

Monteiro Lobato e a literatura infantil brasileira

Kranjčina, Štefanija

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:131:840370>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-05-19**



Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Universidade de Zagreb
Faculdade de Letras
Departamento de Estudos Românicos

Monteiro Lobato e a literatura infantil brasileira

Tese de mestrado

Estudante:
Štefanija Kranjčina

Orientadora:
dr. sc. Majda Bojić

Zagreb, 2020.

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku

Monteiro Lobato i brazilska dječja književnost

Diplomski rad

Studentica:
Štefanija Kranjčina

Mentorica:
dr. sc. Majda Bojić

Zagreb, 2020.

University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Studies
Department of Romance Languages

Monteiro Lobato and Brazilian Children's Literature

Diploma thesis

Student:
Štefanija Kranjčina

Mentor:
dr. sc. Majda Bojić

Zagreb, 2020.

Índice

Resumo	1
Sažetak.....	1
1. Introdução	2
2. Termo <i>literatura infantil</i>	4
3. Literatura infantil	6
3.1. Livros infantis	6
3.2. Papel de adultos	8
3.3. Dualidade da literatura infantil	10
4. História da literatura infantil.....	12
4.1. Textos para crianças	12
4.2. Formação da literatura infantil.....	13
5. Literatura infantil brasileira antes de 1920	16
5.1. Literatura oral.....	16
5.2. Mudança cultural.....	17
5.3. Traduções e adaptações brasileiras	19
6. Monteiro Lobato	23
6.1. O primeiro livro infantil	25
6.2. Estilo do Monteiro Lobato.....	28
7. A menina do narizinho arrebitado.....	30
7.1. Resumo	30
7.2. Análise	31
7.2.1. Espaço.....	31
7.2.2. Narrador.....	32
7.2.3. Linguagem e humor	33
7.2.4. Personagens	35

7.3. Características didáticas	37
8. Conclusão	39
9. Bibliografia.....	41

Resumo

O presente trabalho examina o termo “literatura infantil” e as dificuldades que vários teóricos encontraram quando tentaram defini-lo. Também são apresentados o desenvolvimento histórico dos textos para crianças e a formação da literatura dirigida ao público infantil. Dentro da área da literatura infantil, a maior atenção foi dada ao desenvolvimento histórico da literatura infantil brasileira e às razões do seu desenvolvimento tardio no Brasil. No final, foi observado o papel que Monteiro Lobato e as suas obras infantis tiveram no desenvolvimento da literatura infantil.

Palavras-chave: literatura infantil, literatura infantil brasileira, Monteiro Lobato

Sažetak

Ovaj rad bavi se proučavanjem termina „dječja književnost“ i teškoćama s kojima su se teoretičari susretali kada su ga pokušali definirati. Također je predstavljen povijesni razvoj tekstova namijenjenih djeci i proces formiranja dječje književnosti. Posebna je pozornost posvećena povijesnom razvoju brazilske dječje književnosti te razlozima za njezin kasni razvoj. Naposljetku je također promatrana uloga Monteiroa Lobata i njegovih knjiga za djecu u razvoju brazilske dječje književnosti.

Ključne riječi: dječja književnost, brazilska dječja književnost, Monteiro Lobato

1. Introdução

O desenvolvimento da literatura infantil no Brasil ocorreu no fim do século XIX, muito mais tarde do que no resto do mundo. Tendo isto em conta, o presente trabalho procura apresentar as razões para tão tardio desenvolvimento da literatura infantil. O trabalho também procura mostrar o papel que Monteiro Lobato e *A menina do narizinho arrebitado*, o seu primeiro livro de literatura infantil, tiveram nesse campo.

No século XIX a vinda da corte portuguesa para o Brasil e o apoio da coroa ao desenvolvimento da escolarização no Brasil facilitaram o surgimento da literatura infantil brasileira no fim do século. Por causa da falta de professores brasileiros e de livros escritos especificamente para as crianças brasileiras, o desenvolvimento do sistema educacional, e por consequência, o aparecimento da literatura infantil brasileira, foi influenciado pelos educadores estrangeiros. No ensinamento, os professores estrangeiros, principalmente franceses, alemães, ingleses e norte-americanos, frequentemente utilizavam as suas línguas e os livros escritos nelas. Também se usavam as obras clássicas portuguesas, como *Os Lusíadas* de Camões, e as traduções feitas em Portugal para ensinarem as crianças nas escolas brasileiras. Mas o problema era que a língua utilizada em todas as edições e traduções estrangeiras e portuguesas era bastante diferente da língua que usavam as crianças brasileiras.

Por isso, no fim do século XIX começam a aparecer as traduções e adaptações brasileiras das obras infantis. Mas é importante salientar que os primeiros livros dirigidos às crianças brasileiras eram escritos com proeminentes características didáticas. Estas obras tinham características nacionalistas e patrióticas e pretendiam servir como um modelo de língua nacional. Por consequência, antes do 1920, os textos dirigidos às crianças brasileiras eram escritos principalmente para serem usados nas escolas e para transmitirem os valores patrióticos aos meninos brasileiros.

No princípio do século XX, trabalhando como editor, Monteiro Lobato começa a preocupar-se com a falta de livros apropriados ao público infantil brasileiro e a apoiar a ideia de livros infantis adaptados e escritos especificamente para as crianças brasileiras. Consequentemente, em 1920, Monteiro Lobato publica a sua primeira obra infantil – *A menina do narizinho arrebitado*. Ao contrário dos outros livros publicados na época, a motivação principal de *A menina do narizinho arrebitado* não era educar senão divertir às crianças.

Através desta obra Lobato ajudou a diminuir as características pedagógicas na literatura infantil brasileira e a aproximar os livros ao seu público destinatário – as crianças.

2. Termo *literatura infantil*

O termo “literatura infantil” é um termo de fácil compreensão à primeira vista, mas quando se tenta definir saltam à vista várias questões e complicações. Para uns, ao género literatura infantil pertenceriam somente os livros que se encontram nas bibliotecas infantis (Hameršak e Zima, 2015). Outros acham que o único critério para diferenciar a literatura infantil deveria ser o gosto infantil (Arroyo, 2011). Por isso várias definições sugerem que literatura infantil seria uma coleção de livros que os adultos liam na infância ou livros que hoje as crianças leem (Hameršak e Zima, 2015, p. 12). Portanto, é possível ver que o termo “literatura infantil” pode parecer “autoexplicativo”, mas na verdade não é assim. Embora se trate de um termo que à primeira vista parece simples, muitos teóricos encontraram dificuldades significantes quando tentaram defini-lo.

Em vários dicionários e enciclopédias é muito fácil encontrar uma das mais comuns e mais simples definições do termo. Por exemplo, segundo a Infopédia (2004-2018)¹ a literatura infantil é o “termo que designa uma literatura criada especificamente para as crianças”. Embora este tipo de definições apareça com frequência quando se fala sobre literatura infantil, é importante observar que a sua simplicidade deixa caminho aberto para muitas ambiguidades e questões. Por exemplo, definições como esta dão muita ênfase ao público para o qual literatura infantil é destinada. Mas, tendo isto em mente, é muito fácil observar que existem muitas obras que hoje são considerados como clássicos da literatura infantil, como *As Viagens de Gulliver* de Jonathan Swift, que não foram criadas especificamente para as crianças (Arroyo, 2011). Também é possível afirmar que existem muitos livros fantásticos cujo público não é composto somente pelas crianças (Grenby e Immel, 2009). Portanto, se seguirmos este tipo de definições, muitas obras não pertenceriam à literatura infantil. Tendo em vista a complexidade da literatura infantil, é possível notar que existem muitas definições semelhantes à da Infopédia que podem parecer corretas, mas na verdade não propõem distinções e limitações exatas e objetivas deste termo.

Nicholas Tucker (1990, segundo Lesnik-Oberstein, 1994) fala sobre as fronteiras inexatas da literatura infantil. Como muitos outros teóricos, Tucker também afirma que existem vários traços distintivos que saltam à vista quando se trata de comparar a literatura infantil e a literatura destinada aos adultos. Mas, Tucker salienta que, quando se tenta examinar

¹ Literatura infantil. (2003-2018). Em *Artigos de apoio Infopédia* [online]. Porto: Porto Editora. Disponível em: [https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$literatura-infantil](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$literatura-infantil) [18 de maio de 2018].

minuciosamente os supostos traços distintivos entre ambas as literaturas, a maioria delas torna-se difícil de sustentar. Por esta razão, quando falam sobre a literatura infantil, Hameršak e Zima (2015) afirmam que é possível encontrar uma exceção para todas as suas características que inicialmente parecem corretas. Vários teóricos, por exemplo, destacam a simplicidade como uma das características fundamentais da literatura infantil, mas Hameršak e Zima (2015, p.18) salientam que existem muitos livros que pertencem à literatura infantil, como *Alice no País das Maravilhas* de Lewis Carroll, que contestam a simplicidade como uma característica inegável da literatura infantil. Outros tratam de definir literatura infantil como literatura cujos protagonistas são crianças, mas obras como *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe e *As Viagens de Gulliver* de Jonathan Swift obviamente refutam isto como sendo a característica incontestável da literatura infantil (Hameršak e Zima, 2015). Por isso Hameršak e Zima (2015) veem a literatura infantil como um fenômeno heterogêneo que se opõe definições simples e finais.

3. Literatura infantil

Muitos teóricos que examinavam o termo “literatura infantil” encontraram também dificuldades e desafios na compreensão de ambas as palavras pelas quais o termo está composto. Tendo isto em vista, no texto que se segue vão ser apresentados os conceitos mais importantes para a compreensão do termo “literatura infantil”.

3.1. Livros infantis

Hoje em dia existem inúmeros livros infantis. Mas, ainda que a grande quantidade dos livros seja destinada ao público infantil, nem todos os livros para crianças podem ser designados como “literatura”.

Por isso, quando falam sobre o conceito da literatura infantil, Hameršak e Zima (2015) distinguem dois tipos de livros para crianças – livros utilitários e livros que não são utilitários. Para as autoras, os *livros utilitários* seriam todos os livros para crianças produzidos com um objetivo utilitário, como manuais ou livros de ensino, utilizados nas escolas. Por outro lado, os *livros que não são utilitários* seriam os livros para crianças criados para satisfazerem as necessidades culturais das crianças, como os romances. Mas, Hameršak e Zima (2015) também salientam que, historicamente, a literatura infantil sempre teve expectativas de educar o seu público. Por isso, embora hoje, observando a literatura infantil, pensemos principalmente nos livros que não são utilitários, é importante ter em vista que, em diferentes contextos históricos, muitos livros utilitários podiam ser considerados como parte da literatura infantil.

Azevedo (2005), também tratou de explicar e distinguir os diferentes tipos de livros infantis, segundo as diferentes características que os livros têm e os objetivos e motivações que os seus autores desejam transmitir. O autor propôs uma classificação de livros infantis que consiste em cinco diferentes tipos de livros – livros didáticos, livros paradidáticos, livros-jogo, livros de imagem e literatura infantil.

Os *livros didáticos* seriam os livros cujas motivações são estritamente pedagógicas (Azevedo, 2005). Livros que pertencem a este tipo são os livros utilitários que são ligados ao ensino e constituídos de conhecimento científico e informações objetivas. Transmitem conhecimento da forma mais clara e simples possível, não deixando nenhum lugar para a interpretação. Conforme Azevedo (2005), os livros paradidáticos na sua essência são também os livros utilitários cuja motivação é principalmente pedagógica. Mas, os *livros paradidáticos*

podem ter algumas características literárias. Os paradidáticos podem usar histórias inventadas, ficção e linguagem poética. Tendo em vista que os livros paradidáticos às vezes usam certas características poéticas, é importante observar que todas as características poéticas utilizadas nos livros paradidáticos são apenas um veículo para transmitir as informações objetivas. Este tipo de livros abrange temas como a preservação da natureza, a educação moral, a prevenção de doenças, os direitos humanos etc. Por isso, para Azevedo (2005), os livros paradidáticos de alguma forma complementam os livros didáticos utilizados nas escolas.

