

**O QUE ENSINA TAMBÉM PODE DIVERTIR, MAS NEM TUDO O QUE DIVERTE ENSINA:
OS DEBATES DA COMISSÃO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL (1936-1938)**

Celdon FRITZEN*

Gladir da Silva CABRAL**

Resumo: Em 1936, o Ministério Capanema criou a Comissão Nacional de Literatura Infantil com o intuito de gerar subsídios para políticas públicas de formação de leitores. Este artigo objetiva problematizar o que a CNLI, criada no início do Estado Novo, compreendeu conceitualmente a literatura infantil. Para isso, foram analisados os documentos recolhidos junto ao CPDOC/FGV e abordados os critérios usados por aquela Comissão Nacional de Literatura Infantil para delimitar o literário nas produções escritas para crianças. Constatou-se que, embora o critério do lúdico seja primeiramente sublinhado como definidor da literatura infantil, o pedagógico não é com isso excluído, mas, pelo contrário, ao fim decisivo. Isso leva a concluir que é o conceito ideológico acerca da literatura infantil – nacionalismo, utilitarismo, entre outros – que se pode observar operando nas avaliações da CNLI.

Palavras-chave: Literatura Infantil. CNLI. Estado Novo.

**THAT IS FUN TEACHES: THE DEBATES OF THE NATIONAL COMMISSION FOR
CHILDREN'S LITERATURE (1936-1938)**

Abstract: In 1936, the Minister of Education, Gustavo Capanema, created the National Commission for Children's Literature in order to establish public policies with regards to the formation of young readers. This paper aims to question what the National Commission for Children's Literature, created by the New State government in 1936, conceptually understood as its objective. We analyzed documents found at CPDOC/FGV and discussed the criteria used by that Commission in distinguishing what was literary among the writings for children. We observed that, although the entertaining criteria were first stressed as characteristic of children's literature, the pedagogic was not excluded as its main component,

* Doutor em Teoria Literária - Professor Adjunto de Literatura Portuguesa - UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina – Trindade, CEP: 88040-970, Florianópolis, SC, Brasil. Membro colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesc – Universidade do Extremo Sul Catarinense – Av. Universitária, 1105, CEP: 88806-000, Criciúma, SC, Brasil. A pesquisa que resultou neste artigo contou com financiamento do CNPq. E-mail: celdon@hotmail.com.

** Doutor em Literatura - Professor do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesc – Universidade do Extremo Sul Catarinense – Av. Universitária, 1105, CEP: 88806-000, Criciúma, SC, Brasil. A pesquisa que resultou neste artigo contou com financiamento do CNPq. E-mail: gla@unesc.net.

Celdon Fritzen

Gladir da Silva Cabral

and in the end it was considered to be decisive. In fact, the ideological concepts concerning children's literature – nationalism, utilitarianism, among others – are used in the evaluations performed by the CNLI.

Keywords: Children's Literature. CNLI. Estado Novo.

Introdução

Em 29 de abril de 1936, o Ministério da Educação e Saúde, chefiado por Gustavo Capanema, por meio de uma portaria, cria a Comissão Nacional de Literatura Infantil (CNLI). Para assumi-la, foram nomeados intelectuais de renome, educadores e literatos: Cecília Meireles, Elvira Nizinska, Jorge de Lima, Murilo Mendes, José Lins do Rego e Manuel Bandeira. Posteriormente, houve uma modificação desse quadro, saindo Cecília e sendo incorporados a essa Comissão Maria Eugênia Celso e Lourenço Filho. Em sintonia com as reformas do projeto educacional varguista¹, as tarefas destinadas a esse grupo consistiam em avaliar criticamente a produção literária infantil em língua portuguesa, incluindo as já traduzidas; relacionar as obras de literatura infantil estrangeira que se mostrassem de valor, a fim de que fossem traduzidas; classificar os públicos-alvo das obras segundo a faixa etária; "indicar ao Governo"² (CAPANEMA, GC 36.04.29-A) medidas no sentido de eliminar as obras de literatura infantil perniciosas ou sem valor; fomentar a produção nacional qualificada desse gênero; e instituir bibliotecas para crianças.

