

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP

Lucilene Rezende Alcanfor

**Produção e circulação das obras didáticas de
Monteiro Lobato**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

SÃO PAULO

2010

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP

Lucilene Rezende Alcanfor

**Produção e circulação das obras didáticas de
Monteiro Lobato**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

Dissertação apresentada à Banca Examinadora
como exigência parcial para obtenção do título
de MESTRE em Educação: História, Política,
Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica
de São Paulo, sob a orientação do Prof. Doutor
Kazumi Munakata.

São Paulo

2010

Banca Examinadora

Agradecimentos

Ao CNPq pela concessão da bolsa, sem a qual essa pesquisa não teria se realizado.

Ao professor Kazumi Munakata, pela orientação minuciosa e esclarecedora em todos os momentos da pesquisa, pela paciência com essa principiante.

À professora Maria Rita de Almeida Toledo, por ter acompanhado esse trabalho desde o início e por ter sido sempre tão atenciosa. Seus apontamentos na banca de qualificação foram fundamentais para o resultado final.

À professora Jerusa de Carvalho Pires Ferreira, por participar da banca de qualificação com seu bom humor contagiante e enriquecer essa pesquisa com sua sabedoria e experiência de vida.

Aos professores do programa EHPS, por proporcionarem momentos tão ricos de aprendizagem, em especial à Circe Bittencourt, por sua simplicidade e exemplo de pessoa, professora brilhante.

Ao professor Bruno Bontempi, que será sempre lembrado com muito carinho.

À querida Betinha, pela imensa paciência, e por ser tão prestativa e carinhosa.

Aos funcionários do arquivo da Biblioteca Monteiro Lobato, em especial à Kazue por sua tranquilidade oriental com que me atendeu inúmeras vezes.

À Azilde Andreotti, do Acervo Histórico do Livro Escolar da Biblioteca Monteiro Lobato, pela prestimosa atenção. Também aos funcionários da Biblioteca do Livro Didático (USP), onde sempre fui muito bem recebida.

Aos queridos amigos de sala por compartilharem tantas experiências: Maria Elena, Claudia, Maria Beatriz, Thiago, Tathyana, Rodolfo, Moroni, Daniel, Pirolla, Débora e a todos os demais.

À minha mãe Olivia por me ajudar em todos os momentos e aos meus irmãos, por compartilharem as alegrias e dificuldades.

À minha sogra Dirce por estar sempre esperando das viagens com uma comidinha deliciosa e à minha cunhada Nádia, por nos receber em sua casa durante todo o mestrado com todo carinho e atenção.

Ao meu filho Caique pela paciência, pelos momentos de privação que teve de suportar.

Por fim, ao meu marido Jorge, por ter compartilhado todos os momentos – alegres, conflituosos, desgastantes – e por termos vivido essa experiência juntos.

Resumo

Essa pesquisa tem o objetivo de analisar, a partir de uma perspectiva historiográfica da educação, a produção e circulação das obras *História do mundo para as crianças* (1933) e *Geografia e Dona Benta* (1935) do escritor Monteiro Lobato, comparando a proposta de abordagem dos conteúdos das disciplinas de História e Geografia dos livros didáticos tradicionais, no contexto político e educacional da década de 1930 e em meados de 1940, período em que houve grande expansão de publicações do gênero literário infantil voltado para os conteúdos escolares.

Os livros infantis com temáticas escolares vão se constituir numa modalidade de literatura escolar bastante utilizada pelo mercado editorial brasileiro, durante grande parte do período republicano, por terem um público certo e garantido: o escolar.

A viabilização de políticas públicas no fomento a novas práticas de leitura intensificou a produção da literatura infantil no período em questão, estimulando a criação de bibliotecas infantis e escolares, nas quais se inscreve o discurso de democratização da leitura que deposita no livro uma nova função, que não representa mais o papel de simples depositário da cultura universal, mas por ser uma rica fonte de experiência que se manifesta entre a criança e o conhecimento.

A análise comparativa permitiu observar as diferenças metodológicas propostas pelo autor na forma de abordagem dos conteúdos escolares, na tentativa de superar a literatura escolar tradicional.

Palavras-chave: Monteiro Lobato; História da Educação Escolar; Literatura infantil.

Abstract

His research aims to analyze, from a historical perspective of education, production and circulation the works: *World history for children* (1933) and *Dona Benta Geography* (1935) of the writer Monteiro Lobato in the political and education a context from the 1930s and the mid-1940s, a period when there was great expansion of publications from the literary genre facing child learning contents.

The Children's themed school-books are going to be a form of scholarly literature often used by the Brazilian publishing market, during much of the republican period, for the reason of having a right and guaranteed public, it means primary pupils in a learning stage of reading and writing. The viability of public policy in encouraging new reading practices intensified the production of children's literature for the period in question, stimulating the creation of children's libraries and schools, in which the democratization of reading speech puts a new function into the book, witch does not represent only a single depository of universal culture anymore, but a rich source of experience that manifests between child and knowledge.

The Comparative analysis of the content of Monteiro Lobato works, with manuals of history and geography from the corresponding period, allowed to observe the methodological differences proposed by the author on how to approach the learning contents in an attempt to overcome the traditional school literature.

Keywords: Monteiro Lobato; History of School Education; Children's Literature.

Sumário

Introdução.....	9
Capítulo 1 – A escolarização da leitura literária	18
1.1 – Do discurso estético ao discurso utilitário.....	18
1.2 – Leituras recreativas e leituras escolares	26
1.3 – Debate em torno do livro para criança.....	42
Capítulo 2 – A biblioteca como instância de escolarização da literatura infantil	57
2.1 – Quem forma o leitor: escola ou biblioteca?	57
2.2 – Bibliotecas escolares: dispositivos de controle da leitura	66
2.3 – O professor como promotor da iniciação literária	76
Capítulo 3 – Conteúdos escolares na literatura infantil.....	87
3.1 – Controvérsias de um debate	87
3.2 – A literatura didática de Monteiro Lobato: entre o estético e o utilitário	99
3.3 – Literatura didática de Monteiro Lobato e os livros didáticos convencionais: semelhanças e diferenças	107
Considerações finais	147
Bibliografia	152
Anexo	157

Introdução

Esse trabalho encerra um ciclo de pesquisa que começou com a intenção de estudar as obras infantis de Monteiro Lobato com conteúdos didáticos, numa perspectiva de discutir as possibilidades de circulação dessas obras no espaço escolar entre as décadas de 1930 a 1940, assim como os meios que poderiam ter viabilizado a entrada nas instituições educacionais. Propunha, também, analisar a questão da materialidade dos livros infantis do escritor, buscando aspectos diferenciais de uma edição para a outra, além de discutir a questão da entrada de Lobato no mercado editorial, especificamente no mercado escolar, e os motivos que o levaram posteriormente a escrever somente literatura infantil e enveredar a partir da década de 1930 para a literatura escolar.

No entanto, com o levantamento bibliográfico dos estudos que se propõem a discutir a obra de Monteiro Lobato, tema abordado por tantos pesquisadores, parecia não apresentar perspectivas muito interessantes, ou inovadoras para a pesquisa, inviabilizando minhas possibilidades de abordagem.

Mas, como a maioria desses estudos está voltada para uma análise literária das obras de Lobato, nos quais há a intenção de discutir a apreensão de temáticas escolares por meio de uma linguagem literária que possa, simultaneamente, instruir e divertir, novas perspectivas de abordagens foram surgindo mediante o objeto de pesquisa.

A primeira possibilidade foi de pensar essa obra a partir de uma perspectiva historiográfica, como objeto cultural que guarda as marcas do seu tempo. Sua produção e circulação, no período em que foram gestadas

constituem dois fatores para discutir os aspectos pedagógicos presentes nas obras que, na intenção de instruir e divertir tentava suplantiar o modelo tradicional de livro didático.

A segunda possibilidade foi de pesquisar a literatura escolar de Monteiro Lobato partindo de uma análise comparativa com livros didáticos, pela forma de abordagem dos conteúdos escolares. No entanto, era preciso entender a distinção entre esses dois gêneros, o literário e o didático e, principalmente, entender como historicamente esses objetos foram se constituindo e se incorporando à escola.

Nesse caso, a história do livro e das edições didática esclarece e ajuda a compreender esses objetos que estão tão intimamente ligados, mas que se diferenciam em muitos aspectos que precisam ser considerados quando se faz um estudo historiográfico.

Choppin (2004) afirma que, devido à complexidade do objeto “livro didático” – pela multiplicidade de funções, pela coexistência de outros suportes educativos e a diversidade de agentes que ele envolve – o historiador que se interessa por esse objeto, ou pelas edições escolares, se depara, logo de início, com um problema de definição.

Essa dificuldade de conceituação se dá, justamente, pela própria complexidade da natureza da literatura escolar, que se situa no entrecruzamento de três gêneros que participam do processo educativo: primeiro pela literatura religiosa de onde se origina a literatura escolar, em seguida pela literatura didática, que se apossou progressivamente da instituição escolar e, por fim, a literatura de “lazer”, tanto a de caráter moral quanto a de recreação ou de vulgarização, que inicialmente se manteve

separada do universo escolar, mas à qual os livros didáticos também foram incorporando seu dinamismo e suas características essenciais (Choppin, 2004, p.552).

Portador de um sistema de valores, de uma ideologia e de uma cultura própria, o livro didático se constitui num importante instrumento pedagógico, que legitima determinados saberes escolares, que são difundidos pelas disciplinas escolares e distribuídos pelos programas e currículos de ensino.

Ao estudar a história das disciplinas escolares na França, Chervel (1990) afirma serem as disciplinas escolares criações autônomas e originais do sistema escolar, e esse princípio leva a por em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar, portanto, não se justifica atribuir à escola o papel de simples receptáculo dos subprodutos culturais da sociedade.

Por seu poder criativo, mas insuficientemente valorizado, não se percebeu que a escola desempenha na sociedade um duplo papel, que não se restringe apenas a formar o indivíduo, mas também em criar uma cultura que vem por sua vez, penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global. (Chervel, 1990, p. 184).

A função real da escola na sociedade é então dupla. A instrução das crianças, que foi sempre considerada como seu objetivo único, não é mais do que um dos aspectos de sua atividade. O outro é a criação das disciplinas escolares, vasto conjunto cultural amplamente original que ela secretou ao longo de decênios ou séculos e que funciona como uma mediação posta a serviço da juventude escolar em sua lenta progressão em direção à cultura da sociedade global. No seu esforço secular de aculturação as jovens gerações, a sociedade entrega-lhes uma linguagem de acesso cuja funcionalidade é, em seu princípio, puramente transitória. Mas essa linguagem adquire imediatamente sua autonomia, tornando-se um objeto cultural em si e, apesar de um certo descrédito que se deve ao fato de sua origem escolar, ela consegue, contudo se infiltrar subrepticiamente na cultura da sociedade global (Chervel, 1990, p. 200).

Para Chervel, as disciplinas escolares são criações da relação educacional construída historicamente entre gerações, permitindo a perpetuação de uma cultura que lhe é peculiar, portanto,

É às circunstâncias de sua gênese e à sua organização interna que as disciplinas escolares devem o papel, subestimado, mas considerável, que elas desempenham na história do ensino e na história cultural. Fruto de um diálogo secular entre os mestres e os alunos, elas constituem por assim dizer o código que duas gerações, lentamente, minuciosamente, elaboraram em conjunto para permitir a uma delas transmitir à outra uma cultura determinada. A importância dessa criação cultural é proporcional à aposta feita: não se trata nada menos do que da perenização da sociedade. As disciplinas são o preço que a sociedade deve pagar à sua cultura para poder transmiti-la no contexto da escola ou do colégio (Chervel, 1990, p. 222).

Sendo assim, as disciplinas escolares constituem-se a partir da escola, resultante de fatores intrínsecos à instituição escolar, como a forma de ensinar e as atividades a que propõe a ensinar, os tipos de avaliação e suas finalidades, configurando-se culturalmente e legitimando os saberes escolares que se infiltram na sociedade.

A infiltração da cultura escolar na cultura global, apontada por Chervel, nos ajuda a entender como a literatura infantil passa a ter uma abordagem escolar. Nesse sentido, é questionável pensar se a literatura infantil, transformando-se numa literatura escolar, é uma apropriação feita pela escola, como muitos afirmam, ou se é ela que faz uso desse meio para também fazer parte do espaço escolar.

Investigando as relações entre a literatura juvenil e os saberes científicos, Anne-Maire Chartier (1999) coloca em evidência a apropriação que o mercado editorial faz desse produto, fazendo dessa veio literário-científico um filão para uma legião de autores que querem participar da aventura editorial vulgarizando os conhecimentos científicos tanto para as crianças, como para os adultos.

A aliança do útil ao agradável que se mistura na narrativa literária/instrutiva, não se contenta em alimentar as leituras de lazer e passa a ter como principal finalidade servir à aprendizagem. Portanto, a ênfase é outra para o modelo oitocentista francês que inunda o mercado com manuais escolares, determinando que os autores devam escrever histórias didáticas para as crianças na escola: primeiramente as didáticas e, em segundo lugar, as recreativas. Assim, a fronteira entre leituras livres e leituras escolares não é intransponível, pois, as leituras livres divertem, mas para instruir o leitor de maneira leve, já os manuais devem instruir, mas “sem lágrimas” e até mesmo “com risos” (Chartier, 1999, p. 61, 62).

A partir desses elementos conceituais fundamentais é que comecei a compreender o meu objeto de pesquisa. E o primeiro passo foi entender como essa literatura escolar foi se constituindo como objeto de aculturação da sociedade, como foi sendo incorporada à instituição escolar e legitimada por mediadores culturais sejam eles editores, escritores, intelectuais ligados aos cargos públicos de ensino, professores ou pelas bibliotecas infantis e escolares que passam a ser o reduto principal do escoamento dessa produção.

Quanto a esses mediadores culturais, a tese de Gabriela Pellegrino Soares (2002) forneceu muitos indicativos quanto ao papel das leituras literárias na formação infantil e à natureza dos repertórios que se quis proporcionar, além dos textos escolares, a esse público. Sua análise privilegia as perspectivas que orientaram o trabalho de autores de literatura infantil do Brasil e da Argentina entre 1915 e 1954, discutindo, de forma comparada, a construção de um espaço de produção e circulação de obras literárias infantis, bem como o de mediadores culturais, bibliotecas e editoras, que promoviam e

prescreviam a leitura de determinadas obras. Entre os autores brasileiros de literatura infantil, Soares elencou Monteiro Lobato, devido à importância nacional das obras infantis do escritor, como promotoras da formação literária infantil, dialogando com novas concepções sobre a infância e sobre os sentidos das leituras literárias. Destaca, também, o papel desempenhado por Lenyra Fraccaroli à frente da Biblioteca Infantil de São Paulo, reconhecendo esse espaço como mediador das investidas das políticas públicas do então recém criado Departamento de Cultura de São Paulo, no fomento à formação cultural por meio da leitura saudável e instrutiva.

A pesquisa de Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard (1995) sobre os discursos da leitura foi fundamental para entender a expansão das práticas de leitura e como os discursos oficiais legitimaram essas práticas, seja por meio das escolas, seja por meio das bibliotecas.

Com base nesse referencial teórico é que fui adotando novos critérios para análise das fontes com que eu pretendia trabalhar. Primeiramente selecionei, entre os livros infantis de Monteiro Lobato, a primeira edição de *História do mundo para as crianças* (1933) e *Geografia de Dona Benta* (1935). A escolha se justifica pelo fato de serem obras voltadas para duas disciplinas que representaram grande sentido nacionalista no período republicano, o que não é o caso de Monteiro Lobato, ao contrário, foram as obras que mais críticas sofreram, principalmente no período do Estado Novo.

Outro passo foi a seleção de livros didáticos, com os quais tive maior dificuldade. Para tanto fiz uma vasta pesquisa na Biblioteca do Livro Didático (Faculdade de Educação/USP), cuja organização foi coordenada pela Profa. Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt, e no AHLE (Acervo Histórico do Livro

Escolar – Biblioteca Infanto-Juvenil Monteiro Lobato), organizado pela Profa. Dra. Azilde Lina Andreotti, a fim de encontrar livros voltados para as disciplinas de História e Geografia, mas que atendessem à faixa etária prevista do público infantil de Monteiro Lobato. Como suas obras não apresentam prescrições para qual nível escolar se destina, nem tem explicitado na maioria dos tópicos dos capítulos os conteúdos que pretende abordar, optei por escolher livros didáticos de História Universal e Geografia Geral destinados para o final do ensino primário e início do ensino secundário.

Concentrei minha investigação nas fontes da Seção de Bibliografia e Documentação da Biblioteca Infanto-Juvenil Monteiro Lobato no intuito de localizar nos periódicos da época elementos que comprovassem a circulação e a recepção pela crítica das obras de Lobato. E foi por meio dos arquivos organizados por Lenyra Fraccaroli, doados para a Biblioteca Infantil, que encontrei elementos significativos que complementavam a análise dos livros didáticos, com o propósito de discutir, a partir dos discursos desses mediadores culturais, o que prescreviam para leitura, como conceituavam a literatura escolar, quem foram os agentes que debatiam em defesa de novas práticas de leitura.

Nesse sentido, a análise das fontes passou a centrar-se nos elementos norteadores do projeto educacional escolanovista, entre eles e dos mais significativos, a criação de bibliotecas infantis e bibliotecas escolares, além das prescrições para a produção literária infantil e para a produção didática, de acordo com as novas propostas pedagógicas.

Os artigos publicados na revista *Educação*, da Diretoria de Ensino de São Paulo, também apresentaram-se como importantes fontes sobre os

projetos em torno da criação de bibliotecas, além dos debates referentes às prescrições de leitura.

Considerando esses elementos norteadores que procuram discutir o movimento de expansão da literatura escolar de Monteiro Lobato, é que me proponho a responder às seguintes questões: Como a literatura infantil foi se tornando uma literatura escolar? Em que conjuntura política-educacional as obras infantis de Monteiro Lobato vão adquirindo um caráter didático? Como os conteúdos escolares foram sendo incorporados à literatura infantil? Como Monteiro Lobato se propõe a abordar temáticas escolares? O que diferencia as obras de Lobato dos demais livros didáticos? Em que aspectos as obras do Lobato se assemelham aos demais livros didáticos? Quem normatizava e prescrevia as práticas de leitura? De que forma os mediadores culturais viabilizaram, ou interferiram na circulação das obras de Monteiro Lobato?

Procurando responder a essas questões, essa pesquisa foi dividida em três capítulos. No primeiro capítulo será abordado o processo de escolarização da leitura literária, buscando compreender, por meio de uma análise historiográfica, a relação entre escolarização e literatura infantil. A partir dessa relação, procura-se discutir a funcionalidade da literatura infantil, compreendida como objeto de aculturação da sociedade, e como os conteúdos escolares passam a ser incorporados à literatura destinada ao público infantil, tornando-se assim, uma literatura escolar. Outra questão a ser abordada é quanto ao movimento editorial em torno da criação de coleções que legitimam e prescrevem o uso dessa literatura escolar, dando destaque à produção das obras de Monteiro Lobato pela coleção Biblioteca Pedagógica Brasileira, da Companhia Editora Nacional.

No segundo capítulo nos propomos a discutir como o projeto político educacional, gestado na década de 1930, vai se expandir para outros espaços, além do espaço da sala de aula, no fomento a novas práticas de leitura, estimulando a criação de bibliotecas infantis e escolares. Legitimando por meio de uma política centralizadora e controladora, e valendo-se de um discurso democrático, as políticas educacionais prescrevem a necessidade de incentivar a leitura sadia e instrutiva, controlada por mediadores culturais fundamentais para a legitimação do seu discurso, entre eles, a escola, o professor e a biblioteca.

Por fim, no terceiro capítulo é discutido, inicialmente, as divergências entre plataformas políticas que determinavam e prescreviam os critérios definidores das publicações destinadas ao público escolar e como a rede de sociabilidade do escritor Monteiro Lobato favoreceu a circulação de suas obras. Num segundo momento partimos para uma revisão bibliográfica dos estudos realizados a respeito da obra do escritor, para, finalmente, partimos para a análise comparativa das obras *História do mundo para as crianças* (1933) com os livros didáticos de História de consagrados escritores desse gênero. Nesse caso, selecionamos as obras *História Universal* de Rocha Pombo (1928) e *Epítome da História Universal* de Jonathas Serrano (1930). E para traçarmos uma análise comparativa com a obra *Geografia de Dona Benta* (1935), escolhemos para discutir a proposta de abordagem dos conteúdos, os livros *Geographia Elementar* de Delgado de Carvalho (s/d), e *Geografia das Crianças* de Aroldo de Azevedo (1952).

Cap. 1 – A escolarização da leitura literária

Esse capítulo tem por objetivo analisar a tênue relação existente entre o processo de escolarização, que se expandiu no começo do século XX, e o *boom* da literatura infantil brasileira desencadeada no mesmo período.

Sem pretensão de traçar uma cronologia da literatura infantil e de seus expoentes, que, aliás, pode ser averiguada na obra de renomados pesquisadores¹, nossa intenção é de apresentar alguns elementos significativos, tanto da historiografia como da análise de fontes documentais referentes às primeiras décadas do século XX, que nos ajudam a compreender a relação entre a escolarização e a literatura infantil.

Se, no uso corrente, o termo *literatura infantil* significa o conjunto de publicações destinadas à criança sem conteúdos didáticos, o que pretendemos é justamente discutir em que conjuntura histórica ela passa a ser incorporada à instituição escolar, compreendida como objeto de aculturação da sociedade, e como os conteúdos escolares passam a ser incorporados à literatura destinada ao público infantil, tendo como um dos seus grandes expoentes o escritor Monteiro Lobato.

1.1 – Do discurso estético ao discurso utilitário

O compromisso com o *ensinar* caracterizou historicamente a literatura infantil pelo papel predominantemente pedagógico a desempenhar.

Edmir Perrotti (1986, p. 28, 29) afirma que, enquanto veículo de transmissão do ideário burguês do século XVIII, a literatura infantil não só

¹ No caso, consultar: Arroyo (1990), Coelho (2000), Carvalho (1987), Lajolo e Zilberman (1986).

veiculou a ideologia burguesa, hipertrofiada no seu papel de transmissão, como também se deu de um modo bem específico, ou seja, *utilitariamente*. Portanto, transformando a natureza do seu objeto, o que fez com que o *discurso estético* cedesse lugar ao *discurso utilitário*. No entanto, o autor afirma que é preciso que se faça uma distinção entre o *utilitarismo* e o inevitável caráter *instrumental* que, em maior ou menor medida, está sempre presente no discurso literário. Assim, evita-se que se tome o discurso estético como um discurso “puro”, em que a instância ideológica – que no caso do discurso estético são acidentais, já no utilitário é sua própria essência – e a busca de adesão não estariam presentes.

Levando em conta que a linguagem da arte apresenta caminhos próprios que não se confundem com o da catequização, Perrotti defende

Ainda que a finalidade da literatura seja a de comunicar conteúdos que libertariam o leitor pelo desvelamento das estruturas de alienação que o enredam, o discurso literário teria sempre, apesar da instrumentalização que seria sua condição e finalidade, uma medida mágica, gratuita que o aproximaria do jogo primitivo, realizado pela criança em sua aproximação com a linguagem em geral (1986, p. 35).

Portanto, aceitar a idéia de ser a arte dotada de caráter instrumental não corrobora com a idéia de reduzi-la ao utilitarismo que

em nome da “causa”, oblitera as formas artísticas, a “escritura”, única maneira de oposição às várias formas de poderes inerentes a todo ato de linguagem. Todavia, isso que é quase unanimidade, em que pesem as diferenças radicais de graus entre os estudiosos, não orientou a criação literária para crianças e jovens. Ao contrário; esta, que parece, do instrumental caminhou cada vez mais para o utilitário (Perrotti, 1986, p. 40, 41).

Assim, a concepção de literatura infantil que vigoraria no Brasil no começo e em meados do século XX, seria a concepção utilitária. Até mesmo pela falta de material literário específico para crianças, a literatura escolar assumiu o papel da iniciação literária das novas gerações, depositando na alfabetização das massas a chave da transformação social, como condição

cultural e política para atender ao projeto republicano de universalização da educação. Segundo Maria do Rosário Mortatti,

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 (2000, p. 297).

A alfabetização é apresentada como um dos instrumentos privilegiados de aquisição de saber e de esclarecimento das “massas”, tornando necessário implementar o processo de escolarização das práticas culturais da leitura e da escrita. Desse modo, problemas educacionais e pedagógicos, principalmente os relativos a métodos de ensino e formação de professores, passam a fazer parte dos discursos de professores, administradores, legisladores e intelectuais, anunciando a necessidade de intervenção estatal na formação das novas gerações, o que também requer desvencilhar-se dos resíduos do passado, adotando novas teorias e práticas pedagógicas condizentes com os modernos preceitos educacionais (Mortatti, 2000, p. 21, 22).

Ao analisar o movimento histórico em torno dos métodos de alfabetização, Mortatti considera que, a persistência de uma relativa tensão entre semelhanças e diferenças, no que se refere aos anúncios e necessidades em alfabetização, se configura em disputas pela hegemonia de projetos para o ensino inicial da leitura e da escrita em estreita relação com projetos políticos e sociais emergentes. Da permanência conflituosa dessa tensão, entre modernos e antigos, cujo ritmo é dado pela simultaneidade entre continuidade do movimento e descontinuidade de sentidos, sobressaem-se marcas distintivas que se apresentam como atos fundadores do novo e respostas

discursivamente hegemônicas às urgências sociais e políticas do momento histórico em que são produzidas, visando a impor-se como legado histórico aos seus pósteros (Mortatti, 2000, p. 22, 23).

Nesse contexto de transformação social e política é que começa a despontar concepções tributárias da *moderna pedagogia*, ou *escola nova*, configurando um novo sentido para a alfabetização, a qual, segundo Marta Carvalho (2007, p. 237), no seu sentido de “instrução pura e simples” passa a ser vista como “uma arma” que era, “como toda arma, perigosa”. Portanto, colocá-la nas mãos da população requeria medidas que habilitassem a “manejá-la benfazejamente para si e para os outros”.

Não bastava apenas aprender a ler e escrever, era necessário aprender a usar a nova aquisição cultural, discurso este que legitima as reformas dos sistemas públicos de ensino no decorrer dos anos de 1920.

Os múltiplos contatos que os educadores brasileiros mantinham com o estrangeiro viabilizou a revisão das finalidades sociais da escola que, na implementação política das proposições da pedagogia da Escola Nova, irão alterar significativamente as concepções de escola e de educação, que vão sendo gradativamente reconfiguradas (Carvalho, 2007, p. 241).

Essa reconfiguração da concepção de escola e de educação ganhará novos contornos a partir da década de 1930. Nesse caso damos destaque ao tema da literatura infantil que ganhou significativa importância para os escolanovistas, atrelado a diversas mudanças sociais que vinham se operando, como à nova concepção de infância, o desenvolvimento do mercado editorial, à expansão do sistema educacional, à diversificação das instâncias para debate e ação educacionais, entre outros.

Gabriela Pellegrino Soares (2002, p. 11), ao pesquisar o papel atribuído às leituras literárias na formação das crianças e à natureza dos repertórios literários colocados em circulação para esse público, afirma que a literatura infantil, que começa a ser introduzida em princípios do século XX, mesmo quando essencialmente criativa e recreativa, cativou a atenção de determinados agentes culturais ligados ao mundo das letras e da educação, tornando-se, paralelamente, objeto de políticas públicas que, a partir dos anos 1930, ampliaram as ações voltadas à formação dos futuros cidadãos.

Segundo a pesquisadora, esses agentes culturais colocaram-se de variadas formas como produtores ou mediadores das leituras infantis extra-escolares – quer fossem escritores, educadores, bibliotecários ou editores – evidenciando o diálogo com as concepções pedagógicas do movimento da Escola Nova. Tais concepções previam o estabelecimento de instituições educacionais complementares à escola, ganhando destaque a criação de bibliotecas, de modo a orientar também os usos do tempo livre das crianças (Soares, 2002, p.12).

O entusiasmo gerado em torno dos possíveis efeitos da leitura sobre as crianças permeou os esforços de produção e difusão literária. Assim, 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 (Soares, 2002, p. 15).

Na conjuntura social na qual se circunscreve a obra infantil de Monteiro Lobato é preciso considerar que as relações do escritor com a instituição escolar configuram-se na relação histórica que a literatura infantil manteve com

a escola. Nesse caso recaímos, reiteradamente, na polêmica quanto à natureza da literatura infantil: pertenceria à arte literária ou à área pedagógica?

Nelly Novaes Coelho (2000, p. 46-48) considera que o problema da literatura, quanto à função de instruir ou divertir, está longe de ser resolvido. Entretanto, se analisarmos as grandes obras que através dos tempos se impuseram como literatura infantil, veremos que pertencem simultaneamente a essas duas áreas distintas: a da arte e a da pedagogia. Compreende-se, pois, que essas duas atitudes polares (literária e pedagógica) não são gratuitas. São resultantes da indissolubilidade que existe entre a *intenção artística* e a *intenção educativa*, incorporadas nas próprias raízes da literatura infantil.

Lajolo e Zilberman (1986, p. 61) reforçam a tese de Coelho, afirmando que a literatura infantil não teve origem popular, nem surgimento espontâneo. Principalmente ao longo dos anos 20 e 30, após o sucesso de Tales de Andrade e Monteiro Lobato, começa haver uma adesão progressiva de alguns escritores da geração modernista, motivados pelo mercado editorial que começa a prestigiar o gênero.

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 os jovens. Porém, como, para circular nas salas de aula, era preciso, além de espontaneidade e imaginação, adequar-se aos cursos vigentes e aos programas curriculares, a fantasia e a criatividade 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 (Lajolo e Zilberman, 1986, p. 62).

Vinculando a adequação da literatura infantil ao discurso pedagógico, Magda Soares (1999, p. 17) propõe uma reflexão acerca das relações

existentes entre o processo de escolarização e o gênero literário, que pode ser pensada de duas formas, ou seja, numa primeira perspectiva pode-se pensar como sendo uma *apropriação*, pela escola, da literatura infantil, fazendo dela uma literatura escolar, didática, pedagógica, para atender a seus próprios fins, portanto, uma *literatura escolarizada*. Numa segunda perspectiva, essa relação pode ser interpretada como sendo a literatura infantil uma produção para a escola, para atender os seus objetivos, para ser consumida na escola, portanto, busca-se *literalizar a escolarização infantil*.

Quando se pensa uma literatura infantil como uma literatura *produzida para* crianças e jovens, o que significa produzida para a clientela escolar, portanto, produzida para consumo *na* escola ou *através da* escola, a expressão *escolarização da literatura infantil* toma o sentido de literatização do escolar, isto é, de tornar literário o escolar.

Este conceito de literatura infantil pode parecer, aos mais radicais, uma heresia – talvez seja, mas deve-se também reconhecer que sempre se atribui à literatura infantil (como também à juvenil) um caráter educativo, formador, por isso ela quase sempre se vincula à escola, a instituição, por excelência, educativa e formadora de crianças e jovens (Soares, 1999, p. 18, 19).

No entanto, o termo escolarização é, em geral, tomado em sentido pejorativo, quando utilizado em relação a conhecimentos, saberes, produções culturais. Quanto a essa adjetivação, Soares esclarece que

Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um *espaço* de ensino e de um *tempo* de aprendizagem (1990, p. 20).

Mas esse *espaço* de ensino e a ordenação de um *tempo* de aprendizagem devem ser compreendidos na conjuntura de uma perspectiva sócio-histórica, que defende a idéia da predominância de uma determinada *forma escolar*, forma esta que implica em processos de socialização na qual

estão imbricadas as transformações que historicamente a instituição escolar vem sofrendo, assim como as relações dos diferentes grupos sociais.

Vincent, Lahire e Thin no artigo *Sobre a história e a teoria da forma escolar*, consideram que a “invenção” da forma escolar fez com que um modo de socialização se impusesse a outros modos de socialização, portanto, não foi um processo que ocorreu naturalmente, nem pode ser compreendido como algo eterno, que sempre existiu na sociedade. Ao contrário, toda aparição de uma forma social está ligada a outras transformações, assim a forma escolar está ligada a outras formas, notadamente políticas (2001, p. 12).

É, portanto, a análise sócio-histórica da emergência da forma escolar, do modo de socialização que ela instaura, das resistências encontradas por tal modo, que permite definir esta forma, quer dizer, perceber sua unidade (a da forma) ou, mais exatamente, pensar como unidade o que, de outro modo, somente poderia ser enumerado como características múltiplas (Vincent, Lahire e Thin, 2001, p. 12).

Considerando que toda relação social se realiza no espaço e no tempo, a autonomia da relação pedagógica instaura um lugar específico, distinto dos lugares onde se realizam as atividades sociais. Esse lugar é a escola, que se caracteriza por um conjunto coerente de traços, pela constituição de um universo separado para a infância, regido por um conjunto de regras que interferem na aprendizagem, que se constitui na organização racional do tempo, que implica na multiplicação e na repetição de exercícios e que é regido pela distribuição das disciplinas escolares.

A partir da influência que a cultura escolar passa a exercer na sociedade, na constituição de uma determinada forma escolar, é que podemos compreender a inserção da literatura infantil no contexto escolar. Nesse contexto é que podemos compreender a produção dos livros infantis de Monteiro Lobato.

1.2– Leituras recreativas e leituras escolares

Os anos 1920 e 1930 foram cenários de representativas mudanças na construção do sistema educacional brasileiro, principalmente pela ação de vários educadores comprometidos com os ideais da Escola Nova. Objetivando implantar métodos ativos de ensino no combate ao verbalismo e em defesa de uma concepção dinâmica de educação, o aluno passa a ser percebido não de forma inerte, mas em constante movimento, o que significa demarcar fronteiras com o denominado ensino tradicional.

Segundo Jorge Nagle (1976, p. 261, 262), na década de 1920 produziu-se uma literatura educacional, em torno das novas concepções de ensino, criança, aprendizagem etc. Essa literatura educacional aparece como um dos mais importantes instrumentos de sustentação dos freqüentes debates em torno da educação, da mesma forma que desempenha o papel de preparadora e de transmissora das novas modalidades de percepção da problemática educacional, especialmente do modelo escolanovista. Nesse sentido, a produção dessa literatura deixa de ser restrita ao âmbito do Congresso Nacional para fazer parte dos planos editoriais privados, estendendo-se para uma camada mais ampla de leitores, com uma preocupação cada vez maior com os assuntos de natureza especificamente educacional ou pedagógica. A questão das finalidades da educação, do currículo e, especialmente, dos métodos de ensino vão ser as que mais polarizam a atenção dos estudiosos.

Nos primeiros trabalhos que aparecem sobre o escolanovismo observa-se uma preocupação exagerada com o “concreto”, o qual

(...) vai ganhar sentido pelo uso de um esquema doutrinário que, de modo geral, reforça a idéia de que a escolarização é um processo

autônomo, que só pode ser adequadamente compreendido por meio de “leis” que lhe são inerentes, e especialmente as leis de natureza psicológica. É esta parte da literatura educacional que se torna mais especializada e proporciona maior prestígio aos educadores. Falar em nova concepção da infância, em etapas do desenvolvimento do educando, em centros de interesses ou em projetos – enfim, falar com as palavras e nos temas da “nova pedagogia” – era uma das principais condições para que uma pessoa se transformasse em educador de méritos, num momento em que o termo educador significava, antes de tudo, o novo teorizador da escolarização (Nagle, 1976, p. 263).

É nesse movimento renovador que as editoras criam séries especializadas, ou seja, coleções de obras sobre a escolarização, organizadas pelos denominados “especialistas ou “técnicos” em assuntos educacionais que irão legitimar os discursos em voga sobre educação.