Segundo Azevedo (2005), os *livros-jogo* seriam as obras que, na verdade, não têm nenhuma motivação estética ou pedagógica. A motivação principal dos livros-jogo é entretenimento. Portanto, este tipo de livros somente utiliza o livro como suporte ou veículo para algum jogo ou passatempo. Os *livros de imagem*, para Azevedo (2005), são os livros que, em vez de texto, usam apenas as imagens para construir e contar as histórias. Por isso ainda que possam ter certo valor pedagógico ou estético, o autor não considera os livros de imagem como literatura infantil.

Finalmente, falando sobre a *literatura infantil*, Azevedo (2005) dá muita ênfase à motivação estética da literatura infantil. Para o autor, “a literatura é uma arte feita de palavras” (Azevedo, 2005, p. 5). Por isso um livro que pertence à literatura infantil tem principalmente uma motivação estética. Então os livros infantis que são considerados como literatura infantil podem ter valor pedagógico ou servir para entretenimento durante o tempo de lazer, mas as motivações principais da literatura infantil são artísticas. Por esta razão, segundo Azevedo (2005), o discurso poético é muito importante neste tipo de livros infantis. Enquanto os livros didáticos e paradidáticos necessitam de seguir rigidamente os parâmetros oficiais da língua, os livros que pertencem à literatura infantil podem brincar com as palavras ou inventá-las. Os autores de literatura infantil podem dar muito ênfase à estrutura, linguagem, ritmo e sonoridade. A literatura infantil também pode tratar de qualquer tema, incluindo os temas examinados nos livros didáticos e livros paradidáticos, mas segundo Azevedo (2005) é importante notar que a literatura costuma ser ambígua. Os livros didáticos e paradidáticos pretendem ensinar factos objetivos, mas para Azevedo (2005) a literatura deixa lugar para que os leitores possam chegar a diferentes interpretações.

Falando sobre a sua própria classificação, Azevedo (2005) admite a importância do contexto histórico porque existem várias obras que não pertencem somente a uma única categoria. Bons exemplos disto, para Azevedo (2005), seriam as obras de Monteiro Lobato, que

contêm as características didáticas e literárias, ou as obras clássicas como *Pinóquio*, que usam a ficção e os elementos fantásticos para darem lições de moral. Arroyo (2011) contudo afirma que, se queremos enquadrar os livros modernos e os livros do século XVIII usando os mesmos princípios, é muito importante considerar diferenças fundamentais na sua construção, desenvolvimento do tema e utilização da linguagem e do vocabulário. Tendo em vista a importância da perspectiva histórica na literatura infantil, Hunt (segundo Hameršak e Zima, 2015) propõe a distinção entre a literatura infantil histórica e literatura infantil viva. Portanto, para Hunt *literatura infantil histórica* contém todos os livros que alguma vez foram considerados parte da literatura infantil, mas *literatura infantil viva* seriam todos os livros que ainda hoje são considerados parte da literatura infantil.

3.2. Papel de adultos

É impossível falar sobre a literatura infantil e não mencionar o papel que as crianças têm nela. Mas, ainda que as crianças sejam os destinatários principais, vários autores encontraram problemas consideráveis na a palavra “infantil”. Assim, Grenby e Immel (2009) sugerem que os problemas com a definição do termo literatura infantil surgem porque existem várias dificuldades na definição do público para o qual este tipo da literatura seria designado. Os autores afirmam que o público que lê literatura infantil é muito diverso e pode incluir várias pessoas – as crianças que ainda não sabem ler, os adolescentes que se estão preparando para a vida adulta ou os adultos que gostam dos livros ilustrados ou da ficção. Isso para Grenby e Immel demonstra que “livros para as crianças podem ser pequenos, curtos e supostamente simples, mas a teoria sobre literatura infantil está longe de ser simples” (2009, p. xiv).

Enquanto fala sobre o público da literatura infantil, Karín Lesnik-Oberstein (1994) oferece uma perspectiva diferente. A autora chama a atenção para a subjetividade como um fator muito importante em todas as tentativas de definição do termo “literatura infantil” e sublinha que não é fácil provar sem dúvidas o que é que torna um livro qualquer num livro para as crianças. Lesnik-Oberstein (1994) aceita a asserção que a literatura infantil seja principalmente destinada para as crianças. Mas, além disso, a autora também salienta os problemas com a palavra “infantil” que surgem na área dos gostos do público destinatário e afirma que é muito difícil determinar porque é que as crianças gostam e aceitam um livro mais do que outro.

Por esta razão, Lesnik-Oberstein (1994) chama a atenção para o papel dos adultos na literatura infantil. A autora sublinha que a importância dos adultos na literatura infantil não

pode ser ignorada. Além de satisfazer os gostos das crianças, a literatura infantil também necessita cumprir com as exigências e gostos que impõem os adultos. A autora afirma que “a literatura infantil é escrita pelos adultos para as crianças. Os adultos editam, publicam, fazem revistas, escolhem e compram os livros em nome das crianças” (Lesnik-Oberstein, 1994, p. 3). Ela também salienta que adultos chegam a esta posição superior através de um processo que é completamente natural. O facto é que as crianças, que ainda não sabem ler e escrever bem, não podem escrever, editar ou publicar os livros. Lesnik-Oberstein por isso afirma que “a definição da ‘literatura infantil’ ainda depende muito das decisões dos editores, das inclinações gerais no estilo literário e estilo na ilustração, dos gostos do público e das teorias de processos criativos da produção dos livros” (1994, p. 4).

Também é muito importante notar que o público alvo da literatura infantil ainda está desenvolvendo as suas capacidades, aptidões e interesses. Por isso, ainda que os teóricos contemporâneos da literatura infantil achem que o objetivo principal da literatura infantil não deveria ser o ensinamento, historicamente, os objetivos relacionados com educação e o ensinamento dos valores e da moral eram muito destacados nas obras da literatura infantil. Vários autores, como Walter Ganzaroli (1947, segundo Arroyo 2011), consideram que a literatura infantil deveria sobretudo ensinar lições de moral, enquanto outros pensam que o ato de educar deveria estar numa posição secundária quando se fala sobre literatura infantil. Por exemplo, Makarenko (1960, segundo Arroyo 2011) afirma que forma e estilo no qual a literatura infantil está escrita não têm a importância que alguns pedagogos lhes querem atribuir. Mas ele (1960, segundo Arroyo 2011) também nota que o estilo da literatura infantil deve ser concreto, com uma economia verbal capaz de tornar visual a cena e o tema. Lesnik-Oberstein (1994) admite que, na realidade, a literatura infantil ainda hoje tem um certo carácter pedagógico. Atualmente também podemos ver que muitos adultos, como os especialistas que estudam ramos da ciência que observam as crianças (pedagogos, psicólogos, pediatras, etc.), pais, autores, editores e outros, decidem quais são os temas e os conhecimentos científicos que são apropriadas para diferentes faixas etárias ou quais são os valores morais que queremos que as crianças conheçam através da literatura infantil. Lesnik-Oberstein (1994) por isso salienta a importância do ensinamento através do entretenimento.

Mas, apesar do papel tão significativo que os adultos têm em todas as áreas da literatura infantil, é essencial não esquecer que os utilizadores principais da literatura infantil deveriam ser as crianças. Por isso é imprescindível não esquecer os interesses e as necessidades das crianças mesmo quando os adultos estão discutindo sobre a literatura infantil.

3.3. Dualidade da literatura infantil

Observando o termo de literatura infantil, alguns teóricos perceberam que os problemas com compreensão e definição do termo surgem por causa de ambas as palavras. Hunt define o termo “literatura” como ato de fala ou texto que tem “um certo valor designado por aqueles membros da cultura que estão em posição para designarem valores” (2005, p. 3). Para o autor, isso pode causar problemas porque os livros destinados a um público infantil não têm e nunca vão ter características iguais aos livros destinados a um público adulto. Literatura infantil é escrita para um público que ainda está crescendo e que ainda está desenvolvendo as suas capacidades e aptidões. Os livros destinados a um público infantil não são piores do que os livros destinados ao público adulto. Eles são simplesmente diferentes. Mas, se usarmos os mesmos critérios para julgar ambos os tipos de literatura, a literatura destinada ao público infantil parecerá inferior. Por isso, para Hunt (2005), alguns teóricos correm o risco de não darem à literatura infantil o reconhecimento e significado que ela deveria ter. Hunt também notou que os problemas podem aparecer por causa da palavra “infantil”. Esta palavra, para Hunt (2005), pode apresentar várias dificuldades porque o conceito de infância mudou significativamente durante diferentes períodos da história. Durante diferentes períodos históricos, como na Idade Média, as crianças foram consideradas e tratadas como pequenos adultos. Os padrões de saúde praticamente não existiam e a taxa da mortalidade infantil era muito alta. As crianças que sobreviviam à infância entravam muito rápido no mundo dos adultos. Mal aprendiam a caminhar e falar, a maioria das crianças deveria ajudar nos trabalhos domésticos ou aprender algum ofício e ajudar nas finanças da casa. Por isso, durante vários períodos históricos, as crianças, na verdade, não tinham muito tempo livre para se divertir ou ler literatura. E se o tivessem, a maioria das crianças não sabia ler ou escrever suficientemente bem para entender ou desfrutar a literatura, porque as escolas para todas as crianças não existiam até ao começo do século XX. O conceito da infância que nós temos hoje, na verdade vem do século XX. Ainda hoje, o conceito de infância pode depender muito das leis dos diferentes países e das culturas e tradições sociais das diferentes sociedades. Hunt (2005), portanto, acha que escrever para todas as crianças, ou definir a literatura destinada a todas as crianças, seria muito difícil.

Lígia Cademartori também falou sobre uma certa ambiguidade na área do género. Segundo Cademartori (2017), as incertezas com a compreensão do termo literatura infantil ocorrem porque dentro da literatura infantil na verdade existe uma convivência das características estéticas, as quais têm origem no sistema literário, e das características

pedagógicas, as quais têm origem no sistema de educação. Por mais que este gênero tenha as suas origens nas características e motivações estéticas do *sistema literário*, neste sistema a literatura infantil, na verdade, sempre gozou de pouco prestígio. As obras literárias que pertencem à literatura infantil raramente desfrutam o mesmo respeito que as obras que pertencem à literatura geral. Conforme Cademartori (2017), os livros infantis, na maioria dos casos, não se encontram nas listas ou seleções das obras literárias consideradas mais importantes ou mais representativas, se as seleções são baseadas em julgamentos críticos. As obras infantis aparecem somente se as listas são criadas com interesses comerciais ou quando se trata de obras históricas que as crianças também podem ler (Cademartori, 2017). As obras que a autora menciona como melhores exemplos disso são *Alice no país das maravilhas* ou *Alice no país dos espelhos* de Lewis Carroll. Cademartori (2017) também coloca a literatura infantil dentro do *sistema da educação*. A autora afirma que existe uma ligação inegável entre a literatura infantil e a educação. A literatura infantil, para Cademartori (2017), pode facilitar alcançar os objetivos pedagógicos sendo um bom instrumento de ensino da língua para as crianças que ainda estão desenvolvendo as suas aptidões verbais. Literatura infantil também pode ser verdadeiramente útil enquanto um veículo para transmitir às crianças informações, fatos, ideias, costumes e crenças importantes. Deste modo, a literatura infantil utiliza os conhecimentos pedagógicos sobre idade e faixas etárias das crianças para aproximar livros de uma pública que ainda esta desenvolvendo as suas capacidades e competências. Mas, apesar das vantagens que a literatura infantil pode ter dentro do sistema de educação, Cademartori (2017) também salienta que a relação que a literatura infantil tem com a educação pode comprometer a integridade deste gênero. Se os livros infantis são distribuídos em escolas e bibliotecas através de programas de aquisição do governo, a oferta dos títulos vai crescer significativamente. Deste modo, o governo e a indústria livreira podem facilitar a produção dos livros infantis que considerem adequados. Apesar de tudo, Cademartori (2017) afirma que a motivação estética, que existe na literatura infantil, coloca este gênero para além dos objetivos pedagógicos nos quais se baseiam os livros didáticos e paradidáticos para crianças.

4. História da literatura infantil

A maioria dos teóricos da literatura infantil concorda que o conceito de literatura infantil na verdade não existia antes do XVIII século, quando apareceram no mercado livreiro as primeiras obras publicadas especificamente para o público infantil (Lesnik-Oberstein, 1994; Lajolo & Zilberman, 2007). Mas ainda antes do aparecimento dos conceitos como infância ou literatura infantil, existiam os textos para crianças. Porém, é importante observar que o tipo de textos que durante a história estavam disponíveis para as crianças ou que estavam destinados às crianças dependiam muito da maneira como as crianças eram percebidas na sociedade.

