

PPGEdu

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Faculdade de Educação - Faed

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEdu

Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação

Avenida Costa e Silva, s/nº - Bairro: Universitário

CEP: 79070-900 | Campo Grande - MS



A NOSSA UNIVERSIDADE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROSELY GONÇALVES DE OLIVEIRA

**A PROPOSTA DE FERNANDO DE AZEVEDO PARA O ENSINO DE
LITERATURA INFANTIL EM UMA NOVA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
DIDÁTICO**

**CAMPO GRANDE - MS
2020**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROSELY GONÇALVES DE OLIVEIRA

**A PROPOSTA DE FERNANDO DE AZEVEDO PARA O ENSINO DE
LITERATURA INFANTIL EM UMA NOVA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO
DIDÁTICO**

Relatório de Dissertação apresentado ao curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof. Dr. Silvia Helena Andrade de Brito

**CAMPO GRANDE - MS
2020**

OLIVEIRA, Rosely Gonçalves.

A Proposta de Fernando de Azevedo para o Ensino de Literatura Infantil em uma Nova Organização do Trabalho Didático. / Rosely Gonçalves de Oliveira. - Campo Grande, MS, 2020.

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Helena Andrade de Brito

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação/Campus Campo Grande/MS.

1. Organização do Trabalho Didático. 2. Literatura Infantil. 3. Fernando de Azevedo. 4. I. BRITO, Silvia Helena Andrade de. II. Título.

ROSELY GONÇALVES DE OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Silvia Helena Andrade de Brito

Prof. Dr. André Luiz Motta Silva

Prof. Dr. Margarita Victória Rodriguez

Campo Grande – MS
2020.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os que estiveram junto comigo nesta caminhada que está por terminar. A Deus, a Jesus, à Espiritualidade – responsáveis por eu ainda ter força para seguir.

Agradeço aos meus filhos Xandy, Izadora e Monique, pelo apoio incondicional durante a minha graduação e depois, no Mestrado. Obrigada pela comida que fizeram... pela paciência de aguentarem meus dias de mau humor...por me incentivarem não deixando que eu desistisse no meio do caminho... vocês são, de longe, as pessoas mais fortes que eu conheço.

Agradeço ao meu filho do coração, Gustavo, com quem iniciei uma grande e forte amizade, por não ter deixado eu chorar e por me ajudar sempre, em todos os momentos.

À minha irmã querida Rozelene, minha mãe amada, Laura, meus sobrinhos Caetano, Emanuel, Emily e Humberto, por entenderem meu distanciamento, nos dias mais importantes para vocês e para mim também. Agradeço por estarem ao meu lado sempre!

Ao meu irmão Mario e minha cunhada Geisa, por tudo o que vocês fizeram por mim, nos momentos em que eu mais precisava de ajuda.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pelo empenho em nos ensinar, pela paciência com a minha pouca experiência (ou inteligência kkkk) e por lutarem incansavelmente pela Universidade Pública, em um momento tão difícil como o que estamos atravessando.

Ao grande amor da minha vida, Ismael Casaño, meu grande incentivador, meu amigo, companheiro de trabalho, de vida e de jornada evolutiva. Mesmo nos momentos em que estivemos separados eu era capaz de sentir sua vibração de amor e de carinho, a me encorajar a continuar. Eu te amo!

Aos companheiros do grupo HISTEDB/MS, pelas discussões riquíssimas que tivemos!!! Obrigada.

E, principalmente, à Professora Silvia Helena Andrade de Brito, minha querida Orientadora. Não há palavras para expressar minha gratidão por tudo o que a senhora fez por mim. Gostaria eu de falar para todos de sua generosidade para comigo. Sem a sua ajuda, sem o seu empenho e sem a sua amizade eu jamais teria conseguido chegar onde eu cheguei. Muito obrigada!!! Serei eternamente grata à senhora! Quiçá um dia eu possa fazer a outra pessoa o que a senhora fez por mim. Foi uma honra trabalhar com a senhora!
OBRIGADA!

Por fim, agradeço ao Professor, Sociólogo, Político e Ensaísta Fernando de Azevedo (*IN MEMORIAN*), pelo trabalho, esforço e comprometimento com a educação brasileira. Mesmo estando em um lugar teórico diferente do que o senhor defendia, não poderia deixar de expressar aqui a minha admiração pelo trabalho realizado pelo senhor.
Obrigada!

RESUMO

A presente dissertação está inserida na Linha de Pesquisa História, Política e Educação do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob o título “A proposta de Fernando de Azevedo para o ensino de literatura brasileira em uma nova organização do trabalho didático”. Dessa forma, pretendeu-se analisar como Fernando de Azevedo defendeu o papel e a importância da literatura infantil para o trabalho didático no ensino primário, bem como a mesma contribui para o conhecimento da criança. A pesquisa é de caráter bibliográfico e documental, onde foram utilizadas como fontes primárias as obras de Fernando de Azevedo e como base teórica os textos de Gilberto Luiz Alves, além de bibliografia complementar necessária às reflexões sobre o tema da pesquisa. Na primeira parte da pesquisa foram discutidas as categorias: trabalho didático e organização do trabalho didático e, em seguida, os três elementos da organização do trabalho didático, a saber: relação educativa; elementos de mediação, tais como os recursos didáticos (com ênfase nos livros escolares e de texto); e o espaço físico. No segundo capítulo, buscou-se desvelar e analisar as propostas do educador frente ao uso do livro escolar e do livro de literatura infantil no ensino primário, bem como seus autores e suas produções. Destaque para o escritor Monteiro Lobato e a contribuição de suas obras dentro dos ideais escolanovistas de Fernando de Azevedo, já que o educador considerava a criança como sendo um elemento primordial na relação educativa, além de defender que os livros de literatura infantil deveriam ser escritos por autores brasileiros. Concluímos que Azevedo não conseguiu vislumbrar um projeto político mais amplo, sem foco específico na educação e que acompanhasse todo o processo de transformação pelo qual a sociedade capitalista estava se moldando. Assim, as escolas idealizadas pelo educador não conseguiram se manter ao longo do tempo. Mas Azevedo não se contentou em propor mudanças somente às questões pedagógicas concernentes ao trabalho educacional, e o foco de sua atuação passou a ser projetar uma política pedagógica que atendesse à formação educacional das elites, que acreditava serem o fio condutor do movimento de reconstrução educacional que seria responsável pelas mudanças desejadas para a educação no país.

