

Simone Burioli Ivashita



Universidade Estadual de Londrina (UEL)
si.ivashita@gmail.com

Aline Daniella Rezende Vieira



Universidade Estadual de Londrina (UEL)
aline.rezendes@gmail.com

A COMISSÃO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL (1936-1938) E AS REPRESENTAÇÕES ACERCA DA LITERATURA PARA A CRIANÇA

RESUMO

A literatura infantil aparece como uma demanda da escola moderna, mas quando na história do país se pensou pela primeira vez, institucionalmente a literatura infantil? No Brasil, este debate acontece somente no Governo de Getúlio Vargas, com a criação da Comissão Nacional de Literatura Infantil (CNLI), em 1936, pelo ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema. A CNLI legou um rico material para a pesquisa e produção acadêmica em diversas áreas do conhecimento. Como resultados preliminares temos que entre atas, pareceres, inventários etc, seis documentos notabilizam as concepções dos membros da comissão acerca da literatura infantil. Os pareceres revelam que apesar dos tempos, perdurava a desescolarização da literatura para a criança.

Palavras-chave: História da Educação. Literatura Infantil. Comissão Nacional de Literatura Infantil.

THE NATIONAL CHILD LITERATURE COMMISSION (1936-1938) AND REPRESENTATIONS ABOUT LITERATURE FOR CHILDREN

ABSTRACT

Children's literature appears as a demand of the modern school, but when in the history of the country did children's literature think institutionally for the first time? In Brazil, this debate takes place only in the Government of Getúlio Vargas, with the creation of the National Commission for Children's Literature (CNLI), in 1936, by the Minister of Education and Health, Gustavo Capanema. CNLI has bequeathed a rich material for research and academic production in several areas of knowledge. As preliminary results we have that among minutes, pareceres, inventories etc., six documents highlight the commission members's conceptions about children's literature. The opinions reveal that despite the times, the unschooling of literature for children persisted.

Keywords: History of Education. Children's literature. National Commission for Children's Literature.

Submetido em: 08/05/2020

Aceite m: 23/04/2021

Publicado em: 26/06/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n31p341-355>



1. INTRODUÇÃO

Segundo dados divulgados na última edição da pesquisa *Retratos da Leitura*¹, o maior engajamento entre as autodeclaradas pessoas leitoras no Brasil está justamente naquelas em idade escolar, sendo 67% na faixa etária entre 5 a 10 anos; 84% entre os de 11 a 13 anos; e 75% de leitores na faixa entre os 14 e 17 anos, Failla (2016, p. 186). A interpretação de que no Brasil a maior concentração de leitores está entre aqueles indivíduos de idade escolar é reforçada quando observamos que os demais números da pesquisa apontam franca decadência nos índices dos cortes etários seguintes.

As iniciativas desenvolvidas no campo da Educação destinadas à leitura e disseminação do livro ao longo do tempo, são cruciais para compreender essa correlação. Embora não seja possível, apenas por esses dados, afirmar se os respondentes da pesquisa referiam-se ao consumo de literatura infantil e juvenil, o que se sabe é que esse nicho correspondeu a 21% das vendas no varejo em 2019² e que o fato de ser um objeto da cultura escolar, exerce alguma influência nos números.

Esses fatores e a própria existência de uma literatura adjetivada como infantil, sucitaram uma série de questionamentos sobre o enlace entre escola e literatura para a infância, dentre eles, o interesse em buscar quando, de fato, é possível demarcar, na História do Brasil, o irromper da literatura destinada à criança como uma questão no bojo do debate institucionalizado da Educação? Esse tema carece de que se remonte minimamente a história da literatura infantil, de uma maneira mais ampla, e mais específica, sua chegada à escola brasileira.

Como um primeiro movimento em busca da resposta, localizamos como marco temporal, a efetivação de um sistema educacional no Brasil e a criação do Ministério da Educação e Saúde (MES) em 1930, no recém firmado Governo Provisório de Getúlio Vargas, e é nele que, em 1936, com Gustavo Capanema à frente do MES, foi criada a Comissão Nacional de Literatura Infantil (CNLI).

A CNLI viveu por dois anos, e embora não tenha inaugurado o debate da literatura infantil no país, propriamente dito, foi a primeira vez que o institucionalizou, Costa (2011, p 23). Legou documentos que registram embates e propostas de ações em torno da

¹A série *Retratos da Leitura* é realizada pelo Instituto Pró-Livro desde 2001, é a única pesquisa realizada em âmbito nacional sobre o comportamento leitor brasileiro. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf. Acesso em: 19 dez. 2019.