4.1. Textos para crianças

Segundo Adams (2004), existem indicações que sugerem que os textos usados pelas crianças datam das civilizações antigas da Mesopotâmia. Na civilização Suméria, quarto milénio antes da Era Cristã, surgem as primeiras escolas onde as crianças tinham acesso a textos escritos com letras em formato de cunha fixadas em tabuletas de argila (Opić e Matijević, 2016). As escolas sumérias serviam para preparar os rapazes, que pertenciam à alta classe social, para obrigações e encargos do futuro. Os textos que as crianças usavam na Suméria eram principalmente de carácter didático. As crianças liam e reproduziam os textos religiosos, jurídicos e económicos apenas para poderem aprender a ler e escrever bem ou para aprenderem as normas da moral ou da religião (Adams, 2004; Zilberman, 2009).

A relação próxima entre educação e os textos para crianças, estabelecida na Suméria, pode ser observada em outros períodos históricos também. Durante a Antiguidade Clássica, a educação e a escola alcançam ainda mais importância. O objetivo principal da educação na Atenas Antiga era atingir a harmonia entre o corpo e espírito (Opić e Matijević, 2016). Por isso na escola ateniense as crianças, com educação física, matemática, história e geografia, também estudavam artes. As crianças gregas podiam ouvir ou ler os textos de Homero, mitos, lendas e fábulas (Adams, 2004).

Esta noção de educação permaneceu no período dos Romanos. Isso aconteceu porque durante a Roma Antiga, as crianças da alta classe social eram ensinadas a ler e escrever por escravos chamados pedagogos, geralmente de origem grega (Opić e Matijević, 2016). Também é muito importante lembrar que durante Antiguidade Clássica as crianças de todos os grupos sociais não tinham acesso à educação e à literatura. Na verdade, a escola na Antiguidade era

elitista – feita principalmente para as crianças masculinas das classes sociais mais altas. A maioria das crianças nem sequer sabia ler ou escrever (Zilberman, 2009).

Na Idade Média é possível notar o crescimento da taxa de analfabetismo. Existiam poucas escolas fora da Igreja e a vida educacional, cultural e artística foi restringida aos mosteiros cristãos (Adams, 2004; Zilberman, 2009). O desenvolvimento de textos escritos para crianças foi ainda mais limitado porque durante a Idade Média as crianças foram consideradas como pequenos adultos. As crianças deveriam comportar-se como adultos e trabalhar como adultos. Portanto, durante a Idade Média, o acesso à educação e literatura escrita para a maioria das crianças não era possível (Opić e Matijević, 2016). Mas, também é importante observar que a falta de textos escritos nesse período era recompensada com o desenvolvimento da literatura oral. Fábulas e histórias, principalmente de origem grega e árabe, foram traduzidas, primeiramente para o latim e, depois, do latim para as línguas vulgares, e transmitidas por toda a Europa (Arroyo, 2011). Por causa da transmissão oral, as histórias obtiveram várias alterações e acréscimos em cada região e em cada povo. Por isso existiam muitas versões orais da cada história ou fábula (Arroyo, 2011). É importante notar que, tal como nos textos escritos, a literatura oral neste período também pôs ênfase nos exemplos morais e ensinamento (Arroyo, 2011).

A situação não mudou significativamente depois da Idade Média. Com a invenção da imprensa no período de Renascimento, o número de livros e leitores aumentou. Mas, apesar disso, o acesso aos livros ainda era restrito à nobreza e ao clero (Arroyo, 2011). A maioria das crianças ainda não tinha acesso à educação e a alta taxa de analfabetismo permaneceu.

4.2. Formação da literatura infantil

Na segunda metade do século XVII, durante o classicismo francês, aparecem *Fábulas* de La Fontaine e *As aventuras de Telémaco* de Fénelon. Ainda que estas obras não fossem escritas visando o público infantil, durante pouco tempo foram englobadas como literatura apropriada à infância (Lajolo e Zilberman, 2007). Em 1697 Charles Perrault publicou os *Contos da Mamãe Gansa* ou *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades*. *Contos da Mamãe Gansa* eram muito importantes para o desenvolvimento da literatura infantil porque Perrault decidiu dedicá-las ao delfim da França, um rei que ainda era criança (Lajolo e Zilberman, 2007). Deste modo, a obra do Perrault rompeu com os preconceitos sobre os livros para as crianças e tornou possível o surgimento dos vários autores importantes para a literatura

infantil (Arroyo, 2011). Mas, além da orientação ao público infantil, a obra do Perrault também ajudou a estabelecer o conto de fadas e estórias da literatura oral como parte integral da literatura infantil (Lajolo e Zilberman, 2007). Os contos que Perrault publicou nos *Contos da Mamãe Gansa* chegaram à sua família através dos contadores que eram integrados à vida doméstica como servos (Cademartori, 2017). Por isso, nos contos de Perrault podemos encontrar muitos temas e características que vêm da literatura oral. Como um bom exemplo de um tema que vem da literatura oral Cademartori (2017) menciona as personagens que no início da narrativa vivem em precariedade e que se tornam triunfantes no final. Através dos seus contos, Perrault também ajudou a introduzir na literatura infantil várias características da vida da classe social à qual pertencia como as referências à vida da corte em *A Bela Adormecida* ou referências à moda feminina em *Cinderela* (Cademartori, 2017).

O desenvolvimento e expansão da literatura infantil ocorreu simultaneamente na Inglaterra, o país que nessa época passava por uma Revolução Industrial (Lajolo & Zilberman, 2007). A industrialização levou a grandes mudanças na sociedade, na economia, política e ideologia. As fábricas atraíam trabalhadores do campo à cidade. As cidades incharam e começaram a desenvolver-se rapidamente. Mas, a mão de obra abundante significou a falta de emprego e crescimento da pobreza. Por isso, para afirmar o seu poder e para evitar os confrontos, como o que ocorre na França, a burguesia estimula a consolidação dos conceitos de família e escola (Lajolo e Zilberman, 2007). A família estereotípica baseava-se na divisão do trabalho entre os membros. O pai fica como principal provedor e a mãe ocupa-se com a vida doméstica. Mas o que é mais importante, a maneira como a criança era percebida na sociedade nesse período mudou. A infância passa a ser vista como uma importante faixa etária e a proteção da infância começa a ser vista como um objetivo que se podia obter somente em família (Lajolo e Zilberman, 2007). Também muda a maneira pela qual a educação era percebida na sociedade. Desenvolvem-se ramos da ciência orientados à criança como a psicologia infantil e a pedagogia. Filósofos como Rousseau começaram a falar sobre a importância da educação para a formação das crianças. As ideias de Jan Amos Komensky, como o acesso das crianças pobres e das mulheres à educação e aprendizagem contínua, começam a ser adotadas na Europa (Opić e Matijević, 2016). Então, com mudanças na percepção da criança na sociedade, a escola passa a ser acessível à maioria das crianças e a taxa de analfabetismo começa a diminuir.

Além de advogar a acessibilidade da educação a todas as crianças, Komensky também apoiava novos métodos didáticos. Komensky introduziu na educação e na literatura infantil os conceitos de utilização dos livros escritos na língua nativa das crianças e de uso das imagens

nos livros. As ideias do Komensky ajudaram por isso imensamente a introduzir os livros às crianças como algo que é divertido e não somente educativo (Lesnik-Oberstein, 1994). É possível ver que o acesso à educação e a adaptação didática ao nível da criança tinham uma parte muito importante na habilitação das crianças para o consumo dos textos infantis. Tudo isso ligou literatura infantil à educação e deu-lhe muitas características pedagógicas, especialmente nos inícios da literatura infantil tal como a conhecemos hoje.

Mudanças ideológicas e maior acesso à educação foram também acompanhados com avanços na tipografia e na expansão da produção dos livros. Por tudo isso, no século XVIII, no mercado livreiro, surgem livros destinados especialmente às crianças. Ademais das adaptações e traduções dos contos de fadas, nesse período também aparecem adaptações de romances de aventuras, como *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe e *As Viagens de Gulliver* de Jonathan Swift (Lajolo e Zilberman, 2007). As adaptações de *Robinson Crusoe* e *As Viagens de Gulliver* “omitiam, com muito acerto, as vãs digressões filosóficas” e destacaram os elementos aventureiros (Arroyo, 2011, p.21). Embora estes romances não fossem escritos para o público infantil, as suas adaptações em pouco tempo foram aceites pelas crianças como parte da literatura infantil (Arroyo, 2011).

No século XIX, segundo Lajolo e Zilberman (2007), começam a formar-se tipos de livros para crianças. Em primeiro lugar, com o sucesso dos contos de fadas dos irmãos Grimm, as *histórias fantásticas* convertem-se num sinónimo da literatura para crianças. Entre histórias fantásticas mais importantes deste período também há os *Contos* de Hans Christian Andersen, *Alice no País das Maravilhas* de Lewis Carroll, *As Aventuras de Pinóquio* de Carlo Collodi e *Peter Pan* de J. M. Barrie. Também se destacam *histórias de aventuras* caracterizadas por espaços exóticos e jovens audazes como caracteres principais. Entre as histórias de aventuras mais notáveis são os livros de Jules Verne como *Vinte Mil Léguas Submarinas*, *As Aventuras de Tom Sawyer* de Mark Twain e *A Ilha do Tesouro* de Robert Louis Stevenson. Segundo Lajolo e Zilberman (2007), o terceiro tipo de livros que aparece na mesma época são *histórias que apresentam o cotidiano da criança*. Este tipo da história procurava apresentar a vida diária, evitando os elementos fantásticos. Para Lajolo e Zilberman (2007), bons exemplos deste tipo de histórias seriam *Mulherzinhas* de Louise M. Allcott, *Heidi* de Johanna Spyri e *Coração* de Edmondo De Amicis.

5. Literatura infantil brasileira antes de 1920

Geralmente, a literatura infantil no Brasil começou a desenvolver-se mais tarde do que a literatura infantil escrita no resto do mundo, especialmente na Europa (Lajolo e Zilberman, 2007; Arroyo, 2011). As primeiras obras escritas da literatura infantil brasileira surgem no início do século XIX. Em 1808 foi fundada a primeira editora brasileira – Imprensa Régia. Com a inauguração da Imprensa Régia, começam a publicar-se livros para crianças no Brasil. Consequentemente, em 1814 foi publicada a tradução de *Aventuras pasmosas do célebre Barão de Munkausen* (Zilberman, 2016) e em 1818 a coletânea *Leitura para meninos* de José Saturnino da Costa Pereira (Lajolo e Zilberman, 2007). Mas, as publicações dedicadas especialmente às crianças brasileiras como estas eram esporádicas. Por esta razão Lajolo e Zilberman (2007) afirmam que no início do século XIX ainda não existia uma produção literária brasileira suficiente para estar caracterizada como literatura infantil. Para alguns autores, a literatura infantil brasileira surgiu, na verdade, no fim do século XIX, quase no século XX. A falta da literatura escrita especialmente para as crianças brasileiras, como também o facto que saber ler e escrever nesse período eram privilégios das classes sociais altas, ajudaram a literatura oral a expandir-se no Brasil (Bravo-Villasante, 1982; Arroyo, 2011).

5.1. Literatura oral

O desenvolvimento da literatura oral no Brasil foi influenciado pelas três correntes culturais – a europeia, a indígena e a africana (Arroyo, 2011). Os primeiros marinheiros portugueses trouxeram os contos europeus até à nova terra (Bravo-Villasante, 1982). Esta literatura oral, trazida pelos portugueses, foi acrescida no Brasil, primeiramente com mitologia e tradições indígenas, e depois com folclore africano (Arroyo, 2011). Especialmente importante para a transmissão da literatura oral foram as contadoras de estórias. Na maioria dos casos, as contadoras eram as velhas negras que nas grandes casas serviam como domésticas, mucamas e amas de leite (Bravo-Villasante, 1982; Arroyo, 2011). Segundo Bravo-Villasante (1982) as negras contadoras tinham uma memória portentosa e eram extraordinárias narradoras. Com as suas narrativas, elas supriam a insuficiência de livros para crianças (Arroyo, 2011). Falando sobre as negras contadoras, Arroyo destaca a descrição do José Lins do Rego. Em *Menino de engenho*, José Lins do Rego (1958, pp. 37, segundo Arroyo, 2011, pp. 62) descreveu a maneira impressionante como a velha Totônia narrava:

Pequenina e toda engelhada, tão leve que uma ventania poderia carregá-la, andava léguas e léguas a pé, de engenho a engenho, como uma edição viva das *Mil e uma noites*. Que talento ela

possuía para contar as suas estórias, com um jeito admirável de falar em nome de todos os personagens! Sem nem um dente na boca, e com uma voz que dava todos os tons às palavras.