Palavras-chave: Organização do Trabalho Didático. Literatura Infantil. Fernando de Azevedo.

ABSTRACT

This dissertation is part of the History, Politics and Education Research Line of the Master's Course in Education at the Federal University of Mato Grosso do Sul, under the title "Fernando de Azevedo's proposal for teaching Brazilian literature in a new organization of the didactic work". Thus, it was intended to analyze how Fernando de Azevedo defended the role and importance of children's literature for didactic work in primary education, as well as contributing to children's knowledge. The research is bibliographic and documentary, where the works of Fernando de Azevedo were used as primary sources and the texts of Gilberto Luiz Alves were used as a theoretical basis, in addition to the complementary bibliography necessary for reflections on the research topic. In the first part of the research, the categories were discussed: didactic work and organization of didactic work and, then, the three elements of the organization of didactic work, namely: educational relationship; mediation elements, such as didactic resources (with emphasis on textbooks and school books); and the physical space. In the second chapter, we sought to unveil and analyze the educator's proposals regarding the use of school books and children's literature books in primary education, as well as their authors and their productions. Highlight for the writer Monteiro Lobato and the contribution of his works within Fernando de Azevedo's scholovist ideals, since the educator considered the child to be a primary element in the educational relationship, in addition to defending that children's literature books should be written by Brazilian authors. We concluded that Azevedo was unable to envision a broader political project, with no specific focus on education and that would accompany the entire transformation process by which capitalist society was shaping itself. Thus, the schools idealized by the educator were unable to maintain themselves over time. But Azevedo was not content to propose changes only to pedagogical issues concerning educational work, and the focus of his work began to be to design a pedagogical policy that would serve the educational formation of the elites, who he believed were the guiding thread of the educational reconstruction movement that would be responsible for the desired changes to education in the country.

Keywords: Organization of Didactic Work. Children's literature. Fernando de Azevedo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Trajetória de trabalho de Fernando de Azevedo	17
Figura 2- Ala correspondente à Biblioteca Caetano de Campos	70
Figura 3- Evento de agradecimento pela nova biblioteca com a presença de Fernando de Azevedo.....	71
Figura 4- Mobiliário fabricado nos Liceus.....	72
Figura 5- Os alunos na hora da leitura	73
Figura 6- Redação do aluno do 4º ano após a leitura.....	73
Figura 7- Homenagem a Fernando de Azevedo	75
Figura 8- Página do Jornal Nosso Esforço	75
Figura 9- Duas edições de Reinações de Narizinho 1931 e19??.....	81
Figura 10- Capa de O Saci 4. ed., de 1932; 7. ed., 1942.....	82
Figura 11- Capa do Livro o Picapau Amarelo.....	83
Figura 12- Capa de Viagem ao Céu 1932, 1934 e 1937	83
Figura 13- Capa de Viagem ao Céu 1943 (primeira e segunda) 1945.....	84
Figura 14- Capa do Livro As aventuras de Hans Staden	85
Figura 15- Capa dos livros Contos de Andersen (1932) e Contos de Grimm (1932) ...	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Trabalhos existentes sobre Fernando de Azevedo de 2009-2017.....	20
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 A construção do problema de pesquisa	13
2 A produção sobre Fernando de Azevedo.....	18
3 O problema de pesquisa e as categorias de análise dessa dissertação	23
4 Procedimentos metodológicos e partes do trabalho	28
CAPÍTULO 1.....	31
A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO: O POSICIONAMENTO DE FERNANDO POSICIONAMENTO DE AZEVEDO	31
1.1 A organização do trabalho didático na sociedade capitalista	31
1.2 A proposta comeniana para a escola moderna	38
1.3 As contribuições azevedianas para uma nova organização do trabalho didático	41
1.3.1 Fernando de Azevedo e a reforma da instrução pública no Distrito Federal	49
CAPÍTULO 2	57
DIÁLOGOS DE FERNANDO DE AZEVEDO SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE LITERATURA INFANTIL	57
2.1 Apontamentos sobre a história da literatura infantil.....	57
2.2 O livro escolar e sua relação com o ensino de Literatura	66
2.3 As obras da literatura infantil e seus autores sob o olhar azevediano: o caso de	76
José Bento Renato Monteiro Lobato (1882-1948).....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS.....	93

INTRODUÇÃO

1 A construção do problema de pesquisa

Eu entrei para a iniciação científica no segundo semestre do ano de 2015, para trabalhar com um grupo de professores das Universidades Federal e Estadual de Mato Grosso do Sul (UFMS) e (UEMS), respectivamente, no projeto de pesquisa cujo objeto era “A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NA PERSPECTIVA DE EDUCADORES DA ESCOLA NOVA (1930-1970)”. O projeto ao qual me vinculei, voltado ao estudo das propostas para a organização do trabalho didático do educador escolanovista Fernando de Azevedo (1894-1974), estava ligado ao programa de pesquisa denominado “A organização do trabalho didático na escola moderna”, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR – Regional de Mato Grosso do Sul¹.