Segundo Diana Gonçalves Vidal é uma nova forma frente à aquisição do conhecimento e também uma nova forma de abordar a leitura na escola, pois, de acordo com as modernas concepções de ensino, mesmo sentados e em silêncio, os alunos poderiam estar “ativamente” envolvidos com a aprendizagem.

Nesse sentido, 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 de 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 seminário. Todo um campo disciplinar passou a ser desenvolvido, tendendo a discriminar o bom e o mau uso da leitura: técnicas de ler, posturas corporais do leitor, características do ambiente de trabalho (Vidal, 1998, p. 91).

O livro deixava de ser o centro da atividade pedagógica, instância máxima de autoridade, para servir como instrumento de trabalho. Assumia, assim, uma nova função, na qual, de simples depositário da cultura universal, passava a ser visto como uma rica fonte de experiência. A leitura ganha

destaque na formação intelectual dos educandos, como meio de acesso à informação e como elemento formador da mente infantil.

Era preciso substituir a leitura enfadonha e desinteressante da escola tradicional pela leitura prazerosa, que propiciasse à criança momentos de descontração e de aprendizagem que só o livro, interpretado pela sua *nova função*, ou seja, de *instrumento de trabalho*, poderia oferecer ao educando.

O discurso de Fernando de Azevedo² é elucidativo quanto a essa nova função do livro.

A ofensiva da educação nova contra o livro de leitura ou de texto tem sido, freqüentemente interpretada, por ignorância ou má fé, como uma investida contra o livro e a cultura. Mas a verdade é que a educação nova, longe de deprimir o valor do livro, o reabilita pela <<nova função>> que lhe atribui, como um instrumento de trabalho. O livro de texto, na escola tradicional, é o <<centro>> em torno do qual gravitam todas as atividades escolares que se sucedem, na ordem de distribuição da matéria e segundo as suas sugestões metodológicas: o livro escolar na educação renovada é um <<instrumento de trabalho>>, na atividade total da escola, que se desenvolve sob o impulso e em torno da criança – o centro de gravidade da nova educação; aquele é o livro-padrão, que se presume bastar-se a si mesmo, na sua função absorvente, uniformizadora e autoritária: este, um <<elemento de cultura>>, que auxilia, completa e alarga a experiência que nos vem da observação direta e do trabalho – dos olhos, das mãos e da ferramenta; aquele, o instrumento a que o aluno se escraviza; este o instrumento de que se utiliza, como meio; aquele, o livro imposto que se lê por necessidade e se abandona com prazer, o fastio das leituras sem interesse, com que a escola transmite o desamor senão o horror aos livros; este, o livro de que se precisa e que se procura, como uma fonte de informações, de estímulos, de recreio e de reflexão e extrai todo o seu encanto e a sua força do interesse que despertou e que nos faz associar, mais tarde, a lembrança da escola e da própria infância à das leituras, com que se tocou mais profundamente o coração, se produziram os primeiros impulsos para o ideal e se estabeleceram os primeiros contatos com a experiência humana (Azevedo, 1933, 240).

Azevedo continua o discurso afirmando que os livros artificiais, sistemáticos e frios, que constituem a maior parte de nossa literatura escolar,

² O discurso “O livro e a Escola Nova” compilado na Revista de Educação em dezembro de 1933 foi anteriormente publicado na “Página de Educação” do Diário de São Paulo.

não estabelecem entre o livro e a vida a experiência pela qual o educando deve passar e que só encontrará nos livros de literatura, de ciência e de arte.

Os livros, assim entendidos, como obra de pensamento e de sensibilidade, de sentimento e de cultura, apropriados a cada idade, longe de acentuarem o divórcio entre a escola e a vida, só poderão contribuir para que uma e outra se aproximem e formem uma só e mesma coisa, segundo os novos ideais pedagógicos, que são os vossos ideais, e continuam a manter o mesmo prestígio e a mesma força de atuação (p. 241).

Cabia à escola promover a aprendizagem do educando pela leitura prazerosa, segundo suas aptidões intelectuais.

Se é preciso que a escola exerça uma influência decisiva, na formação das novas gerações, e se desejamos sinceramente que ela seja uma <<força viva>>, no processo social de educação, temos de reorganizá-la e aparelhá-la de bibliotecas e de museus, de oficinas de trabalhos manuais, de campos ou salas de jogos, para que sejam excelentes e capazes de deixarem uma impressão indelével os primeiros contatos dos alunos com a escola e se abram, a cada criança, na vida escolar, todas as oportunidades de se desenvolver, <<segundo as suas aptidões e uma direção que lhe seja própria>> (Azevedo, 1933, p. 241).

Buscando compreender como os discursos educativos dos anos 30 modelaram e foram modelados por uma prática escolar, Vidal analisa em sua tese os dispositivos de leitura postos em circulação no Distrito Federal pela Reforma Anísio Teixeira, entre 1932 – 1935, como Diretor Geral do Departamento de Educação. Um dos documentos destacados pela autora é o *Programa de Linguagem*, lançado em 1934 em sua gestão e elaborado pelo Serviço de Programas Escolares, que comportava a edição dos *Programas e Guias de Ensino* na forma de livros. O Programa de Linguagem dividia-se em: leitura, literatura, escrita e caligrafia, composição, gramática e bibliotecas³.

A escola se propunha a desenvolver uma nova atitude para com a leitura, dando grande importância para o desenvolvimento do hábito da leitura

³ O Programa contemplava 5 volumes: Programa de Linguagem; Programa de Matemática; Guia de Jogos Infantis; Programa de Ciências Sociais (em dois volumes)

silenciosa. Essa nova representação da leitura é ilustrada com a fala de Anísio Teixeira

É uma atividade da 'escola nova' ensinar o uso da leitura, bem diversa da 'escola velha' que ensinava apenas a ler. É todo um mundo novo, de infinitas perspectivas, que se abre às escolas, às escolas primárias, às antigas escolas alfabetizadoras, com o provê-las do que chamam os norte-americanos 'o coração da escola' (apud Vidal, 2001, p. 218).

Acompanhando as diretrizes para leitura nos cinco anos da escola primária, Vidal constata uma passagem gradativa da ênfase da oralidade para o silêncio. No terceiro ano, o aluno era introduzido numa maior variedade de leituras, não mais apenas histórias, mas textos para investigação em outras disciplinas. A partir do quarto ano, o *Programa de Ciências Sociais*

Indicava que os alunos poderiam buscar fora da escola as informações necessárias ao seu trabalho, consultando outras bibliotecas. Num primeiro momento, deveria o professor guiar os alunos nas visitas, de forma a familiarizá-los com o edifício, a organização, o catálogo e o regimento interno. Para facilitar-lhes o trabalho, deveria, ainda, o professor organizar uma lista de publicações e livros em que eram encontradas referências à matéria, indicando páginas e bibliotecas, onde seriam localizadas as obras (2001, p. 219).

Tal a importância da leitura no ensino carioca dos anos 1930 que exigia-se na Escola de Formação de Professores a frequência às disciplinas de Leitura e Linguagem e Literatura Infantil, a fim de que as professoras estivessem habilitadas para a iniciação das crianças no mundo da leitura. De acordo com Anísio Teixeira,

Ler, escrever e contar é indispensável, mas é fator precário de qualquer aumento de rendimento no trabalho do brasileiro ou de qualquer transformação útil nos seus hábitos de vida, desde que tais habilidades, puramente mecânicas, não se venham juntar os hábitos da leitura inteligente e selecionada e da pesquisa de soluções para os seus problemas quotidianos de vida ou de profissão (apud Vidal, 2001, p. 221).

A Reforma Anísio Teixeira é ilustrativa para entendermos a investida de agentes públicos no fomento à leitura, servindo de modelo para outros municípios, assunto que será abordado no terceiro capítulo, especificamente no caso das bibliotecas infantis de São Paulo. A promoção do hábito da leitura foi um tema caro a muitos educadores brasileiros, mobilizados em torno da propagação da leitura sadia e instrutiva, como foi o caso da educadora Cecília Meireles, uma das signatárias do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, a qual teve grande participação durante a gestão de Anísio Teixeira como Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal, ao assumir o Instituto de Pesquisas Educacionais e tendo participado da fundação da Biblioteca Popular Infantil na capital brasileira, experiência pioneira no país⁴.

A imprensa serviu para a escritora, assim como para muitos intelectuais envolvidos com a educação, como grande veículo para divulgação de seus pareceres a respeito da qualidade dos livros disponíveis para a infância, manifestando a escritora, por vários anos, sua opinião a respeito de educação na coluna “Página de Educação”, no *Diário de Notícias* do Rio de Janeiro⁵.

No artigo que apresentava o tema *Literatura Infantil*, publicado em 28 de junho de 1930, Meireles já manifestava a dificuldade que inviabilizava o bom propósito de se pensar em organizar criteriosamente uma biblioteca infantil, ou seja, pela falta de “bons” livros para as crianças. No entanto, essa falta não se

⁴ De acordo com Soares (2002, p. 205, 206), a iniciativa de fundar a Biblioteca Infantil 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. A biblioteca foi criada em abril de 1934 e, para a composição do acervo, Meireles 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 de 24 escolas municipais.

⁵ Todos os artigos publicados pela escritora entre 1930 e 1934 no *Diário de Notícias* e no jornal *A manhã* estão compilados na coleção *Crônicas de Educação*, composta de 5 volumes.

apresentava pela quantidade, mas sim pela qualidade a qual as crianças eram expostas.

Que haja livros publicados com o fim de servir à infância (ou de explorar a venda às escolas) todos nós o sabemos. Mas, que esses livros atinjam o fim a que os destinam é coisa muito diferente e contestável.

Muita gente pensa que escrever para a infância é das coisas mais fáceis. Que esses leitores são pouco exigentes; que não é preciso ter “estilo” (todo o mundo tem direito de pensar coisas absurdas) para escrever qualquer página que os satisfaça. E – o que é a maior enormidade – que qualquer assuntozinho à toa se presta para um livro desses, destinado a quem não tem muitas preocupações fora do círculo da família e da escola.

Há também os partidários das narrativas fantásticas, para quem as crianças são uma espécie de gente desvairada, que se alimenta de proezas incríveis, de aparições, de golpes de audácia e de crueldade (Meireles, 2001, p. 119, v.4).

Para a escritora ambos os extremos são ridículos, pois, simplicidade não quer dizer banalidade.

Pode-se fazer um livro extremamente simples – porque há que atender aos recursos limitados de vocabulário, de primeira idade – mas repleto, ao mesmo tempo, desse aroma de poesia que devia ser alimento contínuo da infância. E também se pode fazer um livro maravilhoso – mas sem monstruosidade, condições que muita gente supõe afins (Meireles, 2001, p. 119, v.4).

Quanto à materialidade, Meireles (p. 120) considera que o livro infantil deve ter um aspecto gráfico perfeitamente *educativo*, isto é, capaz de estimular todas as faculdades do leitor; porque a ilustração não serve apenas pra reproduzir o que lá vem escrito.

Se a escola, para os defensores do movimento da Escola Nova, vivia um processo de contínua transformação, o mesmo ocorria com a criança e deveria ser com o que se produzia para ela, ou seja, um público específico que requeria uma literatura diferenciada, desde que não subestimasse o potencial criativo e crítico da criança.

A estratégia editorial de adaptar a literatura à leitura escolar pode ser mais bem compreendida relacionando-a com a concepção escolar de livro que teve início na França na década de 1920.

Segundo Chartier e Hébrard (1995) o processo de democratização no qual se redigem as instruções educacionais irão alterar substancialmente a leitura como atividade escolar. A primeira mudança percebida nos livros lançados no mercado a partir de 1923 não é mais de caráter pedagógico, mas sim de material. As alterações são percebidas pelas mudanças no aspecto gráfico, nas cores fortes, nas fartas ilustrações em que se inserem os novos manuais de leitura. As novidades editoriais estavam atreladas à nova “cultura de infância” sob

influência das novas pedagogias, mais atentas à atividade, aos centros de interesse, à espontaneidade infantil, ou ao desejo de respeitar os “estágios de desenvolvimento”, celebrizados pela psicologia da criança. (...) Ninguém mais duvidava de que os discursos sobre leituras para a criança se beneficiavam do “pedocentrismo”, especialização à qual cientistas deram respeitabilidade conceitual, e educadores pioneiros uma aura militante (Chartier, Hébrard, 1995, p. 415).

A concepção do saber ler se altera significativamente na nova representação da criança à qual deve ser oferecido atividades “atraentes” que se inserem numa “leitura-prazer”. Conquistada por essas novas representações, na escola vai perdendo lugar os discursos envelhecidos, a qual

passa a oferecer às crianças uma nova imagem delas, muito próprias. (...) Algo se transformou, e de modo fundamental: se o gosto das crianças, seus desejos e seus prazeres agora contam tanto para o sucesso de alguns autores e o fracasso de outros, a leitura torna-se um produto cujo alvo será necessário “recalibrar” continuamente, em função do público e de sua demanda. Assim, em 1930 os manuais de leitura entram, com alegria e inocência, na era

do consumo cultural, em que a abundância é indispensável, e a novidade, irresistível (Chartier, Hébrard, 1995, p. 416).

É justamente na expansão desse mercado que se avolumam as publicações para o público infantil, intensificando o debate em torno dessas produções. Em suas colunas periódicas no decorrer dos anos 30, Cecília Meireles, vez ou outra, retoma o tema, pois, a feitura do livro infantil exigia tanto a habilidade de um técnico, como de um artista, condição deste último mais indispensável que a do primeiro, considerando que

Escrever para a infância tem de ser uma ciência e uma arte, ao mesmo tempo. Mas, desgrazadamente, entre nós, vem sendo, desde muito, uma indústria. Para o comprovar, é bastante percorrer com olhos de educador esses horríveis livros cartonados que por aí existem, muitos dos quais, embora eliminados na última seleção feita pela administração, ou adotados com restrições, continuam, inexplicavelmente, a atormentar com o seu peso inútil a pasta dos alunos das nossas escolas.

Escrever para crianças tem de ser uma ciência, porque é necessário conhecer as íntimas condições dessas pequenas vidas, o seu funcionamento, as suas características, as suas possibilidades – e todo o infinito que essas palavras comportam – para escolher, distribuir, graduar, apresentar o assunto.

Tem de ser uma arte porque, ainda quando atendendo a tudo isso, se não estivermos diante de alguém que tenha o dom de fazer de uma pequena e delicada coisa uma completa obra de arte, não possuiremos o livro adequado ao leitor a que se destina (2001, p. 121, v.4).

Para Meireles muita gente se aventura à literatura infantil por julgá-la “fácil” e há também quem suponha que com as boas intenções de pregar moral será capaz de resolver o problema do livro infantil. Por esses e por tantos outros motivos atrelados ao gênero é que afirma ter que denunciar a nossa penúria em matéria de livro infantil, pois

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. Um autor para crianças é coisa difícil. Facilmente se cai ou na futilidade ou no tédio. Ou vêm os livros sentenciosos ou as histórias sem pé nem cabeça (2001, p. 135, v.4).

Mesmo mediante o fenômeno editorial que representou Monteiro Lobato na década de 30 para a literatura infantil – sucesso já iniciado na década de 20 – agora com obras mais voltadas para temáticas escolares, Cecília Meireles não deixa de transparecer os atributos críticos à obra do renomado escritor. Seu posicionamento fica claro ao responder à carta de um leitor em artigo publicado no dia 13 de junho de 1930 na *Página de Educação* a respeito de um descuido de Lobato na informação errônea quanto à localização do rio das Garças no Mato Grosso e não em Goiás como informou em sua obra *O garimpeiro do Rio das Garças*.

Monteiro Lobato, que produziu os livros infantis mais belos, do ponto de vista gráfico, mas lamentavelmente em desacordo com o moderno espírito de educação, apesar do seu formoso talento e da sua brilhante inteligência, incorreu também num desses desagradáveis descuidos, como nos mostra a carta abaixo,— o que, se não empana a sua reputação literária, serve ao menos de aviso prudente aos que se aventurarem ‘pelas regiões difíceis’ da boa literatura infantil (Meireles apud Neves, 2004).

Segundo a pesquisadora Margarida de Souza Neves, Cecília Meireles se autodefinia como a antítese de Lobato, quando se tratava de literatura infantil, pois, a produção desse gênero deveria partir do triplice critério para quem aventurasse a tal investida, ou seja, deveria ter qualidade literária, espiritual e requinte, como demonstra numa carta privada endereçada a Fernando de Azevedo na qual comenta um livro infantil que estava produzindo.

Recebi os livros do Lobato. Preciso saber o endereço dele para lhe agradecer diretamente. Ele é muito engraçado, escrevendo. Mas aqueles seus personagens são tudo o que 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! Devo confessar-lhe que uma das coisas que me estão constringendo 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 (apud Neves, 2004).

Se Lobato despontou como precursor da literatura infantil, consenso entre muitos que pesquisaram a trajetória do escritor, parte do seu sucesso deve-se à sua atuação e experiência no mercado editorial, função de editor que exerceu entre 1918 a 1925 e ao escasso mercado de livros infantis no início do século XX.

Nelly Novaes Coelho (1991, 2000) afirma ter sido Monteiro Lobato o divisor de águas da literatura infantil, abrindo caminho para as inovações que começavam a se processar no âmbito da literatura adulta, influenciada pelo movimento modernista, que passavam a atingir também a infantil. Segundo a pesquisadora, desde meados do século XIX, até o surgimento de *A Menina do Narizinho Arrebitado* (1920), a literatura para crianças prolonga o panorama do entre-séculos e Lobato inicia a invenção literária que cria o verdadeiro espaço da literatura infantil brasileira.

A análise que Cilza Carla Bignotto faz sob novas perspectivas a respeito das práticas editoriais de Monteiro Lobato traz elementos novos para se pensar a atuação do editor que esteve à frente de editoras consideradas revolucionárias na história do livro brasileiro⁶. Uma das inovações foi o crescimento do catálogo editorial que passou a incorporar livros destinados a

⁶ Bignotto retoma em sua tese trabalhos anteriores que trataram da atuação de Monteiro Lobato no mercado editorial. No entanto, sua contribuição é de trazer elementos novos para refletir a respeito das práticas editoriais de Lobato, a partir de documentos inéditos relativos às editoras dirigidas por Lobato. A intenção do trabalho foi demonstrar como os discursos variados, registrados em contratos, cartas, notícias de jornal e memórias, evidenciam uma rede de sociabilidade do editor que mais favoreceram a rede de distribuição de livros do que a única perspectiva até então defendida quanto à circular distribuída a comerciantes de todo o Brasil, oferecendo a mercadoria livro. O aproveitamento dessa teia de relações e influência de intelectuais para aprimorar a distribuição e venda dos livros é algo tão importante e inovador, quanto o contato feito com donos de armazéns e mercados. A respeito de trabalhos anteriores sobre a atuação editorial de Monteiro Lobato ver: Cavalheiro (1955); Koshiyama (1982); Azevedo, Camargos e Sacchetta (2000).

públicos diferentes. Por exemplo, o catálogo de 1923 da Monteiro Lobato & Cia que apresenta nas páginas iniciais as obras do próprio Lobato, incluindo uma novidade: literatura para crianças (2007, p. 240).

O catálogo da editora reunia obras literárias de diferentes gêneros e orientações estéticas, além de livros didáticos, científicos, técnicos e infantis. No entanto, os livros didáticos lideravam as vendas, lembrando que Lobato já vinha escrevendo resenhas sobre livros didáticos desde 1919, o que sugere um acompanhamento crítico da produção dos editores concorrentes na área (Bignotto, 2007, p. 253).

Se o acompanhamento da produção viabilizava novas perspectivas de mercado para Monteiro Lobato renovar como editor, a arguta percepção garantiu-lhe a inovação da produção literária, especificamente a infantil, quando abandonou o ramo editorial, dedicando-se a partir da década de 1930 à produção literária infantil que abordasse conteúdos escolares.

De acordo com Maria Rita Toledo (2001, p. 38, 39) a descoberta do livro como “bom negócio” leva Lobato, na condição de editor, a lançar-se no mercado de livros escolares, publicando livros ligados ao movimento de renovação do ensino primário, em São Paulo, o que lhe permite oferecer outros gêneros de textos para a escola, como é o caso do livro *Contos Escolhidos*, escrito por ele e adotado pelo Colégio Mackenzie, em 1925. Do ponto de vista editorial, a lógica não é mais produzir materiais organizados exclusivamente para o uso escolar, mas que podem ser, também, utilizados como livros de leitura escolar. Nesse caso, o que é prescrito pela escola como leitura adequada às diferentes faixas etárias torna-se um dos princípios de organização dos livros endereçados ao público escolar, como é o caso dos

Contos Escolhidos, ou do livro *Narizinho Arrebitado*, com formato e ilustrações adequadas à criança. Há, portanto, uma clara estratégia de adaptar a literatura para a leitura escolar, conquistando novos públicos leitores por intermédio das indicações escolares.

Essa estratégia também fica clara na passagem em que Leonardo Arroyo afirma ter Lobato feito concessões à literatura escolar para se lançar como escritor de livros infantis, porém, distante dos cânones pedagógicos decorrentes da enorme fase da literatura escolar

O livro de Monteiro Lobato – e isto é curioso porque demonstra o amplo predomínio da literatura escolar – embora já com características específicas de uma literatura capaz de transcender o simplesmente pedagógico, a obra de intenção didática ou educativa, como os dois livros anteriores⁷ não as tinham – apareceu como “literatura escolar”, conforme se lê do frontispício da primeira edição. Monteiro Lobato teve que fazer concessões à literatura escolar no primeiro plano do êxito de sua obra literária para a infância. Nem de outra maneira, talvez, a curto prazo, poderia ter vendido ao Governo do Estado um total de 30 mil exemplares de sua edição inicial (Arroyo, 1990, p. 198).

De acordo com Soares (2002, p. 149), desde o início de sua atuação como escritor de livros infantis, 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.

A investida de Lobato neste mercado cativo garantiu o sucesso de venda de a *Menina do Narizinho Arrebitado*, o qual, segundo Azevedo, Camargos e Sacchetta (2000, p. 79, 80), foi submetido à aprovação do governo de São Paulo e acrescido de aventuras inéditas sob o título de *Narizinho Arrebitado*.

⁷ Arroyo se refere aos livros “Através do Brasil” de Manuel Bonfim e Olavo Bilac e, “Saudade” de Thales Castanho de Andrade.

A crítica de Brenno Ferraz na seção *Bibliografia da Revista do Brasil*⁸, publicada em 1921, discorre a respeito da antiquada “organização escolar” e a “literatura escolar” a qual tem sido submetido o aluno, transparecendo as intenções propostas por Monteiro Lobato com sua obra infantil.

Publicou-se um livro absolutamente original, em completo, inteiro desacordo com todas as nossas “tradições” didáticas. Em vez de afugentar o leitor, prende-o. Em vez de ser a tarefa, que a criança decifra por necessidade, é a leitura agradável, que lhe dá a mostra do que podem os livros.

Esse livrinho-revolução, por muita gente recebido com o nariz torcido, é o *Narizinho Arrebitado*, de Monteiro Lobato. Contando histórias de bichos que são príncipes e princesas, e das meninas, que são fadas, arremete a obrinha contra todo o grave, pesado edifício dos nossos preconceitos escolares.

Com o seu aparecimento marca-se a época em que a educação passará a ser uma realidade nas escolas paulistas. De fato, a historietta fantasiada por Monteiro Lobato, falando à imaginação, interessando e comovendo o pequeno leitor, faz o que não fazem as mais sábias lições morais e instrutivas: - desenvolver-lhe a personalidade, libertando-a e animando-a para cabal eclosão, fim natural da escola. Nesses moldes há uma grande biblioteca a constituir-se (Ferraz, 1921, p. 157).

Ao ser publicado *Narizinho Arrebitado* em episódios no mesmo periódico, é apresentado na introdução de abertura do primeiro fragmento da *Revista do Brasil* o que tem sido a literatura infantil de até então.

A nossa literatura tem sido, com poucas exceções, pobríssima de arte, e cheia de artifícios, – fria, desengraçada, pretenciosa. Ler algumas páginas de certos “livros de leitura” equivale, para rapazinhos espertos, a uma vacina preventiva contra os livros futuros. Esvai-se o desejo de procurar emoções em letra de fôrma; contrai-se o horror do impresso...Felizmente, esboça-se uma reação salutar. Puros homens de letras voltam-se para o gênero, tão nobre, porventura mais nobre do que qualquer outro. Entre essas figuras Monteiro Lobato, que publicou em lindo álbum ilustrado o conto da ‘Menina do narizinho arrebitado’, e agora o vai ampliando de novos episódios [...] (1921, p.42).

O entusiasmo com a acolhida de estréia no gênero fez com que Lobato lançasse, no mesmo ano, *O Saci e Fábulas de Narizinho*, sendo o último

⁸ *Revista do Brasil*, São Paulo, vol. 16, ano 6, jan.-março. 1921.

também aprovado, além de São Paulo, pela Diretoria de Instrução Pública dos Estados do Paraná e Ceará.

Mesmo estando os livros de Lobato submetidos para fins claros de uso escolar, ou melhor, para leitura escolar, há controvérsias quanto a indicação desses livros para os determinados fins a que se prezam. Exemplo desse posicionamento é o parecer emitido pelo Conselho Superior de Instrução Pública da Paraíba do Norte em 9 de março de 1922, a respeito das obras *Narizinho Arrebitado* e *Fábulas de Narizinho*, adotados por este Estado⁹. Representado pelo Secretário Geral de Instrução Pública da Paraíba do Norte, José Eugênio Lins de Albuquerque, o parecer confirma a necessidade de os governos dotarem os estabelecimentos de ensino primário com livros desse gênero, a fim de tornarem a escola mais agradável e para que as crianças tivessem, em certos dias da semana, horas dessa leitura que, segundo ele, podemos chamar de “desfastio”. Nesse sentido uma biblioteca infantil em cada escola seria obra de grande alcance, pois

O escolar precisa, a par de seus livros de ciência, de uma literatura própria de seus conhecimentos e de sua idade, mais agradável e menos estafante.

Seria, deste modo, um gabinete de leitura em que a criança ia, aos poucos, aprendendo o estilo de a ter as suas preferências por este ou aquele escritor.

Para leitura desse gênero, prestam-se admiravelmente os livrinhos de Monteiro Lobato. Já não sou da mesma opinião, porém, que os mesmos sejam adotados para leitura obrigatória. Os livros adotados nas escolas para as lições quotidianas devem trazer aos poucos, aos cérebros infantis, o conhecimento da nossa terra, nossa gente, nossa história e nossos costumes; devem, sobretudo, as suas lições encerrar preceitos de civismo e de moral.

Desde o primeiro livro, é preciso que a criancinha encontre exemplos edificantes de amor ao estudo e ao trabalho. (grifos meus)

⁹ O presente parecer, publicado em jornal desconhecido, encontra-se nos álbuns organizados por D. Purezinha (esposa de Monteiro Lobato), no Arquivo da Seção de Bibliografia e Documentação da Biblioteca Infanto-Juvenil Monteiro Lobato.

Se a obra de Monteiro Lobato para crianças representou uma novidade em relação à literatura infantil que se produzia no Brasil no começo do século XX, dialogando com novas concepções sobre a infância e sobre os sentidos das leituras literárias que lhes eram oferecidos, também geraram muitas controvérsias no meio social em que circulavam. O teor despojado de suas narrativas e a modernização da linguagem empregada em suas obras, desvencilhada, como ele mesmo afirmava, de “toda e qualquer literatura”, marcaram o diferencial de suas obras e lhe garantiram grande sucesso entre as crianças.

Para Lajolo, particularmente nas obras produzidas nos anos 30, Monteiro Lobato propõe uma escola alternativa, ultrapassando todos os cânones pedagógicos, pois,

No conjunto desses livros, as críticas à escola são frequentes e impiedosas, mas nem por isso comprometem – antes reforçam – o valor formativo da obra infantil lobatiana. Se seus livros têm alguma grande lição, esta é a da irreverência, da ironia, da leitura crítica e do questionamento, da independência e do absurdo (Lajolo, 2000, p. 61).

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 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 e 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 (Soares, 2002, p. 61).

1.3 – Debate em torno do livro para criança

Monteiro Lobato já polemizava na década de 1920 por sua irreverência. Uma passagem interessante de um artigo escrito por ele e intitulado *Os livros fundamentais*, cujo tema versava sobre um inquérito de leitura realizado pelo jornal *O Estado de S. Paulo*, a respeito do que se lia no país, ilustra sua criticidade em relação aos livros oferecidos desde a infância. Para ele são inquéritos deficientes que não provam de fato o que se lê, senão, e apenas, o que se compra, pois, entre comprar livros e lê-los existe uma diferença. Outra questão levantada pelo escritor é quanto às obras compradas por uma elite privilegiada –que muitas vezes adquirem o livro para enfeitar sua estante – e as obras consumidas por uma grande massa da população, constatando por fim, que na escola se aprende a detestar o livro. O trecho a seguir, apesar de longo, é elucidativo para seriar, como afirma Lobato, as leituras que conformam a mentalidade do povo.

O menino aprende a ler na escola e lê em aula, à força, os horrosos livros de leituras didáticas que os industriais do gênero impingem nos governos. Coisas soporíferas, leituras cívicas, fastidiosas patrióticas. Tiradentes, bandeirantes, Henrique Dias, etc. Aprende assim a detestar a pátria, sinônimo de seca, e a considerar a leitura como um instrumento de suplício.

A pátria pedagógica, as coisas da pátria pedagogizada, a ininterrupta amolação duma pátria de fancaria empedagogada em estilo melodramático, e embutida a martelo num cérebro pueril que sonha acordado e, fundamento 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. Mais tarde, possam eles! E estão vendendo, estão traindo, por espírito de vingança, essa pátria desagradável, maçadora, secante, que lhes encruou os melhores dias infantis.

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. *Tereza, a filósofa*, por exemplo. O menino abre-o, por acaso, já enfasiado de antemão.

- Já sei. É aquela seringaço do Tiradentes...

E lê displicente uma linha. Lê mais interessado a segunda. Lê uma outra com o sangue já a alvoroçar-lhe nas veias – e corre a esconder-se para que ninguém lhe perturbe a leitura do livro inteiro. Está salvo! Aquele providencial livrinho matou-lhe o engulho da leitura inoculado na escola pela pedagogia sorna. O menino aprendeu o livro de Tereza o valor da leitura; viu que a letra de fôrma não se limita a veicular as estopadas bocejantes do desagradável tempo de prisão escolar; viu que a leitura é suscetível de interessar profundamente a imaginação; e que se há livros piores do que palmatórias, há-os em compensação deliciosos, como esse da boa Tereza.

E, despertando para um mundo novo, ei-lo à caça de livros e a mergulhar-se em quantos encontra, em procura de pão pra a libido – 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 adquirido na escola (...) (Lobato, 1969, p. 84 – grifos meus).

Se Monteiro Lobato visualizava uma prática de leitura mais condizente com os preceitos modernos de educação, o que refletiu especificamente na sua produção literária infantil dos anos 1930, a estratégia de adaptar a literatura para a leitura escolar mostrava-se estar de acordo com as prescrições das escolas condizentes às leituras adequadas às diferentes faixas etárias, pois, os livros infantis de Lobato publicados a partir dessa década abordavam, especificamente, conteúdos de disciplinas escolares, como História (*História do mundo para as crianças*, 1933), Gramática (*Emília no país da gramática*, 1934), Matemática (*Aritmética da Emília*, 1935), Geografia (*Geografia de Dona Benta*, 1935) e Ciências Naturais (*A reforma da natureza*, 1941, *O espanto das gentes*, 1941). Os demais versavam sobre temáticas diversas como Astronomia (*Viagem ao céu*, 1932), Geologia (*O poço do Visconde*, 1937), Ciências Exatas (*História das invenções*, 1935; *Serões de Dona Benta*, 1937), Política (*A chave do tamanho do mundo*, 1942), Literatura (*Reinações de Narizinho*, 1931; *Dom Quixote das crianças*, 1936), Folclore (*Histórias de Tia*

Nastácia, 1937), Língua Inglesa (*Memórias da Emília*, 1936), Mitologia grega (*O minotauro*, 1939) e Filosofia (*Os doze trabalhos de Hércules*, 1944).

Na estratégia do escritor de adaptar a literatura para a literatura escolar é preciso considerar um outro aspecto que pode intervir em sua produção, ou seja, o entusiasmo manifestado por Lobato pelas propostas escolanovistas e as relações estabelecidas com educadores expoentes do movimento de renovação educacional, favorecendo a circulação de suas obras em instâncias públicas de ensino, ou órgãos mediadores como as bibliotecas.

O primeiro contato de Lobato com o movimento da Escola Nova foi através de Anísio Teixeira. Ambos se conheceram nos Estados Unidos em 1927, o primeiro como adido comercial brasileiro e o educador baiano fazia um curso de especialização após ter assumido a direção da Instrução Pública do Estado da Bahia. Em 1928 Lobato escreve-lhe elogiando o livro que havia recebido, provavelmente *Instrução Pública no Estado da Bahia*, publicado no mesmo ano.

Recebi o seu livro e estou a lê-lo com o 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 (apud Fraiz e Vianna, 1986, p. 31).

Foi por intermédio de Lobato que Teixeira aproximou-se de Fernando de Azevedo, um dos maiores articuladores do movimento de renovação educacional brasileiro. Em carta de 1928 para Azevedo, então Diretor de

Instrução Pública do Distrito Federal, Lobato apresenta-lhe Anísio Teixeira, manifestando as idéias compartilhadas pelo grupo.

Fernando. Ao receberes esta, pára! Bota pra fora qualquer senador que esteja aporrinhando. Solta o pessoal da sala e atende ao apresentado, pois ele é o nosso grande Anísio Teixeira, a inteligência mais brilhante e o melhor coração que já encontrei nesses últimos anos da minha vida. (...) Ouve-o, adora-o como todos que o conhecemos o adoramos e torna-te amigo dele como nos tornamos eu e você. Bem sabe que há uma certa irmandade do mundo, em que os irmãos, quando se encontram, reconhecem-se (apud Fraiz e Vianna, 1986, p. 07, 08).

Essa “irmandade” atestada por Lobato e presente nas correspondências evidencia como esses intelectuais foram articulando projetos em comum. Com Teixeira, Lobato expressa a estima por Fernando de Azevedo, em carta de 1929.

O que me dizes do Fernando é o que eu esperava. Fernando é em si uma obra d'arte da natureza e tudo quanto dele sai vem com esse caráter de obra d'arte que com tanta justeza lhe notaste na obra que empreendeu no Rio. Quanto mais a fundo o conheceres mais me agradecerás o ter-te revelado esse admirável irmão da grande irmandade. Prevejo que do encontro de ambos bons frutos hão de surgir (apud Fraiz e Vianna, 1986, p. 33).

Em 1932 Lobato declara à Anísio Teixeira a satisfação de ver no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* os mesmos princípios norteadores do livro do amigo *Educação Progressiva, uma introdução à filosofia da educação*.

(...) Imagine que ontem o Fernando deu-me aquele volume do manifesto ao povo e ao governo sobre a educação para que o lesse e sobre falasse num artigo. (...) Comecei a ler o manifesto. 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 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 Kilpatricks! Eureka! Eureka! Você é o líder, Anísio! Você é que há de moldar o plano educacional brasileiro. Se você tem a inteligência bastante clara e aguda para ver dentro do cipoal de coisas engolidas e não digeridas pelos nossos pedagogos reformadores. Acho que antes de reformarem qualquer coisa ou proporem reformas “os mais

adiantados e ilustres” dos líderes educacionais do momento o que devem fazer é reformarem-se a si próprios, isto é, aposentarem-se e saírem do caminho (apud Fraiz e Vianna, 1986, p. 68).

Como na carta, reiteradas vezes Lobato tece críticas à escola, ao professor e à produção didática destinada ao escolar. Confabulando com Anísio um revolucionário projeto educacional, acredita poder financiá-lo com “seu petróleo”.