Os componentes se reuniam uma ou duas vezes por mês nas dependências do prédio do Ministério, recebendo jetons para esses encontros destinados a dar conta do grande cabedal de tarefas que lhes era solicitado. Foi conferida a Murilo Mendes a função de coordenador geral da Comissão e atas eram lavradas com o registro do andamento dos trabalhos³. Em novembro de 1938, a Comissão tem suas atividades paralisadas pelo Tribunal de Contas e a responsabilidade por elas é assumida pelo INEP.

Neste trabalho, o interesse incide sobre a discussão da concepção de literatura infantil que os debates da CNLI desenharam. Nesses, o que se gostaria de problematizar é o lugar da literatura infantil nas suas interfaces com a arte e a educação. Isso porque, ao observar os documentos produzidos pela Comissão, percebe-se que, apesar da tendência inicial dos integrantes seja a de distinguir esse gênero pelo seu caráter lúdico e desinteressado, efetivamente as ações terminaram por constituir-se em um processo de seleção e estímulo da produção literária para crianças no qual o critério educativo mais se releva. Quais as razões para essa inflexão? Que aspectos, para a CNLI, fazem a literatura infantil oscilar desde a sua inserção nas obras de arte até a aproximação com textos de mero interesse didático (ou da cultura de massa)?

Para dar conta de tal problemática, este artigo apresentará e discutirá as concepções de literatura infantil que circularam nos debates da CNLI, procurando mostrar uma inflexão que tende a fortalecer paulatinamente o critério pedagógico em detrimento do estético. Depois, situará a tensão entre arte e educação que atravessa historicamente esse gênero, a fim de localizar as contradições da CNLI na gênese e desdobramentos dessa literatura, bem como na sua nacionalização a partir da Primeira República. Para isso, destacar-se-á a presença implícita da dimensão ideológica como critério decisivo nas avaliações da CNLI acerca da produção literária para crianças.

Do lúdico ao pedagógico: o que especifica o literário infantil?

A primeira tarefa que a comissão estabeleceu foi definir o que se poderia compreender por Literatura Infantil. Na delimitação do objeto, encontra-se um critério de caráter negativo comum em todos os pareceres dos membros: não pode ser considerada produção literária para crianças obras cujo caráter didático é explícito. Junto a esse, outro critério assumiu destaque nas considerações: a presença do lúdico, como afirma José Lins do Rego, “o livro para menino deve ser um recreio” (CAPANEMA, GC 36.04.29; 0833/3). Assim, surgia uma fronteira que se deveria levar em conta quando se discutisse a literatura infantil na sua especificidade: ela tinha um caráter descomprometido em relação à instrução das crianças, visto que seu objetivo era proporcionar uma experiência lúdica. A princípio, parece ressoar na Comissão a ideia kantiana de que a arte é desinteressada; porém, nos pareceres em geral, logo após separar-se a dimensão do literário daquela que seria pedagogia, surge uma questão a equacionar nas indagações dos membros da CNLI: o lúdico não educa? O pedagógico não pode divertir? Eles não podem se complementar sem negar suas especificidades?

Mesmo não formalmente, a literatura pode educar, como também o que é de caráter pedagógico não necessariamente exclui o lúdico: essa é uma constatação que se verifica presente nas declarações dos integrantes da Comissão. Jorge de Lima sintetiza essa posição: “a literatura que não for didática, programática, deve ser literatura infantil. Mas a literatura mesmo sem intenções de obediência a programas oficiais de ensino pode sem querer ensinar muita coisa” (CAPANEMA, GC 36.04-29; 0815). Por sua vez, Murilo Mendes reforça a sobreposição possível entre o pedagógico e o literário: “Quanto ao setor didático, é nossa opinião que os livros *propriamente técnicos* não se enquadram no campo da literatura infantil; a não ser os que oferecem aspecto recreativo, como certos livros de história, antologias, etc.” [grifo original] (CAPANEMA, GC 36 04.29; 0819).

Esse difícil discernimento conceitual entre o que seria exclusivo ao campo pedagógico como ao artístico pode ser mais bem questionado se nos pusermos a entender

como a CNLI atribui propriedades a cada um desses campos. O que cabe como particularidade do artístico segundo os pareceres é o lúdico. Por esse, poder-se-ia entender o envolvimento espontâneo da criança com a leitura e não como resposta a uma demanda pedagógica. Essa compreensão ecoa posições defendidas pelo movimento da Escola Nova, do qual dois membros da Comissão (Cecília e Lourenço Filho) foram signatários do Manifesto de 1932:

Nessa nova concepção da escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo. (O MANIFESTO..., 1932).