²Dado da pesquisa Painel do Varejo de Livros no Brasil, realizada pela Nielsen para o Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL) Disponível em: https://snel.org.br/wp/wp-content/uploads/2020/01/SNEL_13_2019_-_13T_2019.pdf. Acesso em 10 fev. 2020.

literatura infantil. Esses documentos são material relevante para produções variadas no campo da Educação, da História, da Literatura e afins e estão conservados nos arquivos do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), sediado no Rio de Janeiro, mas podem também ser acessados pelo *site*³ do CPDOC onde encontram-se digitalizados no arquivo intitulado “Gustavo Capanema”.

Contudo, buscarmos historicamente essa institucionalização, nos encaminhou ao problema deste trabalho: o que concebiam como literatura infantil aqueles que estavam encabeçando a institucionalização dos debates acerca do tema, os membros da CNLI? Entre atas, artigos, pareceres, inventários e projetos do arquivo de Capanema, elencamos seis pareceres nos quais cinco, dos membros da formação inicial da Comissão acrescidos do secretário Murilo Mendes, fazem uma tentativa de delimitar o que, em suas opiniões, concerne à literatura infantil.

Propomos, para tanto, recompor a trajetória da literatura infantil e sua chegada à escola brasileira, em seguida, caracterizar rapidamente o período histórico do Governo Provisório de Vargas, passando pela concepção de educação daquele período; e, finalmente, apresentar a CNLI de Capanema, a fim de compreendermos as delimitações para a literatura infantil expressas em textos dos seus integrantes que introduziram os trabalhos desempenhados em sequência.

Quando falamos em literatura infantil neste trabalho, nos aproximamos da compreensão de Coelho (2000, p.28) acerca de sua natureza: “A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através das palavras”. Essa concepção mais atual acerca da produção literária destinada ao público infantil não anula o fato de ela despontar antes, como subgênero literário subsidiário da educação das crianças.

Ao pensarmos o livro de literatura infantil em sua materialidade, o concebemos como potente instrumento da cultura escolar e corroboramos com Dominique Julia (2001) ao afirmá-la como:

[...] conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e **um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas** coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).(JULIA, 2001, , p.10-11, grifo nosso)

Partilhamos do entendimento de Julia (2001) de que a cultura escolar além de produto de uma sociedade inscrita em um tempo histórico específico, é, antes, produtora

³ Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/>> Acesso em: 11 jan. 2010.

de cultura própria, já que em distintos períodos de sua trajetória alguns elementos são permanentes e lhe atribuem identidade – espaço característico, cursos divididos em níveis distintos e corpo profissional específico. Ou seja, mais que apenas repercutir as demandas, modos, valores e normas de um tempo num sentido mais amplo, a escola cria uma cultura que lhe é peculiar. Remetendo ao tema de interesse deste trabalho, o livro como objeto desta cultura não passa imune a uma necessidade social externa mas também interna de (re)produção da cultura escolar.

Na medida em que se consolida como gênero literário, ao longo do século XVIII, a literatura infantil se interpõe em um dilema. De um lado, a relação com suas origens que remontam o surgimento da burguesia, e que a circunscreve em uma prerrogativa pedagógica e moral e lhe concede natureza ideológica - ou seja, é pensada por comunicadores adultos para receptores crianças; por outro, em completa oposição, sua missão literária, que é autônoma, Zilberman (2003). Essa dualidade na natureza da literatura infantil figura indicativo importante para compreender o papel que pode desempenhar na cultura escolar.

Essas ponderações contribuem para qualificar os documentos produzidos pela CNLI à luz do entendimento de Bloch (2001) acerca dos testemunhos históricos enquanto tudo aquilo que perpassa a existência humana. Partilhamos da concepção de de Le Goff (2001) que alarga a compreensão do documento como fonte da memória histórica, e o destaca em sua passagem para a condição de monumento, ou seja, sua utilização pelo poder, sua fabricação segundo as relações de força que existiam nas sociedades em que foram forjados.

Este trabalho inscreve-se no campo da História da Educação por comparar, analisar e contribuir para o conhecimento do passado educacional, problematizando uma fonte de pesquisa tão inovadora e rica quanto os pareceres da CNLI.