Meu petróleo está uma pura maravilha (...) terei meios de realizar várias grandes coisas que me fervem na cabeça. Uma delas diz com você. É criar luxuosamente um aparelho educativo com você à testa, como nunca existiu no mundo. Um gânglio novo, libérrimo, autonomíssimo, fora de governo, de religião, de tudo quanto restringe e peia. Um gânglio que vá se irradiando até fazer-se um formidável organismo moldador de homens – educador no mais elevado sentido. Com escolas especializadas, com jornais e revistas, com casa editora, com livrarias, com cinema, com estação de rádio própria, com estação tele-emissora de imagens (...) Um corpo de cérebros, dirigidos por você, prepara; a máquina multiplicadora, dissemina. Iremos fazer com um pugilo de auxiliares o que o Estado – essa besta do Apocalipse – não faz com milhares e milhares de infecções chamadas escolas e de cágados chamados professores. A *nossa educação* cairá como chuva de neve sobre o país, sem saber e sem querer saber aonde os flocos irão pousar (apud Fraiz e Vianna, 1986, p. 69).

O plano pedagógico partilhado por Monteiro Lobato e Anísio Teixeira também representava a expectativa manifestada por diversos pensadores brasileiros daquela geração: de que a escola exercesse uma força modificadora das condições da vida intelectual e coletiva. E um dos meios estratégicos de intervir na situação vigente seria, já afirmado anteriormente por Nagle, pela criação de coleções de obras sobre a escolarização legitimadas pelos especialistas em educação.

Valendo-se das coleções – fórmula de grande sucesso editorial oitocentista francesa – a Companhia Editora Nacional, herdeira da marca inovadora e da experiência imprimida por seus antigos sócios, Monteiro Lobato e Octales Marcondes Ferreira, vai lançar a partir dos anos 1930, sob a direção

deste último como único dono, entre outras coleções e séries, a *Biblioteca Pedagógica Brasileira*, dirigida e organizada por Fernando de Azevedo, o qual, após a reforma realizada no Distrito Federal (1927-1930), como Diretor de Instrução Pública, se projetou como um dos principais nomes em torno dos quais se constituiu o projeto político educacional de bases escolanovistas.

De acordo com Toledo (2001, p. 53), os nomes que encabeçavam as coleções as distinguiam e as credenciavam como selos de qualidade das escolhas nelas efetuadas, podendo selecionar o que poderia ser de maior importância para os leitores cujos perfis se enquadravam na proposta da coleção. Os organizadores das coleções também poderiam vincular seus projetos às coleções para quais eram chamados a organizar, ganhando espaços estratégicos para a divulgação de suas idéias e as dos grupos aos quais estavam vinculados.

No caso da *Biblioteca Pedagógica Brasileira*, o projeto dirigido por Fernando de Azevedo tinha por objetivo a “ofensiva contra a literatura escolar tradicional” e ao “último reduto da escola tradicional”, portanto, vinculando seu projeto político ao empreendimento comercial da editora (Toledo, 2001, p. 54).

Esse empreendimento editorial compreendia a organização de produtos específicos que atendessem às demandas específicas criadas em torno do movimento educacional e a principal medida para atender a esse contingente era pela renovação do material didático por meio dos conteúdos. Nesse sentido, o novo livro de formação do professor se destaca do livro didático ou escolar, que até então subsidiava as escolas encarregadas dessa formação (Toledo, 2001, p. 173).

Segundo Toledo (2001, p. 173), as coleções que surgem como um gênero novo para atender a essa fatia de mercado contavam com uma certa margem de liberdade na constituição de padrões editoriais considerados de excelência e credenciadas por renomados intelectuais da educação, aos quais cabia propor os padrões de qualidade e impor projetos editoriais para a nova literatura educacional.

A Biblioteca Pedagógica Brasileira, constituída em torno de autores alinhados ao projeto de renovação educacional, se subdividia em 5 séries: *1ª série Literatura Infantil, 2ª série Livros Didáticos, 3ª série Atualidades Pedagógicas, 4ª série Iniciação Científica, 5ª série Brasileira.*

Quanto às prescrições do catálogo da Companhia Editora Nacional de 1933, nos deteremos apenas nas duas primeiras séries, as quais são divididas da seguinte forma:

1ª Série é uma coleção de obras de literatura infantil, destinadas às crianças brasileiras, em que se incorporarão, traduzidas por mestres, obras universalmente consagradas da literatura infantil.

A 2ª Série compreende obras propriamente didáticas, isto é, de aplicação didática, para manuseio de alunos em escolas primárias, secundárias e superiores. É uma coletânea de compêndios, pequenos tratados e seletas de autores de valor incontestável e identificados com as novas correntes metodológicas. Ela pretende ser a melhor, a mais atual mais completa coleção de obras didáticas.

Ao contrário das prescrições da série 2 dos livros didáticos, não há na série 1 muita clareza quanto a seleção dos livros que se inserem nessa categoria, já que vem apenas denominado “coleção de obras da literatura infantil destinadas às crianças brasileiras”, enquanto que na de livros didáticos há uma preocupação em explicar para o leitor o que esta categoria compreende, o que nos leva a questionar quanto à inserção das obras de literatura didática de Monteiro Lobato na série 1 e não na série 2, ou mesmo, por não comporem outras coleções do catálogo da editora, nas quais suas

obras são condizentes, como a *Coleção Terramarear*, que abordava temas como “aventuras, viagens, histórias, esportes, heroísmos” e a *Coleção Livros Escolares*, próprios para o “ensino da leitura”, os quais eram “aprovados e adotados pela Diretoria de Instrução Pública de São Paulo e outros Estados do Brasil”, coleção da qual fazia parte, entre outros, os livros de leituras literárias de Thales Castanho de Andrade.

Nesse sentido, é preciso considerar os mecanismos que levaram a esta produção, ou seja, como produto de estratégias editoriais em complexa correspondência com estratégias políticas e pedagógicas determinadas. Portanto, é preciso analisá-los em sua materialidade, como objeto cultural e produto de práticas sociais determinadas.

Para compreendermos esses mecanismos de produção, partimos da perspectiva da História Cultural que tem privilegiado o livro como importante fonte de investigação, analisando a produção literária não reduzida ao estudo do texto, mas ao objeto material livro, entendido como produto cultural.

Nessa perspectiva, o estudo de uma coleção inscreve-se no território conceitual e historiográfico de Roger Chartier, para o qual é central o sentido de *materialidade* do impresso, ao considerar que:

Contra a representação, elaborada pela própria literatura, do texto ideal, abstracto, estável porque desligado de qualquer materialidade, é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor (Chartier, 1990, p. 126,127).

De acordo com Carvalho e Toledo (2007), o que Chartier definiu como uma “arqueologia dos objetos em sua materialidade” implica em lidar com as

fontes como objetos culturais que guardam as marcas de sua produção e de seus usos.

Portanto, analisá-los em sua materialidade, implica reconhecê-los como um suporte material e como um dispositivo modelizador de práticas de leitura, trazendo à cena os usos que prescrevem, a partir dos dispositivos textuais e tipográficos de produção de sentido. Procedimento este que não pode dispensar o cuidado com que Chartier chama de sentido das formas, analisando a configuração material do impresso como forma produtora de sentido (Carvalho e Toledo, 2007, p. 90 -100).

Segundo Chartier (1990, p. 127) existe uma distinção fundamental entre texto e impresso, entre o trabalho da escrita e o da fabricação do livro, o que requer levar em conta a necessária separação de dois tipos de dispositivos: os que permeiam as intenções do autor na produção do texto e dos dispositivos que resultam na produção material do livro, ou seja, das intenções do editor tendo em vista leitores ou leituras que muitas vezes pode não estar em conformidade com as intenções do autor.

No caso dos livros infantis de Monteiro Lobato, a hipótese mais plausível é a de que, mesmo tendo Lobato, a partir da década de 30, abandonado a função editorial e se dedicado à produção literária, sua ação estava em conformidade tanto com os dispositivos editoriais de produção material do livro, quanto das suas intenções como escritor. Portanto, em conformidade com as estratégias que corroboram com a hipótese de que suas obras infantis, mesmo com conteúdos didáticos, se inserem na série 1 de literatura infantil e não na série 2 de livros didáticos, pelo fato de torná-las diferenciadas e mais agradáveis do que os manuais didáticos, como proposta de uma nova

metodologia de ensino para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Confirmando seu posicionamento crítico mediante ao que se produzia para a escola e em consonância com o projeto político de renovação educacional.

Tomando como interpretação o conceito de estratégia de Michel de Certeau (2004), é possível analisar a produção desse gênero de Monteiro Lobato como produto de uma estratégia pedagógica e editorial que visava um público específico: o escolar.

A estratégia dos pioneiros da educação de constituir uma nova cultura escolar pautada em modernos princípios pedagógicos pretendia, além de renovar a prática do professorado pela veiculação do impresso, entre outras ações que corroboravam com as estratégias da *Biblioteca Pedagógica Brasileira*, fornecer material de leitura para as escolas, rearticulando, assim, a nova literatura escolar que expulsaria definitivamente da escola as práticas tradicionais de ensino (Toledo, 2001, p. 175).

Uma das ações estratégicas de difusão do livro de acordo com as novas práticas educativas dos pioneiros pode ser percebida na gestão de Anísio Teixeira como Diretor de Instrução no Distrito Federal. O *Programa de Linguagem* que fazia parte dos *Programas e Guias de Ensino*, de acordo com a reforma anisiana, já abordado anteriormente no trabalho, dá grande destaque ao serviço de *bibliotecas*, no qual circunscreve a seguinte orientação:

A biblioteca da escola deve ocupar sala especial, tanto quanto possível ampla, convenientemente iluminada, arrumada e ornamentada com gosto de modo que se constitua ambiente agradável, onde as crianças se sintam à vontade, se sintam no que é seu. Atendendo ao valor da colaboração e ao gosto que desperta daquilo que a própria pessoa faz, será de toda vantagem que a biblioteca seja arrumada, organizada e ornamentada pelos alunos e com contribuições suas, isto é, com objetos que eles próprios tragam ou, melhor ainda, por eles mesmos feitos. Em volta da sala ficarão as estantes envidraçadas ou não, conforme as possibilidades da escola e de preferência embutidas nas paredes. (...) Nas prateleiras

mais baixas serão colocados os livros que sirvam aos primeiros anos e nas mais altas os dos anos mais adiantados. (...) No centro haverá mesas próprias para leitura e de duas alturas, pelo menos para servir a crianças de diverso desenvolvimento físico. Cadeiras em torno das mesas, não sendo necessário, porém, grande quantidade, uma vez que será permitido às crianças sentarem-se livremente pelo chão (apud Vidal, 1998, p. 103).

Vidal afirma que, na Escola Primária do Instituto de Educação do Distrito Federal as diretrizes para a organização da Biblioteca Central de Educação, criada em 1932, eram seguidas tendo como atribuições do professor-bibliotecário:

fazer que os alunos adquiram hábitos de silêncio e recolhimento, para melhor eficiência de sua leitura e possibilidade da leitura de outros, levando-os, desse modo, a compreender a necessidade de cada um respeitar o sossego e, portanto, a liberdade dos outros; guiar os alunos na leitura e pesquisas que pretendem fazer; indicando-lhes as fontes de informação adequadas, sem, entretanto, tolher-lhes a iniciativa e a liberdade de escolha necessárias; e procurar desenvolver de todos os modos o gosto pela leitura e o amor ao livro, pela escolha cuidadosa dos que devem compor a biblioteca, pelo modo de apresentá-los às crianças, pela organização de concurso e inquéritos, pela narrativa de histórias (apud Vidal, 1998, p. 103, 104).

Com um acervo de 282 volumes em 1932 a biblioteca escolar da Escola Primária do Instituto de Educação amplia seu acervo para 482 em 1933. A cada livro lido deveria ser preenchida uma ficha de leitura pelos alunos, o que significava para a administração da escola, conscientizar os estudantes da importância do livro e da leitura. As atividades da biblioteca giravam em torno da leitura de literatura infantil (Vidal, 1998, p. 104, 105).

Em 1932, a biblioteca começou a comprar obras exclusivamente destinadas ao público infantil.

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 (Vidal, 2001, p. 154)

O *Programa de Linguagem* apresentava como sugestão de complemento às atividades escolares de leitura a constituição de clubes de leitura, sendo a Escola Primária do Instituto precursora na introdução desta prática. Em 1932 foi criado o primeiro clube de leitura, dirigido por alunos de quarto e quinto anos, o qual complementava o trabalho desenvolvido na biblioteca infantil, ocupando-se de leituras de estudos, promovendo encontros mensais para conferências, resumos e recitações. Em 1933, o Distrito Federal já possuía 98 clubes de leitura (Vidal, 2001, p. 219).

Anísio Teixeira, após ser convidado em 1933 a patrono de um clube de leitura, sugere como homenagem a indicação de Monteiro Lobato em resposta à carta do aluno Geraldo Barreto.

Os livros que os jovens amiguinhos tinham para ler, antes de Lobato, eram livros, muita vez, aborrecidos e fatigantes. Lobato achou que vocês tinham o direito à literatura de verdade e escreveu livros bonitos e interessantes que fazem hoje a alegria de um sem número de crianças. Mando uma coleção desses livros. Vejam se não é justa a minha lembrança, já que a primeira não pode ser aceita. Se concordarem com essa escolha, ficará muito satisfeito o seu amigo. Anísio Teixeira (apud Vidal, 2001, p. 220).

De acordo com Vidal, ao final de cada ano letivo, como lembrança das escolas que cursavam e convite à continuidade da leitura, livros eram distribuídos aos alunos pelo Departamento de Educação, através da Biblioteca Central de Educação. Em 1933, foram entregues 3.967 volumes dos livros *História do mundo para as crianças*, adaptado por Monteiro Lobato, e *Contos de Hauff*, traduzido e adaptado por Lina Hirsch (2001, p. 220).

Acompanhando o movimento de edições da Companhia Editora Nacional¹⁰ fica perceptível, pelo volume de tiragem dos livros infantis de Lobato, o quanto em determinados momentos históricos foi favorecido a circulação de suas obras nas instâncias públicas de ensino, como foi o caso do Distrito Federal. *História do mundo para as crianças*, por exemplo, por ocasião de sua primeira edição em 1933 teve uma tiragem de 12.500 exemplares. Já nos anos subseqüentes, até o começo da década de 1940 o volume de saída não passou dos 7.000 exemplares.

Já *Emília no país da gramática*, por conta de sua primeira edição em 1934, teve uma tiragem de 20.000 exemplares, na segunda edição em 1935 caiu para 10.000 exemplares e da terceira à quarta edição que vai de 1937 a 1940 o volume de saída fica em torno dos 7.000 volumes.

Geografia de Dona Benta, lançado em 1935 apresenta uma tiragem de 15.000 volumes. A segunda edição só vai ser lançada em 1939 com 6.072 volumes, a terceira em 1942 com 7.085 volumes e, por fim, a quarta e quinta edição em 1944 com 10.090 volumes.

Com *Aritmética da Emília* também não foi diferente. A primeira edição lançada em 1935 apresenta uma tiragem de 15.000 volumes, caindo a segunda e terceira edição, que vai de 1939 a 1942, para 6.000 exemplares. *História das invenções* apresenta o mesmo quadro, ou seja, por conta da primeira edição em 1935 a tiragem é de 15.000, caindo a segunda edição em 1940 para 5.055 volumes.

¹⁰ A análise foi feita a partir de fichas fotocopiadas do movimento de edições da Companhia Editora Nacional e pertencentes ao arquivo da editora, as quais foram gentilmente cedidas pela Prof^a. Maria Rita de Almeida Toledo.

Coincidentemente, ou não, Monteiro Lobato produziu a maior parte de suas obras com conteúdos didáticos de 1933 a 1935, período de maior tiragem dessas obras, como foi demonstrado no movimento das edições e justamente no período que compreende a gestão de Anísio Teixeira no Distrito Federal, que vai de 1932 a 1935.

Mesmo não fazendo parte do movimento dos pioneiros da educação Monteiro Lobato indiretamente partilhava dos mesmos princípios norteadores do movimento, ou seja, de renovar a sociedade pela cultura e pela educação, considerando que sua obra infantil abraçou temáticas e dilemas referentes aos projetos de construção nacional, beneficiando-se o escritor dessa rede de sociabilidade que lhe garantiu a circulação de suas obras infantis em instâncias públicas de ensino, como foi o caso do Distrito Federal, durante a gestão de Anísio Teixeira.

Portanto, se existia um consenso em torno de uma irmandade de intelectuais que tentava implementar um novo projeto de educação – considerando Lobato como parte desse grupo – valendo-se para isso do impresso como meio de divulgação dos seus ideais, e se houve o favorecimento por parte da rede de relações do escritor para garantir a circulação de suas obras, esse quadro começa a se alterar em meados da década de 1930 a partir do surgimento de plataformas políticas divergentes que também fazem do impresso um meio de divulgação de seus posicionamentos políticos pedagógicos. Nesse contexto de mudança dos quadros políticos estratégicos da educação é que as obras infantis de Lobato começam a ser acoimadas de antipedagógicas sendo alvo de grupos opositores mais

conservadores, como o dos católicos, colocando em discussão o valor formativo do que deveria ser oferecido para leitura ao público infantil.

Para discutir essas e outras questões referentes à obra de Monteiro Lobato, é preciso considerar o papel dos mediadores culturais e educacionais que vão legitimar as prescrições para as novas práticas de leitura. Esse tema é que trataremos a seguir.

Cap. 2 – A biblioteca como instância de escolarização da literatura infantil

As novas práticas de leitura fomentadas por sujeitos políticos representativos da esfera educacional e pelas editoras que criam suas coleções, encabeçadas por nomes expressivos da política pública de ensino, representaram, como vimos nos capítulos anteriores, o projeto ideológico gestado na década de 1930 e que encontrou na educação o espaço de legitimação dos seus discursos.

Os ideais defendidos por essa intelectualidade reconheceram na cultura e na educação as alavancas da transformação social. No entanto, a tarefa educativa visava, mais do que a transmissão de conhecimentos, a formação de uma mentalidade nacional. O projeto político educacional transcende as simples reformas do sistema escolar, estendendo-se para a década de 1940 e, legitimando como ponto de ações efetivas, outros espaços além do espaço escolar, entre eles, as bibliotecas infantis.

2.1 – Quem forma o leitor: escola ou biblioteca?

Como vimos no primeiro capítulo, os dispositivos de leitura postos em circulação pela Reforma Anísio Teixeira no Distrito Federal legitimaram novas práticas de leitura que depositava no livro uma nova função além de simples depositário da cultura universal. A biblioteca é então reconhecida como espaço de aculturação e promotora de novas práticas de leitura, viabilizando uma nova experiência que se estabelece entre o aluno e o livro.

No caso de São Paulo as ações estratégicas para o fomento da leitura e de novas práticas culturais foram encabeçadas, na década de 1930, pelo então

recém-criado Departamento de Cultura sob a gestão de Mário de Andrade, que esteve à sua frente de 1935 a 1938.

Patrícia Tavares Raffaini (2001) ao analisar os propósitos da política cultural dos intelectuais ligados ao Departamento de Cultura de São Paulo na difusão de projetos culturais à população da cidade, constata que este departamento visava, fundamentalmente, conquistar e transformar o resto da nação através da cultura e da educação.

O Departamento de Cultura de São Paulo foi o primeiro departamento desse tipo criado no país e como protótipo a ser seguido. A tentativa de instauração de uma política cultural do grupo de intelectuais coordenados por Mario de Andrade tinha a pretensão de tornar-se hegemônica, no sentido de criação de uma nacionalidade voltada para a arte e cultura, mediante iniciativas de realização de projetos culturais e educativos como a criação e expansão dos Teatros, do Arquivo Municipal, do Estádio Municipal para práticas esportivas, de Parques Infantis, das Bibliotecas, do Cinema Educativo e da Rádio-Escola (Raffaini, 2001, p. 19-27).

O projeto de bibliotecas a ser desenvolvido compreendia uma rede de bibliotecas: uma biblioteca central, voltada à pesquisa; bibliotecas infantis, bibliotecas de bairro e uma biblioteca circulante que seria adaptada em uma caminhonete para atender bairros distantes que não dispunham desse serviço (Raffaini, 2001, p. 67).

Quanto às bibliotecas infantis, o Ato nº 861 de 30 de maio de 1935, responsável por organizar o *Departamento de Cultura e de Recreação*, regulamenta, de acordo com o Artigo 38 que:

– Fica criada anexa à Biblioteca Municipal, uma Biblioteca Infantil, que poderá funcionar, provisoriamente, no edifício daquela.

§ 1º – A Biblioteca Infantil será instalada e organizada de maneira a constituir um centro de atração e de cultura infantil.

§ 2º – A Biblioteca Infantil será constituída de obras nacionais de literatura infantil e de traduções autorizadas de obras estrangeira, histórias de figuras e revistas infantis, recreativas, de mapas, gravuras, selos e moedas.

§ 3º – A Biblioteca Infantil organizará diariamente, para ser lido, desde a hora de sua abertura, o Jornal das Crianças, feito de recortes de todos os jornais diários de notícias e informações e comentários que possam interessar às crianças e contribuir para a sua educação.

§ 4º – Serão feitos, frequentemente, inquéritos com o fim de verificar quais as obras de literatura infantil preferidas pelas crianças, as impressões que deixam e as influências que exercem sobre o seu espírito.

§ 5º – Será organizado, anualmente, um concurso de livros infantis, estabelecendo prêmios em dinheiro aos concorrentes vencedores. A Comissão julgadora nomeada pelo Diretor do Departamento será composta de quatro membros a saber: o Diretor do Departamento, com voto de desempate, um educador e dois escritores.

A primeira Biblioteca Infantil foi inaugurada em abril de 1936, em São Paulo, e ficou sob a responsabilidade de Lenyra Camargo Fraccaroli¹¹, que já havia montado um serviço semelhante a este no Instituto de Educação ligado à Escola Caetano de Campos. Instalada inicialmente na Rua Major Sertório, nº 690, na Vila Buarque, endereço em que permaneceu até 1945 quando mudou-se para antiga residência do senador Rodolfo Miranda na rua General Jardim, nº 535; somente em 1950 vai para um prédio próprio, na mesma rua, o qual ocupa até hoje.

A Biblioteca Infantil serviu de referência para outras instituições do gênero que vieram a ser fundadas em outros estados do Brasil pelos projetos desenvolvidos que abarcavam várias propostas de atividades que iam além das seções de livros, entre elas, cinema, discoteca, sala de jogos, palestras, atividades artísticas, hora do conto, fantoches e também a produção do jornal

¹¹ Lenyra Camargo Fraccaroli nasceu em Anápolis, São Paulo, em 21 de abril de 1908. Kursou a Escola Caetano de Campos e diplomou-se em 1940 em Biblioteconomia pela Faculdade de Sociologia de São Paulo. Foi fundadora, nos anos 1960, da Associação Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil (ABLIJ) e esteve à frente da Biblioteca Infantil desde sua instalação em 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 (Soares, 2002, p. 248).

infantil *A voz da Infância*, o qual foi criado concomitante à fundação da biblioteca e contava com a participação dos freqüentadores mirins.

Ao analisar o papel de Lenyra Fraccaroli como mediadora cultural de práticas de leitura, Soares (2001, p. 249) afirma que a sua atuação à frente da diretoria foi fundamental na difusão de livros e práticas de leitura, para consolidar um centro de cultura, socialização e recreação das crianças paulistanas, abrindo um espaço extra-escolar para a formação cultural da infância, tendo uma longa sobrevida em relação à gestão de Mario de Andrade

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. Portanto, as bibliotecas concorriam 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 (Soares, 2002, p. 252).

Também na França, segundo Chartier e Hébrard (1995), as bibliotecas nasceram com o objetivo prioritariamente defensivo como dispositivo de aculturação das camadas mais pobres da sociedade, mesmo que os livros fossem escritos e impressos apressadamente, pois:

Os bons livros e as bibliotecas que os difundem 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, por livros de instrução e educação moral e cívica. Para lutar contra os mascates de livros e as salas de leitura sujeitas às leis do mercado, é preciso contar com divulgadores seguros – sacerdotes, congregações missionárias e educativas, ou ainda com professores primários, filantropos e agências supervisionadas: as bibliotecas (p. 118).

Portanto, as bibliotecas fazem do impresso um objeto de produção e difusão controladas, tornando suas leitura territorializada e limitada, tendo

como objetivo central transformar o leitor em um leitor acompanhado, mesmo quando ele já está fora do circuito de escolarização (Chartier e Hébrard, 1995, p. 118).

Quaisquer que sejam as intenções que presidiram ao seu nascimento, a biblioteca é um dispositivo evidente de controle das leituras populares; controle conservador, reformista ou revolucionário, conforme o caso, controle privado ou público, conforme o Estado esteja ou não presente, mas sempre um controle daqueles que ainda não sabem ler bem, ou escolher seus livros; daqueles que não se deveria deixar sós para enfrentar os perigos de certas leituras no universo cada vez mais amplo do texto escrito. Portanto, as palavras que justificam sua existência se relacionam menos com o dispositivo em si mesmo do que com as finalidades de uma estratégia mais global (o acompanhamento da leitura popular), desenvolvida por todas as instâncias do poder ou do contrapoder, a serviço dos seus valores e ideais (1995, p. 119,120).

Enquanto promotora da iniciação literária, a Biblioteca Infantil visava, fundamentalmente, complementar o trabalho desenvolvido em sala de aula. Denise Pedroso Gomes (2008, p. 65) busca compreender o papel das políticas públicas na democratização da leitura pela criação de bibliotecas, compondo, com isso, repertórios e prescrições de práticas de leitura. Por meio da análise de registros deixados por Lenyra Fraccaroli a pesquisadora constata que o serviço prestado pela Biblioteca Infantil visava a “investigação livre, opondo-se à educação ensinada”, portanto, o incentivo à leitura que supostamente as escolas não ofereciam às crianças.

Analisando uma entrevista dada por Lenyra Fraccaroli na década de 1940 e publicado na seção “Mulher, Criança e Lar” de jornal não identificado¹², foi possível percebermos o seu parecer quanto à função da biblioteca no complemento do trabalho desenvolvido em sala de aula. Para a bibliotecária, o desenvolvimento do hábito da leitura, que só pode ser adquirido na infância, é

¹² Arquivo Lenyra Fraccaroli – Seção de Bibliografia e Documentação da Biblioteca Infanto-Juvenil Monteiro Lobato.

preocupação dos que se dedicam aos problemas educacionais. É de onde vem a necessidade de se favorecer a disseminação de bibliotecas infantis, conjuntamente à abertura de bibliotecas para adultos, ao desempenho do seu papel de prestação de serviço social para o cultivo dos bons hábitos de leitura.

Enquanto em outros países de assistência social à infância mais eficiente, a função da biblioteca infantil se restringe à leitura propriamente dita e a tudo quanto se refira ao Livro, entre nós foi organizada a Biblioteca Infantil Municipal de acordo com a mentalidade e os hábitos de vida das crianças brasileiras e mais precisamente, das crianças provenientes das classes operárias: crianças, em sua maioria, sem gosto pela leitura, muitas vezes privada de carinho, de hábitos higiênicos e de assistência moral e intelectual.

Mediante a falta de estímulo à leitura a que estavam expostas as crianças brasileiras, era preciso fazer uso de outros estrategemas a fim de que o público infantil fosse atraído para o "ambiente sadio" da Biblioteca, proporcionando-lhes educação, instrução e recreação.

Em primeiro lugar, empregaram-se, nessa tarefa, funcionários cujas qualidades os predispuessem à compreensão dos problemas da infância, à satisfação de seus legítimos desejos, ao acolhimento de suas confidências. Nada melhor do que esse vigilante espírito de colaboração com os petizes, para o harmonioso desenvolvimento de suas mentalidades. (grifos meus)

Foram chamadas a cooperar na tarefa de atração da infância e de sua fixação à Biblioteca: o Cinema Educativo, os Contos lidos por escritores infantis, os Jogos, a Leitura de Revistas e a redação de um jornalzinho, as excursões e a participação num grande grêmio cultural.

A criança subtraída, assim, à perniciosa influência dos contatos com as ruas, para entrar num verdadeiro lar, arejado, espaçoso, bem ornamentado: aí pode consultar livros didáticos, que muito a auxiliam em sua preparação aos exames; retirar, para leitura a domicílio – habituando-se a respeitá-los – os livros que desejar ler e estar em contato sadio com outras crianças, em folguedos comuns.

A Biblioteca Infantil Municipal, em vários anos de funcionamento, conseguiu a melhor aceitação por parte do público e, graças ao apoio que não lhe tem faltado, dos poderes governamentais, vem realizando quase integralmente os seus objetivos.

Se a promoção da literatura infantil nacional foi uma questão fundamental para Lenyra Fraccaroli, para Soares (2002, p. 273), do ponto de vista político, não há dúvidas de que essa concepção iluminista da leitura, vista

como um meio para promover a educação e emancipação de um povo inculto, alimentou não só o projeto de Mario de Andrade e Lenyra Fraccaroli, como de outros mediadores que discutiram o assunto, no Brasil, na primeira metade do século.

Nesse caso, é ilustrativo o discurso proferido por Monteiro Lobato, em decorrência da inauguração do novo prédio da Biblioteca Infantil em 1945, ao ser convidado a patrono da instituição. Lobato leu um diálogo entre *Dona Benta* e *Narizinho* criado especialmente para o evento, no qual fica explícito o seu parecer quanto ao papel da biblioteca como promotora da educação e emancipadora cultural em detrimento das práticas escolares de leitura.

Narizinho perguntou um dia a Dona Benta: “Vovó, para que serve uma biblioteca?” Dona Benta tirou os óculos e, enquanto os ia limpando com seu lencinho de cambraia, respondeu:

– Minha filha, biblioteca é uma palavra grega formada de duas: biblion, livro e thekê, armário ou estante. É uma coleção de livros de muitos autores, ou, se é uma grande biblioteca, de todos os grandes autores do mundo.

– Mas para que serve? Indagou a menina. Quem vai ler toda uma biblioteca enorme, de milhares de volumes? Aquela de Nova York, onde a senhora nos levou, tinha 3 milhões de volumes. Nem Matusalém teria tanto tempo para ler uma pequena parte daquilo. Bem diz a Emilia que biblioteca é o lugar onde os livros são guardados para que o caruncho os coma com todo o sossego.

Dona Benta teve de explicar que quem vai às bibliotecas não vai para ler todos os livros de cabo a rabo, e sim para consultar apenas os que interessam. “Pedrinho, por exemplo, anda a estudar astronomia. Ora, eu não tenho aqui senão aquela astronomia de Flammarion, cheia de desenhos – mas esse livro não basta; há muita coisa nova na astronomia de hoje, feita pelos sábios que vieram depois de Flammarion; o que esses homens disseram está em livros que eu não tenho aqui, nem posso ter, porque são muito caros ou raros, e nem existem em nossas livrarias; a gente tem de os mandar vir de fora. E que faz Pedrinho então? Vai a uma biblioteca e pede esses livros, porque uma biblioteca moderna tem todos os livros que vão aparecendo.

– Mas onde está essa biblioteca, vovó? Perguntou Narizinho.

Dona Benta suspirou.

– Ah, minha filha, essas bibliotecas enormes como a que vimos em Nova York, com milhões de livros, infelizmente estão muito longe daqui, nas grandes capitais do mundo. Por aqui o que temos é a Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, com uns 400 mil volumes, a maior das nossas. O resto são bibliotecas-pintos, como a de S. Paulo, que não tem mais de 130 mil volumes.

– Mas por que é assim, vovó?

– Por uma razão muito simples: como as crianças deste país nunca tiveram livros para ler, iam virando adultos sem vontade de ler,

porque isso de ler é um vício que a gente adquire em criança. Ora, sendo o Brasil um país de adultos sem vontade de ler, para que biblioteca? Nada mais claro...

– E por que não davam livros para as crianças? insistiu Narizinho.

– Porque o costume aqui sempre foi dar muito pouca atenção a esses bichinhos chamados crianças. Esquecem que as crianças são o futuro da raça – o palito da palmeira, como diz a Emília, o broto da árvore da raça. Outro dia o médico Maurício de Medeiros publicou um artigo na Gazeta contando que nos arredores do Rio de Janeiro, morrem 80 crianças em cada 100 que nascem. Ora, se nem da vida das crianças os nossos adultos sabem cuidar, quanto mais da cultura!

– Cultura é ter bibliotecas, ler, estudar, não é?

– Exatamente. Basta dizer que no meu tempo de menina só havia no Brasil meia dúzia de livros para crianças. Lembro-me muito bem. Um era João Felpudo, história dum menino que não cortava o cabelo nem as unhas e ficou um bicho; outro era O menino verde, história dum menino reinador; e havia ainda uns resumos de Robinson Crusoe, Guliver e D. Quixote, só.

– Sossoross+osso, vovó?

– Sim, minha filha.

– E hoje?

– Hoje as coisas estão começando a mudar. Já há um homem como o prefeito Prestes Maia, que tem a coragem de comprar um palácio com um lindo parque de árvores enormes em redor e transformá-lo nesse encanto das crianças que é a segunda fase da biblioteca de dona Lenyra. E esse homem não se contenta com isso. Vai fundar mais bibliotecas deste gênero em S. Paulo, uma em cada bairro, se puder.

– Mas porque esse homem faz assim, vovó?

– Ah, minha filha, é porque ele é um homem diferente dos outros; é um homem como aqueles da Rússia, que enxergam, que percebem e sabem que cuidar do cérebro das crianças é cuidar do futuro do país. No dia em todas as cidades do Brasil tiverem a sua biblioteca infantil, o Brasil estará salvo de todos os males, porque todos os males do Brasil tem uma coisa única: a ignorância dos adultos, justamente porque não lhes foi despertado o amor pela leitura quando eram crianças.

– Mas, vovó, então a senhora acha que lendo os nossos livrinhos de aventuras a gente quando crescer fica sabendo as ciências e filosofias?

– Sim, minha filha. As aventuras que vocês lêem para distrair a imaginação despertam o amor à leitura; fazem que vocês passem de um livro para o outro, e das aventuras de Pinocchio cheguem às aventuras de Einstein e outros batutos da ciência moderna. A primeira biblioteca para crianças que apareceu no Brasil foi a criada por Mario de Andrade, o grande escritor recentemente falecido. Começou humildemente na rua Major Sertório, mas deu tantos resultados que o prefeito Maia arregalou os olhos e passou-a para um palácio onde ficará até que se construa o prédio novo. A biblioteca dirigida por dona Lenyra tem a honra de ser a primeira do Brasil inteiro. (...)

– Mas, vovó, o gosto pela leitura não vem da escola?

– Ah, não, minha filha. Os livros escolares são em geral tão sem graça com suas estopadas instrutivas, morais e cívicas, que as crianças saem da escola com horror do papel impresso, absolutamente convencidas de que todos os livros são maçadores. É justamente nas bibliotecas infantis, livremente organizadas, que as crianças tomam gosto pela leitura ou se libertam do horror ao papel impresso que adquirem nas escolas.

– Então, vovó, viva a biblioteca de dona Lenyra! Viva o Prestes Maia! (...) Dona Benta quis berrar um viva bem saído lá do fundo do coração, mas engasgou.¹³

A investida contra a escola, expressa no discurso de Lobato, inviabilizava qualquer outro meio que não fosse a biblioteca na formação do leitor. Somente pela leitura livre o aluno adquiriria o prazer pelo livro, o interesse pela pesquisa e estaria emancipado culturalmente. Bastava o interesse dos agentes públicos em investir no cultivo de novas práticas de leitura.

Esse movimento em prol da difusão e concepção das bibliotecas infantis no papel de mediadores culturais se articula, na gestão de Gustavo Capanema, com as reformas que vinham sendo levadas a cabo no campo da educação, como parte de um momento estratégico em que o pensamento político se transformava no sentido de constituir um sistema ideológico que legitimasse a autoridade do Estado, enquanto princípio tutelar da sociedade que passa a eliminar aspectos potencialmente democráticos por meio de uma intervenção autoritária e controladora (Nunes, 2001, p. 107).