Buscada espontaneamente pela criança, centro do processo pedagógico, a literatura infantil pareceria oferecer-se como um exemplo do que a nova escola deveria estimular. Contudo, essa mesma ideia de valorizar o que seja de interesse infantil, o lúdico em particular, em seguida é aproximada ao pedagógico. Queremos dizer que, ao mesmo tempo que a Comissão nos seus debates se empenha em delimitar o estético, negando à literatura infantil o que tenha caráter eminentemente pedagógico, em seguida este retorna, para agasalhar-se junto àquela, pela dimensão recreativa que podem compartilhar articuladamente. Assim, o estético recebe excedente educativo e o pedagógico, recurso motivacional.

Cecília Meireles, por exemplo, questiona a separação dos livros especificamente instrutivos do rol da literatura infantil. Isso porque “a divisão entre recreativos e instrutivos perde um pouco o sentido dentro dos ideais da escola renovada, visto que se observa ser frequentemente a obra que recreia a que melhor [rasura no texto] ao mesmo tempo [*sic*] educa e instrui” (CAPANEMA, GC 36.04.29; 0816/3). Para resolver essa questão, propõe então que se faça uma distinção entre as obras produzidas para crianças segundo sua intenção: as de literatura-meio, que tiverem prévia e essencialmente a intenção de “comunicar determinados conhecimentos”; as de literatura-fim, escritas “com a intenção artística de realizar simplesmente uma experiência de beleza”.

Ocorre que essa divisão que daria um critério para separar o didático do literário, em seguida, mesmo, é diluída. Isso porque, se a intenção autoral permitiria discernir, a leitura crítica aproximaria novamente o artístico ao pedagógico, pois este não se exclui daquele, já que a literatura-meio também é arte:

No primeiro grupo estariam incluídos todos os compêndios, tratados, etc., cuja crítica entre nós ainda está por ser feita, e que devia ser subordinada a um duplo sentido pedagógico e artístico, uma vez que, nem por

pertencerem ao gênero didático deixam, esses livros, de pertencer à Arte literária em geral. (CAPANEMA, GC 36.04.29; 0816/3).

Vê-se que a categoria do literário se expande e termina por reunir obras da literatura-meio também. Mas isso na tarefa crítica exclusiva dos adultos, porque o interesse das crianças recairia nas obras de prosa e verso realizadas apenas para proporcionar uma “experiência de beleza”. Daí também a importância de se conhecer o que seria de seu gosto.

Cecília não esclarece o que entende por experiência estética e nem às crianças é dada a autoridade de selecionar exclusivamente as obras literárias⁴, pois a tarefa da Comissão, embora demonstre respeito à opinião delas, é estabelecer critérios que permitam qualificar-lhe a leitura, o que parece sempre fazer retornar o critério pedagógico sobre o artístico. Na argumentação de outro membro da CNLI, Elvira Nizinska da Silva⁵, também podemos observar essa perspectiva de indefinição de domínios entre o literário e o pedagógico, além de outros posicionamentos que dizem respeito à relação adulto x criança, e à beleza.

A educadora compreende que não é fácil delimitar a literatura infantil e, se deixarmos por conta das crianças, então, temos uma complicação a mais, pois o diversificado gosto delas faria o âmbito desse gênero se ampliar demasiadamente. Eis, portanto, o empenho dos educadores em levar as crianças, embora respeitadas, a ter seus instintos conhecidos e direcionados para a adaptação social. Nesse processo, a literatura infantil, inicialmente,

terá como caráter essencial o recreativo [...]. Entretanto, não deve ser essa apenas a finalidade da literatura infantil. Ela pode enriquecer e alargar a experiência da criança, 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 da linguagem e pode, até, proporcionar informações.

Mas essa qualidade só poderá ser atingida quando houver *beleza de forma*, quando o livro conseguir despertar a *emoção* da criança, quando nele a criança encontrar *ideais, modelos, heróis* dignos e de acordo com as suas mais *naturais tendências*, ou, em resumo, quando o livro for capaz de despertar alegria e prazer à criança. [grifos originais] (CAPANEMA, GC 36.04.29; 0816).