As fontes, dentro da pesquisa historiográfica, são parte importante do processo de pesquisa, pois trata-se de identificar “no conjunto dos materiais produzidos por uma determinada época, por determinado grupo social, por determinada pessoa aqueles que poderão dar sentido à pergunta que inicialmente se propôs” (LOPES e GALVÃO, 2001, p. 7).

Ao longo da investigação notamos que as fontes podem ser muitas ou poucas, eloqüentes ou silenciosas, acessíveis ou parcas, e só a partir do momento que nos propomos a trabalhar com elas que se torna possível as problematizações, mesmo sabendo que “em sua inteireza e completude, o passado nunca será plenamente cohecido e compreendido; no limite podemos entnedê-lo em seus fragmentos, em suas

incertezas” (LOPES e GALVÃO, 2001, p. 77).

É a partir desse entendimento que pretendemos trazer as concepções que se sobrepõem nos primeiros debates institucionalizados acerca da literatura infantil, utilizando os textos selecionados como fonte de pesquisa.

2. LITERATURA INFANTIL, SOCIEDADE E ESCOLA

Embora a produção literária orientada para o público infantil surja, ainda que de maneira esparsa e não explicitamente anunciada como tal, na Europa do século XVII, Zilberman (2013), para esse levantamento histórico importa, essencialmente, as condições que favoreceram para que ela se somasse como objeto relevante da cultura escolar, o que ocorreu nos séculos seguintes.

O século XVIII foi cenário de profundas transformações filosóficas, políticas e sociais. A racionalidade iluminista preconizou a multiplicação e a valorização das ações formativas pelo viés das luzes, a escola que se almejava naquele período, espaço para a educação popular, laica, gratuita e estatal é uma das reivindicações do movimento revolucionário de 1789. Entretanto, é preciso destacar, nesse ponto, que há contrastes distintivos entre o tipo de educação que era oferecida às camadas sociais.

Nesse mesmo período, as fábulas de Jean de La Fontaine⁴ e os contos de Charles Perrault⁵ circulavam desde a Corte francesa para toda a Europa e aos poucos, nos restritos círculos burgueses, eles se consagravam como escritores do público infantil. Em contrapartida, no tocante à escola, o que preponderava eram manuais, tratados e cartilhas escritos por pedagogos que valorizavam as qualidades que deveriam ser próprias da criança moderna. Os mesmos valores eram difundidos em livros, tratados de pedagogia, iconografias e demais produções artísticas. Para Hilsdorf, (2006) as concepções que atravessaram aquele século colocaram em evidência um novo paradigma de homem e seu modo de vida, o burguês.

No bojo das transformações culturais, os modos de ler são também modificados a partir do século XVIII quando, segundo Cavallo e Chartier (2002), teria acontecido a segunda revolução na leitura, marcando a transição entre a leitura dos textos sagrados e religiosos, para textos mais fluidos, despretensiosos, recreativos. De acordo com esses

⁴Charles Perrault (1627-1703) foi um escritor francês conhecido por inaugurar o gênero conto de fadas. Seu livro *Contos da Mamãe Gansa ou histórias do tempo antigo*, publicado em 1697, tornou o autor universalmente conhecido.

⁵Jean de La Fontaine (1621-1695) fabulista francês famoso por publicar, em 1688, o livro *Fábulas escolhidas*.

autores, as ideias revolucionárias circularam amplamente da França para o resto da Europa muito por meio de livros e impressos populares – a chamada Biblioteca Azul – por vezes, clandestinos, comercializados por ambulantes e que propulsionou, em grande medida, a mudança de mentalidade na Europa.

Segundo Ariès (1981), foi nesse período que se desenvolveu mais fortemente um novo sentimento em relação à infância, as relações familiares foram modificadas, a privacidade passa a ser valorizada em virtude de uma moralidade burguesa; para o autor, a mudança de olhar sobre criança, ou a invenção da infância só ocorre nas camadas de prestígio, já que entre os mais pobres, as dificuldades de se alcançar a vida adulta permanecem e conseqüentemente, de enxergar a infância como uma etapa de especificidades.

Lajolo e Zilberman (1991) apontam que essa valorização da infância transforma o papel exercido pela criança na sociedade, em virtude de um novo estereótipo familiar. Nele, centralizado em torno do trabalho, cada personagem desempenha uma função essencial a essa instituição, a família. O pai é o mantenedor, a mãe gerencia a vida doméstica e a criança é “[...] o beneficiário maior desse esforço conjunto [...] a preservação da infância impõe-se enquanto valor e meta de vida”. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991, p. 17).

