigas civilizações asiáticas ou americanas, que já tivesse abandonado os terrenos áridos da cultura, pelo da sabedoria. (...) Bem lhe valeria o prêmio Nobel, como complemento de uma vida de sofrimento menos pessoal que humano. E melhor para nossa ambição nos seria que ela viesse habitar conosco estas praias graciosas de Niterói. (...) ⁴³

Promovida a cônsul geral do Chile no Brasil, Gabriela Mistral transferiu-se de Niterói para Petrópolis, onde viveu anos difíceis da vida pessoal, até seu embarque para Estocolmo, onde receberia o prêmio em 10 de dezembro de 1945.⁴⁴ Movimentada, a casa da poetisa foi freqüentada por intelectuais e artistas brasileiros, entre os quais Cecília Meireles, escritora, tradutora, educadora, crítica de literatura infantil, e uma das articulistas da revista *Festa*, com a qual Mistral chegou a colaborar.⁴⁵ Como se verá, não eram poucas as afinidades que aproximavam as trajetórias de ambas, e que ajudaram a capturar o interesse de Meireles.

3.2 Cecília Meireles e a formação do leitor

Nascida no Estácio, em 1901, Cecília Meireles cursou a Escola Normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro e cedo tornou-se professora de ensino primário. Aproximou-se do movimento escolanovista e veio a ser uma das signatárias do “Manifesto dos Pioneiros da Educação”. Fez do jornalismo uma tribuna para professar

⁴³ ANDRADE, Mario. *Vida literária*. São Paulo: Hucitec: EDUSP, 1993; p. 162-165. (publicado originalmente em O Estado de S. Paulo, em 17 de março de 1940)

⁴⁴ Suicidaram-se Stefan Zweig e a mulher, seus companheiros dos serões cariocas, e o filho adotivo de Mistral.

⁴⁵ Há notícias, segundo Valéria Lamego, de correspondências entre elas. Ver Crônicas de uma vida. Dossiê: Cecília Meireles, cem anos. *Cult.* Revista Brasileira de Literatura (São Paulo), ano V, outubro de 2001, p. 48.

Festa, revista de arte e pensamento, 2ª. fase. Ano I, nº. 7, março de 1935. Antes de criarem *Festa*, Andrade Muricy e Tasso da Silveira haviam lançado outras revistas, de vida curta. Entre elas, *América Latina*, que totalizou 6 números e foi publicada de agosto de 1919 a fevereiro de 1920. No nº. 6, havia um artigo de Tasso da Silveira sobre José Henrique Rodó. Cf. GOMES, A. C. *Essa gente do Rio...: modernismo e nacionalismo*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999; p. 47-48.

suas perspectivas nesse campo, assinando por vários anos, entre outras, a coluna “Página de Educação”, no *Diário de Notícias* do Rio de Janeiro.⁴⁶ Engajada, nos anos que se seguiram à Revolução de 30, propôs uma entrevista a Fernando de Azevedo, para que apontasse os rumos a serem perseguidos no momento decisivo que o país vivia:

Agradeço-lhe vivamente a carta que tive a honra de receber e que, além de tão valiosa, por vir espontaneamente do próprio Autor da Reforma que aqui estamos defendendo, me trouxe a grande alegria da compreensão, que através dela senti, de toda esta longa e difícil campanha na qual há tanto tempo venho empenhando toda a minha boa vontade e o mais profundo interesse pessoal.

Não lhe preciso falar dos mil obstáculos que ainda se opõem à nossa transformação educacional, porque o Sr. teve a ocasião de os conhecer de perto. (...)

Os tempos e as criaturas ainda não mudaram suficientemente. E o vivo sentimento de ineficiência em qualquer escola, pelo conhecimento direto da atmosfera que me cercaria, levou-me à ação jornalística, talvez mais vantajosa, de mais repercussão – porque é uma esperança obstinada esta, que se tem, de que o público leia e compreenda...

A paralisia do ensino nas garras da atual administração, o estado de incerteza do professorado e das famílias, a tendência fatal para a rotina – tudo isso faz deste instante, tão plástico e oportuno, da vida nacional, para realizações educacionais, um lamentável instante em que germinam os mais sombrios prognósticos.

Não obstante, vencendo desânimos, ceticismos, indiferenças – eu creio que é necessário agir agora mais do que nunca. (...)

(...) envio-lhe, em vez de um questionário, estas sugestões (...):

O espírito da reforma. A escola primária como ponto de partida para uma organização educacional completa. As várias etapas do processo educacional: Escola Normal (formação do professor), Escolas Profissionais, Universidade. Relação entre a escola e a vida, o desenvolvimento da organização educacional e o da organização humana; seus paralelismos. (...)

Aguardo, pois, a sua entrevista com o máximo interesse. (...)⁴⁷

Durante a gestão de Anísio Teixeira como Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal, Cecília Meireles foi designada para o Instituto de Pesquisas Educacionais. Pouco tempo depois organizava, com a colaboração do escritor Alfonso Reyes, então embaixador do México no Brasil, e de duas estagiárias, uma Biblioteca Popular Infantil.⁴⁸ Experiência pioneira no país, concebida como local de encantamento e de

⁴⁶ Entre 1930 e 1934, dirigiu no *Diário de Notícias*, do Rio de Janeiro, uma sessão dedicada a assuntos pedagógicos, enquanto no jornal *A manhã* assinou por muito tempo uma coluna sobre folclore. Seus artigos foram relançados pela coleção *Crônicas de educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001. 5v

⁴⁷ Arquivo Fernando de Azevedo, IEB/ USP, Cp – cX 21, 61/2.

⁴⁸ Arquivo Fernando de Azevedo, IEB/ USP, Cp – cX 21, 71/1. O escritor Alfonso Reyes era uma referência cara a Gabriela Mistral.

A iniciativa de fundar a Biblioteca Infantil do Distrito Federal surgira em continuidade à política de criação de bibliotecas implementada durante a gestão de Anísio Teixeira à frente do Departamento de Educação do Distrito Federal. Oficialmente, foi criada em 16 de abril de 1934, nos termos do artigo 2º.,

pesquisa – “um órgão cooperador da educação primária” – a biblioteca abriu suas portas no Pavilhão Mourisco, na avenida Beira Mar na enseada do Botafogo, em agosto de 1934.⁴⁹ Correia Dias, primeiro marido de Cecília, elaborou um cenário de *As mil e uma noites* para envolver os freqüentadores em atmosfera de fantasia. Na sala de música e cinema, a decoração reproduziu elementos do fundo do mar.

A educadora escreveu sobre a iniciativa a Mário de Andrade, manifestando também interesse pelas políticas culturais voltadas às crianças que este vinha desenvolvendo em São Paulo. “Tive muita pena de não encontrar V. em São Paulo”, escreveu-lhe Cecília,

pois uma das minhas curiosidades era o Departamento de Cultura e Recreação. Li uma entrevista sua, a respeito, e, pelas afinidades dessa obra com a que eu mesma venho realizando no Centro de Cultura Infantil, interessava-me senti-la de perto.⁵⁰

Para a composição do acervo, baseou-se no Inquérito de Leituras Infantis que promovera entre novembro e dezembro de 1931, com 933 meninas e 454 meninos entre 7 e 14 anos, alunos de 24 escolas municipais.⁵¹ Procuraram-se harmonizar as preferências aí constatadas com as doações recebidas – da própria diretora, de editoras, de diversas instituições e de particulares, como Alfonso Reyes –, com os repasses de obras feitos pela Biblioteca Central de Educação e com as compras realizadas com verba do Centro de Cultura Infantil, como ficou batizado o projeto, dada a diversidade de atividades culturais que reunia.⁵² Geir de Campos, freqüentador do Centro quando criança, afirmou ter lido “o que havia das aventuras de Tarzan, de Sherlock Homes, dos

inciso I, do Decreto nº. 4.387, de 8 de setembro de 1933, que dispôs sobre a Divisão de Bibliotecas e Cinema Educativo.

⁴⁹ PIMENTA, J. Leitura e encantamento: a Biblioteca Infantil do Pavilhão Mourisco. In: NEVES, M. de S., LOBO, Y. L. e MIGNOT, A. C. V. *Cecília Meireles: a poética da educação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Loyola, 2001; p. 106.

⁵⁰ Carta de 8 de outubro de 1935. MEIRELES, C. *Cecília e Mário*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996; p. 290. No prefácio ao livro, Alfredo Bosi afirma que Mario e Cecília Meireles leram-se “um ao outro intensamente durante os anos de trinta”. *Ibidem*, p. II.

⁵¹ Sobre resultados do Inquérito ver ZILBERMAN, R. Em busca da criança leitora. In: NEVES, M. de S., LOBO, Y. L. e MIGNOT, A. C. V., op. cit., p. 175-188.

⁵² Segundo Diana Vidal, a Biblioteca de Educação passou a adquirir obras de literatura infantil em vista da função subsidiadora de bibliotecas escolares que se lhe atribuiu: “Pela primeira vez, em 1932, e com ênfase a partir de 1933, a Biblioteca incorporou obras dedicadas exclusivamente às crianças: não literatura para moças, mas histórias infantis, clássicos como Irmãos Grimm, La Fontaine e Hans Andersen, traduzidos por Thales C. de Andrade e Arnaldo de Oliveira Barreto, em sua maioria, e livros de Monteiro Lobato. Textos que auxiliavam os cursos de Leitura e Linguagem e Literatura Infantil e a prática docente dos futuros mestres e das professoras do ensino elementar no cumprimento às disposições da reforma anisiana. Livros que foram freqüentemente utilizados dada a freqüência com que aparecem como ‘inutilizado’, no Livro de Aquisições.” VIDAL, D. *O exercício disciplinador do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação Docente do Rio de Janeiro Distrito Federal (1932-1937)*. Tese (Doutorado em História da Educação) – Universidade de São Paulo, 1995; p. 154.

personagens de Dumas e de Monteiro Lobato, de Júlio Verne, os contos de Grimm, Andersen e Perrault” que o deixaram “maravilhado”.⁵³

Em maio de 1935, o Centro contava com mais de 600 crianças inscritas. “É uma papelada medonha”, contou ela a Fernando de Azevedo. “Não tenho pessoal para o serviço, mas espero vir a tê-lo, e então talvez possa apresentar resultados interessantes”.⁵⁴ Por isso, assumia pessoalmente inúmeras funções, como a organização de dramatizações, da hora do conto, de conferências e de exposições, para as quais convidava artistas e educadores.⁵⁵

Em 1937, o Centro já atraía 1.500 leitores assíduos. Em 19 de outubro do mesmo ano, no entanto, foi invadido e fechado por ordem do interventor do Distrito Federal, com a justificativa de que mantinha seu acervo um livro de “conotações comunistas”: *As aventuras de Tom Sawyer*, de Mark Twain, traduzido por Monteiro Lobato e publicado pela Companhia Editora Nacional. Não surtiram efeito os protestos de diversos órgãos de imprensa. As autoridades estadonovistas viam com desconfiança a promoção do hábito da leitura entre as crianças de um repertório plural.

Foi assim breve a experiência de Cecília Meireles com a atividade bibliotecária, mas não sua preocupação com o tema. Em conferência proferida para educadores em 1949, dissertou sobre o importante papel que as bibliotecas infantis tinham a cumprir, “uma vez que não existem mais amas nem avós que se interessem pela doce profissão de contar histórias”.⁵⁶ Antigamente, dizia ela, o convívio humano substituíra as bibliotecas, criando um ambiente favorável para a formação das crianças. Nos tempos que corriam, empalidecida a figura do narrador, o que se aprendia por ouvir contar passou a se aprender pela leitura. Felizmente, as histórias da Carochinha, “tesouro geral da humanidade”, ocupavam um lugar privilegiado entre as leituras infantis.⁵⁷ E a propósito da composição do acervo das bibliotecas infantis, recomendava que se partisse, como fizera no Distrito Federal,

de todos os livros clássicos, e dos que se vão incorporando a essa coleção. Deviam ser anotadas as preferências das crianças sobre essas leituras, para informação dos que se dedicam ao estudo do assunto. (...) As pesquisas até agora realizadas já mostram que há um tempo para as histórias de fadas como há um tempo para as aventuras, as viagens, as leituras de tipo

⁵³ Campos *apud* PIMENTA, J., op. cit., p. 109.

⁵⁴ Arquivo Fernando de Azevedo, IEB/ USP, Cp – cX 21,78.

⁵⁵ PIMENTA, J., op. cit., p. 122.

⁵⁶ MEIRELES, C. *Problemas da literatura infantil*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984; p. 49.

⁵⁷ Haviam sido publicadas no Brasil no final do século XIX, pela Livraria do Povo, de Pedro Quaresma. Em 1900, os *Contos da Carochinha*, redigidos por Alberto Figueiredo Pimentel, chegavam à sua 18ª. edição.

científico. Há mesmo uma curva de preferências, que não é a mesma nos dois sexos. Essas informações ajudariam a classificação dos livros, facilitando o acesso às estantes.⁵⁸

Que a biblioteca correspondesse portanto às expectativas de leituras das crianças, em diferentes momentos de seu desenvolvimento. O universo da literatura infantil seria definido por seus próprios leitores, e não por critérios *apriorísticos*. Afinal, fôra essa a trajetória de tantos livros “apropriados” pelo público infantil, como *Gulliver* e *Robinson Crusoe*. E já que nada impedia esse trânsito literário, que se desse a ler às crianças expressões da “mais alta poesia”, de autores como Rubén Dario, Gabriela Mistral e Juana de Ibarbourou, entre os da América, Rabindranath Tagore, Walt Whitman e José María Rilke entre tantos do mundo.⁵⁹ Pois que as crianças gostam de histórias ricas em conteúdo humano, argumentava a educadora, “prova-o a escolha que têm feito, através dos tempos, entre livros tão variados. Que são sensíveis à arte literária, a certos requintes de técnica, basta ouvir-se o testemunho de alguns que recordam a infância”.⁶⁰

Incumbida por Fernando de Azevedo – na época diretor da Biblioteca Pedagógica Brasileira (BPB), da Companhia Editora Nacional, que incluía, entre suas seis séries, uma dedicada à Literatura Infantil – de escrever um livro para crianças, valeu-se do Inquérito promovido em 1931 junto a esse público. Em 12 de abril de 1932, escreveu a Azevedo:

(...) Aquele inquérito de que lhe falei, sobre literatura infantil, só agora está chegando ao fim. Creio que até o dia 15 estará terminado, com o respectivo relatório, etc. (...) Mas creio que também agora nos vai ser bastante útil, pois, com cerca de 1500 questionários, com 12 respostas cada um, já se pode avaliar do interesse e das disposições literárias da nossa infância e encaminhar melhor um livro que se lhe queira oferecer. Até o fim deste mês, portanto, o Sr. receberá os originais do livro. (...) ⁶¹

Em novembro, porém, a obra continuava inacabada (como, ao que parece, permaneceu), e Meireles voltou a justificar-se, apontando a dificuldade para definir o público alvo:

(...) E quanto ao livro, tenho a comunicar-lhe o seguinte. Estavam 6 contos escritos quando a Revolução se encarregou de me perturbar a tranquilidade necessária para qualquer intenção artística. Os que tenho parecem-me belos mas longos. Como o inquérito realizado sobre a leitura infantil demonstrou um interesse mais entre crianças de 12 a 14 anos, procurei fazer o livro para

⁵⁸ MEIRELES, C., op. cit., p. 145-146.

⁵⁹ Cf. MEIRELES, C., op. cit., p. 153. A educadora perguntava-se “se a criança não é mais arguta e sobretudo mais poética do que geralmente se imagina”. *Ibidem*, p. 30.

⁶⁰ *Ibidem*, p. 122.

⁶¹ Arquivo Fernando de Azevedo, IEB/ USP, Cp – cX 21, 65/3.

esses leitores e, assim, tive de escolher o tema e linguagem que já são bastante poéticos: uma transição da infância para a adolescência. No entanto, pelo meu feitio imaginativo e meu estilo, sinto que este livro subiu muito do nível comum (não digo como valor, mas como dificuldade a meu ver).

Pensei então em fazer passar estes contos por uma classe de quarto ou quinto ano que, desconhecendo a autora, finalidade etc., opinasse com toda a isenção sobre o assunto.

Numa rápida conversa que tive ontem por telefone com Dr. Anísio falei-lhe nisso e ele se prontificou a me deixar fazer a experiência. Creio que será interessante fazê-la, e, assim, terei mais certeza ao escrever esses contos que faltam. Tenho prontos os seguintes: ‘Belo como o sol’ – lenda dinamarquesa, ‘O rei Lear’ – a velha história..., ‘Bendik e Arolija’ – tema de canção norueguesa *Veinemoinem* – trechos da epopéia nacional da Finlândia, ‘A história triste e heróica de Bernardo del Caprio’, do *Romancero*, ‘Siguro’, variações sobre os *Eddas*. Comecei um conto marroquino, de caráter inteiramente diverso dos precedentes. Parecia-me que o livro poderia ser completo de coisas leves e graves, engraças e belas, anedóticas e lendárias. Mas as maneiras porque foram lançados os primeiros contos – o mais intempestuosamente possível – me fez temer uma quebra de harmonia. E detive-me. (...) ⁶²

Os contos que a autora planejava entregar a Fernando de Azevedo reportavam a terras distantes, embora buscassem, por meio das representações tecidas e da linguagem, comunicar-se com o jovem leitor, entrevistado num momento específico de seu desenvolvimento individual. Nessa mesma carta, Meireles expressava a Azevedo seu parecer sobre os livros infantis de Monteiro Lobato, títulos da série de Literatura Infantil da BPB, que lhe haviam sido enviados:

Recebi os livros do Lobato. (...) Preciso saber o endereço dele para lhe agradecer diretamente. Me é muito engraçado, escrevendo. Mas aqueles seus personagens são tudo quanto há de mais malcriado e detestável no território da infância. De modo que eu penso que os seus livros podem divertir (tenho reparado que divertem mais os adultos que as crianças) mas acho que deseducam muito. É uma pena. E que lindíssimas edições! Quero confessar-lhe que uma das coisas que estão me constrangendo na elaboração deste livro é o seu próprio feitio, em relação aos demais. O seu feitio literário, espiritual, requintado. Creio que só vale a pena fazer as coisas assim. Por nenhuma fortuna do mundo eu assinaria um livro como os do Lobato, embora não deixe de os achar interessantes. (...) ⁶³

Os livros infantis de Constancio C. Vigil, em contrapartida, mereceram aprovação pública da educadora, em artigo no *Diário de Notícias*, de abril de 1931:

Poucos autores terão, como Constancio C. Vigil, o poder de publicar tantos livros para a infância conservando em todos o mesmo ritmo espiritual, a mesma atmosfera de pureza e bondade, e a mesma ansiedade de transmitir aos pequeninos as melhores conquistas da sua inteligência, do seu caráter e

⁶² Carta de 9 de novembro de 1932. Arquivo Fernando de Azevedo, IEB/ USP, Cp – cX 21, 67/3.

⁶³ *Ibidem*

do seu coração. (...)

Em cuidadosas edições copiosamente ilustradas, com sugestivas cartanagens que lembram os luxuosos livros de histórias de certas inglesas, fazendo sentir no mínimo detalhe que Constancio C. Vigil se preocupa, na verdade, pela formação da infância (...).⁶⁴

Ao delinear cânones de literatura infantil – pois a disposição para conhecer as preferências das crianças não anulava sua atitude mediadora, empenhada em discutir diferentes dimensões do tema, formular julgamentos, valorizar determinadas obras etc. – Cecília Meireles não se preocupava em valorizar autores ou temáticas nacionais.⁶⁵ Crítica com relação aos livros contemporâneos, reconhecia nos clássicos a capacidade de sobreviver ao tempo e satisfazer necessidades humanas universais. Apesar de ter sido uma estudiosa das tradições afro-brasileiras e do folclore nacional, não reservou a contos dessa origem um lugar de destaque no repertório de leituras infantis.⁶⁶ Diferenciava-se nesse sentido de Gabriela Mistral, cujos discursos sobre a leitura transbordavam ideais americanistas, assim como suas reservas a versões depuradas de contos folclóricos, como as talhadas pelos irmãos Grimm, aceitas por Meireles.

Em verdade, não só na apreciação de livros para crianças a postura de Meireles foi universalista. Como propôs Leila V. B. Gouvêa, “não há como negar que, em sua maior parte, a lírica ceciliana passou ao largo daquela redescoberta do Brasil e mesmo da representação da modernidade histórica e urbana que tanto empolgaram nossos modernistas”.⁶⁷ O *Romanceiro da Inconfidência*, claro, publicado em 1953, foi um magistral contrapeso a essa tendência.

A poetisa integrou o grupo produtor da revista *Festa*, fundada no Rio de Janeiro

⁶⁴ MEIRELES, C. Constancio C. Vigil. In: _____. *Crônicas de educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001, v. 4, p. 125.

⁶⁵ Sua crença na necessidade de mediação se expressa, por exemplo, no seguinte trecho de artigo publicado em novembro de 1931: “Por mais de uma vez temos aludido à nossa penúria em matéria de livros infantis. O que possuímos é pouco e, além de pouco, de inferior qualidade. As traduções nem sempre são boas, porque em geral se desdenha a criança, e admite-se criminosamente que qualquer coisa que a entretém é já leitura interessante. Isso é um erro grosseiro, aliás, dos que se querem ver livres dos filhos ou alunos, e, à conveniência de os verem entretidos, sacrificam a incerteza de os verem educados. (...) Constituir uma biblioteca escolar não é coisa fácil. Mas os poucos [livros] que lhe pareçam servir [às crianças], convém que sejam lidos pelos responsáveis, antes de ir para em suas mãos. Parece que, entre deficiente com critério e abundante sem ele, melhor será continuar deficiente”. MEIRELES, C. *Livros para crianças* (II), p. 135-136.

⁶⁶ Meireles veio a integrar a comissão de estudos nessa área criada por Lourenço Filho junto ao Instituto de Pesquisas Pedagógicas, em 1940. Segundo Joana C. de Abreu, “a cultura popular, ponto central nas discussões dos folcloristas em geral, era diretamente associada à identidade nacional. Mas, para Cecília, a cultura popular extrapola o nacional”. ABREU, J. C. Entre os símbolos e a vida: poesia, educação e folclore. In: NEVES, M. de S., LOBO, Y. L. e MIGNOT, A. C. V., op. cit., p. 219.

⁶⁷ GOUVÊA, L. V. A capitania poética de Cecília Meireles. Dossiê: Cecília Meireles, cem anos. *Cult. Revista Brasileira de Literatura* (São Paulo), ano V, outubro de 2001; p. 47.

em 1927, ela própria expressão, de acordo com Angela de Castro Gomes, de uma das vertentes do modernismo brasileiro.

O projeto estético-político de *Festa* conforma-se nesse contexto, articulando dimensões experimentadas em empreendimentos anteriores em novo formato. Trata-se de ser moderno e nacionalista, mas de forma distinta de outros nacionalismos modernistas e, em especial, dos paulistas. Estes, sobretudo na versão da antropofagia, são considerados muito radicais e tão-somente destruidores. São pouco sérios e por demais materialistas, derivando dos naturalistas e realistas do século XIX. Por contraste, o grupo *Festa* assume o espiritualismo e o universalismo na arte, não renegando o epíteto de novos simbolistas e procurando capitalizar a tradição que vinha do romantismo. Nacionalistas – leitores-admiradores de Alberto Torres e Euclides da Cunha – e universalistas; subjetivistas que, sob sugestão de Proust, trabalhavam o objetivismo; modernos e tradicionalistas; enfim, ‘modernistas espiritualistas’, como se designavam para marcar o seu espaço.⁶⁸

As concepções de Cecília Meireles a respeito de literatura infantil dialogavam com muitas das perspectivas artísticas e culturais que envolviam *Festa*. Em meio a uma produção literária e poética fecunda, algumas de suas obras foram mais ou menos expressamente voltadas ao público infantil – *Criança, meu amor*, livro de leitura escolar, publicado em 1924; *A festa das letras*, em 1933, em colaboração com Josué de Castro, para a série “Alimentação” da editora Globo, em Porto Alegre; *Ruth e Alberto*, em 1939, narrativa ficcional sobre duas crianças que se mudam com a família da Tijuca para Copacabana e resolvem ser turistas em sua própria terra; no mesmo ano, “Olhinhos de gato”, uma série de artigos publicados pela revista portuguesa *Ocidente*, dedicados a

⁶⁸ GOMES, A. de C. *Essa gente do Rio... Modernismo e Nacionalismo*. Rio de Janeiro: FGV, 1999; p. 60. O projeto gráfico da revista foi desenvolvido na casa de Correia Dias e de Cecília Meireles. Segundo Angela de C. Gomes, “o tempo de *Festa* teria duas fases, sendo a primeira mais longa e significativa que a segunda. Ela circularia de agosto de 1927 a janeiro de 1929, com o subtítulo Mensário de arte e pensamento, perfazendo 13 números (...). A outra *Festa*: Revista de Arte e Pensamento só alcançou nove números, tendo sido publicada de julho de 1934 a agosto de 1935 (...)”.

Em março de 1928, Tasso da Silveira publicava em *Festa* o artigo “Totalismo criador”, que situava a revista em meio aos modernismos brasileiros. “Nele, desenvolve-se uma clara e ampla análise sobre o significado da arte moderna no mundo e no Brasil, classificando-se nossas ‘correntes modernistas’ em três grupos principais: dinamistas, primitivistas e espiritualistas, que Tasso prefere chamar de totalistas. Importa aqui, para não ser repetitivo, assinalar apenas certos pontos. O primeiro diz respeito ao significado do que é a arte moderna, ou seja, de uma arte que está presente no seu momento do tempo, não se restringindo a limites geográficos. Daí por que a arte só é ‘grande’ quando é ‘moderna’ no tempo e ‘universal’ no espaço, sendo a universalidade uma forma de expressão das nacionalidades, em um amplo contexto humanitário. A conjugação universalismo-nacionalismo-espiritualismo é constitutiva da proposta, que vê tais termos como a ‘verdadeira’ realização do trabalho ‘criador’ do artista.

Mas se no velho mundo a arte moderna é apenas um desejo de expressão do ‘novo’- um ‘índice de originalidade’, de ‘vanguardismo’ –, no caso do Brasil, é uma ‘ânsia total de expressão do que somos’, do desejo de ‘realização integral de nosso destino’.” *Ibidem*, p. 70.

Segundo Leila Gouvêa entretanto, Meireles não se identificava plenamente com a revista, pois, entre outras diferenças, não compartilhava de sua acentuada tônica católica da revista. GOUVÊA, L. V., op. cit., p. 45.

memórias de sua infância, assim como em *Giroflê, giroflá*, editado em 1956, trataria das memórias de adolescência. Mas apenas em 1964, publicaria sua obra maior para crianças, os sensíveis e graciosos poemas reunidos em *Ou isto ou aquilo*.⁶⁹

Como este livro corresponde a um momento da produção literária infantil brasileira distinto daquele aqui enfocado, preferi deixar de lado a análise de seus textos para crianças. Concentrei-me nas posições assumidas por Cecília Meireles, até meados do século, como mediadora das leituras infantis, uma vez que contribuíram para colocar a questão em evidência e para redefinir, no país, os critérios de sua avaliação.

Uma fonte privilegiada nesse sentido são as mencionadas conferências que a educadora proferiu, em janeiro de 1949, em um Curso de Férias promovido em Belo Horizonte pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, durante a gestão de Abgar Renault. Nascido no mesmo ano que Cecília, Renault foi também um militante escolanovista, escritor e poeta ligado ao movimento modernista mineiro e tradutor de, entre outras, obras de Rabindranath Tagore, publicadas por José Olympio nos anos 1940. De acordo com Ana Maria Casasanta Peixoto,

seu envolvimento com as questões educacionais teve origem em sua angústia em relação à condição humana. O inconformismo diante desse ‘mundo gasto e desnudo (...) vazio de seguranças, crenças e certezas’ (...), levaram-no a buscar explicações para a crise que abalava o mundo. Para o jovem poeta e professor assim como para expressiva parcela da intelectualidade do período, esta crise moral teria tido origem ‘no desaparecimento dos valores éticos gravados vivamente no corpo social’ (...). Para superá-la, seria necessário formar um novo indivíduo, capaz de construir uma nova sociedade. A solução para a crise estava, pois, na Educação.⁷⁰

As palestras de Cecília Meireles, tão afinadas com as preocupações de Abgar Renault, foram reorganizadas, aprofundadas e adaptadas à forma escrita pela escritora, a fim de que fossem publicadas em 1951, com o título de *Problemas da literatura infantil*, pela “Coleção Pedagógica” dessa Secretaria.

Como os demais mediadores enfocados, Cecília Meireles via a literatura como um meio de formação infantil. No seu entender, as “boas” e “eternas” leituras podiam ajudar a combater as más influências que o mundo – mergulhado em grandes guerras,

⁶⁹ Ana Maria Lisboa de Mello vê *Ou Isto ou Aquilo* como “uma espécie de divisor de águas entre dois períodos da produção poética para crianças no Brasil, inaugurando um novo modo de criação que privilegia o olhar e os sentimentos da criança, ao deixar para trás o feitiço didático e doutrinário, predominante na produção anterior”. MELLO, A. M. L. *Ou Isto ou Aquilo: um clássico da poesia infantil brasileira*. In: NEVES, M. de S., LOBO, Y. L. e MIGNOT, A. C. V., op. cit., p. 190.

⁷⁰ PEIXOTO, A. M. C. Abgar Renault. In: FÁVERO, M. de L. de A. e BRITTO, J. de M. (Orgs.). *Dicionário de Educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/ MEC-INEP, 1999; p. 22.

no culto ao individualismo etc. – exercia sobre a criança. Podiam, enfim, “atenuar ou corrigir o perigo a que se expõe a criança na desordem de um mundo completamente abalado, e em que todos os homens vacilam até nas noções a seu próprio respeito”.⁷¹

A definição das “boas” e “eternas” leituras era porém flexível. Por um lado, dado que os próprios leitores, ao manifestarem as suas preferências literárias, estabeleciam quais eram os verdadeiros livros infantis, que se atentassem para aqueles livros, “na sombra da prateleira, que a criança descobre espontaneamente”.⁷² Por outro, que se observassem quais livros faziam a criança viver sua influência, “carregando para sempre, através da vida, essa paisagem, essa música, esse descobrimento, essa comunicação...”.⁷³

Para a autora, a literatura tinha um papel especial com relação a outros gêneros culturais, pois implicava em ação introspectiva. Em reminiscências de infância, Meireles contou que os livros haviam ocupado nela, órfã de pai e mãe, o espaço aberto pelo silêncio e pela solidão, a “área mágica onde antes os caleidoscópios inventavam fabulosos mundos geométricos”.⁷⁴ Os livros entrelaçavam “suas realidades e seus sonhos, em combinação tão harmoniosa que até hoje não compreendo como se possa estabelecer uma separação entre esses dois tempos de vida, unidos como fios de um pano.”⁷⁵

Seus critérios sobre os livros apropriados para a infância remetiam ao valor literário e às “qualidades de formação humana” que apresentavam, “deixando sempre uma margem de mistério para o que a infância descobre pela genialidade da sua intuição”⁷⁶:

Não ficou brilhando na imaginação de Rénan, por toda a vida, uma frase lapidar de Fénelon? Não se deliciava Tagore com aquelas obscuridades de palavras que não entendia, mas lhe causavam a emoção poética de viajar sobre pontes, de atravessar o vazio, de voar pelas páginas do livro...?

Um livro de Literatura Infantil é antes de tudo uma obra literária. Nem se deveria consentir que as crianças freqüentassem obras insignificantes, para não perderem tempo e prejudicarem o seu gosto. (...)

Se a criança desde cedo fosse posta em contato com obras-primas, é possível que sua formação se processasse de modo mais perfeito. (...)

Porque, assim como a sabedoria popular se foi condensando nessa Literatura Tradicional que perdura na memória humana em razão de sua utilidade

⁷¹ MEIRELES, C. *Problemas da literatura infantil*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984; p. 32.

⁷² *Ibidem*, p. 31.

⁷³ *Ibidem*

⁷⁴ GOLDSTEIN, Norma Seltzer e BARBOSA, Rita de Cássia (Orgs.). *Cecília Meireles, 1901-1964*. Seleção de textos, notas, estudos biográficos, históricos e críticos e exercícios. São Paulo: Abril Educação, 1982; p. 3.

⁷⁵ *Ibidem*, p. 3-4.

⁷⁶ MEIRELES, C., op. cit, p. 32.

profunda, também as grandes obras do engenho artístico se immortalizam pela essência que trazem, e a forma que as reveste, constituindo-se em aquisições importantes para a nossa vida. Se a Beleza é gratuita no seu aparecimento, é utilitária em seu aproveitamento. Certos símbolos entrevistados pelos grandes autores são, também, verdades, com outra aparência; exemplos gerais, figurações da experiência do mundo, que nos acompanham para sempre, como avisos, sugestões, ensinamentos.⁷⁷

Estavam em jogo a formação do gosto do leitor e o sugestivo descortinar para a criança de experiências humanas e “verdades profundas”. Daí a primazia do aspecto literário na escolha das leituras infantis. Daí o apreço de Cecília Meireles por obras como *Alice no país das maravilhas*, na qual, mais do que em qualquer conto de fadas, se descobria o que havia de maravilhoso no cotidiano e em nós.

É uma visão nova da vida, do segredo das leis que nos regem, do poder oculto das coisas, das relações entre fenômenos a que estamos sujeitos.

Tudo quanto possuímos de poético e também de absurdo se apresenta nesses livros. Ao descer pela toca do coelho, Alice passa a habitar - como quando atravessa o espelho - um país diferente e conhecido, como quando fechamos os olhos e nos percorremos, num ato de introspecção. As surpresas despontam de todos os lados. Quem somos, afinal? (...)

Pululam no livro esses exemplos da 'arte de pensar', bem como exercícios de abstração, e problemas de relatividade. (...)

Os trocadilhos e os jogos de palavras, as interpolações folclóricas (...) dão ao livro de Lewis Carroll acentuado caráter nacional. (...)

Talvez o leitor estrangeiro não seja suscetível a essas comparações; mas os ingleses devem sentir em *Alice no país das maravilhas* e *no país do espelho* a continuação do sonho que transportou *Gulliver* a tantos lugares fantásticos, a tantas experiências poético-filosóficas, profundas e eternas, sob essa aparência frívola de uma narrativa sorridente.⁷⁸

Foi por isso que Monteiro Lobato, também ele um entusiasta da literatura infantil britânica, ao traduzir *Alice no país das maravilhas* e *Alice através do espelho* para a Companhia Editora Nacional, nos anos 1930, preocupou-se em substituir determinadas referências culturais inglesas por brasileiras, em lugar de traduzi-las literalmente.

Na perspectiva de Cecília Meireles todavia, a clareza não era um aspecto fundamental, como postulavam na época muitos mediadores, para as leituras feitas por crianças. Nem mesmo no que se referia à apropriação de obras estrangeiras entre nós. Ao contrário, era preciso explorar a sensibilidade infantil para uma “misteriosa sabedoria”:

É que nesse reino obscuro palpita uma claridade secreta: aquele radioso mistério que a criatura humana, desde o nascimento, pressente consigo e conserva num zeloso silêncio. Depois é que a vida embrutece. Depois é que o mundo, as circunstâncias, as transigências tiram a alguns essa presciência

⁷⁷ *Ibidem*, p. 122-124.

⁷⁸ *Ibidem*, p. 106-109.

que, na verdade, parece a platônica conservação da sabedoria.⁷⁹

Todas as crianças eram, na visão da educadora, “palpitantes de celeste graça, envoltas ainda nesse mistério que chamamos de ‘divino’”.⁸⁰ O argumento reportava, claramente, à noção hinduísta de *atman*, ou seja, à idéia de que todos os seres, por guardarem uma partícula do Uno, do divino, são animados por uma energia imperecível e eterna. Em linhas bem gerais, os hinduístas acreditam que, ao longo da vida, o *atman* se confronta com o “ser”, dimensão do homem que deseja desfrutar o que é mundano, ao passo que aquele aspira retornar à sua origem, isto é, à divindade.⁸¹

A visão espiritualista de Meireles sobre a criança situava-se em dois planos. Primeiramente, significava capacidade de imaginação, introspecção e reflexão. Num segundo plano, fundamentava-se justamente em representações esotéricas inspiradas no hinduísmo, particularmente, na obra do poeta, filósofo e educador Rabindranath Tagore (1861-1941). Prêmio Nobel de Literatura em 1913, Tagore foi uma referência também cara a Gabriela Mistral, que chegou a visitá-lo em Nova Iorque nos anos 1940, e hóspede ilustre, nos anos 1920, de Victoria Ocampo, com quem manteve desde então correspondência.

Cecília Meireles descobrira sua obra por meio do grupo de *Festa*, mergulhando nesse universo, estendido a outras referências das culturas orientais, a ponto de receber, décadas mais tarde, o título de Doutor *Honoris Causa* pela Universidade de Nova Deli. Traduziu textos de Tagore para o português e publicou diversos estudos sobre ele. Segundo Djalma Cavalcante, tal a influência que sentia exercer o escritor indiano sobre si que chegava a julgar plagiá-lo, descartando “textos em que reconhecia

⁷⁹ *Ibidem*, p. 113-114.

⁸⁰ *Ibidem*, p. 110. Meireles retoma essa questão em “Passeio na floresta”: “A princípio as crianças querem passear na floresta. A floresta é o horizonte, o mais além, o mistério das árvores desconhecidas e dos animais fabulosos. Fatigadas da monotonia das cidades de cimento, ferro, vidro, as crianças imaginam a floresta como um sítio sobrenatural, com árvores que abrem os olhos, falam, sorriem, oferecem flores (...) São crianças precocemente desencantadas do que existe (...) Querem outra coisa. O inesperado, o extraordinário, a aventura. (...)”

Vamos, enfim, passear na floresta: no reino da infância, que tem outra linguagem e outro silêncio. Na ponta dos ramos, as folhinhas novas abrem pequenas mãos e acenam. (...)

Quando as crianças dizem que vão passear na floresta, elas estão vivendo a sua realidade, que os adultos já esqueceram. (...) E as crianças vão caminhando para esse calmo, esse manso regaço maternal (...)

A floresta é um sonho enorme, em redor das crianças. É um oceano de sombra. E aquelas flores, e aqueles animais fabulosos, e os caçadores e os coquinhos amarelos, nada disso se avista mais. A floresta é apenas escuridão.” In: MEIRELES, Cecília. *Escolha o seu sonho*. Rio de Janeiro: Record, s. d.; p.18-20.

⁸¹ Essa postura filosófico-religiosa implica em “consciência da transitoriedade de tudo o que vive neste planeta e, em consequência, o desenvolvimento de um progressivo desapego de tudo o que é material e, portanto, circunstancial” – característica muito presente, segundo Djalma Cavalcante, na obra de Cecília. CAVALCANTE, D. Passagem para a Índia. Dossiê: Cecília Meireles, cem anos. *Cult. Revista Brasileira de Literatura* (São Paulo), ano V, outubro de 2001; p. 53.

demasiadamente a sua presença”.⁸² Como definiu William Radice:

Na arte de Tagore (...) nunca estamos distantes do Espírito transcendente que os Indianos através dos séculos tentaram conhecer e articular. Os sábios que escreveram os Upanisads na reclusão de seus eremitérios nas florestas perceberam que deve haver uma força cósmica superior por trás de *samsāra* (mundo) de existência mortal, de *māyā* (ilusão) de percepção sensual; ou de *svargaloka* (paraíso) dos deuses Vedic e Hindus; e os deveres espirituais de Tagore estavam na direta descendência dos deles. Ele assumiu que níveis elevados de consciência humana são feitos desse Espírito. O objetivo da vida humana era unificar o homem com essa consciência cósmica. Como um artista romântico, Tagore esforçou-se para fazer isso por meio da arte, mais do que por meditação ou misticismo (...)⁸³

A identificação de Meireles com a obra de Tagore estendia-se ao campo das idéias educacionais, confluentes com muitas noções escolanovistas. Amante do campo, amante das crianças, o poeta fundara, em 1901, uma pequena escola rural na Índia, que mais tarde desdobrou-se em universidade.⁸⁴ De acordo com Prem Chand Lal, Tagore quis fazer dessa escola um lugar

(1) que as crianças ficassem felizes em freqüentar porque teriam extrema liberdade (...); (2) em que, no ambiente do *Ashram*, encontrassem um caminho natural para suas capacidades (...); (3) em que a Natureza fosse o professor chefe (...); (4) em que a distância que existe na maioria das escolas entre professores e alunos fosse transposta por um espírito de amizade e irmandade; (5) em que a personalidade da criança fosse respeitada e não suprimida; (6) em que (...) os alunos encontrassem melhor oportunidade para o seu desenvolvimento físico, moral, intelectual e espiritual; (7) onde, como membros da comunidade escolar, aprendessem suas lições de cidadania (...); (8) onde os alunos tivessem inspiração da literatura folclórica e das tradições de seu próprio povo (...).⁸⁵

Simpatizante do movimento emancipatório conduzido por Mahatma Gandhi, Tagore desaprovava os programas educacionais com orientação fundamentalmente britânica. Ministrados em Bengali, os cursos na escola que criou visavam, sem desprezo pela cultura universal, estabelecer intensa comunicação com as necessidades cotidianas do vilarejo de Santiniketan, aspirando tornar a vida aí mais saudável, mais produtiva e

⁸² *Ibidem*, p. 55.

⁸³ RADICE, W. Prefácio a TAGORE, R. *Selected short stories*. ed. rev. Londres: Penguin Books, 1994; p. 15-16.

⁸⁴ A iniciativa ganhou força e se diversificou, dando origem, em 1916, como reação às atitudes nacionalistas que concorreram para a I Guerra, ao instituto Visva-Bharati, mais tarde universidade, onde acadêmicos do Ocidente e do Oriente pudessem trabalhar para o entendimento entre países.

⁸⁵ CHAND LAL, P. *Reconstruction and Education in Rural India*. In the light of the programme carried on at Santiniketan, the Institute of Rural Reconstruction founded by Rabindranath Tagore. Londres: George Allen and Unwin LTD, 1932; p. 41.

Ashram significa residência, geralmente reclusa, de uma comunidade religiosa ou educacional, associada com os eremitérios nas florestas criados pelos sábios da Índia antiga. Cf. TAGORE, R., op. cit., p. 304.

bela. Atividades artísticas e musicais, acesso a uma rica biblioteca e a campos de jogos conciliavam-se com trabalhos artesanais e agrícolas.

Na base de tudo isso, uma filosofia que valorizava a sensibilidade e a vivacidade infantis, e que colocava o amor, a alegria e a harmonia como cerne das atitudes voltadas às crianças. Nas ações e concepções de Gabriela Mistral e Cecília Meireles relacionadas ao universo infantil, reconhecem-se esses princípios.

Diferentemente de Mistral porém, a despeito de enxergar a criança por um prisma espiritualista, Cecília Meireles foi, nos anos 1930, uma vigorosa combatente da instituição do ensino religioso nas escolas brasileiras. Como manifestou em artigo ao *Diário de Notícias*, em 2 de maio de 1931:

O sr. Getúlio Vargas, assinando o decreto antipedagógico e antisocial que institui o ensino religioso nas escolas, acaba de cometer um grave erro. (...) Este decreto vai ser a porta aberta para uma série de tristes ocorrências. Por ele poderemos chegar até às guerras religiosas. É justamente em atenção aos sentimentos de fraternidade universal que a escola moderna deve ser laica. Laica não quer dizer contrária a nenhuma religião; significa somente: neutra, isenta de preocupações dessa natureza. A educação moderna fundamenta-se na evolução biológica do indivíduo. É um princípio mundialmente aceito, em pedagogia, que o ensino deve seguir passo a passo o desenvolvimento regular (...). Só por aí se vê que o estudo de uma religião qualquer não é adequado a crianças nem a mocinhas de liceu, — desde que se pretenda fazer, na verdade, alguma coisa séria, eficiente, de significação profunda e dignificadora. Além disso, como a criança não joga com *idéias*, mas com *fatos*, dentro do atual conceito pedagógico — apoiado em todo o enorme trabalho de verificação experimental que se vem realizando nos centros mais cultos do mundo, — a sua formação moral não pode depender de fórmulas abstratas, decoradas em textos religiosos, mas no próprio exemplo que lhe é fornecido diariamente, pelos que a rodeiam, na escola, no lar, na vida. Ele será, fatalmente, o produto desse ambiente. (...) ⁸⁶

Daí a censura de Cecília Meireles a Lourenço Filho, quando esse, sendo Diretor de Ensino de São Paulo, aceitou regulamentar o decreto do ministro Francisco Campos, uma demanda dos setores católicos no país, facultando o ensino religioso. Escreveu a Fernando de Azevedo, em outubro de 1931:

(...) O Garcia me trouxe de São Paulo bem tristes notícias. Devo confessar-lhe que a atitude do Sr. Lourenço Fo., em relação ao ensino religioso, me deixa consternada. Porque não é um homem que a gente vê escapar à admiração de que gratuitamente o cercara: é uma noção que se altera no conceito geral; um abalo que atinge a obra comum em que estamos

⁸⁶ MEIRELES, C. Como se originam as guerras religiosas. In: _____. *Crônicas de educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001, v. 3; p. 15.

mergulhados e comprometidos com o mundo; e, nessas obras de conjunto, um elemento que falha é perigoso, principalmente, pela desmoralização que determina para os que permanecem obstinados. Essa deslealdade de Lourenço para com a infância estabelece, por força, um ambiente de seriedade dentro da qual o passarão a julgar com outros olhos os que, antes, lhe deram seu apoio confiante e sem restrições.⁸⁷ (grifos da missivista)

No final dos anos 1930, contudo – início do que os biógrafos de Cecília vêem como uma segunda fase em sua vida, ao longo da qual, atormentada por tragédias pessoais, enveredou mais a fundo pelos veios da poesia – a escritora passou a transigir com o governo que cedera espaço aos projetos católicos no campo educacional, assumindo, entre outros, o posto de editora da revista *Travel in Brazil*, publicação do DIP voltada aos Estados Unidos.

Contrária à intervenção da escola na formação religiosa das crianças, Cecília Meireles preocupava-se, ainda assim, com o ambiente moral que as envolvia, pois este devia favorecer o desenvolvimento infantil em sentidos desejáveis. Em “A propósito da escola pública”, afirmou ser a *escola moderna* acima de tudo um *ambiente*, “rico de tudo quanto possa carecer uma personalidade em crescimento. Mas faz parte da significação da *escola nova* não pesar jamais sobre a criança, oprimindo-a com essa riqueza”.⁸⁸

Os contornos do ambiente em que se daria a formação infantil tocavam, também, o campo da literatura. Na visão de Meireles, as primeiras leituras exerciam influência considerável sobre a criança. A natureza e intensidade das emoções originárias das primeiras leituras podiam afetar a vida do pequeno leitor de maneira definitiva. “Não apenas se lembrará, até a morte, desse primeiro encantamento (...); muitas vezes, a repercussão tem resultados práticos: vocações que surgem, rumos de vida, determinações futuras.”⁸⁹ Em vista disso, perguntava-se sobre a imagem de herói ideal e o sentido de suas ações, recorrendo à comparação entre distintas tradições literárias:

Nos contos religiosos, o herói tem por finalidade essencial a santidade. Mesmo nos contos simplesmente morais é a santidade que se tem em vista: a bondade, a paciência, a compaixão, a humildade, todas as virtudes tendem à santificação, como se observa em muitas lendas. E ainda quando a história é de caráter profano, como nos contos de fadas, por detrás dos prodígios, e malgrado a intervenção de entidades fantásticas, é o aperfeiçoamento espiritual que vem facilitar todos os impossíveis, e coroar de eterna glória os vencedores.

⁸⁷ Arquivo Fernando de Azevedo, IEB/ USP, Cp – c X21,63/3.

⁸⁸ MEIRELES, C. A propósito da escola pública. In. _____. *Crônicas de educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001, v. 3; p. 227-228.

⁸⁹ MEIRELES, C. *Problemas da literatura infantil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984; p. 128.

Esse caráter é, aliás, marcadamente oriental, e poder-se-ia talvez dizer - arcaico.

O herói ocidental é o guerreiro, o batalhador, o vencedor. Não são as façanhas espirituais que o definem, mas as proezas simplesmente humanas; o combate às feras, o desbravamento das selvas, habilidades de caça, descobrimentos, proezas técnicas. Herói descendente de Hércules, menos contemplativo, menos sentimental que o herói místico, porém muito mais realizador e audaz. De pés firmes na terra. Homem deste mundo.⁹⁰

Avessa que era à indústria cultural emergente, Cecília lamentava o perfil dos heróis que estavam ganhando projeção em sua época – época de “velocidade e conforto”, em que todos pretendem a “velocidade material”, em que “o eterno foi substituído pelo imediato” – distanciando-se dos modelos que tanto convinham à formação infantil:

Não, o nosso herói contemplativo não é o herói do dia. O infatigável Hércules, ardentemente empenhado em seu destino de servir, também não é a última atração.

Quando os bons são considerados fracos, e os trabalhadores passam por tolos; quando os maus caminham de triunfo em triunfo, sem anjo, fada ou justiça que lhe intercepte o caminho; quando a virtude parece ridícula e o instinto de gozo se confunde com Direito e Liberdade, é desanimador pensar nos benefícios da Literatura Infantil.