Se não encontramos uma definição mais elaborada de “experiência de beleza” em Cecília para situar a especificidade do literário em relação ao didático, aqui ela nos parece mais discernível, porém, assim como em Cecília e nos demais integrantes da Comissão, está localizada junto ao pedagógico. A literatura infantil essencialmente seria para o recreio; contudo, ela deve almejar mais. O que é esse “mais”? Elvira Nizinska da Silva avança uma série de metas que têm em comum proporcionar a ampliação das experiências éticas e cognitivas da criança, ou seja, o estético tanto mais se legitima quanto puder oferecer servir

Celdon Fritzen
Gladir da Silva Cabral

de exemplo moral ou aquisição de conhecimento. A beleza aqui age como um intermediário sobre a sensibilidade infantil de modo a fazer a criança reconhecer modelos em que se amparam já suas “naturais tendências”. Ou seja, a literatura infantil confirma os instintos nobres que seriam primitivamente próprios ao homem, quando representa, por meio da “beleza de forma”, os ideais que a criança busca despertada pela “alegria e prazer” da leitura.

Ora, se a literatura infantil se diferencia por oportunizar a ampliação dos horizontes ético e cognitivo de modo lúdico, o que a diferenciaria dos livros didáticos? Elvira Nizinska da Silva não vê diferenças se o critério do lúdico é atendido, pois, o que recreia, como vimos, também pode educar: “O tipo comum de *livro didático* não se enquadra na literatura infantil. Todo livro, porém, que possuir beleza de forma, elementos capazes de despertar a emoção e o interesse da criança, mesmo que tenha finalidade didática, pode e deve ser incluído em literatura infantil” [grifo no original] (CAPANEMA, GC 36.04.29; 0816/3).

Mas, torcendo a discussão para outro lado, toda a leitura que recreia a criança, então, pode ser considerada literária? Para a Comissão, o lúdico por si só não assegurava a qualidade desejada para tornar uma obra recomendável para as crianças. Tanto o é que um dos segmentos que é analisado por ela é o dos suplementos literários para o público infantil. As críticas a esse segmento também são visíveis na documentação deixada pela CNLI. José Lins do Rego fez uma curiosa pesquisa com o jornaleiro da sua rua, em Botafogo, procurando demonstrar o quanto esse produto da incipiente indústria cultural brasileira era consumido:

Os meninos nem esperam que ele chegue às portas de suas casas, vão ao seu encontro. O suplemento juvenil é o que mais se vende nos dias de sua saída. A matéria desse jornal é a mesma. Um polícia [*sic*] que persegue o bandido, o bandido que se disfarça. Este é o grande assunto. Outra seção procurada, sobretudo pelos meninos nas edições do domingo nos jornais é o cinema, para a coleção de artistas. As meninas se empenham grandemente mais do que os meninos nesse gênero de pesquisa. (GC 36.04.29; 0821/2).

Embora divertisse e cooptasse o gosto das crianças, esse era um tipo de leitura de que se temia um prejuízo na formação, pois, por exemplo, o contato com os relatos sobre feitos criminosos poderia causar uma influência negativa. Com essa preocupação, a CNLI escreveu, em maio de 1936, à Associação Brasileira de Imprensa, sugerindo que esta constituísse também uma comissão a fim de estudar a influência do sensacionalismo sobre crianças e adolescentes. Destacava, em particular, “o noticiário sobre crimes de morte, roubos, suicídios, desastres impressionantes”, cuja configuração nem sempre se mostrava

adequada em relação aos cuidados que a Imprensa “deve ter sobre a educação do povo”. E continuava:

Igualmente, seria de grande interesse e significação que essa associação fizesse uma ação de propaganda, no sentido do desenvolvimento, nos jornais e revistas de todo o país, de ações especialmente destinadas às crianças e aos jovens, e cuja orientação educativa, de um modo geral, poderia ser feita, se assim for julgado conveniente, por meio de sugestões periódicas da Comissão de Literatura Infantil. (CAPANEMA, GC 36.04.29; 0827/2).

Curiosamente, isso permite concluir que já não é o lúdico o fator decisivo para fazer com que o texto seja abrigado no gênero literatura infantil, uma vez que, sendo atendido esse critério pelos suplementos infantis dos jornais da época, assim mesmo, medidas que visavam controlar tais publicações foram sugeridas. Se basta aos livros didáticos o elemento recreativo para a Comissão julgar que possam ser inscritos no gênero literatura infantil, isso não ocorre com as publicações não didáticas, que mesmo divertindo às crianças podem comprometer a sua educação. Ou seja, aqui o lúdico se tornou perigoso tendo em vista que pode subverter a dimensão educativa. Ora, isso não sugere que, para a CNLI, o pedagógico seria, ao fim, a instância decisiva na seleção e estímulo da/à produção literária dirigida às crianças?