A grande influência que as velhas negras contadoras tinham no desenvolvimento da literatura oral no Brasil está especialmente visível na maneira como os contos eram adaptados. Os contos que as velhas negras narravam, não eram sempre cheias de ternura e suavidade. Nos muitos casos, os contos eram cheios dos seres que pretendiam castigar os meninos malcomportados. Portanto, os medos e seres míticos trazidos da África, ou assimilados dos indígenas, eram juntos aos contos portugueses. Um bom exemplo disto, para Arroyo (2011, p. 52), seria o conto da *Menina dos brincos de ouro*, no qual foi integrada uma criação africana – negro do surrão. Outros exemplos de seres que de maneira semelhante foram integrados nos contos seriam a coca², o zumbi³, a Maria da Manta⁴, o Saci-pererê⁵ e o Boitatá⁶ (Arroyo, 2011).

Quando se fala sobre a literatura oral, também é importante mencionar vários autores que coligiram e registaram partes importantes da literatura oral Brasileira. Sílvio Romero estudou as vidas e costumes das aldeias e cidades brasileiras. Romero dedicou atenção especial aos contos para crianças e publicou vários livros entre os quais são *Contos populares do Brasil* e *Estudos sobre a poesia popular do Brasil* (Bravo-Villasante, 1982). José Lins do Rego também era importante para a preservação da literatura oral no Brasil. Ele também investigou os cantos e narrativas populares na transmissão oral e publicou-os no livro *Estórias da velha Totônia*. (Novaes Coelho, 1983).

5.2. Mudança cultural

No Brasil, a literatura infantil escrita começou a desenvolver-se no fim do século XIX, muito mais tarde do que no resto do mundo (Lajolo e Zilberman, 2007; Arroyo, 2011). No texto que se segue, vão ser observadas algumas das grandes mudanças sociais e políticas que aconteceram no Brasil durante o século XIX e que facilitaram o surgimento da literatura infantil brasileira no fim do século XIX.

No princípio do século XIX o Brasil foi transformado por vários acontecimentos sociais e políticos. Principalmente porque, em 1806, D. João VI e a corte portuguesa chegam ao Brasil.

² Ser imaginário usado para meter medo às crianças. A sua cabeça era uma espécie de abóbora da qual saía luz.

³ A alma dos animais que persistia em estranho totemismo.

⁴ Ser imaginário que assustava no sono.

⁵ Ser imaginário que se diverte a assustar os viajantes em caminhos solitários e matas. Tem a forma de um menino negro de uma só perna.

⁶ Cobra de fogo ou de luz que protege os campos contra incêndios.

Com a vinda da corte portuguesa para o Brasil, ocorreram muitas mudanças entre as quais duas são especialmente importantes para o futuro surgimento da literatura infantil. Assim, em 1808 foi criada a Imprensa Régia. A criação da Imprensa Régia foi muito importante porque iniciou a atividade editorial no Brasil (Lajolo e Zilberman, 2007; Arroyo, 2011). Outra grande mudança foi o apoio da coroa para a abertura de várias escolas e colégios (Arroyo, 2011). A importância da educação não foi ignorada depois da declaração da independência do Brasil. A Constituição de 1824 declarou a instrução primária gratuita para todos e a lei de 1827 ordenou a abertura das escolas de primeiras letras em todas as cidades mais importantes (Arroyo, 2011). Mas, é muito importante notar que o progresso na educação era lento. Segundo Filho (1966, segundo Arroyo, 2011), a taxa de analfabetismo em 1870 era 78% e em 1878 matricularam-se apenas 175 mil alunos.

Por causa da tão alta taxa de analfabetismo, o aparecimento da literatura infantil no Brasil foi muito ligado ao desenvolvimento do ensino, fundação de escolas e formação de professores. Quando fala sobre o lento desenvolvimento do sistema escolar no Brasil, Arroyo (2011) destaca dois fatores importantes – a falta dos professores e a falta de textos para ensinar. À primeira vista, ambos os problemas tinham soluções fáceis. A falta de livros e textos para ensinar os alunos foi solucionada com a criação da Imprensa Régia, e a falta dos professores foi resolvida com a contratação de professores estrangeiros, sobretudo franceses, alemães, ingleses e norte-americanos. Mas, é importante perceber que estas soluções também trouxeram novos problemas. Os professores estrangeiros frequentemente utilizavam as suas próprias línguas para ensinarem os alunos. Eles também liam com os alunos os livros escritos nas suas línguas (Arroyo, 2011; Bravo-Villasante, 1982). Arroyo (2011) por isso afirma que a contribuição dos professores estrangeiros na educação brasileira foi um dos fatores que atrasaram a formação da literatura infantil brasileira.

Ademais da influência dos educadores estrangeiros, a influência dos portugueses também apresentou uma barreira significativa para o surgimento da literatura infantil brasileira. Muitos livros e textos foram trazidos de Portugal para serem utilizados nas escolas brasileiras. As crianças brasileiras, assim, tinham de aprender a língua portuguesa nas obras clássicas portuguesas como *Os Lusíadas* de Camões. Tendo este problema em vista, Luís Edmundo sublinhou que a aprendizagem da língua através dos clássicos portugueses significava “analisar uma linguagem que nunca fora a minha, em uma trama de exótica sintaxe, erigida de arcaísmo, de árdua e complicada praticagem” (Edmundo, 1958, segundo Arroyo, 2011, pp. 123).

Além dos clássicos portugueses, no Brasil também apareceram as traduções e as adaptações portuguesas dos grandes clássicos da literatura infantil. As traduções portuguesas, na maioria dos casos, apareceram quase meio século antes das edições brasileiras. Bons exemplos disso seriam as traduções de *Robinson Crusoe* e *As Viagens de Gulliver*. Portanto, as traduções portuguesas de *Robinson Crusoe* e *As Viagens de Gulliver* aparecem no Brasil em 1816 e 1822 respectivamente (Arroyo, 2011), enquanto as traduções brasileiras, feitas por Carlos Jansen, aparecem no Brasil somente em 1885 e 1888 (Novaes Coelho, 1983). Para Arroyo (2011) o problema com domínio o das traduções portuguesas era o mesmo problema das obras clássicas portuguesas – as crianças brasileiras não entenderiam a maioria dos textos nesses livros. As edições portuguesas eram traduzidas e editadas em Portugal, numa língua que era bastante diferente da língua que usavam as crianças brasileiras (Lajolo e Zilberman, 2007).

Consciente dos problemas que apareceram por causa das traduções e adaptações que não eram brasileiras, vários autores e pedagogos brasileiros começaram a falar sobre a necessidade de produzirem edições brasileiras. Assim, Monteiro Lobato falou contra as “traduções galegas”. Lobato apoiou um abasileiramento da literatura infantil dizendo: “Estou a examinar os contos de Grimm dados pelo Garnier⁷. Pobres crianças brasileiras! Que traduções galegas! Temos de refazer tudo isso – abasileirar a linguagem.” (Lobato, 1944, pp. 453, segundo Arroyo, 2011, pp. 158).

5.3. Traduções e adaptações brasileiras

Como reação à saturação do mercado brasileiro com literatura didática e literatura infantil que vinha de Portugal e outros países estrangeiros, no fim do século XIX começam a aparecer as traduções e adaptações brasileiras das obras infantis. Também é importante notar que os primeiros adaptadores e tradutores brasileiros eram fortemente influenciados pelas editoras portuguesas e europeias, o que é visível nas obras publicadas no Brasil nesse período (Arroyo, 2011).

Quando se fala dos tradutores de literatura infantil no Brasil, é muito importante sublinhar a importância do Carlos Jansen. Embora Jansen não fosse um brasileiro, ele destacou-se como um verdadeiro pioneiro na área das traduções brasileiros de literatura infantil. Carlos Jansen nasceu na Alemanha e veio para o Brasil como militar em 1851. Depois de sair do

⁷ Livraria e editora.

exército, Jansen ficou no Brasil e dedicou-se ao ensino e à literatura (Novaes Coelho, 1983). Jansen foi extremamente importante para o desenvolvimento da tradução brasileira por duas razões. Antes de tudo, Jansen foi o primeiro que fez traduções brasileiras das muitas obras clássicas da literatura infantil. Portanto, Carlos Jansen fez traduções e adaptações brasileiras dos *Contos seletos das mil e uma noites*, *Robinson Crusoe*, *Dom Quixote*, *Viagens de Gulliver a terras desconhecidas* e *Aventuras do Barão de Munchausen* (Novaes Coelho, 1983). Além do seu trabalho na área das traduções, Jansen é também muito importante porque percebeu os problemas que, para as crianças brasileiras, representavam as traduções portuguesas (Arroyo, 2011). Além disso, Jansen tratou de despertar a consciência dos outros sobre a importância dos textos brasileiros para as crianças. Do seu empenho e trabalho para estabelecer e legitimar a literatura infantil no Brasil também falam as cartas nas quais solicitava o apoio para o seu trabalho das pessoas como Rui Barbosa, Sílvio Romeiro e Machado de Assis (Lajolo e Zilberman, 2007).

Outro tradutor muito importante na época, foi Figueiredo Pimentel. Pimentel nasceu e morou toda a sua vida no Rio de Janeiro, onde também trabalhava como jornalista e cronista social (Arroyo, 2011). Com apoio e estimulação de José da Matos e Pedro Quaresma⁸, em 1896 Figueiredo Pimentel publicou a primeira coletânea da literatura infantil brasileira – *Contos da Carochinha* (Novaes Coelho, 1983). Neste livro, Pimentel reuniu 61 contos de autores como Perrault, irmãos Grimm e Andersen, fábulas, lendas, contos exemplares, provérbios etc. Falando sobre *Contos de Carochinha*, Novaes Coelho (1983) também salienta a influência que o sucesso da tradução dos *Contos seletos das mil e uma noites* de Carlos Jansen teve. Segundo Novaes Coelho (1983), Pimentel, na sua coletânea, dá muita ênfase ao elemento “oriental”. Vários contos, como *A Bela Adormecida no Bosque*, acontecem no Oriente. Também várias personagens, como Bela e sua família no conto *A Bela e a Fera*, nas versões de Pimentel são do Oriente. Além dos *Contos da Carochinha*, Pimentel também publicou *Histórias da Baratinha*, *Histórias da Avozinha*, *Meus Brinquedos* e *Teatrinho Infantil*. As obras do Figueiredo Pimentel obtiveram sucesso enorme no Brasil. Comparando o sucesso dos livros de Pimentel e livros estrangeiros Edmundo (1938, pp. 702, segundo Arroyo, 2011, p. 251) comenta: “começaram a fazer um sucesso espantoso. Os que se importam, em linguagem diferente da que se fala no país, vão ficando sob a poeira das estantes.”

⁸ Gerente e proprietário da Livraria Quaresma.

Ademais de motivar o aparecimento de traduções e adaptações brasileiras, o predomínio da literatura estrangeira também provocou o surgimento das várias características gerais nos textos infantis da época. Como já foi notado, durante a maior parte do século XIX o mercado brasileiro estava cheio de livros estrangeiros e portugueses para crianças. Como reação nisso, é possível encontrar várias características do nacionalismo e patriotismo nas traduções e adaptações dos textos para crianças que apareceram no Brasil no fim do século XIX e no princípio do século XX (Lajolo e Zilberman, 2007).