Sede bons, generosos, verdadeiros e alcançareis a glória dos mártires - dizem os antigos exemplos. (...) Como soam essas palavras estranhamente no mundo de hoje, mundo de velocidade e conforto, onde todos pretendem a velocidade material, e o eterno foi substituído pelo imediato?

(...) Que menino quer vencer as tentações para conseguir a sabedoria? Que menina será capaz de amar as feras por piedade, e desencatá-las por amor?

O herói saiu das páginas dos livros e campeia aos nossos olhos, opulento e vaidoso: é o tipo que os jornais aplaudem, que em lugar de coragem tem atrevimento; em lugar de inteligência, esperteza; em lugar de sabedoria, habilidade (...)⁹¹

Se no livro infantil podia morar o exemplo que moldaria a criança – afligia-se Meireles – que exemplos lhe deviam ser oferecidos? Que homens se esperava que viessem a ser, quando se “cristalizasse a sua formação” e eles “tivessem que atuar”? Que valores deviam orientar a escolha desse modelo, no momento de “crise de civilização” que a humanidade atravessava, de guerras, de mal uso da ciência, de afirmação do individualismo e do egoísmo? Por outro lado, como enfrentariam futuramente o “mundo real” as crianças que aceitassem o exemplo das boas e antigas leituras e se preservassem das más influências do presente?⁹²

Nos tempos que corriam, contribuía para a crise da literatura infantil o

⁹⁰ *Ibidem*, p. 129-130.

⁹¹ *Ibidem*, p. 139-141.

desenvolvimento de outros meios de comunicação e gêneros culturais, fundamentados na lógica do consumo rápido e superficial:

(...) a crise do livro infantil não é uma crise de carência. Ao contrário, é de abundância. De tudo temos e, no entanto, a criança cada vez parece menos interessada pela leitura. O cinema, o rádio, o noticiário rápido das revistas, tudo a traz ao corrente das últimas atualidades: mas em tom anedótico, sem lhe inspirar profunda reflexão nem lhe inspirar grande respeito. (...) Não será inoportuno encerrar estas considerações sobre Literatura Infantil com os versinhos atribuídos à inditosa Bárbara Heliódora:

'Meninos, eu vou ditar
as regras do bom viver;
não basta somente ler,
é preciso meditar (...).'⁹³

O caminho vislumbrado por Meireles levava a um repertório literário universal capaz de envolver o leitor e fazê-lo pensar, assegurando-lhe “um poder de flexibilidade de espírito” para enfrentar os desafios futuros, ao mesmo tempo em que lhe trazia a sabedoria das “obras eternas” e as necessárias sementes de humanismo.

Por essa razão é que Meireles não se ressentia da pouca oferta de obras brasileiras para crianças. E mesmo em termos de produção editorial, se havia um esforço para aumentar e diversificar a disponibilidade de obras infantis em geral, a educadora o via com ressalvas, pois, do ponto de vista qualitativo, o espaço existente já estava adequadamente preenchido pelos velhos e eternos livros de autores como Edmondo de Amicis, Collodi, Mark Twain, Selma Lagerlöf, Juan Ramon Jiménez, Ruyard Kipling, Jonathan Swift e Daniel Defoe. Esses sim, formavam a "Biblioteca Clássica" de leituras infantis:

Enquanto os velhos livros resistem, na sua imortalidade, quantos outros têm aparecido e desaparecido, sem poderem conquistar o favor do público infantil!

O certo é que, antigamente, lia-se menos, porém melhor. Rousseau imaginava que com *Robinson Crusoe* Emílio teria leitura suficiente, senão para toda a vida, pelo menos para a infância toda...

De lá para cá, tornaram-se os Emílios demasiado exigentes ou mudaram os preceptores de idéias? (...)

Aumentaram as bibliotecas infantis, por várias maneiras: com adaptações diferentes de livros antigos; com a fragmentação de histórias (histórias extraídas das *Mil e uma noites*, dos livros de Perrault, Grimm etc.); com a publicação do material folclórico ainda inédito (ou traduzido recentemente); por fim, com histórias novas, escritas por autores contemporâneos.

Este caminho pareceria, a princípio, o mais natural e acertado: que as crianças fossem recebendo a contribuição literária do seu tempo, em lugar de se entregarem a leituras seculares...

O certo, porém, é que os livros que têm resistido ao tempo, seja na Literatura

⁹² *Ibidem*, p. 133-136.

⁹³ *Ibidem*, p. 151-155.

Infantil, seja na Literatura Geral são os que possuem uma essência de verdade capaz de satisfazer à inquietação humana, por mais que os séculos passem. São também os que possuem qualidades de estilo irresistíveis cativando o leitor da primeira à última página (...).⁹⁴

Cecília Meireles valorizava a excelência literária alcançada por grandes mestres e os conteúdos humanos representados em obras primas, pois iam ao encontro de demandas universais dos espíritos infantis e concorriam para prepará-los para atuar, com força interior, num mundo em mudança. As leituras cultivadas na infância não tinham pois de ser nacionais e, tampouco, modernas.

⁹⁴ Ibidem, p. 116-117. A autora também questionava o emprego de ilustrações modernas em livros infantis.

parte II, capítulo 4

Duas experiências bibliotecárias: compondo acervos e práticas

Introdução

Este capítulo tratará da formação da *Sección Infantil de la Biblioteca Nacional de Maestros*, em Buenos Aires, a partir de 1916, e da Biblioteca Infantil Municipal, em São Paulo, a partir de 1935. O universo bibliotecário foi uma importante instância formuladora de discursos e definidora de práticas relativas às leituras infantis no período que esta tese abrange. Assumiu o desafio de promover o hábito da leitura para além das atividades propriamente escolares, oferecendo ao público jovem, além de materiais de estudo, obras de ficção capazes de despertar o interesse e o gosto dos potenciais leitores. Sua conquista, entretanto, não se daria com recurso a repertórios irrestritos. Como constatarem Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard a propósito dos discursos sobre a leitura na França, iluminando contrastes temporais que também se projetaram nos casos aqui discutidos,

a valorização incondicional da leitura, resultado de uma inquietação social com respeito aos não-leitores, é um tema ausente até o fim dos anos 1950, quando coexistem em abundância discursos prescritivos que valorizam uma leitura ideal e representações defensivas que denunciam o perigo das más leituras.⁹⁵

Nas duas bibliotecas analisadas, procurou-se refletir criteriosamente sobre a composição do acervo e do ambiente dedicado ao público, atentando-se para as fronteiras entre as “boas” e as “más” leituras, assim como para as fronteiras entre a frequência à biblioteca e formas alternativas, por vezes “perniciosas”, de emprego do tempo livre. A concepção de ambos os projetos envolveu preocupações com a arquitetura, com a disposição dos móveis, com a postura dos funcionários e, no caso brasileiro, com atividades culturais alternativas. A disponibilização de livros e o incentivo à leitura constituíam um instrumento precioso para a formação infantil. Requeria, entretanto, cuidados específicos para que repercutisse nas crianças nos sentidos desejáveis. Ao acolhê-las, entretê-las e apoiá-las em seu tempo livre, as bibliotecas também podiam orientar a construção de suas atitudes sociais e repertórios

culturais.

4.1 A Sección Infantil de la Biblioteca Nacional de Maestros

A *Biblioteca Nacional de Maestros* (BNM) foi fundada em 1870, durante a presidência de Domingo F. Sarmiento. A lei de *Educación Común* nº. 1420, de 1884, tornou-a uma atribuição do *Consejo Nacional de Educación* (CNE). Desde outubro de 1889, a Biblioteca ocupa o imponente prédio onde hoje se encontra, na praça Pizzurno – em homenagem ao educador Pablo Pizzurno – na rua Rodríguez Peña.

Em março de 1915, Leopoldo Lugones (1874-1938) assumiu a direção da BNM, quando era presidente do *Consejo Nacional de Educación* Pedro N. Arata, sucessor de José María Ramos Mejía, grande personagem da centralização do sistema educacional argentino, morto no ano anterior. Ao longo da gestão de Ramos Mejía, o escritor havia publicado *Didáctica* – destacada por *El Monitor de la Educación Común*, revista oficial do CNE, como expressão orgânica das orientações do órgão –, *Conciencia moral y práctica* e *Estética y patriotismo*.

O envolvimento de Lugones com os altos escalões da burocracia educacional fora impulsionado pelo todo-poderoso presidente da República Julio A. Roca (1892-1904) que, como descreveu David Viñas, se impressionara com o jovem poeta quando apresentados:

Sóbrio, viril, lacônico, chefe, enfim, Roca se interessa pelo jovem intelectual fidalgo e provinciano, quer saber sua idade e admira seus conhecimentos. ‘Depois, repetindo suas demonstrações de prazer por havê-lo encontrado tão inesperadamente, o general colocou-se às ordens de seu novo amigo’. Bem. Lugones vinha de *La Montaña* e do anarquismo retumbante e ultrarevolucionário. Isso era por volta de 1897, a época de *Las montañas del oro*. Seu livro seguinte de poesias se chama *Los crepúsculos del jardín*: tudo se atenuou, do brilho intenso, deslocou-se ao crepuscular; das potentes massas graníticas, aos recortados jardins. 1897-1905. Duas datas. No meio, *La Reforma educacional* (1903) e *El imperio jesuítico* (1904). Dois livros como resultado de suas funções de visitador do ensino normal, secundário e especial, e como beneficiário de uma missão oficial. Os ministros que o designam são os homens renovadores de Roca: Magnasco y González. E duas datas mais que fecham o período: 1898, sua primeira designação na direção de Correos; e 1904, inspetor geral do ensino secundário. E 1898 e 1904 são os termos da segunda presidência de Roca. Algo mais que uma simples espetacularidade condiciona a mudança de tom poético. (...) A partir de então se especializou a atacar violentamente o que chamava de ‘a

⁹⁵ CHARTIER, A. M. e HÉBRARD, J. *Discursos sobre a leitura* (1880-1980). São Paulo: Ática, 1995; p. 16.

clientela da urna'.⁹⁶

Para Viñas, a guinada ideológica de Lugones foi expressiva da condição dos intelectuais argentinos da passagem do século XIX ao XX, atrelados “às estruturas tradicionais”:

(...) a maioria dos intelectuais escritores do 900 dependia da elite senhorial e de sua ideologia cada vez mais limitada e rígida por autodefesa (...). E, portanto, mais exigente. Se bem que essa cerração crescente permitisse a pauta individual, a eleição e o projeto de liberdade de cada um, a maioria se entregou. Com matizes, mas abdicou. Quer dizer que a crise da cidade senhorial, sublinhada no plano da cultura pela passagem dos *gentlemen*-escritores à profissionalização da literatura, foi condicionando o debilitamento e a agonia da literatura liberal. E os intelectuais que não abdicaram ou que o havendo feito pressentiram a sua incoerência, optaram por duas saídas: ir-se ou o suicídio.⁹⁷

Como já foi mencionado, o escritor tornou-se um dos expoentes do pensamento conservador que ganhou corpo no país nas primeiras décadas do século XX, refletindo, por ocasião das comemorações do Centenário da Independência, sobre as questões do idioma e da expressão literária que conformavam a argentinidade, e passando a defender, a partir dos anos 1920,

um conjunto de idéias caracterizadas por nacionalismo, imperialismo, militarismo, corporativismo, social-darwinismo, recusa da soberania popular e repúdio aos imigrantes. Lugones era figura não apenas fundamental, mas também singular no contexto do desenvolvimento do nacionalismo de direita, tanto por sua trajetória como por apontar problemas e soluções assumidas pelo restante dessa corrente intelectual. Polêmico, extravagante, refinado e de ar aristocrático, influenciou todo um campo intelectual de direita de raízes católicas, mesmo sendo ateu confesso (...).⁹⁸

Intelectual de alto prestígio, Lugones logrou ocupar o cargo de diretor da *Biblioteca Nacional de Maestros* até seu suicídio, em fevereiro de 1938.⁹⁹ Sua

⁹⁶ VIÑAS, D. *Literatura argentina y política*: de Lugones a Walsh. Buenos Aires: Sudamericana, 1996, p. 33.

⁹⁷ *Ibidem*, p. 45-46. Entre outros, o autor também se refere a Horacio Quiroga, Manuel Gálvez e Ricardo Rojas.

⁹⁸ BEIRED, J. L., op. cit., p. 45.

⁹⁹ Conciliou esse trabalho com o posto de colaborador de *La Nación*, com suas atividades literárias e políticas.

Expressão do envolvimento de Lugones com as atividades da *Sección Infantil* é uma anedota relatada em *Nosotros* pelo poeta Mario Bravo e reproduzida por Arturo Capdevila em *Lugones*. Bravo conta ter encontrado Lugones certa noite na esquina das ruas Rivadavia e Rincón. “Caminhava com seu passo característico, marcial.

- O que anda fazendo por esses bairros?

- Venho da casa de um dos meus ‘clientes’, um menino que me roubou um livro da Biblioteca.”

Lugones deixara passar inadvertido o furto e, à noite, fora à casa do garoto para conversar com seus pais e, feita a repreensão, doar-lhe o livro. Cf. CAPDEVILA, A. *Lugones*. Buenos Aires: Aguilar, 1973.

permanência à frente da mesma durante os governos da *Unión Cívica Radical*, entre 1916 e 1930, que combateu vivamente, traduz a relativa autonomia do sistema educacional em relação ao sistema político nacional, constatada por Roberto Marengo em *Estructuración y consolidación del poder normalizador*.¹⁰⁰ Da mesma forma, a relativa autonomia da BNM em relação às oscilações políticas do CNE, que teve mais de 15 diferentes presidentes entre 1915 e 1938. Da parte de Lugones, 1930 poderia ter sido um momento de ruptura com o cargo, pois lhe foi oferecida, em vista de sua colaboração como o movimento golpista de Uriburu, a direção da *Biblioteca Nacional* argentina. O escritor declinou o convite, posto que, como escreveu Borges, “sua militância havia sido desinteressada”.¹⁰¹

Em 1916, Lugones criava a *Sección Infantil de la Biblioteca Nacional de Maestros*, ultrapassando a finalidade que fora prevista à instituição pela lei nº. 1420, de que constituísse uma biblioteca pública para professores. Como relatou Nicolas Augusto Rivero, diretor da instituição entre 1949 e 1980,

Dado que a Biblioteca era um ramo e não o menos importante do órgão diretor do ensino primário, lógico era dotá-la de uma seção destinada de forma exclusiva e independente da dos adultos, aos leitores infantis. Graças a seu empenho e a suas reiteradas gestões pôde inaugurar-se, em 1916, a *Sección Infantil*.

Tratava-se de uma biblioteca com características especiais que até então não se havia experimentado no país, embora outras existissem que tendiam, como essa, levar à infância a inquietude e o hábito da leitura. (...) Dizia Lugones em seu famoso artigo de *La Nación* de 4 de janeiro de 1929 que intitulara ‘Bibliotecas vivas’: ‘A liberdade espiritual e material dos leitores da *Sección Infantil* é muito maior que a dos adultos: experiência que quanto ao comportamento e à aplicação foi um êxito completo.

Pertencentes em sua imensa maioria a famílias de trabalhadores, essas crianças se portam como excelentes donos de casa; pois sabem expressamente que o são. Sua cortesia e sua bondade entre eles, não menos que sua dedicação ao trabalho e às leituras criativas de maneira geral são verdadeiramente notáveis. Sabendo, porque assim dizemos, que podem fazer o que querem, não fazem senão o que devem.’

(...) A estatística, com a eloquência fria dos números, estabeleceu que ao longo de 12 anos de funcionamento, em 1929, as 3.500 crianças frequentadoras no ano da fundação da *Sección Infantil* haviam se transformado em 40.000, sem para isso fosse preciso realizar qualquer

¹⁰⁰ MARENGO, R., op. cit., p. 74.

¹⁰¹ BORGES, J. L. *Leopoldo Lugones*. 2ª. ed. Buenos Aires: Peamar, 1965; p. 67. Borges foi um grande admirador da obra poética de Lugones.

Desapontado com a decisão de Uriburu de convocar novas eleições no ano seguinte, Lugones lançou-se em 1933 à organização da *Guardia Argentina*, que agrupava legiões paramilitares de direita. Passaria a cumprir o papel repressivo atribuído à *Sección Especial*, que criara dois anos antes junto à polícia.

propaganda especial. (...)¹⁰²

A liberdade espiritual e material que Lugones enxergava nos leitores infantis frequentadores da Biblioteca identificava-se com a noção de auto-disciplina, a qual, segundo expôs em *Didáctica*, devia nascer do interesse pessoal, e não de imposições externas.¹⁰³ A se tomar pelas concepções educacionais do escritor – já que especificamente sobre o sentido que atribuía à *Sección Infantil*, não encontrei registros – acredito que a biblioteca cumpriria, na perspectiva de Lugones, um papel próximo ao de atividades pedagógicas avessas ao princípio da memorização, como aulas ao ar livre e passeios escolares, que convinham ao desenvolvimento físico, moral e espiritual do indivíduo.

Lugones partilhava dos princípios positivistas que davam o tom às gestões do CNE nos anos em torno do Centenário da Independência. Preocupados com a inorganicidade das multidões que pressionavam as instituições políticas oligárquicas e desfiguravam os contornos da nação, seus mentores recorreram ao discurso médico higienista para propor fórmulas de homogeneização e disciplinarização que assegurassem o progresso ordenado da sociedade. Como relatou Adriana Puiggrós a propósito de um artigo de Lugones intitulado “El baño escolar”:

A criança não vai à escola somente para instruir-se mas para civilizar-se. Sendo a preocupação dos povos civilizados a saúde física e moral, buscam a ciência aplicada à comodidade da moradia, da roupa, da alimentação e do transporte. Tanto a legislação trabalhista como a evolução dos sistemas presidenciários respondem ao desenvolvimento da salubridade. (...) Concebendo a escola como um serviço que o Estado democrático deve prestar ao povo, Lugones se pronuncia pela instalação de banheiros cômodos e completos, com água fria e quente em todas as escolas, e de preferência nos bairros pobres, onde é mais necessário propagar a higiene. (...) Banhar-se na escola não pode ser, segundo Lugones, somente objeto de alegria infantil. Toda ação escolar deve ter caráter docente e evitar toda desordem, feiura e miséria. A alegria infantil deve ser aproveitada como força social e constituir um fundamento do ensino. De tal maneira, a escola realizará um trabalho complementar, influyendo sobre o lar do trabalhador, tão atrasado, ‘dada a condição de nossos imigrantes e a desídia do trabalhador

¹⁰² RIVERO, N. A. *Historia de la Biblioteca Nacional de Maestros*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia, 1984; p. 13. O autor foi Chefe do Departamento de Bibliotecas e diretor da Biblioteca entre 1949 e 1980.

Expressão dessa afluência são também as listas de obras “destruídas pelo uso”, como a expedida em 13 de abril de 1931, com relação aos anos de 1926 a 1930. Desta constam um ou mais exemplares de diversos títulos dos *Cuentos de Calleja*, clássicos como *Las mil y una noches, contadas al nene*, de Daudet, *Aventuras de Robinson Crusoe*, *La cabaña de Tom*, *Historias de Gil Blas de Santillana*, *El Quijote de la juventud*, uma ou outra obra nacional como *Leyendas argentinas*, de Ada María Elflein, e livros didáticos.

¹⁰³ Entretanto, em *La Grande Argentina*, obra publicada em 1930, que celebrava a disciplina, a força corporal e o patriotismo, criticou os professores do país por confundirem liberdade com indisciplina. FORGIONE, J., op. cit., p. 467.

criollo'. Cuidar-se-á, assim, da democracia.¹⁰⁴

Não é a toa que Lugones chamou a atenção, satisfeito, para a conduta espontaneamente apropriada das crianças freqüentadoras da *Sección Infantil*, em sua maioria, sublinhava, provenientes de famílias trabalhadoras. Em lugar do banho, a alegria infantil aí nasceria da leitura em meio a um ambiente ordenado e belo – como defendia que fossem os espaços educacionais –, concorrendo para a civilização da criança.

Mas a criação da *Sección Infantil* foi também uma iniciativa voltada à formação de leitores propriamente ditos – não a primeira na trajetória de Lugones, que na juventude fundara com Payró a *Biblioteca Obrera* –, e comum a outros intelectuais de sua geração, que se envolveram, de maneiras diversas, com esse propósito. Como apontou Luis Alberto Romero em “*Buenos Aires en la entreguerra: libros baratos y cultura de los sectores populares*”,

a ampliação do público leitor coincidia com a definição de um mundo intelectual especializado, de escritores profissionais, cenáculos, revistas e formas próprias de consagração. O paralelo crescimento do mundo intelectual e do público que de alguma maneira o sustenta se manifesta, nesses anos em torno da Primeira Guerra Mundial, na concretização de ambiciosos projetos editoriais. La Biblioteca Argentina, de Ricardo Rojas, La Cultura Argentina, de Jose Ingenieros ou La Cooperativa de Buenos Aires, de Manoel Gálvez revelam, mais além de seus avatares, a existência de um público culto, ou que aspira a sê-lo, mas necessitado de um certo guia, suficientemente amplo para justificar a empresa, e de um grupo de escritores profissionais capazes de encarar essa tarefa sistemática.¹⁰⁵

A despeito de seu anti-liberalismo e do fato de ter aos poucos substituído o ideal da soberania política de uma aristocracia do espírito pelo da soberania de uma aristocracia militar, no trabalho que Lugones desenvolveu à frente da *Biblioteca Nacional de Maestros*, a finalidade de fomentar nas crianças-leitoras a auto-disciplina conjugou-se com outra, herdada daquele a quem o escritor dedicara uma canonizante biografia – a de combater a barbárie com as letras, com a difusão de conhecimento.¹⁰⁶ Afinal, lembrava-se com respeito da pequena biblioteca escolar de sua infância interiorana, cujos livros foram a “primeira luz” em seu espírito, a semente de poesia e de verdade que fizeram despertar o grande homem. Como contou no artigo “*Los frutos*

¹⁰⁴ LUGONES, L. El baño escolar. *El Monitor de la Educación Común* (Buenos Aires), setembro de 1910.

¹⁰⁵ ROMERO, L. A., op. cit., p. 46.

¹⁰⁶ Ver LUGONES, L. *Historia de Sarmiento*. Buenos Aires: Academia Argentina de Letras, 1988.

de la biblioteca”, publicado pela *Revista de Educación* em 1925,

Em 1882 vivia com meus pais no Ojo de Agua, vilarejo quase fronteira, então, de Santiago del Estero. A escola local conservava restos daquelas bibliotecas: os consabidos tomos em tela verde, como o escudo argentino, dourado, sobre a capa. Emprestou-me certa vez o Professor um desses livros: “A Metamorfose dos Insetos”. Aquela foi a primeira luz de meu espírito, a sugestão de uma profunda fonte que vinha revelar-me o amor da natureza por meio da contemplação científica. E eu sei que isso constituiu a determinação profunda de minha vida intelectual. Minha predileção pelas Ciências Naturais que contribuiu para instituir como fundamento do ensino, devo a este estudo infantil. Daí partiram minhas observações sobre o ninho sepulcral do necróforo (...)

Durante a noite, enquanto andava submissa e hábil a costura materna, o pai lia outro livro da descabalada biblioteca: *La Jerusalén Libertada*, do insigne Torcuato. E recordo que me comoveu profundamente a lenda da selva encantada, com suas árvores sangrentas e suas lâminas de pavoroso desenho. Assim conhecia poesia e veio à minha alma a Itália melodiosa, naquela aldeia serrana, sob o silêncio tranqüilo da noite campestre, junto aos pequenos Ramón e Santiago que dormiam em seus berços (...).

A quantos outros espíritos não terão revelado coisas semelhantes os livros dispersos daquela empresa prematura? E não é acaso uma justificativa que o grande homem despertara com ela na criança desconhecida, a noção de beleza e de verdade, posta agora pelo biógrafo a tarefa de narrar sua vida heróica?¹⁰⁷

Livros científicos, obras literárias atuantes na formação do herói – dados os propósitos da tese, vou ater-me ao universo dessas últimas. Qual o repertório de leituras “criativas” que se quis oferecer às crianças freqüentadoras da *Sección Infantil*? Criada no mesmo ano da publicação de *El payador* – obra crítica em que Lugones celebrava o *Martín Fierro* de José Hernández como poema épico nacional – a Seção privilegiaria textos expressivos da essência cultural argentina, a fim de que contribuíssem com a educação patriótica dos jovens leitores? Buscaria trazer à tranqüilidade silenciosa da biblioteca as “melodiosas” narrativas estrangeiras? Seria ela um braço extensivo da escola, disponibilizando aos alunos interessados em usar assim seu tempo livre, material didático e obras de referência? Ou se concentraria nos manuais de boas maneiras e contos moralizantes?

Analisei os livros de inventário da *Biblioteca Nacional de Maestros* durante a gestão de Leopoldo Lugones como seu diretor e, posteriormente à sua morte – embora as aquisições de obras para crianças, a partir daí, diminuíssem substancialmente – durante as gestões de Alfonso de Laferrère, em caráter interino, de Nicolás Coronado

¹⁰⁷ LUGONES, L. Los frutos de la biblioteca. *Revista de Educación*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires (La Plata), año LXVI, n.º. 3, mayo a julio de 1925, p. 15.

entre 1938 e 1949 e o princípio da gestão de Nicolás A. Rivero, que se estendeu até 1980. Os livros de inventário não especificam quais os títulos destinados à *Sección Infantil* – indicam apenas, segundo a data e o número do tombo, o título, o autor, a coleção, quando era o caso, a editora, sua localidade e, quando sabido, o ano e o número da edição das obras que passaram a integrar o conjunto do acervo da BNM. É possível reconhecer, entretanto, os livros que interessam a esta pesquisa, por aparecerem via de regra em blocos de títulos integrantes de coleções destinadas à infância ou à juventude.¹⁰⁸

Não obstante, como a chamada *Sección Infantil* não mais existe e os exemplares das obras que ela reunia, via de regra, se perderam, não pude completar a verificação do acervo, cotejando livros que, mencionados no inventário sem um título ou referência a uma coleção claramente identificáveis ao repertório literário infantil da época, possam ter eventualmente me escapado. Tampouco pude analisar a materialidade e os textos das edições adquiridas pela BNM para os leitores infantis, problema parcialmente compensado pela leitura de exemplares preservados por outras bibliotecas, encontrados em sebos ou descritos por outros trabalhos, em particular aqueles dedicados à história das editoras de onde provinham os livros desta Seção. A despeito dessas limitações, julgo que foi possível recompor um quadro das obras que a *Sección Infantil* quis disponibilizar às crianças, bem como das mudanças que aí se operaram ao longo dos anos.

O acervo da *Sección Infantil* foi rarefeito em seus primeiros anos. No livro de inventário n.º. 2, referente a outubro de 1910 a agosto de 1920, são escassas as referências a títulos para crianças – alguns contos de Andersen, sem que se precise a edição, *El tesoro de la infancia*, publicado em Buenos Aires por Igon Hermanos, em 1901, e alguns livros de leitura escolar argentinos. Apenas nos anos 1920 é que o acervo parece ter de fato florescido, com ênfase em obras literárias e, em grande medida, com base em edições estrangeiras em língua espanhola.

No livro de inventário n.º. 3, que cobre o período de agosto de 1920 a dezembro de 1927, a maioria das obras literárias para crianças provinha da Espanha e, em segundo

¹⁰⁸ Sobre a estratégia editorial de organizar coleções, empregada em profusão na esfera das obras de literatura infantil no período abordado, ver OLIVERO, I. *L'invention de la collection: de la diffusion de la littérature et des savoirs à la formation du citoyen au XIXe siècle*. Paris: Éditions de l'IMEC; Édition de la Maison des Sciences de l'Homme, 1999.

lugar, da França.¹⁰⁹ Entre os poucos títulos editados na Argentina adquiridos pela *Biblioteca Nacional de Maestros* nesse período estão os contos de Ada María Elflein, publicados pela editora Universo, de Buenos Aires, em 1918 – *La visita del presidente*, *La partida*, *Un deseo cumplido*, *El hijo de la esclava*, *El ñato* e *El vendedor de leña*. Já *Del pasado – cuentos, episodios, narraciones de la vida argentina*, da mesma autora, foi publicado por Araluce, de Barcelona.¹¹⁰

O livro de inventário nº. 3 menciona ainda *El libro ameno de los niños*, de Alberto Williams, publicado por José Moly, de Buenos Aires, e *El mundo maravilloso*, de S. H. Hamer, entre nove outros contos do autor editados por La Nación, de Buenos Aires. Duas outras obras de Hamer citadas haviam sido editadas por Ramón Sopena, de Barcelona.

Como constatou Domingo Buonocore em *Libreros, editores e impresores*:

Com uma história tão antiga e gloriosa como é a da imprensa entre nós, era realmente inexplicável o atraso da indústria editorial argentina. Até fins do século passado, raros e escassos foram os livros impressos na América. Os escritores de renome ou que podiam dispensar-se esse luxo, editavam suas obras na Europa. Isso era, mais que um problema de necessidade, um afã de vaidade, pois para muitos significava uma tácita garantia intelectual o selo consagratório das editoras estrangeiras, então em voga. A esse desejo e tentação – sonho dourado dos autores da época – não escapou, para citar só um exemplo, o mais popular dos novelistas argentinos contemporâneos – Hugo Wast – que nos havia relatado, numa página deliciosamente zombadora, como seu ingênuo coquetismo de escritor novato o conduziu, por puro afã de esnobismo, a buscar em Fernando Fe, o aristocrático livreiro madrileno, o editor de sua primeira novela, *Alegre*, publicada em 1905.

Na península, Madri, Barcelona e Valencia, esta última com suas nutridas editoras econômicas (...) foram os centros prestigiosos e tradicionais do livro escrito em língua castelhana.

Na França, na mesma época – todos recordamos – os editores Garnier, Ollendorff, Michaut e Vida de Bouret, de Paris, eram os mais difundidos por essas latitudes e tinham na Argentina, especialmente, um grande centro consumidor.¹¹¹

Se considerarmos as obras discutidas na parte I, a presença, no acervo da BNM, de livros para crianças escritos ou editados no país é tímida mesmo em relação à restrita produção da época. O prestígio gozado pelas editoras estrangeiras na Argentina das primeiras décadas do século não pode ser desprezado como um fator que interferia nos critérios de formação de um acervo de livros. Também deve-se levar em conta que a

¹⁰⁹ Livro de Inventario nº. 3: de agosto de 1920 a dezembro de 1927, tomos nº. 18.081 a 23.914.

¹¹⁰ A autora também teve uma obra editada em Paris, por Vida de Ch. Bouret.

Adotei nesta seção a grafia do nome dos autores tal como consta nos livros de inventário.

¹¹¹ BUONOCORE, Domingo. *Libreros, editores e impresores*. Buenos Aires: Librería Editora 'El Ateneo', 1944; p. 122-125.

BNM não absorvia com rapidez obras recém publicadas, hipótese corroborada pela datas de edição disponíveis no inventário, como veremos via de regra bem anteriores às do tombo. Finalmente, o que aqui se coloca como um ponto central para discussão é se o perfil das edições espanholas e francesas estava mais próximo das concepções de Lugones do que devia ser dado a ler às crianças, do que o das obras editadas na Argentina – em boa medida, nesses anos, no campo da literatura infantil, obras nacionais e, especialmente, escolares.¹¹²

A despeito do surpreendente desaparecimento em relação às obras nacionais na composição do acervo da *Sección Infantil*, vale chamar a atenção para a ausência de uma das leituras infantis mais populares na Argentina de fins do século XIX e princípios do XX – *Corazón*, de Edmondo de Amicis.¹¹³ Ocorre que o educador Juan P. Ramos, ao abordar – no relatório encomendado por Ramos Mejía sobre o estado da educação na República, por ocasião do Centenário da Independência – o problema dos efeitos da grande imigração sobre os contornos nacionais, apontou essa obra como um dos “alimentos espirituais” que, em certas cidades, fomentavam sentimentos em relação a outras pátrias. Difundido pelas próprias escolas, *Corazón* inspiraria nas crianças argentinas de sangue italiano veneração profunda por Garibaldi, em lugar de figuras como Rivadavia. O texto terminou proibido por Ramos Mejía e mereceu, nos anos 1930, uma versão “argentinizada”, a qual substituiu as personagens, lugares e eventos relacionados com a Itália por referências nacionais.¹¹⁴ Mesmo dessa versão, não encontrei registros no inventário da BNM.

Cuidados pontuais à parte com os estrangeirismos culturais, o grande destaque entre as aquisições voltadas à *Sección Infantil* foram os títulos da coleção “Cuentos de Calleja”, da editora madrilenha Saturnino Calleja. De acordo com Jaime García Padrino, em “El libro infantil em el siglo XX”, esta foi uma das editoras espanholas pioneiras na redefinição do padrão gráfico e textual dos livros especialmente dedicados ao público

¹¹² Um Lugones que, apesar de nacionalista, defendeu em *Didáctica*, o ensino do inglês e do francês nas escolas secundárias, e que, ao contrário de outros “intelectuais autoritários” analisados por Beired, apegados à idéia de um passado rural, alimentava o projeto de uma Argentina industrializada.

¹¹³ Como indicam entre outros a história da professora Rosa del Río narrada por Beatriz Sarlo em “Cabezas rapadas y cintas argentinas”. In. SARLO, B., op. cit., p. 32-35.

¹¹⁴ DE AMICIS, E. *Corazón: libro para los niños*. Traducción y adaptación para los niños argentinos por German Berdiales y Fernando Tognetti. Buenos Aires: Anaconda, 1937. Em 1920 porém, a editora Cabaut et Cia., de Buenos Aires, já anunciava em seu catálogo um livro de leitura escolar para 3^a, 4^a. e 5^a. séries intitulado *Corazón argentino*, de Carlota Garrido de la Peña.

infantil.¹¹⁵ Editora familiar, fora fundada em 1876 por Saturnino Calleja Fernández, em 1915 sucedido por seu filho Rafael Calleja Gutiérrez, por sua vez sucedido, em 1928, pelo irmão Saturnino Calleja Gutiérrez. A editora, cuja atividade teve enorme repercussão durante essas décadas – contando, já em 1914, com 18 delegações nos países hispano-americanos e nas Filipinas – e entrou em crise no período posterior à Guerra Civil espanhola.

Segundo García Padrino, para além dos fins comerciais, a editora nascera com a preocupação de elevar o nível de instrução das camadas populares. Suas publicações cuidavam, ao mesmo tempo, dos aspectos literários, morais – trazendo por vezes na capa a mensagem “com censura eclesiástica” –, pedagógicos e editoriais.

Assim, como esclareceu Saturnino Calleja Fernández na “Advertencia Preliminar” à nova edição, pela “Biblioteca Ilustrada para Niños”, de *Bertoldo, Bertoldino y Caseno*, título quase obrigatório nas coleções de livros infantis que circularam na Argentina na primeira metade do século:

Um dos livros que desde tempos remotos anda em mãos da juventude é o que contém a suposta história do rústico Bertoldo. Escrito no alvorecer da Idade Moderna, desenha todos os caracteres próprios do tempo em que foi concebido (...) Não era a literatura de então procaz e maligna, mas sim desenfadada (...) Dessa falta de limpeza e daqueles giros e imagens que são alheios ao respeito que merece a inocência das crianças depuramos o livro nessa nova edição.

As que andam em mãos dos adolescentes são traduções não muito cuidadas do original italiano de JULIO CÉSAR DE LA CROCE e de CAMILO SCALIGIERE DE LA FRATA, algumas abreviadas, outras feitas com desconhecimento da edição, sem ano, de Veneza, ou em vista de outra em oitava rima, que ao ser traduzida em prosa do original em verso perdeu cor, sem perder um certo desenfado impróprio para ser repetido às crianças, cuja honesta recreação deve ser unida a alguma lição de moral.

Tratamos pois, como sempre, de ser fiéis ao original, sem deixar de sê-lo à decência e ao ensino da juventude, baseados na tendência religiosa, sem a qual não é possível que as ternas inteligências adquiram a solidez de princípios que informam os atos dos cidadãos fortes e honrados.

S. C.¹¹⁶

Desde 1884, a editora passara a publicar obras para crianças. Os “Cuentos de Calleja”, subdivididos em séries como “Biblioteca de Recreo”, “Pinocho”, “Pinocho contra Chapete e Cuentos escogidos”, “Biblioteca Perla”, reuniam clássicos da literatura

¹¹⁵ GARCIA PADRINO, J. El libro infantil em el siglo XX. In. ESCOLAR, Hipólito (Dir.). *Historia ilustrada del libro español. La edición moderna. Siglos XIX e XX*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez; Pirámide, 1996; p. 299-344.

¹¹⁶ CESARE DELLA CROCE, G. y SCALIGIERE DELLA FRATA, C. *Bertoldo, Bertoldino y Cacaseno*, o sean las astucias utilísimas de Bertoldo y la ridícula simpleza de Bertoldino con la novela de Cacaseno, tales como fueron escritas en la lengua toscana. Madrid: Saturnino Calleja, s. d.; p. 7-8.

universal infantil ou adulta em versões adaptadas. Entre quase 100 títulos, encontrei, no livro de inventário nº. 3 da BNM, referência a: *Historia de Gil Blas de Santillana*, de René Le Sage; *Quo vadis?*, de Henry Sienkiewicz; *Los ultimos dias de Pompeya*, de E. George Bulver Lytton; *Fabiola o la iglesia de catacumbas*, de Wieseman; *Escuela de las bellas artes*, de Velez de Aragón; *Veladas de la quinta o cuentos e historias morales sumamente utiles*, de Genlis; *Cuentos*, de Perrault; *Cuentos*, de Andersen; *Consejos a mi hijas*, de J. N. Bouilly; e ainda *Robinson Crusoe*, *Historia del rustero Bertoldo – La de Bertoldino su hijo – y la de Caseno su nieto*, *La cabaña del tío Tom*, *Ben-Hur*, *El Robinson Suizo*, *Pulgarcito*, *Blanca Nieves*, *Ali-Baba* e vários títulos das séries “Pinocho” e “Pinocho contra Chapete”.¹¹⁷

No livro de inventário nº. 4, iniciado em 6 de fevereiro de 1928, mencionam-se, entre os títulos das séries “Pinocho” e “Pinocho contra Chapete”: *Pinocho bate a Chapete*, *El falso Pinocho*, *Chapete invisible*, *Chapete en la isla de los muñecos*, *Pinocho hace justicia*, *Pinocho futbolista*, *Chapete quiere ser heroe del cuento*, *El nacimiento de Pinocho* e *Chapete en guerra com el país de la fantasía*. Em abril de 1929, foram também adquiridos os “Cuentos de Calleja” *La Bela Durmiente*, *La Cenicienta*, *La herancia de Salta Sellao*, *Juanito y Margarita*, *Caperucita encarnada*, *Un viaje a la luna*, *Historieta alegre*, *Lluvia de cuentos (con censura eclesiástica)*, *Viejo astuto*, *Khing Chu-Fu y otros cuentos*, *Más cuentos escogidos*, de Cristóbal Schmid, *Cuentos escogidos*, de L. y G. Grimm, e, da “Colección de interesantes problemas de química y física recreativas”, *El encanto de los niños*.

A partir da década de 1930, reduziu-se drasticamente o número de aquisições de “Cuentos de Calleja”, havendo apenas menção, em junho de 1933, aos títulos *Cuentos mágicos* e *El unicornio y otros cuentos*.¹¹⁸

Nos exemplares dessas coleções constavam via de regra o nome do ilustrador, mas nem sempre havia referências ao autor, ao tradutor ou adaptador do texto e à data de publicação. Uma edição conjugada, provavelmente anterior a 1915 – pois os ilustradores, Angel e M. Picolo, integravam a equipe que trabalhava com Saturnino Calleja Fernández – dos contos de Calleja *El cantor del bosque* e *El castillo de Rocafuerte*, trazia o formato 7,2 x 10,4, uma capa dura colorida e as várias ilustrações

¹¹⁷ Entre 1917 e 1928 publicaram-se as séries “Pinocho” e “Pinocho contra Chapete”, uma continuação espanhola das aventuras do boneco, que alcançou extraordinário sucesso.

¹¹⁸ Segundo consta no Livro de Inventário, a *Biblioteca Nacional de Maestros* foi fechada entre fins de 1931 e fins de 1932.

internas, de página inteira, em branco e preto.¹¹⁹

Nas obras estrangeiras adaptadas por Calleja, sempre em linguagem castiça, buscava-se “espanholizar” os tipos, os detalhes e os ambientes descritos. *El cantor del bosque* iniciava a narrativa com um tom terno e cândido, que aproximava os leitores de língua espanhola a uma realidade distante:

En China, ya debéis saberlo, queridos niños, el Emperador es un chino, y todos los que le rodean son también chinos. Hace muchos años (prestad atención a esta historia, que se olvida pronto), el castillo del Emperador era el más hermoso de mundo: (...)

Todo lo que había en aquel jardín estaba tan artísticamente dispuesto, se extendía hasta tan lejos, que el mismo jardinero nunca le había visto el fin.¹²⁰

Ao reunir os Cuentos de Calleja na *Sección Infantil*, disponibilizando-os para crianças que não necessariamente poderiam comprá-los, a Biblioteca Nacional de Maestros lhes abria as portas para clássicos da literatura espanhola e universal – neste caso, introduzida pelo prisma cultural espanhol –, concebidos, na seleção dos títulos, na linguagem e na materialidade do livro, segundo o que se supunha como medida ideal para o público infantil. Delicados no texto, delicados no formato e nas ilustrações, visavam entreter a criança sem perder de vista as balizas morais que convinhavam à sua formação. Balizas morais que, confluentes com as religiosas, iam ao encontro do lugar *grosso modo* cedido pelos positivistas argentinos de princípios do século ao catolicismo no plano educacional. Ainda que alguns deles, como Lugones, fossem ateus.

De toda forma, as balizas morais dos textos editados por Calleja tendiam a ser mais sutis do que as estampadas nas obras de Elflein, Vigil ou Olga Adler – Bertoldo saía-se bem ao pregar peças no rei Albuino, a ficção encerrava as narrativas, sem que lições a elas se agregassem.

A se tomar pelos “Cuentos de Calleja”, no mundo dos livros que o escritor criou para as crianças não reinavam o patriotismo, o racionalismo, os ensinamentos morais ou o culto à força física. Seria também temerário afirmar que aí se nutrisse um fortalecimento dos vínculos culturais com a Espanha, cara aos intelectuais autoritários argentinos. Afinal, a maior parte dos “Cuentos de Calleja”, ainda que capturados pelo prisma do ambiente local, não eram de origem espanhola. Tratavam-se, enfim, de “leituras criativas” que – em sua materialidade, seu conteúdo, sua linguagem –,

¹¹⁹ De acordo com García Padrino, a partir de 1915, passaram a se empregar outros formatos para baratear os custos e a fazer mais uso de cores nas ilustrações.

¹²⁰ *El Cantor del Bosque*, El Castillo de Rocafuerte (Cuentos de Calleja). Madrid: Saturnino Calleja, s. d.; p. 7-9.

procuravam ir ao encontro do espírito infantil, nutrindo-o moral e intelectualmente, estimulando-lhe a imaginação, familiarizando-o com a literatura e a cultura universais.

121

Vejamos que outras obras integraram o acervo da *Sección Infantil*. Nos anos 1920, adquiriram-se livros das editoras barcelonetas Montañola – como *El patrón mariner*, *Lanzarín* e quatro outros títulos de G. Gay; *Peripecias de Juan Burbón*, de Jose Morato; *Peripecias de Juan Terrible* e *Peripecias de Juan Destructor*, de Carlos Riba; *El libro de las tierras vírgenes*, de Kipling, *El pescador y la princesa, cuento japonés ilustrado*, de José Garner – e Gustavo Lili, que publicou *Canciones infantiles*, de Narcisa Freixas, em 1916; no mesmo ano *Horas de vacaciones, cuentos morales para niños*, de C. Muñoz Saenz; e *Las mil y una noches*, da coleção “Cuentos para los niños”, saído em 1921.

Em princípios do século XX, os editores de Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, promoveram, segundo García Padrino, uma conveniente união de “reputados autores” e “notáveis ilustradores” em coleções concebidas como “bibliotecas a regalo a la juventud”. Dentre outros, a BNM adquiriu, nos anos 1920, os seguintes títulos da “Biblioteca Azul y Rosa”: *El hijo del capitán Nemo*, de Enrique Bendito y Trujillo, *Flor de aventura*, de Hector Malot, *Aventuras de Telémaco*, por Salignac de la Mothe. Da “Biblioteca de Oro”, ao lado de seis outros títulos de J. O. Larumbe, *El mejor tesoro*. Não constam do inventário da BNM as obras de inequívoca “mentalidade conservadora” editadas por Hijos de Santiago Rodríguez para que chama a atenção García Padrino, de autores como José Ortega Munilla – *Los tres sororianitos*, de 1922–, Sofia Casanova – *Viajes y aventuras de una muñeca española en Rusia* e Manuel Linares Rivas – *Los aventureros*, de 1919 –, entre outros.¹²²

Da editora madrilenha La Lectura, a Biblioteca adquiriu, nos anos 1920, entre outros, *Margarita*, de Belloc; *Hernán Cortés y sus hazañas*, da Condessa de Pardo Bazán; *Las aventuras de Telémaco hijo de Ulises*, de Fénélon; e o clássico da literatura infantil, tão celebrado na Argentina da primeira metade do século, *Platero y yo – elegía andaluza*, de Juan Ramón Jiménez. Cecília Meireles e Gabriela Mistral, entre outros

¹²¹ A escritora de literatura infantil Maria Elena Walsh, nascida em Ramos Mejía, província de Buenos Aires, em 1930, conta ter sido leitora dos “Cuentos de Calleja” na infância. Já a escritora Graciela Beatriz Cabal conta que seu avô leu para ela, quando criança, as histórias de *Bertoldo*, *Bertoldino y Cacaseno*, que levavam ambos a gargalhadas, além de, entre outros, *Las mil y una noches* e *Don Quijote de la Mancha*. CABAL, G. B. Distintas maneras de leer un libro para chicos. In. MEHL, Ruth. *Con este sí, con este no*: mas de 500 fichas de literatura infantil argentina. Buenos Aires: Colihue, 1992; p. 616.

¹²² GARCÍA PADRINO, J., op. cit.

mediadores aqui discutidos, elegeram essa obra como referência de uma literatura infantil desejável. O escritor espanhol, Nobel da Literatura em 1956, publicou em 1914 a poética narrativa sobre as andanças do burrinho Platero e seu dono, dedicada à “idade de ouro” das crianças, “ilha espiritual, de graça e de frescor”.¹²³ E é esse o tom transbordante do texto, do qual reproduzo em espanhol a passagem “*Noche pura*”, da edição argentina de Losada, de 1943:

Las almenadas azoteas blancas se cortan secamente sobre el alegre cielo azul, gélido e estrellado. El norte silencioso acaricia, vivo, con su pura agudeza.

Todos creen que tienen frío y se esconden en las casas y las cierran. Nosotros, Platero, vamos a ir despacio, tú con tu lana y con mi manta, yo con mi alma, por el limpio pueblo solitario.

¡Que fuerza de adentro me eleva, cual si fuese yo una torre de piedra tosca con remate de plata! ¡Mira cuánta estrella! De tantas como son, marean. Se diría que el cielo le está rezando a la tierra un encendido rosario de amor ideal.

¡Platero, Platero! Diera yo toda la vida, y anhelara que tú quisieras dar la tuya, por la pureza de esta alta noche de enero, sola, clara y dura!¹²⁴

Na década de 1920, as edições espanholas dividiram espaço com as francesas nas aquisições feitas pela BNM. De acordo com Jean-François Botrel, foi significativa a dependência cultural da Espanha com relação à França durante o século XIX e primeiras duas décadas do século XX, o que se expressou, entre outros, pela presença de editoras, livrarias e livros franceses naquele país. Essas editoras concorriam naturalmente com as espanholas, na exportação de livros para o continente americano.

Em princípios do século XX, Paris era uma das capitais da edição em língua espanhola. La Librerie Garnier Frères, las Ediciones Bouret, la Librerie Ollendorff e muitas outras editoras se lançam ativamente à publicação de obras originais ou de traduções que logo se distribuíam na Espanha e sobretudo na América Latina.¹²⁵

¹²³ RAMÓN JIMÉNEZ, J. Advertencia a los hombres que lean este libro para niños. *Platero y yo*. Buenos Aires: Losada, 1943. (prefácio de 1914)

Admiradora de Ramón Jiménez, Maria Elena Walsh, então com 18 anos, recebeu o convite do escritor, em visita à Argentina, para permanecer em sua casa enquanto ela fazia cursos na Universidade de Maryland, nos Estados Unidos.

¹²⁴ *Ibidem*, p. 95.

¹²⁵ BOTREL, J. F. *Libros, prensa y lectura en la España del siglo XIX*. Biblioteca del libro. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez; Pirámide, D. L., 1993; p. 602. A editora parisiense Casa Ollendorf publicava livros em espanhol para serem exportados para a Espanha e sobretudo para a América Latina. Também vendia direitos de tradução para o espanhol. Saturnino Calleja comprou os de *Pas de dot*, de Pierre Mael, publicado pela Biblioteca Calleja em 1909 com o título de *La Cenicienta*. O “fundo hispânico” da Livraria Ollendorf foi vendido em 1916 para Ediciones Literarias, que publicou *Alegre*, de Hugo Wast, pouco tempo depois.