A literatura infantil como fenômeno ideológico

Esse movimento de exclusão inicial do pedagógico com o seu posterior retorno tácito para eleger-se critério de valor em relação à literatura infantil, inflexão realizada pela CNLI, não pode ser compreendido sem que situemos historicamente a tensão entre arte e educação que atravessa a formação desse gênero literário. Contemporânea da ascensão do modo de vida burguês e da expansão do sistema capitalista moderno, a literatura infantil emerge em meados do século XVIII junto a duas outras instituições: a escola e a família. Não, é claro, que essas instituições não existissem anteriormente, mas não da forma como hoje as conhecemos. A democratização do acesso à escola resultou de uma nova relação entre poder e saber, que tanto confirmava o ponto de vista burguês da importância do esclarecimento para engendrar liberdade, quanto à necessidade de qualificação da mão de obra, dadas as renovadas exigências de operacionalização do sistema produtivo capitalista. O modelo da família nuclear burguesa, ao destituir o modelo do feixe de relações, característico dos clãs, instituiu seu centro na criança, em torno da qual o casal agora orbitaria. Se as novas exigências sociais atingiram primeiro as crianças burguesas, paulatinamente, as crianças de trabalhadores também foram conduzidas para as instituições

escolares a fim de adquirirem uma educação necessária a sua respectiva inserção social qualificada.

É nesse contexto que a necessidade de produzir e distribuir materiais pedagógicos se impõe e a literatura infantil encontra condições para sua emergência. Primeiramente, a produção literária já existente e que encontrava ressonância junto ao público infantil começa a integrar o novo gênero (contos de fada, fábulas, folclore em geral); depois, obras são escritas para atingir esse segmento (pense-se em *Peter Pan*, *Alice no País das Maravilhas*, do final do século XIX, como exemplos disso). Mas, atrelada, por um lado, ao pedagógico, por outro, à cultura de massa, a literatura infantil padece, por sua gênese, da desconsideração da crítica. Como pode obter o estatuto de alta literatura, se nasce para constituir-se instrumento pedagógico, se se confunde com essa gama de obras que surgem para o consumo imediato e sem memória (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1984)? Vista nessa perspectiva – na contramão do posicionamento questionador diante do mundo que seria operado pela grande literatura, já que se destina à transmissão de valores do *status quo*; imersa nessa grande produção literária que tem a função entorpecedora de apenas entreter, divertir, já que aliena o sujeito da reflexão sobre sua historicidade sociopolítica e da transformação revolucionária do real – vista nessa perspectiva, como dar à literatura infantil reconhecimento artístico?

De certo modo, essas questões acima explicitadas não deixam de ser aquelas a que inicialmente a CNLI quer dar resposta. No entanto, ao oscilar entre o conceito de literário para crianças, que ganha ou perde valor conforme se posiciona em relação ao lúdico e/ou pedagógico, a Comissão parece ter realizado todo o debate sem considerar a dimensão da ideologia. E, embora discutisse valor literário sem explicitamente levar em conta essa dimensão, tudo leva a perceber que a CNLI justamente utiliza critérios ideológicos para estabelecer o que é literatura infantil, pois esta sempre acaba sendo avaliada nas suas relações com a pedagogia, com os valores que se quer defender e divulgar. Ou seja, mesmo não sendo problematizada, é a *avaliação ideológica* que, em última instância, estabelece quando o didático pode ser inserido na arte ou quando o lúdico já não é literatura. Mas o que queremos dizer quando nos referimos ao valor literário nas suas relações com o ideológico?

Visando melhor situar a ideologia no contexto dos problemas da filosofia da linguagem, Bakhtin/Voloshinov nos oferece o conceito de avaliação ideológica, o qual é decorrente da constatação de que o domínio do signo é também o domínio da ideologia: onde há signos, há diferentes forças histórico-sociais que ali operam, em concomitância ou não. A avaliação ideológica dos signos já é um processo que expressa esse jogo de forças, estabelecendo valor conforme a adequação dos signos julgados ao “horizonte social de uma época e de um grupo social determinados” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1999, p. 43). Quem

avalia, avalia em conformidade a determinados parâmetros dados pelo lugar social que ocupa em relação aos demais. Desse modo, todo signo ultrapassa a dimensão do puro representar de outra coisa para assumir um espectro ideológico:

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de *avaliação ideológica* (isto é, se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui também um valor semiótico. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1999, p. 30).