Isto é especialmente visível nas duas adaptações de livros estrangeiros para crianças – *Le Tour de la France par deux enfants* de Augustine Tuillerie e *Coure* de Edmondo De Amicis. O livro *Le Tour de la France par deux enfants* narra a história de André e Julien, dois meninos órfãos, que depois da guerra Franco-Prussiana nos anos 1870 começam a procurar o seu tio. A procura do tio no livro também serve como uma base para introdução dos elementos didáticos e reforço do sentimento nacional. Por conseguinte, durante a viagem os meninos têm oportunidade para ver diferentes partes da França, conhecer diferentes pessoas, aprender sobre os diferentes costumes locais etc. Esta obra também serve para introduzir às crianças os grandes homens e grandes obras francesas. Enfim, a viagem do André e Julien na verdade deveria ensinar os meninos sobre a importância do amor à pátria e dedicação à família (Lajolo e Zilberman, 2007). Inspirados pela obra de Augustine Tuillerie, em 1910 Olavo Bilac e Manuel Bonfim publicam a sua adaptação chamada *Através do Brasil*. Desta vez, os protagonistas são Carlos e Alfredo, dois irmãos brasileiros que estão a procurar o seu pai enfermo. Viajando por Brasil, desde o Recife até o Rio Grande do Sul, os irmãos brasileiros também têm oportunidade para verem diferentes paisagens, populações e culturas do Brasil. Tal como o livro francês, *Através do Brasil* também serve para ensinar às crianças geografia, agricultura, história, higiene e os valores do civismo e patriotismo (Lajolo e Zilberman, 2007). É muito importante notar que esta intenção pedagógica e patriota no livro de Bilac e Bonfim não era ambígua. Os próprios autores na introdução do livro confirmaram que este livro deveria ser usado no ensino primário (Novaes Coelho, 1983). Semelhante modelo de ensinamento foi também usado no livro *Coure* de Edmondo De Amicis. Este livro está escrito em forma de diário de um menino, durante um ano letivo. O livro de De Amicis está cheio de episódios da sua vida cotidiana e textos e histórias que o menino ouve na escola. *Coure*, portanto, pretende ensinar aos meninos os fatos históricos na escola, como também ensiná-los sobre a importância da escola, piedade pelos pobres, amor e respeito à família e patriotismo (Lajolo e Zilberman, 2007). Este livro foi traduzido e

publicado como *Coração* por João Ribeiro. A tradução de Ribeiro foi muito popular no Brasil e obteve muitas edições (Novaes Coelho, 1983).

Ademais de ensinar os meninos sobre a beleza das paisagens brasileiros, costumes da gente e história, os primeiros textos para crianças feitos no Brasil também pretendiam servir como um modelo de língua nacional. As obras da época continham partes nas quais aos meninos era ensinada a importância da aprendizagem da língua. Os livros, neste período, também tinham uma séria preocupação com a correção da linguagem (Lajolo e Zilberman, 2007). A preocupação de escrever corretamente está muito salientada na coletânea *Histórias da nossa terra* de Júlia Lopes de Almeida. Por exemplo, no conto *A nossa língua* está presente um discurso no qual um velho professor está a ensinar os alunos sobre a beleza da língua (Lajolo e Zilberman, 2007). Outros autores também exprimiram a sua preocupação com a limpidez da linguagem. Por exemplo, Alexina de Magalhães Pinto tratou de “reescrever corretamente” a literatura oral que recolheu nos seus livros (Lajolo e Zilberman, 2007). Falando sobre as tendências linguísticas na literatura infantil da época, é também importante observar que as crianças e os personagens não-escolarizados usam um português perfeito.

Observando tudo isto, é possível ver que, antes de 1920, os textos destinados às crianças brasileiras eram escritos especificamente para serem usados nas escolas e para transmitirem os valores patrióticos aos meninos brasileiros. Por esta razão, da multitude de livros infantis publicados nesse período poucos ficaram conhecidos. Observando este fenómeno, Monteiro Lobato (1944, segundo Arroyo, 2011, p. 265) salienta que as crianças da época estavam empanturradas da “verborreia nacionalista, falsa e mentirosa sempre, adquirindo, não raro, engulho por uma ‘pátria’ que as seca tão impiedosamente”.

6. Monteiro Lobato

Monteiro Lobato, de nome completo José Bento Monteiro Lobato, nasceu em 18 de abril de 1882 em Taubaté, São Paulo. Foi batizado como José Renato, mas anos depois adotou o nome de José Bento para poder usar uma bengala herdada do seu pai que tinha as iniciais ‘JBML’ (Bodê de Moraes, 1997). Lobato nasceu numa família bem-sucedida. O seu pai José Bento Marcondes Lobato, era cafeicultor do Vale do Paraíba e a sua mãe, Olimpia Augusta Monteiro, era filha do José Francisco Monteiro, Barão e Visconde de Tremembé. O Visconde era cafeicultor e proprietário de grandes fazendas e muitos escravos (Bodê de Moraes, 1997). Quando era pequeno, Monteiro Lobato morou na Fazenda de Santa Maria, uma das propriedades do seu avô (Bravo-Villasante, 1982). Por isso, desde criança Lobato estava exposto às paisagens maravilhosas da fazenda, na qual o Visconde reuniu diferentes espécies de árvores brasileiras, mas também ao funcionamento duma fazenda e à maneira como eram tratados os escravos negros. Desde pequeno, Lobato teve grande acesso à leitura porque na biblioteca do seu avô podia ler várias revistas e jornais. Na sua infância, também estava exposto à literatura oral, porque ouvia as histórias que narrava a sua avó (Bravo-Villasante, 1982). Da fazenda passa ao colégio, onde escreveu os seus primeiros artigos para o jornal estudantil *O Guarani*. Em 1898 Monteiro Lobato perde o seu pai, e no ano seguinte a sua mãe. Depois disso, o seu avô, Visconde de Tremembé, começa a ocupar-se dele. Seguindo os desejos do seu avô, Lobato começa a estudar direito na Faculdade do Largo de São Francisco em São Paulo. Durante este tempo, participou na fundação das várias associações e jornais (Bravo-Villasante, 1982). Depois de terminar os estudos, mudou-se para Areias em São Paulo, para assumir o cargo de Promotor Público (Novaes Coelho, 1983). Aí continuou a escrever para jornais. Pouco depois, casou-se e tem vários filhos (Bravo-Villasante, 1982).

Depois da morte do seu avô, Lobato herdou a sua fazenda Buquira. Consequentemente, Lobato abandona a carreira jurídica e decide a mudar-se para Buquira e ser fazendeiro. Aí permanece seis anos. Durante este tempo, ademais de trabalhar na fazenda, continuou a ler e escrever (Novaes Coelho, 1983). Trabalhando como fazendeiro, Lobato enfrentou vários problemas e obstáculos como terras improdutivas, região decadente, falta de mão-de-obra qualificada, os incêndios causados pelos caboclos, etc. Por isso, por mais que trabalhasse para desenvolver e modernizar a fazenda, a sua tentativa fracassou (Bodê de Moraes, 1997). Frustrado com experiência, em 1914 publica o artigo *Velha Praga* no jornal *O Estado do São Paulo*. Neste artigo descreve as dificuldades que encontrou trabalhando na fazenda e acusa os

caboclos pelos incêndios. Este acontecimento serviu a Lobato como inspiração para o livro *Urupês* (Bodê de Moraes, 1997).

Depois dos fracassos que teve como fazendeiro, Lobato decide regressar a São Paulo. Aí continua a escrever para *O Estado do São Paulo* e *Revista do Brasil*. Em pouco tempo torna-se o diretor da *Revista do Brasil* e, depois do sucesso de *O Saci-Pererê*, em 1918 adquire a *Revista do Brasil*. Em 1918, sob a chancela da *Revista do Brasil*, Lobato publica o seu primeiro livro – *Urupês* (Novaes Coelho, 1983). Depois do sucesso imediato de *Urupês*, Lobato começa a trabalhar como editor. Funda, então, a editora Monteiro Lobato & Cia. Através da sua editora, Lobato abre espaço para escritores desconhecidos, moderniza o tratamento gráfico dos livros, processos de venda e distribuição comercial. A editora de Lobato teve tanto sucesso que em 1921 publicaram mais de 50 títulos (Novaes Coelho, 1983).

Segundo Novaes Coelho (1983), o maior sucesso como autor que Lobato recebeu, foi ao escrever os livros destinados ao público infantil. Em 1920 Lobato publica a sua primeira obra infantil – *A menina do narizinho arrebitado*. Este livro obteve enorme sucesso e nos anos que se seguem publica mais livros para crianças. Depois, a maioria de livros para crianças de Lobato acabou por formar *O Sítio do Pica-Pau Amarelo*. Entre os seus livros para crianças estão: *O Saci* (1921), *Fábulas de Narizinho* (1921), *O marquês de Rabicó* (1922), *Fábulas* (1922), *A caçada da onça* (1924), *A cara de coruja* (1927), *A aventura do príncipe* (1927), *O irmão de Pinocchio* (1927), *O gato Felix* (1927), *O noivado de Narizinho* (1927), *O circo de escavalinho* (1927), *A Pena de Papagaio* (1930), *Peter Pan* (1930), *O pó de pirlimpimpim* (1930), *Reinações de Narizinho* (1931), *Viagem ao céu* (1932), *História do Mundo para as Crianças* (1933), *Caçadas de Pedrinho* (1933), *Emília no País da Gramática* (1934), *Aritmética da Emília* (1935), *História das Invenções* (1935), *Geografia de Dona Benta* (1935), *Memórias da Emília* (1936), *Serões de Dona Benta* (1937), *Histórias de Tia Nastácia* (1937), *O Poço do Visconde* (1937), *O Picapau Amarelo* (1939), *O Minotauro* (1939), *A Reforma da Natureza* (1941), *A Chave do Tamanho* (1942) e *Os doze trabalhos de Hércules* (1944). Segundo Arroyo (2011), Lobato não ficou apenas com os livros para crianças que ele escrevia. Durante todo esse tempo, Lobato também traduzia os clássicos da literatura infantil dos irmãos Grimm, Andersen, Perrault e outros.

Em 1927, Monteiro Lobato foi nomeado pelo presidente Washington Luís como adido comercial do Brasil nos Estados Unidos. Consequentemente, Lobato muda-se para Nova Iorque. Nos Estados Unidos Lobato teve oportunidade de ver o desenvolvimento da indústria

do ferro e do petróleo. Esta experiência ajudou-o a perceber melhor os problemas que impediam o desenvolvimento do Brasil. Por isso, querendo transferir as experiências dos Estados Unidos para o Brasil, ao regressar ao Brasil Lobato começa a trabalhar mais nas indústrias do ferro e do petróleo (Novaes Coelho, 1983; Bravo-Villasante, 1982). Durante o seu tempo nos Estados Lobato também pôde ver o desenvolvimento da arte destinada às crianças. Nos Estados Unidos Lobato portanto foi exposto ao começo da expansão dos desenhos animados. No período que permaneceu nos Estados Unidos, Lobato também não deixou de escrever os próprios livros para crianças (Novaes Coelho, 1983).

Lobato regressa ao Brasil em 1931. Inspirado pela experiência nos Estados Unidos, investe na indústria do ferro e funda a Cia. Petróleo do Brasil. No período que se seguiu, Lobato empenha-se a exprimir as suas opiniões políticas. As suas atividades políticas acabam por lhe trazer problemas com o governo. Por consequência, em 1941 Lobato passa 90 dias encarcerado e em 1946 muda-se para Buenos Aires. Finalmente, um ano depois Lobato regressa ao Brasil onde continua a participar na vida pública. Por causa dos vários espasmos vasculares, Monteiro Lobato falece no dia 4 de julho de 1948 em São Paulo (Novaes Coelho, 1983).

6.1. O primeiro livro infantil

No princípio do século XX Monteiro Lobato fundou a sua própria editora – Monteiro Lobato & Cia. Trabalhando como editor, em pouco tempo, Lobato começa a preocupar-se seriamente com a falta de livros destinados ao público infantil brasileiro. Lobato percebeu que os livros estrangeiros e as traduções portuguesas não seriam suficientes para satisfazer as necessidades das crianças brasileiras. Portanto, Lobato começa a apoiar a ideia de livros infantis adaptados e escritos especificamente para as crianças brasileiras.

Que é que as nossas crianças podem ler? Não vejo nada. Fábulas assim seriam um começo da leitora que nos falta. Como tenho um certo jeito para impingir gato por lebre, isto é habilidade por talento, ando com ideia de iniciar a coisa. É de tal pobreza e tão besta a nossa literatura infantil, que nada acho para a iniciação de meus filhos. Mais tarde só poderei dar-lhes o *Coração* de Amicis – um livro tendente a formar italianinhos (Lobato, 1968, pp. 104; segundo Novaes Coelho, 1983, pp. 722).