A partir de fins do XIX, produção francesa passa a sofrer concorrência da de outros países, como da inglesa, da alemã, da italiana e da norte-americana.

A *Sección Infantil* reuniu então muitos títulos da editora parisiense Garnier, que teve uma filial aberta no Rio de Janeiro em 1844, e possuía, como dito, desde quase o seu nascimento nas galerias do *Palais Royal*, em 1833, um setor de publicações em espanhol. Como editores em particular de literatura erótica, os negócios dos irmãos Auguste, Hippolyte e Baptiste Louis Garnier prosperaram a largos passos, embora as ameaças de processo acabassem por obrigá-los a mudar seu foco para literatura e linguagem. A vinda de Baptiste Louis ao Brasil foi concebida, inicialmente, como uma forma de escapar à censura e explorar o comércio de livros obscenos, fértil na América Espanhola.¹²⁶ Como se sabe, porém, a trajetória da Garnier da Rua do Ouvidor ultrapassou em muito esse propósito. Também o departamento de espanhol da Garnier em Paris incrementou-se, inundando de traduções os mercados ibérico e hispano-americano, ao mesmo tempo em que constituía, sobretudo para escritores originários deste último universo, uma das escassas possibilidades para que tivessem, até princípios do século XX, seus trabalhos editados.

A Garnier tornou-se uma editora importante no campo dos textos escolares e infantis. Nas primeiras décadas do século XX, segundo Annie Renonciat em *Les livres d'enfance et de jeunesse em France dans les années vingt (1919-1931)*, continuava a difundir os clássicos da literatura infantil que já editava no século XIX, com ilustrações de, entre outros, Gustave Doré e J.-J. Grandville, e os álbuns ilustrados de Benjamin Rabier e Jordic, de princípios do novo século.¹²⁷

Os títulos infantis da Garnier obtidos pela BNM na década de 1920 foram, entre outros: *La leyenda del judío errante*; *El globo dirigible "Caza moscas"* e *El automóvil m. a. t. a.*, de O'Galop; *El capitán de los Ballesteros*, de J. Rosnil; *Un Robinson por fuerza*, de Alfonso Crozière; *Los aguinaldes del nene* e *El sueño del nene*, de Daudet, entre outros do mesmo autor; *Desventuradas. Aventuras de Juanito Huertas*; *Historia de Juana de Arco*, de Luis Moland (*versión castellana de C. Santos*); *El tamborcillo de Zaragoza*, de Alphonse Crozière; *Las peripecias de la aviación*, de Joaquin Xaudaró; *La gruta encantada o el genio de las montañas*, de Santos Gonzalez; *Aventuras de Robinson Crusoe, reducción de la famosa obra de de Foe*, por Dionisio Herrera; *El fondo del saco* e *Pobres animales*, de Benjamin Rabier; *Vida del niño Jesus: la más*

¹²⁶ Cf. MOLLIER, J.-Y. *L'argent et les lettres. Histoire du capitalisme d'édition, 1880-1920*. Paris, Fayard, 1988 e PINTO, A. C. *Dossier: les frères Garnier et l'édition brésilienne à la fin du XIXème siècle*. IVT de Ville d'Array, Option Métier du Livre, 1993.

bella de las historias contada a un pequeñuelo, traducción castellana de Francisco Bellido; *Los por qué de Susanita*, de Emilio Desbeaux; *El ingenioso hidalgo de D. Quijote de la Mancha*, de Miguel Cervantes Saavedra, *El Gil Blas de los Niños*; *Cuentos de los hermanos Grimm*; *La vuelta al mundo por un joven norte-americano*; *Cuentos de madres y hijos*, de Antonio de Trueba; *Viaje del Mandarín, Ka-li-kó y de su fiel secretario Pa-chu-li*, de Juan Manuel Moriel; *El cofre volador*, de Andersen, entre diversos títulos do autor; *Ratón Robinson, cuento para niños*, de May Byron; *Mas historias de Shakeaspeare*, de Jeane Lang; *Cuentos*, de Schmid; *Aventuras de Roberto y su fiel compañero Baltasar Lavena*, por Estévanez; *El diario de familia del baile*, da “Biblioteca selecta para niños”, por Luisa S. N. de Belloc.

Da “Biblioteca Selecta para la juventud” de Garnier Hermanos, encontrei, entre outros, os seguintes títulos publicados em Paris, em 1891 e 1892: *Episodios de la historia americana*, *Figuras americanas*, *Historia de la maquina a vapor*, *El mundo de las flores*, *Narraciones legendarias de los hermanos Grimm*, *El quijote de la juventud*, de D. López Sarmiento, *Episodios africanos*, de Estévanez e *Novelas infantiles*, de Ruiz Contreras.

Em 1933, foram ainda adquiridos dois livros da “Biblioteca Selecta para los niños” de Garnier Hermanos, de Paris: *El Ángel* e *La pluma y el tintero*, de Andersen e *El álbum de los niños*, de Estévanez. Após essa data, os livros de inventário da BNM não fazem menção a novas aquisições de títulos infanto-juvenis dessa editora.

Muitos dos títulos da Garnier coincidiam com os editados na Espanha, como os contos de Grimm ou Andersen, versões *Robinson Crusoe*, *Gil Blas* e de *D. Quixote*, concorrendo para a afirmação de um repertório básico de leituras ficcionais destinadas à infância. Ao mesmo tempo, ainda que determinadas obras tenham sofrido adaptações, os títulos em espanhol oferecidos pela Garnier correspondiam, em boa medida, ao catálogo de títulos disponibilizados em francês.¹²⁸

Outra editora parisiense presente no inventário da BNM nos anos 1920, mas que praticamente desaparece nos anos 1930, é Vda. de Ch. Bouret, fundada por Charles Bouret no primeiro terço do século XIX e desde cedo especializada na publicação de livros em espanhol para exportação, com ênfase nas áreas de literatura e obras

¹²⁷ Cf. RENONCIAT, A. *Les livres d'enfance et de jeunesse en France* dans les années vingt (1919-1931). Thèse (Doctorat d'Histoire) – Université Paris VII, 1997.

¹²⁸ A pesquisa sobre os títulos oferecidos em francês pela editora Garnier foi realizada no *Fonds Ancien de la Bibliothèque L'Heure Joyeuse*, em Paris, durante a vigência da Bolsa Sanduíche do CNPq.

escolares.¹²⁹ Boa parte dos livros adquiridos para a *Sección Infantil* pertenciam à “Biblioteca de la Juventud”: *Las mil y una noches, contado al nene*, de Daudet; *La fortuna del tío Currinche*, de Santos González; *Dibujos*, de F. Nuñez Millón; *Cacho*, de Ada María Elflein, publicado em 1916; *El príncipe coqueluche, su interesante historia y la de su compañero Mustafá*, de Eduardo Ourliac; *Jerusalén y Nazaret, recuerdo de viaje*, de A. Romero Molinero; e *Cuento infantil*, de L. P. Coloma, entre outros.

Em 1933, foi obtido um último volume da “Biblioteca de la Juventud” de Vda. de Charles Bouret, que tratava, bem ao gosto da época, de *Rasgos biográficos de niños célebres*.

Se as editoras francesas desapareceram dos livros de inventário da BNM no que concerne às obras ficcionais para crianças – o que, aliás, traduzia um movimento mais geral de enfraquecimento da presença cultural francesa na Espanha e na América Latina no período entre-guerras – determinadas editoras espanholas mantiveram o seu lugar no acervo da *Sección Infantil* ao longo dos anos 1920 e 1930.

Títulos publicados por Araluce – editora de Barcelona fundada em princípios do século XX – em grande parte integrantes da “Coleção Araluce”, voltada a clássicos da literatura europeia adaptados para crianças, vieram a integrar o acervo da BNM ao longo dos anos 1920: *Cuentos a Maxa*, *Historia de Shakeaspeare*, *La Iliada o el sitio de Troya*, *Viages de Gulliver a Liliput*, *La Canción de Rolando*, *La Divina Comedia*, *Aventuras de D. Quijote*, *Ivanoé*, *História de Guillermo Tell*, *Fábulas de Esopo relatadas a los niños*, *Aventuras de Robinson Crusoe*, *El canto de navidad*, *Historia de el Alcade de Zalamanca* e *La vida es sueño*, *Cuentos de Cantenbury relatados a los niños* e *Los caballeros de la tabla redonda*, entre outros.

Nos anos 1930, a BNM continuou a obter obras de Araluce, nas quais se reconhece a orientação editorial observada por Jaime García Padrino, no sentido de popularizar o livro entre crianças e jovens, buscando tornar acessíveis a esse público, por meio de adaptações, obras de grandes autores como Cervantes e Shakespeare. As coleções de Araluce também incluíam contos e lendas do mundo todo e biografias de grandes personagens. Os títulos registrados no inventário a partir de 1933 são: *Vida gloriosa de Leonardo Da Vinci*, *Perrault – cuentos relatados a los niños*; *Entremeses*, de Cervantes; *Corneville – historias adaptadas para la juventud*; *El Ramayana*, de

¹²⁹ Em princípios do século XX, a editora abriu uma filial no México. Ver BOTREL, J. F., op. cit., p. 598.

Valmiki, *Sófocles – histórias adaptadas para los niños*; Ramón de la Cruz – *historias escojidas (...) relatadas a la juventud*; Tennyson – *historias narradas a los niños*; Aristófanes – *historias adaptadas a la juventud*; Byron – *historias relatadas a la juventud*; *Las aventuras de Telémaco*, de Fénélon, *adaptadas a las inteligencias infantiles*; *Sífrido – la leyenda adaptada para los niños*; *El hombre que vendió su sombra*, de Chamissó, *adaptada para la juventud*, assim como *La tienda del anticuario*, de Carlos Dickens; *Historias de Zill Lulenspiegel*, de Muerner, *relatada a los niños*, assim como *Aventuras del Barón de Munchhausen*, de Godofredo de Bürger; *Irvis Velez de Guevara – historias relatadas a la juventud*; *Juan Godofredo Herder, historias adaptadas a los niños*; *Los argonautas*, de Apolonio de Rodas, *poema épico adaptado a la juventud*; *Leyendas de Or*, *adptadas a la juventud*; *La campaña de floresta – leyenda del Reinado de Ramiro II*, por Juan Gutiérrez-Libi.

A editora barceloneta Seix Barral proveu de biografias e contos a BNM ao longo da década de 1920: *Vida de Cristóbal Colón*, *Vida de Júlio Cesar*, *Vida de Napoleon*, *Vida de Alejandro Magno*, *Vida de Gonzalo de Córdoba*, entre outros, escritos por Juan Palan Vera, em 1917. Do mesmo autor, *Mestres, Apeles -- cuentos vivos, serie primera: La venganza de um poeta, La espada de Bernardo, La rosina (..)* e a série segunda, *El compañero Barrobias, Del cielo a la tierra*; também os títulos *El foco eléctrico (aventuras de niño)*, de Muñoz Escámes, saído em 1914, *El ojo de Guatacama (versión española)*, de Capitán Gilson, em 1922 e *Las minas de Salomón (versión española)*, de Rider Hoggard, em 1922.

Outras edições de Seix Barral foram adquiridas pela Biblioteca nos anos 1930, então com ênfase nos romances de viagens e aventuras: *En tierra y en mar – Aventuras maravillosas*, das *Obras completas del capitán Main Reid, traducidas directamente del inglés*, *La conquista del fuego*, de Rosny, publicado em 1923, *La isla del tesoro*, de Stevenson, publicado em 1924.

Com a exceção de Araluce e Seix Barral, presentes desde os anos 1920 no inventário da BNM, são outras editoras que aí prevalecem ao longo dos anos 1930. Destaque deve ser dado à barceloneta Ramón Sopena, da qual há um único tombo em fins dos anos 1920, relativo a *Las tribulaciones de Meterete*, de Monselle, e que, na década seguinte, rega a *Sección Infantil* com títulos das “Biblioteca Selecta” e “Biblioteca para Niños”. Esta última, segundo García Padrino, visava nutrir as crianças com obras clássicas como *Caperucita*, *La Cenicienta*, adaptações de *Gulliver* ou *Aladino* e quatro divertidos volumes dedicados à personagem *Pirulete*, criada por

Federico Trujillo. A editora dedicava grande cuidado à materialidade das obras, compostas em boa impressão e com bonitas ilustrações.

As obras a entrar na BNM foram, entre outras: de Andersen, *El ángel*, *Ib y Cristina*, *Los saltarines*, *El último sueño del roble*, *El tío cierra el ojo*, *La campana*; de Cristóbal Schmid, *Los huevos de Pascua*, *La grinalda de flores*, *La paloma*, *El canario*, *El canastillo de flores*, além de sete outros títulos; *Fábulas*, de Sarmaniego, *Fábulas*, de Iriarte, *Fábulas*, de Esopo; *El pequeño Dick Zurpin*, *Bertoldo y Bertoldino* (cuentos en colores); *Robinson Crusoe*, *Gulliver en el país de los enanos*, *Gulliver en el país de los gigantes*; *La cabaña del tío Tom* e os livros de Julio Verne, *Un experimento de Doctor Ox*, *Un drama en los aires*, *Los hacedores del bloqueo* (1930), *Miguel Strogoff*, 1ª e 2ª partes, *Las Indias negras*, 1ª e 2ª partes, *J. Hector Servedas*, 1ª e 2ª partes, *El maestro Zacaria*; *Pirulete, la infancia*, *Pirulete en la escuela*, *Pirulete en vacaciones*, *Viajes de Pirulete*, *Nuevos viajes de Pirulete*, *Pirulete, exploraciones*; *La bella durmiente en el bosque*, *La cenicienta*, *Las mil y una noches*, *El libro de los reyes magos*. Ainda, de Aparicio de Voguel y Maria de las Mercedes, *Biografías infantiles*.

Também, obras menos conhecidas como *El molino de los pájaros*, *Corazones dormidos*, *Flores de juventud*, *La vanidosa Alicia*, *El espadachin*, *El herrero*, *La fuerza del bien*, *El sueño de Pepito*, *Juegos y hazañas*, *El teatro de los animales*, *Verdades y fantasmas*, *Mimos de niña*, *El instinto de los animales*, *El amor y la guerra*, *El premio garoto*, *Un misterio de animales*, *La pícara vanidad*, *Un charlo del mundo animal*, *Por mentir*, de 1931, *Rosina*, do mesmo ano, *El rigor de las desdichas*, *Desconocida*, de José Salvador Ramón, *La virtud del borrico* e *En otros tiempos*, de 1930.

Da editora barceloneta Irbirana Hermanos agregaram-se ao acervo da BNM, nos anos 1930, o clássico *Pablo y Virginia*, de Bernardino Saint-Pierre, publicado em 1894 pela “Biblioteca de la Juventud” e, do mesmo ano, *Roberto, o el recuerdo de una madre*, de Mme. Irenante.

Editora de Barcelona surgida nos anos 1920, elogiada por García Padrino pela qualidade formal de suas publicações, a Juventud forneceu à *Biblioteca Nacional de Maestros* os seguintes títulos adaptados da literatura universal: *Sin patria, dos narraciones para niños y para los grandes qui amán los niños*, de Juana Spyrrir; também dela, *Heide, una narración para los niños*; *Alicia en el país de las maravillas*, de Lewis Carroll; *Aventuras de Peter Pan*, de J. Barrie, *narradas a los niños*; *El príncipe blanco*, de José María Folch y Torres; *Aventuras de un aprendiz de piloto, historia gráfica y anedoctica de la navegación aérea*, de Carlos Soldevilla e *En auto a través de los*

continentes, de Clara Stinnes.

Além da afluência de livros de novas editoras espanholas e do esvaecimento das publicações francesas, uma mudança perceptível ao longo dos anos 1930 no acervo infantil da BNM foi a crescente presença de edições argentinas. A Guerra Civil provocou uma espécie de “interiorização”, pela Argentina, do impulso editorial espanhol, em consequência do estabelecimento, em Buenos Aires, de exilados políticos ligados a esse ramo de atividades, e da crise que afetou as empresas espanholas.

Como observou Domingo Buonocore:

Nesses últimos anos se operou na matéria uma mudança fundamental entre nós. As dificuldades próprias da guerra civil espanhola, e as que agora emergem do conflito bélico europeu, são os dois fatores que determinaram preponderantemente o progressivo desenvolvimento da indústria livreira neste país. As novas editoras, mais que estabelecimentos industriais, são verdadeiras empresas de cultura. Os nomes principais são de todos conhecidos: Losada, Espasa-Calpe, Editorial Sudamericana, Claridad, Joaquín Gil, Joaquín Torres, Atlántida, Sopena e muitos outros. Buenos Aires se converteu assim, e por honroso desígnio, no meridiano intelectual do pensamento escrito da América Hispânica. Assim o demonstra, entre outros fatos, a última memória da Câmara Argentina do Livro, onde se afirma, com cifras subministradas pela Direção de Correios, que, durante o ano de 1942, foram remetidos ao exterior dez milhões de volumes impressos no país.¹³⁰

A maior atenção da BNM para com a produção editorial argentina para crianças nos anos 1930 foi resultado do crescimento da mesma, mas também da maior correspondência entre o perfil das publicações e os critérios de composição do acervo. Afinal, ao lado da produção de livros escolares para crianças, que remontava no país ao século XIX, ganhavam espaço, aos poucos, as “leituras criativas”.

De Constancio C. Vigil adquiriram-se, nos anos 1930, os seguintes títulos publicados pela editora Atlántida, que ele fundara em março de 1918 em Buenos Aires: *El mono relojero*, *Zirapagatos*, *Los ratones campesinos*, *Lo más inútil del mundo*, *El pirinchó enfermo*, *Los frutos de la venganza*, *Los consejos silvestres*, *Cuentos que me hizo um gavión*, *Los escarabajos y las monedas de oro* e, constando como volume da Biblioteca Billiken, editada por Atlántida, *Chango -- el detective más joven del mundo*, publicado em 1929. Três outros livros de Constancio C. Vigil referidos haviam sido editados por RPB, de Buenos Aires: *Botón Talón*, em 1927, *Cuentos para niños*, em 1927 e *Cartas a la gente menuda*, em 1927.

Surpreende que não haja menção a mais volumes da “Biblioteca Billiken” –

¹³⁰ BUONOCORE, D., op. cit., p. 122-125.

subdividida entre a “Colección Roja”, “que comprende reduções ou adaptações de obras da literatura universal”, a “Colección Verde”, de vidas famosas, “seja por sua exemplaridade, por sua especial significação na história ou pelo interesse épico ou novelesco de suas peripécias”, e a “Colección Azul”, de “obras, feitos e homens da América” – assim como a outras obras infantis de Vigil, uma vez que Leopoldo Lugones foi, ele próprio, um colaborador de *Billiken*.¹³¹ Como comentou Gabriela Mistral, ao recordar-se do escritor:

Eu estava no Uruguai quando morreu Lugones. Não o havia encontrado nunca, e contudo, através de sua obra o valorizava e o queria bem. A notícia foi terrível para mim. Lugones era extraordinariamente múltiplo. Como eu, amava as crianças; com que doçura escrevia contos para os pequenos! (...)¹³²

Editoras argentinas tradicionalmente ligadas às obras escolares forneceram à BNM textos infantis de autores estabelecidos no país. Da editora D. García Santos, de Buenos Aires, provieram *El libro de mis cuentos*, de Rafael Ruiz Lopez, editado em 1926, e *Mis mejores cuentos para los niños*, de Germán Berdiales, de 1932. Da Librería del Colegio – fundada em princípios do século XIX em frente ao atual Colégio Nacional de Buenos Aires, e pertencente, no início do século XX, a Joaquín e Eduardo Cabaut, até sua compra pela editora Sudamericana, no final dos anos 1930 –, adquiriram-se *Cuentos de lejanos países para la juventud argentina*, de Berta Wernicke, editado em 1929 e *Fábulas en acción para la escena y el aula*, de Germán Berdiales.

Da editora Argentina, de Buenos Aires, *El castillo de la felicidad – narraciones infantiles*, de Rafael Ruiz Lopez, editado em 1927, assim como, do mesmo autor, *Los ojos del abuelo... – narraciones infantiles*, de 1927, e *Una vez hubo un príncipe... – narraciones infantiles*, de 1932. Também *Los cuentos Smith de Lottermose para nuestros hijos*, do “tio Carlos”.

Da editora Isely y Cia, de Buenos Aires, originavam-se as obras de Cecilia Borja,

¹³¹ A “Colección Roja” – com volumes em formato 12 X 17, 2, encadernados e com ilustrações coloridas de página inteira –, seguia a linha das coleções espanholas que a *Sección Infantil* adquiriu, reunindo adaptações de *La Iliada*, *La Odisea*, *Don Quijote de la Mancha*, *Tres obras de Shakespeare*, *Tres dramas de Calderón*, *Viajes de Marco Polo*, *Oliverio Twist*, por Charles Dickens, *Cuentos y apólogos de Tolstoi*, *Fábulas de Iriarte*, *Viajes de Gulliver*, *La cabaña del tío Tom*, *Los tres mosqueteros*, *El jinete sin cabeza*, de Maine Reid.

“El Hornero” é um exemplo de conto infantil escrito por Lugones:

“La casita del hornero
tiene alcoba y tiene sala.
En la alcoba la hembra instala
justamente el nido entero. (...)”

In. MERLO, L. C., op. cit., p. 138.

¹³² GAZARIAN-GAUTIER, M. L., op. cit., 1973.

El teatro para los niños, Semillitas – colección de numeros representables, de 1924, e *Escarapelas – comedias, monólogos, poesia sobre asuntos históricos, essencialmente patrióticos*, de 1929. *Jazmín del bosque – cuentos infantiles para la escuela y para el hogar*, Olga Adeler, foi editado em 1929 por Cabaut et Cia., de Buenos Aires, e adquirido pela BNM em junho de 1933, assim como *Tipos tradicionales y cuentos para niños*, de Corra Morales, publicado de 1911.

Da Casa Editora Sulamericana, de Buenos Aires, nos anos 1930, obteve-se a obra *Relatos juveniles; recopilación de historias dignas de ser leídas y releídas por la juventud* e da editora Estrada, que desde 1880 publicava em Buenos Aires livros de leitura escolar, *Nubes diáfanas – cuentos y lecturas para los niños*, de Luis Arena, de 1932.

E ainda, de editoras esparsas, o livro de inventário nº. 4 faz referência a *Gorgeos, poesias infantiles*, de Ida Réboli e *Canciones para los niños*, de Pedro Juan Vignale, publicados por J. Sarnet de Buenos Aires; *Juan sin miedo – poesias infantiles*, de Julia Bustos, por Ferrari Hermanos, em 1931 e *El tesoro de la juventud o la enciclopedia de los conocimientos*, da editora W. M. Jackson, com filial em Buenos Aires.

Nos anos 1940, a *Sección Infantil* da BNM adquiriu ainda alguns poucos títulos de editoras nacionais. Da Editora de Buenos Aires, *Hilo de oro, hilo de prata, selección de letras y cantares infantiles recogidas de la tradición popular hispanoamericana*, de Rafael Jijena Sánchez, publicado em 1940. Do mesmo autor, publicado um ano antes, *Letras para cantar com la caja*.

De Losada – fundada em 1938 pelo imigrante madrilenho Gonzalo Losada, que decidiu fundar sua própria editora quando Escasa-Calpe, em cuja sucursal portenha trabalhava como gerente ao eclodir a Guerra Civil espanhola, manifestou apoio ao franquismo – vieram em 1940, *Las aventuras de Tom Sawyer*, de Mark Twain e *La literatura fantástica*, de Rudyard Kipling, publicados pela “Biblioteca Contemporánea” no ano inaugural da empresa, e *Platero y yo, elegía andaluza*, de Juan Ramón Jiménez, lançada em 1943 e tombada pelo livro de inventário nº. 5 em agosto de 1948.¹³³

Finalmente, *Infancia de Jesus*, de Ana Maria Berry, título da “Biblioteca Argentina de Arte Religiosa”, da editora Poseidon, de Buenos Aires, lançado em 1942 e *El teatro de los niños chicos – 70 numeros para todas las fiestas del curso escolar y 3*

¹³³ Segundo Leandro de Sagastizábal, a primeira diretoria de Losada S. A. esteve formado por Guillermo Torre, Pedro Henríquez Ureña, Francisco Romero, Lorenzo Luzuriaga e Teodoro Becú. SAGASTIZÁBAL, L., op. cit., p. 111.

contos para leer, de Germán Berdiales, pela editora Santiago Rueda, Buenos Aires, 1941.

Nesses anos, por razões que não pude averiguar, a escassez de aquisições de textos literários para crianças nos livros de inventário da BNM indicam uma perda de importância da *Sección Infantil*. Ao que parece, ela foi se fundindo com uma sala geral de consultas, voltadas a estudantes e professores, com um acervo mais focado em matérias escolares.¹³⁴ Foi a gestão de Lugones quem lhe deu alento, mantendo-se o impulso nos anos imediatamente após a morte desse diretor, mas não no longo prazo. Entrecerrava-se assim a janela que a *Biblioteca Nacional de Maestros* abria às crianças para um mundo além da escola, afinada com a perspectiva de se promover a formação integral das mesmas.

Aí, prevaleceram as edições espanholas de textos ficcionais, vários dos quais se repetiam, em versões diferentes, nas múltiplas coleções. Em meio ao repertório, obras com “censura eclesiástica” conviveram com edições não comprometidas com princípios da educação cristã, assim como os heróis argentinos, de Elflein, compartilhavam estantes com pícaros espanhóis e princesas medievais. No universo que se construía para o exercício de “leituras criativas”, essas fronteiras pareciam suavizar-se.

Nos anos 1940, quando a *Sección Infantil* perdia ímpeto, as coleções literárias para jovens e crianças já se multiplicavam no catálogo de editoras argentinas – “Biblioteca Las Obras Famosas”, de Tor, “Colección Robin Hood”, de Acme, “Famosas Novelas”, da barceloneta Molino, com filial em Buenos Aires, “Colección de Novelas Vocacionales”, de Guadalupe, “Biblioteca Juvenil Hachette”, da Hachette de Buenos Aires, “Colección Universo”, de Sopena, um pouco mais tarde “Colección Lecturas Recreativas”, de Peuser – disponibilizando no mercado um repertório universal e “criativo” para jovens leitores motivados e mediadores dispostos a difundir literatura entre as crianças.¹³⁵

¹³⁴ A essa altura, como explicou Rivero em texto escrito em 1976, a *Sección Infantil* assumira um sentido mais escolar, dotada de “textos, manuais, atlas e demais elementos bibliográficos utilizados no ciclo primário. Ultimamente foi atualizada adquirindo obras de aparição recente, com preferência à ficção científica, contos de autores modernos especializados no tema, novelas clássicas em versões para crianças etc.

A Seção é atendida por bibliotecárias que também possuem o título de professoras; são elas encarregadas de orientar os escolares em seu trabalho, tratando de não interferir na direção pedagógica do aluno que deve ser única (...). RIVERO, N., op. cit., p. 37 e 38.

¹³⁵ A Hachette abriu uma sucursal em Buenos Aires em 1914, que funcionava sobretudo como um depósito que servia seiscentos livreiros da Argentina e de outros países hispanoamericanos. Além disso, estabeleceu duas lojas para vendas diretas da editora. Cf. MISTLER Jean. *La Librerie Hachette de 1826 à nos jours*. Paris: Hachette, 1964; p. 346.

Para se ter uma idéia, a “Colección Robin Hood”, ainda hoje uma das mais populares, reunia 31 títulos em 1949, entre os quais: *David Copperfield*, *Mujercitas*, *Aventuras de Tom Sawyer*, *La cabaña del tío Tom*, *Corazón*, *Robinson Crusoe*, *Los caballeros del rey Arturo*, *La isla de la aventura*. Já a “Biblioteca Juvenil Hachette” oferecia, em 1953, além de diversos títulos de German Berdiales, como *El alegre folklore de los niños*, clássicos como *El Robinson Suizo*, *Kim*, *Pinocho*, *Tartarín de Tarascón*, *Cinco semanas en globo...*

Ao mesmo tempo, a experiência quase modelo da *Sección Infantil* – desenvolvida como iniciativa pública, mas singular, no interior da Biblioteca dedicada aos professores da nação – dava lugar a espaços mais largos de difusão da leitura entre crianças, em que a iniciativa privada se conjugava à estatal. Como queriam Sarmiento e Lugones, as bibliotecas acompanhavam as escolas na conquista do território e, em paralelo, muitas das verdejantes bibliotecas populares passavam a contar com divisões infantis.

4.2 A Biblioteca Infantil de São Paulo

A Biblioteca Infantil Municipal de São Paulo nasceu durante a gestão de Mário de Andrade (1893-1945) como diretor do recém criado Departamento de Cultura da Prefeitura desse município, entre 1934 e 1937. O projeto do Departamento, segundo depoimento de um de seus idealizadores, Paulo Duarte, publicado na *Revista do Arquivo Municipal* de 1946, germinara nas reuniões cotidianas de um grupo de amigos em casa de Mário, entre 1926 a 1931.¹³⁶ Alimentavam o projeto de perpetuar aqueles encontros em uma “organização brasileira de estudos de coisas brasileiras e de sonhos brasileiros”, e como nossas elites não teriam por aqui o hábito de financiar atividades culturais, era preciso que, um dia, se tornassem eles próprios governo.

Esse dia chegou com o convite de trabalho feito a Paulo Duarte pelo então prefeito de São Paulo, Fábio Prado, ligado ao interventor do Estado, Armando de Salles Oliveira. Abria-se um espaço para a implementação das antigas idéias e Paulo Duarte apressou-se em preparar um anteprojeto para o Departamento de Cultura, no qual

se esboçava um sistema de parques infantis, e restauração e publicação de documentos históricos, teatros, bibliotecas. Mandeí cópia a uma porção de gente: Plínio Barreto, Anhái Melo, Júlio de Mesquita, Fonseca Teles,

¹³⁶ Reedição fac-similar do número especial da *Revista do Arquivo Municipal* de 1946. Departamento de Cultura: vida e morte de Mário de Andrade. São Paulo, DPH, 198, 1990; p. 75-86.

Fernando de Azevedo, Pacheco e Silva, Antônio de Almeida Prado, Cantídio de Moura Campos, sem contar, está claro, o nosso grupinho. As cópias me foram devolvidas uma semana depois, cheias de anotações. Todas tinham coisas utilíssimas, mas a mais completa, a melhor estruturada era a de Fernando de Azevedo. Passamos para esta tudo quanto havia de bom, a nosso ver, nas outras. Éramos agora três armando aquele ‘puzzle’ gostoso: o Mário, Paulo Barbosa de Campos e eu.¹³⁷

Em meio aos debates e conflitos que o projeto suscitara, esboçavam-se os nomes a capitanear a empresa:

Uma seção nova de teatros estava sendo preparada para a direção de Antônio de Alcântara Machado; uma discoteca para Oneyda Alvarenga, que Mário descobrira num cafundó mineiro; o Paulo Magalhães já tirava o mofo reacionário do Teatro Municipal. Para ajudar o Sérgio fôramos desencavar o Bruno Rudolfer. Uma grande biblioteca infantil entrava em gestação, e ia ser entregue aos cuidados de Alice Meireles Reis. (Diziam que era perrepista perigosa...)¹³⁸

Mário de Andrade, feito diretor, mergulhou sua equipe em “um trabalho louco”:

uma febre de pesquisas, paleógrafos espiolhando gatafunhos do século XVI; engenheiros construindo uns parques novos; o coral paulistano duro de nascer; a biblioteca municipal fazendo coisa que não fazia há anos: comprando livros. Todos exaustos e contentes.¹³⁹

Como parte comprometida com o projeto, Paulo Duarte buscou precisar, no mencionado depoimento, as diretrizes políticas abraçadas pela gestão de Mario de

¹³⁷ *Ibidem*, p. 77.

¹³⁸ *Ibidem*, p. 80. Lenyra Fraccaroli, por razões que desconheço, veio a ocupar o cargo previsto para Alice Meireles Reis.

¹³⁹ *Ibidem*, p. 81.

Essas atividades também foram descritas por Mário de Andrade em carta a Augusto Meyer:

“S. Paulo, 6-IX-35

(...) Sou agora a Diretor do Departamento de Cultura e Recreação, criado pelo atual prefeito. Dirijo o diabo, teatros, uma rádio-escola, uma discoteca pública, as diversas bibliotecas municipais, parques infantis, campos esportivos, taxaão de divertimentos públicos, o arquivo histórico do município e sua revista, e ainda uma seção de pesquisas sociais para levantamento de nível da população. O Departamento tem apenas três meses de existência, e nem instalado ainda estou. Algumas das seções ainda não estão funcionando. Mas justamente por isso, trabalhos de instalação, composição do Regulamento duma coisa assim tão complexa, estudos preliminares para criar tanta coisa, você bem pode imaginar o que tem sido a minha vida desde a criação do Departamento. Mas assim mesmo já achei jeito de criar uma biblioteca circulante que está se construindo, criar uma biblioteca proletária, por em ordem o Teatro Municipal que estava em pandarecos, criar a Discoteca Municipal, um museu de instrumentos populares, entrar em estudos para a fixação de mais dois parques infantis, além dos tês já em funcionameto, reiniciar a publicação dos documentos históricos do arquivo, que estava parada desde a prefeitura Washington Luís, iniciar pesquisas sociais interessantíssimas. E sob os nossos auspícios e proteção já fundamos uma sociedade de Sociologia e hoje mesmo vou fixar as bases duma sociedade de Filologia, com estudos de fonética experimental, arquivo da palavra, gravações, etc. Faz três meses que não sei o que é dormir sossegado, durmo e sinto que penso dormindo. (...)

Mário”

In. *Mário de Andrade escreve cartas a Alceu, Meyer e outros*. Coligidas e anotadas por Lygia Fernandes. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1968; p. 103-105.

Andrade, as quais visavam, *grosso modo*, redefinir o olhar voltado à “cultura brasileira” – valorizando-a por meio de pesquisas, cursos e estratégias de preservação –, e fomentar a difusão cultural no país – por meio de bibliotecas, de teatros públicos e de uma discoteca. As crianças seriam também objeto desse plano de ação política, destinando-se-lhes instituições de recreação e de formação cultural.¹⁴⁰

A iniciativa pioneira de Mário de Andrade de fundar a Biblioteca Infantil Municipal em São Paulo, foco desta seção, deve ser compreendida à luz das idéias e do ambiente mais geral que envolveram sua gestão junto ao Departamento de Cultura. O desenvolvimento do projeto foi afinal delegado a Lenyra Camargo Fraccaroli (1916-1991), que esteve como diretora à frente da Biblioteca desde a sua instalação, entre 30 de maio de 1935 e 14 de abril de 1936, datas, respectivamente, do decreto municipal que a instituiu e do Ato Inaugural, até janeiro de 1961.¹⁴¹ Fraccaroli desempenhou um papel central na história das bibliotecas infantis brasileiras. A partir dos anos 1940, criou bibliotecas subsidiárias em outros bairros da cidade de São Paulo e, no início dos anos 1950, elaborou um projeto para a criação de bibliotecas infantis em todos os municípios do estado.¹⁴² Além disso, desde cedo, a Biblioteca Infantil – situada à rua Major Sertório até 1945, quando mudou-se para a mansão Rodolfo Miranda na rua

¹⁴⁰ Um esforço de balanço dos sentidos, contradições e limites que permearam esse projeto e sua realização foi feito por Patrícia Tavares Raffaeni em *Esculpindo a cultura na forma do Brasil. O Departamento de Cultura de São Paulo, 1935-1938*. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade de São Paulo, 1999. A autora questiona o pressuposto reivindicado pelos autores do projeto, e por parte da bibliografia a respeito, sobre a orientação democratizadora das políticas implementadas, e aponta a concepção homogeneizadora de cultura que as fundamentou. A nação se esculpiria pela difusão da cultura legitimada pelos intelectuais para o conjunto da população, de uma certa cultura brasileira, delineada pelo filtro paulistano, para todo o país. Poucos anos depois de deixar o cargo, Mario de Andrade faria uma revisão crítica de suas perspectivas como intelectual e artista – impressas também em sua obra política –, constatando a necessidade de um projeto mais amplo, não restrito à esfera cultural, para promover transformações mais profundas na sociedade.

Ver CAVALHEIRO, E. *Testamento de uma geração*. Porto Alegre: Globo, 1944. Sobre os dilemas do modernismo brasileiro nos anos 1930 ver também LAFETÁ, J. L.. *1930: a crítica e o modernismo*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2000.

¹⁴¹ Lenyra Camargo Fraccaroli nasceu em Anápolis, São Paulo, em 21 de abril de 1908, cursou a Escola Normal Caetano de Campos e, em 1940, diplomou-se em Biblioteconomia pela Faculdade de Sociologia de São Paulo. Foi a fundadora, nos anos 1960, da Associação Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil (ABLIJ).

¹⁴² Em 1946 foi inaugurada uma primeira sucursal da Biblioteca Infantil, no bairro do Itaim. Quatro anos mais tarde, Fraccaroli conseguiu a aprovação da lei nº. 3853, que dispunha sobre a instalação de bibliotecas infantis em diversos distritos e subdistritos da capital. Em 1951 foi criada a Divisão de Bibliotecas Infanto-Juvenis e Cinema Educativo e, ao longo da década de 1950, foram instaladas 15 novas bibliotecas. Em 1950, a frequência às bibliotecas infantis municipais foi de 76.860 leitores. Em 1955, já era de 208.317 e, em 1959, 518.459.

Em setembro de 1955, a Biblioteca Infantil Municipal passou a chamar-se Biblioteca Infanto-Juvenil Monteiro Lobato.

General Jardim e, em 1950, para o edifício que hoje ocupa, na mesma rua – serviu de referência para as instituições do gênero que vieram a ser fundadas em outros estados do Brasil.¹⁴³

Nesse sentido, embora tenha sido parte do movimento realizado pelas políticas culturais de Mário de Andrade com vistas a abrir um espaço extra-escolar para a formação cultural das crianças paulistanas, a trajetória de Fraccaroli como difusora de livros e práticas de leitura infantis não foi simples expressão do projeto do Departamento de Cultura para a Biblioteca Infantil. Dulce Fraccaroli contou em entrevista realizada que Mario de Andrade deu à sua mãe plena liberdade de ação para definir os detalhes de instalação e funcionamento da Biblioteca.¹⁴⁴ Além disso, a atuação de Lenyra nesse campo teve uma longa sobrevida em relação à gestão do Departamento de Cultura que lhe alçara ao posto. Nesta tese, serão analisadas as concepções que orientaram o trabalho de Lenyra Fraccaroli como mediadora da literatura infantil nos anos correspondentes ao recorte temporal definido.

Nascida em Anápolis e estabelecida em São Paulo para estudar, a jovem estagiária da Escola Caetano de Campos aí criou uma Biblioteca Infantil por sugestão do professor Antonio D'Ávila. A iniciativa desdobrou-se na organização de uma Semana do Livro, em outubro de 1933, encerrada com uma palestra de Guilherme de Almeida e com o saldo de mais de mil livros arrecadados, além de um valor em dinheiro.

A Biblioteca serviria aos alunos da Escola-Modelo, criada junto à Escola Normal da Praça em fins do século XIX, e contribuiria para orientar o trabalho docente em toda a rede de ensino. Afinal,

Ao longo da década de 1890, com a inauguração da Escola-Modelo do Carmo (1890) e do Jardim da Infância (1896), a Escola Normal de São Paulo vai se configurando como condensação do modelo de sistema de ensino proposto para o Estado de São Paulo e pretensamente para o restante do país. Para dirigir a primeira escola-modelo – a do Carmo –, instalada no Convento do Carmo e inaugurada em julho de 1890, são contratadas, por indicação do

¹⁴³ Criada pelo decreto municipal n.º 832, de 30 de maio de 1935, na gestão do prefeito Fábio da Silva Prado, a Biblioteca Infantil de S. Paulo foi formalmente inaugurada em 14 de abril do ano seguinte. Compareceram à inauguração Mário de Andrade e Rubens Borba Alves de Moraes, então diretor da Biblioteca Municipal de São Paulo. Até 1944, a Biblioteca ocupou até 1944 uma pequena sala na Rua Major Sertório. Em 1945, o então prefeito municipal Francisco Prestes Maia resolveu destinar para sede da Biblioteca o prédio a antiga residência do senador Rodolfo Miranda, na rua Gal. Jardim. O novo espaço foi inaugurado pelo prefeito e pelo Chefe da Divisão de Bibliotecas, Sérgio Milliet. Em 24 de dezembro de 1950, o prefeito Lineu Prestes inaugurava um novo prédio construído para abrigar a Biblioteca Infantil Municipal, de linhas sóbrias, salas amplas, arejadas e cheias de luz, no número 485 da rua Gal. Jardim. Cf. *Boletim da Associação dos Bibliotecários Municipais* (São Paulo), v. 2, n.º. 1, p. 18-30, jan-fev 1960.

¹⁴⁴ Informações oferecidas por Dulce Fraccaroli em entrevista realizada em sua casa, em São Paulo, em setembro de 2001.

diretor da Escola Americana, Horácio Lane, as professoras D. Maria Guilhermina Loureiro de Andrade e Miss Marcia Priscilla Browne, para as seções feminina e masculina, respectivamente. A indicação de ambas deveu-se à sintonia de seu trabalho com a moderna metodologia norte-americana, que, então, passa a sintetizar os anseios educacionais. (...) ¹⁴⁵

Também no âmbito das bibliotecas nascidas do movimento de renovação educacional, a referência norte-americana se fez importante, tendo sido apropriada no trabalho de Lenyra Fraccaroli. ¹⁴⁶ Nos anos posteriores à I Guerra, organismos de cooperação internacional fomentados pelos Estados Unidos ajudaram a difundir bibliotecas infantis pela Europa continental, definindo-as como meio privilegiado para se promover o entendimento entre os povos. Daí a fundação, pelo *Book Committee on Children's Library*, de sedes de *L'Heure Joyeuse* – biblioteca modelo, pública e gratuita, especializada na infância e na juventude – em Bruxelas, em 1920 e em Paris, em 1924. Articuladas aos fins políticos, as concepções educacionais que orientavam a ação dessas instituições valorizavam o papel da literatura na formação da criança. ¹⁴⁷

Na Escola Normal onde se formou Fraccaroli, o reconhecimento da importância da ficção na educação infantil expressava-se, entre outros, pelo currículo do Jardim de Infância Modelo, único do gênero no Brasil quando de sua fundação, em 1897, voltado a crianças com idade entre quatro e sete anos.

Teoricamente fundamentado no pensamento de Friedrich Wilhelm August Fröbel – ‘despertar divino que existe no interior da alma humana’ –, é organizado segundo as diretrizes desse pedagogo alemão: jogos, cantos, danças, marchas, narrações, contos e pinturas com a finalidade de propiciar a educação dos sentidos das crianças. No dia-a-dia escolar, as jovens e belas jardineiras – professoras do Jardim da Infância – conduzem a sua atividade didática segundo prescrições contidas na obra *Paradise of childhood*, de Eduard Wiebé – ou *Guia das jardineiras* na tradução do diretor da Escola Normal da Praça, Gabriel Prestes –, e nas obras da subinspetora do Jardim da Infância, a poetisa Zalina Rolim, a saber: *Coração e Livro das crianças* e

¹⁴⁵ Maria Guilhermina acabou se afastando do cargo por desentendimentos com a colega; esta por sua vez, partidária das teses darwinistas apregoadas por Caetano de Campos, assumiu a direção das duas sessões da escola até 1894, quando passou a dirigir a Escola-Modelo anexa à Escola Normal no novo prédio da Praça da República. “Criada à semelhança da Training School dos americanos e iniciativa institucional representativa da ‘fase heróica’ de disputa entre modernos e antigos, a escola-modelo propõe-se a servir tanto de padrão e demonstração – quanto ao tipo de ensino – às demais escolas primárias do estado quanto de local de exercício docente para os futuros professores.” Cf. MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*, São Paulo, 1876-1994. São Paulo: Editora da UNESP: COMPED, 2000; p. 80-81.

¹⁴⁶ Experiências norte-americanas nesse campo foram veiculadas pela revista *Educação* de São Paulo. Ver, por exemplo, ASKEW, S. B. As bibliotecas circulantes e as escolas rurais em New Jersey. *Educação*. Órgão da Directoria Geral do Ensino de São Paulo, v. IV, p. 66-73, agosto e setembro de 1931.

¹⁴⁷ Entre outras surgidas nesse período, *Le Bureau Internationale d'Éducation* fundado em Genebra em 1926 pelo Instituto Jean Jacques Rousseau, dirigido por P. Bovet, A. Ferrière e E. Rotten. Dele partiram numerosas iniciativas em favor da promoção da literatura infantil.

com material didático ‘fröebeliano’ importado. (...) ¹⁴⁸

Vinculada a um ambiente empenhado em repensar a infância e sua educação, Fraccaroli se enveredou pelas trilhas ainda por se abrir da leitura pública para crianças.

Como relatou um artigo publicado pela Revista *Shell*,

A Biblioteca Infantil germinou quando uma jovem normalista, Lenyra Fraccaroli, estagiou na Escola Caetano de Campos, então avizinhada por famílias operárias. Reconhecidamente, seus alunos necessitavam de assistência social. E a jovem professora agiu por iniciativa própria. Ali mesmo, na sede da escola, prodigalizou aos alunos os prazeres de uma aprendizagem extracurricular, inéditos naqueles tempos (...)

Biblioteca, para ela, não significava apenas livros alinhados em prateleiras e fichário em dia: era um órgão vivo mediante a participação ativa de cada aluno, a iniciar-se nos segredos da arte e na faculdade de se exprimir da Pedagogia nova.

A fama do empreendimento pioneiro feriu os ouvidos do prefeito Fábio Prado, que em 1936 inscreveu no seu Programa a criação de uma pequena biblioteca infantil e à frente dela colocou a dinâmica professora (...) ¹⁴⁹

A Biblioteca Infantil Municipal – assim como mais tarde suas unidades subsidiárias – foi concebida como centro de cultura, socialização e recreação das crianças paulistanas. Além das seções propriamente de livros, cedo passou a contar com cinema, discoteca e sala de jogos. Promovia também atividades diversas, como palestras, trabalhos artísticos, hora do conto, marionetes e a produção de um jornal, *A voz da infância*, por uma equipe de freqüentadores. O acervo para leitura estava dividido em duas seções: na seção “fixa”, ficava disposto em estantes abertas, de livre acesso ao usuário, e devia ser lido na própria sala; na seção “circulante”, mediante autorização dos pais, o livro era emprestado ao interessado.

Em termos gerais, de acordo com a então diretora, a instituição visava oferecer à criança leitura instrutiva e recreativa, prepará-la para o uso das bibliotecas de adultos, proporcionar-lhe um lugar agradável para a realização de tarefas escolares, e completar sua educação social, “pois a biblioteca não só ensina o hábito da leitura, mas também, de boas maneiras”. Sendo um lugar “agradável e amigável”, a Biblioteca cooperaria com as autoridades públicas para fazer “das nossas crianças homens de caráter, sempre prontos a enfrentar as dificuldades da vida com otimismo e benevolência, calmos e sábios”. Afinal, como observou Fraccaroli em artigo de 1952, faltava à literatura, para

¹⁴⁸ MONARCHA, Carlos. *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999; p. 198-200.

¹⁴⁹ LANDAU, A. A Biblioteca Monteiro Lobato. *Revista Shell* (Rio de Janeiro), n.º. 83, s/d.

que esta pudesse exercer “todo o benefício que lhe é próprio sobre a mente das crianças”, o impulso de um veículo de divulgação, um meio eficiente de acordar o interesse – ou seja, bibliotecas especializadas, bibliotecas infantis onde os frequentadores pudessem estar à vontade, como em suas casas.¹⁵⁰ A mediação das bibliotecas fazia-se também necessária uma vez que o mercado editorial, por si só, não assegurava a difusão de livros entre as crianças. As bibliotecas concorreriam para alentar o próprio mercado de gêneros literários infantis, ao semear nos usuários, e por meio deles em círculos sociais mais extensos, o hábito da leitura:

O movimento, animado pelas bibliotecas infantis, animado pelos leitorzinhos (sic) que em suas salas descobrem o mundo maravilhoso dos livros e levam a sua descoberta para o lar, para a escola, para os companheiros – esse movimento se desenvolve dando os mais animadores frutos. Mais editoras dedicam-se à publicação de livros infantis. Mais escritores experimentam o difícil gênero. Uns acertam. Trazem em si mesmos a centelha indispensável para interessar a criança, tão exigente, através da palavra escrita. (...) Teremos (...) dentro de breve tempo (...) uma confortável massa de livros infantis, que será o caminho mais seguro para a cultura e a grandeza desta nossa terra, tão bem preparada para a felicidade e o progresso.¹⁵¹

Mais do que controlar as práticas de leitura em meio a um mercado inundado por produtos de qualidade questionável – como ocorrera com as bibliotecas francesas, que segundo Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard, nasceram com um objetivo prioritariamente defensivo –, tratava-se de instituí-las, valendo-se do material disponível, ainda que não ideal.¹⁵²

Assim, por exemplo, se Fraccaroli não aprovava integralmente os contos da

¹⁵⁰ FRACCAROLI, L. Educação e Ensino. Literatura Infantil. *Cooperação*. Revista de Estudo, Pensamento e Cultura. Ano I, nº. 2, dez. 1952 - jan. 1953; p. 36.