A pesquisa em questão foi desenvolvida entre os anos de 2015 e 2016, com sua conclusão em 2017. Foi durante esse período que entrei em contato com a questão da organização do trabalho didático, quando fiz leituras e fichamentos das obras de Gilberto Luiz Alves, a saber: *A produção da escola pública contemporânea*, que é o resultado da pesquisa realizada para os estudos de pós-doutorado do autor acima citado, e que teve como objetivo principal aprofundar a análise do processo material de produção da escola pública; *O Trabalho Didático na Escola Moderna: formas históricas*, cujo tema principal é o movimento histórico em torno da organização da escola moderna, após a elaboração da *Didáctica Magna*, pelo educador João Amós Comênio²; *Organização do trabalho*

¹ O Grupo de Estudos e Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil”, aglutinando inicialmente um conjunto de doutorandos em Filosofia e História da Educação da Universidade de Campinas (UNICAMP), orientados pelo Prof. Dr. Dermeval Saviani, surgiu em 1986. A partir de 1991, após a realização do I Seminário Nacional do HISTEDBR, foi elaborado o primeiro projeto geral do grupo, intitulado “Levantamento e catalogação de fontes primárias e secundárias da história da educação brasileira”. Seguiram-se a este, outros projetos, sempre tendo como foco a História da Educação, o objeto de investigação do HISTEDBR, entendida a temática da educação como intrinsecamente articulada com a sociedade, sendo investigada com os métodos, teorias e características próprias da historiografia. No Mato Grosso do Sul, o GT do HISTEDBR está organizado, de forma permanente, desde 1991 e tem caráter interinstitucional, pois congrega professores-pesquisadores da UEMS, da UFMS e da Universidade Anhanguera-UNIDERP, sendo que o último projeto coletivo do GT foi “A organização do trabalho didático na perspectiva de educadores da Escola Nova (1930-1970)”, financiado pelo CNPq, ao qual a presente dissertação se vincula. O HISTEDBR/MS também se encontra cadastrado como grupo de pesquisa no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, com a denominação Grupo de Pesquisa “Sociedade, História e Educação” (GEPSE), desde o ano 2000.

² Para esta dissertação utilizaremos a forma presente na Língua Portuguesa para nos referenciarmos ao educador Jan Amos Komensky.

didático: a questão conceitual, que traz, segundo o próprio autor, uma contribuição para difundir a precisa acepção conferida à categoria organização do trabalho didático e a distinção entre essa categoria de análise e os significados que lhes são atribuídos; e, *Textos escolares no Brasil: clássicos, compêndios e manuais didáticos* que abarca, em forma de livro, os resultados de projeto de pesquisa desenvolvido pelo HISTEDBR – GT MS, centrado nos instrumentos de trabalho didático do ensino secundário³.

Por outro, foi na mesma pesquisa que conheci Fernando de Azevedo, a partir da leitura e fichamento de duas obras deste educador escolanovista: *A educação e seus problemas* [Tomos I e II], com primeira publicação em 1937⁴, que é a compilação de vários discursos e conferências realizadas entre os anos de 1921 e 1936; e *Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil*, editado pela primeira vez em 1932⁵ e que reúne suas propostas e reflexões para a reforma que o autor coordenou no Distrito Federal, quando foi Diretor da Instrução Pública da capital da República, entre os anos de 1927 e 1930⁶.

Por fim, com o intuito de dar continuidade às pesquisas mencionadas, apresentei ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEDU/UFMS), o projeto “A proposta de Fernando de Azevedo para o ensino de literatura brasileira em uma nova organização do trabalho didático”, continuando a trajetória iniciada em 2015, cujo produto mais recente, em agosto de 2020, é a presente dissertação.

Resta, no entanto, uma indagação: quem foi Fernando de Azevedo?

³ Este projeto coletivo de pesquisa desenvolvido pelo HISTEDBR – GT MS, também financiado pelo CNPq, foi desenvolvido entre os anos de 2009 a 2012. Denominado “O manual didático como instrumento de trabalho nas escolas secundária e normal (1835-1945), estava centrado na análise do mais importante instrumento de trabalho na escola moderna, o manual didático, já como parte dos esforços de verticalizar as investigações do coletivo de pesquisa para a compreensão da organização do trabalho didático (BRITO et al., 2012).

⁴ Os dados utilizados para a produção dessa dissertação foram coletados na 4ª edição do livro, revista e ampliada, publicada 1958 pela editora Melhoramentos.

⁵ A edição utilizada nesta dissertação é a do ano de 1958 pela editora Melhoramentos.

⁶ Durante o período em que estive vinculada ao grupo também desenvolvi, juntamente com as Profas. Dras. Sílvia Helena Andrade de Brito e Maria Angélica Cardoso o artigo “Fernando de Azevedo: uma nova organização do trabalho didático para uma escola renovada (1927-1931)” (BRITO; CARDOSO; OLIVEIRA, 2017), publicado na Revista HISTEDBR On-Line; o artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sob o título de “A importância da revalorização dos textos escolares e dos livros literatura infantil para a reforma educacional proposta por Fernando de Azevedo” (OLIVEIRA, 2017) e o artigo apresentado na XV Jornada do HISTEDBR: IV Seminário Nacional de Educação Básica e II Seminário em História da Educação da Amazônia, na Universidade Federal do Pará (UFPA), no campus de Belém, com o título “A Proposta de Fernando de Azevedo para a literatura numa organização do trabalho didático renovada (1930-1970)”.