Consequentemente, em 1920, Monteiro Lobato escreve e publica o seu primeiro livro destinado ao público infantil brasileiro – *A menina do narizinho arrebitado*. Este livro foi um êxito imediato e em pouco tempo Lobato publica vários outros livros infantis que acabaram por formar o *Sítio do Pica-Pau Amarelo*. Mas, também é importante perceber que, ao escrever os

seus primeiros livros infantis, Lobato não pretendia criar um grande universo de caracteres e histórias, ele simplesmente queria preencher o vazio que viu existir quando se tratava dos livros infantis brasileiros (Novaes Coelho, 1983).

A primeira edição de *A menina do narizinho arrebitado*, publicada em 1920, teve o formato de 29x22 cm e uma capa ilustrada e cartonada (imagem 1). Também é importante salientar que esta edição teve 43 páginas e estava cheia de ilustrações coloridas, feitas por Voltolino (Zilberman, 2014). Assim, quando se observa esta edição de *A menina do narizinho arrebitado* é possível ver que, ademais de conter um texto escrito especificamente para as crianças brasileiras, o livro também era visualmente adaptado para interessar um público infantil.



Imagem 1: *A menina do narizinho arrebitado* (Lobato, 1920, capa)

Em 1921, Lobato reeditou *A menina do narizinho arrebitado* e publicou-a como *Narizinho arrebitado*. O texto, já publicado em 1920, foi reeditado e acrescentado com episódios novos. O livro publicado em 1921 teve 181 páginas e o nome do livro também foi abreviado e simplificado em *Narizinho arrebitado*, com um subtítulo que salientava o seu valor didático – *Segundo livro de leitura para uso das escolas primárias*. O formato e a capa da edição publicada em 1921 também foram modificados. *Narizinho arrebitado* teve o formato de 18,5x13,5 cm, o formato dos livros didáticos usados na época. A capa (imagem 2) e as

ilustrações, nesta edição também feitas por Voltolino, desta vez, foram impressas em preto e branco (Zilberman, 2014).



Imagem 2: *Narizinho arrebitado* (Lobato, 1921, capa, segundo Cabral, 2015)

Quando se observam as modificações feitas entre *A menina do narizinho arrebitado* (1920) e *Narizinho arrebitado* (1921) é possível ver que na segunda edição Lobato fez várias concessões para que o livro se parecesse mais aos livros da literatura escolar que até então dominava o mercado livreiro no Brasil. Mas, segundo Arroyo (2011), estas concessões eram necessárias. No período no qual os primeiros livros do Lobato foram publicados, predominava a literatura escolar. Portanto, se queria que os seus livros fossem bem recebidos e tivessem êxito, Lobato necessitava a fazer algumas concessões formais. As concessões que Lobato fez foram eficientes e o êxito de ambos os livros, especialmente do *Narizinho arrebitado* (1921) foi muito grande. Conforme Novaes Coelho (1983), *Narizinho arrebitado* teve uma tiragem de 60 000 exemplares, com 30 000 exemplares adquiridos pelo governo para distribuição nas escolas. Mas, quando fala sobre os primeiros livros de Lobato, Arroyo (2011) também salienta que se trata de livros que somente no formato se pareciam à literatura escolar da época e que o seu conteúdo era amplamente lúdico. Falando sobre *Narizinho arrebitado*, Breno Ferraz (Cavalheiro, 1962, pp. 146, segundo Arroyo, 2011, pp. 283) acrescenta que se trata de “um livro absolutamente original, em completo, inteiro desacordo com todas as nossas tradições

didáticas” e que este livro “em vez de afugentar o leitor, prende-o. Em vez de ser tarefa, que a criança decifra por necessidade, é a leitura agradável, que lhe dá a amostra do que podem os livros”.

Ainda antes de Monteiro Lobato publicar *A menina do narizinho arrebitado* existiam livros destinados às crianças brasileiras. Mas, estes livros eram escritos especialmente para educar às crianças. Deste modo os livros e as características literárias eram usados principalmente como um veículo educacional. Os primeiros livros de Lobato também parecem ter várias características pedagógicas. Isso sugere o subtítulo do livro *Narizinho arrebitado* (1921) o que dizia *livro de leitura para uso das escolas primárias*. Mas, embora os livros de Lobato contivessem algumas características didáticas, a sua motivação principal não era educar senão divertir às crianças.

6.2. Estilo do Monteiro Lobato

Através de *A menina do narizinho arrebitado* e dos livros infantis que se seguiram, Lobato desenvolveu o seu próprio estilo e introduziu na literatura infantil brasileira várias novidades. Uma das mais importantes características do estilo de Monteiro Lobato foi “a utilização ampla da imaginação” (Arroyo, 2011, p. 281). Diferentemente dos contos clássicos nos quais as características maravilhosas são introduzidas através de personagens extraordinárias e mágicas, o espaço mágico e o tempo indefinido, nos livros infantis de Monteiro Lobato os elementos maravilhosos e a imaginação têm origem na vida real e no mundo quotidiano (Novaes Coelho, 1983). Portanto, todas as estórias infantis de Lobato começam no Sítio do Pica-Pau Amarelo, um ambiente rural no qual vivem pessoas normais. Mas, de repente, neste espaço normal e quotidiano Lobato começa a introduzir a fantasia e o maravilhoso. Assim, por exemplo, os brinquedos tornam-se vivos e os animais ganham características humanas. Fazendo isso Monteiro Lobato “rompe os limites entre Real e Imaginário” e demonstra que “qualquer ser humano comum pode viver numa dimensão maravilhosa, através de sua imaginação criadora” (Novaes Coelho, 1983, p. 726). Falando sobre as obras do Monteiro Lobato, Cademartori (2017) também salienta que, ao contrário dos escritores que, depois da formação na Europa, viam o Brasil como algo peculiar e pitoresco, Lobato não descrevia o seu país como alguma coisa exótica. Para Cademartori (2017) Lobato na sua literatura pôde conciliar o que é brasileiro com as contribuições da cultura estrangeira.

Para o estilo de Monteiro Lobato também foram muito importantes as mudanças que ele fez na linguagem literária. Segundo Novaes Coelho (1983, p. 728), nas obras do século XIX

existiam “fronteiras bem nítidas entre a linguagem culta e a popular, a literária e a cotidiana, a escrita e a falada”. As obras infantis, antes de Lobato, também tinham uma séria preocupação com a correção da linguagem. Por isso nos livros de época, até as crianças e os personagens não-escolarizados usavam o português perfeito (Lajolo e Zilberman, 2007). Mas, segundo Novaes Coelho (1983, p. 728), Lobato nas suas obras infantis não queria usar os “excessos literários”, ornamentais e redundantes. Ele queria aproximar a linguagem da fala coloquial. Lobato portanto nas suas obras fazia incorreções gramaticais e criava neologismos que imitavam a fala das crianças. Quando fala sobre a linguagem de Monteiro Lobato, Arroyo (2011) também salienta o uso da linguagem visual e a sonoridade como uma característica muito importante. A sonoridade dos livros do Lobato foi conseguida através do uso de onomatopeias, maiúsculas, sinais de exclamação, interrogação e reticências (Novaes Coelho, 1983).

Também é importante observar que, antes de Lobato, uma das mais importantes características das obras infantis no Brasil era o seu valor didático. Neste período, os textos escritos para as crianças brasileiras eram feitos principalmente para serem usados nas escolas e para educarem as crianças sobre o bom comportamento e os valores patrióticos. Ao contrário deste valor didático e da seriedade dos livros da época, as obras infantis de Lobato eram cheias de humor. Segundo Novaes Coelho (1983), Lobato criticou o didatismo e a exemplaridade e substituía-os pelo humor e a ironia. Por isso, as crianças nas suas obras não se comportavam como adultos, senão como crianças.

7. A menina do narizinho arrebitado

7.1. Resumo

A estória começa numa casinha branca⁹ onde mora a Dona Benta¹⁰, uma velha de mais de setenta anos com a sua netinha órfã e uma negra chamada a tia Anastácia. A neta da Dona Benta chama-se Lúcia, mais todos a chamam Narizinho Rebitado. Desde o princípio da estória, Narizinho é descrita como uma menina feliz e normal que quer muito jogar com a sua boneca Emília. Narizinho também gosta de dar comida aos peixes num ribeirão que passa no fundo de pomar. Normalmente, a Narizinho fica no ribeirão jogando e alimentando os peixes até que a tia Anastácia a chame para que regresse.

Assim um dia, jogando à beira do ribeirão com a Emília e os peixes, Narizinho acabou dormindo. Quando despertou, sentiu cócegas no rosto. Abrindo os olhos, Narizinho viu na sua cara um peixinho com um casaco vermelho, cartola na cabeça e flor ao peito. Em pouco tempo chegou também um besourão vestido com uma sobrecasaca, óculos e bengalão. Logo, o peixinho e o besourão começaram a falar sobre o morro estranho, não entendendo que se tratava de Narizinho. Os animais prosseguiam o exame a “o morro estranho”. Assim arrancavam as sobranceiras, pensando que se tratava das folhas, e batiam as narinas, para examinar se seriam bons quartos para o besourão e a sua esposa. Mas, quando o besourão bateu as narinas do Narizinho, ela espirrou e o besourão por susto fugiu. O peixinho ficou para examinar o acontecimento, e quando viu a boneca ao lado da menina, percebeu que o morro na verdade era a Narizinho. Portanto o peixe apresentou-se à Narizinho como príncipe Escamado e convidou-a a visitar o Reino das Águas Claras. A Narizinho feliz acompanhou o príncipe. À porta do palácio dormia o sapo que devia guardar o palácio. Ainda que o príncipe estivesse furioso, a Narizinho convenceu-o a fazerem uma brincadeira vestindo o sapo na roupa da Emília. Depois da brincadeira, o príncipe introduziu a sala do governo à Narizinho. A Narizinho ouviu as novidades do Reino com o príncipe e depois acompanhou-o a visitar os enfermos no hospital. Ao regressar do hospital a Narizinho teve oportunidade de conhecer melhor o palácio real e jantar com o príncipe. Depois do jantar, a Narizinho foi com Dona Aranha, a melhor costureira do reino, e mucamas formigas preparar-se para o baile da noite. As formigas abriram os guarda-

⁹ Na primeira edição do livro, publicada em 1920, o lugar onde a Narizinho e a sua família vivem não tinha nome. Na segunda edição do livro, publicada em 1921, e nas outras obras que pertencem à coleção o lugar é chamado o Sítio do Pica-pau amarelo.

¹⁰ Na primeira edição do livro, publicada em 1920, a avó da Narizinho não tem nome. Na segunda edição do livro, publicada em 1921, e nas outras obras que pertencem à coleção a avó é chamada Dona Benta.

roupas para mostrarem à Narizinho maravilhosos vestidos feitos pela Dona Aranha. A Narizinho, por fim, escolheu um vestido feito de teia de aranha com diamantezinhos de orvalho no qual parecia uma fada das Mil e Uma Noites. O baile foi muito bom. Narizinho divertiu-se muito observando todas as animais no baile e dançando a valsa com o príncipe. De repente, todos ouviram o barulho que chegava da frente do palácio. Era o Escorpião Negro, o inimigo do Reino. O Escorpião estava furioso porque pensava que a Narizinho, uma humana, tinha penetrado no reino dos animais. O príncipe arrancou a espada para defender a Narizinho. O duelo foi duro e todos estavam preocupados pela vida do príncipe, quando de repente, no meio do duelo, surgiu da cozinha Emília. A boneca avançou para o Escorpião, furou-lhe os olhos e ganhou a batalha. Depois da batalha o baile terminou e puseram o Escorpião numa cadeia. No dia seguinte a Narizinho e a Emília estavam ainda muito nervosas e o doutor receitou-lhes um remédio e passeios pelo campo. Por isso, depois de tomar o remédio, a Narizinho saiu com a Dona Aranha a passear pelos jardins do palácio. Passeando, a Narizinho admitiu à Dona Aranha que estava apaixonada pelo príncipe. À noite, a Narizinho passou toda a festa veneziana passeando com o príncipe na gôndola. Quando regressou ao quarto o sapo avisou-a sobre uma conspiração dos guardas e do Escorpião Negro contra a vida do príncipe. Depressa, a Narizinho foi avisar o príncipe que pensou num plano para castigar os guardas e o Escorpião Negro.