Entretanto, o papel atribuído à criança era, porém, meramente simbólico já que elas não tinham qualquer relevância no que diz respeito à política ou qualquer outro poder reivindicativo. Antes, a ideia de pureza e fragilidade a que evocavam o estereótipo familiar burguês, mantinha a criança atrelada a uma necessidade total de tutela, de proteção que passou a ser exercida, em corresponsabilidade por família e escola.

A escola, de mãos dadas com a família, atuava de forma complementar fazendo a mediação entre criança e sociedade, preparando-a para o mundo, inculcando os valores burgueses e pouco a pouco, ainda que sem a exigência de obrigatoriedade, cristalizando a escolarização como atividade compulsória das crianças.

Corroboramos com Lajolo e Zilberman (1991) ao afirmar que a literatura dirigida à criança está inserida em meio a esses processos que caracterizaram a sociedade moderna. A legitimação do gênero veio através de três elementos característicos do século XVIII: a industrialização, a expansão das mercadorias e o processo de escolarização da criança.

Os três elementos imbricam-se de maneira codependente no que concerne a ascensão do livro de literatura infantil. A Inglaterra, ao longo dos dois séculos anteriores, se firmara como potência marítima e comercial, acumulando riquezas e condições

necessárias para impulsionar a produção industrial que se consolidaria – matérias-primas e potente mercado consumidor – que, por sua vez ocasionaram o avanço e aprimoramento das tecnologias. Nesse contexto, despontam produções em série de livros e a conversão deles em mercadoria. O livro infantil como mercadoria também tem laços estreitos com a escola e o processo de escolarização da criança, uma vez que só passa a existir a partir de uma demanda que advinha de algo que só a escola era capaz de produzir, a criança leitora/ consumidora dos impressos infantis (Lajolo e Zilberman, 1991).

A condição da literatura infantil como mercadoria e produto de uma escolarização contribuiu significativamente para que o gênero tardasse a ser reconhecido como tal por críticos e setores especializados. Arrastou-se no tempo a concepção da literatura como subgênero, ou gênero menor. Essas concepções eram reforçadas justamente pelo caráter mercadológico da literatura infantil, pragmático que interferiam diretamente na qualidade artística dos textos e que a recalcava para a finalidade última de uma *literatura sem adjetivos*⁶, a emancipadora.

A permanência da literatura infantil através dos tempos, no entanto, não se deu apenas por sua funcionalidade, como afirmam Lajolo e Zilberman (1991, p. 20):

Apesar de ser um instrumento usual de formação da criança, participando, nesse caso, do mesmo paradigma pragmático que rege a atuação da família e da escola, a literatura infantil equilibra – e, frequentemente, até supera – essa inclinação pela incorporação ao texto do universo afetivo e emocional da criança. Por intermédio desse recurso, traduz para o leitor a realidade dele, mesmo a mais íntima, fazendo uso de uma simbologia que, se exige, para efeitos de análise, a atitude decifradora do intérprete, é assimilada pela sensibilidade da criança.

O século XIX é aquele em que a literatura infantil consagra-se definitivamente como gênero literário, é nele que as qualidades artísticas do texto paulatinamente passam a ganhar centralidade na produção a exemplo de autores que haviam sido bem sucedidos no século anterior, como Perrault, Jonathan Swift e Daniel Defoe, garantindo uma identidade própria ao gênero e o consumo da literatura infantil enquanto mercadoria. A fórmula que elevou a literatura infantil a esse novo *status* consistia em justamente equilibrar o pragmático e o fantástico, e graças a ela, o século XIX tratou de fabricar livros e autores clássicos da infância que sedimentaram a posição de destaque da literatura infantil na produção literária como um todo.

⁶ Maria Teresa Andruetto em sua obra *Por uma literatura sem adjetivos* (2013) defende que o enquadramento da literatura como *infantil* ou *juvenil* faz parte de uma estratégia mercadológica que reservou à produção literária destinada a esse público o caráter funcional, utilitário. Para a autora, a rotulação da literatura é um perigo, uma vez que o adjetivo (infantil/juvenil) se sobrepõe sempre ao substantivo (literatura). Nesse caso, assume-se o leitor destinatário do texto, e via de regra, esse recorte (destinatário) é o suficiente para alojar vieses moralistas, políticos, etc.