Ora, escrever sobre o trabalho do educador Fernando de Azevedo (1894-1974), dentro das idas e vindas na história da educação, não foi e não é uma tarefa simples. Na verdade, seriam necessários anos de dedicação para tentar compreender o pensamento azevediano dentro das múltiplas realidades vivenciadas por ele, tanto pelo lado pessoal quanto pela vida pública, cujas obras até hoje são importantes para discussão. De educador, especialista em educação-física a crítico literário e sociólogo, Fernando de Azevedo foi um intelectual que propôs mudanças significativas e profundas na educação brasileira, principalmente nos Estados do Rio de Janeiro (capital do país de 1763 a 1960) e, portanto, modelo para o restante do Brasil, e em São Paulo.

Ao tratar de Fernando de Azevedo, importa lembrarmos que logo depois da Primeira Grande Guerra, a ideia de reforma na educação se generalizou, como aponta Carvalho (2000). Em São Paulo, com Sampaio Dória (1920), depois a reforma em Minas Gerais com Francisco Campos (1927), a de Pernambuco com Carneiro Leão (1928-1930) e a do Rio de Janeiro com Fernando de Azevedo (1927-1930), sendo que o intuito das reformas era o de deslocar a educação do conceito humanístico tradicional para estabelecer o novo humanismo – com vistas a adequar a educação ao “espírito” da ciência moderna, nos dizeres de Fernando de Azevedo.

É importante ressaltar que os escolanovistas entendiam que na escola tradicional, a organização do trabalho didático era pautada pela:

- a) Simplicidade, análise e progressividade – O ensino deve começar pelos elementos mais simples. O esforço pedagógico exige a análise da matéria ensinada, de modo a decompô-la num certo número de elementos que serão individualmente fáceis de assimilar. O espírito do aluno, progressivamente, vai enriquecendo à medida que adquire os novos conhecimentos gradualmente dispostos.
- b) Formalismo – O ensino chega ao encadeamento de aspectos rigorosamente lógicos. O ensino esforça-se por ser dedutivo.
- c) Memorização – A decomposição do conteúdo do ensino em elementos facilita a memorização. A medida do conhecimento do aluno é dada pela sua capacidade de repetir o que foi ensinado pelo professor.
- d) Autoridade – a escola elabora um sistema de prêmios e castigos, de sanções apropriadas visando a garantir que a organização pedagógica se funde sempre na autoridade do professor.
- e) Emulação – a ideia de dever, a necessidade de aprovação e o sentimento do mérito são desenvolvidos para manter a atividade escolar, e completam, desse modo, o princípio de autoridade.
- f) Intuição – O ensino deve partir de uma percepção sensível. O princípio da intuição exige o oferecimento de dados sensíveis à observação e à percepção do aluno. Desenvolve-se, então, todos os processos de ilustração com objetos, animais ou figuras. (REIS FILHO, 1995, p. 68 *apud* SAVIANI, 2013, p. 172-173).

De formação jesuítica, Azevedo possuía ampla cultura clássica e, ao contrário de outros educadores, conhecia muito bem o método tradicional de ensino. Falava e escrevia em Latim, uma língua cujo estudo foi obrigatório no Brasil até o advento da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e por possuir um arcabouço cultural privilegiado, o sociólogo pode avaliar de forma específica a imposição dessa cultura e os problemas que esta apresentou, principalmente nas décadas finais do século XIX e anos iniciais do século XX, marcados por mudanças de grande relevância.

Fernando de Azevedo foi um exemplo raro de homem que gosta da responsabilidade e cuja lucidez é aguçada, não embotada, pelas dificuldades, porque elas espicaçam o seu ânimo combativo. Formando na disciplina rigorosa dos jesuítas, tinha aspectos que o ligavam ao passado, inclusive a polidez meticulosa e elaborada, bem como o gosto por um cavalheirismo meio espetacular. Portanto, não é de espantar que haja feito nome, inicialmente, como conhecedor e cronista da antiguidade greco-romana; mas o fato é que desde logo extraiu do passado um senso firme do presente, que o fazia estar sempre à busca das posições mais avançadas [...] (CÂNDIDO, 2015, p. 32)

O professor Antônio Cândido⁷ foi discípulo e assistente (assim ele se refere) de Fernando de Azevedo e suas palavras corroboram com os dados bibliográficos do educador apresentados a seguir:

⁷ Antônio Cândido de Mello e Souza foi Professor emérito da Universidade de S. Paulo (USP) e da Universidade do Estado de São Paulo (Unesp) e doutor honoris causa pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); doutor em Sociologia e um dos principais estudiosos da literatura brasileira e estrangeira, tendo produzido extensa obra de crítica literária que o consagrou no Brasil e no exterior; foi professor titular de Teoria Literária e Literatura Comparada da USP, onde se aposentou em 1978; foi um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores (PT); autor de várias obras de referência, entre elas: Formação da literatura brasileira (1959), Os parceiros do Rio Bonito (1964), Literatura e sociedade (1975) e O romantismo no Brasil (2002). Foi agraciado com os Prêmio Jabuti (1960, 1965, 1966 e 1993), Prêmio Machado de Assis (1993), Prêmio Camões (1998), Prêmio Internacional Alfonso Reyes (2005) e Prêmio Juca Pato (2007).