Quando todo o susto terminou, o príncipe e a Narizinho abraçaram-se. O príncipe prometeu à Narizinho que se iriam casar. A Narizinho estava muito feliz, mas quando queria responder ao príncipe ouviu a tia Anastácia chamá-la. Na verdade, tudo fora apenas um lindo sonho.

7.2. Análise

7.2.1. Espaço

A estória começa com uma breve descrição da vida real da Narizinho e da sua família. A Narizinho é uma menina órfã que mora numa aldeia com a sua avó, a tia Anastácia e a sua boneca Emília. O lugar onde os quatro vivem no princípio é descrito como “naquela casinha branca, – lá muito longe” (Lobato, 1920, p. 3). Ainda que o espaço e o tempo sejam indeterminados, desde o começo da estória, trazem-nos à memória o início dos tradicionais contos de fadas, Lobato decide não estabelecer a sua estória no mundo fantástico povoado com seres fantásticos como os dragões, fadas, gigantes e bruxas. No mundo que Lobato criou, todas as características fantásticas e maravilhosas têm a sua origem no mundo real que rodeia a Narizinho. Portanto, “um ribeirão que passa no fundo do pomar, de águas tão claras que se

vêm as pedras do fundo e toda a peixaria miuda” (Lobato, 1920, p. 4) torna-se depois no Reino das Aguas Claras e os peixes que a Narizinho alimenta transformam-se no príncipe Escamado. Combinando os elementos comuns e quotidianos, que vêm da vida real, com os elementos maravilhosos e fantásticos, Lobato cria “a anulação de fronteiras entre a vida real, conhecida de perto pelo pequeno leitor, e o espaço do maravilhoso, que é próprio da Literatura Infantil tradicional” (Novaes Coelho, 1983, p. 726). Assim o Reino das Águas Claras, um lugar fantástico e à primeira vista escondido, torna-se próximo e conhecido dos pequenos leitores.

Pouco depois da apresentação do mundo quotidiano da Narizinho, a menina adormece e os leitores são transportados a um lugar maravilhoso – o Reino das Águas Claras. Aí a Narizinho vê um peixinho e um besouro vestidos como homens, conversando. Em pouco tempo, a menina começa a falar com um peixinho que se apresenta como o príncipe Escamado e convida-a a ir ao seu reino:

“Quero convidar a menina para conhecer os meus domínios, lá na cidade das Pedras Redondas, no Reino das Aguas Claras.” (...) Dizendo isto, ergueu-se, deu-lhe o braço, e seguidos pela Emilia, que, muito têsinha, ia atrás feito criada, foram-se os dois, como um casal de namorados, em direcção ao Reino das Aguas Claras. (Lobato, 1920, p. 9)

Segundo Novaes Coelho (1983), esta entrada no Reino das Águas Claras traz à memória outra famosa obra infantil. A autora compara o encontro da Narizinho e o peixe, apresentado em *A menina do narizinho arrebitado* com *Alice no país das maravilhas* de Lewis Carroll. Na obra do Carroll, Alice jogando no jardim vê um coelho branco carregando um relógio. Alice segue o coelho e termina no país de maravilhas. Portanto, seguindo animais vestidos como homens, ambas as meninas são transportadas num país fantástico. No final, ambas as meninas, igualmente, regressam para a realidade concluindo que tudo era somente um sonho.

7.2.2. Narrador

O narrador do conto é na terceira pessoa do singular. Trata-se do narrador que observa e que não participa nos eventos que ocorrem na estória. Mas, ainda que o narrador não participe na estória, ele sabe todas as informações sobre as vidas dos personagens e acontecimentos que vão suceder. O narrador de *A menina do narizinho arrebitado* até conhece as opiniões das pessoas que não têm nenhuma participação nos acontecimentos desta estória. Isto é claramente visível no princípio da estória quando, além de introduzir os personagens principais, o narrador também fala sobre as opiniões que outras pessoas têm deles. Também é importante observar que, quando descreve os acontecimentos, o narrador da estória frequentemente insere os seus

sentimentos e pensamentos. É possível encontrar um exemplo disso no começo da estória quando, ao apresentar-nos os fatos da dura vida da Dona Benta e da Narizinho, o narrador também comenta “Coitada!” (Lobato, 1920, p. 3). Portanto, o narrador da estória não é objetivo, mas subjetivo.

Nesta estória também existem várias ocasiões nas quais o narrador trata diretamente de comunicar com os pequenos leitores. De vez em quando esta comunicação é realizada através de perguntas retóricas. Isto é bem visível na introdução do Narizinho. “Chama-se Lucia, mas ninguém a trata assim. Tem appellido. Yayá? Nenê? Maricota? Nada disso. Seu appellido é ‘Narizinho Rebitado’” (Lobato, 1920, p.3). Portanto, o narrador diz-nos o nome da menina e depois trata de pedir aos leitores para adivinharem a alcunha da menina. O narrador também comunica com os leitores através dos seus próprios comentários. É possível encontrar um exemplo disso no estranhamento da Narizinho ao encontrar os animais vestidos. “Arregalou os olhos e, com grande assombro, viu de pé na ponta do seu narizinho um peixinho vestido. Vestido sim, pois não!” (Lobato, 1920, p.5). Neste exemplo, o narrador descreve os fatos sobre o acontecimento e depois insere o seu comentário no qual trata de falar diretamente com as crianças que leem a estória.

7.2.3. Linguagem e humor

Além do narrador que durante a estória pretende falar com as crianças que a leem, Lobato também tentou aproximá-las o conto através da linguagem. Como uma das importantes características da linguagem literária do Monteiro Lobato, Novaes Coelho (1983) salienta a sua intenção de aproximar a linguagem das suas obras à fala cotidiana usada pelas crianças reais. Como um exemplo disso, Novaes Coelho (1983) salienta o uso dos neologismos que têm uma intenção humorística. É possível encontrar um exemplo disso também em *A menina do narizinho arrebitado* no momento no qual a Narizinho alimenta os peixinhos “com cabecinhas erguidas, numa grande *famiteza*” (Lobato, 1920, p. 4).

Outra característica do estilo de Lobato, que destaca Novaes Coelho (1983), é o uso da onomatopeia e dos ruídos em geral. É possível encontrar um exemplo disso, no princípio, quando o peixinho e o besouro tentam de compreender quem é a Narizinho:

– Em todo o caso vejamos, disse prudentemente o besouro, sacudindo dentro da “tóca” o seu bengalão:

– Hu! Hu! Sae fóra, tinhoso!

– Mas aconteceu que a bengala fez cócegas nas ventas da menina e ella, por mais que se expresse, não poude conter um grande espirro: “Atchin!” (Lobato, 1920, p. 7).

Além dos ruídos que produzem os movimentos das personagens, o autor usa também a onomatopeia, como o “cri-cri de milhares de grilinhos” (Lobato, 1920, p. 36), para aproximar as vozes dos animais que moram no Reino das Águas Claras. O frequente uso da sonoridade torna assim os acontecimentos da estória mais realísticos e mais interessantes para os pequenos leitores.

Um importante aspecto de *A menina do narizinho arrebitado* é o frequente uso de humor. De vez em quando o humor é introduzido através de situações absurdas. Por exemplo, o médico receita os passeios e os “ares de campo” (Lobato, 1920, p. 5) como um remédio para o peixe. O humor também pode vir através do comportamento da Narizinho. Neste conto a Narizinho atua como uma criança. Podemos vê-la jogar e brincar frequentemente. Os momentos nos quais vemos a Narizinho brincar têm, muitas vezes, efeito humorístico. Isto é muito visível quando a Narizinho propõe vestir o sapo com a roupa da boneca Emília como um castigo por ter adormecido durante o seu trabalho.

Quando se fala do humor em *A menina do narizinho arrebitado* é também muito importante salientar que, na maioria dos casos, o humor presente no texto é intensificado através das ilustrações presentes ao longo do livro. Um exemplo no qual é possível observar como o texto e a ilustração, em conjunto, produzem uma situação humorística está no princípio da estória quando a peixinho e o besourão examinavam as narinas da menina. Primeiramente os leitores são introduzidos no texto: “Deante do nariz parou e, apontando-lhe para as ventas, disse: ‘Ora aqui está uma tóca muito geitosa para um casal de besouros. Dois commodos, um para o marido, outro para a senhora besoura. Optimo!’” (Lobato, 1920, p. 7).



Imagem 3: *Humor e ilustração* (Lobato, 1920, p. 7)

Ainda que a descrição por si só tenha um certo efeito humorístico, este efeito é ainda aumentado quando os leitores veem a ilustração (imagem 3) que a completa. Portanto, as imagens no livro servem para intensificarem os elementos que já são presentes no texto e para aproximarem o livro ao público infantil.

7.2.4. Personagens

Toda estória acontece em torno da sua protagonista – Narizinho. Lobato, no princípio, faz uma descrição física e visualiza a Narizinho como uma “menina morena, de olhos pretos como duas jaboticabas” (Lobato, 192, p. 3). Além da descrição física, o autor também descreve as relações que a Narizinho tem com outras personagens do mundo. Lobato portanto especifica que a Narizinho não está com a sua avó porque está nas férias, mas que a menina mora aí desde que nasceu porque é órfã de ambos os pais. Através desta descrição o autor faz que os leitores tenham uma certa compaixão para com a menina desde o início da estória. Também é muito importante observar que durante a estória a Narizinho se comporta como uma criança e não como uma pessoa adulta (Cantuária, 2012). A Narizinho joga e fala com a sua boneca, ri-se frequentemente e tem as ideias para as brincadeiras como uma criança. Por isso, ainda que o príncipe esteja furioso ao ver o sapo que guarda o palácio dormindo, a Narizinho tem a ideia de fazer uma brincadeira com o sapo e de vesti-lo com a roupa da boneca Emília. Também é importante salientar que o comportamento da Narizinho não varia entre o mundo real e o mundo fantástico. A Narizinho atua sempre como ela é – uma criança.

As personagens que vivem com a Narizinho no mundo real são a sua avó Dona Benta, a tia Anastácia e a sua boneca Emília. A avó da Narizinho, a primeira personagem a aparecer na estória, está descrita como “uma triste velha, de mais de setenta anos (...) bem no fim da vida que está, e tremula, e catacega, sem um só dente na bocca” (Lobato, 1920, p.3). Ainda que a Dona Benta seja descrita como uma triste velha, o autor também salienta que a velha vive feliz porque tem a Narizinho.

A tia Anastácia é descrita somente como uma “uma excelente negra de estimação” (Lobato, 1920, p. 3). A estória não fala mais detalhadamente sobre a sua posição na família ou dos seus sentimentos. Ainda que a descrição da tia Anastácia à primeira vista, na verdade, não tenha nada fora do ordinário, é interessante observar que, tomando em conta os três personagens secundários que conhecemos no mundo real (a avó, a boneca e a tia Anastácia), a tia Anastácia

tem sem dúvida a mais breve descrição. Também é interessante observar que as duas vezes que ouvimos a tia Anastácia falar, ela somente chama a Narizinho em nome da Dona Benta. No entanto, ainda que a personagem da tia Anastácia, em comparação com outras personagens em *A menina do narizinho arrebitado*, sofra somente da falta de desenvolvimento, é importante mencioná-lo por acusações de racismo e preconceitos que surgem pela maneira como Lobato descreve a tia Anastácia nos outros livros do *Sítio do Pica-Pau Amarelo*¹¹.

A última personagem do mundo real é a Emília “a mais Excellentissima Senhora Dona Emilia, uma boneca de pano, fabricada pela preta e muito feitosa, a pobre, com seus olhos de retroz preto e as sobrancelhas tão lá em cima que é ver uma cara de bruxa” (Lobato, 1920, p. 4). Ademais da Narizinho, a Emília é a única personagem que existe no mundo real e no mundo fantástico. Durante a estória as vidas de Emília e da Narizinho estão muito ligadas. Por exemplo, o príncipe reconhece a Narizinho somente quando vê a boneca junto a ela e a Emília salva a vida da Narizinho furando os olhos do escorpião negro. Também é possível ver que a Narizinho transfere os seus medos para a boneca. Por exemplo “No dia seguinte Narizinho e Emilia levantaram-se tarde e almoçaram na cama servidas por criadas abelhas, muito galantes em suas toucas entiotadas. Estavam ainda nervosas do grande susto da vespera.” (Lobato, 1920, p. 30).