Nesse sentido, o controle da leitura já vinha sendo legitimando pelos discursos de agentes públicos no fomento à criação de bibliotecas escolares, antes mesmo da fundação das bibliotecas públicas infantis.

¹³ Diálogo publicado no jornal *A Voz da Infância*, dez. 1945. O presente jornal, fundado em 1936, contava com a participação e elaboração de crianças frequentadoras da Biblioteca Infantil Municipal. (Acervo da Seção de Bibliografia e Documentação da Biblioteca Infanto-Juvenil Monteiro Lobato).

2.2 – Bibliotecas escolares: dispositivos de controle da leitura

Os discursos em prol da criação das bibliotecas escolares, como complemento do trabalho desenvolvido em sala de aula, fizeram parte da pauta das políticas públicas das diretorias de ensino na década de 1930 e nos anos subseqüentes.

A exemplo do que vinha ocorrendo no Distrito Federal quanto a expansão das bibliotecas infantis e de bibliotecas aparelhada com literatura específica para a formação de professores, a Diretoria de Ensino de São Paulo, sob a gestão de Fernando de Azevedo¹⁴, fez com que circulasse em revistas oficiais as determinações a que estavam submetidos os serviços das bibliotecas escolares, prescrevendo as práticas a serem adotadas para o seu devido funcionamento e regulamentação¹⁵.

De acordo com o Comunicado da Diretoria-Geral¹⁶ do Ensino de 1º de novembro de 1933 quanto ao “Serviço de Bibliotecas e Museus Escolares”, era recomendado a todas as autoridades escolares que cumprissem e fizessem cumprir as instruções que orientavam a organização desses serviços. Portanto, as bibliotecas escolares deveriam:

¹⁴ Em 1933 Fernando de Azevedo assume o cargo de Diretor-Geral da Instrução Pública e promulga o código de Educação do Estado de São Paulo (Piletti, 1999, p.183).

¹⁵ A investida de Fernando de Azevedo na deliberação dos serviços das bibliotecas escolares em São Paulo é decorrente de sua experiência anterior ao assumir em 1927 a Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal. Em 1928 Azevedo baixou 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 ser inventariados em livros distribuídos pela Diretoria Geral e, trimestralmente, o responsável 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 (Soares, 2002, p. 50, 51).

¹⁶ Publicado na seção *Fatos e Iniciativas* da Revista de Educação. Dez/1933, p. 230-238.

- De preferência ser circulantes, podendo o leitor retirar os livros que desejasse.
- Compreender duas amplas seções: uma de cunho *literário* e outra de cunho *científico*.
 - *Literário* compreende a obra que concorra para abrir o espírito do leitor para a criação de outros trabalhos de sentido artístico e estético. Pertencem a este gênero os livros de história e historietas mudas e de fundo moral e instrutivo; os jogos e brinquedos educativos; os livros de contos infantis; as fábulas; os livros de viagens imaginárias e aventuras; o teatro infantil, etc.
 - *Científico* compreende a obra que concorra para levar o espírito do leitor a suprir as lacunas verificadas durante o aprendizado ou mesmo ampliá-lo e consolidá-lo. Pertencem a esse gênero os livros de descrição e narrativas de viagens e explorações; os que tratam de inventos e descobertas científicas; os que se ocupam da riqueza, da flora e fauna brasileiras; os que estudam a natureza, a vida, usos e costumes de outras pátrias e povos; as gravuras históricas e atlas, etc.
- Ter uma seção, de cunho profissional, destinada a desenvolver a cultura pedagógica e científica do professor ou das pessoas que se interessam pelos assuntos educacionais.
- Obedecer, mais ou menos, ao sistema adotado na Biblioteca Central de Educação da Diretoria-Geral do Ensino.

Além das recomendações quanto a classificação das obras, da disposição dos livros, do uso de fichários que, na sua ausência, devido aos poucos recursos financeiros da biblioteca, poderiam ser substituídos por “caixas de giz vazias, a fim de servirem de fichários de emergência”, cabia às bibliotecas escolares fornecerem à Delegacia do Ensino e à imprensa local, boletins mensais a respeito da circulação dos livros, de acordo com as fichas modelo:

Ficha 1:

GRUPO ESCOLAR DE _____	
Boletim mensal do movimento geral da BIBLIOTECA ESCOLAR, durante o mês de..... de 193.....	
OBRAS EXISTENTES	
OBRAS ENTRADAS NO MÊS	{ Por compra { Por oferta { De cunho literário
OBRAS LIDAS.	{ Por troca { De cunho científico
OBRAS CONSUL- TADAS.	{ De cunho literário { De cunho científico
QUAL A OBRA MAIS LIDA?	
TOTAL DE LEITORES (alunos ou professores):	
	Do 1.º ano Do 2.º ano Do 3.º ano Do 4.º ano
TOTAL DE CONSULENTES (alunos ou professores):	
	Do 1.º ano Do 2.º ano Do 3.º ano Do 4.º ano
MOVIMENTO FINANCEIRO:	
	Saldo do mês anterior
	Receita do mês
	Despesas do mês
	Saldo que passa para o mês seguinte
DATA	
.....	
DIRETOR DO GRUPO ESCOLAR	

Ficha 2:

Grupo Escolar de	
BIBLIOTECA ESCOLAR	
Nome do aluno	
Idade	Classe.....
Data do início da leitura	
Data do final da leitura	
Número da obra	
Nome da obra	
Nome do autor	
Nacionalidade do autor	
OBSERVAÇÕES	
1 — Marque o lugar de sua leitura com este cartão.	
2 — Não perca este cartão. Ele deve sempre acompanhar o livro.	
3 — O livro deve ser conservado com o máximo cuidado, responsabilizando-se o aluno pelos estragos que nele fizer.	
4 — Só poderá ter o aluno um exemplar de cada obra da biblioteca.	
5 — Não é permitido ao aluno fazer troca de livros diretamente com outro.	
NÃO MOLHE O DEDO NA BÔCA PARA VIRAR A PÁGINA DO LIVRO	

1 — De que trata este livro?

2 — Você leu o livro até o fim?

3 — Gostou da sua leitura?

4 — Por que?

Quanto à ficha 2, seu uso destinava-se exclusivamente para controle da leitura do aluno, devendo este apresentar, além das informações gerais sobre a obra emprestada, um breve resumo sobre a leitura desenvolvida. O resumo,

após devidamente apreciado e classificado pelo professor em *ótimo*, *bom* ou *regular*, pertenceria ao arquivo da biblioteca, podendo ser comentado na hora literária que a iniciativa do professor achasse por bem criar na classe, ou que a do diretor do estabelecimento achasse conveniente instituir ou generalizar para todas as classes de sua casa de ensino.

Analisando as recomendações para os serviços das bibliotecas observa-se que as fichas de controle de leitura aparecem reiteradamente como um dos dispositivos mais importantes de controle sobre a leitura, não se restringindo ao espaço escolar, no qual pressupõe um maior controle das ações do aluno, mas também como dispositivo de controle nas bibliotecas infantis.

Prática semelhante foi adotada posteriormente pela Biblioteca Infantil Municipal. Gomes (2008, p. 86, 87) constata, ao analisar as práticas de organização da Biblioteca Infantil Municipal de São Paulo, a exigência do preenchimento de uma ficha de leitura pelo consulente, na qual era cobrada tanto a leitura dos livros lidos na própria instituição como os emprestados para leitura em casa. Utilizadas para observar o aproveitamento da leitura, no conteúdo da ficha era requisitado, além dos dados da obra, do consulente e da retirada e devolução, também o resumo do livro e as impressões do leitor a respeito do que foi lido. Portanto, a partir dessa prática que procura direcionar o leitor, observa-se a pretensão de formar um repertório de leitura, o que pode ser considerado como uma forma de legitimar as práticas da biblioteca e garantir a leitura.

No entanto, se as bibliotecas escolares vão se constituindo no decorrer da década de 1930 como parte integrante do projeto renovador para a

educação, era preciso habilitar profissionais gabaritados para atuarem como mediadores da leitura.

A necessidade desse profissional se faz notar em um artigo de Luiz Galhanone, publicado em dezembro de 1934 na Revista de Educação¹⁷. A primeira dificuldade que ele aponta é referente à falta de formação do professor mediante as novas técnicas de ensino, pré-requisito que ainda não estava sendo contemplando nas turmas de professores das “escolas normais”.

Galhanone atribui o dinamismo de idéias em torno dos assuntos escolares que circulava entre o professorado paulista ao *auto-didatismo* que predominava nos “grupos de discussão” do Instituto Caetano de Campos, a serviço da coletividade escolar e fruto de um perseverante trabalho de experimentação graças aos esforços de Fernando de Azevedo, então Diretor-Geral do Ensino, em imprimir uma feição ao ensino normal de acordo com as novas tendências da educação. Portanto, caberia às escolas normais conjugar os seus esforços aos dos diversos serviços técnicos desta gestão a fim de formar professores habilitados a levar para a vida prática os novos moldes de ensino. E entre esses serviços de grande sentido social e educativo estava o de *Bibliotecas e Museus Escolares*.

De acordo com o artigo esses dois meios subsidiários da escola não constituíam uma inovação no aparelho didático do estado de São Paulo, ao contrário, já vinha de longa data a sua existência nas escolas paulistas, muito antes mesmo de terem se transformado as bibliotecas escolares um dos

¹⁷ GALHANONE, L. *As bibliothecas e os museus escolares em face das novas technicas do ensino*. Revista de Educação. Dez/1934.

principais objetivos da administração de Lourenço Filho¹⁸. Em caráter oficial esses dois serviços integraram-se ao aparelho escolar durante a gestão de Amadeu Mendes, conforme se verifica em seu relatório, correspondente ao exercício de 1927-1928.

No intuito de facilitar aos Snrs. Professores a consulta e a leitura de obras referentes ao ensino, sua marcha evolutiva através das diversas civilizações, esta Diretoria organizou, no ano findo, em sua sede, uma biblioteca especializada, que já conta cerca de 3.000 volumes, inclusive as doações recebidas.

Na aquisição dos livros, procurou-se reunir, dentro de um critério de apurada seleção, os trabalhos sobre pedagogia, metodologia geral, psicologia, educação física, escotismo, língua pátria, instrução moral e cívica, e outros assuntos relacionados com a cultura pedagógica, tanto de autores antigos, como modernos. O seu aparelhamento, neste sentido, é já digno de menção.

Dispondo assim de um meio de estudo, a já vultosa classe do professorado paulista poderá, sem dispêndio algum na aquisição de obras, na sua maioria de preços elevados, acompanhar de perto o desenvolvimento cada dia mais intenso da ciência pedagógica, aperfeiçoando e aumentando, no convívio dos bons autores, os seus cabedais de cultura (apud Galhanone, 1934, p. 125, 126).

O relatório é concluído com a afirmação de que um dos problemas mais árduos a serem resolvidos pelas administrações era o de entrosar a mentalidade do professorado no “movimento pedagógico mundial”. Era em busca desse intento que, segundo Galhanone, a nova gestão iria se debruçar, como fez a Diretoria-Geral do Ensino, chefiada por Fernando de Azevedo, ao criar uma biblioteca na mesma sede da Diretoria-Geral, dedicada ao desenvolvimento de uma seção de pedagogia para uso dos professores e uma seção de livros infantis para fins de aplicação em sala de aula.

Nas prescrições que Lenyra Fraccaroli faz quanto à organização e ao funcionamento de uma biblioteca escolar, a bibliotecária atribui a essa

¹⁸ Em outubro de 1930, Manoel Bergström Lourenço Filho foi nomeado Diretor-Geral da Instrução Pública de São Paulo, ocasião em que reorganizou e mudou sua denominação para Diretoria-Geral do Ensino. Reestruturou, também, o ensino normal e profissional de São Paulo, criando os serviços de Assistência Técnica e Inspeção Escolar, Inspeção Médico-Escolar, dez Delegacias Regionais, Biblioteca Pedagógica Central e Museu da Criança, entre outras iniciativas (Gandini, Riscal, 1999, p.365, 366).

instituição um dos fatores que concorrem poderosamente para o progresso do ensino, pois,

Funcionando como complemento das escolas, as bibliotecas proporcionam às crianças incentivos que aquelas não lhes podem oferecer. É uma das admiráveis maneiras de se conduzir a infância ao conhecimento das realidades sociais. (grifos meus)
São admiráveis centros de ação social, pois, atraem as crianças às suas salas, afastando-as da influência dos bandos que pelas ruas se expõem à perigosa aquisição de vícios.
Como elemento colaborador da ação educativa da escola primária, as bibliotecas são um agente de primeira ordem no aperfeiçoamento e na instrução preliminar.
Não se pode admitir uma escola primária sem sua biblioteca escolar, ou uma cidade civilizada sem sua biblioteca pública infantil (Fraccaroli, s/d, p. 119, 120).

No entanto, para que as bibliotecas escolares desempenhassem com eficiência sua finalidade educativa, era imprescindível que houvesse uma bibliotecária capacitada, compreensiva e interessada no trabalho que lhe fora confiado. Considerando que a biblioteca é um reflexo da capacidade e da personalidade do bibliotecário dela encarregado, o serviço se tornaria fraco ou eficiente tanto quanto o bibliotecário o fizesse.

Para Fraccaroli (s/d, p. 122) o bom bibliotecário é capaz de fazer da biblioteca o centro vital da escola e até mesmo de suprir a deficiência do material indispensável à sua organização. No entanto considerava como imprescindíveis dois preceitos fundamentais para o exercício de bibliotecário e para o sucesso da instituição: o conhecimento dos livros infantis, a fim de que pudesse orientar os leitores com segurança, e conhecimento da psicologia e da educação, fator último que justificava a razão de sua preferência pelas “professoras normalistas” na escolha de bibliotecárias infantis.

Quanto à organização, Fraccaroli recomenda que uma biblioteca infantil ou escolar deveria constar de três seções distintas:

Seção fixa – Composta de livros que não devem ser retirados da biblioteca. São livros destinados à leitura no recinto da biblioteca.

Seção de referência – Esta seção se destina às consultas e será constituída de dicionários, enciclopédias, Atlas e que, em hipótese alguma, deverá deixar o recinto da biblioteca.

Seção circulante – Constituída de livros destinados à leitura no domicílio do leitor. (s/s, p. 125, 126).

Dessas seções deveriam fazer parte os livros de ficção (contos de fadas, aventuras, viagens, fábulas, etc), livros didáticos (biografias, ciência, história, geografia, etc) e livros de referência, os quais serviriam para consulta (dicionários, enciclopédias, atlas, etc).

Além da organização por seções de livros, outras atividades deveriam ser incluídas na estruturação de uma biblioteca escolar, a fim de despertar o interesse da criança pela leitura. Entre elas a *hora do conto* que se constitui em contar histórias à criança, portanto, uma maneira inteligente de se avivar o gosto da criança pela leitura; a catalogação de *gravuras e artigos jornais* a fim de compor uma documentação de assuntos relativos aos temas escolares (história, geografia, etc.); o *cinema educativo*, como uma das estratégias mais eficientes para atrair as crianças à sala de leitura; os *jogos educativos e recreativos* que, além de instruir, recreia e é uma ótima forma de socialização; as *palestras* periódicas que deveriam ser feitas pelo bibliotecário; por meio de *publicação e propaganda*, a fim de que o público pudesse ficar interado das atividades desenvolvidas pela biblioteca; pela *seção de arte* que deveria garantir a plena liberdade criadora da criança; pela montagem de uma *discoteca*, que também requeria que se instaurasse uma *hora da música*, proporcionando à criança o contato com os grandes gênios da música; o *jornal da criança*, o qual deveria ser redigido pelas próprias crianças e conter notícias dos acontecimentos sociais; as *comemorações*, a fim de exaltar fatos, vultos ou acontecimentos nacionais ou sociais e, por fim, o *teatro de fantoches*, que se

constitui em outra modalidade de contar histórias como complemento das demais atividades (Fraccaroli, s/d, p. 126-128).

Assim como já era prescrito pela Diretoria-Geral de Ensino, Fraccaroli também recomendava o uso de *fichas de leitura*, atribuindo-lhe uma dupla finalidade: a de canalizar a atenção muitas vezes dispersa por falta de estímulos adequados e a de inferir da leitura a sua essência (s/d, p. 140).

O controle estatal brasileiro sobre as bibliotecas escolares compara-se com a solução encontrada pelo Ministério da Instrução Pública Francesa do século XIX no combate às bibliotecas populares, para os quais a leitura não era uma obra de propaganda, mas sim um dever do Estado.

A ampliação da “ação benéfica” das bibliotecas escolares, sob o domínio da instrução e da moral, representou para os republicanos franceses os “bastiões avançados da laicização pelo livro e também dispositivos de educação e moralização do povo”. Emprestando das escolas os locais, o pessoal, os sistemas hierarquizados de administração e de vigilância, os livros eram confiados a um agente responsável, disponível, suficientemente instruído para indicar a cada um as leituras que deveria fazer, sem onerar o orçamento com o pagamento de mais um funcionário. Essa “pérola rara” era o professor primário (Chartier, Hébrard, 1995, p. 128).

2.3 – O professor como promotor da iniciação literária

Por iniciativa da Chefia do Serviço de Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo, fez-se publicar, por volta da década de 1940, um programa de emergência para o Curso Normal, com a finalidade de tratar sobre a literatura infantil, tema até então novo como disciplina a ser ministrada na

cadeira de Metodologia, ou de Matérias de Ensino, a exemplo do que vinha ocorrendo nos Estados Unidos, na Inglaterra e ainda em outros países, inclusive no Brasil.

O “Programa de Literatura Infantil nas Escolas Normais”¹⁹, redigido com a colaboração de Lourenço Filho²⁰, justificava a inserção da disciplina nessas cadeiras pelo fato de a literatura infantil ser um instrumento pelo qual se deveria fazer a iniciação literária na escola primária, devendo assim, associar-se à metodologia de leitura.

O programa tinha por objetivo central dar aos futuros professores noções que os habilitassem a bem servir-se dos textos para as funções educativas, universalmente reconhecidas na literatura de caráter recreativo. Feitas as observações de caráter histórico da origem da literatura infantil e seus expoentes, caberia ao programa veiculá-la ao próprio desenvolvimento das práticas educativas, razão que justifica sua importância na escola primária, facilitando o trabalho de iniciação literária sobre as demais funções de servir como entretenimento ou de ocupação das horas de lazer, com vantagens à formação cultural e ao enriquecimento da personalidade dos educandos.

O anteprojeto do programa de literatura infantil nas escolas normais previa, na sua execução, preparar o professor para aplicar exercícios práticos referentes a cada um dos assuntos estudados, quer fosse no exame de textos ou na execução de pequenas investigações de caráter local ou regional.

¹⁹ Arquivo Lenyra Fraccaroli – Seção de Bibliografia e Documentação da Biblioteca Infanto-Juvenil Monteiro Lobato.

²⁰ Prática semelhante referente a cursos de formação de professores já havia sido desenvolvida por Lourenço Filho na direção do Instituto de Educação do Rio de Janeiro entre 1932-1937, passando o currículo a contemplar o tema da literatura infantil (Soares, 2002, p. 50).

Lourenço Filho foi nomeado, em 1937, membro do Conselho Nacional de Educação, por indicação de representantes do Ensino Normal de todo o País; no mesmo ano exerceu o cargo de Diretor-Geral do Departamento Nacional de Educação, do Ministério da Educação e Saúde. Em 1938, aceitou, do Ministro Gustavo Capanema, a tarefa de implantar o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, ficando na direção do Inep até 1946 (Gandini, Riscal, 1999, p. 366).

Quanto à caracterização e função da literatura infantil, o programa propunha, em linhas gerais, trabalhar com as alunas:

- **A distinção entre o livro propriamente didático e a obra de literatura recreativa:** ensinar e recrear com sentido útil à formação emocional e ao ajustamento social, etc.
- **As fases e modalidades da literatura infantil:** preferencialmente de autores nacionais.
- **A poesia na literatura infantil:** sua adaptação às idades e desenvolvimento literário em geral.
- **As funções capitais da literatura infantil e juvenil:** estímulo ao desenvolvimento da leitura autônoma; exercitar o bom gosto literário; enriquecer os interesses infantis; inculcar hábitos de sadio entretenimento, etc.
- **Os requisitos que os livros infantis e juvenis devem apresentar para bem atender as suas finalidades:** o motivo central; a concepção geral; a linguagem e sua adequação; o conteúdo informativo, poético ou sugestivo, no equilíbrio entre o imaginário e o real.
- **As questões particulares da forma na literatura infantil:** o vocabulário; a construção sintática; a extensão das narrativas; as descrições, etc.
- **A apresentação material das obras de literatura infantil:** formato; caracteres de impressão; cor do papel e da tinta; ilustrações; tipos de ilustrações e sua importância; o valor estético das ilustrações.

- **Os defeitos que os livros infantis devem evitar:** redação defeituosa; uso de plebeísmos grosseiros e emprego abusivo de termos e expressões regionais; temas que induzem à depreciação de vultos históricos e instituições nacionais; função exclusiva ou predominantemente didática.
- **As revistas infantis e juvenis:** suas vantagens e desvantagens; a investigação procedida pelo Inep a respeito do assunto; as histórias em quadrinhos, seus motivos mais constantes e perigos.
- **Os problemas da literatura infantil no teatro:** a dramatização espontânea; o teatro de sombras, de bonecos e de fantoches; representação de crianças; preparação dos textos.

Quanto à parte prática do programa, esta poderia ser feita em coordenação com os trabalhos de metodologia e prática de ensino, cabendo à futura professora aplicar cada um dos assuntos estudados com a finalidade de tornar a literatura infantil funcional como auxiliar do ensino.

A fim de auxiliar os professores incumbidos de sua execução, acompanhava o programa as indicações de obras literárias exemplares que poderiam ser facilmente consultadas e examinadas em classe e nos exercícios práticos. Elas são:

Obras infantis: Da escritora Nina Salvi (O milho de ouro, Ana Lucia no país das fadas, Rosalinda, O tesouro da ilha); Elos Sand (O vale encantado); Hernani Donato (Novas aventuras de Pedro Malazartes); Francisco Marins

(Nas terras do rei café, Os segredos de Taquara-Póca, O coleira preta, Gafanhotos em Taquara-Póca); Franklin Sales (O coelho sabido).

Obras para adolescentes: Francisco Marins (Expedição aos Martírios, Volta à serra misteriosa, A aldeia sagrada, Território dos bravos, Viagem ao mundo desconhecido); Antônio de Pádua Morse (Minha vida nos garimpos, Aventuras de Xumburi); Francisco de Barros Jr. (Três garotos em férias no Rio Tietê); Guiomar Rocha Rinaldi (Quando os taquarais florescem); R. Haddock Lobo (Pequena História do Brasil).

Adaptação de obras célebres: Guiomar Rinaldi (Robinson Crusoe, O máscara de ferro); Maria Thereza Giacomo (Alice no país das maravilhas); Raul de Polillo (Aventuras de Pinóquio); Alfredo Gomes (Cabana do pai Tomás, Quo Vadis?); Pedro A. Brieze (Aventuras do Barão de Münchhausen).

Além dos livros indicados o programa recomendava o uso da obra *Viagem através do Brasil*, em 10 volumes, sem identificação do autor, com a finalidade de despertar o gosto pelo estudo da Geografia.

Se a questão da expansão das bibliotecas escolares ganhou destaque na pauta das políticas públicas educacionais da década de 1930, na década de 1940 o tema passa a ser articulada à necessidade de capacitar pessoal suficientemente preparado para estar à frente dessa instituição, o que requeria, como demonstra o anteprojeto do programa de literatura infantil, capacitar para o uso benfazejo desse gênero literário.

Nesse caso, é ilustrativo o discurso proferido pelo vereador Valério Giuli, em uma Sessão da Câmara Municipal da cidade de São Paulo, publicado no Diário Oficial do Estado em 09 de novembro de 1949, justificando a razão de

um curso de “biblioteconomia” que havia sido realizado para professoras “substitutas efetivas”.²¹

É do nosso conhecimento, e muitas vezes o problema já foi ventilado nesta casa, que no momento estamos com cerca de 50 mil crianças sem escolas e cerca de 100 mil outras mal acomodadas, em prédios inadequados, alguns deles até condenados pela saúde pública de São Paulo.

(...) Devido ao crescimento da população e o alargamento cada vez maior da cidade, localizando essa mesma população nas suas zonas periféricas, vimos aos poucos chegar o grupo escolar de três períodos e, muitas vezes, dolorosamente de quatro períodos, dando pouco menos de duas horas de aula por dia. A consequência de tudo isso, nobres colegas, é fácil de prever-se. O nível cultural da infância que deixa os cursos primários é por demais baixo, tanto assim que se faz necessário, nesses últimos anos, a implementação de um curso preparatório intensivo, de cerca de um ano, para que essas crianças pudessem galgar o ensino secundário. Para compensar essa falha de nível cultural da infância pensou-se, ultimamente, na instalação de bibliotecas escolares que deverão funcionar anexas ao estabelecimento que possa dispor, evidentemente, de uma sala adequada para esse fim e do material necessário.

Mas não bastava oferecer condições de infra-estrutura para a instalação de bibliotecas, como requeria o então vereador que já havia apresentado o Projeto de Lei nº 96-48 em 1945 para a criação de 13 bibliotecas infantis. Era preciso qualificar profissionais competentes para exercer uma “função complexa”, que não se restringia à entrega de livros, como esclareceu o vereador:

Sabemos que a biblioteca, para ser eficiente, não depende tão somente de seu aparelhamento ou da quantidade de seus livros. A alma de uma biblioteca ainda é a bibliotecária e ela não se improvisa

²¹ O curso a ser realizado pela primeira vez em São Paulo foi organizado pelo Departamento de Educação e Cultura do Município de São Paulo, partindo da iniciativa de Thales Castanho de Andrade, então Diretor Geral de Ensino. Era destinado a professoras substitutas efetivas do ensino primário, ou seja, as que permaneciam nos estabelecimentos de ensino para suprir possíveis faltas dos professores efetivos. Com duração de dois meses, o curso, com intuito de formar pessoal habilitado para organizar e dirigir bibliotecas nos grupos escolares do Estado tinha caráter teórico e prático-elementar sobre organização e manutenção de bibliotecas infantis, tendo início em 1º de setembro de 1949, com duração de 1 hora cada aula. Dirigido pelos professores José de Oliveira Orlandi e Lenyra Fraccaroli, respectivamente bibliotecários das bibliotecas “Embaixador José Carlos de Macedo Soares” e “Biblioteca Infantil da Prefeitura Municipal de São Paulo”, o curso seria realizado na Biblioteca Infantil Municipal. (Arquivo Lenyra Fraccaroli – Acervo da Seção de Bibliografia e Documentação da Biblioteca Infanto-Juvenil Monteiro Lobato).

O referido discurso foi publicado no Diário de São Paulo, s/d. A programação do curso menciona a presença do prof. Valério Giuli, então vereador municipal, que apresentou a aula inaugural com o tema “Objetivos das bibliotecas escolares” (Arquivo Lenyra Fraccaroli).

do dia para a noite, torna-se necessário, formá-la, fornecer-lhe a técnica indispensável para que possa tirar todo proveito daquele amontoado de livros, para que este nome biblioteca escolar não tenha um caráter estático, parado, porém, um caráter dinâmico e ativo.

A sessão discorre sobre a necessidade de oferecer condições materiais para o aproveitamento nos Grupos Escolares do Estado das cinquenta profissionais que foram preparadas através do curso. Segundo o vereador Valério Giuli, a Prefeitura não se furtaria ao prazer de oferecer livros aos Grupos Escolares e mesmo algum material necessário à instalação das bibliotecas.

Mesmo diante da precária realidade da maioria das escolas paulistas, as bibliotecas escolares se destacavam como “complemento indispensável da sala de aula”. Mas nem sempre infra-estrutura foi sinônimo de melhoria nos serviços prestados pelos Grupos Escolares que abarcavam adequadas condições físicas para fazer uso de uma biblioteca escolar.

Exemplo da falta de uso da biblioteca é como ocorreu em um Grupo Escolar da Vila Mariana – considerado um dos maiores da capital, com mais de 2000 alunos no período decorrente – relatado por uma ex-aluna que enviou uma carta para Lenyra Fraccaroli denunciando o desuso do espaço da biblioteca de sua escola que mantinha os livros em estantes fechadas, envidraçadas, fora do alcance dos alunos.²²

D. Lenyra – (...) Não se admire se lhe disser que tenho inveja das crianças do bairro onde funciona a Biblioteca Infantil. Por que essa inveja? (...) Moro no bairro da Vila Mariana, onde frequentei um grupo escolar, do qual saí no ano passado. Fui aluna um tanto vadia (não tenho vergonha de confessar) (...) Eu era atrasada porque tinha horror à leitura dos livros em que devia estudar. Mas agora, a sra. vai ficar de boca aberta: imagine que havia ali uma biblioteca com uns 500 livros, em dois armários envidraçados, muito bonitos. Eu ficava

²² O artigo “Bibliotecas Infantis nas Escolas” foi publicado na sessão “Educação e Ensino” do jornal Diário de São Paulo, em setembro de 1949, em decorrência do curso de biblioteconomia para as professoras substitutas efetivas que estava sendo realizado.

com água na boca quando olhava para aqueles livros tão bonitos, de histórias, de viagens... Pois eu saí do grupo sem nunca ter podido ler um livro só daqueles. Diziam que não estava inaugurada a biblioteca! É incrível que aqueles livros estejam apenas enfeitando a sala dos professores. Eu sou pobre, não posso comprar livros e espero que minha irmãzinha, que vai entrar no grupo no ano que vem, tenha mais sorte do que eu, graças à atenção que a sra. deu às minhas pobres queixas e às providências que certamente há de tomar.

Os problemas da literatura infantil repercutiram, na década de 1940, por diversos segmentos sociais, ganhando destaque no 1º Congresso de Escritores Infanto-Juvenis²³, que seria realizado em São Paulo em 1945, para combater a má literatura. Os motivos pelos quais se justifica a organização do evento correspondiam à:

- a) Inexistência de qualquer entidade que se interesse pela literatura infantil do momento atual destinada a reunir jovens de todo continente e levá-los a intensificar a sua preocupação intelectual;
- b) Necessidade de responder clara e insofismavelmente às leituras materialistas e deturpadoras do mundo moderno, cujas influências nefastas já se fazem notar;
- c) Importância que tem todas as crianças nos destinos da Pátria e da Humanidade de amanhã, e, particularmente agora, na reconstrução cultural e moral do mundo pós-guerra;
- d) E contando com os impulsos nobre de muitos corações que desejavam ver surgir uma literatura infantil mais perfeita, mais

²³ A fundação do *Congresso de Escritores Infanto-Juvenis* partiu da iniciativa dos frequentadores da Biblioteca Infantil Municipal, pertencentes à comissão organizadora do Jornal *A Voz da Infância*. Sabe-se da realização de três congressos: o primeiro realizado de 5 a 10 de novembro de 1945 em São Paulo, o segundo de 6 a 13 de julho de 1947 em Belo Horizonte, e o terceiro de 11 a 17 de julho de 1949 no Rio de Janeiro. (Seção de Bibliografia e Documentação da Biblioteca Infanto-Juvenil Monteiro Lobato).

completa e mais instrutiva, nasceu então o 1º Congresso Infantil de Escritores.²⁴

De acordo com o programa, o assunto em pauta estava exclusivamente relacionado com a literatura infantil, cabendo aos congressistas apresentarem as seguintes teses:

- a) História da literatura infantil no mundo e principalmente no Brasil.
- b) Qual o estilo que a criança mais prefere? Porque?
- c) Qual a influência na criança da história em quadrinhos?
- d) Qual a situação da criança brasileira sob o ponto de vista moral e intelectual e o que se precisa fazer para melhorar esta situação?
- e) A falta de livros para adolescentes.
- f) A falta de revistas infantis onde a criança possa colaborar e ler os seus próprios trabalhos.

Além das teses, as crianças exporiam as conferências com as seguintes temáticas:

- a) Necessidade de Bibliotecas.
- b) Necessidade de uma editora para livros de escritores desconhecidos. Prêmio aos escritores.
- c) Confronto de livros brasileiros com livros estrangeiros.

Na pauta do evento, publicada em *A Voz da Infância* (1945, p. 8), as teses e conferências estavam sujeitas a modificações no decorrer das reuniões

²⁴ A Voz da Infância, nº 110, agosto/1945, p. 08.

da equipe organizadora. Estas seriam de estudos comparados, cabendo ao congressista, se possível, apresentar provas do tema defendido. Se, por ventura, as provas estivessem em lugares de onde não pudessem ser retiradas, bastava relacioná-las, dando todas as indicações para que pudessem ser facilmente encontradas.

Quanto ao 2º Congresso de Escritores realizado na cidade de Belo Horizonte em 1947, obtivemos informações na consulta do arquivo da Biblioteca Monteiro Lobato a respeito da realização do evento, no entanto, não encontramos fontes a respeito dos temas debatidos pelos congressistas.

Já no 3º Congresso de Escritores Infanto-Juvenis realizado em 1949 na cidade do Rio de Janeiro, o tema foi o “livro didático”. Os debates versaram quanto ao alto custo do livro didático devido à obrigatoriedade do uso do papel nacional, o qual beneficiava parques proprietários da indústria do papel em detrimento de milhões de estudantes brasileiros.

Os congressistas requisitavam às autoridades o direito de ser o livro didático impresso em papel linha d’água, isento de impostos, igualando-se, assim, aos benefícios dos jornais. Reclamavam o uso do papel nacional para os demais livros, visto que estes não tinham uso obrigatório, como o livro didático²⁵.

Outro tema em discussão foi referente à padronização do livro didático no ensino secundário, tese apresentada por uma das congressistas. A estudante paulista propunha um livro básico para cada disciplina, a serem escolhidos por uma comissão, com a finalidade de evitarem a mudança constante de livros, o que seria uma grande economia. No entanto, por 64

²⁵ Publicado no jornal *Diário de Notícias*, RJ, 14/07/1949. (Arquivo Lenyra Fraccaroli – Seção de Bibliografia e Documentação da Biblioteca Infanto-Juvenil Monteiro Lobato).

votos contra 27, prevaleceu o ponto de vista contrário à padronização do livro didático, como argumentou uma das defensoras da tese contrária, estudante normalista, identificada como Sheilah:

A padronização é possível na escola tradicional, que só pensa em instruir. A escola nova deve educar, preparar os jovens para que não sejam desajustados mais tarde. É feita para o aluno e não para o professor. O professor deve dar uma bibliografia extensa sobre cada assunto. E para que possamos consultar muitos livros, é urgente a criação de muitas (...) bibliotecas. E também que se baixe o preço dos livros. Só assim poderemos desenvolver o senso crítico, pois não interessa repetir, como papagaio, aulas dadas. Devemos aprender a julgar por nós mesmos. As provas deveriam ser reorganizadas, porque atualmente muitos só estudam para os exames. Não lêem. Cabe aos professores, às bibliotecas e ao próprio governo fazer propaganda em torno dos livros e orientar os jovens. Eu, por exemplo, leio o que encontro, sem método. (...) Não basta citar escritores. É preciso explicá-los, e falar dos autores universais. Na escola normal, aprendemos primeiro a literatura portuguesa e a brasileira, depois a metodologia da linguagem e, no terceiro ano, a literatura infantil. Não estamos preparados para ensinar literatura estrangeira, o que está errado. É preciso uma nova reforma do ensino para dar vontade de ler²⁶.

O combate à literatura nefasta, em defesa da leitura sadia, instrutiva e moralizante fomentou debates públicos, mobilizou jovens e promoveu cursos para professores, legitimando o poder centralizador e autoritário do Estado, que, valendo-se de um discurso democrático, soube articular três mediadores culturais fundamentais para a legitimação do seu discurso: a escola, o professor e a biblioteca.