¹⁵¹ *Ibidem*

¹⁵² De acordo com os autores, “em um ou outro caso, quer se deseje ou se constate a ampliação da leitura para novas camadas da sociedade, o objetivo prioritário é defensivo. Os bons livros e as bibliotecas que os difundem e constituem alternativas ao funcionamento selvagem do mercado editorial, que desde o século XVII lançou mão de estratégias para atingir leitores não instruídos e desde o fim do século XVIII parecem aumentar incessantemente seu mercado potencial, abrangendo as camadas sociais mais baixas. É preciso substituir os almanaques, os livretos ocasionais (...) por textos de educação moral e de religião (...). Para lutar contra os mascates de livros e as salas de leitura sujeitas às leis de mercado, é preciso contar com divulgadores seguros – sacerdotes, congregações missionárias e educativas, ou ainda com professores primários, filantropos e agências supervisionadas: as bibliotecas.

Procurando criar obstáculos às vendas em feiras e ao aluguel, as bibliotecas fazem do impresso um objeto de produção e difusão controladas, tornando sua leitura territorializada e limitada. Contrariamente ao livro comprado ou tomado por empréstimo nas redes habituais do universo privado ou mercantil, o livro lido na biblioteca ou pela biblioteca se impõe ao leitor num espaço e num tempo que pouco lhe pertencem. Toda apropriação concreta do livro, real ou simbólica (conservação para a releitura, rabiscos, anotações etc.), é proibida para quem toma emprestado e pode mesmo ser objeto de sanção. Toda reciprocidade na troca – própria da sociabilidade da leitura (Chartier, 1987), tanto erudita quanto comum – se choca com o anonimato do empréstimo e com a rotatividade das obras. Objetivo central da instalação das primeiras

Carochinha, de Grimm ou Perrault, que “pecam por muitos motivos”, entre os quais a narrativa de práticas de crueldade e sadismo, afirmava que não poderia eliminá-los completamente, por falta de outra literatura própria para crianças menores.

As crianças – naturalmente de preferência as meninas – gostam dos contos de fadas. Desde cedo, as meninas são de inclinação mais tradicional e gostam das histórias sentimentais, enquanto os meninos preferem as histórias movimentadas, repletas de aventuras. Agrada-lhes particularmente o gênero das viagens. De resto, acredito que as histórias da carochinha não tem uma influência tão duvidosa como os quadrinhos, porque se desenvolvem num ambiente irreal, de modo que a criança dificilmente poderia chegar a confundi-lo com o ambiente real de todos os dias.¹⁵³

A relativa flexibilidade repousava, ao mesmo tempo, no fato de a diretora cultivar princípios da Educação Moderna, segundo os quais o leitor deveria sentir-se o mais livre possível para fazer suas escolhas e determinar suas ações. Toda a atmosfera da Biblioteca era construída de modo a não sufocar a espontaneidade da criança:

Desde a inauguração da Biblioteca da Prefeitura (...) nada foi negligenciado que possa satisfazer a natural curiosidade da criança. Os seus desejos são acolhidos com carinho e simpatia, a sua atividade autônoma é estimulada, naturalmente sob a influência orientadora das bibliotecárias, que realizam uma tarefa de grande responsabilidade e delicadeza. Evidentemente, sua função é a de interferir para orientar. Mas a sua orientação tem de ser discreta, imperceptível e, quase diríamos, encoberta.¹⁵⁴

Fraccaroli também ressaltava as especificidades da Biblioteca Infantil com relação ao ambiente escolar, afirmando que a criança devia ter a liberdade de ler o que desejasse, de modo a desenvolver, por meio da experimentação, a própria personalidade. Cabia nesse sentido à diretora da Biblioteca agir de forma serena e imperceptível, procurando dissipar inibições da criança e fazê-la mesmo opinar sobre o que leu, “sem constrangimento, num ambiente calmo, disciplinado, mas sem os rigores da imposição professoral”.¹⁵⁵

A atuação da Biblioteca Infantil transcendia a “simples aquisição de conhecimento”, e oferecia aos frequentadores “o contato esclarecedor da própria realidade social”. Recorrendo a E. Morel, Fraccaroli a definia como “escola da iniciativa”, que se opunha à educação ensinada como investigação livre.

bibliotecas é transformar o leitor em um leitor acompanhado (...). CHARTIER, A. M. e HEBRARD, J., op. cit., p. 118.

¹⁵³ Educação Cultural. Uma visita à Biblioteca Infantil de S. Paulo. *Mens Sana*: aos pais e educadores (São Paulo). Ano 1, nº. 2, s/d.; p. 12.

¹⁵⁴ *Ibidem*, p. 13.

A biblioteca infantil orienta num sentido construtivo todas as tendências; canaliza os interesses sem dissipações, fazendo do livro um valor decisivo na formação de traços individuais.

O contato permanente com os elementos que descortinavam o pensamento de todos os povos, de todas as épocas, faz nascer, na criança, a confiança em si própria e desenvolve o espírito da crítica. (...) Aprende a amar os livros e lenta e imperceptivelmente submete-se à sua influência benéfica e serena.¹⁵⁵

A concepção abraçada por Fraccaroli aproximava-se da que inspirou, nos anos 1920, o surgimento das mencionadas bibliotecas *l'Heure Joyeuse* na Bélgica e na França, as quais, segundo Anne-Marie Chartier e Jean Hébrad, empenharam-se em sublinhar suas diferenças em relação às bibliotecas escolares:

a biblioteca infantil inventa, contra os projetos 'primários' e enquadrados da escola, um modelo de aculturação intelectual bem próximo do modelo exigente que ela denuncia como inadequados para os adultos. Apesar do esforço feito para afastar do romance, é a sensibilidade, a imaginação e a personalidade da criança que se trata de nutrir precocemente, como se faz nas boas famílias burguesas.¹⁵⁶

Como definiu nos anos 1930 a bibliotecária de *l'Heure Joyeuse* em Paris, Marguerite Gruny, a instituição visava, em primeiro lugar, desenvolver no leitor o amor pela leitura e “esclarecê-lo”, “oferecendo-lhe os melhores livros tanto do ponto de vista moral quanto do ponto de vista literário”; em segundo lugar, proporcionar recursos variados para que o jovem leitor pudesse “satisfazer seus gostos e aptidões e assim afirmar sua personalidade”; finalmente, visava preparar um público cultivado para as bibliotecas adultas.¹⁵⁷

Esse equilíbrio entre a orientação das leituras e a preocupação em dialogar com as preferências da criança, assim como o objetivo de formar um leitor e, indiretamente, sua personalidade, foram perseguidos pela diretora da Biblioteca Infantil Municipal de São Paulo.

Diferenciada em relação à escola, era preciso que o fosse, também, em relação às bibliotecas adultas. Lidar com leitores crianças demandava do bibliotecário, “além dos conflitos técnicos indispensáveis, noções de psicologia infantil, pedagogia e sociologia

¹⁵⁵ FRACCAROLI, L. A importância da Biblioteca Infantil. *Boletim Informativo*. Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (Rio de Janeiro), ano II, nº. 11, p. 14-25, outubro de 1970. (texto publicado originalmente nos Anais das Semanas de Estudos dos Problemas de Menores, em 1958)

¹⁵⁶ *Ibidem*, p. 15.

¹⁵⁷ CHARTIER, A. M. e HEBRARD, J., op. cit., p. 149.

¹⁵⁸ *Ibidem*, p. 148.

(...). O caráter irrequieto e vivaz da criança não se adapta à frieza e ao silêncio quase sepulcral que se exige numa sala de leitura para adultos.”¹⁵⁹

Não descartava, entretanto, formas mais claras de interferência nas práticas espontâneas dos frequentadores. Primeiramente, para promover o próprio hábito da leitura, que a diretora reconhecia não ser comum a todas as crianças que passavam pela instituição. Dentre as estratégias de que lançava mão para estimulá-lo, condicionava o direito de assistir à sessão de cinema a duas horas de permanência na sala de leitura. Criou também a “hora do conto”, à qual compareciam com regularidade autores como Tales de Andrade e Monteiro Lobato, para narrar suas histórias e assim incitar a curiosidade das crianças pelo conteúdo dos livros.¹⁶⁰

Em segundo lugar – pois nem sempre a liberdade prevalecia, sendo preciso assegurar minimamente que as influências da leitura sobre a mente infantil fossem “benéficas” e “serenas” –, Fraccaroli fazia restrição a determinados gêneros de texto:

É ponto pacífico que a leitura exerce influência considerável sobre a mente do adulto e, certamente, em grau ainda mais alto, sobre a alma jovem e sensível da criança. Entre os muitos fatores que determinam o desenvolvimento espiritual e moral dos jovens – ambiente, pais, escola – a leitura é um elemento que não deve ser desprezado. Mesmo quem não for inimigo incondicional das histórias em quadrinhos comuns terá de reconhecer que a leitura seduz de tal modo que o pequeno leitor se torna virtualmente impermeável a outras leituras, gastando todo o seu tempo livre entre superhomens, Marvels, Falcões Brancos, Flechas Ligeiras e outros heróis semelhantes. A discussão sobre o efeito mais ou menos nocivo destas revistazinhas não terminou ainda; certo porém, é que mesmo não sendo moralmente perniciosas, facilmente afastam a criança de leituras mais proveitosas e positivas, devido à sua tremenda sedução sobre a mente infantil.

A proibição por parte dos pais ou das autoridades é sempre uma medida de dois gumes e desaconselhável, embora certas restrições possam ser benéficas. Muito mais recomendável seria um sistemático trabalho educativo dos pais e das escolas, no sentido de levar os jovens a adotarem cada vez mais leituras diversas que não inspirem receios de qualquer espécie.¹⁶¹

A bibliotecária queixava-se da falta de bons livros nacionais para crianças – exceção feita, entre outras, às obras de Tales de Andrade e Monteiro Lobato – fato que a obrigava a recorrer largamente a traduções de autores estrangeiros. Destacava nesse

¹⁵⁹ FRACCAROLI, L., op. cit., p. 16.

¹⁶⁰ Cf. RUSSO, L. G. M. e RICCI, Z. M. Divisão de Bibliotecas Infanto-Juvenis de São Paulo. *Boletim da Associação dos Bibliotecários Municipais* (São Paulo), v. 2, n.º. 1, jan-fev 1960, p. 20.

¹⁶¹ Educação Cultural. Uma visita à Biblioteca Infantil de S. Paulo. *Mens Sana: aos pais e educadores* (São Paulo). Ano 1, n.º. 2, s/d.; p. 12.

O acervo da Biblioteca era composto por meio de doações, sobretudo por parte de editoras, e de compra. Declarou Fraccaroli a essa mesma revista: “Temos verba para novas aquisições, mas o fato é que não temos o que comprar!” *Ibidem*, p. 14.

sentido o trabalho, junto à editora Melhoramentos, de Arnaldo de Oliveira Barreto, organizador da “Biblioteca Infantil”, “que se desdobrou em muitas séries, que constituem, hoje, uma seara magnífica, variada e útil”.¹⁶²

Ainda assim, considerava o repertório disponível em português reduzido, o que a motivou a publicar, em 1945, pela revista *Literatura e Arte*, uma “Bibliografia infantil de obras brasileiras”, revisada e complementada para reedição em 1951, pelo Departamento de Cultura de São Paulo, como *Bibliografia de literatura infantil em língua portuguesa*.¹⁶³ O trabalho fazia menção, em ordem alfabética por autor, a 1843 obras, com descrição do título, editora, local e ano de publicação (se sabido), nome do tradutor ou adaptador se fosse o caso, número de páginas, formato do livro (apenas altura), presença de ilustrações e, por vezes, nome do ilustrador. Além disso, trazia uma breve apresentação do conteúdo de cada obra, indicando a faixa etária a que se destinava, entre quatro e catorze anos.

Como explicou Lenyra Fraccaroli na introdução à *Bibliografia*, “o material necessário à elaboração deste guia foi colhido na Biblioteca Infantil, do Departamento Municipal de Cultura, de S. Paulo”. Fonte preciosa para esta tese, só permite vislumbrar, contudo, quantas diferentes edições a Biblioteca possuía de cada título, e não quantos exemplares, o que seria um indicativo de sua importância seja aos olhos da Biblioteca seja dos usuários. Também, não necessariamente todos os livros disponíveis na Biblioteca foram mencionados pela *Bibliografia*. É o caso, por exemplo, de *Winnetou*, de Karl May, ausente da *Bibliografia* e considerada, na enquete feita por *A Voz da Infância* em janeiro de 1942, como a obra mais lida pelos frequentadores da Biblioteca.¹⁶⁴

A despeito das limitações, a *Bibliografia* constitui uma fonte central no esforço de reconstituir o perfil do acervo da Biblioteca Infantil Municipal de São Paulo, até o início dos anos 1950. Diferentemente da *Biblioteca Nacional de Maestros*, parte do acervo listado permanece arquivada na Seção de Bibliografia e Documentação dessa Biblioteca, possibilitando a análise complementar do texto e da materialidade de certos livros.

¹⁶² FRACCAROLI, L. Educação e Ensino. *Literatura Infantil. Cooperação*. Revista de Estudo, Pensamento e Cultura. Ano I, nº. 2, dez. 1952 - jan. 1953; p. 35.

¹⁶³ Elaborada por Lenyra Fraccaroli, a *Bibliografia Infantil de Obras Brasileiras*, publicada pela primeira vez em 1945, foi reeditada pela Divisão de Bibliotecas Infanto-Juvenis do Município de São Paulo em 1953, com a inclusão de livros publicados entre 1945 e 1950 no Brasil e, alguns, em Portugal.

Ao que tudo indica, o principal critério empregado para incluir ou não na *Bibliografia* as obras que a Biblioteca reunia foi relativo à idade. Livros como *Winnetou*, que integravam uma coleção da editora Globo não diretamente voltada ao público infantil, podem ter sido excluídos por serem considerados mais juvenis que infantis. Pois em termos de gênero como em termos ideológicos, a *Bibliografia* é bastante heterogênea: histórias cristãs convivem com os livros de Monteiro Lobato, contos de fadas com narrativas expressamente didáticas, histórias ambientadas na Europa com histórias brasileiras de férias na fazenda. Já as histórias em quadrinhos, “vilãs” da educação infantil, não encontram aí guarida.

Como não seria possível analisar cada uma das obras que compõem a *Bibliografia*, decidi chamar a atenção para determinadas tendências e aspectos relevantes para as problemáticas desta tese. A identificação das editoras originárias dessas obras foi, como para o caso argentino, ponto de partida para apreciação do repertório oferecido. Entretanto, já que naquele caso o número de títulos era menor, foi possível mencionar proporção maior do acervo do que neste caso. Lançarei luz sobre as editoras brasileiras que forneceram à Biblioteca Infantil de São Paulo, por meio de compra ou de doações, acima de vinte títulos.

Infelizmente, a *Bibliografia* só fez constar livros portugueses editados nos anos 1940, o que impede a comparação sistemática com o acervo da *Biblioteca Nacional de Maestros* em termos da proporção entre edições nacionais e originárias das ex-metrópoles.¹⁶⁵ Como a segunda versão da *Bibliografia* passou do conceito de “obras brasileiras” ao de “em língua portuguesa”, foram incluídos alguns títulos editados na década de 1940, em português, em países como a França, a Bélgica e especialmente a Argentina. Mas não se pode por aí ter uma idéia clara do peso que tiveram as edições estrangeiras de até fins dos anos 1930 na constituição do acervo da Biblioteca.

Por essa fonte, tampouco foi possível precisar o momento em que cada obra passou a integrar o acervo da Biblioteca Infantil. Mas as datas de edição – ainda que praticamente a metade dos títulos apareça com a referência “s. d.” – ajudam a estabelecer algumas balizas sobre a dinâmica temporal do acervo: cerca de 30% dos 1843 livros foram publicados nos anos 1940, de 13% nos anos 1930 e de 4% nos anos

¹⁶⁴ Ao lado de Monteiro Lobato, Tales de Andrade, Walt Disney e Julio Verne, Karl May era um autor recorrente nas menções aos “autores preferidos” e às “obras mais lidas” que *A Voz da Infância*, jornal mensal feito por frequentadores da Biblioteca desde julho de 1936, costumava trazer.

1920. Um número limitado de obras havia sido publicado antes de 1920, quando a produção editorial brasileira – que representa quase 84% do repertório da *Bibliografia* – era exígua, e após 1950, dado que o trabalho foi finalizado em março de 1951.

Finalmente, deixarei de lado a discussão sobre a categoria das obras mencionadas, se didáticas ou literárias. Os títulos que fazem referência explícita a conteúdos escolares são minoria. Optei por me concentrar naqueles afinados com o universo literário, como fiz com respeito à BNM.

A editora mais presente no acervo da Biblioteca Infantil de São Paulo, com 368 títulos, era a Companhia Melhoramentos, fundada pelos irmãos Weiszflóg no estado de São Paulo em fins do século XIX, e desde cedo envolvida com o campo das obras infantis e didáticas.¹⁶⁶ Dos livros constantes na *Bibliografia*, setenta eram volumes da “Biblioteca Infantil”, coleção que será analisada adiante, criada em 1915 por Arnaldo de Oliveira Barreto e mais tarde assumida por Lourenço Filho. Outros 23 livros pertenciam à coleção “Encanto e Verdade”, de autoria de Tales de Andrade.¹⁶⁷

Dentre as obras infantis que a Melhoramentos publicou até meados do século, combinavam-se adaptações de clássicos da literatura estrangeira – sobretudo pela “Biblioteca Infantil” –, com textos mais recentes, como contos da Disney e produções nacionais. Assim, havia diversas edições de contos de Andersen e da Condessa d’Aulnoy, como *O anão amarelo* e *A veadinha cor de neve*, seis álbuns ilustrados da divertida obra de Wilhelm Busch, cinco deles traduzidos por Guilherme de Almeida e um, *Juca e Chico*, por Fantásio. Havia ainda um volume dedicado às irmãs de Juca e Chico, *Sinhaninha e Maricota*, e o também clássico alemão *João Felpudo*, em versão de Guilherme de Almeida.

Em meio às muitas histórias de animais, os graciosos contos de Margot Austin, como *Gabriel*, o gatinho, recomendadas pela *Bibliografia* via de regra para crianças abaixo de dez anos. Uma adaptação, por Mario Donato, de *Lendas maravilhosas do Alhambra* de Washington Irving, e cinco títulos de Constancio C. Vigil: *A formiguinha viajadora* e *Marta e Jorge*, adaptados por Guilherme de Almeida, *O bosque azul*, traduzido por Francisco Marins, *Vida espiritual*, editado em 1944 e *Os ensinamentos de*

¹⁶⁵ Sobre a história da literatura infantil em Portugal ver ROCHA, Natércia. *Breve história da literatura para crianças em Portugal*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa/ Ministério da Educação, 1984. 297 livros da *Bibliografia* provinham de editoras portuguesas.

¹⁶⁶ Em verdade, apenas em 1938 a empresa mudou sua razão social para Edições Melhoramentos.

¹⁶⁷ De Tales C. de Andrade, além da coleção Encanto e Verdade, constavam *Como nasceu a cidade maravilhosa*, publicada pela Melhoramentos e *Saudade*, em edição de 1949 da Companhia Editora Nacional.

Jesus.

Os textos nacionais, ambientados em cenários brasileiros, ganharam espaço na Melhoramentos a partir dos anos 1930 e sobretudo dos 1940. Entre histórias de férias na fazenda, biografias de personagens históricos, contos folclóricos, contos sobre índios e negros e temáticas agrícolas, a *Bibliografia* menciona: sete livros da série “Através do Brasil”, dedicados a diferentes regiões ou estados do país, de Ariosto Espinheira; de Lúcia Machado de Almeida, entre outros, *Lendas da terra do ouro*, inspirada em tradições e acontecimentos da Minas Gerais colonial; de Jayme Altavilla, *Luango*, o negrinho dos Palmares; de Maria Carolina Nabuco de Araújo, *Joaquim Nabuco*: o defensor dos escravos; do folclore afro-brasileiro, reunido na coleção “Histórias do pai João”, *Saci-pererê*; de Francisco Marins, entre outros, *Os segredos de Taquara-Poca*; de Paulo Menotti del Picchia, títulos como *João Peralta e Pé de Moleque* e, de Ofélia e Narbal de Barros Fontes, *A gigantinha*.

Havia também textos brasileiros sem identificação necessária com o ambiente nacional, como obras com temáticas cristãs e versões de contos universais. Dos 42 títulos constantes da Melhoramentos atribuídos a Renato Sêneca Fleury, muitos eram adaptações de contos de fadas e folclóricos sobretudo orientais.

Da Companhia Editora Nacional (CEN), fundada por Monteiro Lobato e Octalles Marcondes em 1925, após a falência da Monteiro Lobato et Cia., provinham 68 títulos. Em boa parte, obras infantis do próprio Lobato, em edições avulsas e como volumes da série de “Literatura Infantil” da Biblioteca Pedagógica Brasileira (BPB), organizada por Fernando de Azevedo nos anos 1930. Com a saída do escritor da CEN e seu envolvimento, em 1943, com a formação da Brasiliense – juntamente com Artur Neves, Nelson Palma Travassos e Caio Prado Júnior –, seus textos infantis foram sendo relançados por esta última, como parte das “Obras Completas de Monteiro Lobato”.¹⁶⁸

A Brasiliense, aliás, se fez presente na *Bibliografia* com 25 títulos, com destaque à obra de Lobato e à de Maria José Dupré: *Éramos Seis*, que alcançou oito edições entre 1943 e 1953, *A ilha perdida*, *A montanha encantada* e *O cachorrinho samba*, editados em 1945, e *A mina de ouro*, em 1946, todos ilustrados por Andre Le Blanc.

Voltando à CEN, ao lado dos livros da autoria de Lobato, constavam da *Bibliografia* obras traduzidas ou adaptadas pelo mesmo, como *Robinson Crusoe*:

¹⁶⁸ Embora os direitos pertencessem à Companhia Editora Nacional, O. Marcondes consentiu em deixá-los publicarem-se pela Brasiliense. Constavam também 16 títulos de Viriato Corrêa, editados sobretudo pela CEN e voltados, em especial, a episódios da história do Brasil.

aventuras dum naufrago, *Contos de Grimm*, publicadas pela BPB em 1934, *Alice no país das maravilhas* e *Alice no país do espelho*, editadas um ano antes pela mesma coleção e *Viagem de Gulliver ao país dos homenzinhos de um palmo de altura*, de 1937.

Ao mesmo tempo, originavam-se da CEN clássicos da literatura infantil publicados em fins dos anos 1920 e nos anos 1930, tais como: *Aventuras do barão de Munchhausen*, por Gottfried A. Bürger, com ilustrações de Gustave Doré; *O camundongo cinzento*, *Ursão* e *A princesa Rosita*, da Condessa de Ségur; *Pinocchio*, em tradução revista por Lobato; *As viagens de Tom Sawyer*, publicado pela coleção “Terramarear”. Chama a atenção, entretanto, a ausência na *Bibliografia* de outros títulos dessa coleção, que reunia histórias de suspense e aventuras, visando sobretudo aos meninos mais velhos. “Terramarear” trazia obras de autores como Emílio Salgari, Mayne Reid, Robert Louis Stevenson, Edgar Rice Burroughs, Fenimore Cooper e Rudyard Kipling. Nenhum deles consta da listagem elaborada por Fraccaroli, provavelmente por tê-los classificado antes como literatura juvenil que infantil. O próprio critério editorial da CEN, ao colocá-los em série distinta daquela reservada à Literatura Infantil, pode ter contribuído para a exclusão desses livros da *Bibliografia*, quando, é sabido, eram leituras diletas de tantas crianças que “anteciparam” suas preferências literárias.

O mesmo aconteceu com relação à “Biblioteca das Moças” da CEN, coleção que lançou 176 títulos e teve mais de seis milhões de exemplares vendidos. Reunindo romances de autores como Louisa May Alcott e M. Delly, de acordo com o *Catálogo Geral* da editora, de 1939, deve ter sido considerada por Fraccaroli como mais afinada com a literatura juvenil e adulta que com a propriamente infantil.¹⁶⁹ Mas as fronteiras eram tênues, e a própria diretora mencionou *Mulherzinhas* como um livro apreciado pelos frequentadores da Biblioteca.

O interesse por determinados livros varia segundo as circunstâncias. O cinema, por exemplo, influi na preferência de leitura. Verificamos que os livros infantis com enredos também aproveitados em filmes atraem grande número de leitores após a apresentação dessas fitas. Foi o que aconteceu nos casos de ‘Miguel Strogoff’, ‘Robin Hood’, ‘Branca de Neve’, ‘Mulherzinhas’, ‘Pinóquio’, ‘Gulliver no país dos anões’ etc. De modo geral, as obras da Disney gozam de grande estima também na forma de livros. (...) ¹⁷⁰

¹⁶⁹ Dois títulos de M. Delly constavam como livros recém adquiridos pela Biblioteca de São Paulo, “para adolescentes”, em relação publicada por *A voz da infância*, n.º. 60, ano V, junho de 1941. Na mesma categoria figuravam um título de Maine Reid e um de Julio Verne.

¹⁷⁰ Educação Cultural. Uma visita à Biblioteca Infantil de S. Paulo. *Mens Sana*: aos pais e educadores (São Paulo). Ano 1, n.º. 2, s/d.; p. 12.

Da Globo, livraria-editora sediada em Porto Alegre, vieram 59 livros.¹⁷¹ Criada em fins do século XIX por Laudelino Pinheiro de Barcellos, a empresa prosperou sob a administração de José Bertaso, antigo funcionário feito sócio e, entre 1918 e 1948, único proprietário da empresa. A Seção Editora passou a operar como departamento especializado da firma Barcellos, Bertaso & Cia. por volta de 1930, centrando esforços na tradução cuidadosa de obras literárias.

Nessa linha, lançou diversas coleções de sucesso, em princípio voltadas para o público jovem ou adulto, como a “Amarela”, dedicada a romances policiais, e a “Universo”, rico filão da editora, cujo principal nome era o escritor alemão Karl May.¹⁷² “*Winnetou*”, postulava um relatório da Globo, “romance de peles vermelhas e pioneiros do oeste, alcançou sucesso em todo país e abriu caminho para os restantes quarenta e cinco títulos do autor”.¹⁷³

Apontado como o “mais lido” entre os freqüentadores da Biblioteca Infantil de São Paulo em princípios de 1942, esse livro ficou de fora da *Bibliografia*, como dito, ainda que não das estantes. Também vale destacar a ausência, na *Bibliografia*, de *Platero y yo*, de Juan Ramón Jiménez, obra que a Globo traduziu para o português em 1944, tão prestigiada por alguns dos mediadores da literatura infantil que esta tese enfoca. *Histórias maravilhosas*, de Selma Lagerlöf, editada em 1926 pela “Coleção Verde”, foi um dos poucos títulos da Globo a transpor as delimitações de público previstas pela editora e ser incorporada pela *Bibliografia* de Fraccaroli.

Erico Verissimo, como se sabe, passou a trabalhar para a editora em 1931, inicialmente como editor da *Revista do Globo*, logo como tradutor, conselheiro literário e, finalmente, autor. Como relatou o escritor, segundo Elisabeth Torresini, “da cabeça

¹⁷¹ Livraria do Globo, da qual a Editora Globo se tornaria filial em 1948. Na década de 1930, a empresa já contava com filiais em outras cidades do Rio Grande do Sul e depósitos em outras partes do país. Em 1943, abriu filiais em São Paulo e no Rio de Janeiro.

¹⁷² Cf. AMORIM, S. M. *Em busca de um tempo perdido*: edição de literatura traduzida pela editora Globo (1930-1950). São Paulo: EDUSP; Com Arte; Porto Alegre: Editora UFRGS, 1999; p. 72. Segundo a autora, para viabilizar a publicação de literatura traduzida, a Globo criou dez coleções, nove delas entre 1930 e 1950. Em ordem alfabética, as coleções foram: “Amarela”, “Biblioteca dos Séculos”, “Catavento”, “Clube do Crime”, “Espionagem”, “Globo”, “Nobel”, “Tucano”, “Universo” e “Verde”. A “Coleção Verde” destinava-se a editar romances sentimentais (publicou 6 títulos de Hugo Wast); a “Coleção Amarela”, romances policiais; a “Globo” visava oferecer a preços populares romances de aventura, policiais e sentimentais, alguns dos quais já publicados por outras coleções; 60% dos títulos da “Universo” eram de autoria de Karl May; a “Nobel”, de grande prestígio, visava oferecer ao leitor algumas obras de peso e até de vanguarda, com tradutores de alto nível, como José Lins do Rego e Cecília Meireles; a “Biblioteca dos Séculos” voltava-se a clássicos da literatura universal e a “Coleção Tucano” oferecia textos literários nacionais e estrangeiros a preços mais baixos.

de Henrique Bertaso”, filho de José,

cheia de projetos editoriais, saiu a idéia de publicar *Heidi*, de Johanna Spyri, com ilustrações de João Fahrion; *A Ilha do Tesouro*, clássico de R. L. Stevenson; *Meninos d'Água*, de Charles Kingsley; e os ‘incomparáveis’ *Alice nos Pais das Maravilhas* e *Alice através do Espelho*, de Lewis Carroll. Mais tarde é publicada a obra de Andersen com ilustrações de Nelson Boeira Faedrich.

Reforçando esta decisão, o próprio Erico Verissimo, entre 1936 e 1937, escreve seis histórias infantis para a Coleção Nanquinote, projeto dedicado às crianças.¹⁷⁴

Das traduções para crianças, muitas das quais de obras de origem britânica, constam na *Bibliografia*, das décadas de 1930 e 1940, além das aventuras de *Alice*, *História dum quebra-nozes*, de Alexandre Dumas, *O pequeno Robinson de Paris*, de Eugénie Foa, *O rei Arthur e seus cavaleiros*, de Thomas Malory, e seis outros títulos de Spyri, que se seguiram à edição de *Heidi nos Alpes*, em 1936.

Da autoria de Erico Verissimo, figuram na *Bibliografia* nove títulos, da mesma época: *As aventuras de Tibicuera*, que são também as aventuras do Brasil, *As aventuras do avião vermelho*, *Aventuras no mundo da higiene*, *Outra vez os três porquinhos*, *Rosamaria no castelo encantado*, *Os três porquinhos pobres*, *O urso com música na barriga*, *A vida de Joana D'Arc* e *A vida do elefante Basílio*.

Além disso, mencionavam-se duas obras infantis de Cecília Meireles editadas pela Globo – *A festa das letras* (escrito com Josué de Castro), de 1937, e *Rute e Alberto resolveram ser turistas*, de 1938 – ao lado de *A terra dos meninos pelados*, de Graciliano Ramos. Finalmente, eram de autores brasileiros os volumes da coleção “Nanquinote” como *As proezas do macaco Guisaldinho*, de Júnior de Sousa.

Outros 55 títulos da *Bibliografia* provinham da Editora Anchieta, de São Paulo, que nos anos 1940 publicou adaptações literárias para crianças de obras como *O guarani*, narrativas infantis de autores como Jaçanã Altair Guerrini, Mary Buarque e Luiz Gonzaga de Camargo Fleury, e textos de Jeronymo Monteiro, como *Os nazis na ilha do mistério*. Paralelamente, a editora promoveu adaptações de obras estrangeiras como *João Felpudo*, de Heinrich Hoffmann e de contos do Cônego Schmid. Da coleção “Aventuras”, consta uma tradução por Virginia Lefevre de *Gonçalo de Córdoba*, de J. P. C. de Florian.

Da Editora Brasileira, também de São Paulo, apresentavam-se cinquenta títulos, com destaque às traduções ou adaptações de clássicos da literatura estrangeira, algumas delas exclusivas dessa editora. Entre outros, contos de Perrault, Andersen e Grimm, *A*

¹⁷³ Relatório da Diretoria *apud* TORRESINI, E. R. *Editora Globo: uma aventura editorial nos anos 30 e 40*. São Paulo: EDUSP: Com Arte; Porto Alegre: Editora UFRGS, 1999; p. 70.

desforra do burrico e outros contos, de Mark Twain, *A cabrita branca e O lobo e outros contos*, de Alphonse Daudet, *O velho avaro*, de Charles Dickens, *O capitão Fracassa*, de Théophile Gautier, publicado em 1937, *Rei leão e outros contos*, de Victor Hugo, *Gulliver no país dos anões* e *Gulliver no país dos gigantes*, de Swift e *O justo juiz e outras novelas*, de Tolstoi. Praticamente todas as traduções foram feitas por Haidée N. Isac Lima.

Originavam-se da Editora do Brasil, de São Paulo, 43 títulos. Fundada em 1943 por seis professores antes responsáveis pelo programa de livros didáticos da CEN, a nova editora logo ganhou importância no campo dos livros infantis, reunindo obras de autores nacionais – como Mary Buarque, Luiz Gonzaga de Camargo Fleury e Jerônimo Monteiro – e clássicos da literatura estrangeira: contos de Andersen, Perrault e Cònego Schmid, obras da Condessa de Ségur – como *Os desastres de Sofia* e *As meninas exemplares* – e, de Oscar Wilde, *O príncipe feliz*. Contos de fadas e histórias de animais integravam a coleção “Meus álbuns”, que a *Bibliografia* indicava para crianças de seis a oito anos.

Dentre os 41 títulos da *Bibliografia* publicados por José Olympio – livraria-editora nascida em São Paulo, em 1931, e transferida em 1934 para a rua do Ouvidor no Rio de Janeiro, após as atribulações sofridas com a Revolução de 32 – figurava *Histórias da Velha Totonha*, de José Lins do Rego, de 1936. Com tiragens médias de cinco mil exemplares, bem superiores aos padrões do período, e pagamento adiantado dos direitos autorais, a livraria se tornara um efervescente ponto de encontro de intelectuais e editora de clássicos da literatura nacional – *Menino de engenho*, *Jubiabá*, *Vidas secas* e *O quinze...* Sobretudo a partir de fins dos anos 1930, passou também a editar traduções de peso, feitas por escritores de peso.

Como, entretanto, observou Hallewell,

Curiosa omissão, quase total – a não ser pela pequena coleção ‘Menina e Moça’, de 1934 (reativada no fim da década de 40) – foi a de livros para crianças, quer originais, quer traduzidos, a despeito do interesse demonstrado por muitos dos autores da José Olympio: Rachel de Queiroz, Lúcio Cardoso, José Lins do Rego, Graciliano Ramos, Luís Jardim e o ilustrador Santa Rosa. Mais tarde a situação mudou, porém não antes da década de 60 (...) ¹⁷⁵

Na *Bibliografia* de Fraccaroli, prevaleciam os volumes da coleção “Menina e Moça” editados ao longo dos anos 1940 – com pouco mais de 150 páginas de texto cada

¹⁷⁴ *Ibidem*, p. 85.

¹⁷⁵ HALLEWELL, L., op. cit., p. 376.

um, com poucas ilustrações, envolvidos em uma elegante capa dura verde escura, com inscrições em dourado. A coleção reunia obras traduzidas do francês, ambientadas em um mundo aristocrático, de castelos misteriosos, fortunas herdadas e crianças pobres recompensadas por suas atitudes, em que saborosas aventuras se combinavam com enredos moralizantes. A *Bibliografia* a recomendava, via de regra, para a faixa de 11 a 14 anos, o grupo de leitores mais velhos que contemplava.

Assim, por exemplo, havia quatro títulos de Marguerite Bourcet, como *A herdeira de Ferlac* e *O segredo da torre*; de André Bruyère, *Os Robinsons da montanha*, em tradução de Raquel de Queiroz, *O quarto misterioso* e o *Congresso das bonecas*, de Marie Chambon; de Jules Chancel, *Nanette*, a acendedora de lampiões; de Jacqueline Duchê, *Os louros fantasmas de Soudrac*; seis volumes de Madaleine Giraud, sobre aventuras do detetive Sir Jerry; de M. Goudareau, *No castelo da montanha*; *A casa misteriosa*, de Charles Peronnet e *O pequeno rei de Bengala*, de Maurice Pujo.

A editora Vozes estava presente na *Bibliografia* com 38 títulos, vários dos quais com temáticas cristãs. Outras editoras, como a própria José Olympio, publicavam obras dessa natureza, mas no caso da Vozes a identificação era mais clara. A editora nascera da Tipografia da Escola São José, criada em 1901 por freis franciscanos junto à escola gratuita que haviam estabelecido em Petrópolis, em 1897. Segundo a revista comemorativa dos setenta anos da Vozes, “a escassez de livros didáticos, com base moral e religiosa e conveniente”, levou os professores dessa escola a elaborarem manuais próprios”.¹⁷⁶ De acordo com Aparecida Paiva, o êxito da literatura didática acabou por estimular os franciscanos a imprimir obras de outro gênero, sobretudo romances, contos e novelas, visando a oferecer literatura “apropriada para moças, senhoras e gente de alma limpa”.¹⁷⁷

A partir de 1911, a Tipografia passou a chamar-se Administração da Vozes de Petrópolis, graças à importância que ganhara a revista com esse nome fundada pelo Frei Pedro Sinzig, autor de *Através dos romances*: guia para as consciências, publicado pela primeira vez em 1915.

A *Bibliografia de Literatura Infantil...* mencionava, do próprio Sinzig, *Nellizinha do Santo de Deus*, com prefácio de 1913. Outros títulos traziam a advertência “autorizada por frei Pedro Sinzig” ou por outros freis, como a tradução de *A jovem castelã*, de Henriette Brey, narrativa sobre uma jovem que, ajudada pela Virgem Maria,

¹⁷⁶ PAIVA, A., op. cit., p. 37.

¹⁷⁷ *Ibidem*, p. 38.

consegue transformar seu pai de salteador em homem de bem. Enredo parecido orienta *O anjinho*, da Baronesa von Handel-Mazzetti, 3ª. edição de 1931, sobre uma menina maltratada pelo padrasto que antes de morrer converte ao catolicismo um anarquista pecador. *Histórias de verdade*, de Maria E. Sarthou, narrava milagres de santos, e os cinco volumes da coleção “Missionária”, de autoria do frei Sebastião da Silva Neiva, lançados entre 1942 e 1943, reuniam histórias como *Chiquito entre os missionários* e *Chiquito entre os índios do Rio Madeira*.

Da Garnier, cuja trajetória no Brasil já se comentou, provinham 38 títulos da *Bibliografia*, publicados em boa parte na década de 1920. Entre outros, edições de contos de Andersen, Perrault e Schmid; *Fábulas* de La Fontaine; sete álbuns ilustrados de Jordic e seis de Benjamin Rabier; *Aventuras de João Paulo Choppart*, de Louis Claude Desnoyers; *O bazar das crianças*, de Leprince de Beaumont, com ilustrações de G. Staal; *Novelas infantis*, de Luiz R. Contreras e *Contos familiares*, de Maria Edgeworth, publicado pela “Biblioteca da Juventude”. O repertório correspondia ao oferecido pela editora em francês e espanhol.

Da editora Publicações Brasil, de São Paulo, constavam 37 títulos, entre contos de Andersen e contos fantásticos diversos, em boa parte narrativas infantis assinadas por autores nacionais pouco expressivos.

A *Bibliografia* mencionava 32 títulos da Livraria Francisco Alves, nascida no Rio de Janeiro em 1854 como Livraria Clássica, tendo mudado de nome depois que Francisco, vindo de Portugal para ajudar seu tio Nicolau Alves e o sócio do mesmo, assumiu sozinho o negócio, em 1897. Francisco Alves logo fez da livraria – com filiais abertas em São Paulo e Belo Horizonte – também editora e, dos livros didáticos, sua principal área de negócios. Após sua morte, em 1917, um grupo de ex-funcionários liderados por Paulo Azevedo comprou a livraria da Academia Brasileira de Letras, para quem o editor havia legado boa parte de seu patrimônio.

Dentre os títulos indicados, a maior parte em edições do início dos anos 1930, estavam: clássicos da literatura infantil/escolar brasileira como, de Julia Lopes de Almeida, *A árvore* e *Histórias da nossa terra*; de Olavo Bilac, *Contos pátrios* e *Poesias infantis*; de Gustavo Barroso, *Quando Nosso Senhor andou no mundo* e a tradução por João Ribeiro de *Coração*, de Amicis. Chama a atenção a ausência na *Bibliografia* das obras de Julio Verne, cujos direitos de publicação em português a Francisco Alves adquirira por meio da compra da portuguesa A Editora.

De Minerva, do Rio de Janeiro, apresentavam-se 27 títulos, entre os quais contos

folclóricos brasileiros e mitos gregos, biografias de “homens do Brasil” e de santos, contos de fadas adaptados por Francisco Acquarone e narrativas ficcionais diversas via de regra ilustradas por Leda B. Acquarone, sendo algumas delas de sua autoria, como *Cinderela moderna*. Minerva trazia também reedições dos anos 1940 das obras adaptadas por Carlos Jansen para Laemmert em fins do século XIX, como *Aventuras maravilhosas do barão de Munchhausen* e *As mil e uma noites*. Já os 27 livros constantes na *Bibliografia* da editora Moderna, do Rio de Janeiro, ficavam à margem dos ditos clássicos – prevaleciam as narrativas infantis singelas, contos fantásticos ou histórias de animais, em geral sem autor identificado, recomendadas para crianças abaixo de 11 anos.

De Pongetti, do Rio de Janeiro – a 5ª. editora brasileira a lançar mais títulos novos nos primeiros seis meses dos anos 1940 –, provinham 26 títulos, com ênfase em contos orientais e histórias de animais, como *Tico e Teco*, por Nina Salvi, editado em 1941, entre histórias fantásticas e instrutivas. De 1931, figurava um livro de Henrique F. Pongetti sobre Chaplin, *História de Carlitos*.¹⁷⁸

A Noite, do Rio de Janeiro, se fez presente com 26 títulos. Entre eles, vários da Walt Disney, aventuras do marinheiro Popeye e *Na terra dos gigantes*: histórias infantis, de Michel Font; *Branca de Neve e os sete anões*, de Grimm, traduzida por Haydée N. Isac Lima, em 1938; *Lendas cristãs*, de Selma Lagerlöf, com prefácio de Pedro Calmon; *O gato de botas* e *Pequeno polegar no país dos homens de aço*, de Perrault. Finalmente, algumas biografias escritas para crianças, como a de Ruy Barbosa.

Da Vecchi, do Rio de Janeiro, constavam 22 títulos, com destaque a clássicos como *As aventuras de Tom Sawyer*, em edição de 1945; *Bertoldo, Bertoldinho e Cacasseno*, de Giulio Cesare della Croce, adaptado por Garblass, de 1946; também dos anos 1940, *Os mais belos contos de fadas...* de diferentes regiões do mundo, em 13 volumes, dois tomos de *Os mais belos contos juvenis pelos mais famosos autores* e um de *As mais belas histórias: Sinbad*, o marujo.

Duas outras editoras consideravelmente presentes na *Bibliografia* eram as argentinas Codex e Abril, ambas com 35 títulos, editados nos anos 1940. Como um dos propósitos desta tese é apontar, para além da comparação, intercâmbios culturais que tiveram lugar entre Argentina e Brasil de princípios a meados do século XX, vale lançar alguma luz sobre esse fato. Segundo Hallewell,

De início (...) a indústria editorial hispano-americana, em expansão, parece

¹⁷⁸ HALLEWELL, L., op. cit., p. 293.

não ter feito esforço algum para vender no Brasil: presumivelmente, o mundo de fala espanhola absorvia tudo que era capaz de produzir. Isso começou a mudar em 1941. Em dois anos passou a responder por quase um terço do volume total da importação de livros para o Brasil: 30,3%, equivalente às importações provenientes dos Estados Unidos e do Reino Unido, somadas, e apenas superada pela que vinha de Portugal (34,6%). A Espanha participava com apenas 4,3%, e ainda menos em 1944. (...) Porém, a produção livreira dos países hispano-americanos foi dificultada pela escassez de papel, tinta e equipamento gráfico, e sua exportação pela carência de transporte marítimo. A atividade editorial brasileira expandiu-se para preencher a lacuna e novas editoras proliferaram (...).¹⁷⁹

Da Codex, de Buenos Aires, provinham adaptações de contos de Andersen e Grimm, tal como *A bela adormecida*, por Hector Sanchez Puyol, de 1947 e *Mil e uma noites*, de 1946. Também, adaptações de obras como *Peter Pan e Wendy*, de 1947, *Robinson Crusoe*, *Alice no país das maravilhas* e *Gulliver e Joãozinho*, várias delas assinadas por Sanchez Puyol, pseudônimo usado por Oesterheld. Como relatou Boris Spivacow, editor de publicações infantis da Abril, da qual o escritor também foi importante colaborador:

(...) A pessoa que aceitou escrever historietas por convite meu foi Oesterheld. Ele se pôs a fazê-las e acabou sendo um dos melhores do mundo. Abril trouxe também da Itália um desenhista e um escritor que alcançaram grande notoriedade, em particular o desenhista. Era Hugo Pratt (...) Pratt e Oesterheld começaram a trabalhar juntos fazendo historietas excepcionais para a editora Abril. Creio que uma das primeiras que fizeram foi o Sargento Kirk. Depois se foram da Abril e fundaram uma editora própria. Com o correr do tempo, ficaram famosos no mundo. Eu era bastante amigo de Oesterheld. Lamentavelmente, depois me ofendi com uma coisa que fez e me distanciei dele. (...) Depois teve um final trágico, o mesmo que sua família. Foi um dos assassinados ou ‘desaparecidos’ pelos milicos da ditadura.¹⁸⁰

Codex e Abril tinham linhas editoriais parecidas, tendo sido a primeira um modelo para a segunda em termos do alto padrão de apresentação dos livros. De acordo com Pablo Medina, Codex “foi o primeiro conglomerado nacional da indústria do livro, e era do Estado”, porque foi tomada pelo governo de Perón.¹⁸¹

A *Bibliografia* também menciona oito títulos de autoria de Hector Sanchez Puyol, publicados por Codex em 1947, como *O tesouro do bebê*, da “Coleção Brinquedos”, indicada para crianças de oito a dez anos, e *Ninhos de pássaros*, da “Coleção Natureza”, para crianças um pouco mais velhas.

¹⁷⁹ *Ibidem*, p. 406.

¹⁸⁰ MAUNÁS, D. (Entrev.), op. cit., p. 30 -31.

¹⁸¹ *Ibidem*, p. 242. (depoimento de Pablo Medina)

Finalmente, dois títulos da “Coleção Emília”, de autoria de Monteiro Lobato, editados em 1947 e ilustrados por Carmen Hidalgo: *A lampréia* e *A casa da Emília*. Também de Lobato, quatro títulos da coleção “Picapau Amarelo”, ilustrados por Eugênio Hirsch ou Carmen Hidalgo, editados no mesmo ano: *Uma fada moderna*, *A contagem dos sacis*, *No tempo de Nero* e *O centaurinho*.

Já a editora Abril, de Buenos Aires, constava na *Bibliografia* com 21 títulos de Walt Disney, publicados entre 1947 e 1948, ilustrados e muitos deles escritos em letra cursiva, à maneira dos famosos álbuns de *Babar*, concebidos por Jean de Brunhoff na França dos anos 1930. Como comentou Pablo Medina, a propósito do padrão gráfico dos livros infantis de Abril:

(...) quando hoje se fala de como se inicia um leitor... essas crianças se iniciavam com uma proposta quase... natural de leitura. Com letra cursiva, por um lado. Por outro, com desenhos que – embora lineares – estavam inseridos em uma página de jogo com brancos e textos realmente generosa. Como é o olhar da criança, totalizador ou fragmentário? E Boris dizia (...) que as crianças olham diferente...¹⁸²

Perguntada sobre qual era o critério para o uso do espaço na página e por que se utilizava tanto a letra manuscrita, a ilustradora das coleções infantis da Abril nesse período, a austríaca Susi Hochstimm, respondeu simplesmente:

Saía-nos assim. Não nos baseávamos em nada de especial. Você não sabe a tristeza que eram até essa época os livros infantis por aqui...! Eram em branco e preto, péssimo papel... creio que eram espanhóis, da editora Tor. Tão diferentes dos que se faziam no resto da Europa... E a letra manuscrita... talvez porque tivéssemos uma letrista tão boa... Amélia!¹⁸³

A Abril privilegiou no início as crianças menores, uma vez que, como relatou Spivacow, a Hachette já produzia, na época, coleções para adolescentes. Parte dos contos de Walt Disney integravam as coleções “Pequenos grandes livros” (*Better little books*) e “Contos de abril” – que além de contos da Disney, trazia, contos como *O gato de botas*, de Perrault –, ou ainda a coleção “Eu sou”, para crianças de quatro a sete anos. Esta última reunia títulos como *Eu sou o lobo feroz*, *Eu sou o porquinho* ou *Eu sou o trenzinho*, adaptados por Siro B. – pseudônimo de Boris Spivacow – ou Héctor Sanchez Puyol. “Eu sou” trazia também títulos originais, de Susi e de Siro B., como *Eu sou a girafa*.