Os dois personagens principais que a Narizinho encontra no Reino das Águas Claras são o príncipe Escamado e o Escorpião Negro. Ambas as personagens à primeira vista são semelhantes às personagens que é possível encontrar nos contos de fadas. Assim o príncipe Escamado é apresentado como uma pessoa corajosa e boa. Ele é adorado por todo o reino, leva a Narizinho para lhe mostrar o reino inteiro, prepara as festas, dança somente com a Narizinho e luta com uma espada. Mas numa segunda vista, é possível observar que Lobato fez mudanças significativas à personagem tradicional. Portanto, o seu príncipe é na verdade um peixe e a luta com a espada é ganha por uma boneca. Um processo semelhante também está presente na personagem antagonística. O antagonista horrendo sob o qual teme todo o reino é o Escorpião Negro. Ainda que o Escorpião seja descrito como alguém do que todos os animais têm medo, o livro nunca revela porquê e, no final, a ameaça horrível é anulada por uma simples boneca.

¹¹ As acusações do racismo foram levantadas por causa do conteúdo de outras obras que pertencem à coleção do Sítio do Pica-pau amarelo, principalmente por causa do livro *Caçadas de Pedrinho* no qual a tia Anastácia foi comparada com uma macaca (Veiga, 2020).

7.3. Características didáticas

Uma das características mais importantes de *A menina do narizinho arrebitado* foi a maneira como rompeu com as tendências da época que viam os livros dirigidos ao público infantil brasileiro principalmente como uma forma de educar as crianças. Os livros publicados para as crianças brasileiras antes de *A menina do narizinho arrebitado* eram predominantemente traduções e adaptações com características didáticas muito pronunciadas. Compreendendo as tendências educativas na literatura infantil da época, é importante admitir que *A menina do narizinho arrebitado* também contém certas partes didáticas. Segundo Cabral (2015), é possível encontrar a intenção didática no princípio da história, quando a Narizinho alimenta os peixes no ribeirão: “Chegam primeiro os piquiras, os guarús barrigudinhos, de olhos saltados; vêm depois labarys ariscos de rabo vermelho; e finalmente uma ou outra parapitinga desconfiada” (Lobato, 1920, p. 4). Segundo Cabral (2015, p. 9), “para as crianças, a nomenclatura que designa as espécies de peixes não tem a menor importância, isso é matéria de escola, além de ser um elemento a pesar na frase e na percepção da cena, sem lhe acrescentar nada.” Por isso a autora salienta que na segunda versão do livro, publicado em 1921, os nomes dos peixes foram substituídos por características e comportamentos dos peixes (Cabral, 2015, p. 9). É possível encontrar outro exemplo de Lobato usar elementos didáticos na cena do baile. Neste exemplo o autor usa a nomenclatura dos pássaros:

A orchestra era composta de cigarras e passarinhos miúdos: canários, pintasilgos, papacapins, corruiras, viuvinhas. A frente della estava, de batuta no bico, um sabiá-do-campo, maestro de fama. Essa orchestra executou as musicas mais lindas do mundo, fados de rouxinol, canções de patativa, barcarolas de Martim-pescador. Uma lindeza! (Lobato, 1920, p. 24)

Nesta cena podemos encontrar a nomenclatura biológica, mas a esta vez das várias espécies de pássaros. Também podemos observar bem a maneira pela qual Lobato integra os elementos didáticos na sua obra. Por exemplo, os pássaros são descritos como uma parte da orchestra que toca no baile. Ainda que nas várias partes da história Lobato inclua partes didáticas, como as nomenclaturas dos animais, o didático nunca domina a cena.

Ainda que *A menina do narizinho arrebitado* contenha algumas características didáticas, é importante observar que a sua motivação principal não é educar senão divertir às crianças. Esta intenção de diminuir as características pedagógicas, como também a fusão do mundo real e do maravilhoso, o uso do humor e a utilização de uma protagonista que ainda é criança, distinguem as obras de Lobato de literatura infantil da sua época. Por isso Novaes Coelho (1983,

p. 724) compara o aparecimento das obras do Lobato com uma “lufada de ar fresco (...) para as crianças nas escolas”.

8. Conclusão

A literatura infantil brasileira começou a desenvolver-se no fim do século XIX, muito mais tarde do que a literatura infantil escrita no resto do mundo, especialmente na Europa. Este aparecimento tão tardio teve várias razões, mas as maiores são a alta taxa de analfabetismo e a falta de infraestrutura escolar e editorial. Durante o século XIX o Brasil passou por várias grandes mudanças sociais e políticas que facilitaram o aparecimento da literatura infantil brasileira no fim do século XIX. As maiores mudanças sociais, em relação ao desenvolvimento da literatura infantil brasileira, foram a vinda da corte portuguesa para o Brasil e o apoio da coroa ao desenvolvimento da escolarização no Brasil.

O desenvolvimento do sistema educacional, e, por consequência, o aparecimento da literatura infantil brasileira, foram influenciados pelos educadores estrangeiros. Os educadores estrangeiros, principalmente franceses, alemães, ingleses e norte-americanos utilizavam frequentemente as suas próprias línguas e os livros escritos nelas para ensinarem os alunos. O problema foi também a influência dos portugueses. Muitos livros e textos, como as obras clássicas portuguesas (*Os Lusíadas* de Camões, por exemplo), foram trazidos de Portugal para serem utilizados nas escolas brasileiras. Além dos clássicos portugueses, no Brasil também apareceram as traduções e as adaptações portuguesas dos grandes clássicos da literatura infantil. Estas traduções portuguesas, na maioria dos casos, apareceram quase meia século antes das edições brasileiras. O problema maior de todas estas edições e traduções estrangeiras e portuguesas era a língua que era bastante diferente da língua que usavam as crianças brasileiras.

Consciente dos problemas que apareceram por causa das traduções e adaptações que não eram brasileiras, vários autores e pedagogos brasileiros começaram a falar sobre a necessidade de edições brasileiras. Assim, no fim do século XIX começam a aparecer as traduções e adaptações brasileiras das obras infantis. O predomínio da literatura estrangeira provocou também o desenvolvimento das várias características gerais nos textos infantis da época. Assim as traduções e adaptações dos textos para crianças que apareceram no Brasil, no fim do século XIX e no princípio do século XX, tinham características de nacionalismo e patriotismo. Os primeiros textos para crianças feitos no Brasil também pretendiam servir como um modelo de língua nacional e possuíam partes nas quais era ensinada às crianças a importância da aprendizagem da língua. Portanto, antes do 1920, os textos destinados às

crianças brasileiras eram escritos principalmente para serem usados nas escolas e para transmitirem os valores patrióticos aos meninos brasileiros.

No princípio do século XX, Monteiro Lobato fundou a sua própria editora – Monteiro Lobato & Cia. Trabalhando como editor, Lobato começa a preocupar-se com a falta de livros destinados ao público infantil brasileiro. Lobato também começou a apoiar a ideia dos livros infantis adaptados e escritos especificamente para as crianças brasileiras. Conseqüentemente, em 1920 Monteiro Lobato publica a sua primeira obra infantil – *A menina do narizinho arrebitado*.

Ainda que *A menina do narizinho arrebitado* tenha certas características didáticas, a sua motivação principal não era educar senão divertir às crianças. Através de *A menina do narizinho arrebitado*, Lobato introduziu na literatura infantil brasileira várias novidades. Uma das mais importantes foi uso da imaginação e elementos maravilhosos que têm origem na vida real e no mundo cotidiano. Lobato também fez mudanças na linguagem literária querendo aproximar a linguagem da fala coloquial. O autor usou frequentemente onomatopeias, maiúsculas, sinais de exclamação, interrogação e reticências. Também é importante observar que nas suas obras infantis, Lobato usou frequentemente o humor. Com as mudanças que fez através do seu estilo, Lobato ajudou a diminuir as características pedagógicas na literatura infantil brasileira e a aproximar os livros do seu público destinatário – as crianças.

9. Bibliografia

- Adams, G. (2004). Ancient and medieval children's texts. Em P. Hunt, *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (p. 225-238). London: Routledge.
- Arroyo, L. (2011). *Literatura infantil brasileira*. São Paulo: Editora Unesp.
- Bodê de Moraes, P. R. (1997). O Jeca e a cozinheira: raça e racismo em Monteiro Lobato. *Revista de Sociologia e Política* [online], 8 (01). Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/39322/24141> [24 de agosto de 2020].
- Bravo-Villasante, C. (1982). *Historia y antología de la literatura infantil iberoamericana II*. Madrid: Doncel.
- Cabral, I. D. S. (2015). Os primeiros passos de Lobato nas décadas de 20 e 30: da oralidade a novas descobertas sobre o gosto infantil. *Álabe* [online], 11 (1). Disponível em: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/224> [3 de setembro de 2020].
- Cademartori, L. (2017). *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense.
- Cantuária, A. L. (2012). De protagonista a coadjuvante: o ônus das virtudes de Narizinho. *Cadernos CEDES* [online], 32 (86). Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-32622012000100004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt [3 de setembro de 2020].
- Evans, M. (2004). Texts in English used by children, 1550-1800. Em P. Hunt, *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (p. 239-248). London: Routledge.
- Grenby, M. e Immel, A. (2009). Preface. Em Grenby, M. e Immel, A., *The Cambridge Companion to Children's Literature* (p. xiii-xv). New York: Cambridge University Press.
- Hameršak, M. e Zima, D. (2015). *Uvod u dječju književnost*. Zagreb: Leykam international.
- Hunt, P. (2005). Introduction: The Expanding World of Children's Literature. Em P. Hunt, *Understanding Children's Literature* (p. 1-14). London: Routledge.
- Lajolo, M. e Zilberman, M. (2007). *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. São Paulo: Editora Ática.

Lesnik-Oberstein, K. (1994). *Children's Literature: Criticism and the Fictional Child*. New York: Oxford University Press Inc.

Literatura infantil. (2003-2018). Em *Artigos de apoio Infopédia* [online]. Porto: Porto Editora. Disponível em: [https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$literatura-infantil](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$literatura-infantil) [18 de maio de 2018].

Lobato, M. (1920). *A menina do narizinho arrebitado*. São Paulo: Revista do Brasil.

Novaes Coelho, N. (1983). Carlos Jansen Em *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira*. São Paulo: Edições Quíron Ltda.

Novaes Coelho, N. (1983). Figueiredo Pimentel Em *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira*. São Paulo: Edições Quíron Ltda.

Novaes Coelho, N. (1983). João Ribeiro Em *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira*. São Paulo: Edições Quíron Ltda.

Novaes Coelho, N. (1983). José Lins do Rego Em *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira*. São Paulo: Edições Quíron Ltda.

Novaes Coelho, N. (1983). Monteiro Lobato Em *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira*. São Paulo: Edições Quíron Ltda.

Novaes Coelho, N. (1983). Olavo Bilac Em *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira*. São Paulo: Edições Quíron Ltda.

Opić, S., & Matijević, M. (2016). Učiti iz povijesti i pedagogije. Em M. Matijević, V. Bilić, & S. Opić, *Pedagogija za učitelje i nastavnike* (p. 32-69). Zagreb: Školska knjiga, d. d.

Veiga, E. (2020). A frustrada tentativa de Monteiro Lobato em ganhar mercado nos EUA com livro considerado racista. *BBC News Brasil* [online]. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-53115152> [6 de setembro de 2020].

Watkins, T. (2005). Space, history and culture: The setting of children's literature. Em P. Hunt, *Understanding Children's Literature* (p. 50-72). London: Routledge.

Zilberman, R. (2009). A escola e a leitura da literatura. Em R. Zilberman, & T. Rösing, *Escola E Leitura: Velha Crise, Novas Alternativas* (p. 17-39). São Paulo: Global Editora.

Zilberman, R. (2014). Leituras brasileiras para crianças e jovens: entre o leitor, a escola e o mercado. *Gragoatá* [online], 19 (37). Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/32994> [27 de agosto de 2020].

Zilberman, R. (2016). Leituras para a infância no século XIX brasileiro. *Revista FronteiraZ* [online], 17 (1). Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/fronteiraz/article/view/29413> [13 de agosto de 2020].