No caso específico de nossa questão aqui problematizada – Como a Comissão estruturada por Capanema delimita o literário infantil? – a coincidência do ideológico com o semiótico também é reveladora, justamente porque ela não aparece nos debates, embora os acompanhe integralmente. Avaliar uma obra literária para crianças não deixa de ser submetê-la ao “horizonte social de uma época e de um grupo social determinados” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1999, p. 43). Ora, se pensarmos no horizonte em que a CNLI se inseria, é necessário que lembremos que a literatura infantil desde que aqui foi requisitada, estimulada, aos fins do século XIX, tratou de adequar-se, de modo geral, a um caráter nacionalista e utilitário. Ela deveria se dedicar a uma tarefa educativa dos brasileiros sobre si, sobre o Brasil. Como dizia Veríssimo, ao tratar da necessidade de reforma do sistema educacional brasileiro: “Nós nos ignoramos a nós mesmos!” (VERÍSSIMO, 1985, p. 48). E na literatura oferecida para as crianças na escola residia um problema a ser equacionado: “o livro de leitura, que é acaso a mola real do ensino, mantém a mesma indiferença patriótica e suas páginas são páginas brancas para a geografia e a história pátria” (VERÍSSIMO, 1985, p. 54).

Educar a nação, e mais ainda educá-la sobre si mesma, era tarefa que alcançava também a literatura infantil. Lobato (1921), um pouco antes da CNLI, começava a responder com toda a sua obra para crianças a essa necessidade de criar livros que tivessem uma linguagem adequada à nossa realidade. Mesmo considerado o fundador de nossa literatura infantil – no sentido de um literário emancipado da doutrina pedagógica (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991) –, Lobato não deixa de ter uma obra nesse gênero que se divide explicitamente entre o lúdico e o pedagógico. Basta pensarmos em *Reinações de Narizinho* e *O Poço do Visconde*, por exemplo. De tal modo que, cerca de 30 anos depois de Veríssimo, a questão de desenvolver o nacionalismo e promover a modernização do País por meio da educação literária não foi ultrapassada, haja vista também o comprometimento do Estado Novo com esses aspectos.

Esses compromissos exigidos à nossa literatura infantil, muitas vezes cerceando a imaginação em prol de metas utilitárias, não a diferem daquela aparentemente produzida para adultos. Nossos intelectuais, afirma Antonio Candido, historicamente sempre produziram uma literatura que tende muito mais ao conhecimento e à divulgação da nossa realidade que aos arroubos da fantasia. Diferentemente de literaturas europeias, inseridos num país novo em vias de gestação, nossos literatos teriam assumido a função de produzir literatura como recurso ético e cognitivo para a formação da nacionalidade, literatura que cumpre uma missão que colocava muitas vezes o estético em segundo plano em relação à tarefa pragmática de construir uma nação: “A idéia de que a literatura brasileira deve ser interessada (no sentido exposto) foi expressa por toda a nossa crítica tradicional, desde Ferdinand Denis e Almeida Garrett, a partir dos quais tomou-se a brasilidade, isto é, a presença de elementos descritivos locais, como traço diferencial e critério de valor” (CANDIDO, 1981, p. 28).

O critério de representatividade do nacional como valoração estética, todavia, é também ideológico e preso a determinados horizonte e grupo social; Candido se refere à sua presença nos momentos decisivos da formação da nossa nacionalidade (Neoclassicismo e Romantismo) não como universal, mas como elemento que nos ajuda a compreender a emergência e a consolidação de um sistema literário autóctone, embora hoje não pudesse ser usado sem prejuízo da avaliação crítica: “Deve-se considerá-lo, pois, *subsídio* de avaliação, nos momentos estudados, lembrando que, após ter sido recurso ideológico, numa fase de construção e autodefinição, é atualmente inviável como *critério*, constituindo neste sentido um calamitoso erro de visão” [grifos no original] (CANDIDO, 1981, p. 28).