¹⁸² *Ibidem*, p. 243. Medina chama a atenção para a maneira como a Abril jogava com o espaço na página. “É quase televisivo. Tem uma grande generosidade espacial – compara-se com os livros que se produzem agora, senão –, a letra cursiva, o espaço em branco, a ilustração...”

¹⁸³ MAUNÁS, D. (Entrev.), op. cit., p. 173.

O editor estivera envolvido com a Abril desde a sua criação. Fôra professor particular de castelhano (pois por não ser peronista segundo contou, não pôde trabalhar como matemático, sua formação) dos italianos refugiados da Guerra que vieram a fundar a editora. Um deles, César Civita, chegara à Argentina com a representação de Walt Disney, “nos tempos em que as personagens da Disney começavam a fazer-se conhecidas”, e vendia direitos para bonecos, livros etc. De acordo com Spivacow, Abril foi um dos nomes que ele mesmo sugeriu aos sócios, “porque é um som alegre e restalante, e porque abril era de alguma maneira sinônimo de juventude. (...) Abril é primavera na Espanha. (...) Puseram como símbolo uma árvorezinha.”¹⁸⁴

Entre 1941 a 1945, Spivacow fez trabalhos esparsos para a editora, até ser contratado como redator, depois promovido a Diretor de Publicações Infantis e, finalmente, a subgerente. Deixou Abril em 1958 para tornar-se editor da *Editorial Universitaria de Buenos Aires* (EUDEBA).

Na opinião de Pablo Medina, Spivacow

se antecipou na literatura infantil (...). Desde o primeiro momento ele soube muito bem o que ‘les daba a los niños’, porque esses livros (...) não diferem muito dos que fez depois, como *Los cuentos del Chiribitil y Polidoro*, e toda a série que depois escreveu Graciela Montes.¹⁸⁵

O editor conta que queria elevar o nível das historietas argentinas, numa época em que mais mulheres que homens escreviam para crianças, “mas escreviam coisas pueris que não interessavam nem aos cachorros”, e que o gênero chafurdava em desprestígio.¹⁸⁶ Suas realizações nesse sentido, sobretudo como editor, abriram caminho para uma nova era na história da produção argentina de livros para crianças.

O olhar dirigido às publicações das principais editoras presentes na *Bibliografía* revela tendências mas perde de vista certas particularidades que valem ser ressaltadas. Walt Disney era o “autor” com maior número de edições, 75, seguido por Monteiro Lobato, com 57. Os contos do escritor português Gabriel Ferrão, editados nos anos 1940 por Majora, do Porto, com ilustrações do próprio escritor, ficavam em 3º lugar, com 52

¹⁸⁴ *Ibidem*, p. 26.

¹⁸⁵ *Ibidem*, p. 242. (depoimento de Pablo Medina)

¹⁸⁶ MAUNÁS, D. (Entrev.), op. cit., p. 28 e 29. Os outros subgerentes eram Aldo Porto e Gino Germani, este último fundador da carreira de Sociologia na Universidade de Buenos Aires, que ganhava a vida na Abril com pesquisas de mercado. A tarefa não era fácil, dada a falta de prestígio que cercava o gênero. Dos vários autores que Spivacow convidou, Conrado Nalé Roxlo e Oesterheld, usando pseudônimos, aceitaram o desafio. Duas coleções, conta o editor, tiveram particular repercussão na Argentina e na

títulos.¹⁸⁷ Renato Sêneca Fleury, da Melhoramentos, figurava em 4º. lugar, seguido pela Condessa de Ségur, com quarenta edições – muitas delas das portuguesas Educação Nacional, do Porto, ou Casa do Livro, de Lisboa – dos anos 1940. A edição brasileira de *Os desastres de Sofia*, por Livros de Portugal, do Rio de Janeiro, teve a tradução revista por Murilo Mendes.

A partir daí, destacavam-se contos da literatura infantil universal, com 31 edições de contos de Perrault, trinta dos Irmãos Grimm, vinte de Andersen, 21 de contos de *As mil e uma noites*, 27 de C. Schmid. Também, obras de autores como Jonathan Swift, com dez edições, Carlo Lorenzini ou Collodi e Charles L. Dodgson ou Lewis Carroll, com nove, Johanna Spyri, com oito, Samuel L. Clemens ou Mark Twain, com sete, Daniel Defoe com seis e Miguel de Cervantes com três.

Dentre os autores argentinos, além de Constancio C. Vigil, com quinze títulos – vários deles editados por Ipê, de São Paulo – Sanchez Puyol, Susi e Siro B, havia uma obra de Horacio Quiroga – *O papagaio depenado e outros contos*, traduzido por Haydée N. Isac Lima e publicado pela Editora Brasileira.

Dentre brasileiros, outros que merecem menção são Figueiredo Pimentel, de quem a *Bibliografia* cita, entre cinco obras, *Contos da Carochinha*, *Histórias da baratinha* e *Histórias da avózinha*, editados por Quaresma, do Rio de Janeiro. De Graciliano Ramos, além de *A terra dos meninos pelados*, *Histórias de Alexandre*, editado postumamente, em 1944, por Leitura, do Rio de Janeiro. De Vicente Guimarães, o “vovô Felício”, constavam nove títulos, como *João Bolinha virou gente*, editado por Era uma vez, de Belo Horizonte e *Campeão de futebol*, editado por Breyner, da mesma cidade. Vale chamar a atenção para *Descoberta do mundo*, de Matilde Garcia Rosa e Jorge Amado, editado por Schmidt, do Rio de Janeiro, e recomendada para crianças de oito a dez anos. Finalmente, duas obras de Maria Clarice M. Villac – *Clarita da pá virada*, editada pela Revista dos tribunais, em 1939 e *Clarita no colégio*, pela Livraria Cristo-Rei, também de São Paulo, em 1945.¹⁸⁸

A promoção da literatura infantil nacional era uma questão para Fraccaroli. No I Congresso de Escritores Infantis e Juvenis, realizado sob seus auspícios em São Paulo, em novembro de 1945, os jovens participantes defenderam que as revistas infantis brasileiras publicassem temas nacionais e histórias escritas e ilustradas por autores

América Latina: “Gatito”, cujas aventuras eram escritas sobretudo por Oesterheld, e “Bolsillitos”, que chegou a vender 110 mil exemplares por semana. *Ibidem*, p. 31.

¹⁸⁷ Ver ROCHA, N., op. cit., p. 81-82.

¹⁸⁸ A casa de Augusto Frederico Schmidt foi, nos anos 1920, a primeira a editar Jorge Amado.

brasileiros. Ser nacional não era tudo entretanto. No II Congresso de Escritores Infantis e Juvenis, ocorrido em Belo Horizonte, Fraccaroli fez um discurso em homenagem ao escritor mineiro Vicente Guimarães, fundador da Biblioteca Caio Martins e diretor fundador da revista infantil *Era uma vez*.

Vicente Guimarães é antes de mais nada o amigo verdadeiro de nossa criança. Para ela vem escrevendo como quem escreve para o próprio filho. Para ela vem trabalhando em inquéritos e pesquisas para traçar trajetórias seguras na literatura que lhe dedica. É preciso que se firme – não basta escrever, ser escritor; escritor para criança não é aquele que lhe proporciona simples encantamento e distração de ordem efêmera. É preciso que lhe dê alegria sã capaz de irradiar benefícios próximos e remotos. É mister que tais benefícios sejam fatores da sua eficiência física, intelectual, social, moral e religiosa. Penetrar no espírito dessa promissora flor humana através do livro não se pode permitir a quem não tenha credenciais para tanto. Que credenciais são estas? Fazê-lo com respeito e religiosidade como se transpusesse os umbrais de um templo.

E que tem feito Vicente Guimarães? Seguindo a advertência daquele pensador da Antiguidade: 'a criança não é um vaso a encher, mas uma alma a enobrecer'. (...) A Vicente Guimarães mais que a gratidão das crianças cresce a gratidão da Pátria, para a qual vem dando o melhor de sua inteligência e de sua alma, espalhando a palavra boa que encanta, educa e eleva.¹⁸⁹

Ao reunir as crianças em seu tempo livre em um ambiente que buscava, por meio da leitura e de atividades correlacionadas “educar, encantar e elevar”, Fraccaroli acreditava está-las preservando dos “vícios” e “maus exemplos” a que, do contrário, poderiam estar expostas.

Esta é a organização que é levada agora, graças ao apoio decisivo que vimos recebendo da municipalidade, a todos os cantos da capital, cuja infância e adolescência necessitam das luzes da educação, da socialização e da cultura. Já imaginaste que representa para a criança travessa, para a sua adaptação e para a sua personalidade, uma biblioteca onde, em cada sala, há um mundo bom a conhecer, uma voz amiga a aconselhar e uma coisa útil a aprender? Já imaginaste – quão feliz haveria de ser uma sociedade que, desde cedo, se habituassem aos livros e ao saber (...)?¹⁹⁰

¹⁸⁹ Em vista do tom moralista que permeava o Encontro, Monteiro Lobato, chamado a participar, desabafou a Rangel: “Convidaram-me para o Congresso Infantil. A mentalidade adulta, padresca, que está sempre atrás das pobres crianças, me afasta delas. Tenho uma carta duma menina daí, a Pituquinha, que dá dó. Exemplificação do ‘arruinar a exceção em favor da regra’. A Pituca era uma exceção; a educação carola (ilegível) transformou-a numa vulgaríssima bobagem humana.” Carta de Lobato a Rangel, mimeografada, 03/07/1947.

Minas Gerais enviou ao Congresso uma delegação chefiada pelo escritor Vicente Guimarães, representante da Biblioteca Infantil Caio Martins e da revista infantil *Era uma vez*.... Nome dos mais populares na área da literatura infantil brasileira, Vicente de Paulo Guimarães, mais conhecido como Vovô Felício, nasceu em Cordisburgo (MG), em maio de 1906 e faleceu no Rio de Janeiro em junho de 1981. Além da revista, publicou diversos livros infantis e a coleção “Vovô Felício”.

¹⁹⁰ FRACCAROLI, L. A importância da Biblioteca Infantil. *Boletim Informativo*. Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (Rio de Janeiro), ano II, n.º 11, p. 14-25, outubro de 1970. (texto publicado originalmente nos Anais das Semanas de Estudos dos Problemas de Menores, em 1958)

Em seu primeiro ano de existência, a Biblioteca Infantil Municipal recebeu 25.547 “leitores”, que consultaram 25.639 obras.¹⁹¹ No ano seguinte, o número de leitores subiria para 36.308, com um total de 31.623 obras requisitadas. Em 1944, 46.091 leitores, com 78.117 obras consultadas. Logo após a mudança da Biblioteca para a rua General Jardim, a frequência cresceu para 59.592 leitores e 86.717 obras em 1946, e 66.022 leitores e 91.199 obras em 1947. Cairia no ano seguinte para 41.691 leitores e 125.461 obras, e voltaria a subir em 1949 para um total de 54.945 leitores e 181.251 obras consultadas.¹⁹²

Fraccaroli costumava frisar que, na sede central, cerca de 80% dos frequentadores provinham de meios operários e, nas sucursais, cerca de 98%. Em vista disso, todas as tardes era servido um lanche às crianças. Afinal, a diretora julgava a “assistência material e intelectual aos estudantes pobres” como mais uma função das bibliotecas infantis.¹⁹³

Em *Confinamento cultural: infância e leitura*, Edmir Perrotti classifica a atuação de Lenyra Fraccaroli para promover a leitura infanto-juvenil como expressão de um “filantropismo ingênuo”, de caráter assistencialista, salvacionista e paternalista. Dialogando com Denise Escarpit, o autor procura demonstrar que, na Europa e nos Estados Unidos, durante o século XIX, as idéias filantrópicas nascidas “do movimento metodista, da revolução americana e da revolução francesa” também alimentaram a abertura de bibliotecas públicas, financiadas pela iniciativa privada.¹⁹⁴ Contudo, mediante o progressivo barateamento do livro e o desenvolvimento da idéia de que “a

¹⁹¹ A despeito de Fraccaroli usar com frequência a categoria “leitores” para os “frequentadores” da Biblioteca, não necessariamente o tempo era empregado na leitura, dado que a instituição também promovia outras atividades.

¹⁹² Dados computados pela própria Biblioteca, por meio do livro de registro colocado na entrada.

Ano	Frequência	Leitura
1936	25.547	25.639
1937	36.308	31.623
1944	46.091	78.117
Segunda fase, após mudança para a rua General Jardim.		
1945	44.667	82.657
1946	59.592	86.717
1947	66.022	91.199
1948	41.691	125.461
1949	54.945	181.251

Boletim da Associação dos Bibliotecários Municipais (São Paulo), v. 2, n.º. 1, jan-fev 1960, p. 20.

Relatou a diretora: “Desde a fundação da Biblioteca atendemos cerca de 730.000 consulentes, isto é, uma média anual de 50 mil leitores; diariamente vêm nos procurar cerca de 150 a 200 crianças. (...)” Educação Cultural. Uma visita à Biblioteca Infantil de S. Paulo. *Mens Sana*: aos pais e educadores (São Paulo). Ano 1, n.º. 2, s/d.; p. 14.

¹⁹³ *Anais do I Congresso de Escritores Infantis e Juvenis*, realizado em São Paulo entre 4 e 11 de novembro de 1946.

¹⁹⁴ Cf. PERROTTI, E. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990; p. 48.

leitura deveria ser considerada um serviço público”, tais bibliotecas entraram em declínio, dando lugar a bibliotecas sustentadas por poderes públicos e associações populares.

Em contrapartida, em países menos desenvolvidos, como o Brasil, esse movimento teria sido tardio e incompleto. Apenas na década de 1930 teriam surgido iniciativas para promover a leitura no país e, ainda assim, de forma isolada e pontual. Dentre essas iniciativas, distorcidas à luz do padrão alcançado no exterior, o autor se refere à fundação da Biblioteca Infantil Municipal de São Paulo. Sem mencionar o nome de Fraccaroli, Perrotti cita depoimentos da diretora que caracterizam, na sua interpretação, a postura do filantropo colocado como “centro do processo cultural”, a quem os assistidos deviam reverenciar como agenciador “que lhes permitiu aceder às graças da cultura”.¹⁹⁵ Tal postura teria sido própria da “primeira fase” do filantropismo que vem marcando a promoção da leitura no Brasil, em que esta é compreendida como um comportamento que pode ser “outorgado” às massas, para o crescimento individual e social das mesmas.

Do ponto de vista educacional, a análise de Perrotti desconsidera os preceitos escolanovistas de educação que orientavam as concepções de Fraccaroli sobre as crianças e sobre o papel da Biblioteca, os quais obrigam a relativizar a afirmação de que se visava “outorgar” comportamentos. Em lugar de “outorgar” a prática da leitura, Fraccaroli falava em despertar seu interesse explorando e guiando as atitudes espontâneas da criança. Tratava-se sim de prescrever práticas, mas reconhecendo o papel ativo do jovem leitor. A diretora trabalhava com a perspectiva de que a literatura era fonte de “influências” na esfera dos padrões morais e estéticos, a serem apropriados e desenvolvidos pela própria criança. Distanciava-se assim do que “pensava a pedagogia clássica quando designava os espíritos das crianças como uma cera mole na qual se podia imprimir com toda legibilidade as mensagens do pedagogo ou do livro”.¹⁹⁶

Do ponto de vista político, não há dúvidas de que essa concepção iluminista da leitura, vista como um meio para se promover a educação e emancipação de um povo inculto, alimentou não só o projeto de Mário de Andrade e Lenyra Fraccaroli, como de outros mediadores que discutiram o assunto, no Brasil, na primeira metade do século. Mas a redução da Biblioteca Infantil Municipal de São Paulo e da rede de bibliotecas

¹⁹⁵ *Ibidem*, p. 52-53.

¹⁹⁶ Percebia pois a leitura “como um espaço próprio de apropriação” não redutível ao que é lido. Ver A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In. CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996; p. 243-244.

que ela originou a um projeto filantrópico me parece bastante problemática. Na tentativa de enquadrar o Brasil como expressão tardia e distorcida da história européia e norte-americana, Perrotti apresenta uma interpretação enviesada tanto sobre o “modelo” estrangeiro como sobre o caso nacional.¹⁹⁷

Assim, por exemplo, como sugeriram Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard ao referirem-se à história das bibliotecas na França, as diferentes formas de promoção da leitura pública que aí se conceberam ao longo do século XIX – das ‘obras’ religiosas ou laicas às iniciativas de associações militantes e do Estado, das atitudes filantrópicas às iluministas – partilharam um princípio comum:

Quaisquer que sejam as intenções que presidiram o seu nascimento, a biblioteca é esse dispositivo, tornado evidente, do controle das leituras populares: controle conservador, reformador ou revolucionário, conforme o caso, controle privado ou público, dependendo de o Estado se envolver ou não; mas sempre controle dos que ainda não sabem ler bem nem bem escolher seus livros, desses que não se poderia deixar sem perigo escolher suas leituras no universo indefinidamente expandido do impresso. As palavras que justificam a existência remetem pois menos ao próprio dispositivo que às finalidades de uma estratégia mais global (o acompanhamento da leitura popular) que a cada instância de poder ou de contra-poder realiza a serviço de seus ideais.¹⁹⁸

Esse fenômeno também envolveu o desenvolvimento da leitura pública tanto na Argentina de Sarmiento e Lugones como no Brasil de Lenyra Fraccaroli. Com a diferença de que, nesse caso, o controle se aliava à preocupação em se promover o mundo do impresso, cuja expansão, por obra do mercado, era considerada insuficiente.

Se as fronteiras entre a filantropia e a ação estatal foram menos claras, na Europa,

¹⁹⁷ A primeira biblioteca infantil de Paris – *L'Heure Jeuneuse* – seria também uma iniciativa de caráter assistencialista, uma vez que nasceu da ajuda norte-americana à reconstrução européia no pós I Guerra?

¹⁹⁸ CHARTIER, A. M. e HEBRARD, J. *Discours sur la lecture* (1880-2000). Paris: BPI - Centre Pompidou; Fayard, 2000; p. 102. “No século XIX, dá-se o nome de ‘bibliotecas’ às coleções mais ou menos importantes de livros educativos e instrutivos escolhidos com cuidado e colocados de forma regulamentada à disposição de um público, em geral limitado, por associações reconhecidas ou por instituições relevantes do Estado. Tem-se por certo que as primeiras foram as que o pastor luterano Oberlain em Waldersbach e o abade Henri Grégoire em Emberménil abriram aos seus respectivos fiéis desde antes da Revolução. Homens das Luzes, eles tinham consciência de difundir nessa França do Leste precocemente alfabetizada, os germes de uma ‘fé esclarecida’. Mas o primeiro esforço sistemático para atender as camadas sociais não letradas iniciando-as de forma regrada na leitura e seus usos aparece no século XIX. Ele se inscreve menos na perspectiva do Iluminismo do que na de uma filantropia preocupada de enquadrar as massas rurais e populares, ou ainda na evolução da pastoral católica e em sua adaptação aos novos domínios do mercado cultural. (...)”. Segundo os autores, à iniciativa privada, católica ou liberal, logo se sucede a do Estado. As leis de alfabetização e aculturação escolar de Guizot (1833) seguem-se às primeiras bibliotecas públicas de Rouland (1860 e 1863). Bibliotecas escolares, sob controle do Estado, destinadas aos alunos e seus pais. A partir daí, “a alfabetização e incitação do público à leitura tendem a perder o caráter filantrópico que havia prevalecido nos anos da Restauração. Aos discursos prescritivos e messiânicos desenvolvidos pelos notáveis desejosos de deixar a marca de suas

do que Perrotti faz imaginar, não se pode desprezar, por outro lado, o fato de que a iniciativa de formação da Biblioteca Infantil de São Paulo foi parte do esforço de desenvolvimento da ação estatal sobre a sociedade. A discussão remete à especificidade das relações entre intelectuais e política no Brasil dos anos 1930. Como propôs Helena Bomeny:

A montagem de um Estado Nacional com vistas ao estabelecimento de políticas de proteção para esferas importantes da vida social – educação, saúde, cultura, artes e arquitetura, patrimônio, administração etc. – justificou a demanda de especialistas, envolveu intelectuais de várias áreas do saber e deu chance a homens ilustrados ou propositivos ou, como quis Guerreiro Ramos, pragmáticos críticos, capazes de sugerir e desenhar propostas de ação para todos esses campos. (...) Assim, a construção da sociedade estava pendente da idéia de construção de um Estado que a incorporasse e que sustentasse seu vó em áreas e espaços fundamentais da convivência social (...) o clamor por políticas nacionais pode ser entendido como uma saída para o particularismo local, para o privatismo predador.¹⁹⁹

A concepção da Biblioteca Infantil também se articulava com as reformas que vinham sendo levadas a cabo no campo da educação, como parte de um momento estratégico em que, de acordo com Clarice Nunes,

o pensamento político se transformava no sentido de constituir um sistema ideológico que legitimasse a autoridade do Estado e enquanto princípio tutelar da sociedade. O Estado passava a dirigir a modernidade, eliminando aspectos potencialmente democráticos e realizando uma intervenção autoritária (...).²⁰⁰

Afinava-se, portanto, com o projeto de modernização controlada que se desenhou no Brasil nas décadas de 1920 e 1930, em resposta à crescente visibilidade das massas, as quais se apresentavam, como propôs Lúcia Lippi de Oliveira, “como desafio para todos que, à direita e à esquerda, supunham saber como organizá-las e comandá-las”.²⁰¹

O fato de não ter logrado universalizar-se não retira dos princípios que nortearam a instalação da Biblioteca sua dimensão pública. Pois a despeito do personalismo administrativo e dos embates práticos e políticos que limitaram a generalização de sua obra, esta definiu-se e realizou-se como política pública.

Assim como, de acordo com Clarice Nunes, nas primeiras décadas do século, as

idéias na ordem social substitui a estrita determinação administrativa, a contabilidade seca dos resultados (...) A solicitude filantrópica pode se deslocar a outros objetivos”. *Ibidem*, p. 101.

¹⁹⁹ BOMENY, H. Infidelidades eletivas: intelectuais e política. In: ____ (Org.). *Constelação Capanema: intelectuais e políticas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001; p. 17-19.

²⁰⁰ NUNES, C. As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no Governo Vargas. In: BOMENY, H., op. cit., p. 107.

escolas situadas no espaço urbano “deixaram gradualmente de ser uma extensão do campo familiar, privado e religioso, passando a integrar uma rede escolar desenhada pelas equipes técnicas dos governos municipais e estaduais”, também as práticas de leitura tornavam-se, lenta e pontualmente, objeto de políticas públicas. Como justifica Nunes, no bojo das reformas do ensino,

pode-se afirmar que a política de intervenção operada na escola visava alterar profundamente o *habitus* pedagógico, combinando a renovação da formação docente com uma série de tentativas de reformar o costume das famílias. Por trás das modificações produzidas na organização escolar, o que estava em jogo era uma reforma do espírito público.²⁰²

A formação desse espírito público, por sua vez, exigia

o alargamento da concepção de linguagem escolar, superando-se o tradicional domínio do oral e do escrito para construir todo um sistema de produção de significados e interação comunicativa. Assim, onde e quando isso foi possível, os espaços de aprendizagem se multiplicaram: não apenas a sala de aula, mas também as bibliotecas, os laboratórios, a rádio-educativa, os teatros, os cinemas, os salões de festas, os pátios, as quadras de esporte, os refeitórios, as ruas, as praças, os estádios esportivos.²⁰³

A democratização do acesso aos livros, a formação do leitor e a formação estética, moral e intelectual da criança, por meios que transcendiam a ação escolar, animavam o projeto de Biblioteca Infantil pública, inaugurado pelo Departamento de Cultura e capitaneado por Lenyra Fraccaroli.

²⁰¹ OLIVEIRA, L. L. O intelectual do DIP: Lourival Fontes e o Estado Novo. In. BOMENY, H., op. cit., p. 41. Uma das dimensões do controle sobre as massas referia-se à normalização de seu tempo livre.

²⁰² NUNES, C., op. cit., p. 105.

²⁰³ *Ibidem*

parte II, capítulo 5

Concepções editoriais

Introdução

Neste capítulo será discutida a atuação de Lourenço Filho na área das edições de literatura infantil da Companhia Melhoramentos, de São Paulo, entre meados dos anos 1920 e dos anos 1950. Nas primeiras décadas do século, a produção de literatura para o público escolar, didática ou não, ganhou alento no país, respondendo às demandas das redes de ensino em expansão e dos leitores que estas geravam.²⁰⁴ Educadores foram chamados a colaborar com editoras que desenvolviam projetos nesse campo, na coordenação ou na autoria de coleções especializadas. Afinados com as concepções pedagógicas que se difundiam, as quais valorizavam o papel de outros agentes, que não apenas a escola, na formação infantil, alguns desses projetos editoriais se estenderam ao campo das obras ficcionais para crianças.

O educador paulista Lourenço Filho (1897-1971), foi em 1926 convidado, pela então chamada editora Weiszflog Irmãos, a dirigir a “Biblioteca Infantil” fundada, em 1915, pelo recém falecido professor Arnaldo de Oliveira Barreto.²⁰⁵ Em breve, acumulou outras funções junto à editora, entre as quais a de consultor sobre obras, especialmente infantis, que a empresa estudava publicar.

Os pareceres que produziu com esse fim, ainda inexplorados pela historiografia, revelaram-se fecundos para a análise de critérios de produção literária para crianças de uma das seis maiores editoras brasileiras entre 1938 e 1943, e aquela com o maior índice individual de publicação de livros desse gênero: 38% de sua produção.²⁰⁶ Ao mesmo tempo, para a identificação dos critérios formulados por um dos grandes expoentes do movimento escolanovista no país, que ocupou postos de projeção no

²⁰⁴ Também, a publicação de textos para professores. Ver CARVALHO, Marta Maria C. e TOLEDO, Maria Rita de A. Reforma escolar, pedagogia da *escola nova* e usos do impresso. *Contemporaneidade e Educação*: revista semestral de Ciências Sociais e Educação, IEC (Rio de Janeiro), no. 7, p. 71-92, 1º semestre de 2000.

²⁰⁵ A Companhia Melhoramentos de São Paulo foi fundada em 1890, voltada inicialmente à fabricação de papel e logo às atividades gráficas e editoriais. No final dos anos 1910, passou a produzir material escolar, como mapas e cadernos de caligrafia. Em 1912, os prelos dos Weiszflog imprimiram livros da Francisco Alves, muitos deles didáticos, o que suscitou a aproximação entre a Melhoramentos e Arnaldo de Oliveira Barreto, então diretor da Escola Normal de São Paulo. Partiu do educador o incentivo para que os Weiszflog se introduzissem nesse campo e, simultaneamente, no dos livros de literatura infantil.

cenário educacional até o final de sua vida.

Infelizmente, não foi possível uma pesquisa dessa ordem para o caso argentino. Havia poucas coleções de obras da literatura infantil universal editadas nacionalmente nas primeiras décadas do século, fornecidas, em boa medida, por editoras européias. Os bastidores do trabalho de publicação literária para crianças levado a cabo pela editora Atlântida, pertencente a Constancio C. Vigil, teriam sido o objeto ideal para comparação com o caso da Melhoramentos. Todavia, não consegui acesso aos arquivos de Atlântida, na rua Azopardo, em Buenos Aires. Buscando fontes alternativas, decidi comparar, como exemplo e a fim de aproximar-me dos critérios que vigoraram nessa editora, as adaptações de *Viagens de Gulliver* pelas “Biblioteca Billiken” e “Biblioteca Infantil”. Solução desequilibrada para os propósitos desta tese, mas que não deixou de trazer à luz diferenças significativas entre os dois universos de livros que se queriam levar à infância.

5.1 Lourenço Filho e as publicações infantis da Companhia Editora Melhoramentos de S. Paulo

Nos primeiros tempos de sua participação no campo das políticas educacionais, Lourenço Filho foi chamado, em 1922, a reformar a educação pública no Ceará. Impressionado com as “massas fanáticas” que encontrou na Juazeiro do Padre Cícero, publicou artigos no jornal *O Estado de S. Paulo*, acusando as elites de se beneficiarem do semi-analfabetismo a que condenavam as mesmas. Segundo Marta Maria Chagas de Carvalho, ganhava espaço a concepção de que a instrução pura e simples das massas constituía uma arma política perigosa. Cada vez mais, entendia-se que nenhuma educação era preferível a uma educação pela metade: “Mais valerá, para cada mil cabeças, cem cabeças bem formadas, adaptadas às necessidades e ao desenvolvimento da região, apetrechadas para lutar, vencer e impor-se aos demais como exemplo e guia. Que valerá saber ler sem hábitos de observação e de trabalho?”²⁰⁷

De acordo com Carvalho, ao enfatizar o poder de transformação social da escola de massas – a reforma da sociedade pela reforma do homem –, a reflexão sobre as

²⁰⁶ MICELI, S., op. cit., p. 153.

²⁰⁷ CARVALHO, M. M. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L. M. e VEIGA, C. G. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000; p. 237. “É assim que nas, nas suas vertentes principais, o projeto de ‘reforma da sociedade pela reforma do homem’ se configurou como um caminho alternativo à ‘via revolucionária’.” *Ibidem*, p. 237.

finalidades da educação ganhava, para os educadores escolanovistas, primazia sobre a reflexão acerca dos métodos de ensino da leitura. Para Lourenço Filho, o método analítico havia conduzido a práticas pedagógicas mais preocupadas com a rapidez do processo de aprendizagem do que com sua qualidade. Essa “qualidade”, identificada aos princípios de “educação integral do homem” e de “ensinar pela ação”, tornou-se eixo dos esforços escolanovistas para orientar a construção e a reforma do ensino público no Brasil. O livro assumia aí um novo e importante papel, expresso, entre outros, pelo empreendimento editorial que ora analiso.

Lourenço Filho aproximou-se da Companhia Editora Melhoramentos de S. Paulo a fim de assumir a coleção de livros de literatura infantil legada por Arnaldo de Oliveira Barreto. Como ele próprio esclareceu mais tarde,

(...) O que houve foi que esse professor (L.F.), a partir de 1926, e mais intensamente depois de 1937, fez uma revisão completa dos volumes do texto da ‘Biblioteca Infantil’, de modo a simplificar o vocabulário e expungir as histórias de certas passagens menos satisfatórias, por inspirarem sentimentos de medo, ou terror. Bastará comparar alguns volumes das edições do texto original e do revisto. Muitas dessas histórias foram, na verdade, reescritas.²⁰⁸

Segundo Nelly Novaes Coelho, o último catálogo da Biblioteca Infantil organizado por Arnaldo Barreto, com data de 1924, apresentava 28 dos 100 títulos que a coleção alcançou, em 1958.²⁰⁹ Barreto fôra Inspetor da Seção Masculina da Escola Caetano de Campos e autor de importantes cartilhas e de livros de leitura escolar, afinados com o método intuitivo analítico. Estava ligado, portanto, à geração de normalistas envolvidos com a implementação do modelo de Grupo Escolar paulista, modelo esse que os arautos da *escola nova* – entre eles, Lourenço Filho, que em 1925 assumiu a cadeira de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal Caetano de Campos – buscaram reorientar.

No que diz respeito aos usos da psicologia para fins pedagógicos, tratava-se, para Lourenço Filho, de privilegiar a análise dos comportamentos e dos níveis de maturidade

²⁰⁸ Parecer de Lourenço Filho de 1966, sobre a obra de Leonardo Arroyo, *Literatura infantil brasileira*, que foi publicada pela Melhoramentos no ano seguinte. O projeto da “Biblioteca Infantil” consistia em lançar livros infantis não especificamente de uso escolar, mas afinados com as novas orientações do ensino da leitura, proposto pelo movimento de renovação dos métodos pedagógicos em São Paulo.

²⁰⁹ Arnaldo Barreto foi apontado como “autor” predileto por meninos e meninas de 8 a 11 anos, no inquérito sobre leitura promovido por Armanda Álvaro Alberto junto à ABE, em 1926. Todos os títulos da “Biblioteca Infantil” foram incluídos na sugestão de leituras para crianças de até 11 anos da *Bibliotheca para crianças e adolescentes*, publicada em 1928 pela Seção de Cooperação da Família da ABE (Rio de Janeiro, Escola Profissional de Artes Graphicas).

das crianças para o aprendizado, em detrimento das questões tradicionais colocadas pela psicologia psico-física, centrada em estudos de estesiometria e cefalometria. Segundo Carlos Monarcha, à frente do Laboratório de Psicologia Experimental da Escola Normal, criado por Lourenço Filho a partir do já inativo Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental da Escola:

(...) esse normalista aprende a alardear a crítica à psicologia clássica, que tem por objeto de estudo e conhecimento o homem adulto saudável e civilizado. Dessa maneira, refuta a idéia de perfectibilidade assentada no desenvolvimento da inteligência, sensibilidade e vontade.

Para lidar com a massa recalcitrante, semelhante a uma sombra movente, Lourenço Filho troca o estudo da imaterialidade das mentes humanas irrequietas pelo conhecimento do comportamento humano. Para tanto, à idéia de perfectibilidade do gênero humano através do desenvolvimento das faculdades da alma opõe-se o julgamento realista das possibilidades e limitações humanas. Para esse dissidente, fora da psicologia objetiva não há ciência do psiquismo humano.²¹⁰

Entendida como ciência dos comportamentos, a psicologia experimental também deslocava seu foco de atenção dos debates filosóficos sobre as “faculdades da alma” – baseados em uma reflexão abstrata sobre as questões da mente e da consciência no Homem – para a esfera da sistematização das condutas, que incluía o desenvolvimento de “técnicas mentais” e “hábitos de pensamento”.²¹¹ “Para que se educam as crianças?”, perguntava o educador escolanovista suíço Edouard Claparède,

Evidentemente, para que estejam em condições, mais tarde, de orientar de modo perfeito sua conduta. Isto é, para que possam ajustar, tão adequadamente quanto possível, seus atos à realização de seus desejos. A inteligência só tem valor como instrumento da atividade humana; e os conhecimentos, com que a mente se nutre, não valem também senão pela maior ou menor interferência que possam ter em nossa conduta.

Como se vê, a significação, a função de uma operação psíquica é a de servir de traço de união, de ponte, entre o *desejo* e a *ação*.

Só quando se enquadra nesse complexo, formando um todo, uma unidade psicológica, é que ela desempenha seu papel natural.²¹²

As referências teóricas e científicas abraçadas por Lourenço Filho encontraram um importante veículo de difusão no Brasil quando, em 1927, o educador criou a “Biblioteca de Educação” da Companhia Editora Melhoramentos de S. Paulo.²¹³ A

²¹⁰ MONARCHA, C. *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1999; p. 299.

²¹¹ Ver CLAPARÈDE, E. *A escola e a psicologia experimental*. São Paulo: Melhoramentos, 1928; p. 78-85.

²¹² *Ibidem*, p. 16.

²¹³ Perdurando presumivelmente até o ano de 1979 – data da 13ª. edição da obra *Introdução ao estudo da Escola Nova*, de Manoel Bergström Lourenço Filho –, a coleção publicou, desde 1927, 36 títulos. A partir de meados da década de 1940, a dimensão combativa e doutrinária abrandou-se e a coleção assumiu

coleção, que chegou a reunir 36 títulos, entre traduções e obras nacionais, teve ampla circulação nas Escolas Normais e Institutos de Educação do país durante as décadas seguintes.

Dentre os primeiros títulos traduzidos ou prefaciados por Lourenço Filho constavam: *Psicologia experimental*, de Henri Pierón (1927); *A escola e a psicologia experimental*, de E. Claparède (1928); *Educação moral e educação econômica*, de A. Sampaio Dória (1928); *Educação e sociologia*, de Émile Durkheim (1928); *A lei biogenética e a escola ativa*, de Adolphe Ferrière e *Testes para a medida da inteligência*, de Binet e Simon (1929). De autoria do próprio diretor, três obras vieram a integrar a coleção: *Introdução ao estudo da Escola Nova* (1930), *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita* (1933) e *Tendências da educação brasileira* (1941).

Esses livros apresentavam concepções educacionais e psicológicas que pautaram, articuladas a concepções literárias, estéticas e editoriais, o trabalho de apreciação e edição de livros de literatura infantil que a Melhoramentos estudava publicar, levado a cabo por Lourenço Filho até o ano de sua morte, em 1970. No que se refere a obras que ele revisou ou lançou, ative-me àquelas publicadas até princípios dos anos 1950. O mesmo se aplica aos pareceres assinados pelo educador – concentrei-me na análise daqueles elaborados nos anos 1930, 1940 e início dos 1950. A significativa uniformidade dos critérios que o orientaram também ao longo dos anos posteriores, entretanto, levou-me a considerar mesmo alguns pareceres que excedem o recorte temporal desta tese.

Na perspectiva do educador, a literatura infantil tinha um papel a cumprir complementar àquele desempenhado pela escola, por si só insuficiente para a formação integral do homem. A formação da “vontade” livre e autônoma na criança, orientada para a moralidade e para a progressiva adaptação do indivíduo a seu meio social – horizonte escolanovista – seria beneficiada pela diversificação dos campos de atividades educacionais que se lhe abriam – das artes aos esportes, do trabalho manual ao intelectual –, aproximando essas experiências daquelas reservadas pela vida real. A socialização do indivíduo, acreditava Lourenço Filho, era produto de “forças múltiplas”, e não apenas do trabalho escolar:

outras características, sem deixar, no entanto, de reeditar sucessivamente alguns títulos consagrados nas décadas de 1920 e 1930. Cf. MONARCHA, C. Lourenço Filho e a *Bibliotheca de Educação*. In: _____. (Org.) *Lourenço Filho: outros aspectos*, mesma obra. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997; p. 28.

Delas, algumas são conscientes ou intencionais, com maior ou menor valor ou predomínio no espaço e no tempo: a família, a igreja, a escola, as instituições sociais de administração, ou seja, o Estado. Outras são de ação inconsciente, não sistemáticas, muitas vezes desconexas e mutuamente perturbadoras: a imprensa, as diversões, os esportes, as associações profissionais, a comunidade familiar ou o grupo social restrito, ao qual está mais diretamente submetido o educando. Houve um tempo em que se imaginou poder conciliar tudo, ou dominar tudo pela ação intencional das instituições educacionais conscientes, tidas como exclusivas ou capazes de formar por si só o indivíduo (...).²¹⁴

A literatura, a seu ver, atuava especialmente no campo das forças inconscientes. Em certos sentidos, aproximava-se da função conferida por Claparède ao jogo e às brincadeiras na educação infantil, dado o seu potencial para despertar o interesse da criança por atividades e conteúdos relevantes para seu desenvolvimento, dialogando com os instintos característicos da infância. Para Lourenço Filho, a literatura infantil representava um instrumento lúdico e artístico capaz de “divertir, sugerir, falar ao mundo próprio da criança”.²¹⁵ Por isso mesmo, constituía um recurso a ser manejado com cuidado, a fim de se evitar efeitos indesejáveis. Em editorial da revista *Escola Nova* acerca do cinema na escola, argumentou:

Os pesquisadores da psicologia afirmam que é ele uma fonte de ricas emoções, e que satisfaz o instinto da curiosidade para o conhecido, o misterioso, o inacessível, o extraordinário. Como o teatro, a literatura e as artes plásticas, e todos o sabemos, por experiência própria, é fonte de sugestões vivíssimas, que podem servir tanto à boa formação sentimental quanto à anarquia das tendências. Neste sentido, os cuidados devem ser múltiplos e constantes.²¹⁶

Avaliando-a por uma ótica educacional, apoiada pela psicologia, Lourenço Filho definia a ficção como um meio, e não como um fim. Embora não tenha elaborado uma teoria acabada sobre o tema, os livros, prefácios, conferências transcritas, editoriais e artigos que publicou, assim como os pareceres que elaborou para a Companhia Melhoramentos sobre textos que se estudava publicar para crianças, oferecem indicações sobre como a ficção devia, em sua perspectiva, atuar nas crianças.

²¹⁴ LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. São Paulo: Melhoramentos, 1930; p. 19.

²¹⁵ LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer n.º. 1.342, 1950.

²¹⁶ LOURENÇO FILHO, M. B. O cinema na escola. *Escola Nova* (segunda phase da Revista ‘Educação’), Órgão da Directoria Geral do Ensino de São Paulo, v. II, nos. 3 e 4, março e abril de 1931, p. 142. Convencido sobre a importância da mediação, afirmou mais tarde: “Há hoje, nos melhores círculos de educadores, de pais de família, de sacerdotes, de magistrados, dos próprios políticos, uma consciência, que dia a dia se reaviva, no sentido de vigilar pelo material que as crianças e os adolescentes estejam recebendo, através da literatura, revistas e jornais, cinema e rádio”. Parecer n.º. 1.427, 1951.

Primeiramente, esperava que lhes comunicasse atitudes desejáveis, como as delineadas no parecer a *Se fosse verdade...*, de Glorinha de Moura Novaes:

A intenção profunda de seu trabalho é a ternura, de inspiração de bondade. E essa é uma das maiores necessidades a comunicar às crianças de hoje, que estão vivendo num mundo despido de segurança emocional.
Um bom escrito para crianças deve comunicar essa segurança, e segurança em si mesmo, por afirmação de que seja justo, reto e belo.²¹⁷

Também, como as expressas no parecer sobre *A História do príncipe feio e da princesa bonita e outras histórias*, de Otto Schneider, com ênfase nas atitudes de cunho social:

A linguagem é excelente. Viva, natural, sempre correta. A dialogação, onde apareça, é bem conduzida e atraente. A intenção educativa é implícita, ou de natureza simbólica. Assim a primeira história ensina o amor aos fracos e pequeninos; a segunda, a transitoriedade das riquezas da terra, e a terceira, a relatividade da glória e do poder; e, enfim, a última, leva a criança a compreender o que somos e o que valem os dependerá sempre do círculo das relações afetivas, em que pudermos viver.²¹⁸

Finalmente, ao tratar de *Quando os taquarais floresceram...*, de Guiomar Rocha Rinaldi, Lourenço Filho abordou atitudes apreciáveis frente à natureza:

O que há de mais interessante, em todo o trabalho, é o sentido poético de interpretação da natureza, o qual, nalgumas passagens, lembra certas páginas de Salten, se bem que em outro estilo. Há, de fato, a intenção de levar as crianças a observar e sentir as belezas da mata, dos campos, da luta pela vida entre os animais.²¹⁹

A despeito das prescrições que Lourenço Filho impunha aos textos que se pretendia destinar às crianças, o educador não concebia a literatura infantil como um instrumento de doutrinação e disciplinarização dos leitores, como se a relação desses com o texto fosse fechada e unívoca e, a leitura, uma resposta fiel às intenções do autor. Em verdade, sublinhava a importância das obras sugerirem elementos para um trabalho espontâneo da imaginação e do intelecto infantis.

No universo teórico do educador, aliás, essa postura passava a orientar o próprio ensino da leitura. Em *Testes ABC*, obra produzida como instrumento de classificação

²¹⁷ LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer nº. 1713, 1954.

²¹⁸ LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer nº. 1616, 1953.

Em março de 1952 escrevia sobre Rosinha, a dançarina, de Gilda Figueiredo: “Em época como a que atravessamos, de tal desorientação sobre os costumes, luxo, prazeres fáceis, este livrinho poderá acentuar em muitas meninas idéias absolutamente falsas sobre a vida, sobre o valor do dinheiro e do luxo.

Não convém a edição.” Parecer nº. 1514, 1952.

²¹⁹ LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer nº. 1.426, 1951.

das crianças por grau de maturidade para o aprendizado da leitura e da escrita, Lourenço Filho afirmava que leitura e escrita são processos dinâmicos de “reação em face do texto ou material de leitura, mais do que impressão desse material simbólico sobre o leitor”. A leitura deixava de ser definida, como outrora, como “o processo ou habilidade de interpretar o pensamento, exposto num texto escrito ou impresso”, uma vez que o pensamento seria uma “reação individual, diversa em cada leitor” e as palavras, “possíveis estímulos da atividade do pensamento” – e não veículo de idéias – e de “estruturas emocionais”.²²⁰

O educador condenava as obras que desrespeitavam – por seu sentido, linguagem ou apresentação – o estágio de desenvolvimento em que se encontrava a criança, contrariando a formação harmoniosa da psique infantil. Seus argumentos exploravam as relações entre experiência artística e formação psicológica e moral infantis:

Como expressão de arte, que é, a leitura para crianças deve (...) tender a fornecer ao espírito infantil certa provisão de beleza, de graça, de harmonia, a fim de que não agrave os conflitos mentais e sentimentais, mas procure resolvê-los de forma suave e criadora. A criança precisa acreditar na vida, acreditar no bem, na bondade, na justiça, nas formas criadoras da vida social e não nas forças que a corrompem e a destróem.²²¹

A literatura tinha pois sua especificidade em relação aos saberes escolares, fato a ser considerado por aqueles inclinados a produzi-la:

(...) a Ed. Melhoramentos entende que, do assunto escolhido, deve tirar o A. todo sentido poético, ou o valor estético, que é a justificação de toda literatura, tanto para os adultos como para as crianças. Uma obra de literatura não tem por fim informar, nem expor doutrina, nem simplesmente relatar uma história. Ao que deve tender é produzir emoção estética, sugerir harmonia e beleza.

Poder-se-á dizer que as crianças ‘gostam do grotesco’ e que devemos atender aos seus interesses naturais. (...) A literatura infantil deverá basear-se, sem dúvida alguma, no mundo psicológico da criança (...). Mas a verdade também é que a função da literatura infantil é procurar elevar e canalizar tais interesses numa melhor direção, no sentido de valores estéticos, sociais e morais. Nossas crianças vivem hoje num mundo complexo e angustiado. A leitura criativa deve inspirar-lhes força para a resolução de numerosos conflitos, criando, antes de tudo, certos níveis de aspiração que lhes aperfeiçoem a sensibilidade.²²²

²²⁰ Cf. MAGNANI, M. do R. M. Testes ABC e a fundação de uma tradição: alfabetização sob medida. In. MONARCHA, C. (Org.), op. cit., p.65.

²²¹ LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer nº. 1.341/ 1.326/, 1950. Segundo o educador, “A boa literatura infantil deve tender a resolver na criança essas atitudes destrutivas, ou perturbadoras de sua evolução, ao contrário do que faziam os originais. Um bom livro infantil oferece certa evasão, pelo fantástico, mas ainda assim deve tender a oferecer exemplos de força, de coragem, de harmonização de tendências.” Parecer s. n., 19 50.

²²² LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer nº. 2027, 1957. Os grifos nos pareceres de Lourenço Filho correspondem aos originais.

Daí, o sentido que definiu anos antes para sua “intervenção” na “Biblioteca Infantil”, de “expungir as histórias de certas passagens menos satisfatórias, por inspirarem sentimentos de medo, ou terror”, ser, insistentemente, retomado em seus pareceres editoriais. As histórias narradas deviam despertar interesse, mas sem ocasionar “impressão profunda”.

Ao avaliar por exemplo o texto *Aventuras de Xisto*, de Lúcia Machado de Almeida, argumentou:

(...) a literatura infantil e juvenil pode, e deve, segundo seu nível e intenção, apelar para situações de forte dramaticidade, sem que chegue, no entanto, à descrição de cenas de crueldade, ou a episódios que inspirem fortes sentimentos de medo. (...)

A descrição de cenas de terror e de experiências de pavor, queiramos ou não, comunicam assim ao leitor um estado de angústia, que lhe pode ser muito prejudicial, por acentuar mecanismos de defesa, por vezes de indisfarçável sentido neurótico. É por essa razão substancial que a literatura infantil e, até certo ponto, mesmo a juvenil, deve abster-se da apresentação de tais cenas e descrição de tais sentimentos.²²³ (grifos de L. F.)

E concluía o parecer afirmando: “a orientação que vem sendo adotada pela Companhia parece-nos a melhor, e que é a de apresentar sempre leitura atraente, sem dúvida, mas leitura sadia do ponto de vista da formação intelectual e sentimental das crianças”.²²⁴ Nos bons livros infantis, a evasão pelo fantástico, desejável, devia porém conciliar-se com exemplos de força, de coragem e de “harmonização de tendências”.²²⁵

A idéia de harmonia referia-se, em Lourenço Filho, por um lado, à harmonia interior no desenvolvimento da criança e, por outro, à relação entre o indivíduo e a sociedade.

Tema caro ao campo da filosofia moral, a harmonia interior era entendida por Lourenço Filho – com base num conceito sintético de natureza humana –, como domínio da vontade e da razão sobre os impulsos e desejos. Por esse prisma se daria o desenvolvimento equilibrado de todas as disposições naturais do homem.

²²³ LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer n°. 1.597, 1952. Essa argumentação sugere que, se a psicanálise freudiana não esteve no centro das reflexões de Lourenço Filho sobre a psicologia educacional, ela lhe forneceu instrumentos conceituais para avaliar a interação subjetiva do leitor com o texto literário.

Ao recusar o texto *Lagarta encantada*, de Idalia Grinevitch, argumentou: “Aproveitamos para informar que acaba de ser organizada, no Ministério da Educação, uma comissão para o estudo da literatura infantil, e que seus primeiros trabalhos, segundo estamos informados, têm girado, sobretudo, sobre certos aspectos que temos sempre salientado nesses pareceres; isto é, a boa literatura infantil deverá inspirar sentimentos normais, evitando sempre a descrição do maravilhoso mórbido (...)”. Parecer n°. 1757, 1954.