²⁶ Publicado no jornal *Correio da Manhã*, RJ, 20/07/1949. (Arquivo Lenyra Fraccaroli – Seção de Bibliografia e Documentação da Biblioteca Infanto-Juvenil Monteiro Lobato).

Cap.3 – Conteúdos escolares na literatura infantil

Considerando os mecanismos que levaram à produção das obras infantis de Monteiro Lobato a partir da década de 1930, como objetos culturais e produto de práticas sociais determinadas, esse capítulo pretende analisar as obras *História do mundo para as crianças* (1933) e *Geografia de Dona Benta* (1935), por corresponderem, entre as obras infantis do escritor, as que mais fomentaram debates em torno de sua produção destinada a esse gênero.

A análise dos conteúdos escolares presentes nas duas obras permitirá estabelecer um comparativo com conteúdos de livros didáticos das disciplinas de História e Geografia correspondentes ao final do primário e ao início do colegial, respectivamente à faixa etária do público leitor das obras com conteúdos didáticos de Monteiro Lobato daquele período. Buscaram-se aspectos que se assemelham e se diferenciam no que tange aos conteúdos abordados e considerou-se, também, a presença dos conteúdos escolares no gênero literário infantil e as divergências que a investida de Lobato, ao tentar inovar, a partir da junção entre gênero didático e gênero literário, criou naquele contexto social.

3.1 – Controvérsias de um debate

Diferentemente da década de 1920, no qual o campo de consenso constituído em torno do programa de “organização nacional através da organização da cultura” atraía muitos adeptos para o movimento escolanovista,

com a Revolução de 1930 esse campo de consenso é implodido. Segundo Marta Carvalho

As plataformas políticas de Vargas incorporam tópicos centrais dos discursos dos entusiastas da educação nos anos vinte, produzindo a expectativa de que era chegado o momento para tornar realidade esse programa. A criação do *Ministério da Educação e Saúde* inaugura espaços de poder de importância estratégica na configuração e no controle, técnico e doutrinário, do aparelho escolar. Com isso, o consenso em torno da *causa educacional* transmuta-se em disputa pela implementação de programas político-pedagógicos concorrentes.

Nessa disputa, dois grupos se constituem, antagonizando-se a partir de propostas rivais de controle técnico e doutrinário das escolas: os *católicos* e os *pioneiros* (1998, p. 69, 70).

O embate doutrinário no campo pedagógico foi fundamental para esses grupos na luta pelo controle do aparelho escolar na primeira metade da década de 1930. A questão principal nesse embate era orientar e normatizar as práticas do professor com a finalidade de promover uma mudança de mentalidade capaz de fazer da escola um instrumento eficaz de *organização nacional através da organização da cultura*. Portanto, a fim de normatizar essas práticas, o impresso desempenhou papel fundamental como dispositivo de regulação e modelagem do discurso e da prática pedagógica (Carvalho, 1998, p. 70, 71).

Enquanto os pioneiros atuaram no sentido de determinar o significado das expressões *educação nova* e *escola nova*, amarrando-a a iniciativas de reorganização da cultura e da sociedade de que faziam parte políticas de reforma estrutural da escola e do sistema escolar, os católicos agiram em direção oposta. Procuraram confinar o uso da expressão ao campo doutrinário da pedagogia, de modo a instanciar o discurso pedagógico católico como poder de julgar acerca dos preceitos escolanovistas, evitando que sua introdução nas escolas tivesse o impacto transformador esperado pelos seus adversários (Carvalho, 1998, p. 71).

Se as estratégias editoriais de difusão de modelos educacionais adotadas por essas duas distintas plataformas políticas fomentaram a disputa pela organização e direção do sistema educacional brasileiro, o conflito entre “católicos” e “renovadores da educação”, assim denominados após 1931, vai

se intensificar após a publicação em 1932 do *Manifesto dos pioneiros da educação*, redigido por Fernando de Azevedo. De um lado os católicos defendiam a atuação das escolas privadas que deveriam contar com o subsídio do governo e a inclusão do ensino religioso nos currículos escolares. De outro os liberais que brigavam pela escola única, pública, laica e gratuita.

Com a instauração do Estado Novo, em 1937, a disputa entre os dois grupos é contida pela repressão do regime getulista, no entanto, apesar de o governo Vargas não chegar a encampar integralmente um desses projetos, fica explícito a inclinação deste em defesa das políticas educacionais da plataforma católica, como tem demonstrado a historiografia da educação brasileira²⁷.

Principalmente na gestão de Gustavo Capanema no Ministério da Educação (1934-1945) e com a criação do Instituto Nacional do Livro, o governo intensificou os esforços em controlar a circulação de obras, entre outras ações, por meio da distribuição de títulos “apropriados” à leitura.

Uma das medidas adotadas neste governo foi a criação da Comissão Nacional do Livro Didático, a partir de 1938, que passou a controlar e selecionar os livros indicados para uso das escolas através do Ministério da Educação.

Segundo Rita de Cássia Gonçalves (2005) as comissões de revisão da literatura didática já vinham regulamentando as práticas de controle, que até então realizavam-se por intermédio das comissões estaduais, desde 1935. A fim de controlar toda a produção cultural, passa a existir uma política nacional do livro didático a partir de 1937. Somente em 1938 fica regulamentada a necessidade de controle dos livros didáticos em nível federal pelo Decreto-Lei

²⁷ Nesse caso ver Nagle (1976), Carvalho (1998, 2003), Cury (1984).

Federal nº 1006, de 30/12/1938, pelo qual é instituída a Comissão Nacional do Livro Didático, fazendo-se prescrever as leis e decretos que regulavam a produção e utilização do livro didático.

Se as ações do Estado foram intensificadas quanto às indicações da literatura didática a partir de 1930, este valeu-se de revistas oficiais para fazer circular os decretos e leis com as prescrições a serem seguidas a fim de regular a prática pedagógica. O novo destaque à leitura podia ser percebido no procedimento adotado pela revista *Educação*, publicação da Diretoria Geral do Ensino de São Paulo, na qual fez circular diversos artigos que abarcavam essa temática.

De acordo com Vidal (2001, p. 205), o crescimento da demanda por livros ampliava os critérios definidores de uma boa publicação, portanto, era imprescindível o cuidado com a produção do impresso e, conteúdo e forma, passavam a ser objeto de análise.

Esses cuidados se fazem notar no artigo *Livros Didáticos*, publicado na *Revista de Educação* de 1933 e redigido por Máximo Moura Santos, um dos membros da comissão de seleção dos livros didáticos do Estado de São Paulo, o qual sugeria para aprovação de cartilhas e livros do curso elementar alguns cuidados na seleção das obras a serem adotadas. Segundo ele, ao invés do livro didático ser mero auxiliar do mestre na arte de ensinar a ler, deveria ter por fins simultâneos desenvolver o conhecimento da língua, o bom gosto literário das crianças e, principalmente, os sentimentos nobres. Portanto, deveriam ser aprovados por uma comissão que analisaria os livros destinados às escolas, desde que atendessem às seguintes prescrições:

- Se a linguagem está ao alcance da mentalidade dos educandos a que se destina;
- Se ela é sóbria, interessante, o quanto possível pura;
- Se o fim educativo, de formação do caráter, procurado pelo autor, é nobre;
- Se esse fim pode ser de algum modo atingido pela leitura e comentário da lição;
- Se a lição é de molde a atrair e prender a atenção dos meninos.

Sendo o livro didático rigorosamente analisado por técnicos a fim de atender aos interesses do Estado em melhorar a literatura didática, Santos conclui seu artigo afirmando que: “os maus livros, como essa literatura infantil barata que se encontra tão freqüentemente em mãos de crianças, são os piores inimigos da ação educativa que o Estado deve exercer, dentro e quanto possível, fora da escola” (1933 p. 56).

Cecília Meireles ao publicar artigo em setembro de 1932 para o *Diário de Notícias* aborda justamente a questão do compêndio escolar, pelo qual se oferecem à criança inúmeras noções no decurso de sua vida colegial e que geralmente se fixam com tenacidade, insistindo nos efeitos tanto das suas virtudes como dos seus erros. Segundo a escritora

Para esses compêndios – e principalmente para os de geografia e história – voltam-se agora, além dos professores, os pensadores, os estadistas, os pacifistas, pela compreensão dos perigos que se tem vindo insinuando no destino da humanidade, veiculados por essas páginas, nem sempre fiéis, que os olhos inocentes das crianças percorrem e absorvem indefesamente (Meireles, 2001, p. 141, v. 4).

Insiste na vigilância quanto a esses pequenos (e imensos) crimes que vão cometendo as silenciosas páginas dos livros, ressaltando a gravidade do problema que se veicula pelos compêndios escolares.

É certo que a história e a geografia são duas fontes poderosas para a aquisição de elementos úteis ou perniciosos ao bem estar do indivíduo e da sociedade.

Há, porém, que atender a várias outras fontes – e, às vezes, a simples apresentação de um assunto ou o seu comentário dão lugar a manifestações deploráveis, tanto de idéias pessoalíssimas, – cujo defeito menor pode ser o de pretenderem ser extraordinárias e únicas – como de velhas idéias, que, além do defeito anterior, que lhe costuma ser comum, pecam ainda pela inoportunidade – defeito maior que todos, defeito que altera todos os valores, que prejudica todas as forças em crescimento, que paralisa a atividade criadora, que perturba, enfim, todo o equilíbrio humano e universal (Meireles, 2001, p. 141, 142).

Monteiro Lobato, principal autor de literatura infantil do Brasil daquele período, não chegou a colaborar com o ministério Capanema e, como se sabe, bateu de frente com Getúlio Vargas durante o Estado Novo, o que lhe custou, parcialmente, a censura de suas obras infantis. Por abordar temáticas e dilemas referentes aos projetos de construção nacional colocado em pauta num contexto avaliado como historicamente decisivo, pelo governo e por intelectuais, o escritor foi alvo de muitas críticas no período compreendido.

Em carta endereçada a Oliveira Viana em agosto de 1934, Lobato afirma não reconhecerem os críticos a significação de se tratar, de forma nova pela literatura infantil, conteúdos de matérias abstratas como a aritmética, ou concretas como a geografia.

A minha Emília está realmente um sucesso entre as crianças e os professores. Basta dizer que tirei uma edição inicial de 20.000 e o Octales está com medo que não agüente o resto do ano. Só aí no Rio, 4.000 vendidas num mês. Mas a crítica de fato não percebeu a significação da obra. Vale como significação de que há caminhos novos para o ensino das matérias abstratas. Numa escola que visitei a criançada me rodeou com grandes festas e me pediram: “Faça a Emília do país da aritmética”. Esse pedido espontâneo, esse grito d'alma da criança não está indicando um caminho? O livro como temos tortura as pobres crianças – e no entanto poderia diverti-las, como a gramática da Emília o está fazendo. Todos os livros podiam

tornar-se uma pândega, uma farra infantil. A química, a física, a biologia, a geografia prestam-se imensamente porque lidam com coisas concretas. O mais difícil era a gramática e é a aritmética. Fiz a primeira e vou tentar a segunda. O resto fica canja
O Anísio Teixeira acha que é toda uma nova metodologia que se abre. Amém (Lobato apud Nunes, 1986, p. 47).

A passagem de um artigo intitulado “Literatura perniciosa”²⁸ é ilustrativa quanto à repressão sofrida por Lobato. De autoria desconhecida, o artigo chama a atenção dos agentes públicos quanto ao cuidado que se deveria ter com a formação intelectual e moral da juventude, afirmando que, em todos os países modernos o Estado exerce fiscalização sobre os livros destinados às crianças e policiam energicamente a literatura infantil. Alega que nenhum livro é adotado nas escolas sem que se hajam pronunciado as comissões técnicas encarregadas de escolher o material didático dos cursos de instrução, cuidado este que não tem sido tomado pelo Brasil. No entanto, afirma que, somente “agora” o Ministro Capanema procura com empenho corrigir as falhas e defeitos da literatura infantil. E uma das medidas tomadas por Capanema foi por meio da organização de uma “Comissão Nacional de Literatura Infantil”, que funcionou durante todo o ano de 1936²⁹.

²⁸ Apesar do desconhecimento em que jornal o artigo foi publicado e não constar data, provavelmente foi publicado em 1935. O mesmo encontra-se nos álbuns organizados por D. Purezinha, na Seção de Bibliografia e Documentação da Biblioteca Infanto-Juvenil Monteiro Lobato.

²⁹ De acordo com o inquérito realizado por Lourenço Filho em 1943 sobre “Como aperfeiçoar a literatura infantil”, ele afirma que essa comissão funcionou, ainda, nos começos de 1937. A referida comissão procedeu a numerosas reuniões, havendo iniciado o levantamento dos trabalhos de literatura infantil correntes na época; iniciou também o julgamento e classificação de numerosas obras; e preparou, enfim, as bases de um concurso para obras originais destinadas às crianças, realizado pelo Ministério, que se incumbiu também da edição de alguns dos trabalhos apresentados. Integraram a comissão as Sras. Maria Eugênia Celso, Elvira Nizinska, e os Srs. Manuel Bandeira, Jorge de Lima, Murilo Mendes e Lourenço Filho. Durante os trabalhos desse grupo de escritores e educadores, ou seja, em 1936, foram relacionadas 253 obras diversas, editadas no Brasil e 77 editadas em Portugal, de uso também corrente entre nós. De acordo com o levantamento feito no corrente ano, pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, foram editadas 605 obras de literatura infantil no país (transcrito do “Boletim” da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil e compilado em Lajolo e Zilberman, 1986, p. 322-328).

O artigo procura chamar a atenção do governo para o livro *Geografia de Dona Benta*, recentemente publicado e de autoria de Monteiro Lobato, o qual é acusado de ser partidário de uma campanha separatista, empreendendo sua obra uma perversão dos sentimentos cívicos das crianças do Brasil, pois

Com a idéia de exaltar São Paulo, o escritor diminui acintosamente outros Estados, humilha a população de Mato Grosso e trata ironicamente o Estado de Minas Gerais.

O sr. Monteiro Lobato pode ter sobre os assuntos relativos à sua pátria as idéias que melhor lhe parecerem, mas a opinião nacional não permitirá que em livros destinados às crianças instile o veneno de um estúpido regionalismo, que pretende afirmar-se à custa de insultos atirados ao resto do país.

A “Geografia de Dona Benta” é uma ignomínia e a “Editora Nacional” publicando-a e incorporando-a a uma Biblioteca Pedagógica Brasileira, fez-se cúmplice do crime de lesa-pátria praticado pelo escritor paulista. (...)

A “Geografia de Dona Benta” poderá ser classificada entre os livros que servem aos propósitos da propaganda comunista, pois que o seu fim bem claro é lançar no espírito da infância sentimentos anti-patrióticos, visando a futura desagregação do Brasil. (...)

O governo brasileiro, por sua vez, tem a obrigação de apreender o pérfido livro e chamar a responsabilidade aqueles que, por essa forma, estão trabalhando contra os interesses mais sagrados do Brasil.

Em outro artigo “O Brasil insultado por brasileiros”³⁰, publicado no Rio de Janeiro, provavelmente no mesmo período, também há severas críticas à obra *Geografia de Dona Benta* por ter sido adotada oficialmente nas escolas. A matéria chama a atenção dos agentes públicos para a proibição do livro nas instituições de ensino, alegando, também, o seu teor separatista e amoral.

Soares (2002, p. 180) afirma que, na medida em que Lobato enveredava pelo caminho da literatura infantil, o escritor 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, desde os censores católicos e autoridades estadonovistas a certas figuras

³⁰ De fonte desconhecida, o artigo menciona a obra *Geografia de Dona Benta* como recentemente lançada o que indica ter sido publicada, provavelmente, em 1935. O mesmo encontra-se nos álbuns organizados por D. Purezinha, na Seção de Bibliografia e Documentação da Biblioteca Infanto-Juvenil Monteiro Lobato.

representativas do movimento escolanovista, como Lourenço Filho e Cecília Meireles.

O posicionamento crítico de Cecília Meireles à obra de Lobato já foi apresentado anteriormente, no entanto, é preciso considerar as ações efetuadas por Lourenço contrárias à obra do escritor e algumas das medidas tomadas pelo mesmo a fim de inviabilizar a circulação de suas obras infantis.

Uma das ações pode ser observada em uma carta endereçada da Editora Civilização Brasileira a Octales Marcondes Ferreira, proprietário da Companhia Editora Nacional³¹. Apesar de incompleta e não constar o nome do remetente, a carta de 19 de março de 1936, é reveladora quanto a conspiração que Lourenço Filho fez para desbancar Fernando de Azevedo, provavelmente da Diretoria de Instrução Pública do Estado de São Paulo, e contra Anísio Teixeira, boicotando o *Programa de Ensino* instaurado pela reforma implementada no Distrito Federal.

Alegando ter feito um trabalho de “sapa” a respeito do modo como Lourenço Filho pensava a obra de Lobato, o remetente esclarece que pessoas de sua confiança do magistério revelaram-lhe que o livro *Geografia de Dona Benta* foi criticado e entregue ao Ministro pelo mesmo, alegando ser esta uma campanha recente contra a obra, pois o livro estava sendo vendido em grande escala sem nenhum protesto de professores, pais de alunos ou jornalistas.

Ao mesmo tempo que isto sucedia, a título de ser necessário rever os programas, para organizá-los sobre novos moldes. Está aqui o grande golpe contra nós. Para lançar a confusão, o Lourenço fez crer que estes programas tinham tendências bolchevistas. Ao mesmo tempo que nos atingia deslocava do Instituto de Pesquisas, para a Seção de Matérias do Instituto de Educação, que ele, dirige, a organização dos novos.

³¹ Documento localizado em pasta do Arquivo da Seção de Bibliografia e Documentação da Biblioteca Infante-Juvenil Monteiro Lobato.

Com isto inutiliza ele todo o pessoal do Anísio que vinha colaborando na orientação da educação na Escola Primária.

Este programa novo será publicado em fascículos e distribuídos gratuitamente a todos os professores municipais.

Como os atuais programas serão postos de lado, nós ficaremos com o encalhe, enquanto se prepara a oportunidade da Melhoramentos publicar, posteriormente, para o resto do Brasil os novos.(grifos do autor)

Se por um lado as obras infantis de Lobato com conteúdos didáticos estavam sendo bem recebidas pelo público em geral, apesar de ações estatais se oporem contra a circulação das mesmas, por outro lado, especificamente no caso dos interventores católicos, a mobilização em prol da dizimação de suas obras ocorria com intensa mobilização desse grupo, contando com o apoio de agentes públicos, como foi o caso de Lourenço Filho.

Como exemplo dessa articulação foi a manifestação da Associação dos Professores Católicos de Diamantina, publicada no Jornal Católico “A União” do Rio de Janeiro em 11 de outubro de 1936, os quais requeriam, por meio de uma petição ao Arcebispo de Diamantina D. Serafim Gomes Jardim, a proibição da circulação das obras de Lobato nesta arquidiocese, temendo os grandes males que poderiam advir da leitura de suas obras para a educação cristã das crianças³².

Estas obras são: “Geografia de Dona Benta”, “História do mundo para as crianças” e a pior de todas “História das invenções”.

Além dos defeitos de pedagogia, que assinalaram os entendidos e que não são propriamente da nossa competência, sobretudo a frequência de palavras e expressões chulas (como: **o raio do governo**, etc.) estes tais livros são elevados do começo ao fim do materialismo mais crasso e o que é para mais se lastimar são destinados a criancinhas, incapazes ainda de defender a sua fé. (...)

A cada momento se alude ao homem, ao **animal homem**, que vem do macaco, que **andava de quatro** pelas florestas, etc. Em certo lugar, o autor chega a ridicularizar o nosso dogma da Ascensão, aliás, mal compreendida por ele. E o perigo é ainda maior em razão do nome do autor e do seu talento em tornar os seus livros

³² Artigo localizado nos álbuns organizados por D. Purezinha, na Seção de Bibliografia e Documentação da Biblioteca Infante-Juvenil Monteiro Lobato.

atraentes, de sorte que os seus volumes são lidos com verdadeira avidez pelas crianças e se difundem cada vez mais. (grifos do autor)

Por volta do mesmo período em questão também foi emitido um parecer pelo Departamento de Educação da Diretoria Geral do Ensino de São Paulo a respeito de *História do mundo para as crianças*. De acordo com Soares (2002, p. 58, 59), apesar da autoria anônima, todos os indicativos apontam ser o parecer de Lourenço Filho, deixando transparecer os mesmos estilos e argumentos usados pelo educador nos pareceres elaborados para a editora Melhoramentos, a partir dos anos 1930. A referente obra de Monteiro Lobato foi submetida à apreciação da Chefia do Serviço das Instituições Auxiliares da Escola do Departamento de Educação para que se verificasse a conveniência de distribuí-lo às bibliotecas escolares do Estado, e apesar de longo, vale a pena ser transcrito.

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

E mais adiante, à pág. 188, nessa semelhança sacrílega. ‘E acha a senhora que a guerra se justifica, vovó? – Para mim não se justifica. Para Jesus Cristo também não se justifica. 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 [sic] 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.

Para a pesquisadora, 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. O que pretendia era sublinhar a importância de as obras sugerirem elementos para um trabalho espontâneo de imaginação infantil. No entanto, o educador condenava as obras que desrespeitavam por seu sentido, linguagem ou apresentação, o estágio do desenvolvimento em que se encontrava a criança. Seus argumentos exploravam as relações entre experiência artística e formação psicológica e moral infantis e 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, devido à incapacidade da criança para perceber a “verdadeira intenção do autor” (Soares, 2002, p. 283-287).

Considerando a intencionalidade de expressar prescrições que pretendiam conformar o universo das leituras infantis, determinadas ações, como essas, bloquearam certos canais de difusão, no entanto, não

conseguiram conter a inigualável popularização, no panorama literário nacional, da obra infantil de Monteiro Lobato.

3.2 – A literatura didática de Monteiro Lobato: entre o estético e o utilitário

Edgard Cavalheiro afirma terem sido os livros de Lobato acoimados de antipedagógicos por manifestarem, através de seus personagens que compunham o Sítio do Picapau Amarelo, críticas ao sistema educacional tradicional, ao governo, à Igreja, etc. No entanto, em sua obra Lobato estava imbuído de ensinamentos bem mais de acordo com as duras realidades da vida, com as quais as crianças teriam que lidar, mais cedo, ou mais tarde, e pelas quais os meninos aprenderiam que o mundo é dos espertos e que a inteligência bem orientada acaba sempre vencendo a força bruta. Portanto, sua obra estava liberta de velhos preconceitos, pois,

Lendo-lhe os livros, as crianças aprendem neles a ver o mundo sem os preconceitos de um falso patriotismo, de uma falsa cultura, de uma falsa moral, de tantas coisas idiotas que vieram formando gerações e gerações de brasileiros. Não aponta simplesmente os erros. Mostra, também, como corrigi-los. Inventando aventuras engraçadas ou sensacionais, ensina aquilo que as crianças mais detestam aprender. Não pelas matérias em si, mas pelos métodos ranceiros dos nossos pedagogos de meia tigela (Cavalheiro, 1955, p. 582, 583).

Para o biógrafo, coisas complicadas como geologia, história, geografia, gramática, aritmética, folclore, mitologia, química, física ou biologia, eles aprenderiam facilmente, divertindo-se, despidos de mistérios e de impenetrabilidades, como por exemplo, pelos ensinamentos de D. Benta, que explicava os fatos com simplicidade e bom senso, sempre na ordem direta, sem rodeios ou longas explanações, ao contrário dos velhos métodos de aprendizagem (Cavalheiro, 1955, p. 583, 584).

Para Lajolo e Zilberman, o modelo das obras de Lobato com conteúdo escolar se justifica pela narrativa literária proposta pelo autor que, longe de promover o horror à leitura adquirido na escola é exemplar, pois,

tratava-se de aproveitar um processo de narrativa oral, encampando e transferindo para a literatura a figura que fazia o papel de transmissora da tradição folclórica. Desse modo, a obra de Lobato parece sugerir um percurso interessante para a formação de leitores: rejeita as experiências mais ortodoxas de leitura e recorre à sua origem mais primitiva, a narração e audição oral, quando contador e ouvintes – a platéia atenta, silenciosa e, quando necessário, também participante – partilham espaço e tempo (1996, p. 217).

Coelho (1991, p. 247), ao traçar um panorama histórico da literatura infanto-juvenil, considera terem os livros de Lobato sofrido perseguições num momento histórico em que, de acordo com a nova ordem de idéias – na qual cabia ao ensino primário formar o cidadão para cooperar com a comunidade social e com os ideais cívicos, em função do progresso e da unidade nacional – combatia-se o imaginário fantástico presente na literatura infantil tradicional em favor da proliferação de uma literatura visceralmente comprometida com a educação pragmática da criança, onde a preocupação com o *literário* praticamente cede lugar ao *didático*. Portanto, segundo a autora, é de se compreender a ameaça que representava, para o recrudescimento do conservadorismo vigente, a atmosfera libertária que Lobato transmitia às suas histórias e a ênfase que dava à fantasia, ao sonho, à imaginação livre e criadora.

Cilza Carla Bignotto (1999) ao comparar em sua dissertação de mestrado os personagens infantis da obra para crianças e da obra para adultos de Monteiro Lobato, aponta que no primeiro grupo o escritor abarca em sua obra tanto a questão didática, como a questão estética, criando no sítio um

mundo ficcional que se assemelha a uma moderna escola, pela forma como as crianças recebiam os conteúdos escolares. Diferentemente das personagens infantis presentes em contos para adultos que sofrem as consequências da miséria, da falta de cultura letrada, bem próximo do que era a vida para as crianças da época, nos contos infantis, ao comparar o modelo de ensino apregoado pela Escola Nova, pelo qual a criança aprende pela experiência, a pesquisadora considera que

Nestas histórias, as crianças são **ativas** e **decidem** que assunto querem aprender, depois de terem o interesse despertado por Dona Benta. O ensino se dá como Anísio Teixeira havia proposto em Escola Progressiva: o desejo do aluno, o seu interesse para usar a palavra consagrada, orienta o que ele vai aprender. Assim, o desejo de aprender astronomia nasce nas crianças em uma noite de verão, quando brincam em torno de Dona Benta, que olha fixamente as estrelas (Bignotto, 1999, p. 116 – grifos do autor).

Depois de ouvido os serões, provocados pela curiosidade das crianças em aprender, elas praticavam “atividades lúdicas” para fixar o conhecimento que se dava no próprio ambiente a ser estudado (Bignotto, 1999, p. 116).

Rosimeire Darc Cardoso (2007) em sua tese *Monteiro Lobato: entre o pedagógico e o estético*, procura estabelecer a relação entre a produção didática do escritor com os ideais iluministas do século XVIII, buscando elementos para interpretar a influência dessa corrente de pensamento na obra de Lobato como forma de equilibrar a tensão entre o estético e o pedagógico.

Sua análise centra-se nas obras *História do mundo para as crianças*, *Emília no país da gramática*, *Aritmética da Emília*, *História das invenções* e *Serões de Dona Benta*. Segundo a autora, essas obras são relegadas ao esquecimento pela importância atribuída somente aos conteúdos escolares ora apresentados, desconsiderando a presença da ficção, do imaginário, do jogo que se estabelece entre realidade e ficção, traduzido por uma linguagem

simples e clara que agrada às crianças. Lobato por suas obras pratica exatamente o oposto da pedagogia escolar da época, marcada pela falta de diálogo, pelo puro ato de decorar, pelas imposições do professor e pelas cópias mecânicas de conteúdos rígidos e lineares. Na contramão da escola, o escritor idealiza um projeto educacional democrático, autônomo, capaz de formar leitores críticos, preparando-os para a vida. Portanto, apresentar à criança um mundo perfeito, sem problemas, significa apresentar uma ilusão que não corresponde à realidade com que a criança deve conviver desde pequena (Cardoso, 2007, p. 89).

Já a tese de doutoramento de Miriam Pallotta (2001) é voltada exclusivamente para o tema da História, abarcando além de *História do mundo para as crianças*³³, a obra original *A child's History of the World* (1924) de Virgil Morres Hillyer, da qual foi adaptada a obra de Monteiro Lobato, além da tradução e adaptação feita por Godofredo Rangel, a qual recebeu o título de *Pequena história do mundo para crianças*³⁴.

A pesquisadora faz uma análise comparativa das três obras, buscando aspectos que se assemelham e se diferenciam, tanto na adaptação de Lobato, quanto de Rangel, em relação ao original americano, dando ênfase aos aspectos diferenciais apresentados por Monteiro Lobato. Referente à tradução e adaptação de Rangel, Pallotta considera que a preocupação com a

³³ *História do mundo para as crianças* foi editado pela primeira vez em 1933 pela Companhia Editora Nacional, que continuou a publicá-la até 1943, num total de nove edições (2ª e 3ª edições em 1934; 4ª em 1935; 5ª em 1936; 6ª em 1938; 7ª em 1940; 8ª em 1942 e a 9ª em 1943). Fonte: Seção de Bibliografia e Documentação da Biblioteca Infanto-Juvenil Monteiro Lobato.

³⁴ Pallotta afirma não ter localizado a primeira edição da *Pequena história do mundo para crianças*, partindo sua análise da 6ª edição de 1967. Entretanto, localizei a 2ª edição que data de 1951 na Seção de Bibliografia e Documentação da Biblioteca Monteiro Lobato e consultando o catálogo de movimento de edições da Companhia Editora Nacional, esta obra teve sua 1ª e 2ª edição respectivamente em 1951, a 3ª e 4ª edição em 1955, a 5ª edição em 1962 e, por fim, a 6ª edição em 1967.

linguagem, que deveria resultar em uma obra agradável e acessível para leitores iniciantes nesta área, foi seguida em parte. A estrutura didática de *A child's History of the World* foi mantida, entre outras coisas, graças a uma linguagem que tenta reproduzir uma possível relação entre professor e aluno em sala de aula, acompanhando os mesmos objetivos propostos por Hillyer de apresentar os grandes eventos e vultos da História e dados pertinentes a tais fatos (quem, quando, onde e por quê).

Quanto ao original *A child's History of the World*, na introdução o autor afirma ter sido a obra produzida após longo processo de observação e vasta prática do mesmo como educador. Sendo concebido com fins didáticos, sua estrutura lógica volta-se para esse fim, definido por objetivos claros aos quais pretende atingir: estender os horizontes de seus leitores, familiarizando-o com os grandes eventos e personagens da História; localizar tais dados no tempo e no espaço; proporcionar a memorização desse conjunto de dados mediante certos dispositivos de memorização e algumas repetições; produzir, sobretudo uma obra compreensível e agradável para o público infantil por meio de uma linguagem cuidadosamente elaborada.

Já a tradução e adaptação de Lobato, segundo Pallotta, não apresenta claramente quais objetivos pretende atingir, compartilhando, em parte com Hillyer o interesse em apresentar certos eventos e personagens históricos. No entanto, o volume de informações fornecidas por *História do mundo para crianças* é inferior aos de *A child's History of the World* e em alguns momentos alguns fatos são sutilmente desmistificados e ironizados, sobretudo por comentários da personagem Emília. A pesquisadora considera que a obra lobatiana não se restringe apenas a narrar fatos em abundância, mas tende a

suscitar, sempre que possível, uma discussão/reação entre as personagens sobre os fatos históricos, o que acaba levando o leitor à reflexão, em especial no que se refere à justiça e à violência praticadas pela sociedade humana.

A pesquisadora considera que, provavelmente, o maior incômodo causado pelas obras lobatianas resulte do fato de seus personagens irem muitas vezes contra o tradicional incentivo à obediência, aos bons modos, à boa linguagem e à educação e, se antes, *História do mundo para as crianças* era condenada por conter conceitos polêmicos, posteriormente passou a ser criticada por seu caráter didático (Pallotta, 2008, p. 226).

Pallotta se refere às críticas feitas a respeito dessa obra em específico, no entanto, os críticos se remetem ao conjunto da obra de Lobato, com conteúdos didáticos, inaugurado a partir de *História do mundo para as crianças*.

Ao analisar a expansão do discurso utilitário na literatura infantil, Edmir Perrotti (1986, p. 63) aponta que Lobato se diferencia dos demais autores de seu período pela concepção não-utilitária do discurso ficcional adotado em suas obras para crianças. O que existe em sua literatura é uma preocupação com a formação do leitor, o que poderia resultar em utilitarismo, todavia, tal conclusão é falsa, pois o problema do discurso utilitário não está na utilização do discurso enquanto instrumento de educação do leitor, mas em privilegiar essa função em detrimento da função propriamente estética. Privilégio este que pode fazer do instrumental, utilitário.

Assim, se educar está nos planos de Lobato, nem por isso seu trabalho se reduz ao ensinamento “útil”. Em todas as suas obras “propriamente literárias” destacam-se elementos de construção que conduzem à superação do pragmatismo, resultando o todo em momentos de gratuidade para o leitor. Há em Lobato aquele “forte componente lúdico” que Ecléa Bosi identifica em “todo ato genuinamente estético” (...) a literatura lobateana demonstra um trabalho apurado de linguagem, no sentido da construção de um

universo que ultrapassa os níveis puramente imediatistas e funcionais da narrativa. Não se reduz, assim, a Literatura à Pedagogia, como sempre ocorreu com a literatura para crianças e jovens. O autor (...) sabia distinguir entre o literário e o didático, o estético e o utilitário (Perrotti, 1986, p. 64).

Nesse caso, Perrotti faz alusão a João Carlos Marinho, para o qual a obra do escritor pode ser dividida em três grupos: no primeiro, estariam livros em que há uma história livre – como os de ficção, mas sem a presença de conteúdos escolares – ou bem acasalada com propósitos didáticos – nesse caso o didático se refere aos ensinamentos morais, instrutivos – como é o caso de *Reinações de Narizinho*, *Saci*, *Caçadas de Pedrinho* etc, nos quais se encontram todas as qualidades que imortalizam Lobato. No segundo grupo, livros em que predomina a intenção didática e não há literatura, como *Geografia de Dona Benta*, *História do mundo para crianças*, *Aritmética da Emília* etc, nos quais são anunciados com sinceridade os seus propósitos instrutivos. Portanto, não se trata de saber se o autor está escamoteando uma história-livre como pretexto de educar e sim se ele está ensinando bem ou não, o que significa estar explicitamente fora da literatura, tratando-se estes de compêndios escolares com pretensões de originalidade. Já no terceiro grupo ele classifica as histórias de fora do sítio, como *Fábulas*, *D. Quixote das crianças*, *Hans Staden* etc. Marinho é taxativo ao concluir que não era o “forte” de Lobato fazer o papel de professor e nem método original o escritor conseguiu ter (1986, p. 64, 65).

Pallotta refuta essa tese considerando esse tipo de classificação reducionista e toma como interpretação a análise que Zinda Maria Carvalho de Vasconcellos faz da produção lobatiana, a qual registra ter sido a polifonia instaurada por Lobato na literatura infantil brasileira e acredita que esse recurso

(presente igualmente em *História do mundo para as crianças*) constitui um dos diferenciadores de suas obras adaptadas em relação ao originais, contribuindo assim para o espírito crítico do leitor (2008, p. 227).

Ao analisar os aspectos ideológicos da obra infantil de Lobato, Vasconcellos (1982, p. 157) afirma ter o escritor um projeto nacional definido ao escrever para crianças. A diferença de suas obras para as dos escritores da mesma época estaria não tanto no plano do conteúdo transmitido, mas no modo como essa transmissão ocorre, o que já é consequência de uma atitude radicalmente diferente mediante o leitor, ou seja, a de quem considera a criança não como objeto a moldar, mas como sujeito a educar.