Candido publica a primeira edição da *Formação da Literatura Brasileira*, em 1959, cerca de 20 anos depois de encerrados os trabalhos da CNLI. Ele a escreve num momento em que o nacionalismo já mostrou mais de uma vez o perigo de sua possível face autoritária. O Estado Novo, em que pesem as diferentes avaliações político-econômicas que podem ser feitas em relação ao período varguista, foi um momento em que centralização de poder e nacionalismo se estreitaram em prol de um determinado projeto de país, com exclusões e inclusões operadas para efetivá-lo. Na concepção educacional daquele momento, retomando uma preocupação que Veríssimo – como vimos – já externara, nacionalismo e utilitarismo não eram menos presentes como conteúdos curriculares. A CNLI, por sua vez, não deixou de mencioná-los diversas vezes como elementos que deveriam ser considerados na avaliação das obras de literatura infantil.

Prova disso é encontrarmos referências ao nacionalismo e ao pragmatismo nos anteprojetos dos integrantes da CNLI para a montagem de uma ficha-padrão que servisse à classificação dos livros de literatura infantil. Nos anteprojetos, havia uma divisão dessa ficha

que de modo geral obedecia a três partes: fundo, forma e material. José Lins do Rego, no quesito fundo, assim se expressa em relação à dimensão patriótica: “daria 20 pontos [de um total de 100] ao interesse moral ou cívico, desde que este interesse se apresente sem que o menino perceba que o autor está querendo ensinar, doutrinar” (CAPANEMA, GC 36.04.29; 0845/2). Murilo Mendes, por sua vez, sem ainda estabelecer pontuação, propõe as seguintes perguntas avaliadoras que demonstram o quanto a fantasia deve se subordinar ao utilitarismo: “Consegue educar e recrear ao mesmo tempo? Traz à criança desenvolvimento da imaginação? Traz experiências úteis? Traz conceitos e idéias derrotistas, ou contra a moral? Insinua ou propaga conceitos de ódio de classe, ou de raça, ou de cor? Desperta o sentimento das coisas belas?” (CAPANEMA, GC 36.04.29; 0845/2). E se em Murilo e Lins do Rego, o literário aparece como dissimulado instrumento pedagógico que assim melhor cumpre sua função cívica e moralizadora, em Lourenço Filho, na sua proposta de ficha avaliada pela própria Comissão como a mais rica em critérios, em determinado momento lê-se mais explicitamente:

2) Alcance educativo:

- a) proporcionalidade entre os elementos de ficção e os de realidade (de tal modo que a composição possa satisfazer a imaginação intensa da criança, sem, contudo, deixar de influir sobre o desejável equilíbrio a que ela deve tender). [10 pontos]
- b) inspiração de atitudes para o bom gosto e para os sentimentos nobres e elevados. [10 pontos] (CAPANEMA, GC 36.04.29; 0847/2).

Ou seja, se retomarmos a avaliação de Antonio Candido sobre o caráter eminentemente utilitário de nossa literatura imbuído da missão nacionalizadora, não é muito difícil localizar a CNLI no mesmo horizonte ideológico. Não que não houvesse ocorrido modificações no quadro da produção cultural e artística brasileira desde a terceira metade do século XIX, período em que se encerra a *Formação da Literatura Brasileira*. Nossa primeira fase modernista demonstra ruptura nesse quadro no que se refere antes ao pragmatismo da linguagem que ao nacionalismo. Mas a tensão ideológica, a reboque do que acontecia no mundo que presenciava a ascensão dos totalitarismos nacionalistas, recrudescer na década de 1930. Lafetá (2000) discorre sobre uma inflexão que teria existido entre a primeira e a segunda fase do nosso Modernismo, pela qual poderíamos acompanhar uma valorização inicial do estético em favor, depois, do ideológico. Não seria difícil perceber nessas várias manifestações da CNLI, acima, em relação à imaginação, uma contenção dos arroubos desta, a fim de satisfazer expectativas éticas ou cognitivas. (Rego: “sem que o menino perceba que o autor está querendo ensinar, doutrinar”; Murilo: “traz à criança desenvolvimento da imaginação? Traz experiências úteis?”; Lourenço Filho: “proporcionalidade entre os elementos de ficção e os de realidade”).