²²⁴ LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer n°. 1.341/ 1.326, 1950.

²²⁵ *Ibidem*

Ao exercer sua vontade de forma racional, livre e autônoma em relação, de um lado, à esfera das necessidades naturais, que aproximavam o homem do animal, e de outro, à esfera das imposições sociais, cada indivíduo conseguiria afirmar-se como sujeito de seu próprio desenvolvimento. Tratava-se assim de prepará-lo para o exercício da vontade livre – não no sentido de se fazer o que se quer, mas no sentido de realizar uma moralidade vista como inerente à própria natureza do sujeito.

Do ponto de vista educacional, essa perspectiva apresentava dificuldades no sentido de tornar a idéia de liberdade compatível com a de uma ação educativa sobre o desenvolvimento do sujeito. O pensamento escolanovista tendeu a oferecer soluções para esse dilema baseadas no princípio de que uma educação que partisse de interesses da própria criança levaria ao desenvolvimento de uma vontade livre, condizente a uma só vez com a sua própria natureza e com os parâmetros morais definidos por seu meio social. Em outras palavras, a progressiva adaptação do “ser natural” ao meio social por meio de métodos pedagógicos que, em lugar de impor e reprimir, estimulavam no indivíduo a autonomia, a capacidade de deliberar e a disposição para agir, contribuiria para que este desenvolvesse em si mesmo uma conduta moral. Assim, concluía Claparède em *A escola e a psicologia experimental*, que seria possível colaborar com a enorme tarefa que se colocava à sua geração: “a de ajustar tão exatamente quanto possível o regime educativo à alma e ao cérebro da criança, de maneira a produzir os melhores resultados possíveis para o indivíduo e para a sociedade”.²²⁶

Nesse sentido, Lourenço Filho também condenava as obras que contrariavam a idéia de uma formação social harmoniosa, objetivo perseguido, com diferentes matizes, pelo movimento de renovação social escolanovista. No prefácio a *Educação para uma civilização em mudança*, de Kilpatrick, Lourenço Filho ressaltava o mérito da obra em indicar como a educação poderia contribuir para a busca de maior equilíbrio social, em um contexto histórico marcado por tão profundas mudanças. Entre elas, mencionava a tendência à especialização do trabalho, que poderia ocasionar incompreensão e confrontos entre diferentes grupos sociais. Cabia à educação compensar essa tendência, fornecendo aos indivíduos uma “visão integral do trabalho e da harmonia social sobre a qual ele deve repousar”.²²⁷

Assim, para Lourenço Filho, os livros de literatura infantil e juvenil não deviam

²²⁶ CLAPARÈDE, E., op. cit., p. 93.

²²⁷ KILPATRICK, W. H. *Educação para uma civilização em mudança*. São Paulo: Melhoramentos, 1933. (Prefácio de Lourenço Filho)

“apresentar temas que inspirem a falta de confiança nos costumes e instituições, ainda que, é claro, possam e devam despertar o espírito crítico dos jovens”.²²⁸ Ao analisar a obra *Aventuras de uma abelhinha inteligente*, de Maria Nunes de Andrade, alertou: “julgamos, por outro lado, que há duas idéias, mais ou menos insistentes, que não devem figurar em historietas para os níveis de idades a que a história pode interessar: a de sexo e a de revolta contra as leis”.²²⁹

O matiz que ele próprio conferiu ao ideal de harmonia social caracterizou-se, sobretudo a partir de meados dos anos 1930, por uma preocupação em conciliá-lo com as perspectivas alimentadas pelos grupos católicos, fortalecidos no cenário político e educacional brasileiro. No mencionado prefácio à obra de Kilpatrick, lamentou que o autor não tivesse se aprofundado sobre papel da religião na conduta humana: “A aceitar-se, como quer Bergson, que religião é ‘como um reação defensiva da natureza contra tudo quanto possa haver de deprimente para o indivíduo, de dissolvente para a sociedade, no exercício da inteligência’”.²³⁰

Em diferentes pareceres, condenou o tratamento sarcástico ou irônico de temas ou personagens religiosos, recurso, aliás, que considerava de modo geral inadequado à literatura infantil, dada a incapacidade da criança para perceber “a verdadeira intenção do autor”.²³¹

Assim, por exemplo, escreveu em 1943 sobre *Contos para crianças*, de Elfrida Damer:

Não faltam a certas passagens destes originais alguma graça e, noutros raros pontos, alguma poesia. No entretanto, a falta de medida desses efeitos torna impossível a edição, por serem eles aplicados numa narrativa que se passa no... céu, entre anjos e santos. (...) Não só os crentes, mas assim também todos os educadores conscientes de sua missão, recusariam tal soma de reverências, de heresias, senão mesmo de pilherias de absoluto mau gosto, como o de descrever Sta. Cecília, no céu, executando os sambas ‘Os carecas’.... *todo de intenção pornográfica*.²³²

No parecer sobre a tradução de *O livro das fadas*, de Edmundo Duloc, voltava ao tema:

(...) aconselhamos que se modifique uma das personagens, justamente o FRADE, que é pintada como sumamente ridícula e parasitária. Publicar a história, tal como está, será provocar a condenação das autoridades católicas para todo o livro, o que não convirá. Ademais essa história, que não é

²²⁸ LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer nº. 32.014, 1968.

²²⁹ LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer nº. 2.023, 1957.

²³⁰ KILPATRICK, W. H., op. cit., p. 13. (Prefácio de Lourenço Filho)

²³¹ LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer nº. 1.486, s. d.

²³² LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer nº. 520, 1943.

privativa do folclore inglês, aparece com variantes diversas, inclusive da substituição da figura do frade, nos países de sentimentos católicos.²³³

Desempenhando funções de destaque junto à máquina administrativa do Estado Novo, num período em que diversos livros destinados às crianças foram censurados pelo governo, Lourenço Filho fazia ele próprio a triagem ideológica do que a Melhoramentos devia ou não publicar. Classificou como “tradução não recomendada de modo algum” a obra inglesa *Other children's homes*, de D. M. Forsaith, que, por conter um capítulo sobre a Rússia, poderia ser considerada como propaganda subversiva.

(...) Os critérios até agora seguidos para a produção da Comp. tem sido os de apresentar trabalhos que ‘não possam ser discutidos quanto ao seu valor intrínseco; sua conveniência moral, patriótica e política, sua oportunidade, enfim.’ (...) Firmou-se absoluta confiança por parte do público e das entidades oficiais de tal modo que a expressão ‘Editora Melhoramentos’ significa livro ‘que se pode entregar nas mãos de qualquer criança ou jovem’.

Pode-se dizer o mesmo deste livro, no atual momento?... Respondemos QUE NÃO. Tenha, ou não, sido essa a intenção do A., o livro será tomado como expressão de propaganda em favor dos métodos de coletivismo do trabalho rural na Rússia. Logo, para os olhos do (ilegível), propaganda comunista, entre as crianças”.²³⁴

O mesmo critério, relativo à conveniência política, levou-o a recusar com veemência a obra de Henrique Pongetti, *O reizinho descalço* e, dele e Joracy Camargo, *Teatro da criança*:

Mais grave, porém, são as observações sobre a vida social e política: “... o povo é como uma criança: precisa ser iludido com muitas promessas para aceitar o pouco que tem” (...); “...as mães do bairro pobre estão tramando uma revolução...”. (...)

Essa é a filosofia geral das peças, verdadeiramente monstruosa para que a façamos representar por crianças.²³⁵

Considerava a crítica social como temática inadequada para a leitura infantil, assinalando que textos dessa natureza semeavam nas crianças pessimismo e amargura,

²³³ LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer n°. 1304, 1950. Em 1966, escreveria sobre outra obra: “A atitude geral é de amargo sarcasmo para com as coisas da religião (...) Talvez a A. pretenda justificar a sua maneira de escrever para crianças lembrando que Monteiro Lobato muitas vezes assim fez também, em seus livros; justiça se lhe faça, porém, não de maneira tão carregada...” Parecer n°. 30.007, 1966.

²³⁴ LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer n°. 638, 1939.

²³⁵ LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer n°. 1585, 1952. Em 1952 escrevia, sobre A Gruta Misteriosa, de Zaé Junior. “O A. tem uma noção completamente errônea do que deva ser a literatura infantil; e, de certo modo, como aqui condensa formas e efeitos de deturpação literária, como os de histórias em quadrinhos, narrativas sensacionalistas de rádio, e efeitos de filmes em série da maior espécie.

Nosciente ou inconscientemente, a narrativa é toda ela pejada de alusões irreverentes às instituições sociais, como as forças armadas, o governo, a religião, a magistratura. Tudo isso apresentado num estilo que bem podemos chamar de mórbido, tais como onomatopéias, as repetições, as comparações e imagens desgraciosas. (...)

quando o otimismo e a confiança nas instituições deviam prevalecer como finalidade. Por isso, fez apenas uma ressalva ao parecer elogioso sobre a adaptação para o português de *Das Doppelte Lottchen*, de Erich Kästner: “De fato, aí teve o Autor, para fechar o livro, uma queda de tom, quase inexplicável. Melhor será, com o período proposto, que o livro feche com a sugestão de paz e de harmonia que o restabelecimento dos laços de família podem trazer.”²³⁶

Paralelamente ao conservadorismo político, Lourenço Filho preocupava-se em coibir expressões preconceituosas em termos sociais, culturais ou regionais. Daí sua censura ao texto *A chave da curiosidade*, em que constatou uma “atitude geral” de “crítica aos costumes”, “de preconceito de classe e de raça: ‘Albina era uma negra do interior paulista’; ‘Aquilo era ladrão e do bom: um vasto pretão’”.²³⁷

O autor também cobrava dos enredos fictícios verossimilhança, referências coerentes sobre o mundo simbólico e corretas sobre mundo real, opondo-se, por exemplo, “à descrição de cenas de sentimentos humanos, com o emprego de personagens animais. Esse procedimento leva, antes de tudo, a veicular noções errôneas de história natural.”²³⁸ Foi esse o cerne de sua crítica à obra de H. Quiroga, *Cuentos de la Selva*, que não recomendou para tradução e edição:

Pensamos que os livros para crianças, a serem traduzidos, devem ser de muito boa qualidade, o que não se dá com este: os animais são apresentados como se sentissem, pensassem e agissem como pessoas humanas. A esse respeito, basta ver que na primeira narrativa, há uma tartaruga que, por gratidão a um homem que dela cuidou, quando ferida, dele o tratou, como solicita enfermeira, e, por fim, vendo que o estado do doente se agravava, o amarrrou com cipós a suas costas e empreendeu uma longa, longuíssima viagem, do norte da Argentina até Buenos Aires, para ir entregá-lo a cuidados médicos...²³⁹

Afinal, explicava no parecer de 1939, a *Dingo e Tucha*, de Nina Salvi, que mencionava um “palácio de Coral” cujas paredes eram feitas de “estrelas do mar” e o teto, de coral :

Embora a literatura infantil não tenha por função propriamente ensinar, ela não deve dar noções errôneas ou que levem a conclusões absurdas. As estrelas do mar são de fraca consistência: o coral, pesado e forte, quando em bancos. Logo seria melhor que as paredes fossem deste material e o teto de

De nenhuma forma convirá a edição de histórias deste gênero.” Parecer nº. 1.516, 1952.

²³⁶ Parecer nº. 1.406, 1951.

²³⁷ LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer nº. 1.651, 1953.

²³⁸ LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer nº. 1.830, 1955.

²³⁹ LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer nº. 31.034, 1967.

estrelas (...)²⁴⁰

Preocupações semelhantes norteavam o parecer escrito em 1940 sobre *Aventuras de Mestre Simão*, de J. Carlos A. Vieira:

Consiste o trabalho numa série de nove pequenas composições, nas quais aparece sempre um macaco, chamado ‘Mestre Simão’, apresentado como o bicho mais astucioso da mata.

A concepção geral do trabalho demonstra que o A. não tem maior conhecimento do gênero, já quanto aos interesses das crianças, a quem o livro é destinado, já quanto à linguagem. As historietas são artificiais, no seu enredo, e inteiramente falsas em relação ao tipo dos animais considerados, seu modo de vida, sua alimentação. É claro que cada A. tem liberdade de composição, mas, em se tratando de animais, apresentados à infância, não é possível desfigurá-los, de modo a inculcar conhecimentos errôneos de história natural.

Exemplificando: o animal tido como símbolo da astúcia, no folclore universal é a raposa; tido como esperto, o coelho; no folclore nacional, o jaboti. O macaco é apresentado sempre como tipo de agilidade, de trapaceiro, mas não como astucioso. O terceiro conto da série apresenta a raposa, o tigre e o macaco disputando... uma rapadura, para comer. O quarto fala de um banquete de bichos de mesmo porte, com laranjas e melancias; e o macaco vai aí comer, por esperteza, lingüiças de... enguia. E, assim, por diante.

Mas, ainda que tudo estivesse bem, por esse lado. *A primeira narrativa versa sobre uma guerra entre os animais, fazendo referências a chefes de Estado e generais, o que, neste momento, sobretudo, não é oportuno*. Na composição ‘o casamento do tatu’, o padre é o macaco Simão, que a todos engana. (...) ²⁴¹

Os contornos das convicções literárias, educacionais e políticas de Lourenço Filho combinavam-se com estratégias editoriais que acreditava convirem à Melhoramentos. Por julgá-lo inadequado a público específico e remunerador, deu parecer negativo ao clássico *Os meninos da rua Paulo*, de Molner Ferenc, em tradução de Paulo Ronai revista por Aurélio Buarque de Holanda:

1. Este livro descreve as lutas entre bandos de rapazes, alunos de um mesmo colégio, em Budapeste, por volta de 1890. Nelas tomou parte o A., mais tarde escritor dramático famoso. Às qualidades de estilo e movimento, junta-se assim um indistigável colorido nostálgico, que realça as qualidades literárias da obra.
2. Considerada a estrutura e dado o assunto, pode ela ser examinada como romance e como obra de literatura infantil.
3. Como romance, só interessará mais profundamente a quem tenha conhecido o ambiente e o tempo. (...)
4. Por isso mesmo, na excelente versão que agora apresenta, conservava

²⁴⁰ “Quanto ao mérito do trabalho, agora apresentado: A impressão geral é satisfatória, embora a concepção não tenha originalidade. O conto relembra ‘Os nenês d’água’ de Charles Kingsley. E a série de contos leva a supor que se desenvolva como os de Johanna Spyri, ‘Heidi’, ‘Heidi nos Alpes’, etc.” LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer n.º. 122, 1939.

²⁴¹ LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer n.º. 233, 1940. Em 1955, escreveria sobre um texto: “Não convirá em histórias para crianças usar da expressão ‘vocação para anarquista’”. Parecer n.º. 1.331, 1955.

numerosos termos e expressões húngaras, as quais reforçam a cor local. Como obra de literatura infantil, no entanto, pode este livro ser julgado pela mesma forma?... cremos que não. Narrativa romanceada com meninos e rapazes, não nos parece que ela tenha sido mesmo concebida para esse efeito. E, se o foi, não chega a possuir aquelas altas qualidades que poderiam recomendá-la à tradução.

6. Com efeito, pelo fato de seu próprio realismo e aspecto quase documentário, o entrecho (luta de rapazes organizados em bandos, com sociedades secretas) oferece sugestões pouco recomendáveis.

Não poderíamos aconselhar para pré-adolescentes, por essas circunstâncias. Para adolescentes, mudada a época e os costumes, a narrativa não tem o necessário sabor...²⁴²

Os critérios que adotava para seleção, edição ou revisão de obras para crianças diziam respeito a múltiplos aspectos do trabalho do editor, envolvendo questões da esfera educacional à literária, da esfera comercial à política, da esfera do público leitor à dos mediadores, da esfera do conteúdo à da forma. Orientavam-no um corpo bem definido de valores e princípios, concernentes a essas diferentes esferas.

No que se refere, ainda, aos princípios propriamente editoriais, eram encabeçados pelo imperativo de que a obra fosse endereçada a uma determinada faixa de idade, articulando, coerentemente com esse fim, o assunto, a linguagem, a estrutura narrativa, os sentidos do texto, as ilustrações e o formato do livro. Por isso, contrariando Cecília Meireles, que via a literatura infantil como universo definido *a posteriori*, defendia que havia de se “considerar, no trabalho, duas coisas perfeitamente distintas: as qualidades do Autor, como homem de letras (...); e o destino que se deu a esta obra, imprimindo-a como livro para crianças”.²⁴³ A boa literatura infantil era assim aquela concebida para esse propósito, calculadamente afinada com as exigências do gênero.

Escreveu Lourenço Filho a propósito de *Belipetipur* ou *A lenda do cofrinho verde*, de Custódio Moraes,

O A. escreve bem, mas deverá atender a certas condições gerais de psicologia infantil, a fim de que suas composições possam agradar e servir as crianças, em sua formação. Não bastará, certamente, que a obra infantil apresente imaginação. A ficção não é um fim, é um meio. E meio de que se deve sentir o A. para divertir, sugerir, falar ao mundo próprio da criança.

Por outro lado, observe o A. que o vocabulário infantil é limitado, e limitada também a sua capacidade de perceber metáforas. (...) A criança tem sede do objetivo: o imaginário que se lhe deve apresentar é o de seu realismo intelectual, isto é, a capacidade que ela tem de se transpor do plano do real para um plano fictício que ela aceita ainda como real.

O segredo de escrever bem para crianças é a disposição de nos pormos em

²⁴² LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer n°. 1390, 1950. A obra veio a ser publicada no Brasil por outra editora.

²⁴³ LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer n°. 1.427, 1951.

seu nível, de falar a sua linguagem (que não se confunde com o uso de plebeísmos e modismos), mas, sim, com a simplicidade, quer do vocabulário e da construção, quer da ideiação.²⁴⁴

A linguagem, a estrutura narrativa, a efabulação e a adequação das mesmas a uma determinada faixa etária eram objeto de comentários minuciosos nos pareceres, que iam das apreciações gerais às correções pontuais: “na pag. 26, a construção ‘Não se podia afastar cem metros da praia’ não faz sentido. Será preciso dizer ‘Ninguém podia afastar-se (...)’; ou “na 1. história, onde, por três vezes, aparece a afirmação ‘não se deve matar sem necessidade’, que se diga ‘não se deve matar um animalzinho como este sem necessidade’”.²⁴⁵

Ao público visado deviam coadunar-se “o tema, a estrutura do escrito e a linguagem”:

Pela maior porção de fatos descritos, a história só poderá interessar a crianças pequeninas; por outros, porém, só adolescentes e mesmo adultos. O mesmo se dá quanto à linguagem. Há trechos de redação singela, infantil. Mas passagens existem com expressões menos acessíveis, pois apresentam... como estas: identificar, transfigurar, predeterminar, alternativa, do balde, baldio etc. E a prova está em que a narrativa é interrompida com explicações: ‘Que é isso? Que quer dizer essa palavra?’ etc.

A mesma desigualdade do nível se observa nos próprios personagens. De um lado, animais domésticos ou outros (gatos e passarinhos); do outro, figuras simbólicas, como a Consciência e a Morte. Para leitura infantil, a composição não apresenta maior unidade, havendo trechos completamente contraindicados.²⁴⁶

Atentando para a identidade dos leitores mais velhos, Lourenço Filho observou sobre *As caçadas do Tio Vicente*, de Mário Donato: “No episódio da Lapônia, muito bom, o jovem de 16 anos não deve ser chamado de menino, como repetidamente está no texto, mas, sim, de rapazinho.”²⁴⁷

Ao voltar-se para o universo das crianças menores, entre 6 e 7 anos, alertava: “a pontuação deve ser mínima, e isso pela simples razão de que as sentenças devem ser curtas, sem frases incidentes”. Já para crianças de 8 a 12 anos, “a pontuação deve ser rigorosa, sem que inclua, porém, os elementos de ênfase”.²⁴⁸ Além disso, para crianças pequenas, que a efabulação fosse simples, sem excesso de personagens e de incidentes. “História deste tipo, que não possa ser contada pela criança depois de lida ou ouvida,

²⁴⁴ LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer nº. 1.342, 1950.

²⁴⁵ LOURENÇO FILHO, M. B., Pareceres nº. 1.424, de 1951, e nº. 1.616, de 1953.

²⁴⁶ LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer nº. 28.001, 1964.

²⁴⁷ LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer nº. 1.541, 1952.

²⁴⁸ LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer nº. 1.434, 1951. Para crianças de até 8 anos (até “Grupo III”), convinham “narrativas curtas e muito ilustradas”.

não oferece o requisito fundamental”, sentenciava o educador.²⁴⁹ As histórias deviam portanto evitar digressões, como constatou o parecerista sobre *A chácara da rua 1*, de Carlos Lébeis:

A concepção, como se vê, é interessante (...). Mas a narrativa é entremeada de recordações, de fatos laterais, alusões a cantigas do jardineiro da chácara, que por vezes a enfraquecem. Por outro lado, alguns períodos são muito longos, fatigando a leitura, especialmente, a crianças.²⁵⁰

E, claro, esperava-se que as histórias privilegiassem a ação em detrimento de longas descrições ou explicações:

Se é certo que livros recreativos podem apresentar noções instrutivas, devem fazê-lo com naturalidade e oportunidade. A matéria instrutiva, que se contém nestes originais, exigiria ademais que o desenvolvimento fosse muito maior. Não bastará escrever, por exemplo: ‘O sangue que corre em nossas veias passa pelo coração, pelos pulmões, pela aorta, sendo então distribuído pelas várias partes do corpo’ – para que a criança possa compreender.²⁵¹

Outro critério central nos comentários de Lourenço Filho, em particular no tocante a obras traduzidas ou adaptadas, dizia respeito ao interesse do texto para as crianças brasileiras, assim como à inteligibilidade da abordagem do tema face às referências culturais das mesmas. Sobre o livro de Gloria Regi, *Tom julga-se um grande homem*, apontou: “A leitura para crianças há de basear-se em ação, contínua e viva. Deve referir-se a cenários que ela conheça, ou, então, a cenários que sejam descritos de modo completo”.²⁵²

Preocupado com a inteligibilidade, Lourenço Filho discutia em minúcias opções dos tradutores: “a abreviação Zôo”, observou ele em 1948, não é conhecida entre nós, razão pela qual achamos que será necessário sempre dizer Jardim Zoológico”²⁵³; sobre *Mimoso*, o carneirinho preto, “a expressão ‘wonderful day’ literalmente se traduz por ‘dia maravilhoso’. Não é essa, porém, a forma natural de dizer da nossa gente e de nossas crianças. O que se diz é ‘lindo dia’”²⁵⁴; sobre *O carrinho de bombeiros*, pedia maior clareza, uma vez que “nos Estados Unidos, desde os jardins de infância, há explicações sobre incêndios e bombeiros, nas grandes cidades, pelo menos. Já em nosso país não acontece o mesmo”.²⁵⁵

²⁴⁹ LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer nº. 1.639, 1953.

²⁵⁰ LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer nº. 1.474, 1951.

²⁵¹ LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer nº. 1.455, 1951.

²⁵² LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer nº. 1.599, 1952.

²⁵³ LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer nº. 1.137, 1948.

²⁵⁴ LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer nº. 1.402, 1951.

²⁵⁵ LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer nº. 1.448, 1951.

Também era preciso atentar para expressões traduzidas de forma equivocada, como em *Alice no país das maravilhas*:

Deslizes da tradução, realmente só encontramos dois: à pág. 18 dos originais de ‘Encontra as flores falantes’, as expressões ‘you see’, ‘I do not see’ não se traduzem com o verbo ver, mas com o verbo compreender; e, na página final, 25, ‘bugs’, que é pulgões, e que foi traduzido por ‘duendes’, melhor ficará traduzido por insetos. ‘Flores e insetos gostam de ser pequeninos’.²⁵⁶

Como se vê, não só a pertinência da obra para um leitor brasileiro importava. Os critérios empregados para avaliar a qualidade da tradução, no tocante à sua capacidade de exprimir, com o máximo de clareza, os sentidos do texto original, transparecem com limpidez no parecer sobre uma nova tradução de *Le Petit Prince*, de Saint-Exupéry, a ser lançada pela Melhoramentos. Apesar da extensão, julguei que valia transcrevê-lo:

Como tivemos ocasião de dizer, quando consultado sobre o valor deste livro, representa ele uma jóia da literatura universal. Não é apenas um livro para crianças, mas, uma obra profundamente séria, de alcance filosófico, quando lida por um adulto, suficientemente culto.

A redação que lhe deu Exupéry, por isso mesmo, oscila entre a de um poema infantil, pela simplicidade do estilo, quase bíblico, e a sutileza da ironia, que não só decorre de afirmações por vezes quase absurdas, mas do ponto de vista em que o autor se colocou, para sublinhar a insensatez de muitos gestos humanos.

Por tudo isso, a tradução deste livro é bastante difícil. Não pela linguagem e vocabulário, certamente, mas pelo seu conteúdo simbólico, o que deve levar o tradutor a repensar toda a obra.

Ora, a tradução em tiras, que nos foi remetida, representa exatamente o oposto disso. Foi ela feita como se tratasse de um romance policial, com o interesse exclusivo da ação, não de seu sentimento profundo. Experimentamos corrigi-la, mas verificamos logo que isso seria impossível... Mais fácil seria traduzir de novo.

Foi o que fizemos, apresentando assim uma nova tradução, em 44 páginas datilografadas. Bastará comparar qualquer trecho do original com as duas traduções, no mesmo trecho, para que se verifique a enorme diferença que há entre elas.

Assim, à pág. 9 do livro original, há este trecho, que figura na tradução enviada por esta forma:

‘- Faça-me o favor, desenhe-me um cordeirinho!

- Como?

- Desenhe-me um cordeirinho!

Levantei-me de um salto, completamente zozzo. Piscava de puro assombro.

Nos Pareceres n.ºs 1.033, 1.034, 1.035, 1.036, de 1947, sobre traduções de Mário Donato e de Marcos Rei, recomendava “a substituição de termos menos correntes no vocabulário infantil, como, por exemplo, colina, que passamos para morrinho; escaravelho, que passamos para besouro, e alguns mais”.

No n.º 1436, de 1951, sobre a tradução de Frederico Chopin, O menino polonês, esclarecia: “Eliminamos as designações Mamãe Chopin, Papai Chopin, que não fazem sentido em português. Substituímos tb os vários diminutivos... intelegível na sua intenção carinhosa. (...)”

Algumas adaptações se tornaram necessária [léguas, por milhas, moedas, por kopeks]

(...) creio que o livro se tornará mais atraente à leitura das crianças brasileiras.”

²⁵⁶ LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer n.º 1.476, 1951.

Olhei cuidadosamente em torno. E foi então que vi uma extraordinária pessoinha, que ali estava a examinar-me, com a maior curiosidade deste mundo. Aqui vocês podem ver o seu melhor retrato, tal como consegui desenhá-lo ultimamente. Mas o meu desenho é, sem dúvida, muito menos bonito que o modelo...'

Na nova tradução:

‘- Faça o favor... faça o favor de desenhar um carneirinho!

- Hein?

- Sim, desenhe um carneirinho para mim,,,

Saltei como se um raio tivesse caído ali perto. Esfreguei os olhos. Olhei tudo em redor. E foi então que vi uma figurinha de gente, um pouco esquisita, é verdade, e que a poucos passos estava muito séria, olhando-me. Vejam na outra página o retrato que, mais tarde, consegui fazer dela. Decerto que o meu desenho é menos bonito do que o daquela figurinha de gente...'

Em qualquer outro trecho a comparação dará o mesmo resultado. Na primeira, a linguagem sem sutileza. Na segunda, o esforço para dar a intenção a cada frase do autor.

Propomos, assim, a nova tradução.

Em 12/7/951²⁵⁷

Também caro ao parecerista era o nível da linguagem empregada. Como enunciou a propósito de *Sinhazinha na roça*, de Lília de Barros:

Com efeito, a A. confunde naturalidade de linguagem com vulgaridade, ou insistência em ditos e modismos infantis, ou plebeísmos, que não devem constar de livros deste gênero. (...)

Há uma linguagem falada e há uma linguagem escrita. Todos os especialistas de literatura infantil, em todo o mundo, estão hoje convencidos de que é pela ação dessa linguagem mais policiada, com mais propriedade e sempre correta, que os livros para crianças podem exercer papel educativo. Bastará a este respeito ver os trabalhos de Piaget. Tudo isso, é claro, não exclui a naturalidade, a graça ingênua, a espontaneidade de certos ditos infantis.²⁵⁸

Por acreditar que a leitura infantil se destinava a elevar os padrões de linguagem das crianças, não a deprimi-los, condenava os chamados “plebeísmos”, próprios de um linguajar informal, os “modismos”, relativos a gírias em voga, e “regionalismos”, referentes a expressões que não seriam compreendidas em todo o Brasil – mercado da Melhoramentos.²⁵⁹ Ao mesmo tempo, “muito embora não deva ser vasada, toda ela, em linguajar de crianças”, prescrevia à leitura recreativa infantil “vocabulário que não ofereça nenhuma dificuldade ao leitor para perfeita compreensão da narrativa”.²⁶⁰ Nesse

²⁵⁷ LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer nº. 1.456, de 1951.

No Parecer nº. 1.330, de 1950, elogiou a obra *Pequeno Lord Faunt Le Roy*, e ponderou sobre a tradução do título: O menino Lorde ou O jovem Lorde Fauntleroy?

²⁵⁸ LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer nº. 1.376, 1950. E acrescentava: “A mesma observação geral, que aqui fazemos quanto à linguagem, cabe em relação a situações da vida doméstica, ou a problemas de relações humanas da criança. Em vários capítulos a figura da vovó é ridicularizada (...) Ora, esta exaltação da criança desajustada, ou, pelo menos, a sua apresentação da maneira a mais simpática é grave erro.”

²⁵⁹ LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer nº. 1.541, 1952.

²⁶⁰ LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer nº. 1.544, 1952.

sentido, também as inversões sintáticas e os textos metrificados eram mal acolhidos.²⁶¹

Finalmente, foram ainda alvo da atenção de Lourenço Filho a concepção gráfica e as ilustrações dos livros:

A tradução apresentada, no sentido da versão corrida, sem atenção ao espaço que cada trecho deve ocupar na composição de cada página, é excelente. (...) Mas, com isso, como se dá freqüentemente quando se traduz do inglês para o português, aumentou muito o texto. Nosso trabalho foi, pois, o de encontrar formas paralelas de dizer, em menor número de palavras e letras, de modo que o número de linhas em cada página venha a ser exatamente o que aparece na obra original.

Isso, porque, segundo nos parece, é da máxima importância para o efeito geral que o número de linhas seja simétrico.

Não convirá também que o tipo a ser empregado seja menor, nem a entrelinha. O tipo empregado na edição do Golden Book harmoniza muito bem com a técnica dos desenhos.

A correção que tivemos de fazer atendeu, pois, menos a incorreções da tradução, propriamente dita, que às dimensões dos dizeres de cada página, e de cada linha (45 letras, cada linha).²⁶²

Com respeito às imagens, exigia-se, em primeiro lugar, coerência relativamente ao tema do livro: “quanto às ilustrações, achamos que deveria ser corrigida a da pág. 17, pois, na época não havia lampiões de querosene; deveria ali figurar uma candeia de azeite”²⁶³. Em segundo lugar, observava-se o teor e o sentido das representações, como a proposta para a figura de Calunguinha, protagonista de *A chácara da rua 1*: “como está, parece uma figura quase diabólica, na aparência. Melhor ficaria uma figura gaiata, mesmo porque seu caráter, segundo o texto, é de uma personagem alegre, com ditos de certo espírito”²⁶⁴. Em terceiro lugar, cobrava-se adequação das ilustrações ao público infantil: “a apresentação geral do livro, inclusive pela inclusão das admiráveis gravuras de Gustave Doré (admiráveis para adultos, e adultos cultos, é claro) não é a de tipo que agrada a crianças”. Ou, simplesmente, sugeria-se o tipo de ilustração a que se prestava a obra, como a “do tipo maravilhoso”, para *No fundo do rio Amazonas*.²⁶⁵

No período aqui enfocado, teve particular importância entre as atividades de Lourenço Filho, junto à editora Melhoramentos, a coordenação da “Biblioteca Infantil”.

²⁶¹ LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer nº. 1.427, 1951.

²⁶² LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer nº. 1.476, 1951. No Parecer nº. 976, de 1947, ponderou que “todas as verificações feitas, já em nosso país, já em outros, mostram que só em casos muito especiais a criança tolera a linguagem metrificada”.

²⁶³ LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer nº. 1.424, 1951.

²⁶⁴ LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer nº. 1.474, 1951. No Parecer nº. 1.427, de 1951, criticara gravuras de um livro para crianças entre seis e oito anos que representavam “o burlesco, o grosseiro, a caricatura que sugere tudo quanto há de contra-indicado para crianças dessas idades!”

²⁶⁵ LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer nº. 1.407, 1951.

A coleção se inaugurara com uma adaptação – assinada por seu primeiro coordenador, Arnaldo de Oliveira Barreto –, de *O patinho feio*, de Hans Christian Andersen, publicada em formato 15,5x12 cm, com 64 páginas, capa dura e ilustrações de Francisco Richter. A tiragem da primeira edição, de 1915, foi de 40 mil exemplares. Até sua 16ª edição, em 1957, haviam sido publicados 135 mil exemplares da obra. Em todas as páginas, uma moldura cor de rosa envolvia o texto, entrecortado com frequência por ilustrações muito delicadas, em sua maioria em branco e preto e algumas em cores, ocupando cerca de 1/3 da página. A linguagem empregada na adaptação era coloquial, rica em diálogos e em frases curtas, e assumia um tom suave e envolvente de conto de fada. Embora a informação não constasse no título ou na página de rosto, o volume continha uma segunda história – O anjo – cujo autor original, Hans Christian Andersen, não está identificado.

Os outros 27 volumes publicados sob a direção de Arnaldo de Oliveira Barreto, antes da entrada de Lourenço Filho, eram adaptações de contos estrangeiros, retirados sobretudo da obra de Andersen e, entre aqueles originários do folclore universal, da obra de Perrault, dos Irmãos Grimm, da Condessa d'Aulnoy e de *As Mil e uma noites*. Após a morte de Barreto, a coleção se diversificou: além de novos contos de fadas, foram sendo incorporados à mesma textos de autores brasileiros, como *O coração que vê tudo*, de João Câmara e, mais tarde, *A gigantinha*, de Ofélia e Narbal Fontes. Também, romances de autores europeus que se tornaram clássicos da literatura infantil, como *D. Quixote de la Mancha*, de Cervantes, *Aventuras de Robinson Crusoe*, de Defoe e *A conquista da cidade sagrada* – adaptação de *Jerusalém libertada* – de Torquato Tasso.²⁶⁶

Por um lado, Lourenço Filho abria espaço para títulos que eram fruto do trabalho individual de um autor, identificados com o gênero romance, e portanto portadores de tramas particularizadas no tempo, no espaço, e na definição das personagens. Embora sujeitas a simplificações operadas pelo adaptador, essas obras colocavam a criança em contato com um gênero próprio da cultura letrada moderna.²⁶⁷

²⁶⁶ É preciso levar em consideração que os títulos 29 a 46 da coleção corresponderam a uma safra à qual Lourenço Filho não imprimiu de forma clara uma nova orientação à coleção. Somente no final da década de 1930 inovações se fizeram sentir.

²⁶⁷ Como sintetizou Ian Watt a propósito dos contornos que ganhou o romance, “é como ler uma evidência na corte de justiça”. (...) não há dúvida de que a evolução de um método narrativo capaz de criar tal impressão é a manifestação mais evidente daquela mutação da prosa de ficção que denominamos romance; a importância histórica de Defoe e Richardson reside na maneira repentina e completa com que deram vida ao que pode ser considerado o mínimo denominador comum do gênero do romance como um

O novo diretor definiu, a partir de fins dos anos 1930, um novo padrão de apresentação da coleção. A imagem presente em todas as capas da coleção até esse período, de uma senhora contando histórias a três crianças, e que conferia uma identidade a essas histórias com base no fato de pertencerem à “Biblioteca Infantil” e de se destinarem a esse público, deu lugar, nas reedições de antigos títulos e nos novos lançamentos, a imagens particularizadas segundo o tema de cada volume.

Ao chamar a atenção do leitor para a personagem protagonista de um enredo específico, as novas ilustrações das capas contribuíam para individualizar a obra em relação à coleção, estratégia reforçada por uma prática ausente em vários volumes dirigidos por Arnaldo Barreto, qual seja, a de identificar, na capa ou na folha de rosto de cada livro, o autor original da obra, o nome de seu adaptador e o do diretor da coleção.²⁶⁸ A fórmula adotada por Barreto privilegiava a imagem da “Biblioteca Infantil” como matriz unificadora de histórias universais, cujas marcas de origem se dissolviam no corpo da coleção. As mudanças introduzidas pelo novo diretor eram indicativas de uma postura com respeito à literatura infantil, que valorizava a subjetividade das escolhas e soluções referentes ao conteúdo, ao estilo e à estética que cada texto envolvia.

Por outro lado, o editor apresentava restrições sobre a conveniência de se dar a ler contos de fadas às crianças. Lourenço Filho mostrava-se favorável à depuração dos contos originários da tradição oral popular que, como demonstrou Robert Darnton em “Histórias que os camponeses contam: o significado de Mamãe Ganso”, foram sendo historicamente conformados a padrões considerados próprios ao consumo infantil.²⁶⁹ Nas palavras do educador,

(...) o folclore só deve ser aproveitado como motivo de literatura infantil quando exprime tendências de formação salutar, de orientação mental e moral. Repositório do inconsciente popular, como querem os psicanalistas, tanto tem ele de bom como de mau, de criador como de destrutivo. Muitos motivos do folclore universal figuram na literatura infantil de todo o mundo, mas, com essa conveniente depuração. Os próprios trabalhos de Andersen e dos irmãos Grimm representam esforço nesse sentido; e os destes últimos, ainda assim, são muito discutidos, quando apresentam cenas de crueldade e terror. De qualquer forma, porém, o emprego dos motivos do folclore, na literatura infantil, deverá ser feito com os mais rigorosos cuidados.²⁷⁰

todo: seu realismo formal.” WATT, I. *A ascensão do romance*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 33.

²⁶⁸ O ilustrador, por exemplo, nunca era mencionado.

²⁶⁹ DARNTON, R., op. cit.

²⁷⁰ LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer nº. 1.427, 1951.

A revisão das obras publicadas por Arnaldo Barreto visava justamente corrigir passagens capazes de ocasionar “impressão emocional profunda” nas crianças.²⁷¹ Afinal, os cuidados que cercavam a escolha e edição dos textos em geral aplicavam-se, também, aos da coleção. Em 1950, escreveu sobre *A pérola amarela*: “O conto de Macfarlane é vivo, interessante e de fundo educativo. Mesmo que se ponha de parte o seu sentido religioso é de alto valor moral, prestando-se a um volume destinado a preadolescentes e adolescentes. Pode servir também à Biblioteca Infantil”.²⁷²

Entretanto, ao compararmos determinados textos em edição original com aqueles reeditados por Lourenço Filho, percebemos que nem sempre os critérios que anunciava para melhor esculpir uma obra para crianças se traduziam na publicação de textos mais coerentes com esses critérios do que aqueles publicados por Arnaldo Barreto. Em outras palavras, a análise das revisões feitas por Lourenço Filho de títulos antigos da “Biblioteca Infantil” revela que as mudanças e reorientações realizadas foram menos marcantes e unívocas do que sugere o tom rigoroso de seus pareceres.

Se tomarmos, por exemplo, a versão da *Gata Borralheira* editada por Barreto em 1923 e aquela que passou a circular na gestão de seu sucessor, em adaptação assinada por Renato Sêneca Fleury (a segunda edição é de 1941), veremos que, diferentemente da adaptação anterior, esta última admitiu incorporar “certas passagens menos satisfatórias, por inspirarem sentimentos de medo, ou terror” originalmente presentes no

²⁷¹ LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer n.º 1.421, 1951.

Mais tarde, membro da Comissão Nacional de Folclore, o educador se mostraria mais aberto ao tema. No parecer 1570, de 1952, sobre A maravilhosa história do presépio de Natal, de Hernâni Donato, sugeriu: “Permitimo-nos, porém, no intuito de ainda valorizar a idéia e o trabalho, sugerir ao prezado Autor que o desenvolva fazendo incluir nele parte do folclore do Natal no Norte do Brasil, que gira, precisamente, sobre o Presépio: Reisados do Natal. (...)”

Em 1.º lugar, isso aumentaria muito o valor do trabalho, por torná-lo mais nosso, mais brasileiro. O livrinho encontraria, tanto no Sul, por ser aqui novidade, como no Norte, por ser lá costume, uma grande aceitação. Depois o volume aumentaria o tamanho, tornando-o mais próximo do tomo dos da coleção Hetha Pauli.

5. Enviaremos dentro de 2 dias as indicações da biblioteca nacional, que já pedimos à Comissão Nacional de Folclore de que somos (muito injustamente) o presidente.”

²⁷² LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer n.º 1.323, 1950. Outros pareceres encontrados que tratavam de textos candidatos à “Biblioteca Infantil” foram: n.º 1.786, de 1954, sobre A Bela Caçadora, Nelmos, o fundador de Tebas, Perseu e Andrômeda; n.º 1.609, de 1953, sobre Lendas Gregas, de Edmundo Doppenschmitt; n.º 1.783, de 1954, Como o cravo foi salvo, Porque a água viva queima, A nuvem e o raio de sol, Porque a estrelinha caiu, de Adelyne de Cerqueira Leite:

“Examinamos estas historietas, que estão bem escritas e versam sobre assuntos delicados, todos relativos a temas da natureza, tratados com efeitos imaginários. Julgamos que podem dar um volume da BIBLIOTECA INFANTIL.”; n.º 1.774, de 1954, sobre O Famoso Dr. Grilo, de Antônio de S. Távora (que em 1955 Francisco Marins, na época editor de livros infantis na Melhoramentos, decidiu publicar pela “Coleção Alegria”); n.º 1.775, de 1954, sobre História do Califa Chasid, traduzido por Antonieta Souza Queiroz Amaral; n.º 1.604, de 1953, sobre Rosalinda (título provisório), de Mme. de Ségur; n.º 1.782, de 1954, sobre *O pequeno músico ambulante*, de Andersen.

conto. Comparemos o final da história em cada uma das versões, a passagem em que, a despeito dos esforços contrários das duas irmãs, a Gata Borralheira é reconhecida como a dona do sapato perdido por quem o príncipe se apaixonara, e é levada para o castelo para casar-se com ele:

Sob a direção de Arnaldo de Oliveira Barreto:

Fez, pois, sentar Borralheira, e enfiando-lhe ao pé o sapatinho, viu que ele se ajustava lindamente.

Não sei como descrever a admiração das duas irmãs, admiração que ainda mais cresceu quando a Gata Borralheira, sacando do bolso o sapatinho que conservara, o calçou no outro pé! (...)

Então as irmãs reconheceram nela a encantadora princesa, e atiraram-se-lhe aos pés implorando-lhe perdão de todos os maus tratos que lhe haviam feito sofrer.

Borralheira levantou-as carinhosamente e abraçou-as e beijou-as, rogando-lhes que a amassem como uma verdadeira irmã.

Depois, o fidalgo conduziu-a ao palácio do príncipe (...).

Gata Borralheira, que aliava à sua grande beleza física uma grande formosura de coração, mandou instalar as irmãs no palácio, e casou-as no mesmo dia com dois grandes fidalgos da corte.²⁷³

Sob a direção de Lourenço Filho:

Estava o príncipe já desanimado quando foi ter à casa das solteironas. Estavam doidinhas para mostrar que o sapato serviria em seus pés, tanto que se mostravam dispostas a cortar ‘um pedacinho só’ do calcanhar ou as ‘pontinhas’ dos dedos...

O príncipe ria-se das velhucas, que tão ridículas se mostravam. (...)

O casamento foi a mais linda festa que houve naquela cidade oriental.

As velhucas curaram-se de seu orgulho e maldade. A ‘Borralheira’ perdoou-lhes tudo e elas foram servir-lhes de damas de companhia.²⁷⁴

A adaptação publicada sob a direção de Lourenço Filho surpreende em vários sentidos – pela referência, presente em versões remotas do conto, à idéia que tiveram as irmãs de cortar um pedaço do calcanhar ou a ponta dos dedos, pelo uso de termos tais como “velhucas” e “solteironas”, pela ênfase menor na disposição da Borralheira para perdoar suas malfeitoras, aproximando-se das mesmas e tratando-as bem. Nos pareceres editoriais analisados, como se viu, os critérios anunciados pelo educador para o trabalho de seleção, revisão e edição de livros de literatura infantil contrastavam com essas opções. Afinal, Lourenço Filho defendia que as composições desse gênero literário fossem tocadas “de poesia, no sentido criador e harmonizador desta palavra”,

²⁷³ BARRETO, A. de O. (Dir.) *Gata Borralheira* de Perrault (Biblioteca Infantil). São Paulo: Melhoramentos, 1923; p. 24-26.

²⁷⁴ LOURENÇO FILHO, M. B. (Dir.) *A rabequinha maravilhosa*, adaptada por Renato Sêneca Fleury. (Biblioteca Infantil) 6^a. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1955; p. 45-47. (tiragem de 15 mil exemplares) O conto da Gata Borralheira está inserido nesse volume da Biblioteca Infantil.

empregando uma linguagem livre de “plebeísmos”.²⁷⁵

Como compreender, nesse sentido, que a adaptação de *Gata Borralheira* dirigida por Lourenço Filho fosse menos “depurada” e se valesse de uma linguagem menos “poética” e “harmonizadora” do que a adaptação anterior?

É pena que não tenha sido encontrado o parecer de Lourenço Filho referente a esse volume da “Biblioteca Infantil”. Como Renato Sêneca Fleury assinou muitos títulos da Melhoramentos e assumiu funções administrativas junto à editora, é possível que o diretor da coleção tenha flexibilizado o rigor de sua vigilância sobre o material a ser publicado, em vista da confiança que depositava no escritor.²⁷⁶

Afinal, nem mesmo a Condessa de Ségur passou ilesa pelo crivo.²⁷⁷ Em 1954, Lourenço Filho escreveu sobre a adaptação de *As aventuras da princesa ladina* a ser publicada pela Biblioteca Infantil:

Em toda a narrativa há apenas a cena final, a de tentativa de morte da princesa que menos se recomenda tanto mais que arte de um príncipe Bondoso, e é praticada à faca... Modificamos esse episódio numa bordoad, dando ao caso um tom burlesco. A bexiga de sangue ficou sendo tinta vermelha. Desse modo, a historieta tem um desfecho mais conveniente, embora ainda assim com laivos de dramaticidade.

Pensamos que estes originais podem dar um volume da Biblioteca Infantil. (...)

A cena do tonel, com pontos de navalha dentro, para estraçalhar as carnes da Princesa, ficou sendo um simples tonel, com prejuízo da narrativa.²⁷⁸

As obras de literatura publicadas pela Melhoramentos para crianças passavam pelo crivo de um educador, preocupado em conquistar a confiança dos mediadores que comprariam ou difundiriam os livros infantis. A concepção da literatura como um meio de educação infantil era portanto tônica no processo de edição. Mas não só nela se

²⁷⁵ LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer nº. 1.707, 1954.

²⁷⁶ Em 1956, foi incumbido de colaborar com os serviços de propaganda, realizando inquéritos nas escolas primárias e secundárias do Distrito Federal sobre as condições das bibliotecas escolares, para em seguida orientar incrementos nos acervos. LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer nº. 1.945, 1956.

²⁷⁷ Escritora russa estabelecida na França, Sophie Rostopchine (1832-1898), Condessa de Ségur, tonou-se a grande estrela da “Bibliothèque Rose Illustrée” lançada pela editora Hachette, de Paris, nos anos 1850, principalmente para leitoras meninas. Suas obras, inicialmente concebidas para entreter as netas que freqüentavam sua propriedade na Normandia, colocavam em cena, com enfoque realista, experiências próprias da infância em ambientes aristocráticos, pautadas em valores morais católicos. Entre os títulos mais conhecidos estiveram *Les petites filles modèles*, publicado em 1858, *Les malheurs de Sophie*, em 1859, *Les mémoires d'un âne*, em 1860, e *La fortune de Gaspard*, em 1866. Seus livros circularam no Brasil no período em questão em edições traduzidas da editora Aillaud, de Paris, e da Melhoramentos, Companhia Editora Nacional, Francisco Alves, Livros de Portugal, Brasil e Moderna, entre outras editoras brasileiras.

Ver STRICH, Marie-José. *La comtesse de Ségur et Lewis Carroll*. Études de littérature étrangère et comparée. Paris: Didier Érudition, 1995.

²⁷⁸ LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer nº. 1.779, 1954.

baseava a conformação das obras. Os critérios educacionais dialogavam com preocupações relativas à qualidade literária e a contingências do mercado editorial. Editar literatura representava, no trabalho de Lourenço Filho, uma forma específica de se ir ao encontro da criança, por vias criativas e recreativas, mais ou menos cuidadosamente dosadas, dependendo, entre outros, das relações de poder no interior da empresa. Uma forma específica entretanto, que se conciliava com as perspectivas do educador, pautadas na idéia de uma educação integral.