Anne-Marie Chartier, ao investigar a aproximação da literatura juvenil oitocentista na França aos saberes escolares, constata haver uma dicotomia aparentemente evidente entre os campos da ficção e o dos documentários. O primeiro compreende romances, contos, revistas em quadrinhos, histórias criadas para divertir. O segundo contempla livros de ciências, história, geografia, etc, que visam fins específicos de aprendizagem. Entretanto, essa diferença apresenta-se muito frágil, pois,

A narrativa ficcional e o documentário, esses dois campos que aparentemente deviam permanecer separados por causa dos conteúdos tratados e pela forma de escrita que requerem, acham-se estranhamente entremeados na literatura juvenil, no momento em que essa faz a fortuna do mundo editorial. Devemos então concluir que os saberes se transmitem com eficiência seguindo esse caminho agradável e que é possível se instruir sem deixar de se divertir? Todos sabem que não é bem assim, pois as leituras instrutivas, infelizmente, jamais dispensaram o estudo. Será que se aprende realmente lendo leituras recreativas ou instrutivas? (Chartier, 1998, p. 62, 63).

Para a autora um tempo de leitura livre não é um tempo de estudo, pois o leitor tem pressa demais em saber o que vem a seguir, para poder parar, reler, aprender, exceto se estiver um professor obrigando-o a isso. Ao

contrário, muitas informações serão esquecidas, pois um romance é eficaz para fixar na memória saberes já adquiridos em outras situações, e permite também que se tome consciência de uma nova questão, de um problema, mas não dominá-lo (1998, p. 63).

Somente diante do professor é que é preciso saber mapear as montanhas e os rios, nomear as catedrais e os castelos, datar as batalhas que permitam construir o reino da França ou salvar a república. Para aquele que saiu da escola, persistirá a lembrança daqueles episódios mais emocionantes que os outros. Mas a única lição que deve realmente ficar na memória é a que é martelada a cada página: “a França é a mais bela das pátrias, devemos estar prontos para defendê-la nas suas fronteiras e sentir orgulho em perpetuá-la em seus valores” (Chartier, 1998, p. 64).

A aparente dicotomia que perpassa a obra de Lobato, especificamente no caso das obras com conteúdos didáticos fomentou e ainda fomenta muitas reflexões acerca da produção do escritor. Será literatura? Será livro didático? Quem fins específicos sua obra abarca? O que diferencia sua obra dos manuais didáticos?

Sobre essas e demais questões que cercam os manuais didáticos é que pretendemos discutir a seguir, propondo mais uma reflexão sobre as diferenças e semelhanças da obra do consagrado escritor com os manuais didáticos de renomados escritores do gênero didático no que tange aos conteúdos abordados.

3.3 – Literatura didática de Monteiro Lobato e os livros didáticos convencionais: semelhanças e diferenças

É inegável o papel central que o livro didático exerce na instituição escolar na modernidade. Peça fundamental na transmissão do conhecimento escolar, o livro didático pode ser compreendido como um dispositivo que

normatiza determinadas práticas pedagógicas e que se destina a um público específico: o escolar³⁵.

Segundo Lajolo e Zilberman, o público escolar é um mercado cativo e sempre crescente, e a literatura infantil também passa pelo crivo escolar, buscando o apoio institucional do governo, ou de seus intermediários, das agências pedagógicas e de apoio à infância, que estão sempre presente quando se trata de analisar a qualidade da produção destinada ao público infantil. Já o livro didático

interessa igualmente a uma história da leitura porque ele, talvez mais ostensivamente que outras formas escritas, forma o leitor. Pode não ser tão sedutor quanto as publicações destinadas à infância (livros e histórias em quadrinhos), mas sua influência é inevitável, sendo encontrado em todas as etapas da escolarização do indivíduo: é cartilha, quando da alfabetização; seleta, quando da aprendizagem da tradição literária; manual, quando do conhecimento das ciências ou da profissionalização adulta, na universidade (1996, p. 121).

Essa importância representada pelo livro didático se deve, em grande parte, ao fato de ser a escola uma instituição social que lida com o conhecimento historicamente produzido e acumulado por várias gerações. A essa importância que Magda Soares atribui seu papel, pois,

(...) na escola, o saber, para ser ensinado, aprendido, avaliado, sofre um processo de seleção, segmentação progressivas, é, em síntese, didatizado, escolarizado. Nesse sentido, o livro didático institui-se, historicamente, bem antes de programas e currículos mínimos, como instrumento para assegurar a aquisição dos saberes escolares, isto é, aqueles saberes e competências julgados indispensáveis à inserção das novas gerações na sociedade, daqueles saberes que a ninguém é possível ignorar (1986, p. 54).

³⁵ Pesquisas no Brasil sobre o livro didático ganham significação a partir dos anos 1960, denunciando-lhe o caráter ideológico. Visto como simples portador e veículo de um sistema de valores ideológicos de uma classe dominante, o livro didático passou, no âmbito da História da Educação, a ser investigado como objeto cultural que guarda as marcas e significados de representações e práticas sociais determinadas de uma cultura escolar. A partir dos anos 1990, novas pesquisas sobre a literatura escolar deram subsídios teóricos para a constituição de uma história do livro didático no Brasil, iniciadas, principalmente, pelos trabalhos pioneiros de Bittencourt (1993) e Munakata (1997).

Segundo Circe Bittencourt (2008), a origem do livro didático está atrelada ao nascimento do sistema educacional instituído pelo Estado, articulação esta que distingue essa produção dos demais livros. Enquanto parte integrante de um sistema de ensino institucionalizado, o livro didático passa a ser um instrumento privilegiado do controle estatal sobre o ensino e o aprendizado, ganhando cada vez mais força como peça importante na viabilização de projetos educacionais ao ser concebido como principal instrumento para divulgação do ideário educacional.

O peso que o setor escolar assumiu na economia editorial nesses dois últimos séculos evidencia a importância atribuída ao livro didático, como produto cultural por excelência da sociedade moderna.

As exigências dos projetos de modernização que compreendem as primeiras décadas do século XX requeriam novas formas de adquirir e utilizar o saber escolar, o que implicava disseminá-lo para as demais classes sociais, não se restringindo somente às classes dirigentes da sociedade. Nesse sentido, Bittencourt afirma que

O estabelecimento da educação escolar foi planejado e acompanhado pelo poder governamental, que passou a utilizar vários mecanismos para direcionar e controlar o saber a ser disseminado. Nessa perspectiva, o livro didático constituiu instrumento privilegiado do controle estatal sobre o ensino e o aprendizado dos diferentes níveis escolares (2008, p. 24).

De acordo com a autora, o livro escolar foi concebido pelo sistema republicano como um poderoso instrumento pra fixar e assegurar determinada postura educacional, como veículo privilegiado para inculcar normas e ortodoxias. Portanto, o livro didático proposto com base na instalação de instituições escolares públicas deveria se encarregar de uniformizar o saber escolar, de construir uma forma de pensar a ciência e de reforçar a

disseminação de crenças religiosas oficiais. Transformado pelas editoras em mercadoria inserida na lógica capitalista, o livro didático passa a ser um produto de maior consumo e símbolo da cultura escolar, engendrando, as editoras com o Estado, atuações conjuntas em suas formas de circulação (Bittencourt, 2008, p. 63).

Investigando o nascimento das editoras de livros didáticos e a relação destas com o Estado na confecção e difusão da literatura escolar, a pesquisadora conclui que a trajetória do livro didático, no âmbito do espaço onde era produzido, mostrou, com maior clareza, as relações e articulações entre empresa privada e poder oficial e como os editores desenvolveram uma eficiente política de aproximação com o governo. Dentre as posturas adotadas pelos editores foi evitarem posicionamentos político-partidário, o que demonstra, na história das edições no Brasil, que o nascimento e sobrevivência das editoras deveu-se muito às manobras políticas a que estas acabavam por se submeter (Bittencourt, 2008, p. 73-76).

Assim, a importância comercial do livro didático fez com que os editores passassem a considerá-lo a "carne" da produção de livros em contraposição às obras de literatura ou científicos, que correspondiam aos "ossos". Publicar outro gênero que não fosse o didático era um risco maior a se correr já que, depois de aprovado pelas autoridades educacionais, tinha uma destinação garantida para um público cativo e compulsório (Bittencourt, 2008, p. 82).

Entretanto, devido à própria dificuldade de conceituar o livro didático, como afirma Choppin (2004), por sua multiplicidade de funções e pela complexidade da própria natureza da literatura escolar, faz com que ele seja confundido com outros gêneros.

Portanto, é preciso considerar que o livro didático exerce quatro funções essenciais e que podem variar conforme o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização, as quais são: *função referencial*, também chamada de curricular ou programática, no que consiste em fazer com que o livro didático seja fiel tradução dos programas de ensino, constituindo-se em suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, das técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações. A *função instrumental* permite que o livro didático coloque em prática métodos de aprendizagem, propondo exercícios ou atividades que visam facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares, etc. A *função ideológica e cultural* o caracteriza por ser um instrumento privilegiado de construção de identidade, assumindo um importante papel político, como símbolo da soberania nacional. Por fim, a *função documental*, na qual acredita-se que o livro didático pode fornecer um conjunto de documentos textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Porém, essa última função surgiu muito recentemente e não é universal, sendo mais comum em ambientes pedagógicos que estimulem a livre iniciativa da criança, supondo, também, um nível de formação mais elevado dos professores (Choppin, 2004, p. 553).

Sendo o livro didático o símbolo da cultura escolar, a sociedade impõe à escola as finalidades que espera do ensino. E essa, por sua vez, segundo Chervel, reivindica da sociedade a criação de políticas educacionais e programas de ensino que legitimam sua prática, o que justifica a existências

das disciplinas escolares e a sua intervenção histórica na sociedade, pelo seu papel de aculturação, em conformidade com certas finalidades, que explica sua gênese e constitui sua razão social (1990, p. 220).

Nesse sentido, se a adequação do livro didático aos programas de ensino fez dele peça fundamental na transmissão do conhecimento instituído pelos programas de ensino, muitas foram as prescrições que nortearam a produção, seleção e uso dos livros didáticos, principalmente após os 1930 com a criação do Ministério da Educação e Saúde, período em que houve uma organização educacional mais centralizadora.

Como nossa análise está centrada em um estudo comparativo das obras com conteúdos didáticos de Monteiro Lobato, nesse caso, *História do mundo para as crianças* (1933) e *Geografia de Dona Benta* (1935), com manuais didáticos convencionais das respectivas disciplinas, foi preciso estabelecer critérios de seleção para que a análise ocorresse de forma precisa. Como não há uma idade específica do público infantil ao qual Lobato destinava essas obras, que poderia variar dos 8 aos 12 anos por se tratar de um público já leitor, optamos por selecionar livros didáticos que atingissem o final do ensino primário ou contemplando as séries iniciais do curso secundário do período que compreende o estudo.

Também, devido à dificuldade de encontrar livros didáticos de História universal e Geografia geral, especificamente da década de 1930 e que atendessem a um programa de ensino em comum, foi necessário recorrer a períodos alternados. Para tanto foram selecionadas duas obras de Geografia e duas de História de renomados escritores de livros didáticos dessas disciplinas no meio educacional, as quais são: *História Universal* de Rocha Pombo (1928),

Epítome da História Universal de Jonathas Serrano (1930); *Geographia Elementar* de Delgado de Carvalho (s/d), e *Geografia das Crianças* de Aroldo de Azevedo (1952). No caso deste último a primeira edição é de 1947, de acordo com a indicação na introdução³⁶.

No que tange às discussões das propostas curriculares previstas para o ensino das disciplinas de História e Geografia, já que o interesse maior do nosso estudo está voltado para essas disciplinas, não nos aprofundaremos nas diretrizes norteadoras dos planos nacionais de ensino, mas é importante ressaltar a reforma Francisco Campos para o ensino secundário, de acordo com o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931³⁷. À frente do ministério, Campos realizou as primeiras reformas educacionais que modificaram a estrutura do ensino secundário, consolidadas pelo Decreto nº 21.214 de 4 de abril de 1932, dando grande ênfase à obrigatoriedade do ensino das disciplinas de Geografia e História, enquanto símbolos de identidade de um estado nacional.

No entanto, se as reformas educacionais realizadas, principalmente, a partir de 1930, estimularam o crescimento desenfreado de livros didáticos que procuraram se adequar às normatizações e prescrições nacionais, por outro lado também favoreceu a produção da literatura infantil voltada para as temáticas escolares, tema já discutido no primeiro capítulo.

³⁶ Mesmo realizando vasta pesquisa no acervo da Biblioteca do Livro Didáticos da USP e no Acervo Histórico do Livro Escolar da Biblioteca Monteiro Lobato, não foi possível encontrar número suficiente de livros didáticos das disciplinas de História e Geografia que atendessem às necessidades da pesquisa, o que nos levou a optar pela escolha de livros editados em períodos alternados. Ora os livros localizados não conjugavam com a faixa etária do público infantil que estávamos pesquisando (análise feita pelos conteúdos apresentados), ora não contemplava o programa proposto, não abarcando os conteúdos a serem pesquisados, ora localizávamos livros de autores anônimos no âmbito da produção didática, portanto, não apresentando elementos suficientes para análise das fontes.

³⁷ O ensino secundário contemplava dois cursos seriados: fundamental (5 séries) e complementar (2 séries), sendo este último pré-requisito para os candidatos que pretendiam ingressar em determinados institutos de ensino superior.

A entrada de Monteiro Lobato nesse mercado promissor, assim como de muitos escritores do gênero literário, permite pensar que, conhecimentos historicamente construídos pela escola e legitimados pelas disciplinas escolares, possam ser simplificados por meio de uma narrativa literária. Entretanto, a relação entre a literatura infantil e os conhecimentos escolares, são menos simples do que parecem à primeira vista, e a tentativa dessa adequação pode, na maioria das vezes, incorrer em muitos pontos nevrálgicos que fragilizam essa adaptação.

Comparando os conteúdos presentes nas obras *História do mundo para as crianças*³⁸ e *Geografia de Dona Benta*³⁹ com os dos livros didáticos, é perceptível a preocupação de Lobato em contemplar os conteúdos ora exigidos para a disciplinas afins. O quadro abaixo é ilustrativo quanto aos conteúdos abordados em *História do mundo para as crianças*⁴⁰:

³⁸ *História do mundo para as crianças* foi editado pela primeira vez em 1933 pela Companhia Editora Nacional, que continuou a publicá-la até 1943, num total de nove edições (2ª e 3ª edições em 1934; 4ª em 1935; 5ª em 1936; 6ª em 1938; 7ª em 1940; 8ª em 1942 e a 9ª em 1943). Fonte: Seção de Bibliografia e Documentação da Biblioteca Infanto-Juvenil Monteiro Lobato.

³⁹ *Geografia de Dona Benta* foi editado pela primeira vez em 1935 pela Companhia Editora Nacional, que continuou a publicá-la até 1944, num total de cinco edições (2ª edição em 1939; 3ª edição em 1942 e 4ª e 5ª edição em 1944). Fonte: Seção de Bibliografia e Documentação da Biblioteca Infanto-Juvenil Monteiro Lobato.

⁴⁰ A divisão adotada nesse quadro pretende apenas ilustrar os critérios divisores que Lobato utilizou para contemplar os períodos históricos. No entanto, essa divisão não fica explícita na obra, ao contrário dos livros didáticos, nos quais é possível localizar os períodos e os temas a serem tratados consultando o sumário.

Quanto à divisão adotada por Rocha Pombo, em tese, o primeiro quadro que aborda o estudo da História, as fontes, a pré-história e as raças humanas também estão incluídos no tópico *A Antiguidade*. O mesmo critério foi adotado para tratar da *Idade Contemporânea*, pois, o capítulo dedicado a este tema faz parte dos *Tempos Modernos*. Adotamos essa divisão apenas pela questão de comparar os conteúdos que Lobato contempla em relação à divisão cronológica dos assuntos abordados, relacionados aos demais livros.

História do mundo para as crianças Monteiro Lobato	História Universal Rocha Pombo	Epítome da História Universal Jonathas Serrano
I – Como o nosso mundo começou II – No tempo das cavernas III – O fogo! IV – Um vôo de Zeppelin	Primeira Parte A Antiguidade Cap. I – Prolegomonesos, A História. A pré-história I – A História II – Fontes da História III – A pré-história IV – As raças humanas	Introdução I – História II – Tempos pré-históricos
V – Começa a História VI – Os hieróglifos VII – As pirâmides VIII – A Assíria IX – Os Judeus errantes X – Os deuses gregos XI – A Guerra de Tróia XII – Os reis judeus XIII – O povo que inventou o <i>a bc</i> XIV – As leis de Esparta XV – A coroa de louros XVI – A loba romana XVII – Os assírios XVIII – A maravilhosa Babilônia XIX – A surpresa XX – O outro lado do mundo XXI – Ricos e pobres XXII – Roma acaba com os reis XXIII – Pérsia vs. Grécia XXIV – O segundo tempo XXV – Ainda o segundo tempo XXVI – A Idade de Ouro XXVII – Os gregos brigam entre si XXVIII – A esperteza de Macedônia XXIX – Alexandre, o grande XXX – Um novo campeão XXXI – O pontapé da bota XXXII – O novo campeão XXXIII – O mais nobre dos romanos XXXVI – O imperador divinizado XXXV – J.N.R.J. XXXVI – O monstruoso Nero XXXVII – Um bom imperador e um mau filho XXXVIII – In Hoc Signo Vinctes XXXIX – Os bárbaros	Cap. II – Idade antiga. As civilizações do Oriente Cap. III – Grécia; Esparta e Athenas; Licurgo e Solon Cap. IV – Guerras medo-pérsicas Cap. V – Guerra do Peloponeso; Hegemonia de Tebas Cap. VI – A Macedônia; Filipe e Alexandre; Ciências, letras e artes (noções gerais) Cap. VII – A Itália; Roma; Fundação; Os reis Cap. VIII – República romana até a invasão gaulesa; Luta das classes; Retirada dos plebeus; Lei das doze tábuas Cap. IX – Guerras púnicas Cap. X – Mario e Silla Cap. XII – Os Triunviratos Cap. XII – O Império Romano; Augusto e os imperadores de sua família Cap. XIII – Flavios e Antoninos; A decadência Cap. XIV – Diocleciano e Constantino	História Antiga I – Antiguidade Oriental Hebreus; Egípcios; Assírios e Babilônios; Fenícios; Medo-Persas; Índus; Chineses II – Antiguidade Clássica Grécia; Roma

XL – Os bárbaros amarelos		
XLI – Noite escura XLII – Os monges da Idade Média XLIII – O que me fez um tocador de camelos XLIV – A gente das mil e uma noites XLV – Uma luz no escuro XLVI – Os começos da Inglaterra XLVII – O fim do mundo XLVIII – Os castelos XLIX – Os tempos da cavalaria L – O neto do pirata LI – A aventuras dos Cruzados LII – Os reis cruzados	Segunda Parte Idade Média Cap. XV – Idade Média; Os Bárbaros; As invasões; Queda do Império Ocidental. Cap. XVI – Francos; Merovingios; Carlovingios; Carlos Magno Cap. XVII – Maomé e o Islamismo; A invasão dos Árabes Cap. XVIII – O Feudalismo; As Cruzadas Cap. XIX – O Império romano- alemão; O poder do Papas; Luta das investiduras Cap. XX – Anglos Saxões e Normandos na Inglaterra; A Magna Carta Cap. XXI – Capetos; Filipe IV o Belo, e o Papado Cap. XXII – Guerra dos Cem Anos Cap. XXIII – Turcos e Mongóis; Queda o Império do Oriente Cap. XXIV – Retrospecto da Idade Média; Cidades italianas; Independência da Suíça	História da Idade Média I – Migrações e invasões bárbaras; Os Germanos; Costumes primitivos e conversão ao Cristianismo II – O império bizantino no tempo de Justiniano III – O Islamismo e sua propagação IV – Governo dos reis bárbaros; Carlos Magno: a comunidade imperial e cristã no Ocidente V – Feudalismo VI – A Igreja na Idade Média: Organização e reformas; Conflitos com o poder temporal; Triunfo da Igreja VII – A Igreja na Idade Média: As heresias; As ordens religiosas; A Inquisição VIII – Os Árabes: Civilização; Conquista e influxo no Ocidente IX – Cruzadas X – O século XIII: vida social e política; Formação da burguesia; A servidão; Progresso da realeza. XI – O século XIII: vida intelectual e artística; A escolástica, as universidades; A arquitetura gótica XII – Instituições inglesas; A Magna Carta; O Júri; O Parlamento XIII – O comércio e as cidades medievais XIV - A Igreja nos últimos séculos da Idade Média XV – A arte militar na Idade

		Média: A Guerra dos Cem Anos; A invasão turca
LIII – Um mau rei LVI – Marco Pólo LV – A agulha mágica e o pó invencível LVI – A guerra dos cem anos LVII – Surge a imprensa LVIII – As descobertas LIX – Mais descobridores LX – As terras encantadas LXI – Nova aurora LXII – Briga entre os cristãos LXIII – O “rei” Isabel LXIV – A Época de Isabel LXV – Um rei que perdeu a cabeça LXVI – Os Luíses LXVII – Pedro, o Grande LXVIII – Frederico, o Grande LXIX – Os libertadores da América LXX – A grande revolução LXXI – O pequeno Caporal LXXII – Um pouco de música LXXIII – A dama da lâmpada LXXIV – Lincoln e a Princesa Isabel LXXV – Países novos	Terceira Parte Tempos Modernos Cap. XXV – Idade Moderna; Descobrimientos marítimos; O Renascimento Cap. XXVI – O absolutismo; Luiz XI Cap. XXVII – Inglaterra; As Duas Rosas; Espanha; Fernando e Isabel; A América Cap. XXVIII – A Reforma; A contra reforma Cap. XXIX – Francisco I e Carlos Quinto Cap. XXX – Henrique IV Cap. XXXI – Filipe II; Isabel e Maria Stuart Cap. XXXII – Guerra dos Trinta Anos Cap. XXXIII – Luiz XIV Cap. XXXIV – Revolução Inglesa de 1648; Carlos I e Cromwell; A Revolução gloriosa Cap. XXXV – Frederico e Maria Thereza Cap. XXXVI – Pedro o Grande e Carlos XII; Catharina II Cap. XXXVII – Independência dos Estados Unidos Cap. XXXVIII – A Revolução Francesa Cap. XXXIX – O Diretório, O Consulado e o Império de Napoleão	História Moderna I – As grandes invenções II – Descobrimientos marítimos: Origens, marcha e resultados III – Descobrimientos marítimos: em especial o da América; Colonização; Tráfico dos negros IV – A Renascença V – O absolutismo em França: Luis XI; A nova feudalidade; Os apanágios. Inglaterra: a nova guerra das Duas Rosas VI – Francisco I e Carlos V VII – A reforma religiosa VIII – Henrique IV IX – Filipe II X – A contra-reforma católica XI – O absolutismo em França: Luis XIII e Luis XIV XII – O direito internacional nos tempos modernos XIII – Séculos XVII e XVIII: Ciências, artes e letras XIV – Formação da constituição inglesa nos séculos XVII e XVIII: O regime parlamentar XV – Luis XV; Frederico e Maria Teresa; Pedro o grande e Carlos XII XVI – O movimento de reforma no século XVIII XVII – A revolução da independência americana

LXXVI – A era dos milagres LXXVII – A Alemanha contra o mundo LXXVIII – Fim	Cap. XL – Idade contemporânea; A Europa política no século XIX Lições Suplementares A grande guerra Vista geral sobre a civilização contemporânea	História Contemporânea I – A Revolução Francesa II – Consulado e Império III – Governo constitucional na Europa IV – A Europa de 48 a 70 V – A abolição; Os problemas sociais; O socialismo VI – Século XIX: A literatura; O romantismo e as novas escolas literárias VII - Século XIX: As ciências; As aplicações das invenções; A filosofia VIII – Século XIX: A arte: em especial a música e a pintura IX – A América nos séculos XIX e XX X – A Europa nos últimos anos do século XIX e primórdios do XX XI – África, Ásia e Oceania XII – A Grande Guerra XIII – Caracteres gerais da civilização contemporânea XIV – A evolução humana e a curva da história

Sob vários aspectos *História do mundo para as crianças* se assemelha aos livros didáticos convencionais de História, principalmente no que tange à sucessão de capítulos, à ordenação cronológica e à seleção dos fatos a serem abordados. Mas antes de analisarmos os conteúdos é interessante relatar a

passagem que retrata o interesse de Monteiro Lobato em narrar a história do mundo, apresentando alguns possíveis indícios da elaboração dessa obra.

Dona Benta era uma senhora de muita leitura, além de ter uma biblioteca de várias centenas de volumes, ainda recebia, mandadas por um livreiro da capital, as novidades mais interessantes do momento.

Uma tarde o correio trouxe-lhe um pacote com duas obras de lindas sobrecapas coloridas – sistema americano. De fato vinham dos Estados Unidos e eram a Child's History of the World e a Child's Geography of the World, de V.M.Hillyer, diretor da Calvert School, de Baltimore⁴¹ (grifos meus)

Dona Benta leu o livro com cara de quem estava gostando; depois folheou e releu vários volumes da sua biblioteca, que tratavam de assuntos semelhantes, e disse consigo: “Bela idéia! A história do mundo é um verdadeiro romance que pode muito bem ser contado às crianças. Meninos assim da idade de Pedrinho e Lucia estou certa de que hão de gostar e aproveitar bastante” (Lobato, 1933, p. 7).

Quanto à ordem cronológica dos fatos, segue a narrativa da História de forma linear e contínua.

- Olhem, vamos ter novidade amanhã. Uma história nova que vou contar, muito comprida...
- De urso que vira príncipe? – quis saber a Emília.
- Não. A história que vou contar é a história do mundo, ou universal, como muitos dizem. (...)
- Pois é isso – rematou a boa senhora. De amanhã em diante, todas as noites, teremos a história do mundo, desde os seus comecinhos até o momento atual. Às sete em ponto, nesta sala, vejam lá, heim? (Lobato, 1933, p. 8 – grifos meus).

Distribuída em 78 capítulos, *História do mundo para as crianças* segue, como demonstra o quadro comparativo, as divisões clássicas adotadas para o ensino de História, abordando rapidamente a Pré-história, dividida em idade da pedra e do bronze; seguindo para a Antiguidade, período ao qual Lobato

⁴¹ É curioso observar que, apesar de Lobato fazer menção a essas duas obras de Hillyer que tratam tanto de História como de Geografia, ao contrário de *História do mundo para as crianças* que Lobato deixa claro ser uma adaptação, em nenhum momento da narrativa de *Geografia de Dona Benta* Lobato o autor faz menção a qualquer livro que possa ter servido de inspiração para sua obra. Entretanto, em *História das invenções*, obra do mesmo ano, reconhece ter se inspirado no escritor Hendrik Van Loon para falar sobre geografia. Godofredo Rangel traduziu e adaptou pela Companhia Editora Nacional *A Child's Geography of the World*, recebendo o título de *Geografia pitoresca para crianças*, a qual teve, de acordo com o catálogo de movimento da editora, sua 1ª ed. em 1955, a 2ª ed. em 1963 e a 3ª e 4ª ed. em 1967. Faltam pesquisas sobre a possibilidade de Lobato ter se baseado na obra de Hillyer para produzir sua *Geografia de Dona Benta*.

dedica a maioria dos capítulos ao tratar das mais importantes civilizações antigas, com predomínio da grega e da romana; aborda a Idade Média como o período obscuro da humanidade; a partir da Idade Moderna o tempo se acelera como nos manuais de História; e, por fim, alguns poucos capítulos são dedicados ao período Contemporâneo. O trecho abaixo é ilustrativo de como o escritor faz a divisão cronológica para explicar a História.

Esse ano de 476 foi considerado pelos historiadores como o fim da Idade Antiga. Ia começar a Idade Média, e depois da Idade Média teríamos a nossa, que é a Idade Moderna.

A Idade Antiga vem desde os tempos mais afastados até Romulus Augustulus. Durou, [sic] quantos séculos? Nem tem conta. Desde Menés, aquele rei do Egito que é o primeiro que a história se refere. Durou, portanto, desde 4241 antes de Cristo (a mais antiga data da história) até 476 depois de Cristo. Tudo somando dá...

– 4717 anos, gritou logo Narizinho.

– Isso mesmo, confirmou Dona Benta. Depois vieram os 500 e tantos anos da Idade Média, ou Idade Escura, como lhe chamam os ingleses. Essa idade escura durou até o ano 1000. Dos anos 1000 em diante temos a nossa era – a Idade Moderna (Lobato, 1933, p. 146).

A linearidade em que os fatos históricos são narrados por Lobato em *História do mundo para as crianças* demonstra a necessidade de explicar às crianças a origem e o desenvolvimento do ser humano. Para tanto, o autor faz uso de recursos visuais interessantes para explicar, por exemplo, a cadeia evolutiva que deu origem à Terra e a todos os seres vivos e que serve como bom recurso para a memorização, como segue a narrativa de Dona Benta (1933, p.12)⁴².

Tudo veio vindo lentamente, passo a passo, uma coisa saindo de outra, através de milhões de milhões de anos, compreenderam? Resuma lá o que eu disse, Pedrinho.

Pedrinho pensou um momento, e tirando do bolso o lápis escreveu numa folha de papel o seguinte:

⁴² Nos livros didáticos selecionados para o estudo comparativo dos conteúdos não é mencionado a origem do mundo de acordo com a teoria da evolução. Neles a narrativa histórica começa com a Pré-história.

ESTRELA – SOL
 SOL – ESPIRRO
 ESPIRRO DO SOL – TERRA
 TERRA – VAPOR
 VAPOR – CHUVARADA
 CHUVARADA – OCEANOS

 OCEANOS – PLANTAS
 PLANTAS – GELÉIAS
 GELÉIAS – INSETOS
 INSETOS – PEIXES

 PEIXES – SAPARIA
 SAPARIA – RÉPTEIS

 RÉPTEIS – PÁSSAROS
 PASSÁROS – MAMÍFEROS
 MAMÍFEROS – MACACOS
 MACACOS – GENTE COMO NÓS

Seguindo uma concepção evolucionista, positivista e tradicional da História, a passagem na qual Dona Benta enfatiza a importância da observação dos fatos para que haja uma conclusão histórica de determinados acontecimentos reforça a necessidade da comprovação empírica.

Há dois modos de saber, explicou dona Benta. Um é vendo, pegando, cheirando, quando as coisas estão diante de nós. Outras é imaginando ou adivinhando. Também há duas espécies de adivinhações. Uma com base e outra sem base. Se eu digo: adivinhe em que mão tenho o níquel e apresento as minhas duas mãos fechadas, trata-se dum caso de adivinhação que é puro jogo. A pessoa perguntada pode acertar ou errar na resposta. Questão de sorte.

Mas se o chão está molhado de chuva e eu vejo marcas de sapatos na lama, eu adivinho que por ali passou gente, porque sei que os sapatos não caminham por si e sim com gente dentro. Esta adivinhação não é mais jogo, pois não passa de pura aplicação do nosso bom senso ou senso comum.

Raciocinando com base nos vestígios encontrados, o nosso senso comum adivinha muita coisa que se passou há milhares de séculos atrás (Lobato, 1933, p. 13).

A narrativa discorre com o interlocutor problematizando com as crianças do sítio sobre objetos de pedra encontrados em escavações e que só provam a existência dos homens, porque só os homens usam tais objetos. Chegam à conclusão de que, devido aos objetos serem de pedra, antecedem à descoberta do ferro e o fato de estarem enterrados muito fundo prova que foi há muitos séculos. Além disso, a descoberta de ossos de homens junto a esses objetos comprova que eles viveram há milhares e milhares de anos antes que o gênero humano principiasse a ter história. No entanto, é bom observar nessa passagem que essa idéia da existência do homem antes de ter história é de Lobato, que concorda com os contemporâneos de que a pré-história é “pré” exatamente porque não havia então a história, que só pode existir com a escrita.

Portanto, o desenrolar dos fatos históricos coincidiria, segundo o autor, com o avanço tecnológico e moral da sociedade, o que justifica considerar os antepassados pré-históricos como selvagens e o homem do século XX civilizado, pois,

Eram puros animais selvagens, dos mais ferozes e brutos. Diferença única: andavam sobre dois pés. Fora daí, peludos como os lobos e cruéis como todas as feras.(...) Homens, mulheres e crianças eram pois, simples bichos de caverna. Não dormiam em casas. Quando a noite vinha, o chão lhes servia de cama. Mais tarde o frio os obrigou a morar em cavernas de pedra, onde estavam mais abrigados dos rigores do tempo e da sanha dos outros animais. Homens, mulheres e crianças eram, pois, simples bichos de cavernas. (...)

Expressavam-se por meio de grunhidos. No entanto, foi desses bárbaros grunhidos que provieram todas as línguas modernas.(...) Nós somos descendentes dessas bárbaras criaturas e por isso temos no sangue muito de sua selvageria. Apesar da educação que o progresso geral trouxe, muitos homens ainda agem na vida tal qual os da Idade da Pedra. Por isso ainda existem tantas cadeias e forcas e cadeiras elétricas (Lobato, 1933, p.14, 15).

Se para Lobato o conceito de civilização está relacionado com a estrutura material e moral da sociedade, outro fator está intimamente ligado a esse processo evolutivo: a educação. A obra do escritor ressalta, sobretudo, a importância da educação para a manutenção do equilíbrio social e moral da sociedade, tema que é retomado reiteradas vezes durante a narrativa.

Para o autor a Idade Média representou um longo período de estagnação cultural, ao ser retratada como o período do obscurecimento do pensamento clássico, portanto, o período das trevas. Ao ser questionada quanto ao obscurantismo desse período Dona Benta é enfática quanto a esse atributo.

– Por que chamam Idade Escura à Idade Média, vovó? – perguntou Pedrinho.

– Porque durante todo esse tempo os bárbaros e ignorantes teutões, gente que nem ler e escrever sabia, governaram a Europa – dominando povos que eram educados e haviam atingido uma alta civilização, como o grego e o romano. Imaginem vocês o estado a que ficaria reduzida uma grande escola superior, uma grande universidade, se fosse governada de maneira despótica por um bando de índios bárbaros. Assim foi com a civilização do mundo durante séculos (Lobato, 1933, p. 146).

Entre uma narrativa e outra o autor ressalta a ignorância humana como fator de atraso ao desenvolvimento, o que historicamente marcou a trajetória da humanidade.

A ignorância tornou-se pavorosa – e a ignorância, como vocês sabem, traz consigo todos os males. A pior coisa do mundo é não saber. E eles não sabiam, porque não estudavam, não liam e nem sequer sabiam que é preciso saber. Por causa dessa ignorância grossa como couro de boi, os séculos da Idade Média ficaram os mais feios e inúteis da História, a ponto de serem considerados como a noite escura da humanidade (Lobato, 1933, p.150).

Mas em meio à pavorosa ignorância houve quem preservasse o conhecimento acumulado pela humanidade. Sem questionar o poder exercido pela Igreja, o autor retrata o papel desempenhado pelos monges da Idade

Média apenas como os guardiões do saber e os mais prestativos cidadãos da época.

Como eram os únicos que estudavam, os monges ficaram sendo as únicas criaturas educadas desse período escuro da vida da Europa. Só eles sabiam algumas ciências, e portanto só eles podiam ensinar-las aos que desejavam aprender. Os mosteiros faziam o papel das escolas superiores de hoje.(...)

Os serviços prestados pelos monges à civilização foi grande; sem eles, muitas das mais preciosas obras escritas pelos gregos e romanos estariam completamente perdidas. (...) Só quem estuda por miúdo a história do horror que foi a Idade Média pode compreender a ação dos monges. Hoje tudo está mudado. Há escolas públicas. Há jornais e livros. Há hospitais. Há assistência aos pobres – e portanto a ação dos mosteiros e monges já não tem mais razão de ser. Mas naqueles tempos eram eles que faziam o papel da imprensa, da escola, do hospital e da assistência aos pobres. Foram portanto os mais úteis cidadãos da época. E dessa maneira serviram muito bem a Cristo, que tanto recomendou aos homens que se amassem uns aos outros (Lobato, 1933, p.153).