Foram esses clássicos trazidos da Europa os primeiros livros para a infância a serem editados no Brasil, antes que por aqui se estabelecessem os autores e as narrativas próprias do país que dariam uma tônica nacional à literatura infantil.

2.1. Literatura Infantil no Brasil

As primeiras publicações para a criança no Brasil começam a aparecer com a implantação da Imprensa Régia, em 1808, como um atraso de mais de século e meio em relação à produção na Europa, como afirmam Lajolo e Zilberman (1991). As produções que passam a circular no país restringem-se, nesse primeiro momento, a contos clássicos europeus.

Para as mesmas autoras foi com a progressiva mudança de perfil de sociedade rural para urbana, entre os séculos XIX e XX, a escola passa a ser a instituição em que se confia a iniciação da infância, e em virtude disso, há certa abertura para a produção de uma espécie de produção didática e literária especificamente para o público infantil. Nesse ponto, ao contrário do que ocorre em sua gênese, quando a literatura existe mais é apropriada pela escola; no Brasil, ela nasce pela escola.

A configuração da produção literária só tomou outros contornos a partir da publicação, em 1921, de *Narizinho Arrebitado*, escrito por Monteiro Lobato. O autor se consolidou por acessar às crianças com o uso de uma linguagem que lhes fosse interessante, além disso, suas obras são marcadamente nacionalista, fugindo ao estereótipo das fórmulas européias.

Durante um extenso período, as obras de Lobato dominaram o mercado editorial infantil, aos poucos, o crescimento da produção para as crianças prova que há espaço para as publicações infantis. De acordo com Lajolo e Zilberman (1991) isso se deve, em grande medida, às melhorias sociais, como maior escolarização, a centralidade da literatura em meio ao modernismo e a ascensão de uma classe média industrial.

3. A COMISSÃO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E AS DELIMITAÇÕES ACERCA DA LITERATURA PARA A CRIANÇA

A história da CNLI começa, oficialmente, em maio de 1936, em meio ao Governo Provisório de Getúlio Vargas, com a publicação em D.O. na Portaria de 4 de maio de

1936⁷. Contudo, não podemos descolá-la de um contexto que fornece subsídios para compreender o que estava no bojo das discussões que desembocaram em medidas no campo da educação e da cultura em que se ela se insere.

No campo da educação, o Brasil passou por mudanças significativas no início do século XX. Destacamos como ponto de partida alguns marcos importantes, a saber: a criação do Ministério da Educação e Saúde (MES), em 1930; a Reforma Francisco Campos, de 1931; e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932.

A criação do MES foi parte do projeto do regime que se estabelecia, havia a necessidade de prover uma infraestrutura administrativa mínima para pôr em prática os fundamentos que o direcionava. O MES foi criado logo no início do Governo Provisório e teve nomeado como seu primeiro ministro, Francisco de Campos (ROMANELLI, 1986). O então ministro baixa seis decretos⁸ que se inscreveram na história do Brasil como Reforma Francisco Campos, e representam a primeira iniciativa de Estado em reformar efetivamente a estrutura de ensino do país.

Como bem ressalta a autora, o cenário de disputa entre facções dominantes fazem refletir nas leis direcionadas à educação muitas das contradições e do caos político e econômico que marcaram a época. A luta ideológica entre pioneiros e conservadores contribuíram para que as medidas adotadas ora pendessem para um lado, ora para outro, reflexo da cisão entre os educadores católicos e escolanovistas. Segundo Fausto (1995, p. 340): “O Governo Vargas não assumiu por inteiro e explicitamente uma das correntes apontadas, mas mostrou inclinação católica, sobretudo na medida que o sistema político se fechava”.

O MES ficou a cargo de jovens políticos mineiros, foi o caso de Francisco Campos e também de Gustavo Capanema, que assume a pasta em 1934. Capanema, que vinha das tradições oligárquicas de Minas Gerais, se acerca do debate da educação ainda durante o ministério de Campos, acompanhando com interesse as reformas empreendidas por ele. Ambos transitavam em círculos comuns e orbitavam os grupos de interesse mais

7

Disponível

em:

https://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=ARQ_GC_G&pasta=GC%20g%201936.04.29

Acesso em: 02 fev. 2020.