Figura 1-Trajatória de trabalho de Fernando de Azevedo



Fonte: PILETTI, 1985/Elaborado pela autora

Durante sua extensa carreira no campo educacional o educador afirmava que para responder ao que entendia fossem as novas exigências de seu tempo seria preciso aparelhar as escolas, construir prédios que abarcassem o público crescente, equipar as bibliotecas existentes e erguer outras tantas, bem como voltar os olhos à formação de professores, Azevedo (1958). Para que isso acontecesse elencou três princípios básicos para a reforma da educação. Em primeiro lugar, a extensão da escola a todas as crianças em idade escolar; depois, a articulação entre os níveis de ensino e, em terceiro, a adaptação da escola em relação ao meio social, como, por exemplo, a escola urbana com ênfase no processo de industrialização e a escola rural voltada às atividades agropecuárias.

Finalmente, esta dissertação, tendo por base o cruzamento entre a leitura de obras clássicas sobre a educação no Brasil e as outras fontes produzidas sobre Fernando de Azevedo e o escolanovismo, propiciará o entendimento sobre a importância do conhecimento histórico como base para a análise da educação no tempo presente, mas, sobretudo, para a projeção das mudanças requeridas no futuro.

2 A produção sobre Fernando de Azevedo

A revisão de literatura, outro movimento que auxiliou-nos na construção do problema de pesquisa, foi realizada por meio de consultas *online* nos seguintes sites de busca: Banco de Teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Repositório de Produção Científica e Intelectual da Unicamp e do Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (SABi).

Importa dizer que as três primeiras bases apresentam as produções dos sites da Unicamp e da UFRGS. No entanto, não traziam informações específicas sobre as questões tratadas nesta dissertação como: o ensino de literatura infantil para o ensino primário, o trabalho de F.A em relação a este, bem como questões relativas à historiografia da literatura infantil, no que tange às propostas do educador; por isso a necessidade de recorrer ao Repositório da Unicamp e ao da UFRGS, por conterem grupos de estudos específicos acerca da historiografia da educação e do objeto de pesquisa deste trabalho.

A busca nos bancos de dados se deu, em um primeiro momento, pelos resumos dos trabalhos, utilizando os seguintes descritores (palavras-chave), tendo como proposta o ensino de literatura brasileira para a escola primária, a partir de 1930:

- História;
- Ensino;
- Literatura;
- Fernando de Azevedo;
- Escola Nova;
- Monteiro Lobato

De início buscou-se pelas palavras: História, ensino e Literatura, nesta sequência. Em um segundo momento, a primeira palavra foi substituída por: Fernando de Azevedo e Monteiro Lobato, consecutivamente, em teses de doutorado e de mestrado, seguida de artigos publicados em eventos. Os descritores foram organizados pela ordem elencada acima por entendermos a relevância dos mesmos para o sucesso da busca. Além disso, foram estabelecidos alguns critérios de seleção e de análise, com vistas a não nos perdermos em meio aos resumos, a saber:

- As propostas azevedianas para a reforma educacional no Brasil;
- A concepção de Fernando de Azevedo sobre o uso da literatura infantil;
- As propostas azevedianas e Literatura Brasileira a partir de Monteiro Lobato.

Considerando os descritores utilizados, não foi possível, até o momento da realização da revisão de literatura, no ano de 2017, encontrar nenhum trabalho que discutisse efetivamente as propostas azevedianas para o ensino de literatura infantil nas escolas do Ensino Primário; muito embora as propostas do educador sejam alvo de vários estudos, estes abrangem mais especificamente as questões políticas, tendo um ou outro parágrafo relacionado com o objeto desta dissertação.

Assim, de cinquenta e oito mil trezentos e oito (58.308) resumos encontrados na primeira busca, apenas trinta e um (31) tratam do primeiro critério estabelecido sobre a proposta azevediana para a reforma educacional no Brasil. Desses, apenas doze (12)

versam sobre a concepção de Azevedo sobre a importância do uso do texto escolar⁸ para o ensino primário, e nenhum resumo foi encontrado falando especificamente sobre o ensino de literatura infantil no ensino primário, conforme tabela 1:

Tabela 1- Trabalhos existentes sobre Fernando de Azevedo de 2009-2017

Ano	Quantidade de trabalhos*	Trabalhos sobre organização do trabalho didático
2009	6425	0
2010	5697	3
2011	7040	0
2012	7544	2
2013	7302	5
2014	6279	1
2015	4574	0
2016	9931	1
2017	3516	0

* Estão incluídos nessa contagem trabalhos completos (teses, dissertações e livros), bem como artigos.

Fontes: CAPES (2017); BDTD (2017); SciELO (2017), UNICAMP (2017); SABi (2017).

Organização da autora

Dessa forma, o balanço de produção aqui apresentado só veio comprovar que, apesar de que grande parte dos trabalhos que discutem as ideias azevedianas considerarem questões que contribuem sobremaneira para se entender a atuação de Azevedo e suas propostas, a abordagem em torno dessas questões se dá por sua ação no campo político.

Neste sentido, as considerações que se farão na sequência, têm o intuito de apresentar um recorte das produções sobre o pensamento-ação do educador, reformador, político, sociólogo e escritor Fernando de Azevedo, que acreditamos ter contribuído para nosso entendimento sobre o educador escolanovista.