A Idade Moderna é marcada pelo renascer da nova aurora, e a narrativa sobre a história da imprensa é um bom motivo para Lobato fazer apologia ao papel da leitura para o avanço intelectual da humanidade.

O fato de antigamente ninguém saber ler vinha da impossibilidade de haver livros ao alcance da bolsa do povo. Se hoje, por um acaso, os livros subissem de preço, vindo a custar, digamos, dois contos de réis cada um, o povo rapidamente recairia na velha ignorância. Não basta querer ler, é preciso poder ler.

– Mas então querer não é poder, vovó? – perguntou Narizinho.

– Nem sempre. Por mais que um pobre diabo queira ir à lua, não fará essa viagem antes que haja uma linha de foguetes da terra à lua. Assim também a humanidade com a leitura. Antes de aparecer a imprensa, isto é, antes de surgir a arte de produzir livros na maior quantidade e a preços baratíssimos, a pobre humanidade não podia ler – e quem não lê não se instrui, fica asno a vida inteira (grifos meus).

A invenção de Gutenberg mudou tudo – daí o espantoso progresso que o mundo fez em pouco tempo. A marcha do progresso é hoje tão rápida que nem dá tempo ao homem de adaptar-se às novas condições que os inventos vão criando.

(...) Na Idade Média quem possuía *um* livro já contava prosa. Quem tivesse duzentos, como eu, Nossa Senhora! Ficava célebre...

Estas coisas que venho contando são coisas mínimas, que qualquer pessoa hoje pode saber. Basta que compre *um* livro. Se não fosse Gutenberg e se não houvesse livros, não estariam agora vocês aqui comigo ouvindo essa conversa da história do mundo. Estariam talvez preparando-se para irem à vila ver enforcar a algum desgraçado. Ver enforcar gente era um dos grandes divertimentos das épocas sem livros. Hoje quem quer divertir-se abre um volume – e passeia pelo

mun­do, como estamos passeando pela História a dentro. E fica sabendo mil coisas que não sabe (Lobato, 1933, p. 214, 215).

Semel­hante aos livros didáticos, o passado remoto é muito mais discutido do que o passado recente e a época contemporânea a Lobato, que, aliás, quan­to a esse último período, o autor considerava ser a *era dos milagres*, graças aos benefícios prestados pela ciência ao homem.

- A era dos milagres não foi, disse Dona Benta. Está sendo agora. Estamos nós vivendo em plena era dos milagres, sem que prestemos a menor atenção a isso!
A idade dos milagres é esta. A todos os momentos novas maravilhas saem dos laboratórios científicos. As invenções atropelam-se. (...) Em nossa era o progresso corre mais rápido num mês do que na antiguidade corria em séculos. (...) As invenções vão aparecendo graças ao concurso de muitos inventores (Lobato, 1933, p. 286-289).

Mesmo dando acentuada importância aos aspectos culturais das civilizações e evitando excessos de nomes, datas e fatos, que não deixam de ser mencionados, Lobato não deixa de associar, assim como nos livros didáticos convencionais, a História às guerras e invenções humanas, demonstrando preferência pela narração dos “grandes acontecimentos”, ou que envolva “grandes personagens”, considerados verdadeiros heróis pelas ações e pelos valores a eles associados.

As guerras constituem os principais acontecimentos de todos os povos. Com elas as nações nascem e morrem. A história dos gregos principia a ser conhecida com a guerra de Tróia, que se deu cerca de mil e duzentos anos antes de Cristo, nos começos da Idade do Ferro (Lobato, 1933, p. 44).

Quanto aos “grandes vultos da história” destacamos Alexandre, conhecido como o “Grande” rei da Macedônia. Muitos são os atributos dedicados pelo autor aos seus feitos, como demonstra no capítulo XXIX. No entanto, suas ações só foram possíveis pelo fato de Alexandre ter sido discípulo de Aristóteles.

– Que homem “mais que os outros” era Alexandre, vovó! – observou a menina.

– Realmente. Alexandre é o único. Se tivesse nascido hoje, seria um grande explorador dos pobres, como Amundsen, ou caçador de leões, como Roosevelt. Alexandre tinha o bicho carpinteiro no corpo. Não podia parar. (...)

Este Alexandre deveu muito a Aristóteles. Foi Aristóteles quem lhe ensinou a ser um grande homem. Nas suas conquistas prestava grandes benefícios aos povos dominados. Ensinava-lhes a língua grega, de modo que pudessem cultivar o espírito lendo os únicos livros de valor que existiam na época, os livros gregos; ensinava-lhes os esportes atléticos usados em Olímpia; ensinava-lhes as artes – a pintura, a escultura, a música. Sua preocupação era melhorar a cultura dos vencidos. Podemos até dizer que com seus livros ninguém ensinou mais aos homens do que Aristóteles e com sua espada ninguém ensinou mais aos povos do que o seu discípulo Alexandre (Lobato, 1933, p. 103, 104).

Também, no capítulo LXIX, ao tratar dos libertadores da América, Lobato enaltece os grandes vultos da história. Benjamim Franklin como um homem “respeitadíssimo e queridíssimo pela suas grande bondade e sabedoria”, George Whashington era, “além de muito esforçado, de espírito reto, justiceiro, verdadeiramente patriota e honestíssimo”, o qual foi “grande homem, grande general e grande presidente” para os Estados Unidos e D. Pedro I, não querendo ir contra o que sua consciência mandava, por um ato voluntário resolveu proclamar a independência do Brasil (1933, p. 262-264).

Exceto no capítulo LXIX, nenhum outro é dedicado ao Brasil que, aliás, é apenas mencionado por conta da independência e que só aconteceu por influência do exemplo norte-americano.

(...) Aqui no Brasil não houve necessidade de guerra para a independência. A colônia portuguesa, que era o Brasil naquele tempo, estava sendo governada por um príncipe filho do rei de Portugal. Num certo momento, aborrecido com umas tantas coisas que o governo de Portugal queria que ele fizesse e ele não queria fazer, o príncipe D. Pedro resolveu proclamar a independência do Brasil. Isso deu-se durante uma viagem a cavalo que ele vinha fazendo da cidade de Santos para São Paulo. Bem perto desta última cidade, à margem do ribeirão Ipiranga, recebeu D. Pedro um correio com cartas de Portugal. Parou. Leu as cartas. Sua cara enferruscou-se. Eram más notícias. “Sabem do que mais” ? devia ter ele dito aos que o acompanhavam. “Isto não pode continuar assim. O melhor é ficarmos já independentes”. E deu então o seu célebre brado de – “Independência ou morte!” (Lobato, 1933, p. 264).

Portanto, como se observa no decorrer da obra, o europocentrismo e as guerras advindas dos “grandes feitos” prevalecem como marcos históricos para se explicar a história do mundo. Para o autor, entretanto, os fins não justificam os meios.

A HISTÓRIA do passado nós a lemos nos livros, disse no dia seguinte dona Benta. Mas a história do momento presente só pelos jornais pode ser seguida. Se vocês quiserem continuar no estudo da História, leiam os jornais.

– Oh, vovó, exclamou a menina, não dá gosto ler os jornais. Sempre a mesma coisa – guerra, guerra, guerra. Os de ontem trazem as primeiras notícias da nova guerra do Japão contra a China, e ainda um artigo dum Sr. Nitti sobre a futura guerra entre todos os países da Europa. Não dá gosto viver num mundo como o nosso...

– De fato, minha filha, a vida do homem na terra tem sido uma luta constante entre os povos. Mas sabe você a razão disso? Criançice. Falta do juízo que só a maturidade traz. A humanidade é ainda muito criança. Está ainda no período dos meninos de escola que depois das aulas vêm para a rua engalfinhar-se pelos motivos mais fúteis. Por que é que gente grande não briga na rua? Porque tem juízo, apenas por isso.

A admiração que o mundo mostra pelos grandes generais, pelos Napoleões, Aníbais, Alexandre e outros é a mesma que os meninos da escola mostram pelos que tem mais força e dela abusam, surrindo os mais fracos. E isso continuará assim por muitos e muitos séculos ainda, até que a humanidade amadureça e entre na idade do juízo (Lobato, 1933, p. 293, 294).

A metodologia utilizada pelo escritor para descrever os movimentos históricos parte de uma história narrativa, tornando-se um aspecto interessante que diferencia suas obras dos demais livros escolares. Os quadros abaixo mostram a diferença de estilo na narrativa, a partir de um mesmo conteúdo:

História do mundo para as crianças Monteiro Lobato	Epítome de História Universal Jonathas Serrano	História Universal Rocha Pombo
Cap. V – Começa a história	<i>Introdução</i> Cap. II – Tempos préhistóricos	<i>A Antiguidade</i> Cap. I – A préhistória
A vida dos homens, antes de haver História, disse dona Benta, pertence à Pré-História . Pré-História quer dizer antes da História. (p. 22)	As idades chamadas préhistóricas não são períodos cronológicos propriamente ditos. São graus de civilização mais ou menos depressa alcançados pelos diversos povos. (p. 21)	Nos confins da mais alta antiguidade com a existência do homem primitivo ficam os tempos que se dá o nome préhistórico ; isto é – tempos que precedem a história. (p. 9)

História do mundo para as crianças Monteiro Lobato	Epítome de História Universal Jonathas Serrano	História Universal Rocha Pombo
Capítulo XXXIX – Os bárbaros	<i>História da Idade Média</i> Cap. I – Migrações e invasões bárbaras	<i>Idade Média</i> Cap. XV – Os bárbaros
Bárbaros eram chamados todos os povos não pertencentes aos grupos formados junto às costas do mar Mediterrâneo. Para que vocês bem compreendam o que eram os bárbaros vou contar a coisa como está explicada no livro de Mr. Hillyer. (p. 140)	Aos orgulhosos Romanos, que consideravam bárbaros todos os povos situados fora do Império, afiguravam-lhe os Germanos seres grosseiros e selvagens. (p. 183)	Era o nome genérico de Bárbaros aplicado pelos Romanos a todas as populações que viviam fora do império. Essas populações podiam dividir-se em duas grandes correntes: a corrente <i>ariana</i> , e a <i>uralo-altaica</i> ou <i>fartara</i> (...) A corrente ariana subdividia-se em duas grandes famílias – a <i>germânica</i> e a <i>eslava</i> . (p. 164)
Tinham cabelos loiros e olhos azuis. (...) Usavam peles de animais em vez de roupas de pano e viviam com palhoças como as dos índios. No entanto pertenciam à raça ariana, que os sábios consideram a melhor de todas. Os bárbaros, porém, tinham inteligência e grandes qualidades naturais. Só não tinham cultura ou educação. Foram-se educando. Foram abandonando os seus deuses, tornaram-se cristãos e por fim viraram esses grandes povos modernos que hoje mandam no mundo (p. 140-146)	Altos, musculosos, louros os cabelos, a pele branca, os olhos azuis, tal era o tipo germânico. Um manto curto, ou apenas a pele de um animal, lhe cobria o corpo, desde cedo afeito às intempéries. Belicosos, amantes de exercícios violentos, conservavam os Germanos vestígios da vida nômade. (...) A medida que penetravam no Império Romano, os Germanos convertiam-se, e tornavam-se ortodoxos ou arianos. (p. 187-188)	Não tinham cidades propriamente, nem castelos. Viviam em casa de madeira, isoladas, no meio de bosques, tendo em volta o seu campo de cultura. (...) Viviam da pesca, da caça, da criação e da sua lavoura rudimentar. (...) Andavam quase inteiramente nus, usando apenas uma tanga muito curta e sem ornatos. (...) Eis aí, a vagos traços, o que eram as populações que vão, não só destruir o Império Romano do Ocidente, como exercer grande influência sobre a sociedade nova que há de sair da antiga. (166)

História do mundo para as crianças Monteiro Lobato	Epítome de História Universal Jonathas Serrano	História Universal Rocha Pombo
Cap. LV – A agulha mágica e o pó invencível	<i>História Moderna</i> Cap. I – As grandes invenções	<i>Tempos Modernos</i> Cap. XXV – As grandes invenções
Depois do regresso dos dois Pólos, continuou dona Benta, os povos da Europa começaram a ouvir falar de duas coisas maravilhosas – uma agulha mágica e um pó invencível, trazidos de Catai. – Há de ser o pó de	Desde os séculos XIV e XV grandes acontecimentos, invenções e descobertas anunciavam a vinda duma nova época na história do mundo. Transformava-se, extinguia-se, o regime feudal. (...)	O alvorecer dos tempos modernos assinala-se na história do Ocidente por um certo número de fatos da maior importância para a civilização humana, tais como: – a descoberta da pólvora e sua aplicação a armas de

pirilimpimpim! gritou Emília. – Era a pólvora. Até o ano de 1300 ninguém sonhava na Europa com espingardas ou canhões. As guerras faziam-se com armas brancas, isto é, espadas, facas, lanças; (...) Mas com a espingarda ou canhão, a conversa fica mais fino. Armaduras nada valem, muralhas de castelos nada valem. Isso fez que o uso da pólvora viesse mudar completamente muita coisa. A arte da guerra teve de ser reformada. (...) – Muito bem para o pó invencível, vovó, disse a menina. Mas a agulha mágica? – A agulha mágica era a bússola. (p. 206, 207)	Desenvolvia-se o emprego das grandes invenções que vinham dos últimos tempos da Idade Média; a pólvora, a imprensa, o papel. O uso da pólvora, além de transformar a arte da guerra, teve notáveis conseqüências políticas e sócias. A invenção da imprensa e a vulgarização do papel facilitaram a propagação das idéias novas que o humanismo criara. (p. 267)	fogo; – a invenção da imprensa e do papel; a divulgação da bússola entre os navegantes, habituamo-nos a empreender longas navegações em alto mar; – os grandes descobrimentos marítimos dos séculos XV e XVI; – a larga eclosão intelectual do domínio das letras, artes e ciências, etc. É a esse admirável conjunto de fatos que se dá o nome bem significativo de RENASCENÇA. (p. 277)
--	--	---

Referente à proposta metodológica de Rocha Pombo e Jonathas Serrano para o ensino de História, o primeiro afirma apresentar no prefácio da obra um resumo de história geral, por meio de uma síntese clara do que há de maior interesse do passado para o homem atual.

Portanto, num compêndio destinado a estudantes, o essencial não é reduzir a narrativa, mas escolher e condensar fatos, e só expor suficientemente aquilo que entrou na lógica dos tempos. Para o autor, na sua mais alta acepção, a História,

não é menos que a ciência da civilização humana desenvolvendo-se através dos tempos.

Consistiria então esse estudo em acompanhar os povos ou as sociedades humanas em toda a sua existência, desde as suas origens até o seu fim; e procurando deduzir as leis que as regem e os princípios superiores que decorrem da visibilidade dos fatos.

Entendida assim é a História, não só a mais complexa das ciências sociais, como, sobretudo, a mais edificativa; pois só ela é capaz de ampliar a consciência humana a uma perfeita comunhão e solidariedade com todos os homens que tem vivido e que hão de viver.

Num sentido mais restrito, é a História o registro dos fatos mais notáveis da vida de cada povo, procurando apanhar as relações que os ligam, e verificar dos fatores que operaram a produção que deles deve resultar (Pombo, 1928, p. 5).

Quanto às grandes épocas, os grandes fatos dos proeminentes personagens históricos, o autor se propõe a fazer ligeiras referências, ou mesmo simples alusões para que o assunto em questão a ser discutido não fuja do foco a que se propõe.

Em relação à disposição do material, afirma o autor seguir o programa do Colégio Pedro II, dividindo o compêndio em quarenta capítulos para os dois anos do curso; e subdividindo cada capítulo em quatro lições, perfazendo assim cento e sessenta lições, em que se distribui toda a matéria do curso ginásial de história.

Já na obra de Jonathas Serrano (1930, p. 13, 14), em nota preliminar, o autor afirma que seu trabalho visa proporcionar aos alunos o indispensável conhecimento dos fatos mais notáveis e da marcha geral da civilização, pois, é impensável, graças ao progresso da pedagogia científica, seguir os velhos e condenáveis processos exaustivos da memória, em que se decoravam páginas e páginas, fazendo-se da história uma insuportável nomenclatura recheada de uma fatigante cronologia.

Serrano atribui à escassez de bons compêndios, principalmente aos de História, e à inadequada metodologia empregada nos mesmos, a deficiência dos alunos do curso secundário. Portanto, afirma pautar sua proposta metodológica no conhecimento de noções claras e simples, cabendo ao professor comentar, explicar, referir anedotas sugestivas, comparar e analisar os tipos e as épocas, evocar o passado de tal jeito que dê aos alunos a ilusão de que ele viu aquela cena, contemplou aquela paisagem, conheceu de perto aquele vulto histórico. Cabe ainda ao professor, fazer as devidas indicações bibliográficas, conforme as circunstâncias.

Comparando as obras de Rocha Pombo e Jonathas Serrano com *História do mundo para as crianças*, reconhecemos que Lobato contempla, em parte, os conteúdos escolares seguindo a divisão histórica tradicional, no entanto, os itens estão indiretamente associados aos fatos históricos pelos irreverentes nomes empregados pelo autor nos títulos de cada capítulo e não abrange na mesma intensidade que os manuais que se propõem a seguir os programas de ensino. Exceto por alguns títulos que permitem ao leitor associar diretamente a um fato, ou período histórico, os demais só podem ser compreendidos a partir da leitura do texto em si.

Outra observação interessante se refere ao tempo das lições. Apesar de Lobato narrar a História em ordem cronológica, o autor não se restringe a abordar apenas o assunto da lição, dialogando assim com outros períodos históricos. Um exemplo é a passagem do capítulo III em que Dona Benta, ao falar que a maior descoberta do homem foi o fogo, é interrompida pelos protestos de Pedrinho:

- A primeira pode ser, vovó, mas a maior, não, disse o menino. – Onde a senhora põe a invenção da pólvora, da imprensa, do rádio e tantas outras?
- Sem a descoberta do fogo nenhuma das invenções que você citou se teria dado; a descoberta do fogo foi o maior dos acontecimentos porque permitiu tudo mais. A descoberta do fogo trouxe logo a do ferro e foi do ferro que saiu toda a nossa civilização de hoje. Nada existe nela que não tenha por base o fogo e o ferro (Lobato, 1933, p. 17).

O trecho acima é ilustrativo da metodologia empregada pelo autor e que vai transcorrer por toda a obra com exemplificações, relações, comentários e críticas.

Outra estratégia apresentada por ele para explicar os fatos históricos era buscando formas dentro do próprio texto para justificar a passagem de um período para outro, pois, “tanta coisa tinha dona Benta para contar que às

vezes pulava do assunto A para o Z”, como fez ao pular da navegação dos vikings para os castelos medievais (1933, p. 174). Nesse caso, observa-se uma sintetização dos conteúdos apresentados por parte do autor. Provavelmente pelo fato de não ser um livro didático de História como os demais, o autor não se preocupa em exceder em informações históricas, o que lhe permite adentrar em outros assuntos, ou tecer comentários com maior liberdade.

Lobato se preocupa em não simular uma situação díade e tradicional de um diálogo entre professor e aluno. A estrutura do texto, decorrente da polifonia presente na narrativa, que ocorre, sobretudo pela interação dos personagens, que fazem o papel de ouvintes e comentaristas, permite que outras situações do contexto do próprio Sítio onde eles moram quebre a ordenação dos fatos, as quais acontecem por meio de exemplos, situações vividas pelos personagens, fazendo comparações com os fatos históricos, pessoas do próprio meio social deles e que se assemelham aos personagens da História, etc.

Mesmo assumindo Dona Benta o papel de personagem da obra e narradora dos fatos históricos, a narrativa é conduzida pela participação de todos os personagens que compõe o Sítio, no entanto, esta assume o papel central como fomentadora das reflexões que procuram levar os ouvintes a refletir sobre os acontecimentos narrados e nas conseqüências destes para a humanidade.

Exceto pela presença de ilustrações correspondentes, em sua maioria, a personagens históricos e alguns mapas, *História do mundo para as crianças*⁴³

⁴³ *História do mundo para as crianças* é composto de 97 ilustrações, as quais são correspondentes a personagens ou lugares históricos e que se encontram distribuídas em toda a obra, apresentando a maioria nota de referência. O livro menciona ser o ilustrador

não segue a organização textual dos demais livros de História, nem se propõe em dividir o tempo das lições que são acompanhadas de orientações para leitura e compreensão do texto, como mostra o quadro abaixo da ordenação adotada por Rocha Pombo e Jonathas Serrano para explicar a história do mundo.

História Universal Rocha Pombo	Epítome de História Universal Jonathas Serrano
• Capítulos divididos em lições • Cada capítulo é iniciado por um sumário • Os subitens dividem as lições • No fim de cada lição consta ficha dos “assuntos conexos” ao tema tratado (ex: Invasões: as grandes invasões; conversão dos bárbaros; os monges solitários do séc. IV e V) • Notas explicativas • Lições suplementares • Bibliografia	• Capítulos divididos em lições • Cada capítulo é iniciado por um sumário • Os subitens dividem as lições • Quadro sinóptico no fim de cada capítulo da divisão histórica • Mapas coloridos • Notas explicativas • Quadros comparativos (ex: legislação de Esparta e Atenas) e resumo no fim dos quadros • Quadros associativos (ex: nomes gregos= Zeus→nomes latinos =Júpiter→Idéias correlatas= rei dos deuses, senhor dos céus. • Quadros cronológicos dos principais acontecimentos • Bibliografia

Se a narrativa do texto de Lobato transcorre livremente, apesar de manter a cronologia dos acontecimentos, esta se dá pela consonância do emprego de um vocabulário tanto popular como erudito, seguindo uma estrutura narrativa que se preocupa mais com a linguagem empregada para que não se incorra em terminologias que possam desinteressar o leitor infantil – e a explicação é fornecida imediatamente. Por exemplo, quando Dona Benta menciona que, no período feudal, os servos que tinham maior habilidade para

J.U.Campos, no entanto, alguns imagens são as mesmas localizadas em *A Child's History of the World* . Segue em anexo a referência das ilustrações de acordo com a ordem da obra.

cantar e tocar instrumentos para divertir seus amos chamavam-se *menestréis*. Sua fala é completada por uma das crianças que afirma serem os menestréis os poetas daquele tempo (1933, p. 177).

Ao adotar uma linguagem mais simplificada do que a dos livros didáticos, nos quais observa-se a constância de termos eruditos, o texto de Lobato não se limita ao nível de um vocabulário infantil, no entanto, o autor mantém um estilo bem próprio e característico que, aliás, marcou época pela forma despojada e irreverente da linguagem empregada, sem se preocupar com a forma ocasionalmente empregada e mais característica do livro didático.

A mesma proposta metodológica utilizada por Lobato em *História do mundo para as crianças*, observa-se em *Geografia de Dona Benta*⁴⁴. Analisando o quadro abaixo, é possível perceber, comparado a outros livros didáticos, que *Geografia de Dona Benta*, nos seus trinta capítulos, procura contemplar os conteúdos principais propostos pelos manuais de Geografia⁴⁵:

Geografia de Dona Benta Monteiro Lobato	Geographia Elementar Delgado de Carvalho	Geografia das Crianças Aroldo de Azevedo
I – O Universo. Bailado das estrelas no espaço II – A Terra vista da Lua III – Terra é redondinha IV – O miolo da Terra V – A grande parada	Primeira parte A terra no espaço I – O Sistema Solar Geografia (definição); A terra e os corpos celestes; Estrelas; Planetas; Cometas; O sistema solar.	O Universo e o nosso Mundo I – O Sol e sua “família” II – A Terra e a Lua III – A Terra é redonda IV – O dia e a noite V – As estações do ano VI – Linhas e círculos

⁴⁴ A obra *Geografia de Dona Benta* apresenta um total de 108 ilustrações, as quais se dividem na descrição de temas geográficos mais abstratos, como na descrição de cenas vividas pelos personagens durante a viagem que fazem pelo mundo. Não foi possível localizar na obra o nome do ilustrador. Segue em anexo a referência das ilustrações de acordo com a ordem da obra.

⁴⁵ Apenas por uma questão comparativa, invertamos a ordem dos temas abordados por Delgado de Carvalho em sua “Geographia Elementar”. Portanto, no quadro explicativo, a terceira parte referente ao “Brasil” antecedeu o tema da segunda parte relativo aos “Continentes”.

	II – A Terra Movimento da Terra; A redondeza da Terra; Círculos da Terra; Meridianos e Paralelos; Zonas; A escala. III – A Carta Geográfica Projeção; latitude e longitude; Unidade de medida. Noções de Fisiografia Generalidades Gênese da Terra; Geografia física ou fisiografia O Elemento Sólido O relevo; As montanhas; Os planaltos e as planícies; A erosão; Bacia hidrográfica; O declive; O volume; O regimen. O Elemento Líquido O mar; A água do mar; Os movimentos dos mares; As vagas ou ondas; As marés; As correntes marinhas; A abrasão. O Elemento Gasoso A atmosfera; A temperatura; Os ventos; A chuva; Os climas; A denudação. Noções de Antropogeografia Generalidades Raças, Línguas e Religiões Noções de raça; Povos caucaseos; Povos mongólicos; Povos etíopes; Línguas; Religiões. Formas sociais – Civilização Adaptação ao meio; Fases de civilização. As influências do meio O clima; A topografia; As águas; Recursos naturais. A atividade econômica A agricultura; As principais culturas; A indústria; O comércio; A navegação; A viagem férrea.	imaginário VII – As Zonas da Terra VIII – Latitude e Longitude IX – Orientação X – Representação gráfica da Terra XI – Os continentes e os oceanos XII – O relevo, as costas e as águas XIII – Paisagens botânicas XIV – As três raças XV – Os principais meios de transporte XVI – Símbolo da civilização: Nova York XVII – Sondas de petróleo

VI – “O Terror-dos-Mares” VII – O Sul do Brasil VIII – São Paulo IX – Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo e Bahia X – O Nordeste XI – A Amazônia	Terceira Parte O Brasil Descrição Física Situação e limites; Relevo; Costas; Clima; Hidrografia. Condições Econômicas Influências físicas e políticas; Aparelho econômico; Agricultura e Indústria; Comércio. Descrição Política .População; Imigração. Regiões Naturais A concepção de Região Natural As Regiões Naturais (O Brasil Amazônico; O Nordeste subtropical; A vertente oriental dos Planaltos; O Brasil Platino.	A nossa Pátria – O Brasil XVIII – Relevo e litoral do Brasil XIX – Uma praia brasileira: Copacabana XX – Rio e floresta da Amazônia XXI – Bacias fluviais, vegetação e climas XXII – A catinga do Nordeste XXIII – Cachoeira de Paulo Afonso XXIV – A população brasileira XXV – Divisão política do Brasil XXVI – Rio de Janeiro, “cidade maravilhosa” XXVII – Cana de açúcar, velha riqueza do Brasil XXVIII – Cenas da vida pastoril brasileira XXIX – Riqueza da Amazônia XXX – As principais riquezas brasileiras
XII – Pela América Central XIII – México. Mar de Sargaços. Gulf Stream. Estados Unidos XIV – Os Andes. Vulcões. Nova York XV – Nova York e Hollywood XVI – Terra Nova. Canadá. Círculo Ártico XVII – Groenlândia XVIII – Ásia XIX – Japão XX – A velha China XXI – Malásia XXII – Oceania XXIII – Índia XXIV – Mar Vermelho e África XXV – No Mediterrâneo XXVI – Os rios da Europa XXVII – Itália XXVIII – Península Ibérica XXIX – Inglaterra e França XXX – Norte da Europa	Segunda Parte Os Continentes Americanos A. Descrição Geral As Américas I – A América do Norte Relevo; Hidrografia; Litoral; Clima e vegetação. II – América do Sul Relevo; Hidrografia; Litoral; Clima e vegetação. III – Geografia Humana Populações; Línguas e religiões; Estatísticas; Condições econômicas. B. Descrição Regional América do Norte Terras árticas; Alasca. América Central e Antilhas América do Sul Estados Setentrionais; Estados do Pacífico; Estados do Prata..	O nosso continente – a América XXXI – América do Sul: aspectos físicos e políticos XXXII – Pinheiros do Brasil XXXIII – América Central: física e política XXXIV – América do Norte: aspectos físicos e políticos XXXV – O porto de Nova York XXXVI – Estados Unidos O Resto do Mundo XXXVII – Europa: aspectos físicos XXXVIII – Nos Alpes suíços XXXIX – Europa: as divisões políticas XL – Europa norte-ocidental XLI – Ásia: aspectos físicos XLII – Ásia: as divisões políticas XLIII – Uma rua chinesa XLIV – Paisagem do Japão XLV – África: aspectos físicos e políticos XLVI – Um “oásis” do Saara XLVII – Oceania: aspectos

	O Continente Europeu A. Descrição Geral Situação e Dimensão; Relevo; Mares e costas; Hidrografia; Climas e vegetação; Populações; Estatísticas. B. Descrição Regional Europa Ocidental Europa Meridional Europa Central Europa Oriental Europa Setentrional O Continente Asiático A. Descrição Geral Aspecto e posição; Relevo; Litoral e mares; Clima e vegetação; Hidrografia; População; Estatística. B. Descrição Regional Ásia Oriental e Central Ásia Meridional e Insular Ásia Ocidental ou Anterior Ásia Setentrional O Continente Africano A. Descrição Geral Generalidades; Relevo; Litoral; Climas e vegetação; Hidrografia; Populações; Estatísticas. B. Descrição Regional África Austral África Oriental África Equatorial África Ocidental África Setentrional África Insular O Continente Oceânico A. Descrição Geral e Regional Aspecto e posição; Relevo; Litoral, Mares e Ilhas; Clima, Vegetação e Recursos; População e Colônias.	físicos e políticos XLVIII – O continente australiano XLIX – Nas solidões polares
--	---	---

Lobato adota os mesmos procedimentos narrativos utilizados em *História do mundo para as crianças* para justificar o ensino das disciplinas escolares, contemplando os conteúdos resumidamente, em cada item dos capítulos como estão acima divididos. A introdução ao tema Geografia é justificada pelo autor da seguinte maneira:

Depois que dona Benta conclui a história do mundo contada à moda dela, os meninos pediram mais.

– Mais, quê? perguntou a boa avó. Poderei contar muitas histórias assim – história da Física, história da Química, história da Geologia, história da Geografia...

– Conte histórias de Geografia, pediu Pedrinho, que sonhava muito com viagens pelos países estrangeiros.

E dona Benta contou a Geografia (Lobato, 1935, p. 11).

As crianças do Sítio iniciam o estudo geográfico pela descrição do Universo e da Terra no espaço. Os cinco primeiros capítulos, como se observa no quadro acima, seguem a mesma ordenação inicial dos assuntos, assim como nos demais livros didáticos. Do sexto capítulo em diante, apesar de Lobato abordar genericamente os conteúdos propostos, a narrativa prossegue mais livremente, os assuntos relativos aos conteúdos vão sendo tratados de acordo com a sucessão dos fatos que acontecem a partir de uma viagem pelo navio “Terror dos Mares”.

No dia seguinte Emília teve uma idéia.

– Vamos estudar geografia de outro jeito, propôs. Tomamos um navio e saímos pelo mundo a fora vendo o que há. Muito mais interessante.

– Mas onde está o navio, boba? indagou Narizinho.

– Um navio faz-de-conta, respondeu a boneca.

– Acho ótima a lembrança, Emília, disse dona Benta. – E eu sigo como comandante desse navio. Que nome vai ter?

– O “Terror dos Mares”! gritou a boneca. Levamos toda a gente da casa, tia Nastácia, Quindim, o visconde – todos, menos Rabicó (1935, p. 33)

Novamente o tema sobre o mundo vira pretexto para discutir temáticas escolares, dessa vez incluindo o Brasil, aprendizagem que se justifica a partir

da viagem que os levará a todas as partes do mundo. A viagem começa percorrendo a costa brasileira e percorre a América Central, os Estados Unidos, O Canadá, a Groelândia, a Ásia, o Japão, a China, a Oceania, a Índia, a África e, por fim, a Europa, terminando com o regresso para o Brasil.

Ao contrário dos manuais didáticos, em *Geografia de Dona Benta* é desprezada a divisão acadêmica tradicional desta disciplina (geografia política, física e econômica) o que permite ao autor misturar os assuntos, fugindo de uma descrição mais detalhada dos fatos geográficos, para tratar que questões pitorescas das regiões, referente aos aspectos sociais, à economia, à história e a até mesmo a curiosidades locais. Portanto, o autor procura discutir as questões geográficas a partir de uma análise histórica que aponta as circunstâncias políticas, sociais e econômicas que favoreceram, ou prejudicaram, determinadas regiões.

Um exemplo interessante e muito polêmico dessa obra é a respeito da produção de café de São Paulo. Em passagem por esse estado, é chamada a atenção dos tripulantes para uma torre na cidade de Piracicaba. Mais que depressa Dona Benta explica que aquilo é uma sonda de petróleo que foi instalada pelo “pai do Jeca Tatu” e se extraíssem petróleo daquela região poderiam equiparar-se economicamente aos Estados Unidos, referência de potência econômica mundial. O comentário desperta a atenção de Narizinho, que afirma que dessa forma, ficaríamos ricos e poderosos. No entanto, Dona Benta vacila na resposta e diz:

- Não sei, minha filha. É capaz, quando vier o petróleo, que o Governo meta nele o nariz – e se acontecer isso, babau! Foi assim com o café. Era a maior riqueza de S. Paulo e do Brasil. Um dia o Governo entendeu de *protegê-lo*. Resultado: o café levou a breca e os fazendeiros andam na miséria, cobertos de dívidas. O Governo queima o café que eles produzem...
- Como queimam?

- Queimando. Não está vendo o céu toldado de fumaça em vários pontos do Estado? Pois são as enormes fogueiras onde o Governo queima o café que os fazendeiros produzem. (...)
- E por que os fazendeiros não queimam o Governo?
- De medo que venha um ainda pior – um que além de queimar o café queime os fazendeiros. Não há nada mais perigoso do que mudar um governo, minha filha... (1934, p. 53, 54).⁴⁶

Os fatores culturais, econômicos e sociais específicos de cada região servem como motivo para Lobato estabelecer comparações, criticar ou elogiar os aspectos que lhes são referentes, o que faz com que, no decorrer da narrativa, estejam presentes muito mais impressões pessoais do escritor do que descrever geograficamente cada região. Aliás, a descrição geográfica está sempre associada a outros fatores de causalidade como, por exemplo, ao tratar dos aspectos geográficos e econômicos de Minas Gerais:

A maior riqueza que Minas possui são as suas montanhas de ferro. Infelizmente, por falta de carvão de pedra, essas jazidas, que são as maiores do mundo, ainda não foram aproveitadas. Hão de ser um dia e nesse dia Minas falará mais grosso (Lobato, 1935, p. 64).

Além dos aspectos já apresentados, é preciso considerar que nessa obra, ao contrário dos livros didáticos, não há uma preocupação em descrever geograficamente todos os temas propostos pelos conteúdos. Aliás, Lobato sintetiza os assuntos sem se preocupar com o detalhamento de informações. O quadro abaixo é ilustrativo da diferença de abordagem de um mesmo conteúdo:

⁴⁶ A polêmica gerada por essa passagem do texto e por outras como as que Lobato afirma ser São Paulo um país independente, capaz de viver por si só, que Minas Gerais não passa de uma dependência, o quintal, de São Paulo, que na estrada de ferro Central do Brasil acontecem desastres todos os dias, fez com que *Geografia de Dona Benta* fosse impedida de circular nas escolas se mantivesse tais comentários, o que fez com que Lobato suprimisse-os nas edições posteriores.