Enfim, nesse aspecto, é o que queremos agora frisar, a avaliação do que é literatura infantil proposta pela CNLI responde ideologicamente ao desejo histórico de nossa intelectualidade de construir uma nação. Para isso, o componente educativo era visto como essencial. O próprio Manifesto dos Pioneiros da educação retomava esse ponto⁶. Difícil seria dar à literatura infantil, mesmo que inicialmente a intenção pareça ter sido essa, a autonomia estética legitimada no interesse da criança pelo lúdico. Esse gênero acabava por se ver colocado na mesma situação que a literatura brasileira em geral se pôs: diante da necessidade de subordinar a imaginação ao prático a fim de atender ao projeto de construção da nacionalidade, como aponta Candido na *Formação*. Desse modo, a CNLI furtivamente propõe que, em relação ao aspecto recreativo da literatura infantil, melhor seria que se pudesse aproximá-lo ao pedagógico, propiciando horizontes ético e cognitivo aos quais acesse a criança, pois o que ensina também pode divertir. Doutra perspectiva, mas complementar, ao lúdico que se mostrasse pernicioso para a educação dessas novas gerações, caso dos produtos da indústria cultural a eles dirigidos, o controle e a exclusão, pois nem tudo o que diverte ensina. De uma forma ou outra, é uma avaliação ideológica que, em última instância, determina o que é adequado para as crianças. Em conformidade a uma tradição que via na literatura além de “uma experiência de beleza” uma missão de construção da nacionalidade, por meio da aquisição de elementos éticos e cognitivos, é o critério ideológico que na CNLI tacitamente opera na avaliação do que é o literário infantil. Mesmo não possuindo um consenso explícito, é esse parâmetro que vai se insinuar e definir o valor do estético e do lúdico conforme se manifestem acordes com uma determinada visão de mundo a respeito da qual se quer educar os leitores.

Recebido em 19/5/2011

Aprovado em 30/8/2011

NOTAS:

¹ A política de Getúlio Vargas na educação produz e utiliza valores que questionam a educação tradicional e estabelecem como ideal o acesso da população em geral à educação pública e o respeito à individualidade do aprendiz. Além disso, o governo da época traz um tom marcadamente nacionalista ao processo e discurso educacional. A ideia era utilizar a escola como instrumento para modificar a sociedade. Para mais informações, ler *Educação conformada: a política de educação no Brasil – 1930/1945*, de Marlos Bessa Mendes Rocha, publicado pela Editora da UFJF, em 2005.

² Todas as informações sobre a Comissão Nacional de Literatura Infantil foram consultadas no arquivo privado de Gustavo Capanema, GCg 1936.04.29 (rolo 42; ft. 814 a 1061), CPDOC/FGV.

³ Para maiores informações sobre a CNLI, cf.: 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.

⁴ Fazer da criança o centro do processo pedagógico, proposta da Escola Nova, também pode explicar determinadas posições que valorizavam a opinião e as produções infantis. A esse respeito, Jorge de Lima enfatizava o quão positivo seria que se a Comissão pudesse estimular a publicação de cartas de autoria infantil, das quais diz ter lido muitas “de raro lirismo e de teor poético dificilmente encontrados em literatura de adultos” (GC 36.04.29; 0815). Murilo Mendes reforça essa posição ao afirmar que “se se levarem a sério todas as manifestações do espírito infantil, se se começar a organizar e colecionar tudo quanto se refere à produção intelectual das crianças, passaremos a ter, em breve, correspondência epistolar infantil, diários infantis, livros de poesia e de humor infantil, etc.” (GC 36 04.29; 0818). Todavia, não há notícia de nenhuma publicação de autoria infantil que tenha sido encaminhada pela Comissão, como também os estímulos para o incremento qualificado da produção literária para crianças, os concursos, não apresentaram categoria em que estas pudessem participar. É a literatura produzida por adultos e direcionada para o público infantil que, ao fim, se torna objeto da avaliação da CNLI.

⁵ Segundo Gomes (2003), Elvira Nizinska da Silva era professora da Escola de Educação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

⁶ “Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado. A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e freqüentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes [...]” (*O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*).

REFERÊNCIAS:

BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999. 196 p.

CAPANEMA, Gustavo. GCg 1936.04.29 (rolo 42; ft. 814 a 1061), CPDOC/FGV.

CANDIDO, Antonio. *Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos*. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981. 365 p., 438 p.

LAFETÁ, Luiz João. *1930: A crítica e o modernismo*. São Paulo: Duas Cidades, 2000. 283 p.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A leitura rarefeita livro e literatura no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1991. 177 p.

O MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. [Online] Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>. Acesso em 20 de abril de 2010.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lígia. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1984. 160 p.

VERÍSSIMO, José. *A educação nacional*. 3ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. 145 p.