⁸ Decreto n.º 19.850 – de 11 de abril de 1931, cria o Conselho Nacional de Educação; Decreto n.º 19.851 – de 11 de abril de 1931, dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário; Decreto 19.852 – de 11 de abril de 1931, dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; Decreto n.º 19.890 – de 18 de abril de 1931, dispõe sobre a organização do ensino secundário; Decreto n.º 20.158 – de 30 de abril de 1931 organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências; Decreto n.º 21.241 – de 14 de abril de 1932, consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário.

conservador⁹, manteve-se no ministério de 1934 até o fim do Estado Novo, em 1945.

A aproximação de Gustavo Capanema dos setores mais reacionários da sociedade à época, demarca a preponderância do tom elitista que perdura nas várias ações do MES, sobretudo quando do acirramento político na iminência do Estado Novo. Contudo, é importante mencionar que o contrapeso exercido pelo grupo dos pioneiros tensiona também o Estado, e manifesta alguma influência na gestão Capanema durante o período de Governo Provisório.

A Constituição promulgada em 1934 versa sobre muitas das reivindicações do movimento renovador, expressos, sobretudo, em seu Capítulo II. Os artigos n.º 148, 150, 151, 156 e 157, por exemplo, que tratam respectivamente, da educação como direito de todos e dos poderes públicos de proporcioná-la junto à família; fixação do Plano Nacional de Educação, ação supletiva, gratuidade do ensino, etc; a descentralização do ensino; organização de recursos direcionados ao ensino; são elementos presentes no Manifesto, segundo Romanelli (1986). O texto da Constituição de 1937, no entanto, anula todos esses avanços.

À frente do ministério, no que concerne à cultura e educação, Capanema busca aumentar o campo de atuação e sua influência, e traz para o controle do MES o Serviço de Rádio-fusão Educativa e o Instituto Nacional de Cinema Educativo; cria o Conselho Nacional de Cultura; o Instituto Nacional do Livro, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, a Comissão Nacional do Livro Didático, a Comissão Nacional do Livro Infantil entre outros. Dessa forma, paulatinamente, tudo o que dizia respeito à educação e cultura passou a ser fiscalizado pelo Ministério, como afirma Horta (2010).

Um aspecto bastante controverso da gestão de Capanema, foi o fato de ele se acerrar também de personagens em oposição ideológica ao governo¹⁰, inclusive em colocações muito próximas a ele. É o caso, por exemplo, do poeta Carlos Drummond de Andrade, seu chefe de gabinete até 1945, e é também o caso de alguns dos membros da Comissão Nacional de Literatura Infantil, como Cecília Meireles e Lourenço Filho, ambos signatários do Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova.

Contudo, a figura dos intelectuais atreladas ao Estado – tanto na forma de suporte às artes à cultura, como dentro das instituições e grupos de trabalho do governo – trazia a legitimidade e a impressão de modernização necessárias ao Estado desenvolvimentista

⁹ CAPANEMA, Gustavo. *In*: CPDOC/FGV. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/CAPANEMA,%20Gustavo.pdf> Acesso em: 08 Mar. 2020.

¹⁰ Ibidem.

do governo Vargas, enquanto o que se fazia, na verdade, era o controle das produções artísticas e culturais.

Pensando nisso, o livro infantil enquanto objeto da cultura escolar constitui-se instrumento potente para atuação ideológica. Corroboramos com Zilberman (2003, p.16) ao afirmar que “a literatura infantil permanece como colônia da pedagogia”. E intencionamos, trazer as delimitações para a literatura infantil em pareceres compostos por seus membros, antes do acirramento político que estava à caminho.

A CNLI inaugura seus trabalhos em maio de 1936 e além da incumbência de pensar modos para fomentar a leitura, dentre suas atribuições, estavam dispostos a:

[...] realizar levantamentos sobre a situação desse tipo de produção literária; selecionar livros para serem traduzidos; classificar, por idades, as obras existentes e censurar as que fossem perniciosas; organizar um projeto de bibliotecas infantis e, com destaque, promover o desenvolvimento de uma boa literatura para crianças e jovens. (GOMES, 2003, p. 117)

Segundo a mesma autora, essas atribuições foram elencadas de acordo com constatações já sedimentadas acerca da produção brasileira de literatura infantil, primeiro, que era empobrecida, tanto as de cunho didático-científicas como as artísticas; segundo, que a produção de periódicos e quadrinhos destinados aos jovens haviam crescido desproporcionalmente a de livros no mercado editorial.