Geografia de Dona Benta Monteiro Lobato	Geographia Elementar Delgado de Carvalho	Geografia das Crianças Aroldo de Azevedo
Cap.I - O Universo. Bailado das estrelas no espaço	Cap.I - O Systema Solar	Cap.I - O Universo
Era uma vez uma grande bola, começou ela, mas ninguém sabia que essa grande bola fosse bola. Todos julgavam que fosse uma coisa chata. Essa grande bola é a nossa Terra , ou o astro em que moramos.Quando nas noites límpidas a gente olha para o céu, vê lá uma infinidade de estrelinhas. Cada uma é também uma bola, ou um mundo. E tudo isso junto se chama <i>Universo</i> , e portanto o Universo se compõe de milhões e milhões de bolas, ou astros, ou mundos girando uns em torno dos outros. (p.11)	A Terra é uma massa rochosa mais ou menos esférica, em parte coberta de águas e envolta numa massa gasosa chamada atmosfera. Este conjunto sólido, liquido e gasoso circula no espaço celeste indefinido (céu), girando sobre si mesmo e descrevendo com volta do Sol um trajeto ou órbita quase circular. (p. 7)	A casa onde moramos, a cidade em que vivemos, a Pátria que amamos e todos os países de que já ouvimos falar acham-se na TERRA . A Terra é, portanto, o nosso Mundo. Sua forma é arredondada, com se fosse uma colossal laranja. (...) Ao contrário do que parece, a Terra não está parada. Solta no espaço, tal como os outros planetas, e sem estar apoiada em nenhum corpo, a Terra possui alguns MOVIMENTOS, dos quais dois tem importância maior: o de rotação e o de translação. (p. 23)
Cap. XVI – Terra Nova. Canadá. Círculo Ártico – Pois é, meus filhos. Estamos perto do Círculo Ártico, a zona do mundo onde o gelo é soberano. – Círculo Ártico? Que é? – Uma das divisões imaginárias do Globo terrestre. Os geógrafos dividiram o Globo por meio de um círculo que o rodeia pela parte mais barriguda.Esse círculo, chamado Equador , tem todos os seus pontos a igual distância dos Pólos . Quer dizer que o Equador divide o Globo terrestre em duas metades iguaizinhas, os dois Hemisférios . (p. 125)	Cap. II – A Terra Movimentos da terra Como os demais astros, a Terra tem, pois, dois movimentos reais, distintos: a) o movimento de rotação sobre si mesma que, como vimos, se opera em 24 horas ao redor do eixo, ou linha imaginária fixa que passa pelo centro do planeta e cujas extremidades são denominadas Pólos . A linha imaginária que se acha a igual distância dos dois pólos na parte entumescida da Terra, é chamada Equador . (p. 25)	Cap. II – O Mundo em que vivemos Linhas e círculos imaginários Para podermos localizar com exatidão os vários pontos da superfície da Terra, necessitamos imaginar uma série de LINHAS e de CIRCULOS , que nos servem para indicar, de maneira que todos entendam, o lugar em que fica a cidade onde moramos (...) Imaginamos, para isso, o nosso planeta semelhante a uma esfera perfeita: é a chamada <i>Esfera Terrestre</i> . Atravessando o seu centro, imaginamos uma linha , em torno da qual a esfera executa o movimento de rotação: é o <i>Eixo</i> da Terra, em cujas extremidades estão os Pólos . Cortando a Esfera Terrestre perpendicularmente ao Eixo e passando pelo seu centro imaginamos um círculo: é o Equador , que dista igualmente de ambos os Pólos e divide a Terra em duas porções perfeitamente iguais, que são os Hemisférios .(p.25, 26)

A ordenação dos temas, que na obra de Lobato é variável, também pode ser notada ao observar, no quadro acima, como no capítulo XVI é tratado o tema referente aos movimentos da Terra. Enquanto os livros didáticos delimitam o assunto para o segundo capítulo que, em linhas gerais, é um assunto introdutório que trata da descrição geográfica da Terra seguindo uma narrativa cronológica, Lobato só vai discutir sobre linhas imaginárias, círculos, pólos, hemisférios, meridianos, somente no meio da obra.

Sua preocupação é garantir uma logicidade para a narrativa, já que estamos falando de um texto que, apesar de contemplar conteúdos didáticos, é um gênero literário. Portanto, para ele não importa a ordenação dos fatos, ou o extenso detalhamento dos mesmos. Prefere adotar uma linguagem simples, exemplificar as informações e propor situações de experiência, como faz, por exemplo, para explicar como se realiza o cálculo do diâmetro e da circunferência da Terra. A explicação de Dona Benta faz com que Pedrinho desenvolva a experiência com laranjas para medir a circunferência e o diâmetro das mesmas, a fim de verificar o resultado obtido, e sua atitude recebe elogios da avó: “Muito bem. Gosto que vocês se convençam por si mesmos. Desse modo o que aprendem fica para sempre gravado na cabeça” (1935, p. 26).

Quanto à proposta metodológica dos autores dos livros didáticos de Geografia, Delgado de Carvalho em texto introdutório de sua obra *Geographia Elementar* (s/d, p. 3), afirma que seu trabalho não visa grande inovação, pois acompanha os programas oficiais. Entretanto, conserva o método já empregado em sua obra anterior e de grande sucesso “Geografia do Brasil”, que consiste em ligar toda e qualquer noção de geografia à geografia física

pura. Segundo o autor, os assuntos são resumidos ao estritamente necessário para a compreensão do que seja montanha, vale, rio, clima e da teoria moderna do ciclo vital que se aplica a cada um destes elementos.

Quanto à abordagem da geografia econômica, Delgado de Carvalho (s/d, p. 4) considera que esta deve ser estudada a partir da perspectiva humana, dos efeitos e reações do globo terrestre sobre a humanidade. Cabe, portanto ao professor, garantir a aprendizagem dos conteúdos, restringindo o número de nomes próprios geográficos dados no compêndio, os quais são listas indispensáveis que devem ser “confiadas à memória” e por meio dos exercícios práticos que podem ser realizados através da observação dos gráficos, mapas esquemáticos e fotografias presentes na obra.

Em prefácio da 1ª edição que data de 1947, Aroldo de Azevedo (1952, p.14) apresenta sua obra *Geografia das Crianças* como uma audaciosa tentativa de modificar, em muitos aspectos, o ensino primário da ciência geográfica, em decorrência dos aspectos deploráveis do ensino da geografia elementar, pela forma rudimentar como o conhecimento geográfico vinha sendo transmitido às crianças brasileiras.

O autor afirma ser possível ensinar a Geografia de maneira mais inteligente e racional, contra o desenfreado processo de memorização. No entanto, clama a necessidade do magistério primário reagir contra a rotina dos métodos antiquados e obsoletos. Para complementar a tarefa da obra é preciso, portanto, que o professor dê ao ensino da Geografia um caráter de narração, de forma instrutiva e proveitosa para a aprendizagem do aluno.

O quadro, a seguir, sistematiza as concepções respectivas de Lobato, Carvalho e Azevedo sobre os objetivos da ciência da Geografia:

DEFINIÇÃO DE GEOGRAFIA

Geografia de Dona Benta Monteiro Lobato	Geographia Elementar Delgado de Carvalho	Geografia das Crianças Aroldo de Azevedo
(...) Dizia eu que pelo espaço infinito milhões e milhões de mundos giram uns em redor dos outros. Ora, nós moramos num desses mundos. A Terra é um dos milhões e milhões de grãos de poeira que poeira que flutuam no espaço, e a Geografia quer dizer a descrição das coisas da superfície desse grãozinho. Mas só o que está na superfície. Contar Geografia é contar tudo que está em cima da casca da Terra, contar os rios, contar os mares, as montanhas, os vulcões, os países, as cidades, as florestas... (...) <i>Geo</i> em grego quer dizer terra, e <i>grafia</i> quer dizer escrever ou descrever. A Geografia só descreve o que está em cima. (p. 13)	Geografia é a descrição da Terra, especialmente em relação ao homem. Não constitui uma ciência independente, é antes um ramo das ciências físicas e naturais que serve de base às ciências sociais. Dada a noção, adquirida em geografia primária da Terra esférica e isolada no Espaço, compete à <i>Cosmografia</i> ou descrição do Universo, determinar as leis que regem os movimentos dos corpos celestes, entre os quais figura a Terra. (p. 7)	A região onde você vive (...) não é mais do que um simples pedacinho do nosso enorme país. Por sua vez, o <i>Brasil</i> é um dos muitos países que existem na <i>América</i>; e esta constitui um dos continentes em que se divide a <i>Terra</i>. (...) Por outro lado, não nos devemos esquecer de que a Terra é um <i>planeta</i>, que faz parte de uma “família” de astros, que é o <i>Sistema Solar</i>. (...) Lendo este livro com atenção e examinando com cuidado seus mapas e suas gravuras, você haverá de compreender como é importante todo esse estudo, que constitui o objeto da GEOGRAFIA. (p. 12)

Em muitos aspectos *História do mundo para as crianças* e *Geografia de Dona Benta* se diferenciam dos livros didáticos convencionais, em outros se aproximam por proporem abordar as temáticas escolares seguindo parte dos conteúdos propostos pelos programas oficiais.

Entretanto, é preciso considerar dois aspectos fundamentais que perpassam as obras, ou seja, trata-se de gêneros distintos, pois, um é literatura infantil que se dispõe a abordar uma temática escolar e outro é um livro propriamente escolar.

Se a proposta de Lobato em abordar temas escolares por meio de uma linguagem literária permite que o autor transcorra livremente pelo texto e

contemple mais um aspecto do que outro, suprima temas que normalmente são mais abordados, insira assuntos que fogem do campo da ciência tratada, etc, o mesmo não ocorre com o livro didático. Apesar de os autores desse gênero tentarem criar uma narrativa a mais clara possível para o entendimento do aluno, se pautarem em propostas metodológicas mais condizentes com novas práticas de ensino que suprima as atividades de memorização, o excesso de datas, informações, etc, e por mais que tentem propor uma obra diferenciada, percebe-se que sempre vão incorrer na mesma estrutura de texto. Isso se justifica pela necessidade de ter que seguir um programa de ensino, um conteúdo programático e linear que não possibilita muitas inovações ou diferenciações.

Ao pretender criar uma literatura didática, Lobato ignora as relações das quais fazem parte esse gênero específico, e as imbricações que estabelecem as diretrizes para que esses conhecimentos sejam transmitidos. Conseqüentemente, desprezam-se as relações entre as disciplinas escolares e o cotidiano escolar, as práticas de ensino estabelecidas entre professor e aluno e os materiais escolares relevantes ao processo educacional, os tipos de avaliação e as finalidades a que servem. Significa, também, que não se trata de atribuir ao gênero didático um status inferior, pois, uma literatura só pode tornar-se uma literatura escolar por conta da influência que a cultura escolar exerce na sociedade e, sendo capaz de produzir uma cultura própria, as disciplinas escolares, a escola pouco a pouco, vai influenciando a sociedade em geral e não o movimento inverso. De acordo com Chervel

Resta um último ponto, cuja importância, salvo algumas exceções, jamais preocupou os historiadores da literatura: a interpenetração entre a cultura escolar e a atividade literária. Por que *Esther e Athalie* são as únicas obras dramáticas que permaneceram constantemente no programa das classes durante todo o século XIX? É por que são

de Racine, ou por que foram destinadas a uma exploração escolar? É por acaso que a primeira epopéia francesa, *la Henriade*, composta por um antigo aluno dos Jesuítas para rivalizar com Virgílio, entrou desde o século XVIII nos programas escolares, e fez, nos colégios, o essencial de sua carreira literária, até 1853? Esta obra não remonta, antes, à história do ensino, mais do que à história da literatura? (1990, p. 200).

Além disso, segundo Chervel, uma disciplina escolar contém a sua própria metodologia de ensino, o que Lobato simplesmente ignora, pois, durante muito tempo, antes que existissem as disciplinas escolares, estudar era ler os clássicos – basicamente discursos retóricos e obras teológicas, que continham narrativas históricas, geográficas, morais etc. Aprender História ou Moral significava ler os mesmos livros.

O questionamento desse padrão de ensino/estudo coincide com a fragmentação das Humanidades em disciplinas escolares. Mas como organizá-las? O padrão narrativo permanece: *Le tour de France par deux enfants*, conta a história de duas crianças viajando pela França, descobrindo elementos da Geografia, História, Botânica, Química, Meteorologia etc. e, claro, Moral e Civismo; esse modelo será copiado por Olavo Bilac e Manuel Bonfim e outros.

Portanto, podemos dizer, sem ressalvas, que não se trata de uma inovação por parte Lobato, mas da apropriação de um modelo numa época em que as disciplinas escolares já conseguem caminhar com seus próprios pés, sem o recurso da narrativa.

Considerações Finais

A proposta de uma análise de conteúdos das disciplinas de História e Geografia, a partir das obras literárias de Monteiro Lobato, *História do mundo para as crianças* e *Geografia de Dona Benta*, comparados aos dos manuais didáticos das respectivas disciplinas que circularam entre as décadas de 1930 e 1940, permitiu abordar temáticas fundamentais e que até hoje geram muitas controvérsias nos estudos que se reportam às questões da literatura infantil, da literatura escolar, do livro didático, etc.

A divergência que se estabelece entre o livro didático, acusado de “tradicional” e “enfadonho”, e um gênero literário infantil, com propostas pedagógicas voltadas para os conteúdos escolares e que tenta se sobrepor ao livro didático, se dá, justamente, numa conjuntura histórica em que essa literatura infantil passa a ser incorporada à instituição escolar, compreendida como objeto de aculturação da sociedade, e legitimada pelos discursos de mediadores culturais e educacionais.

Atrelada a diversas mudanças sociais que vinham se operando, como a nova concepção de infância e também de ensino, o desenvolvimento do mercado editorial, a expansão do sistema educacional, a diversificação das instâncias para debate e ação educacionais, o fomento a novas práticas de leitura, a criação de bibliotecas, entre outras mudanças, à literatura infantil também passam a ser incorporados os conteúdos escolares. Além do que, livros infantis com temáticas escolares vão se constituir numa modalidade de literatura escolar bastante utilizada pelo mercado editorial brasileiro, durante grande parte do período republicano, por terem um público certo e garantido.

Cativando a atenção de determinados agentes culturais ligados ao mundo das letras e da educação, a literatura escolar torna-se objeto de políticas públicas que, a partir dos anos 1930, ampliaram as ações voltadas à formação dos futuros cidadãos, sendo reconhecida como instrumento privilegiado do controle estatal sobre o ensino e o aprendizado, ganhando cada vez mais força como peça importante na viabilização de projetos educacionais ao ser concebida como principal meio de divulgação do ideário educacional.

Nesse quadro, a estratégia de Monteiro Lobato de adaptar a literatura para a leitura escolar, conquistando novos públicos leitores por intermédio das indicações escolares fez com que o escritor enveredasse pelo caminho da literatura didática, pois, a lógica não era mais produzir materiais organizados exclusivamente para o uso escolar, como era proposto pelo autor nas obras que escreveu anteriormente à década de 1930, mas que podem ser, também, utilizados como livros de leitura escolar.

História do mundo para as crianças (1933) inaugura uma série de livros de Lobato com temáticas escolares e que foram publicados nos anos subseqüentes, demonstrando claramente as intenções do autor em tentar criar livros escolares que pretendiam instruir, mas que pudessem divertir por meio de uma proposta inovadora de ensino que não era encontrada nos demais livros didáticos.

Se a viabilização da circulação das obras de Lobato, em instâncias públicas de ensino, contou com a ajuda de intelectuais diretamente ligados a cargos estratégicos da educação, os quais tinham por objetivo a “ofensiva contra a literatura escolar tradicional”, por outro lado sofreu grande resistência, principalmente durante o período do Estado Novo – pela acentuada

irreverência e pelos elementos críticos apresentados no conteúdo de suas obras – desde os censores católicos e autoridades estadonovistas a certas figuras representativas do movimento escolanovista, como Lourenço Filho e Cecília Meireles.

No entanto, a escola legitimou o uso dessa literatura escolar, seja como leitura complementar das disciplinas escolares, seja apenas para momentos de leitura livre. O crescente interesse pelo tema da leitura, como atividade escolar e extra-escolar, faz da nova literatura escolar que se expandia, um contraponto à leitura estafante e desinteressante do livro texto, em torno do qual gravitavam todas as atividades escolares.

O livro didático, condenado pela sua essência que visa uma comunicação meramente instrutiva e que se estabelece dentro de um programa determinado, cuja funcionalidade está ligada a uma linguagem autônoma, com fins claros e específicos de transmitir conteúdos escolares, é comparado à literatura infantil e criticado pelas características inerentes ao seu objeto.

Se em *História do mundo para as crianças* e *Geografia de Dona Benta*, Monteiro Lobato procura criar uma literatura didática inovadora, aproximando-se das propostas de conteúdos prescritas para as disciplinas de História e Geografia, mas tentando ensinar por uma narrativa literária, na qual mistura-se ficção e conteúdos escolares, por outro lado sua obra deixa a desejar em se tratando dos conteúdos em si.

Sua preocupação não está em contemplar os temas previstos para cada conteúdo, mas sim em criar uma situação de diálogo livre, participativa dos personagens, de fantasia – como é o caso de *Geografia de Dona Benta*, na

qual se aprende sobre a ciência geográfica viajando em um barco imaginário – e que não simule uma situação díade e tradicional de um diálogo entre professor e aluno, que caracteriza os tradicionais manuais didáticos.

No entanto, sua obra acaba sendo contraditória, uma vez que propõe a ensinar História e Geografia, mas não quer se prender às características do livro didático, nem contemplar todos os temas prescritos pelos conteúdos escolares previstos pelos programas de ensino.

Em sua intenção de tornar literário o que é didático, Lobato ignora a especificidade das disciplinas escolares que tem sua própria metodologia de ensino e que constituíram-se historicamente, resultante de fatores intrínsecos à própria instituição escolar. É preciso considerar, também, que estamos falando de dois gêneros distintos, um é literatura, o outro é didático, portanto, não cabe discutir qual é melhor, mas de analisar se o que se propõe está sendo contemplado. Sendo assim, sua obra revela-se mais como uma lição de moral instrutiva do que a apreensão do conteúdo de um saber específico.

As especificidades que competem a cada um desses gêneros não permitem, por exemplo, que o livro didático adote a metodologia que desejar, seja na linguagem utilizada, seja na forma de transmitir os conteúdos, ao contrário do texto literário que não tem uma metodologia a ser seguida, ficando, portanto a critério da livre criatividade do autor.

No entanto, apesar das diferenças que hoje nos compete discutir e estabelecer um parâmetro de análise para o gênero didático e o literário, como dois objetos distintos, essas especificidades não eram demonstradas com clareza nos discursos dos mediadores culturais que compreendem o recorte temporal desse estudo.

Se a viabilização de políticas públicas no fomento a novas práticas de leitura intensificou e estimulou a produção da literatura escolar das primeiras décadas do século XX, também favoreceu o escoamento de toda essa produção do mercado editorial, com a criação de bibliotecas infantis e bibliotecas escolares, nas quais se inscreve o discurso de democratização da leitura, que deposita no livro uma nova função, que não representa mais o papel de simples depositário da cultura universal, mas por ser uma rica fonte de experiência que se manifesta entre a criança e o conhecimento.

Importantes dispositivos de aculturação, as bibliotecas infantis e escolares fazem do impresso um objeto de produção e difusão controladas, legitimando o poder estatal e tornando a leitura territorializada e limitada. Portanto, o objetivo era controlar a leitura e garantir que ela fosse realizada, complementar o trabalho desenvolvido em sala de aula, cultivando os “bons” hábitos de leitura, proporcionando um ambiente sadio e instrutivo para o educando.

Elegendo o professor como o mediador mais bem preparado – prevendo deste o domínio das modernas práticas pedagógicas – para exercer e a função de bibliotecário escolar, competia-lhe a tarefa de estimular as práticas diversificadas de leitura, ao mesmo tempo instrutivas no favorecimento da investigação livre e no incentivo à leitura que supostamente as escolas não ofereciam às crianças.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Leonardo. *Literatura Infantil Brasileira*. São Paulo, Melhoramentos, 1990.

AZEVEDO, Aroldo de. *Geografia das Crianças*. São Paulo. Companhia Editora Nacional, 1952.

AZEVEDO, C. L. de, CAMARGOS, M. M. de R., SACHETTA, V. *Monteiro Lobato: Furacão na Botocúndia*. São Paulo. Editora Senac, 2000.

AZEVEDO, Fernando de. *O Livro e a Escola Nova*. In: Revista Educação, São Paulo, vol. 4, dez. 1933.

BIGNOTTO, Cilza Carla. *Personagens infantis da obra para crianças e da obra para adultos de Monteiro Lobato: convergências e divergências*. Mestrado em Teoria Literária. Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 1999.

_____. *Novas perspectivas sobre as práticas editoriais de Monteiro Lobato (1918-1925)*. Tese (Doutorado em Teoria e História Literária). Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro Didático e Conhecimento Histórico: uma história do saber escolar*. Tese (Doutorado em História Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo (USP), 1993.

_____. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2008.

CARDOSO, Rosimeiri Darc. *Monteiro Lobato: entre o pedagógico e o estético*. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Assis, 2007.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos. *A Literatura Infantil: Visão Histórica e Crítica*. São Paulo. Global, 1987.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. *Reformas da Instrução Pública*. In; LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.C.; VEIGA, C.G. (org). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte, Autêntica, 2007.

_____. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação: (1925-1931)*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

_____. *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista, Editora Universitária São Francisco, 2003.

_____. *A Escola Nova e o impresso: um estudo sobre as estratégias editoriais de difusão do escolanovismo no Brasil*. In: FILHO, Luciano Mendes de Faria (org.). *Modos de ler, formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

CARVALHO, M. M. C. de, TOLEDO, M. R. de A. *Os sentidos da forma: análise material das coleções de Lourenço Filho e Fernando de Azevedo*. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de (org.) *Cinco estudos em História e historiografia da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CARVALHO, Carlos Miguel Delgado de. *Geographia Elementar*. São Paulo. Companhia Melhoramentos de S. Paulo, s/d.

CAVALHEIRO, Edgar. *Monteiro Lobato: vida e obra*. Vol. II. São Paulo. Brasiliense, 1955.

CHARTIER, Anne-Marie. *Leitura e saber ou a literatura juvenil entre ciência e ficção*. In: EVANGELISTA, A.A. M., BRANDÃO, H.M.B., MACHADO, M.Z.V. (orgs.) *A escolarização da leitura literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Autêntica, 1999.

CHARTIER, A. M. , HÉBRARD, J. *Discursos sobre a leitura (1880-1980)*. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural*. Lisboa: DIFEL, 1990.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Artes de Fazer. Apres. Luce Giard. Petrópolis:Vozes, 2004.

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. In: *Teoria & Educação*. Porto Alegre, nº 2, 1990.

CHOPPIN, Alain. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, nº 3, 2004.

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil: Das origens Indo-Européias ao Brasil Contemporâneo*. São Paulo. Ática, 1991.

_____. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo. Moderna, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e Educação Brasileira*. São Paulo, Cortez, 1984.

FRACCAROLI, Lenyra Camargo. *Organização e funcionamento de uma biblioteca escolar*. In: OLIVEIRA, Santos. (org.) *Curso de Literatura Infantil*. São Paulo, Editora Santos de Oliveira, s/d.

FRAIZ, Priscila. VIANNA, Aurélio. *Conversas entre amigos: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato*. Rio de Janeiro. FGV/Cpdoc, 1986.

GALHANONE, Luiz. *As Bibliothecas e os Museus Escolares em face das novas Technicas do Ensino*. In: Revista Educação, São Paulo, dez. 1934.

GANDINI, R.P.C., RISCAL, S. A. *Manoel Bergström Lourenço Filho* in: FÁVERO, M.L.A., BRITTO, J.M. (org.) *Dicionário de Educadores no Brasil*. Editora UFRJ, Rio de Janeiro, 1999.

GOMES, Denise Pedroso. *O Departamento Municipal de Cultura de São Paulo (1935-1938): políticas de criação de bibliotecas e democratização da leitura*. Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

GONÇALVES, Rita de Cássia. *Comissão e seleção dos livros didáticos (1935-1951)*. Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

KOSHIYAMA, Alice Mitika. *Monteiro Lobato: intelectual, empresário, editor*. São Paulo. T.A. Queiroz, Editor, 1982.

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

LAJOLO, M. ZILBERMAN, R. *Um Brasil para criança: para conhecer a literatura infantil brasileira: história, autores e textos*. São Paulo. Global, 1986.

_____. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo. Ática, 1996.

LAHIRE, B., THIN, D., VINCENT, G. *Sobre a história e a teoria da forma escolar*. In: Educação em Revista. Belo Horizonte, nº 33, jun/2001.

LOBATO, José Bento Monteiro. *A onda verde*. São Paulo. Brasiliense, 1969.

_____. *Monteiro Lobato: Prefácios e Entrevistas*. São Paulo. Brasiliense, 1957.

_____. *História do mundo para as crianças*. São Paulo. Companhia Editora Nacional, 1933.

_____. *Geografia de Dona Benta*. São Paulo. Companhia Editora Nacional, 1935.

MEIRELES, Cecília. *Crônicas de educação*, v.4. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2001.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização – São Paulo/1876-1994*. São Paulo, Editora UNESP, 2000.

MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 1997.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo. Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1976.

NEVES, Margarida Souza. *Por mares pouca vezes navegados: Cecília Meireles e a literatura infantil*. 2004. Site do Projeto Integrado de Pesquisa Modernos Descobrimentos do Brasil – Departamento de História da PUC-Rio. Disponível em:
<http://www.hitoriaecultura.pro.br/modernosdescobrimentos/desc/meireles/frame.htm>>Acesso em 8 de abril de 2009.

NUNES, Clarice. *As políticas públicas da educação de Gustavo Capanema no governo Vargas*. In: BOMENY, Helena (org.) *Constelação Capanema: intelectuais e políticas*. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2001.

NUNES, Cassiano. *Monteiro Lobato vivo (1882 –1948)*. Rio de Janeiro. Record, 1986.

PALLOTTA, Miriam Giberti Páttaro. *Uma história meio ao contrário: estudo sobre a obra História do Mundo para as crianças, de Monteiro Lobato*. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Assis, 2001.

_____. *História do mundo para as crianças: uma obra inovadora*. In: CECCANTINI, J.L., LAJOLO, M. (orgs.). *Monteiro Lobato, livro a livro: Obra infantil*. São Paulo. Editora UNESP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.

PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo, Ícone, 1986.

PILETTI, Nelson. *Fernando de Azevedo* In: FÁVERO, M.L.A., BRITTO, J.M. (org.) *Dicionário de Educadores no Brasil*. Rio de Janeiro. Editora UFRJ, 1999.

POMBO, Rocha. *História Universal*. São Paulo. Companhia Melhoramentos de S. Paulo, 1928.

RAFFAINI, Patrícia Tavares. *Esculpindo a cultura na forma Brasil: o Departamento de Cultura de São Paulo (1935-1938)*. São Paulo: Humanitas, FFLCH, USP, 2001.

SERRANO, Jonathas. *Epítome de História Universal*. Rio de Janeiro. Editora Francisco Alves, 1930.

SOARES, Gabriela Pellegrino. *A semear horizontes: leituras literárias na formação da infância, Argentina e Brasil (1915-1954)*. Tese (Doutorado em História). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. USP, São Paulo, 2002.

SOARES, Magda Becker. *A escolarização da leitura infantil e juvenil*. In: EVANGELISTA, A.A. M., BRANDÃO, H.M.B., MACHADO, M.Z.V. (orgs.) *A escolarização da leitura literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Autêntica, 1999.

_____. *Um olhar sobre o livro didático*. In: *Presença Pedagógica* (vol. 2), nº 12, nov./dez.1986.

SANTOS, Máximo Moura. *Livros Didáticos*. In: *Revista Educação*, vol. III, set/1933.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. *Coleção Atualidades Pedagógicas: do projeto político ao projeto editorial (1931- 1981)* Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leitura e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Bragança Paulista, CDAPH, 2001.

_____. *Práticas de leitura na escola brasileira dos anos 1920 e 1930*. In: FILHO, Luciano Mendes de Faria (org.). *Modos de ler, formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VASCONCELLOS, Zinda Maria Carvalho. *O universo ideológico da obra infantil de Monteiro Lobato*. Traço Editora, 1982.

Anexo

Índice das imagens de Geografia de Dona Benta	Índice das imagens de História do mundo para as crianças
1 - A terra vista da Lua	1 – O sol espirrando planetas
2 - Hemisfério Ocidental	2 – Homem das cavernas
3 - Hemisfério Oriental	3 – O homem descobrindo o metal
4 - Pontos Cardeais	4 – Mapa da região das primeiras civilizações
5 - Astros	5 - Osiris
6 - <i>Graf Zeppelin</i> dando a volta ao mundo	6 - Horus
7 - Homem à pé	7 - Amon
8 - Homem à cavalo	8 - Ftah
9 - Trem	9 – Caixão mortuário e sua múmia
10 - Aeroplano	10 – A esfinge
11 -Trilhos de trem	11 –Um egípcio
12 - Crostas da Terra	12 – Cabeça da múmia de Ramsés II
13 - Pedrinho medindo a circunferência e o diâmetro das “cuias”	13 – Torre de Babel
14 - Estrondo do vulcão perpassando a Terra	14 – Abraão e família mudam-se de Ur
15 - Raças: branco, negro, amarelo e índio	15 - Minerva
16 - Desfile da população da Terra	16 - Júpiter
17 - O “Terror dos Mares”	17 – Uma pitosina
18 - “Quindim” rindo de Emília na proa do navio	18 – O cavalo de Tróia
19 - Cena de matadouro	19 – Cadmus e o escravo
20 - Elevadores de trigo	20 – A loba romana
21 - Estreito de Magalhães	21 – Escultura assíria
22 - Pólos da Terra	22 – Contagem de cabeças
23 - Terras antárticas (<i>icebergs</i>)	23 – Nome de Nabucodonosor em caracteres uniformes
24 - Roald Amudsen (capitão norueguês que explorou o Pólo Sul)	24 – Judeus escravizados pelos assírios
25 - Cabana do Capitão Scott	25 – Príncipe indiano
26 - Aurora Astral	26 – O deus Buda
27 - Mapa parcial do Sul do Brasil e fronteiras	27 - Confúcio
28 - Serra	28 – Litor romano
29 - Vista de Blumenau	29 – Trineme persa
30 - Pinheiro, pinha e pinhão	30 - Feidipedes
31 - A Zona da Mata	31 – Votação do ostracismo
32 - Rosa dos Ventos	32 – Soldados persas
33 - Monumento da Independência	33 – Partenon
34 - Sonda do Araquá	34 – Coluna jônica
35 - Fogueiras de café em S. Paulo	35 – Coluna dórica
36 - Pilha de café queimada comparada com o Pão-de-Açúcar, Arranha-céu dos Estados Unidos e a Torre Eiffel	36 – Coluna coríntia
37 - “Visconde de Sabugosa” servindo café para D.Benta	37 – Sócrates
38 - “Quindim” enjoado	38 – Mapa do Mediterrâneo
39 - Baía de Guanabara	39 – Gladiador romano
40 - “Quindim” vai pescar	40 – Antônio e Cleópata
41 - Pico do Itabira	41 - Augusto
42 - As naus de Cabral	42 – Jesus Cristo
43 - O cabralzinho de pano	43 - Nero
44 - Cachoeira de Paulo Afonso	44 – Altar em Pompéia
45 - Guerrilhas no Sertão	45 – “Cave Canem” (mosaico de um cachorro que significa: Cuidado com o cachorro!)
46 - Mapa do Rio Amazonas e seus afluentes	46 – Um teutão
47 - A boca do Amazonas	47 – Átila
48 - Adeus Brasil! (o navio parte para a América Central)	48 – Um monge
49 - “Quindim” ensinando inglês a tia Nastácia	49 – Monge copiando um livro
	50 – Mapa da localização de Jerusalém
	51 – Pergaminho, pena e tinteiro dos antigos
	52 – Maometano rezando
	53 – Árabe do deserto

50 - Mapa da América do Sul	54 – Estilo árabe
51 - Mapa parcial do Mar das Antilhas e ilhas	55 – Minarete árabe
52 - Corrente do Golfo	56 – Carlos Magno
53 - Mapa parcial do Canal da Flórida	57 – Guerreiro medieval
54 - O ciclone	58 – Castelo medieval
55 - A pesca do “Visconde”	59 – Castelo com ponte levadiça
56 - Sondas de petróleo (EUA)	60 – Armadura do séc.15
57 - O “Terror dos Mares” rodeado de navios	61 – Dama medieval
58 - Entrada de Nova York	62 – O rei da França e o pirata Rolo
59 - O pessoal do Sítio na Broadway	63 - Um cruzado
60 - “Quindim” com focinheira em frente a loja americana “Macys”	64 – Os reis cruzados
61 - Arranha céus	65 – Selo de Ricardo Coração de Leão
62 - A turma do Sítio olhando do alto de um arranha céu	66 – Marco Pólo e suas viagens
63 - “Carole Lombard” e tia Nastácia	67 – Marco Pólo
64 - Pesca do bacalhau	68 – Joana Darc
65 - Erico, o Ruivo, descobridor da Groelândia e seus companheiros	69 – Torre na qual Joana Darc esteve presa
66 - Círculos da Terra	70 – Prelo antigo
67 - Cálculo do circulo da Terra	71 – Cristóvão Colombo
68 - Meridianos	72 – A nau Santa Maria
69 - Circulo Ártico	73 – Vasco da Gama
70 - Emilia e o Professor Jantzen	74 – O poeta Camões
71 - O trenó de “Quindim”	75 – Fernão de Magalhães
72 - Pescando focas	76 – Batalha entre Cortez e os índios do México
73 - Pedrinho fugindo de um urso	77 – Miguelangelo no trabalho
74 - Do barco avistam baleias ao longe	78 – Rafael (pintor da Renascença)
75 - Mapa do Estreito de Bering	79 – Martinho Lutero
76 - Transporte de canhões em dorso de elefantes e camelos	80 – Enrique VIII
77 - Se a terra fosse uma bola de borracha e se fosse comprida no centro...	81 – Shakespeare na corte de Isabel
78 - Mapa parcial do Japão e suas fronteiras	82 – Carlo I
79 - Vista japonesa	83 – Cromwell (O “rei” da Inglaterra)
80 - Piratas fugindo de “Quindim”	84 – O rei Sol
81 - Mapa parcial da China	85 – Pedro, o Grande
82 - A grande muralha da China	86 – Soldado russo
83 - Cena de rua chinesa	87 – Soldado prussiano
84 - Vista de Pequim	88 – Whashington
85 - O portuguesinho de Macau	89 – O povo em revolta
86 - Mapa da Austrália e fronteiras	90 – Bonaparte
87 - O ornitorrinco	91 – Napoleão I
88 - Boomerang batendo na testa de Pedrinho	92 – Schubert
89 - Mapa parcial da Nova Zelândia	93 – Mozart
90 - Corte de uma ilha de coral	94 – Lincoln
91 - Mapa da Índia	95 – Princesa Isabel
92 - Mapa do Mar Vermelho cortando a África	96 – Pedro II
93 - Caravana de escravos	97 – Guilherme II e Francisco José
94 - Mapa de importantes lagos da África	
95 - Um oásis	
96 - Mapa do Mar Mediterrâneo	
97 - Ruínas do Parthenon	
98 - Mapa parcial da Grécia	
99 - Mapa dos rios da Europa	
100 -Rua de Veneza	
101 - Mapa parcial da Espanha	
102 - Estreito de Gibraltar	
103 - Camponesa	
104 - Mapa do Mar do Norte da Europa	

105 - Decapitação de uma rainha da Inglaterra 106 - Paisagem holandesa típica 107 - Cidade holandesa 108 - Paisagem suíça típica	
---	--