⁸ Texto escolar é o nome dado por Alves para as obras que assumem, na educação escolar, o papel de instrumento de trabalho do educador. Incluem tanto os textos clássicos, utilizados no período medieval; como as partes de textos clássicos, reunidos para a escolarização nos colégios jesuíticos. Estas últimas não eram ainda, contudo, textos escolares produzidos para a educação escolar. Os textos escolares especializados, isto é, obras produzidas especialmente para a escolarização, só foram propostos por Comenius, no século XVII; mas esse tipo de texto escolar especializado, o manual didático, só se generalizou com a expansão e institucionalização da educação escolar, a partir do final do século XIX (ALVES, 2015).

O texto desenvolvido em forma de artigo por Antônio Cândido, intitulado *A Revolução de 1930 e a Cultura* procurou discutir sobre os efeitos de Revolução de 1930 na cultura brasileira. Nesse sentido, Cândido (1980) faz uma comparação entre como era antes do Revolução e os avanços ocorridos depois desta, sem deixar de trazer também os problemas enfrentados durante o período.

Ressaltando que o país possui restrições em torno da difusão da cultura, em um segundo momento, o autor discute a transformação das Artes, da Literatura, das escolas, etc., que culminaram por alavancar a produção literária brasileira, repercutindo diretamente na indústria do livro, desde o projeto gráfico até a sua distribuição.

Discute ainda a formação da Companhia Editora Nacional, sucessora da Editora Monteiro Lobato & Cia, dirigida por Lobato e, logo à frente, a criação da Biblioteca Pedagógica Brasileira, idealizada e dirigida pelo educador Fernando de Azevedo, considerada por Antônio Cândido um dos maiores empreendimentos editoriais existentes no Brasil até os dias atuais.

A obra discute o trabalho de Azevedo e Lobato, em um período de forte transformação no país. Apesar de ser um texto curto, apresenta detalhes sobre a união de ambos os autores, por isso, tocando exatamente na produção literária no Brasil, sendo por isso um dos primeiros trabalhos lembrados nessa revisão de literatura.

Outro artigo relevante é o das autoras Maria Cristina Gomes Machado e Laís Pacífico Martineli, intitulado *Monteiro Lobato e o ideário escolanovista: um modelo de escola no Sítio do Pica-Pau Amarelo*, cujo objeto de estudo é a junção da obra literária de Lobato com os ideais da Escola Nova.

Partindo de uma discussão acerca dos acontecimentos daquele momento histórico, as autoras demonstram como o Brasil procurou adequar-se ao sistema capitalista e como o movimento da Escola Nova destacou-se com o objetivo de preparar o cidadão brasileiro para sua atuação em sociedade. Nesse contexto, Machado e Martineli (2017) procuram fundamentar a afirmativa da produção literária de Monteiro Lobato com os ideais escolanovistas, discutindo sobre a prática educativa do Sítio do Pica-Pau Amarelo na pessoa de Dona Benta, com a apropriação do modelo de educação proposto pela Escola Nova. As autoras valem-se de estudiosos marxistas como Saviani (2008), Nagle (2001) e Souza (2006), entre outros, para explicar o trabalho de Lobato junto ao que a Escola Nova propunha.

Por fim, concluiu-se no texto o afirmado na introdução do trabalho: que Lobato apoiou-se nos pressupostos teórico-metodológicos da Escola Nova para criar o seu modelo de educação. É um trabalho relevante para a discussão a ser empreendida nessa dissertação, já que versa exatamente sobre a formação, de certa forma, da construção literária de Lobato e de como este chegou aos ideais escolanovistas e a Fernando de Azevedo.

Ana Aparecida Arguelho de Souza (2017) investiga, no artigo intitulado *A literatura de Monteiro Lobato e a escola nova*, a literatura e seus instrumentos de ensino na organização do trabalho didático na escola burguesa. Para tanto, utiliza os fundamentos da Ciência da História defendida por Marx e Engels em *A Ideologia Alemã* e tem como objetivo delinear as perdas sofridas pela Literatura dentro de uma organização do trabalho didático cujos instrumentos utilizados deixaram-na sem expressão, já que são compostos de resumos e fragmentos, de acordo com a autora.

Os resultados alcançados demonstraram que o ensino de Literatura segue o tradicionalismo que nega, em sua organização, espaço ao texto literário. O levantamento exercido pela autora do artigo traz à tona todas as dificuldades do ensino da Literatura a partir dos manuais didáticos elaborados, propondo uma recuperação dos clássicos, pois estes não negam, nem resumem ou fragmentam os principais fatos da história da humanidade, visando contribuir para uma educação emancipadora e transformadora da sociedade.

A relevância do artigo para esta dissertação se dá pelas considerações da autora em relação à obra de Monteiro Lobato e a aproximação desta com as ideias defendidas para a educação através do movimento da Escola Nova.

Da mesma autora utilizamos livro *Literatura Infantil na escola: a leitura em sala de aula*, que discute as proposições teóricas que abarcam a questão da infância ao longo da história e também a produção material da literatura infantil em suas dimensões múltiplas (estética, histórica e pedagógica), utilizando-se da historiografia literária para tanto. Além disso, faz um apanhado da natureza histórica da escola e da precariedade de condições existentes no campo literário, à medida que se adentra no capitalismo contemporâneo. A pesquisa de Souza (2010), por trazer a discussão sobre a infância e as dimensões da literatura infantil corroboraram com a escrita dessa dissertação por trazer dados referentes à história do ensino de literatura infantil e os determinantes que fizeram com que o texto literário estivesse sempre ou quase sempre à margem das atividades escolares no Brasil.