5.2 *Viagens e Viajes de Gulliver, um exemplo*

Viagens maravilhosas de Guliver, lançado em 1933 com tiragem de 1000 exemplares, em formato 12 x 16 cm, foi o 42º. volume da “Biblioteca Infantil” da Melhoramentos. Em 1941 a obra ganhava a sua 3ª. edição, com tiragem de 15 mil exemplares, mesmo montante da 4ª. edição, de 1948. Nesta pesquisa, trabalhei com um exemplar da 1ª. e um da 4ª. edições, conservados na biblioteca da editora. A 1ª. não trazia o nome do adaptador nem do diretor da coleção, constantes na 4ª. como, respectivamente, Barros Ferreira e Lourenço Filho. Em vista da data de publicação e do fato de as diferenças entre ambas as edições serem muito pontuais, entretanto, pode-se atribuir aos mesmos a execução também da 1ª. .

Além da atualização ortográfica, as diferenças referem-se, de um lado, à capa, às ilustrações e à disposição gráfica das páginas, sendo estas, na de 1933, ainda em consonância com o padrão definido por Oliveira Barreto, envolvidas por uma delicada margem cor-de-rosa. A capa da 1ª. edição também obedecia o formato da primeira fase da coleção, ao estampar a imagem terna e angelical da senhora narrando uma história a três crianças. Já na capa da 4ª. edição, figurava uma representação do próprio Gulliver, aproveitada das ilustrações que integravam a 1ª. edição – de um Gulliver mais velho e mais gordo, com roupas escuras e pesadas, ao estilo britânico da época referida. As ilustrações internas da 4ª. edição, renovadas, eram menos realistas e, embora os cabelos compridos, o chapéu, a casaca de veludo e a camisa branca com babados da personagem se mantivessem, sua expressão era jovial e os ambientes retratados, banhados em suave amarelo, reforçavam os sentidos fantásticos da história.

De outro lado, as diferenças dizem respeito a pequenas alterações no texto, com vistas a simplificá-lo. Assim por exemplo, na conclusão da narrativa, se a 1^a. edição colocava que Gulliver “embarcou, de novo, para as terras do Levante”, a 4^a. preferiu o termo “Oriente”. Ou, no início do livro, quando Gulliver lutava para salvar-se do naufrágio, a 1^a. edição conta que a morte lhe mostrara “seu sorriso hediondo”, enquanto a 4^a., que ele vira “a morte de perto”. Pouco depois, quando o náufrago, exausto, adormece na praia, a 1^a. edição arrematava: “Um silêncio profundo enchia o ermo”; já na 4^a., substituiu-se “ermo” por “...aquele recanto do mundo”.

Também se buscaram corrigir alguns problemas de redação. Na 1^a. edição, a mencionada frase sobre o silêncio na praia era antecedida pelo texto “A extrema fadiga de que se achava possuído era imensa. No entanto, anoitecia.” A 4^a. edição eliminou o “no entanto”, restringindo-se ao “Anoitecia.”, posto que não havia adversidade entre as duas sentenças. Todavia, manteve intacto o pleonismo “extrema fadiga”, que “era imensa”. Da mesma forma, a revisão deixou passar certas impropriedades de expressão, como, ao relatarem-se as discussões do Conselho real, o qual temia que a alimentação de Gulliver viesse a causar carestia no reino, para deliberar o que fazer com ele. Afirmava-se que “Resolveram os ministros várias coisas: deixarem-no morrer de fome; matarem-no com flechas envenenadas, etc. A solução da morte foi logo posta de lado (...)”.²⁷⁹ O verbo “resolver” é pois inadequado, uma vez que essas foram saídas apenas cogitadas.

Os livros da “Biblioteca Infantil” afinal, como já foi apontado, não eram expressão acabada dos critérios anunciados por seu diretor.

Coerentemente com o que ele pregava, no entanto, algumas informações relativas ao contexto original da obra foram eliminadas, buscando-se aproximar o texto do leitor brasileiro: se, na 1^a. edição, constava que Gulliver fôra mandado para “um famoso colégio de Nottingham” (a grafia correta é Nottingham) – o que aliás, era um equívoco, pois a personagem teria estudado em Cambridge enquanto seu pai pôde financiá-la –, a 4^a. ateve-se a explicar que freqüentara “um famoso colégio de sua terra”. Lourenço Filho suprimia, assim, referências estrangeiras a seu ver poucos relevante para o público visado.

Mas o filtro cultural não era o único acionado pelo diretor. O que em sua perspectiva interessava às crianças na história de Gulliver eram, fundamentalmente, as

²⁷⁹ FERREIRA, B. (Adapt.) *Viagens maravilhosas de Guliver* (Biblioteca Infantil). 4^a. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1948; p. 18.

aventuras que esta envolvia, a trajetória pessoal do herói, e não a dimensão crítica que a obra comportava com respeito ao universo político e social britânico de princípios dos setecentos – a questão das intrigas de Corte, da ostentação palaciana, da corrupção dos funcionários de Estado, das dissensões políticas e religiosas, da constante vigilância e clima de terror, dos prodígios da ciência, da relatividade da conduta moral de uns e outros...

Esse ponto de vista foi expresso com clareza no parecer que o educador dedicou a uma tradução da versão integral de *Viagens de Gulliver* oferecida à Melhoramentos:

Esses originais apresentam a famosa obra de Swift, em sua forma original ou integral; isto é, sem os cortes ou adaptações nas quais se tornou mais conhecida, para leitura de crianças e jovens. Como bem diz o Tradutor em estudo de introdução, a obra é sarcástica e dolorosa, refletindo a obra tormentosa do escritor inglês.

A tradução apresentada é excelente. O Sr. João Távora conhece muito bem o inglês e o português, havendo realizado versão muito cuidada (...)

Deve-se perguntar, porém, o seguinte: a obra em sua feição integral, e que, assim, não se adapta à leitura infantil, encontrará mercado compensador?...

Em nosso entender, não. Correntes no mercado, para leitura recreativa, há várias edições, sob forma abreviada.²⁸⁰

A sátira que o irlandês Jonathan Swift (1667-1745) fez publicar sob autoria fictícia da personagem Lemuel Gulliver, em 1726 – com reedições no ano seguinte e em 1735, eliminando as censuras e alterações que o primeiro editor impusera – dialogava, por meio de alegorias, com tensões políticas de seu tempo, em que esteve envolvido por sua ligação com lideranças do partido conservador e por ter sido, ele próprio, alto membro da Igreja Anglicana.²⁸¹ As aventuras do capitão Gulliver cativaram o público infantil, em meio ao qual passaram a circular numerosas adaptações do texto original, circunscritas, via de regra, a versões abreviadas das duas primeiras viagens das quatro que compõem a obra integral. Nessas adaptações, variavam os recortes e alterações feitos no original, com vistas a simplificar a trama, suavizar os conteúdos políticos e observações sociais, ressaltar as ações que conferem ao protagonista o caráter de navegador aventureiro, omitir experiências outras de Gulliver, como as suspeitas visitas

²⁸⁰ LOURENÇO FILHO, M. B., Parecer n.º. 1.315, 1950. Avaliando que não encontraria mercado, recomendou à editora recusar a versão integral de *As viagens de Gulliver*, traduzida por João Távora.

²⁸¹ Algumas partes das duas primeiras viagens de *As viagens de Gulliver* podem ter sido escritas já em 1714, mas Swift começou o trabalho seriamente em 1721. Terminou as partes I e II no ano seguinte, a parte IV em 1723 e a III em 1724-5. Em 1725, revisou o texto, que foi publicado em 28 de Outubro de 1726, com autor anônimo. Alterações e correções introduzidas pelo editor foram eliminadas na edição revisada de 1727.

que costumava receber da mulher do tesoureiro do reino.²⁸²

Como *Viagens de Gulliver*, essa foi a trajetória de tantas outras obras progressivamente apropriadas pela ou para a infância, como *Robinson Crusoe*, publicado em Londres, em 1719. O caso dessa narrativa foi discutido por Danielle Dubois-Marcoin em “Thèmes et valeurs dans la Robinsonnade au XIXe siècle” – nome dado ao gênero de romance de aventura e de formação para a juventude, derivado, em seus motivos fundamentais, do romance de Daniel Defoe.²⁸³ Retomarei em breves linhas os argumentos da autora, pois apóiam, na ausência de bibliografia específica, a análise de *Viagens de Gulliver* que me propus a fazer.

Destacado por Rousseau como livro que oferecia “o melhor tratado de educação natural”, por isso o primeiro a ser lido por Emílio e, “por bastante tempo sua biblioteca inteira, e nela ocupará sempre um lugar de destaque”, *Robinson Crusoe* ganhou, em 1767, a primeira adaptação infantil em francês.²⁸⁴ Esta, como as que se seguiram, traziam porém a marca da ressalva feita por Rousseau, ao recomendar a leitura recortada da obra – “esse romance, despojado de todas as suas bagatelas, começando pelo naufrágio de Robinson perto de sua ilha e terminando com a chegada do navio que vem retirá-lo dela, será ao mesmo tempo a diversão e a instrução de Emílio durante o período de que estamos tratando aqui”.²⁸⁵ De acordo com Dubois-Marcoin,

Os pedagogos das Luzes desconfiavam dos contos e narrativas maravilhosas de cavalaria que arriscavam nutrir o *espírito de geometria* da criança. Desconfiavam ainda mais dos escritos românticos e de seus desenvolvimentos narrativos extravagantes (...). O padrão romanesco oferecido por Defoe aparece pois como uma possibilidade inesperada, uma nova via para a literatura infanto-juvenil que, lembremos, tem por tripla função educar, instruir e distrair.²⁸⁶

As adaptações e recriações de *Robinson Crusoe* – centradas nos desafios de sobrevivência de personagens isoladas em meios inóspitos, visando alentar no leitor atitudes de coragem moral e física, o desenvolvimento de habilidades práticas, o espírito inventivo e racional – passaram a modelar-se segundo propósitos edificantes. Articulavam-se nesse sentido – como, segundo conclui a autora, tem sido característico

²⁸² Cf., por exemplo, a seguinte edição: SWIFT, J. *Travels into several remote nations of the world*. In four parts. Vol. III of the Author's Works. Dublin: Faulkner, 1735. Pode-se consultar também SWIFT, J. *Gulliver's travels*. London: Penguin Books, 1994.

²⁸³ DUBOIS-MARCOIN, D. Thèmes et valeurs dans la Robinsonnade au XIXe siècle. In: BEAUDE, P. M., PETITJEAN, A. et PRIVAT, J. M. (Dir.) *La scolarisation de la littérature de jeunesse*. Actes du Colloque. Université de Metz, 1996; p. 75-90.

²⁸⁴ ROUSSEAU, J. J. Emílio, ou Da Educação. São Paulo: Martins Fontes, 1995; p. 233.

²⁸⁵ ROUSSEAU, J. J., op. cit., p. 233.

das obras de literatura infantil em relação à época de sua produção – com embates ideológicos, políticos e religiosos da Europa oitocentista.²⁸⁷

As opções feitas na edição de *Viagens maravilhosas de Gulliver* pela “Biblioteca Infantil” da Melhoramentos – supervisionada por um educador, e portanto em certo sentido “escolarizada”, como propõe Dubois-Marcoin a propósito das adaptações de *Robinson Crusoe* para crianças – ganham nitidez quando comparadas à versão publicada por Editorial Atlántida, de Buenos Aires, em 1940.²⁸⁸ Mesma época, portanto, das adaptações brasileiras que ora enfoco.²⁸⁹ Em formato 12 x 17,5 cm, o título integrava a “Colección Roja” da “Biblioteca Billiken”, que reunia reduções e adaptações de obras da literatura universal como *La Iliada*, *Viajes de Marco Polo*, *Cuentos y apólogos* de Tolstoi, *Tres dramas* de Calderón, *Fábulas* de Iriarte e *El jinete sin cabeza*, de Maine Reid. E assim como a “Biblioteca Infantil”, a “Biblioteca Billiken”, concebida por Constancio C. Vigil, mantinha, como vimos com respeito à revista em outro capítulo, um diálogo estreito, embora não exclusivo, com o universo escolar.

Mesmo que em certa medida “escolarizada”, a apresentação da editora Atlántida a *Viajes de Gulliver* anunciava uma orientação distinta da impressa por Lourenço Filho:

Por sua riqueza de criatividade, pródiga em episódios surpreendentes, esta obra de Jonathan Swif (sic) se incorporou em todos os países ao repertório clássico das leituras juvenis. Adaptadores pouco escrupulosos, atentos quase exclusivamente aos efeitos de maior vulto, deixando de lado – como se fosse pura superficialidade – a intenção crítica que inspirou o escritor inglês e a funda seriedade com que tão graciosamente sabe vestir a fantasia, fizeram descer tanto o nível de suas versões, que não se explicaria por ela a fama da obra original.

A *Biblioteca Billiken* quis oferecer uma adaptação amena para todos, mas

²⁸⁶ DUBOIS-MARCOIN, D., op. cit., p. 78.

²⁸⁷ Como colocam, no prefácio, os organizadores da obra, “nesse contexto sócio-histórico, a literatura infanto-juvenil constitui um objeto privilegiado de escolarização no sentido de que ela participa do movimento geral (de pedagogização das relações sociais e de didatização das aprendizagens) mas também porque essa literatura é talvez por vocação destinada a desempenhar um papel didático. Uma de suas funções mais constantes, desde os contos de Mme. d’Aulnoy ou das Aventuras de Telêmaco, de Fénelon, não é a de se dirigir a um público juvenil tomado em um processo de aculturação ou de conformação se queremos, em todo caso de socialização cultural?”. BEAUDE, P. M., PETITJEAN, A. et PRIVAT, J. M. (Dir.), op. cit., p. 6.

²⁸⁸ Não foi possível identificar a tiragem da edição argentina. O prestígio da coleção, entretanto, é sugerido pelo depoimento de Graciela Beatriz Cabal: “(...) Também me lembro de crianças que ficavam na classe (...), como minha colega de trás, que nós chamávamos de “a rica”, porque tinha pulseiras (...) e a biblioteca inteira de *Billiken*, com móvel e tudo (...)” CABAL, G. B., op. cit., p. 617.

²⁸⁹ Também a Companhia Editora Nacional publicou *Viagem de Gulliver*, adaptação assinada por Monteiro Lobato, nos anos 1930. O título integrava a “Nova coleção de livros infantis” do catálogo da editora de 1939: “Livro da série destinada aos pirralhos desde quatro anos, conta a história de um homem que foi ter a um país maravilhoso, onde tudo era pequenino. (...)”.

guardando as devidas considerações ao humor delicioso de J. Swift, o autêntico espírito de sua obra, a poética luz que dá relevo a suas figuras e, em suma, a todos os valores essenciais de um livro tão ilustre. E terá logrado seu propósito se, ao mesmo tempo em que encontram regozijo em sua leitura os menos iniciados, não acharem desgosto, e sim renovação de encanto, as pessoas que pela extensão e maturidade de sua cultura literária são mais exigentes.²⁹⁰

Em capa dura vermelha estampada com uma representação infantil – como de resto, as demais ilustrações que permeiam o texto – de um Gulliver jovem, sentado nas encostas de Lilliput, erguendo na palma da mão uma autoridade do reino que lhe falava, o aspecto do livro sugere uma versão do texto mais simplificada do que a que de fato se apresenta. A combinação de níveis diferenciados de linguagens traduzia o propósito de se destinar a obra a um público mais amplo do que o visado pela “Biblioteca Infantil”, alcançando dos “menos iniciados” aos mais maduros e cultos.

Fiel à opção de Swift, a narrativa é feita em primeira pessoa, obrigando o leitor a acompanhar o diálogo do protagonista com a realidade que ele busca interpretar, no qual se mesclam a descrição de acontecimentos, atitudes e cenários com a reflexão do narrador sobre os mesmos, não despida de crítica e ironia.

Já na edição da “Biblioteca Infantil”, a história é contada em terceira pessoa, empenhando-se o narrador onisciente em decodificar “Guliver” para o leitor, como no parágrafo de abertura, que introduz preâmbulos ausentes no texto original:

Talvez achem este nome estranho – Guliver – um tanto esquisito. Mas assim se chamava o herói das aventuras de que consta este livro. Seu pai, um pequeno proprietário, com cinco filhos para manter, resolveu batizá-lo com esse nome, embora a mãe preferisse que o menino tivesse o nome de João (da 1ª edição consta “John, o que, em português, significa João”). Mas o velho lavrador persistiu em sua resolução. E, dessa forma o menino veio a receber tão esquisito nome, único no mundo, nessa época.²⁹¹

Na versão de Billiken, esse esforço de mediação cultural não se manifesta. A primeira frase do livro lança, sem avisos, o leitor no ambiente inglês: “Meu pai, proprietário de modesta fazenda no condado de Nottingham, tinha cinco filhos. (...) Aos catorze anos me internaram no colégio de (sic) Emmanuel em Cambridge.”²⁹²

Para facilitar a leitura, o volume da “Biblioteca Infantil” também recorre a várias

²⁹⁰ PLASENCIA, J. de (Adapt.) *Viajes de Gulliver: a Lilliput e Brobdignag*. (Collección Roja, Biblioteca Billiken.) il. por Lisa – Buenos Aires: Atlántida, 1940.

²⁹¹ FERREIRA, B., op. cit., p. 4. Essa opção praticamente só é quebrada pelo relatório que os “oficiais do príncipe” fazem dos objetos encontrados nos bolsos da roupa de Gulliver – aí sim, pela reprodução das palavras do herói, evidenciam-se as interpretações que formulou sobre “o outro”.

²⁹² PLASENCIA, J. de, op. cit., p. 9.

subdivisões em capítulos, que são mais longos no volume da “Biblioteca Billiken”. Este último reúne as duas primeiras viagens de Gulliver – a Lilliput e a Brobdingnac – sendo a primeira delas narrada em 89 páginas. A versão brasileira restringe-se à primeira viagem, disposta, na 4ª. edição de Melhoramentos, em 53 páginas.

Graças a isso, naturalmente, a adaptação argentina traz muito mais detalhes do texto original do que a brasileira, esta centrada no anedótico, no desenrolar de uma trama que propicia vivências ao protagonista – ainda que muitos críticos da obra sustentem que, a despeito da maestria no *storytelling*, *Viagens de Gulliver* não constitui de fato um romance, baseado, como por exemplo *Robinson Crusoe*, numa trama e num herói – deixando em segundo plano os aspectos políticos e sociais que, sugerindo ao leitor um olhar satírico, Swift quis iluminar.²⁹³

No esforço para talhar Gulliver como herói inteligível às crianças, a “Biblioteca Infantil” esvazia tanto os dilemas pessoais como as críticas sociais da personagem. Assim, ao pedir ao rei de Blefescu autorização para partir, o Gulliver de Barros Ferreira justificou: “Majestade (...) em minha terra tenho esposa e um filho que a estas horas choram minha morte”. Ausente no original, o argumento soa estranho – pois tampouco parece, pelo tom da adaptação, uma simples estratégia retórica da personagem – quando, páginas depois, a história se conclui com um protagonista menos apegado à família do que se fizera imaginar: “Passados meses Gulliver entendeu-se da vida pacífica que levava junto de sua mulher e seus filhos (antes mencionara-se apenas um) e, desejoso de novas aventuras, vendeu os animais por seiscentas libras e embarcou, de novo, para as terras do Oriente”.²⁹⁴ Sequer se relata, como fizera Swift e como se incorporou à adaptação argentina, que ele não partiu sem antes assegurar a tranquilidade financeira de sua mulher e deixar, orgulhoso, seus filhos bem encaminhados.

Na versão de Billiken, a narrativa da primeira viagem se encerra lançando luz sobre conflitos vividos pelo protagonista, que volta a embarcar rumo a terras distantes, “apesar das muitas lágrimas que se verteram de uma e de outra parte”, ao despedir-se da família.²⁹⁵ Ao mesmo tempo, no ponto em que Gulliver justifica sua partida ao rei de

²⁹³ Alguns críticos consideram que há uma história em desenvolvimento em *Viagens de Gulliver*, e não simplesmente um registro de quatro viagens. Contudo, “embora o livro pareça um romance, em seu propósito real ele é uma sátira, e Gulliver não apenas não é o autor de seu livro, como tampouco uma personagem no mesmo, apesar de às vezes se parecer com uma. Gulliver é o que Swift precisa que ele seja a cada momento da sátira”. GRAVIL, R. *Gulliver's Travels and A modest proposal*. London: York Press, 2001; p. 54.

²⁹⁴ FERREIRA, B., op. cit., p. 46.

²⁹⁵ PLASENCIA, J. de, op. cit., p. 89. O final da 1ª viagem da edição de Billiken corresponde ao da edição irlandesa de 1735.

Blefuscu, essa edição preferiu o tom irônico que envolvia, originalmente, as manobras diplomáticas do narrador, ao apelo emocional da edição brasileira:

E embora o rei de Blefescu (...) se oferecesse para me tomar sob sua proteção, se quisesse ficar a seu serviço, insisti em rogar-lhe para autorizar minha partida, pois, além do desejo de retornar ao meu país, não queria ser motivo de ruptura entre tão poderosos soberanos.²⁹⁶

Ainda assim, ficaram de fora da edição argentina os comentários de Gulliver incluídos em diferentes adaptações inglesas da obra para crianças, de que apesar de acreditar na sinceridade do soberano quanto a querer protegê-lo, tinha resolvido nunca mais acreditar em príncipes e ministros.²⁹⁷ Afinal, e isso sim a versão de Billiken manteve, embora tivesse salvado Lilliput do ataque de Blefescu, ganhara a antipatia do imperador do primeiro reino ao recusar-se a repreender os vencidos. Diante disso, Gulliver observa: “É bem verdade que os serviços mais importantes prestados aos soberanos são muito pouca coisa se seguidos de uma negativa em servir cegamente as suas paixões”.²⁹⁸

Na versão da “Biblioteca Infantil”, o argumento foi suavizado:

Como a grande maioria dos homens, o monarca era soberbo e ambicioso. E projetou a conquista de Blefescu. Poria, dessa forma, para sempre fim à guerra e castigaria o povo vizinho anexando aquele país ao seu. Gulliver protestou. Disse que nunca prestaria seu apoio para a conquista de um povo livre. A resposta foi logo levada ao rei que nunca mais lhe perdoou.²⁹⁹

Desprezando as metáforas políticas que a obra original comportava, as próprias razões da guerra, que se articulavam com tensões internas do reino, foram ofuscadas na adaptação brasileira, ao contrário da argentina. Também só esta última descreve a ata que Gulliver, feito prisioneiro no início da história, veio a jurar, aceitando as condições para que o imperador lhe colocasse em liberdade. Traduzindo o viés sarcástico com que se apresentam os termos da ata, a edição de Billiken dedica quase uma página ao parágrafo introdutório, que reúne os títulos e louvores que antecedem a menção à sua Majestade. O sarcasmo volta a permear o comentário de Gulliver poucas páginas à frente, quando elogia o critério empregado pelos sábios do reino para calcular a ração de alimentos a que teria direito – 1874 vezes, dadas as proporções de seu corpo, a ração

²⁹⁶ *Ibidem*, p. 85.

²⁹⁷ Neste ponto, Gulliver afirma: “I told him, that since fortune, whether good or evil, had thrown a vessel in my way, I was resolved to venture myself in the ocean rather than be an occasion of difference between two such mighty monarchs”. SWIFT, J. *Gulliver's Travels*, ill. by Harry G. Theaker. London: Prince Charming Colour Books for Children, c. 1850.

²⁹⁸ PLASENCIA, J. de, op. cit., p. 58. Na p. 77, desculpa-se por contrariar ordens da corte por querer conservar os olhos, a liberdade e a vida.

dedicada a um natural de Lilliput: “De onde o leitor pode julgar o espírito admirável deste povo, e da economia sábia, exata e clarividente de seu soberano”.³⁰⁰

Explorando o olhar distanciado e inquiridor de Gulliver em relação à sociedade de Lilliput, a versão argentina convidava o leitor buscar outros sentidos no texto que não, fundamentalmente, o de acompanhar o desencadear dos acontecimentos. E a despeito dos cortes que também operou no texto original – como por exemplo a exclusão do mencionado trecho, no final do capítulo VI, em que Gulliver sai em defesa da reputação da “grande dama” que se afeiçoara a ele e cujo marido desesperou-se de ciúmes – dedicou espaço a considerações sociais e políticas do narrador. Assim, diferentemente da brasileira, a versão argentina incluiu outros conteúdos originalmente tratados nesse sexto capítulo, relativos às leis, costumes e padrões educacionais em Lilliput.

Neste ponto, aliás, a adaptação pela “Biblioteca Billiken” guarda um aspecto interessante, ao imprimir nas observações de Gulliver concepções educacionais ausentes no texto original e diversas daquelas que Swift quisera, como ironia, crítica ou ideal, comunicar. Inicialmente, embora resumida e disposta a suavizar alguns princípios sexistas e a omitir critérios elitistas do sistema educacional observado – pois a educação em Lilliput não era igual para todos –, a abordagem do tema mantém-se mais ou menos fiel à original:

Opinam que os pais não devem encarregar-se da educação dos filhos, a qual encomendam em geral a seminários públicos que existem nas cidades. Neles, os meninos se vestem e se alimentam com sensatez, e se lhes inspiram princípios de honra, justiça, valor, modéstia, clemência, religiosidade e amor à pátria.

Nos seminários para meninas, essas são educadas quase como os varões. Quando se descobre suas professoras entretendo-as com histórias extravagantes ou de medo, são açoitadas publicamente, presas durante um ano e desterradas depois pelo resto de seus dias na paragem mais deserta do país. Assim as jovens se envergonham tanto quanto os homens de serem tomadas por covardes ou tontas. (...) Também se lhes faz estudar ciências e letras, pois é uma máxima para eles que uma mulher deve ser para seu marido uma companhia sempre agradável, e assim adornar seu espírito para que não envelheça.³⁰¹

Swift, em verdade, explica que convinha que as esposas fossem cultivadas, já que não podiam ser sempre jovens. A idéia era de compensação e, de forma alguma, de que o que importa mesmo, no fim das contas, é a juventude do espírito. Além disso, a educação acima descrita era prevista apenas às crianças de nascimento nobre ou

²⁹⁹ *Ibidem*, p. 36.

³⁰⁰ *Ibidem*, p. 44.

³⁰¹ *Ibidem*, p. 65-66.

eminente, tendo propósitos distintos ou mesmo inexistindo para filhos de comerciantes, artesãos, camponeses etc.

Nos parágrafos seguintes, entretanto, as omissões ou ajustes dos termos originais deram lugar à inteira inovação. Assim, Gulliver observa:

As máximas dos liliputenses sobre educação são, em geral, muito sábias, e mais do que a sobrecarga de ciência preferem que esta se harmonize com o espírito dos estudantes e com os deveres que cada qual deve cumprir. (...) Cultiva-se entre eles o corpo e a alma com igual cuidado, pois supõem que é como um par de cavalos que é preciso guiar no mesmo passo. ‘Se você não forma – dizem – mais que o espírito de uma criança, seu exterior se faz grosseiro (...); e se você não forma mais que o corpo, a estupidez e a ignorância se apoderam do seu espírito’. É proibido aos professores castigar as crianças com dor, o que pode torná-las tímidas ou servis. Prefere-se vedar-se-lhes algum prazer, apelar ao seu sentido de honra ou, sobretudo, se lhes privar de duas ou três lições, o que as mortifica muito, porque é como julgar que não são dignos de instrução.³⁰²

Reconhece-se nessa passagem antes o corpo bem delimitado de princípios que Contancio C. Vigil empenhava-se em afirmar no mundo educacional argentino da primeira metade do século XX, do que as ênfases de Swift em aspectos curiosos e por vezes desconexos do sistema imaginado – por exemplo, no fato de que, em Lilliput, os pais só eram autorizados a visitar seus filhos estudantes duas vezes por ano e, ainda assim, sob supervisão de professores, orientados a coibir qualquer conversa privada entre aqueles e as crianças, assim como a distribuição de doces e presentes. Na versão original, a suposta busca de harmonia entre corpo e alma estaria no máximo sugerida na constatação de Gulliver sobre a educação dos meninos de elite, de que estavam “sempre ocupados com algum trabalho, a não ser nas horas de comer e dormir, que são muito poucas, e nas duas horas de diversão, que consistem de exercícios físicos”.³⁰³

Havia espaço, na adaptação de Billiken, para a exposição de idéias, para o fazer pensar. E se Swift fizera de Lilliput um cenário para a sátira mas também para projeções utópicas, por que não aproveitar o mote para desenhar, via adaptação, novos horizontes? A atualização dos significados da obra seria, em princípio, nessa versão menos depurada, tarefa do leitor; mas, tendo em vista o público imaginado – entre crianças e mediadores da literatura –, o adaptador não resistiu em trazer, para o interior da narrativa ficcional, prescrições educacionais. Trouxe-as, contudo, como representações a serem consideradas pelo leitor, mais do que critérios que confinavam, *a priori*, o

³⁰² *Ibidem*, p. 66-67.

³⁰³ SWIFT, J. *Travels into several remote nations of the world*. In four parts. Vol. III of the Author's Works. Dublin: Faulkner, 1735; p. 64.

universo apresentado ao mesmo, limitando suas possibilidades de interação com o texto, como se passou com a adaptação supervisionada por Lourenço Filho. No projeto editorial desse educador, o leitor em formação tinha etapas bem definidas a cumprir, guiado pela mão do mediador, que convidava, mas controlava.

Conclusão: perspectivas comparadas

Gabriela Mistral e Cecília Meireles – educadoras e escritoras – envolveram-se, em suas trajetórias, com o campo das leituras infantis. Muitas foram, a esse respeito, as afinidades entre ambas. Aproximaram-se das perspectivas educacionais escolanovistas; viam na criança delicadeza, ternura e, por prismas diversos, espiritualidade. Rabindranath Tagore foi para elas, do ponto de vista literário, filosófico e educacional, uma referência cara.

Ideais humanistas, que procuravam abrir caminho em “um mundo mergulhado em conflitos”, alentavam as atitudes e criações de ambas. Em Meireles, esse humanismo se sobrepunha às fronteiras nacionais e culturais. As crianças brasileiras, objeto primeiro de seu trabalho, não se diferenciavam das demais crianças no mundo, e os livros que lhes convinham eram parte de um patrimônio universal. Já Mistral, reservava às raízes culturais latino-americanas um espaço a ser cultivado nas crianças que aqui se criavam, por meio das narrativas folclóricas, por meio da admiração, tão marcada em seus discursos, por personagens como José Martí, Sarmiento, Vasconcelos... Mas o apreço por referenciais culturais latino-americanos não era excludente. Como Cecília Meireles, teve na figura e na obra de Selma Lagerlöf um parâmetro de narrativas folclóricas sublimes para a infância, e em *Platero y yo*, de Juan Ramón Jiménez, a história terna e poética capaz de tocar e nutrir os jovens leitores.

Ambas se preocuparam com a difusão social das letras, fosse pela escola, fosse pelas bibliotecas, fosse pelo debate público acerca do tema. Mistral, disposta a cativar as crianças para o mundo dos livros e fazer da leitura uma prática pela vida afora, Meireles focada na repercussão interior dos livros fundamentais ao desenvolvimento infantil. O repertório ideal, mais imediato para Meireles, associado a uma segunda etapa da trajetória do leitor para Mistral, era de excelência literária, em termos estéticos e de conteúdo, levando-se sempre em conta as preferências das crianças. Os textos de intenção didática e moralizante, por um lado, as histórias fúteis ou debochadas, por outro, não mereciam atenção.

Diante do desenvolvimento da indústria editorial, do rádio e do cinema na primeira metade do século XX, revelava-se cada vez mais difícil privilegiar, na formação infantil, o alimento cultural essencial – os contos folclóricos de origem rural, incontaminados, as obras literárias eternas. Em Meireles, os termos da relação com tais modernidades eram de resistência. Em Mistral, de um diálogo mais aberto, que

facultasse a incorporação, pelos livros infantis, de contribuições dos outros meios. Assim, por exemplo, que a apresentação visual dos livros fosse aprimorada, tornando-os mais atraentes aos olhos de crianças já seduzidas pelas telas de cinema.

Em contrapartida, enquanto Meireles recomendava a leitura de obras como *Alice no país das maravilhas* e *Coração* para crianças, Mistral, desconfiada dos romances, sublinhava o valor dos contos folclóricos e, para um leitor já maduro, dos clássicos da literatura adulta. O grau de flexibilidade de uma e outra na definição das fronteiras do universo literário infantil variava de acordo com o aspecto envolvido.

As duas bibliotecas infantis analisadas nesta parte surgiram em contextos diferentes. A Seção Infantil da BNM, datando de 1916, inseria-se em um espaço consagrado à formação e ao aperfeiçoamento de professores. Ainda que não estivesse, do ponto de vista dos frequentadores, diretamente vinculada às atividades escolares, nascia sob o amparo do sistema educacional público. Seu criador, porém, era um escritor e poeta, com incursões pelos campos da política e da educação – alguém que tratava a literatura, mesmo para crianças, não apenas pela ótica pedagógica.

A Biblioteca Infantil de São Paulo, por sua vez, inaugurada quase 20 anos mais tarde, foi obra do Departamento de Cultura do município, chefiado pelo também escritor e poeta Mario de Andrade. Incumbida de sua instalação e gestão esteve Lenyra Fraccaroli, formada pela Escola Normal mas identificada, desde cedo em sua trajetória profissional, com atividades bibliotecárias. A Biblioteca Infantil nascia como um espaço formalmente independente do sistema educacional, embora sua diretora dialogasse, na concepção de seu trabalho, com as referências teóricas escolanovistas.

A hipótese preliminar desta pesquisa era de que o acervo da *Sección Infantil* argentina estaria mais afinado com conteúdos escolares, ao passo que a Biblioteca paulistana, com obras recreativas e ficcionais. Não foi, entretanto, o que se constatou. A diferença mais saliente entre um e outro acervos diz respeito à origem dos livros que os compunham e aos repertórios literários, diferença essa em boa parte explicada pelo lapso de tempo que marca a criação das duas instituições e pelo tipo de desenvolvimento que tiveram os mercados editoriais num e noutro país. Assim, a presença de obras editadas no exterior foi bem maior no caso do acervo argentino, dado que, até princípios dos anos 1940, essa foi a principal fonte de livros especificamente dedicados à infância para o público daquele país.

Tal fato se refletia no próprio perfil desse acervo. Títulos consagrados no universo cultural hispânico – como *Historia de Gil Blas de Santillana*, de René Le Sage, *Las aventuras de Telêmaco*, de Fénelon, *Platero y yo*, de Juan Ramón Jiménez, *Bertoldo, Bertoldino y Cacaseno*, de Julio César de la Croce, *El ingenioso hidalgo D. Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes Saavedra – repetiam-se em numerosas adaptações importadas do Velho Mundo. No acervo brasileiro, a presença de títulos como os mencionados, quando ocorria, era mais tímida. Por exemplo, não havia alusão na *Bibliografia* de Fraccaroli, dada a indisponibilidade de edições brasileiras no período que o documento abrange, a *Platero y yo* e *As aventuras de Telêmaco*, algumas das pérolas do repertório literário infantil europeu. De *Bertoldo, Bertoldinho e Cacasseno* constava apenas a edição da Vecchi. Já *D. Quixote de la Mancha* figurava em três diferentes adaptações, das editoras Melhoramentos, Brasiliense e Minerva.

Ao mesmo tempo, os livros de inventário da BNM faziam referência a múltiplas adaptações, para crianças ou jovens, de clássicos da literatura – obras como as de William Shakespeare ou Calderón de la Barca –, gênero menos freqüente no repertório da Biblioteca Infantil. Da obra de Shakespeare, por exemplo, havia na *Bibliografia* apenas uma adaptação – *O rei imprudente*: adaptação da lenda do rei Lear – publicada pela “Biblioteca Infantil” da Melhoramentos. Existe aí, é verdade, um problema de fontes. Aparentemente, Fraccaroli não mencionou na *Bibliografia* certos livros constantes na Biblioteca que julgou mais juvenis do que propriamente infantis. Seja como for, as tantas adaptações relacionadas pelos livros de inventário da BNM eram via de regra explicitamente narradas a “*los niños*”, o que teria facultado, se disponíveis em português, seu ingresso na seleção de Fraccaroli.

Além disso, a *Bibliografia* brasileira mencionava uma ou outra obra editadas na França e, dentre as edições portuguesas, apenas as mais contemporâneas. Mesmo sem relevar os limites desse documento, o fato é que muito do repertório europeu – ou estrangeiro em geral –, para crianças, chegou à Biblioteca em edições brasileiras. Exemplos são os romances franceses da coleção “Menina e Moça”, os contos de Perrault, Grimm e Andersen adaptados pela Melhoramentos, entre outras empresas, as versões de *Alice* publicadas pela Globo ou pela Companhia Editora Nacional.

Havia, naturalmente, títulos da literatura universal que coincidiam nos dois acervos: traduções e adaptações de *As mil e uma noites* e da obra de Perrault, Grimm, Andersen, Schmidt, Ségur, Defoe, Swift, Carrol, Twain... E títulos da literatura argentina, traduzidos para o português, que ingressaram na Biblioteca Infantil – livros

de Vigil, Quiroga, Sánchez Puyol... O contrário não se deu. *Urupês* de Lobato constava dos livros de inventário da BNM, mas nenhum de seus textos infantis, disponíveis em espanhol (com uma exceção) a partir dos anos 1940, sugerindo que o olhar dos responsáveis pela *Sección Infantil* estava mais voltado a outras paragens.

Finalmente, a fonte mais caudalosa da *Bibliografía* de Fraccaroli, os contos de Walt Disney, não fluíu para a *Sección Infantil*, já desvigorada quando aquela começou a brotar. A literatura de origem norte-americana que aí chegou, sobretudo por edições espanholas, eram os clássicos do século XIX, de Louise May Alcott e Mark Twain.

O que se nota como comum a ambas as Bibliotecas é a flexível orientação ideológica na composição do acervo: agregavam-se textos cristãos, histórias com ênfase instrutiva, narrativas fantásticas e ficcionais, contos folclóricos, álbuns divertidamente ilustrados, romances, obras nacionais e estrangeiras. No universo das leituras criativas, as prescrições pareciam mais fluidas do que as que envolviam as leituras escolares. As cartilhas e livros de leitura traduziam de forma mais clara, por exemplo, as oscilações da vida política nacional, como sugerem as estampas e textos exaltando Vargas ou Evita Perón.

Alguns dos sentidos atribuídos a essas Bibliotecas, de promover lazer e cativar as crianças para a leitura, ajudam a explicar essa relativa autonomia, que abria espaço aos critérios artísticos, suavizando os ideológicos.

Suavizando, mas não anulando. Leopoldo Lugones, como Lenyra Fraccaroli, gostava de destacar serem os frequentadores das Bibliotecas originários de famílias trabalhadoras, que aí encontravam condições para o seu desenvolvimento moral e intelectual. Para além do papel de formar leitores, ambos atribuíam à biblioteca um papel social, ao cultivar atitudes e práticas que as próprias crianças ajudariam a disseminar em seus meios de origem. Atraídos pelos livros e pelo ambiente bem cuidado, no caso da BNM, pelos livros, o cinema, a discoteca, o copo de leite... no caso da Biblioteca Infantil de São Paulo, os jovens leitores estariam empregando seu tempo livre de forma considerada construtiva por esses mediadores.

Ao promover a leitura pública, democratizando o acesso aos livros e fomentando essa prática, as duas Bibliotecas representavam uma ação do Estado sobre a sociedade, um canal de modernização cultural. Modernização, há que se dizer, com sentidos precisos – de familiarização com um repertório literário legitimado, de internalização de determinadas atitudes e determinados princípios morais e estéticos.

Finalmente, no âmbito editorial, as orientações de Lourenço Filho buscavam conformar os livros infantis da Melhoramentos segundo critérios educacionais, estéticos e comerciais. Embora as publicações não necessariamente traduzissem de maneira unívoca esse esforço – porque não eram trabalho de uma só pessoa, e as negociações entre os vários princípios permitissem soluções variadas – a mediação do parecerista e diretor de coleção deixava suas marcas nas obras que viriam se dar a ler às crianças. Foi o caso do “Guliver” da “Biblioteca Infantil”, tão pasteurizado pela adaptação. Ao público argentino a “Biblioteca Billiken” oferecia uma versão mais densa, supondo que o leitor dela se apropriaria segundo suas próprias possibilidades e tornando mais tênue a ação do mediador literário e editorial. Ainda que este aproveitasse o cenário alegórico de Lilliput para professar algumas idéias pessoais.

Embora se referissem a iniciativas independentes, os três níveis de mediação analisados articularam-se de diferentes maneiras. Produzir, difundir, selecionar e promover as leituras literárias infantis foram faces de um mesmo desafio, o qual atraiu pessoas que partilhavam preocupações, em muitos sentidos, comuns. Os caminhos que contemplavam o desafio, recém esboçados na Argentina e no Brasil da primeira metade do século XX, conferiram visibilidade às idéias e ações dos poucos aventureiros, e propiciaram encontros.

Epílogo

Pensemos um pouco adiante do período estudado e comparemos orientações e realizações que vieram a se destacar entre mediadores e escritores de literatura infantil, na Argentina e no Brasil. Em 1959, a educadora e escritora argentina Fryda Schultz de Mantovani fez de *Sobre las hadas* um manifesto acerca da importância da literatura imaginativa e desinteressada na formação da criança. Dialogava com a realidade das leituras infantis em seu país e com os debates que se travavam internacionalmente nesse campo. Fryda criticava, por exemplo, a opinião da educadora italiana María Montessori (1870-1952), de que os contos de fadas contribuiriam para fazer das crianças “pequenos loucos”.³⁰⁴ Felicitava-se, em contrapartida, com as reações a essa perspectiva, expressas por entre outros, Eduardo Herriot, no prefácio ao livro de M. Lahy-Hollebecque, *Les chameurs d'enfants*, de 1928: “A adolescência virá depois a refrear o pensamento, desenvolvendo sua necessidade essencial de unidade, seu rigor lógico, seu apetite por clareza”. Também Ortega y Gasset, ao rechaçar a pedagogia pragmatista que depreciava as imagens fantásticas e procurava “implantar na alma da criança uma idéia exata das coisas”, proclamara: “Para mim, os fatos devem ser o final da educação: primeiro mitos, sobretudo mitos (...)”.³⁰⁵

Tratava-se de um confronto, concluía, Schultz de Mantovani, entre os que queriam que as crianças lessem apenas “literatura escolar” e os que acreditavam que esse tipo de livro, por si só, não bastava “para produzir no homem a ‘primeira comunhão’ com as letras (...) É que se deve estabelecer de uma vez por todas (...) a diferença que existe entre ‘literatura infantil’ e ‘literatura escolar’, a primeira desinteressada e a segunda pragmatista”.³⁰⁶

As concepções de Fryda afinavam-se, em boa medida, com aquelas professadas por Gabriela Mistral e Cecília Meireles, ao valorizar particularidades da condição infantil e sua sensibilidade para conteúdos imaginativos e formas artísticas. Postulou a educadora argentina: “Kierkegaard dizia que a infância é a idade pré-lógica; mas há uma lógica da infância que não se equivoca nunca. E essa é a que inventa a realidade de um mundo, que é a que a rodeia, e definitivamente a única à mão; serve-lhe para viver e

³⁰⁴ SCHULTZ DE MANTOVANI, F. *Sobre las hadas*: ensayos de literatura infantil. Buenos Aires: Nova, 1959; p. 24-25.

³⁰⁵ *Apud* SCHULTZ DE MANTOVANI, F., op. cit., p. 25.

³⁰⁶ SCHULTZ DE MANTOVANI, F., op. cit., p. 25.

para crescer em paz”.³⁰⁷ Por isso, que as narrativas infantis interagissem “com o curso vital da criança”, por meio de tônicas rítmicas, nos primeiros anos, míticas num segundo momento e, finalmente, heróicas.³⁰⁸

Os textos de Fryda Schultz de Mantovani fecundaram o terreno para o trabalho de escritores que despontaram na Argentina na segunda metade do século XX, identificados com o princípio de uma literatura infantil “desinteressada”, rica em significados plurais, a serem perscrutados por cada leitor, e esteticamente bem concebida. Refiro-me, entre outros, a Maria Elena Walsh, que começou a escrever para crianças em meados dos anos 1950 e a Graciela Montes, nos anos 1970. Em entrevista ao jornal *La Nación*, perguntou-se certa vez a Walsh:

LN - Muitos analistas entendem que na literatura argentina para crianças se produziu uma espécie de revolução copérnica a partir da publicação de seus livros e a difusão de suas canções. Como você interpreta esse impacto?

MEW - O infantil, ao cair nas mãos de alguns escritores cultos ou de alguns docentes esquecidos da infância real e concreta, contaminava-se de conteúdos extra-literários. Minha contribuição foi consciente apenas no sentido de querer usar a linguagem como jogo.(...)³⁰⁹

A postura coincide com a análise feita por Graciela Montes, em debate promovido por *La Nación* em 1990, no qual a escritora afirmou reconhecer três etapas na maneira de escrever para crianças, na Argentina:

uma primeira, que chamaria de espontânea. Uma segunda, que parte da definição pedagógica e psicológica das etapas evolutivas das crianças, suas aquisições intelectuais, seus mundos afetivos, e que marcou de maneira muito notória uma extensa produção. E uma terceira etapa, que é a atual, distinta, que apresenta textos mais determinados pela literatura, afinada com a literatura para adultos (...). Por trás dos novos produtos percebem-se as leituras de Cortázar, de Macedonio, de Borges. Parece-me que isso está dando à literatura infantil argentina um panorama novo, com perfis muito particulares. (...)³¹⁰

Movimento parecido se deu no Brasil, no que Nelly Novaes Coelho chamou de “fase inovadora pós-lobatiana” (a partir dos anos 1960/70 até o momento), mas que apresenta, contrastando com o percurso das letras argentinas, continuidades significativas em relação ao legado desse escritor da primeira metade do século XX.³¹¹

³⁰⁷ *Ibidem*, p. 120.

³⁰⁸ Cf. SCHULTZ DE MANTOVANI, F. *El mundo poético infantil*. Buenos Aires: El Ateneo, 1944; p. 44-45.

³⁰⁹ *Apud* MEHL, R. *Con este sí, con este no*: mas de 500 fichas de literatura infantil argentina. Buenos Aires: Colihue, 1992; p. 666.

³¹⁰ *Ibidem*, p. 662-663.

³¹¹ COELHO, N. N. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 6^a ed. São Paulo: Ática, 1997; p. 133. Nesses anos, surgiram associações internacionais e nacionais que visavam afirmar o gênero, promover e

Como sugeriu Ana Maria Machado, vencedora da medalha Hans Christian Andersen de 2000, o maior prêmio internacional de literatura infantil, concedido anualmente, desde 1956, pela *International Board on Books for Young People* (IBBY), ligada à Unesco:

[A literatura infantil brasileira] tem uma qualidade que, no exterior, só se compara à inglesa. (...)Essa comparação entre a literatura brasileira e a inglesa não sou eu quem faço. (...) É fácil reconhecer essa marca. Monteiro Lobato, por exemplo, bebeu na literatura inglesa. Não é à toa, pois ele traduziu *Peter Pan* e *Alice*. O que caracteriza essa marca é que não se precisa de mediação para passar do real para o fantástico.³¹²

Em certa oportunidade, a escritora chamou atenção para mais um aspecto que vem distinguindo, há muitas décadas, a literatura infantil brasileira, assim como a inglesa:

No livro infantil brasileiro quase não existe a presença do conto moral. De Monteiro Lobato para cá esta preocupação quase não existe entre os autores. No resto do mundo tem muito disso ainda. No Brasil já temos pelo menos 80 anos de estrada sem esta influência e é aí que está a grande força da literatura infantil brasileira. Mas uma coisa é falar no conto moral, outra é produzir um texto que discute questões éticas. Pois este último é próprio de toda a literatura. Toda a obra apresenta dilemas morais.³¹³

Antes de Ana Maria, outra escritora brasileira havia recebido o prêmio Hans Christian Andersen – Lygia Bojunga Nunes, em 1982, a primeira latino-americana a fazê-lo. Seus livros, entre os quais *Angélica*, *A bolsa amarela* e *A casa da madrinha*, datam de meados dos anos 1970, época do florescimento, segundo diversos críticos, da literatura infantil nacional.³¹⁴ Ao discutir a obra dessa autora, Ligia C. Magalhães sublinhou as continuidades em relação ao caminho aberto por Monteiro Lobato, mas também o esforço para explorar outras dimensões da infância:

a literatura infantil brasileira, com a obra de Lobato, já havia conferido à criança um lugar central, respeitando seu mundo e fornecendo padrões de interpretação que visam integrá-la num contexto cultural. As personagens do Sítio do Pica-pau Amarelo, porém, não apresentam problemas de identidade. Desde a primeira obra da série, Narizinho e Pedrinho surgem com características que os marcarão ao longo da obra (...) Nenhum deles é interiorado (sic), a identidade está pronta, o enigma é do lado de fora (...). Na obra de Lygia Bojunga Nunes, a integração no contexto social depende da

avaliar publicações literárias para crianças. Em 1968, criou-se no Brasil a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), articulada com orientações da IBBY. Ver a respeito, por exemplo, PERROTTI, E., op. cit.