Partindo destas demandas, a Comissão se reunia semanalmente para debatê-las e apresentar suas resoluções ao ministro Capanema. O grupo que compôs inicialmente a CNLI contava com Jorge de Lima, Cecília Meireles, Elvira Nizynska, José Lins do Rego, Manuel Bandeira e Murilo Mendes como secretário. Com a precoce saída de Cecília Meireles, outros dois membros são incorporados ao grupo, Maria Eugênia Celso e Lourenço Filho.

Antes que o trabalho fosse de fato iniciado, o ministro Gustavo Capanema solicita aos membros da primeira formação da CNLI que componham, individualmente, um parecer sobre as delimitações da literatura infantil. Esses textos são norteadores das discussões que se seguem e é neles que se centra a preocupação deste trabalho, afinal, o que entendem por literatura infantil os membros da CNLI que a debateram de forma institucional?

Localizamos no acervo Gustavo Capanema no *site* do CPDOC/FGV esses textos/documentos microfilmados. Entendemos que trazer tais concepções auxilia a pôr em perspectiva o que hoje conformamos como literatura infantil e abre possibilidades para investigações mais aprofundadas. No limite, apresentaremos os pontos de contato entre

os entendimentos, uma vez que eles existem, pois aqueles homens e mulheres, são, afinal, pessoas incritas em um tempo.

Elencamos entre os seis pareceres os temas utilizados para qualificar a literatura infantil, as tentativas de delimitá-la no tocante a gêneros textuais não serão utilizadas. Dentre os elementos que definem a literatura infantil para os seis membros da Comissão Nacional de Literatura Infantil, é possível destacar um ponto quase unânime: a necessidade de desvincular a literatura infantil do livro didático. Jorge de Lima, assim descreve: “A literatura que não for diática nem programática, deve ser literatura infantil” (CG g 1936.04.29; 0507/4)

Para Elvira Nizynska da Silva, “O tipo comum de livro didático não se enquadra na literatura infantil.” (CG g 1936.04.29; 0507/7) ;

Murilo Mendes acrescenta: “Quanto ao setor didático, é nossa opinião que os livros propriamente técnicos não se enquadram no campo da educação infantil” (CG g 1936.04.29; 0507/11);

José Lins do Rego reforça esse entendimento: “A outra parte, a didática, compete aos mestres, aos chamados técnicos” (CG g 1936.04.29; 0507/18);

E Manuel Bandeira completa: “Podem essas obras também apresentar caráter didático, mas subordinado à feição recreativa” (CG g 1936.04.29; 0507/19).

O segundo elo entre algumas delimitações feitas pelos membros do CNLI, diz respeito à função recreativa da literatura infantil. Para Elvira Nizynska, “[...] a literatura terá como caráter essencial o recreativo” (CG g 1936.04.29; 0507/8); José Lins do Rego também sai em defesa desta perspectiva “Acho que o livro para menino deve ser um recreio, uma festa para criança, e nunca uma obrigação, um trabalho” (CG g 1936.04.29; 0507/18); e Manuel Bandeira é mais sucinto: “[...] os trabalhos da Comissão devem limitar-se às obras da literatura infantil de caráter recreativo” (CG g 1936.04.29; 0507/19).

Há pontos de vistas mais ponderado no limite entre o recreativo e o didático. Apresentaremos a seguir. Jorge de Lima defende “Mas a literatura mesmo sem intenções de obediência a programas oficiais de ensino pode sem querer ensinar muita coisa”.

Nizynska da Silva complementa:

Ela pode enriquecer e alargar a experiência da criança (experiência no seu sentido *lato*), pode despertar e aperfeiçoar qualidades morais e artísticas, pode influir para convenientes atitudes em relação aos problemas sociais, históricos e científicos; pode aperfeiçoar e enriquecer as formas de linguagem e pode, até, proporcionar informações. (CG g 1936.04.29; 0507/8)

Manuel Bandeira também pondera: “Podem essas obras também apresentar caráter didático, mas subordinado à função recreativa” (CG g 1936.04.29; 0507/19).

Murilo Mendes e Jorge de Lima mencionam a possibilidade de incluir livros escritos por crianças, o primeiro afirmará “Devemos considerar também os livros escritos pelas crianças” (CG g 1936.04.29; 0507/12); e o segundo reforça a proposta “Uma literatura interessantíssima constaria de cartas escritas pelas crianças” (CG g 1936.04.29; 0507/4).