3 O problema de pesquisa e as categorias de análise dessa dissertação

Como fruto, portanto, das pesquisas realizadas anteriormente e olhando também as questões ainda não consideradas sobre as propostas e a atuação de Fernando de Azevedo, esta dissertação tem como objeto central de análise as propostas de Fernando de Azevedo para a organização do trabalho didático, em especial para o ensino de literatura infantil para crianças do ensino primário.

Complementarmente, o trabalho tem como objetivos específicos: a) Evidenciar a forma como Fernando de Azevedo pensou a organização do trabalho didático de forma geral e para o ensino de literatura infantil nas escolas primárias; b) Distinguir os aspectos da relação educativa e a mediação dos recursos didáticos para atender a organização do trabalho didático proposta por Azevedo para a literatura infantil, abrangendo o planejamento curricular, metodologias, conteúdos trabalhados e instrumentos do trabalho didático (com destaque para o livro texto e o livro escolar); e c) Descrever o espaço físico escolar e os equipamentos que o compunham, buscando peculiaridades com as propostas do educador.

Buscou-se também desvelar e analisar as contradições e os limites que marcaram a proposta de organização do trabalho didático azevediana para a literatura infantil no ensino primário, e que impediram a expansão e a continuidade dos projetos educacionais por ele idealizados.

Em síntese, para alcançar os objetivos, procuramos desvelar as propostas de Fernando de Azevedo dentro da categoria OTD, tendo como foco a literatura infantil na escola primária, abrangendo os seguintes aspectos: relação educativa; elementos de mediação necessários para que esta relação seja estabelecida (instrumentos de trabalho do professor, políticas educacionais, planos e programas) e, por fim, as edificações escolares. Considerando a extensa e, por que não, intensa carreira do professor Fernando de Azevedo e o alcance e controvérsias das discussões realizadas em torno do seu trabalho, os marcos temporais da dissertação vão dos anos 1930 a 1970, década que corresponde ao ano de sua morte⁹.

Para tratar de categoria de análise OTD, recorreremos inicialmente ao texto *A produção da escola pública contemporânea*, de Gilberto Luiz Alves, que é o resultado da

⁹ Embora Fernando de Azevedo tenha ocupado o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal entre 1926 e 1930, a divulgação e repercussões de seu trabalho ocorreram fundamentalmente a partir dos anos 1930.

pesquisa realizada para os estudos de pós-doutorado do mesmo, que tem como objetivo principal aprofundar a análise do processo material de produção da escola pública. Na introdução do livro Alves (2001, p. 15), chama a atenção do leitor quando afirma que “a investigação da educação e da escola exige outro olhar dos estudiosos comprometidos com a perspectiva do trabalho”.

O autor investiga a escola pública, universal, laica, obrigatória e gratuita a partir do referencial marxista relacionando, em um segundo momento, o desenvolvimento da escola com o modo de produção capitalista, afirmando que a universalização do capitalismo determina, em diferentes regiões, um mesmo movimento de expansão da educação básica, respeitando as singularidades e especificidades de cada região. Neste mesmo tópico deixa claro os objetivos pretendidos, cujo foco, em primeiro lugar é a origem da escola pública burguesa, destacando seus determinantes bem como as principais características e dificuldades que marcaram as primeiras iniciativas voltadas para a sua expansão.

Outros dois textos vão complementar as reflexões de Alves sobre a organização do trabalho didático: o livro *O Trabalho Didático na Escola Moderna: formas históricas*, edição de 2005, cujo tema principal é o movimento histórico em torno da organização da escola moderna, após a elaboração da *Didáctica Magna* de Comênio. E o segundo, o artigo *Organização do trabalho didático: a questão conceitual*, publicado pela Revista *Acta Scientiarum* (Educação), no ano de 2012

A partir da leitura e fichamentos desses textos, entendemos que para Alves (2012), trabalho é entendido como a categoria geral, e trabalho didático e organização do trabalho didático – as categorias de análise da nossa dissertação – como categorias decorrentes da primeira. Por isso, assim como o trabalho se transforma, acompanhando e sendo determinado por mudanças mais gerais de cada sociedade em dado momento histórico, o mesmo se aplica ao trabalho didático e à organização do trabalho didático.

Partindo da premissa de que o escolanovismo tinha como pressuposto um projeto que se pretendia renovador em termos de organização do trabalho didático, em relação ao que denominavam como escola tradicional, começamos a discussão demonstrando qual significado de didática utilizamos na pesquisa. Para isso utilizamos os trabalhos de Alves (2012), quando examinou o texto *Didáctica Magna*, surgido em 1627, do educador morávio João Amós Comênio, onde considera que

Na obra comeniana, foi corrente a utilização do termo “didática” significando “proposta de educação para a sociedade”. Tanto quanto outros educadores ligados à Reforma protestante, Comênio estava comprometido com a formulação de uma ampla proposta educacional visando produzir novo tipo de homem para, assim, contribuir à realização plena da nova sociedade que emergia. [...] Comênio, de acordo com esse entendimento, chamou “Didática Magna” à proposta geral por ele concebida para responder à demanda social que reclamava o oferecimento de educação escolar para todos. (ALVES, 2012, p. 171).