³¹² MACHADO, A. M. Leitura democratizada. In: GARCIA, P. B. e DAUSTER, T. (Orgs.). *Teia de autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000; p. 25. Nascida no Rio de Janeiro em 1942, Ana Maria Machado começou a escrever para crianças no final da década de 1960.

³¹³ MACHADO, A. M. Ler é um direito. E um dever. Entrevista a César Fraga, *site Extra Classe*, julho de 2000.

³¹⁴ Em entrevista à revista virtual *Cuatrogatos*, a escritora Ruth Rocha apontou para uma relação entre esse fenômeno e a vigência da Ditadura Militar: “De fato, a literatura infantil se constrói a partir da metáfora, instrumento muito apropriado para expressar-se em tempos de censura violenta”. *Cuatrogatos*, revista de literatura infantil, n. 7, julho a setiembre de 2001.

construção da identidade; esta não é uma dádiva pré-moldada, mas uma conquista penosa através de um processo psicosocial. Um aspecto é indissociável do outro (...).³¹⁵

Com reconhecimento da crítica e do mercado, sem descartar, ainda hoje, o diálogo com o universo escolar, ao qual os escritores recorrem para difundir seus livros e interagir com professores e alunos, a literatura infantil brasileira vem caminhando no sentido de aprofundar e ramificar sendas trilhadas por Lobato.

No caso argentino, as continuidades reivindicadas e perceptíveis em relação à primeira metade do século XX são menos marcadas. Salvo poucas expressões que se mantiveram vivas no presente, renovando-se, como a obra de Javier Villafañe e a revista *Billiken*, ou circulando, especialmente no âmbito escolar, como os poemas de José Sebastián Tallon e os *Cuentos de la selva*, as letras infantis buscaram percorrer novos trajetos. Ao lado dos textos de origem estrangeira presentes nos catálogos de editoras argentinas (e também de brasileiras), emergiram autores nacionais de prestígio, mais voltados a esferas de legitimação literária do que educacional.³¹⁶

Nos dois países comparados, na segunda metade do século XX, diversificaram-se e ampliaram-se as instâncias de mediação – universidades e órgãos educacionais em geral, academias de letras e associações especializadas, editoras, meios de comunicação e bibliotecas... –, que dialogam com a produção e circulação de livros para crianças. No entanto, os escritores roubaram parte importante da cena, procurando cativar o grande público e apresentar-lhe, eles mesmos, suas razões, concepções e realizações.

³¹⁵ MAGALHÃES, L. C. Literatura infantil brasileira em formação. ZYLBERMAN, R. e MAGALHÃES, L. C., op. cit., p. 145-146.

³¹⁶ Nos anos 1960, foi fundado por Martha Salotti, diretora do Instituto Summa, o *Consejo Argentino para Literatura Infantil* (CAPLI). O Instituto Summa representou a Argentina junto a IBBY e criou um gabinete de pesquisas sobre Literatura Infantil.

Fontes

As fontes foram descritas segundo a instituição ou arquivo pessoal nos quais se realizou a pesquisa.

Sobre a Argentina

1. Asociación CEDIMECO: livros de literatura infantil publicados na Argentina, catálogos editoriais, biografias e textos de mediadores;
2. Sala Americana de la Biblioteca Nacional de Maestros: livros de inventário da *Sección Infantil*, relações de livros danificados da mencionada seção, documentos relativos à história da educação argentina e à criação de bibliotecas escolares;
3. Biblioteca Nacional de la República Argentina: livros de literatura infantil em espanhol, bibliografias de livros infantis, revistas educacionais, exemplares da revista *Billiken*, artigos sobre bibliotecas populares;
4. Biblioteca Nacional del Uruguay e Biblioteca Infantil de Ana Maria Bavosi, em Montevideu: obra infantil de autores uruguaios que se estabeleceram na Argentina;
5. Arquivo Nacional de la República Argentina: dados sobre a formação de bibliotecas populares;
6. Redação da revista Billiken: número comemorativo de 80 anos da revista;
7. Instituto Summa: livros de literatura infantil publicados na Argentina;
8. Biblioteca del Colegio Nacional de Buenos Aires: fichas do acervo;
9. Comisión Nacional Protectora de Bibliotecas Populares: busca das relações de livros distribuídos, no passado, pela comissão;
10. Livrarias e sebos de Buenos Aires: livros de literatura infantil em espanhol.

Sobre o Brasil

1. Biblioteca Pública Infantil e Juvenil de Belo Horizonte: obras de literatura infantil brasileira;
2. Seção de Bibliografia e Documentação da Biblioteca Infanto-Juvenil Monteiro Lobato de São Paulo: documentos relativos à fundação e à organização da Biblioteca Infantil Municipal por Lenyra de Arruda C. Fraccaroli; documentos sobre a criação de bibliotecas sucursais no município de São Paulo e sobre outras iniciativas de formação de bibliotecas, infantis e escolares, especialmente no estado de São Paulo; exemplares de obras de literatura infantil publicadas no Brasil; *Bibliografia Infantil de Obras*

Brasileiras, de 1953; *Biblioteca para crianças e adolescentes*, de 1928; cartas de Artur Neves a Monteiro Lobato, em papel timbrado da editora Brasiliense, durante a estadia do escritor em Buenos Aires (procurei localizar, sem sucesso, junto à família de Artur Neves e à Brasiliense, as cartas respostas por Lobato); catálogos e publicidade da Companhia Editora Nacional e da editora Brasiliense; jornal *A voz da infância*, produzido por freqüentadores da Biblioteca desde 1936; fontes sobre congressos de escritores juvenis; álbuns de fotografias da Biblioteca Infantil Municipal de S. Paulo;

3. Biblioteca José Mindlin: catálogos de editoras, livreiros e livrarias; obras de literatura infantil e juvenil publicadas no Brasil em fins do século XIX e princípios do século XX; coletâneas de correspondências de Mario de Andrade;

4. Arquivos da Companhia Editora Melhoramentos de S. Paulo: catálogos editoriais, exemplares de coleções infantis dessa editora, dados sobre tiragem, número e ano das reedições; pareceres editoriais produzidos por Lourenço Filho;

5. Arquivo da Companhia Editora Nacional: catálogos, exemplares de antigas edições da obra infantil de Monteiro Lobato;

6. Biblioteca Central da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Bibliotecas da Faculdade de Educação e da Faculdade de Psicologia da Universidade de São Paulo: revista católica *A Ordem*, revistas educacionais e títulos da “Biblioteca de Educação”, da Melhoramentos;

7. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – (CPDOC/FGV/RJ): correspondência entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato;

8. Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo: cartas de leitores a Monteiro Lobato; correspondência entre Cecília Meireles e Fernando de Azevedo; *Boletim Bibliográfico*. Ministério de Educação e Saúde/ Biblioteca Nacional, entre 1951 e 1954.

9. Documentos sobre Monteiro Lobato e Lenyra Fraccaroli guardados, respectivamente, por Joyce Campos Kornbluh e Dulce Fraccaroli.

10. Sebos e livrarias de Belo Horizonte, Rio de Janeiro e São Paulo.

Sobre literatura infantil estrangeira:

1. Bibliothèque L’Heure Jeunesse (Paris): edições das primeiras décadas do século XX de clássicos da literatura infantil francesa;

2. Bodleian Library (Oxford): microfilmes da *Opie collection*, de antigas edições de *Viagens de Gulliver*.

Bibliografía

Argentina

- AGUILAR C. et al. *La enseñanza nacional*. Buenos Aires: Espasa Calpe Argentina, 1940.
- ARMUS, Diego. *Mundo urbano y cultura popular*. Estudios de Historia Social Argentina. Buenos Aires: Sudamericana, 1990.
- AROSA, Domingo. La biblioteca del niño. *Revista de Educación*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires (La Plata), año LXI, n. 6-7, p. 571-573, junio a julio de 1920.
- BALDERSTON, Daniel. *El precursor velado*: R. L. Stevenson en la obra de Borges. Buenos Aires: Sudamericana, 1985.
- BARCIA, Pedro Luis (Org.). *Obras completas de Leopoldo Lugones*. Buenos Aires: Ediciones Pasco, 1999. v.2
- BERDIALES, Germán. El cuento infantil rioplatense. Buenos Aires: Castellví, 1958.
- _____. *La canción de cuna*. Buenos Aires: Futura, 1937.
- BERTOTTO, José G. (Deputado pela província de Santa Fe). Fomento de las bibliotecas infantiles – un proyecto de ley. *Revista de Educación*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires (La Plata), año LXVI, n. 4, p. 946-952, agosto a setiembre de 1925.
- *Bibliotecas populares argentinas*. Buenos Aires: Manrique Zago Ediciones, 1995.
- *Billiken*: 1919-1999, edición especial. La vuelta a la infancia en 80 años. Buenos Aires, n. 4170, noviembre de 1999.
- BORDELOIS, Ivonne. *Un triángulo crucial*: Borges, Güiraldes y Lugones. Buenos Aires: EUDEBA, 1999.
- BUONOCORE, Domingo. *Libreros, editores e impresores de Buenos Aires*. Buenos Aires: El Ateneo, 1944.
- CAPDEVILA, Arturo. *Lugones*. Buenos Aires: Aguilar, 1973.
- CÁRDENAS, Eduardo José e PAYÁ, Carlos Manuel. *La Argentina de los hermanos Bunge*: un retrato íntimo de la elite porteña del 1900. Buenos Aires: Sudamericana, 1997.
- CARLI, Sandra. “Historia de la infancia: una mirada a la relación entre cultura, educación, sociedad y política en Argentina”. In: CUCUZZA (Comp.) *Historia de la Educación en Debate*. Buenos Aires: Niño y Dávila Editores, 1996.
- CARILLA, Emilio. *Autores, libros y lectores en la literatura argentina*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán, 1979.
- CICERCHIA, Ricardo. *Historia de la vida privada en la Argentina*. Buenos Aires: Troquel, 1998.
- CORBIÈRE, Emilio J. *Mamá me mimó, Evita me amó*: la educación argentina em la encrucijada. Buenos Aires: Sudamericana, 1999.

- CORREA AGUIRRE, Rogación. Una biblioteca escolar infantil. *Revista de Educación*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires (La Plata), año LXXII, n. 5, p. 844-845, julio a noviembre de 1931.
- COSSETINI, Olga. *La escuela viva*. Buenos Aires: Losada, 1942.
- DAUDET, Mme. Alphonse. El encanto de los libros. *Revista de Educación*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires (La Plata), año LXXII, n. 3, p. 575-577, mayo a junio de 1931.
- DEVOTO, Fernando e MADERO, Marta (Dir.). *Historia de la vida privada en la Argentina*. La Argentina plural: 1870-1930. Buenos Aires: Taurus, 1999, v.2.
- _____. *Historia de la vida privada en la Argentina*. La Argentina entre multitudes y soledades. De los años treinta a la actualidad. Buenos Aires: Taurus, 1999, v.3.
- DUAYEN, César. *Stella*. Espanha: Hyspamerica Ediciones Argentinas, 1985.
- ESPAÑOL, Raquel. Biblioteca escolar Adolfo Alsina: su funcionamiento. *Revista de Educación*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires (La Plata), año LXXII, n. 5, p. 840-842, julio a noviembre de 1931.
- _____. La lectura y su difusión. *Revista de Educación*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires (La Plata), año LXVIII, n. 4, p. 864-866, mayo a septiembre de 1927.
- FORGIONE, Jose D. *Antología pedagógica argentina*. Buenos Aires: El Ateneo, 1949.
- FRUTOS, Raúl. Relatos de las experiencias en una biblioteca popular. *Boletín de la Asociación de Bibliotecas Profesionales de Rosario*, volume extraordinario, p. 59-78, p. 1979.
- *Fryda*: homenaje de sus amigos. Buenos Aires: Ediciones Revista Sur, 1979.
- Gabriela Mistral. *Revista de Educación*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires (La Plata), año LXXII, n. 3, p. 572-573, mayo a junio de 1931.
- GARCÍA JIMÉNEZ, Francisco. *Memorias y fantasmas de Buenos Aires*. Buenos Aires: Ediciones Corregidor, 1994.
- GAZARIAN-GAUTIER, Marie-Lise. *Gabriela Mistral*. La maestra de Elki. Buenos Aires: Crespillo, 1973.
- GOLDAR, Ernesto. *Buenos Aires*. Vida cotidiana en la década del 50. Buenos Aires: Editorial Plus Ultra, 1992.
- GUTIERREZ, Leandro H. e ROMERO, Luis Alberto. *Sectores populares, cultura y política*. Buenos Aires en la entreguerra. Buenos Aires: Sudamericana, 1995.
- _____. Sociedades barriales, bibliotecas populares y cultura de los sectores populares: Buenos Aires 1920-1945. *Desarrollo Económico*. Revista de Ciencias Sociales (Buenos Aires), v. 29, n. 113, p. 33-62, abril-junio 1989.
- HERMES VILLORDO, Oscar. *El grupo SUR: una biografía colectiva*. Buenos Aires: Planeta: Biografías del Sur, 1993.
- HUERGO, Palemón. Un informe olvidado sobre bibliotecas populares. *Revista de Educación*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires (La Plata), año LXVI, n. 1, p. 5-15, enero a febrero de 1925.
- INTERGUGLIELMO, Marta N. S. de. *Libros para niños en la República Argentina*. Buenos Aires: s. n., 1951.

- JESUALDO. *A literatura infantil: ensaio sobre a ética, a estética e a psicopedagogia da literatura infantil*. São Paulo: Cultrix; EDUSP, 1978.
- _____. *Vida de un maestro*. Buenos Aires: Losada, 1947.
- JOVEL, Sara. Los frutos de la lectura. *Revista de Educación*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires (La Plata), año LXXII, n. 2, p. 421-422, marzo a abril de 1931.
- LUGONES, Leopoldo. *El payador*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1991.
- _____. Los frutos de la biblioteca. *Revista de Educación*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires (La Plata), año LXVI, n. 3, p. 15-17, mayo a julio de 1925.
- MANTOVANI, Juan. *La educación y sus tres problemas*. Buenos Aires: El Ateneo, 1972.
- _____. *Filósofos y educadores*. Buenos Aires: El Ateneo, 1962.
- MAUNÁS, Delia (Entrev.). *Boris Spivacow: memoria de un sueño argentino*. Buenos Aires: Colihue, 1995.
- MEDINA, Pablo. Apuntes sobre la historia del libro en la escuela argentina. *Site da Biblioteca Nacional del Maestro*, outubro de 2000.
- _____. *Panorama de la literatura infantil argentina*. Caracas: Parapara: Banco del Libro, 1984.
- _____. Viagens do bonequeiro Javier Villafañe no Brasil. *Continente Sul Sur*. Revista do Instituto Estadual do Livro (Porto Alegre), 1997.
- MEHL, Ruth. *Con este sí, con este no: mas de 500 fichas de literatura infantil argentina*. Buenos Aires: Colihue, 1992.
- MERLO, Juan Carlos. *Nuestra literatura infantil y juvenil*. Buenos Aires: Acme, 1984.
- MIRA LÓPEZ, Lola e HOMAR, Armida M.. *Educación Pre-Escolar: su evolución en Europa, en América y especialmente en la República Argentina*. Buenos Aires: El Ateneo, 1939.
- MISTRAL, Gabriela. Biblioteca y escuela. *Revista de Educación*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires (La Plata), año XC, n. 1, p. 72-80, enero 1949.
- _____. *Magisterio y niño*. Selección de prosas y prólogo de Roque Esteban Scarpa. Santiago: Andres Bello, 1979.
- OSZLAK, Oscar. *La formación del Estado argentino: orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires: Planeta Argentina, 1997.
- PASTORIZA DE ETCHEBARNE, Dora. *El cuento en la literatura infantil*. Ensayo crítico. Buenos Aires: Kapelusz, 1962.
- PINTO, Júlio Pimentel. *Uma memória do mundo: ficção, memória e história em Jorge Luis Borges*. São Paulo: Estação Liberdade: FAPESP, 1998.
- PRIETO, Adolfo. *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna*. Buenos Aires: Sudamericana, 1988.
- PUIGGRÓS, Adriana (Dir.). *Historia de la Educación Argentina*. Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916). Buenos Aires: Galerna, 1990. v. 1

- _____. *Historia de la Educación Argentina*. Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino. Buenos Aires: Galerna, 1991. v. 2
- _____. *Historia de la Educación Argentina*. Escuela, democracia y orden (1916-1943). Buenos Aires: Galerna, 1992. v. 3
- _____. *Historia de la Educación Argentina*. La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945). Buenos Aires: Galerna, 1993. v. 4
- _____. *Historia de la Educación Argentina*. Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955). Buenos Aires: Galerna, 1995. v. 6
- RECALDE, Héctor. *El Primer Congreso Pedagógico (1882)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1987.
- REZZANO, Clotilde Guillén de. *Los jardines de infantes*. Buenos Aires: Kapelusz, 1940.
- RIVERA, Jorge B. *El escritor y la industria cultural*. Buenos Aires: Atuel, 1998.
- RIVERO, Nicolas Augusto. *Historia de la Biblioteca Nacional de Maestros*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia, 1984.
- ROMERO, José Luis. *Las ideas políticas en Argentina*. México: Fondo de Cultura Económica, 1956.
- _____. *Latinoamérica: las ciudades y las ideas*. 4ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI, 1986.
- _____. *Breve historia de la Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1996.
- ROMERO, Luis Alberto. *Argentina: una crónica total del siglo XX*. Buenos Aires: Aguilar, 2000.
- SAGASTIZÁBAL, Leandro de. *La edición de libros en la Argentina: una empresa de cultura*. Buenos Aires: EUDEBA, 1995.
- SALAS, Horacio. *El Centenario*. Argentina en su hora más gloriosa. Buenos Aires: Planeta, 1996.
- SÁNCHEZ, Florencio. *M'hijo el doctor*. Buenos Aires: Kapelusz, 1998.
- SARLO, Beatriz. *El imperio de los sentimientos: narraciones de circulación periódica en la Argentina (1917-1927)*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2000.
- _____. *La maquina cultural: maestras, traductoras y vanguardistas*. Buenos Aires: Planeta Argentina, 1998.
- _____. *Una modernidad periférica*. Buenos Aires 1920 y 1930. Buenos Aires: Nueva Visión, 1988.
- _____. *Paisagens imaginárias: intelectuais, arte e meios de comunicação*. São Paulo: EDUSP, 1997.
- SARMIENTO, Domingo F.. *Educación común*. Buenos Aires: Solar, 1987.
- _____. *Facundo: civilização e barbárie*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- SCHULTZ DE MANTOVANI, Fryda. *El mundo poético infantil*. Buenos Aires: El Ateneo, 1944.
- _____. *Sobre las hadas: ensayos de literatura infantil*. Buenos Aires: Nova, 1959.
- SOLARI, Manuel Horacio. *Historia de la educación argentina*. Buenos Aires: Paidós, 1949.
- SOSA, Jesualdo. *A literatura infantil: ensaio sobre a ética, a estética e a psicologia da literatura infantil*. São Paulo: Cultrix: EDUSP, 1978.

- _____. *Vida de un maestro*. 2ª. ed. Buenos Aires: Losada, 1947.
- TEDESCO, Juan Carlos. *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1982.
- TEITELBOIM, Volodia. *Gabriela Mistral pública y secreta*. Santiago de Chile: Ediciones BAT, 1991.
- VARELA, Mirta. *Los hombres ilustres de Billiken: héroes en los medios y en la escuela*. Buenos Aires: Colihue, 1994.
- VÁZQUEZ-RIAL, Horacio (dir.). *Buenos Aires: 1880-1930. La capital de un imperio imaginario*. Madri: Alianza Editorial, 1996.
- VIGIL, Constancio C. *La educación del hijo*. Buenos Aires: Atlantida, 1941.
- VILLAFANE, Javier. *Antología: obra y recompilaciones*. Buenos Aires: Sudamericana, 1990.
- VILLARONGA, Luis. *El sembrador*. Constancio C. Vigil. 2ª. ed. Porto Rico: Biblioteca de Autores Puertorriqueños, 1939.
- VIÑAS, David. *Literatura argentina y política: de Lugones a Walsh*. Buenos Aires: Sudamericana, 1996.

Brasil

- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *Instrução pública no Brasil (1500-1889)*. História e legislação. 2ª. ed. rev. São Paulo: EDUC, 2000.
- AMORIM, Sônia Maria de. *Em busca de um tempo perdido: edição de literatura traduzida pela editora Globo (1930-1950)*. São Paulo: EDUSP: Com Arte; Porto Alegre: Editora UFRGS, 1999.
- ANDRADE, Mario. *Vida literária*. São Paulo: Hucitec: EDUSP, 1993.
- ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1967.
- AZEVEDO, Carmen Lucia de, CAMARGO, Marcia e SACCHETTA, Vladimir. *Monteiro Lobato: furacão na Botocúndia*. São Paulo: SENAC São Paulo, 1997.
- AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 4ª ed. Brasília: Editora UNB, 1963.
- ____ (et al.). A reconstrução educacional no Brasil. *Educação* (São Paulo), v. VI, n. 6, 7 e 8, p. 3-31, 1932.
- BARROS, Maria Paes de. *No tempo de dantes*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- BEDA, Ephraim de Figueiredo. *Octalles Marcondes Ferreira: formação e atuação*. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade de São Paulo, 1987.
- BOMENY, Helena (Org.). *Constelação Capanema: intelectuais e políticas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.
- BRASIL, Pe. Sales. *A literatura infantil de Monteiro Lobato ou o comunismo para crianças*. Salvador: Aguiar e Souza, 1957.
- CAPELATO, Maria Helena R. e PRADO, Maria Lígia C. *O bravo matutino*. Imprensa e ideologia: o jornal O Estado de S. Paulo. São Paulo: Alfa-Omega, 1980.
- *Cartas a um jovem escritor*, de Mário de Andrade a Fernando Sabino. Rio de Janeiro: Record, 1981.

- *Cartas de Mário de Andrade a Luis da Camara Cascudo*. Belo Horizonte: Villa Rica, 1991.
- *Cartas de Mário de Andrade a Prudente de Moraes*, neto, 1924-36. Org. Georgina Koifman. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. 3ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- CARVALHO, Marta M. Chagas de. *A escola e a República*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- _____. *Molde Nacional e fôrma física: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.
- _____. Uso do impresso nas estratégias católicas de conformação do campo doutrinário da pedagogia (1931-1935). *Cadernos ANPED* (Belo Horizonte), n. 7, dezembro de 1994. p. 41-60
- CARVALHO, Marta Maria C. e TOLEDO, Maria Rita de A. Reforma escolar, pedagogia da escola nova e usos do impresso. *Contemporaneidade e Educação*: revista semestral de Ciências Sociais e Educação, IEC (Rio de Janeiro), no. 7, p. 71-92, 1º. semestre de 2000.
- CASCUDO, Luís da Camara. *Literatura oral no Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia/ São Paulo: EDUSP, 1984.
- CAVALHEIRO, Edgard. *Monteiro Lobato: vida e obra*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956. 2 v.
- _____. *Testamento de uma geração*. Porto Alegre: Livraria Globo, 1944.
- CHIARELLI, Tadeu. *Um Jeca nos vernissages*. São Paulo: EDUSP, 1995.
- COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico de literatura infantil e juvenil brasileira: séculos XIX e XX*. 4ª ed. rev. São Paulo: EDUSP, 1995.
- _____. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 6ª. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- CURY, Carlos R. Jamil. *Ideologia da educação brasileira: católicos e liberais*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.
- DANTAS, Paulo (Org.). *Vozes do tempo de Lobato*. Rio de Janeiro: Traço Editora, 1982.
- DE LUCA, Tania Regina. *A Revista do Brasil: um diagnóstico para a (N)ação*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- DONATO, Hernâni. *100 anos da Melhoramentos: 1890-1990*. São Paulo: Melhoramentos, 1990.
- DÓRIA, Sampaio. *Educação moral e educação econômica*. São Paulo: Melhoramentos, 1928.
- Dossiê: Cecília Meireles, cem anos. *Cult. Revista Brasileira de Literatura* (São Paulo), ano V, p. 41-63, outubro de 2001.
- DUTRA, Eliana de Freitas. *O ardil totalitário*. Imaginário político no Brasil dos anos 30. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.
- FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 2ª ed. São Paulo: EDUSP; FDE, 1995.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque e BRITTO, Jader de Medeiros (Orgs.). *Dicionário de Educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/ MEC-INEP, 1999.
- FRACAROLLI, Lenyra. *Bibliografia Infantil de Obras Brasileiras*. São Paulo: Divisão de Bibliotecas Infanto-Juvenis do Município de São Paulo, 1953.

- FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez; Bragança: USF-IFAN, 1997.
- _____. FREITAS, M. A. Teixeira de. *O que dizem os números sobre o ensino primário*. São Paulo: Melhoramentos, 1937.
- FREYRE, Gilberto. *Ordem e progresso*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1959.
- _____. *Perfil de Euclides e outros perfis*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1959.
- FRIAS FILHO, Otavio e CHAGA, M. Antonio. *Monteiro Lobato*. Chapecó: Grifos, 1999.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Cordel: leitores e ouvintes*. Belo Horizonte: Autêntica, 1991.
- GARCIA, Pedro Benjamin e DAUSTER, Tania (Orgs.). *Teia de autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- GOLDSTEIN, Norma Seltzer e BARBOSA, Rita de Cássia (Orgs.). *Cecília Meireles, 1901-1964*. Seleção de textos, notas, estudos biográficos, históricos e críticos e exercícios. São Paulo: Abril Educação, 1982.
- GOMES, Angela de Castro. *Essa gente do Rio...: modernismo e nacionalismo*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.
- HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil*. São Paulo: T. A. Queiroz; EDUSP, 1985.
- HILSDORF, Maria Lucia Spedo. Lourenço Filho em Piracicaba. In. SOUSA, Cynthia Pereira de (Org.). *História da Educação: processos, práticas e saberes*. São Paulo: Escrituras, 1998; p. 95-112.
- IUMATTI, Paulo Teixeira. *Caio Prado Júnior*, historiador e editor. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, 2001. 2v (versão revisada)
- LAFETÁ, João Luiz. *1930: a crítica e o modernismo*. 2ª. ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades: Editora 34, 2000.
- LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Um Brasil para crianças*. Para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. São Paulo: Global, 1993.
- LAJOLO, Marisa Philbert. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.
- _____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 3ª. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- _____. *Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.
- LEITE, Dante Moreira. *O caráter nacional brasileiro*. 4ª ed. SP: Pioneira, 1983.
- LINHARES, Maria Yedda L. (Coord.). *História do Brasil*. Rio de Janeiro: Campus, 1990.
- LISBOA, Henriqueta. *Literatura oral para a infância e a juventude*. São Paulo: Cultrix, s. d.
- LOBATO, Monteiro. *A Barca de Gleyre*: quarenta anos de correspondência literária entre Monteiro Lobato e Godofredo Rangel. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.
- _____. *Conferências, artigos e crônicas*. São Paulo: Brasiliense, 1959.
- _____. *Mr. Slang e o Brasil e Problema vital*. (Obras Completas de Monteiro Lobato) São Paulo: Brasiliense, 1964. v. 8
- _____. *O Sacy Perêre*: resultado de um inquérito. São Paulo: Seção de Obras de Obras de 'O Estado de São Paulo', 1918. (edição fac-similar de 1998)
- _____. *Prefácios e entrevistas*. 5ª ed. - São Paulo: Brasiliense, 1951.

- _____. *Urupés: cuentos brasileiros*. Buenos Aires: El Ateneo, 1947.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira e GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). *Lendo e escrevendo Lobato*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- LOPEZ, Telê Porto Ancona (Org.). *Mário de Andrade*. Entrevistas e Depoimentos. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.
- LORENZO, Helena Carvalho de e COSTA, Wilma Peres da (Orgs.). *A década de 1920 e as origens do Brasil moderno*. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. São Paulo: Melhoramentos, 1930.
- _____. O cinema na escola. *Escola Nova* (segunda phase da Revista 'Educação'), Órgão da Directoria Geral do Ensino de São Paulo, v. II, nos. 3 e 4, p. 141-143, março e abril de 1931.
- _____. *O ensino e a biblioteca*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1944.
- _____. *Reformas da instrução pública*. In. *500 anos de Educação no Brasil*. 2ª. ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- _____. *Tendências da educação brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1941.
- *Mário de Andrade, correspondente contumaz*. Cartas a Pedro Nava, 1925-1944. Org. Fernando da Rocha Peres. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- *Mario de Andrade*. El paulista de la calle Florida. Trad. e org. Raul Antelo. Buenos Aires: Centro de Estudios Brasileños, 1979.
- MARTINS, Ana Luiza. *Gabinetes de leitura da província de São Paulo: a pluralidade de um espaço esquecido, 1847-1890*. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade de São Paulo, 1990.
- MEIRELES, Cecília. *Cecilia e Mario*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.
- _____. *Crônicas de educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001, v. 3 e v. 4.
- _____. *Problemas da literatura infantil*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- MEYER, Marlyse. *Folhetim: uma história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- MICELI, Sergio. *Intelectuais à brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- _____. *Intelectuais e classes dirigentes no Brasil (1920-1945)*. São Paulo: DIFEL, 1979.
- MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. *Baú de memórias, bastidores histórias*. O legado pioneiro de Armanda Alvaro Alberto. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002.
- MONARCHA, Carlos. (Org.). *Anísio Teixeira: a obra de uma vida*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- _____. *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1999.
- _____. (Org.). *Lourenço Filho: outros aspectos, mesma obra*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.
- MORLEY, Helena. *Minha vida de menina*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização: 1876-1994*. São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.
- MOTA, Carlos Guilherme. *Ideologia da cultura brasileira: 1933-1974*. 9ª. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- NEVES, Margarida de Souza, LÔBO, Yolanda Lima e MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. *Cecília Meireles: a poética da educação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Loyola, 2001.
- NITRINI, Sandra (Org.). *Aquém e além mar: relações culturais Brasil e França*. São Paulo: Hucitec, 2000.
- NOVAIS, Fernando (Dir. da col.) e SEVCENKO, Nicolau (Org. do vol.). *História da vida privada no Brasil: República: da belle époque à era do rádio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. v 3
- NOVAIS, Fernando (Dir. da col.) e SCHWARCZ, Lilia M. (Org. do vol.). *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. v 4
- OLIVEIRA, Lúcia Lippi, VELLOSO, Mônica Pimenta e GOMES, Angela de Castro. *Estado Novo: ideologia e poder*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- ORLOV, Martha Livia Volpe. *Revista do Brasil e a formação de uma consciência nacional*. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, 1980. 2v
- ORTIZ, Renato. *A moderna tradição brasileira: cultura brasileira e indústria cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- PAIVA, Aparecida. *A voz do veto: a censura católica à leitura de romances*. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.
- PAIXÃO, Fernando (Org.). *Momentos do livro no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.
- PENTEADO, J. Roberto Whitaker. *Os filhos de Lobato: o imaginário infantil na ideologia do adulto*. Rio de Janeiro: Qualitymark; Dunya, 1997.
- PERROTTI, Edmir. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990.
- _____. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.
- PRADO, Caio Graco, Ensinar a pensar. *Leia livros*. (São Paulo), n. 4, ago.-set. 1978.
- *Querida Henriqueta*. Cartas de Mario de Andrade a Henriqueta Lisboa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.
- RAFFAENI, Patrícia Tavares. *Esculpindo a cultura na forma do Brasil*. O Departamento de Cultura de São Paulo (1935-1938). Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade de São Paulo, 1999.
- RAMOS, Graciliano. *Infância*. 31ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.
- *Revista do Arquivo Municipal*. São Paulo, DPH, n. 198, 1990. (reedição fac-similar do número especial da Revista do Arquivo Municipal de 1946)
- SCHAPOCHNIK, Nelson. *Os jardins das delícias: gabinetes literários, bibliotecas e figuras da leitura na Corte Imperial*. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, 1999.
- SCHWARTZMAN, Simon, BOMENY, Maria Helena Bousquet e COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra: Editora FGV, 2000.
- SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

- _____. *Orfeu extático na metrópole*: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- SGARBI, Antonio Donizetti. *Igreja, educação e modernidade na década de 30*. Escolanovismo católico construído na CCBE, divulgado pela Revista do Brasileira Pedagógica. Dissertação (Mestrado em História da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia*: introdução à administração escolar. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997. (1ª. ed. 1936)
- _____. *Educação progressiva*: uma introdução à filosofia da educação. (Biblioteca Pedagógica Brasileira) São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933.
- _____. *Educação pública*: administração e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, 1934; p. 235.
- TEIXEIRA, Eliane Marta et al. *Lendo e escrevendo Lobato*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- TOLEDO, Maria Rita de Almeida. *Coleção Atualidades Pedagógicas*: do projeto político ao projeto editorial (1931-1981). Tese (Doutorado em EHPS) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.
- TORRESINI, Elisabeth Rochadel. *Editora Globo*: uma aventura editorial nos anos 30 e 40. São Paulo: EDUSP; Com Arte; Porto Alegre: Editora UFRGS, 1999.
- VENANCIO FILHO, Francisco. *A educação e seu aparelhamento moderno*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1941. (Biblioteca Pedagógica Brasileira)
- _____. Entre livros... *Educação*: órgão da Diretoria Geral do Ensino de São Paulo, v. III, nos. 6 e 7, p. 140-146, junho-julho de 1932.
- VIANNA, Aurélio e FRAIZ, Priscila. *Conversa entre amigos*: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia; Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1986.
- VIDAL, Diana. *O exercício disciplinador do olhar*: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação Docente do Rio de Janeiro Distrito Federal (1932-1937). Tese (Doutorado em História da Educação) – Universidade de São Paulo, 1995.
- _____. Práticas de leitura na escola brasileira dos anos 1920 e 1930. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). *Modos de ler, formas de escrever*: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- VIDAL, Diana Gonçalves e HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (Orgs.). *Brasil 500 anos*: Tópicos em História da Educação. São Paulo: EDUSP, 2001.
- ZILBERMAN, Regina (Org.). *Atualidade de Monteiro Lobato*: uma revisão crítica. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

Argentina e Brasil

- BEIRED, José Luis Bendicho. *Sob o signo da nova ordem*: intelectuais autoritários no Brasil e na Argentina. São Paulo: Loyola, 1999.
- CAPELATO, Maria Helena Rolim. *Multidões em cena*: propaganda política no varguismo e no peronismo. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.
- JOFRE BARROSO, Haydee. *Monteiro Lobato*. Buenos Aires: Futuro, 1959.
- LOBATO, Monteiro. *La nueva Argentina*. Buenos Aires: Acteon, 1946.

- PERES, Ana Maria Clark. A literatura infantil latino-americana: Brasil e Argentina. In: MACIEL, Maria Esther, ÁVILA, Myriam e OLIVEIRA, Paulo M. (Orgs.). *América em movimento: ensaios sobre literatura latino-americana do século XX*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1999. p. 69-91

Geral

- *À l'enseigne du Père Castor*. Paris: Flammarion, 1982.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BALLARD, Michel. *De Cicerón à Benjamin*. Traducteur traductions réflexions. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1992.
- BARBIER, Frédéric. Le commerce international de la librairie française au XIXe siècle (1815-1913). *Revue d'Histoire Moderne et Contemporaine*, janvier-mars 1981, p. 94-117.
- BAULLAND, Marc. *La bibliothèque verte (1923-1959): l'esprit d'une collection de littérature pour la jeunesse*. Monographie (Maîtrise d'Histoire) – Paris IV, 1996.
- BEAUDE, P. M., PETITJEAN, A. et PRIVAT, J. M. (Dir.) *La scolarisation de la littérature de jeunesse*. Actes du Colloque. Université de Metz, 1996.
- BECCHI, Egle et JULIA, Dominique. *Histoire de l'enfance en Occident: du XVIIIe siècle à nos jours*. Paris: Éditions du Seuil, 1998.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BLOCH, Marc. Pour une histoire comparée des sociétés européennes. In: *Mélange Historiques*, t. I, Paris S. E. V. P. E. N., 1963. (1ª. ed. 1928)
- BONAZZI, Marisa e ECO, Umberto. *Mentiras que parecem verdades*. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1980.
- BOTREL, Jean François. *Libros, prensa y lectura en la España del siglo XIX*. Biblioteca del libro. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez; Pirámide, D. L., 1993.
- BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BRAVO-VILASSANTE, Carmen. *Historia y antologia de la literatura infantil iberoamericana*. Madri: Doncel, 1982.
- BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Ed. UNESP, 1992.
- CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CANDIDO, Antonio. *A educação pela noite e outros ensaios*. 3ª. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- _____. A literatura e a formação do homem. *Remate de Males*, Revista do Departamento de Teoria Literária da UNICAMP (Campinas), número especial, p. 81-113, 1999.
- _____. *Vários escritos*. 3ª ed. rev. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CHAND LAL, Prem. *Reconstruction and Education in Rural India*. In the light of the programme carried on at Skineketan, the Institute of Rural Reconstruction founded by Rabindranath Tagore. Londres: George Allen and Unwin LTD, 1932.
- CHARTIER, Anne-Marie e HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura (1880-1980)*. São Paulo: Ática, 1995.

- _____. *Discours sur la lecture* (1880-2000). Paris: BPI - Centre Pompidou; Fayard, 2000.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- CHARTIER, Roger et MARTIN, Henri-Jean. *Histoire de l'édition française*. Le temps des éditeurs, du Romantisme à la Belle Époque. Paris: Promodis, 1985.
- CHAUDHURI, Sukanta (Org.). *Rabindranath Tagore: selected writings for children*. New Delhi: Oxford University Press, 2002.
- CLAPARÈDE, E. *A escola e a psychologia experimental*. São Paulo: Melhoramentos, 1928.
- DARNTON, Robert. *Os best-sellers proibidos da França pré-revolucionária*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- _____. *O grande massacre dos gatos: e outros episódios da história cultural francesa*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- _____. What is the history of books? In: DAVIDSON, Cathy N. *Reading in America: literature and social history*. Baltimore: John Hopkins University Press, 1989. p. 27-52
- DE AMICIS, Edmondo. *Coração*. 48ª. ed. São Paulo: Francisco Alves, 1959.
- DIAS, Rosa Maria. *Nietzsche educador*. São Paulo: Scipione, 1991.
- DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1928.
- ESCARPIT, Denise. *Histoire d'un conte*. Le chat botté en France et en Anglaterrre. Paris: Didier Érudition, s. d.
- ESCOLAR, Hipólito (Dir.). *Historia ilustrada del libro español. La edición moderna*. Siglos XIX e XX. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez; Pirámide, 1996.
- FAUSTO, Boris (Org.). *Fazer a América*. São Paulo: EDUSP, 1999.
- FEATHER, John. *A history of British publishing*. 4ª. ed. London: Rotledge, 2000.
- FERRIÈRE, Adolphe. *A lei biogenética e a escola ativa*. São Paulo: Melhoramentos, 1929.
- FURET, François et OZOUF, Jacques. *Lire et écrire: l'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*. Paris: Les Éditions de Minuit: C.N.R.S., 1977.
- GALBRAITH, Gretchen R. *Reading lives: reconstructing childhood, books, and schools in Britain, 1870-1920*. New York: St. Martin's Press, 1997.
- GALLAGHER, Catherine e GREENBLATT, Stephen. *Practicing new historicism*. Chicago: Chicago University Press, 2000.
- GARIN, Eugenio. *L'éducation de l'homme moderne (1400-1600)*. Paris: Fayard, 1968.
- GIL, Stéphanie. *Évolution du monde de l'édition enfantine (1875-1914)*. Thèse (Diplôme Paléographe) – École Nationale de Chartres, 1988.
- GLÉNISSON, Jean et LE MEN, Ségolène. *Le livre d'enfance et de jeunesse en France*. Bordeaux: Société des Bibliophiles de Guyenne, 1994.
- GÖBELS, Hubert. *Hundert alte Kinderbücher aus dem 19. Jahrhundert: eine illustrierte Bibliographie*. Dortmund: Harenberg Kommunikation, 1990.
- GOETHE, Johann Wolfgang. *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. Stuttgart: Philipp Reclam, 1982.
- GOODY, Jack. *The interface between the written and the oral*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

- GREENBLATT, Stephen. *Shakespearean negotiations: the circulation of social energy in Renaissance England*. Oxford: Clarendon Press, 2001.
- GRUZINSKI, Serge. Les mondes mêlés de la Monarchie catholique et autres 'connected histories'. *Annales: Histoire, Sciences Sociales* (Paris), janvier – février 2001.
- HAUPT, Heinz-Gerhard. O lento surgimento de uma história comparada. In: BOUTIER, Jean e JULIA, Dominique (Org.). *Passados recompostos: campos e canteiros da História*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ: Ed. FGV, 1998; p. 205-216.
- HÉBRARD, Jean. Les bibliothèques scolaires. In: VARRY, Dominique (Dir.) *Histoire des bibliothèques françaises*. Les bibliothèques de la Révolution et du XIX^e siècle: 1789-1914. Paris: Promodis, 1991. v.3, p. 547-577
- _____. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da História Cultural. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas: Mercado de Letras; FAPESP, 2000. p. 33-77
- HELD, Jacqueline. *L'enfant, le livre et l'écrivain*. Paris: Scarabée; CEMEA, 1984.
- *Histoire du livre de la jeunesse d'hier à aujourd'hui, en France et dans le Monde* Paris: Gallimard, 1990.
- HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- HUNT, Peter. *Children's literature: an illustrated history*. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- IBARBOUROU, Juana. *Chico Carlo*. Buenos Aires: Kapelusz, 1953.
- JAN, Isabelle. *La littérature enfantine*. 5^a. ed. Paris: Éditions Ouvrières, 1985.
- JAUSS, Hans Robert. *Toward an aesthetic of reception*. Brighton: The Harvester Press, 1982.
- KILPATRICK, W. H. *Educação para uma civilização em mudança*. São Paulo: Melhoramentos, 1933.
- LEMPÉRIÈRE, Annick, LOMNÉ, Georges, MARTINEZ, Frédéric et ROLLAND, Denis (Coord.) *L'Amérique Latine et les modèles européens*. Paris: L'Harmattan, 1998.
- LUZURIAGA, Lorenzo. A pedagogia de John Dewey. *Educação, Órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública e da Sociedade de Educação de São Paulo*, v. VIII, n. 1, p. 318-323, 1929.
- MAGALHÃES, Ligia Cademartori e ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1987.
- MARCOIN, Danielle. *Le roman d'aventure à l'école: les héritiers de Robinson* (1997). Paris: Bertrand-Lacoste, 1997.
- MARTÍ, José. *La edad de oro*. Montevideo: Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal del Uruguay, 1945.
- MARTIN, Henri-Jean. Comment mesurer un succès littéraire. Le problème de tirages. In: *La bibliographie matérielle*. Paris: édition du CNRS, 1983.
- MATHIEU, Nathalie. *Les maisons d'édition et la presse pour enfants dans la seconde moitié du XIX^e siècle*. Mémoire (Diplôme, Université de Droit, Economie et de Sciences Sociales de Paris) – Paris II, 1987.
- McKENZIE, D. F. *Bibliography and the sociology of texts*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

- MISTLER Jean. *La Librairie Hachette de 1826 à nos jours*. Paris: Hachette, 1964.
- MOLLIER, Jean-Yves. *L'argent et les lettres*. Histoire du capitalisme d'édition: 1880-1920. Paris: Fayard, 1988.
- _____. *Louis Hachette (1800-1864): le fondateur d'un empire*. Paris: Fayard, 1999.
- _____. L'histoire de l'édition, du livre et de la lecture en France aux XIXe siècles: approche bibliographique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. Paris, n. 126-127, 1999.
- _____. L'histoire de l'édition. Une histoire à vocation globalisante. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 43-2, avril-juin 1996.
- MURRAY, Gail. *American children's literature and the construction of childhood*. New York: Twayne Publishers, 1998.
- *Mythes, traduction et creation*. La littérature de jeunesse en Europe. Actes du colloque organisé en hommage à Marc Soriano, par la Bibliothèque Publique d'Information avec le concours du Ministère des Affaires Étrangères, au Centre George Pompidou (Paris), le 25 mars 1996.
- NAVASCUES, Luis J. (Org.). *De Unamuno a Ortega y Gasset*. New York: Harper and Brothers, 1951.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets, 1977.
- NITRINI, Sandra. *Literatura comparada: história, teoria e crítica*. São Paulo: EDUSP, 1997.
- OLIVERO, Isabelle. *L'invention de la collection: de la diffusion de la littérature et des savoirs à la formation du citoyen au XIXe siècle*. Paris: Éditions de l'IMEC; Édition de la Maison des Sciences de l'Homme, 1999.
- ORY, Pascal. *La belle illusion*. Culture et politique sous le signe du Front Populaire: 1935-1938. Paris: Plon, 1984.
- OZOUF, Mona. *L'École, l'Église et la République (1871-1914)*. Paris: Éditions Cana/Jean Offredo, 1982.
- P.J. Hetzel. Un éditeur et son siècle (1814-1886). Textes et iconographie réunis et présentés par Christian Robin. Paris: ACL, 1988.
- PARINET Elisabeth. *La librairie Flammarion: 1875-1914*. Paris: IMEC, 1992.
- PARMEGIANI, Anne. *Les petits français illustrés: 1860-1940*. Paris: Éditions du Cercle de la Librairie, 1989.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Altas literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- PERROT, Jean et BRUNO, Pierre. *La littérature de la jeunesse au croisement des cultures*. CRDP D'Île de France: Académie de Créteil, Centre de Recherche et d'Information sur la Littérature de Jeunesse (CRILJ) et du CNDP, 1995.
- PETRUCCI, Armando. *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Barcelona: Gedisa, 1999.
- PIERÓN, Henri. *Psicologia experimental*. São Paulo: Melhoramentos, 1927.
- PRADO, Maria Lígia Coelho. *América Latina no século XIX: tramas, telas e textos*. São Paulo: EDUSP, 1999.
- _____. *O populismo na América Latina*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- PROPP, Vladímir. *As raízes históricas do conto maravilhoso*. São Paulo: Martins fontes, 1997.

- PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1991.
- RAMA, Ángel. *A cidade das letras*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. Processes of transculturation in Latin American narrative. *Journal of Latin American Studies* (UK), v. 6, n. 2, p. 155-171, November 1997.
- RAMA, Carlos M. *Historia de las relaciones culturales entre España y la América Latina* (siglo XIX). México: Fondo de Cultura Económica, 1982.
- RAMÓN JIMÉNEZ, Juan. *Platero y yo*. Madri: Ediciones de “La Lectura”, 1914.
- RENONCIAT, Annie. *Les livres d'enfance et de jeunesse en France dans les années vingt* (1919-1931). Thèse (Doctorat d'Histoire) – Université Paris VII, 1997.
- _____. *Apogée et déclin du livre pour la jeunesse, 1875-1914*. Monographie (DEA d'Histoire) – Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, 1994.
- ROBBINS, Derek. *Bourdieu and culture*. London: Sage Publications, 2000.
- ROCHA, Natércia. *Breve história da literatura para crianças em Portugal*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa/ Ministério da Educação, 1984.
- ROLLAND, Denis. *La crise du modèle français*. Marianne et l'Amérique Latine: culture, politique et identité. Rennes: Presse Universitaire de Rennes, 2000.
- ROUSSEAU, J.-J.. *Emílio ou Da Educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SAID, Edward W.. *Des intellectuels et du pouvoir*. Paris: Éditions du Seuil, 1996.
- SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem: numa série de cartas*. 3ª. ed. São Paulo: Iluminuras, 1995.
- SCHWARTZ, Jorge. *Vanguardas latino-americanas: polêmicas, manifestos e textos críticos*. São Paulo: EDUSP; Iluminuras; FAPESP, 1995.
- SORIANO, Marc. *Guide de la littérature enfantine*. Paris: Flammarion, 1959.
- SPUFFORD, Francis. *The child that books built: a memoir of childhood and reading*. London: Faber and Faber, 2002.
- STACH, Reinhard. *Robinsonaden: bestseller der Jugendliteratur*. Baltsmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 1996.
- STONE, Lawrence. *The Family, Sex and Marriage: in England 1500-1800*. abridged edition – London: Penguin Books, 1990.
- STRICH, Marie-José. *La comtesse de Ségur et Lewis Carroll*. Études de littérature étrangère et comparée. Paris: Didier Érudition, 1995.
- SWIFT, Jonathan. *Gulliver's travels and A modest proposal*. Note by Richard Grivil. London: York Press, 2001.
- TAGORE, Rabindranath. *Selected short stories*. ed. rev. London: Penguin Books, 1994.
- THIESSE, Anne-Marie. *La création des identités nationales*. Europe XVIIIe-XXe siècle. Paris: Éditions du Seuil, 1999.
- TOMICH, Dale. Small islands and huge comparisons. *Social Science History*. The official journal of the Social Science History Association. (an offprint) Duke: Duke University Press, 1994. p. 339-358
- VICENTI, Luc. *Educação e liberdade: Kant e Fichte*. São Paulo: Editora UNESP, 1994.
- WATT, Ian. *A ascensão do romance*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

- WILSON, A. N. *Tolstoy*. London: Penguin Books, 2001.
- ZILBERMAN, Regina e MAGALHÃES, Ligia Cademartori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1987.