Contrariando os pontos de contato entre as concepções dos demais membros, Cecília Meireles se posiciona de forma contundente, contrária à separação entre o livro didático e recreativo. Assim escreveu:

[...] Na própria literatura de adultos as obras didáticas não se excluem da Arte literária, mas constituem um dos gêneros em prosa, não há razão para, no que se refere à criança, estabelecer uma exceção incompreensível [...] essa divisão de livros recreativos e instrutivos perde um pouco o sentido dentro dos ideias da escola renovada, visto como ser frequentemente a obra que recreia a que melhor ao mesmo tempo educa e instrui. (CG g 1936.04.29; 0507/5)

O consenso de que a literatura deve afastar-se de um viés pedagogizante, por assim dizer, denota inicialmente a recusa em seguir fazendo da literatura infantil colônia da pedagogia¹¹ bem como o reconhecimento do gênero como historicamente enlaçado à escola. De semelhante intensidade, há a representação imediata do que se almejava da literatura para criança: recreativa, por fruição, por prazer.

4. CONCLUSÃO

As produções literárias dirigidas à criança são demarcadamente de domínio da pedagogia desde seu aparecimento. A literatura infantil tem tentado resistir ao confinamento da escola e a pedagogização de que foi historicamente assinalada, fator que contribuiu pela sua demora em ser validada enquanto gênero literário.

A proliferação da produção do livro de literatura infantil só se fez possível devido a condicionantes sociais históricos. Se em um plano mais amplo, se deu por conta da industrialização e pela necessidade de educar as camadas mais populares e tornou-se também produto daquela indústria, em um contexto mais localizado, falando de Brasil, também esteve pendente de um movimento de urbanização e maior escolarização da população.

O debate acerca das concepções da literatura infantil datam de muito tempo, e, no Brasil, ele foi institucionalizado, durante o Governo provisório de Vargas, com a criação da CNLI pelo MES tendo Gustavo Capanema no comando da pasta. Diante dessa institucionalização, se colocou a pergunta: o que compreendem acerca da literatura para

¹¹ ZILBERMAN, Regina. *A Literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003, p. 16.

a criança os membros da CNLI?

Os documentos analisados demonstraram a rechaça dos membros da Comissão em qualificar a literatura de motivações didáticas, atrelada a conteúdos, como infantil. Além disso, defendem que a literatura para a criança deve ser recreativa. A partir desses elementos, notamos a permanência de uma luta que vem sendo travada de longa data, pela desescolarização da literatura infantil.

REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, Maria Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. 1. Ed. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2013.

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **A apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CAPANEMA, Gustavo. **GC g 1936.04.29** (rolo 42; ft. 4 a 19/507), CPDOC/FGV. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/arquivo-pessoal/GC/textual/documentos-sobre-literatura-infantil-destacando-constituicao-resumo-de-atas-pareceres-relatorios-e-encerramento-em-1938-das-atividades-da-comissao>> Acesso em: 9 Mar. 2020.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental 2**. São Paulo: Ática, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COSTA, Aline Santos. **A Comissão Nacional de Literatura Infantil e a formação do público leitor Infanto-Juvenil no Governo Vargas**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. 164 p. Disponível em: <http://objdig.ufrj.br/34/teses/771119.pdf> Acesso em: 01 Mar. 2020.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 4. Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

GOMES, Ângela de Castro. As aventuras de Tibicuera: literatura infantil e a História do Brasil na Era Vargas. **Revista USP**, São Paulo: Gráfica CCS, USP, 2003, p.116-133. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13280/15098>> Acesso em: 5 jan. 2020.

HORTA, José Silvério Baia. **Gustavo Capanema**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010. 158 p. (Educadores).

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **O aparecimento da escola moderna**: uma história ilustrada. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.1, p.9-43, jan./jun., 2001. Disponível em: <<http://www.repositorio.unifesp.br/handle/11600/39195>> Acesso em: 20 dez. 2018.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 1. Ed. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **Literatura infantil brasileira**: História & histórias. São Paulo: Ática, 1991.

_____; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

LOPES, Eliane Marta Teixeira e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. – Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação do Brasil**. 8. Ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. Ed. São Paulo: Global, 2003.