Assim, pensando-se em trabalho didático, Alves (2005) parte para a discussão do que seria essa categoria em termos de sociedade capitalista:

a) ela é, sempre, uma *relação educativa* que coloca, frente a frente, uma *forma histórica de educador*, de um lado, e uma *forma histórica de educando* (s), de outro; b) realiza-se com a *mediação* de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento, c) e implica um *espaço físico* com características peculiares, onde ocorre. (ALVES, 2005, p. 10-11, grifos do autor.)

Com base nesses três elementos, uma dada relação educativa, os recursos didáticos utilizados como elementos mediadores entre educandos e educadores e o espaço físico, Alves (2001) retorna à proposta comeniana, buscando nela os contornos da proposta didática da escola pensada para a sociedade capitalista. Sendo assim, o objetivo a que se propõe a escola moderna, far-se-á:

1) com o concurso de uma nova relação educativa, tendo por base o ensino coletivo, com a formação de classes de alunos, tendo à frente um novo educador especializado, o professor; 2) com a produção de novos recursos didáticos, em especial, com a presença de um instrumento de trabalho que permitisse dirigir o trabalho didático, com economia de tempo e fadiga; 3) com a materialização de um novo espaço físico, adequado a uma relação educativa centrada em coletivos de alunos, organizados em séries progressivas (da menos adiantada para a mais adiantada), dirigido por distintos professores, tendo na observação e na experiência sensível as bases de seu trabalho didático. (ALVES, 2001, p. 135).

Ainda de acordo com Alves (2001, p. 135), a proposta comeniana será a base para a construção do projeto de escolarização da sociedade capitalista. O autor enfatiza, contudo, que se “A produção da ideia de uma instituição social como a escola pública expressou o amadurecimento objetivo de uma necessidade social, [...] não foi condição suficiente para a sua realização plena e imediata no decorrer dos séculos XVII e XVIII”.

Para que tal proposta se materializasse na prática social, foi necessário que a sociedade capitalista, já em processo de consolidação, a partir do final do século XIX, criasse as condições materiais suficientes para a organização do trabalho didático nos moldes propostos por Comênio.

No caso do Brasil, tais condições se fizeram mais presentes no período republicano, com propostas como: as que permitiram a expansão do ensino primário por meio dos grupos escolares (SOUZA, 1998; 2008; VIDAL, 2006); a difusão dos liceus e, posteriormente, dos ginásios e colégios (SOUZA, 2008) e a consolidação da escola normal (MONARCHA, 1999; ARAUJO et al., 2008).

Tais iniciativas, principalmente a partir da Primeira República, no entanto, encontraram nas condições econômicas, sociais e políticas presentes no país a partir dos anos 1930, meios mais propícios para seu desenvolvimento, em que pesem as diferenças e as contradições de todo o período que se estende até a década de 1960 (XAVIER, 1990).

Ora, esse momento histórico que marcou a hegemonia do ideário que buscava pela consolidação de uma “escola nova”, como lembra Saviani (2007), foi o cenário em que foram discutidas as propostas de vários intelectuais e, entre eles, Fernando de Azevedo.

Assim, o problema de pesquisa dessa dissertação baseou-se no exame da obra de Fernando de Azevedo e na análise dos fundamentos e justificativas para a organização do trabalho didático renovada, que justificasse e pautasse as mudanças no âmbito do trabalho didático para o ensino de literatura infantil no ensino primário. Tal projeto, apresentado entre a primeira metade e meados da segunda metade do século XX, foi discutido quando, na educação escolar brasileira, sobretudo no ensino primário, já se faziam presentes as premissas comenianas.

Além disso, ao tratar dos elementos que mediam a relação educativa, Alves (2012, p. 170) afirma que:

[...] o aparato de apoio administrativo produzido pela escola moderna, tornou-se indispensável à realização de sua forma histórica radicada em Comênio. É o que fica claro, mais adiante, quando a discussão aprofundar as consequências da divisão manufatureira do trabalho didático. A extensa estrutura administrativa constitui particularidade da escola moderna e só ganhou peso em decorrência do caráter complexo da instituição que, desde o século XVII, assumiu a função de ‘ensinar tudo a todos’, segundo a expressão de Comênio.

Com o objetivo de organizar o trabalho didático e com vistas a atender à demanda crescente de alunos naquele momento histórico, Azevedo projetou a sua reforma,

envolvendo tanto a relação educativa – e isso abarcaria em uma formação de professores mais adequada quanto a utilização de novos materiais didáticos e edificações escolares adequadas às mudanças que ele propunha.

Para tanto, “a reorganização radical de todo aparelho escolar” Azevedo (1958, p. 218) e a mediação dos recursos didáticos que abarcaria tanto os planos e programas, como os textos escolares¹⁰ e outros recursos didáticos (instrumentos de trabalho) e, por fim, o espaço físico, seria a única forma de atender a demanda de crianças em idade escolar.

Tendo em vista a categoria exposta e com objetivo de apresentar e analisar as propostas azevedianas, foi preciso recorrer ainda ao texto de Aníbal Ponce (1898-1938), *Educação e luta de classes*, tendo em vista a necessidade de coletar dados históricos acerca da educação através dos tempos. O autor trata do tema “educação” desde as comunidades primitivas, onde o que era ensinado valia para a vida na tribo visando a sua subsistência, passa pelas sociedades escravistas, feudal e, finalmente, trata a questão educacional já na sociedade capitalista.

Outro texto utilizado foi o de Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1985), que trazem estudo acerca da história da literatura infantil brasileira e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem da criança, além de bibliografia complementar que ajudaram a compor este texto. Para as autoras, o escolanovismo é considerado como o terceiro mais importante movimento de renovação educacional, pois os educadores que dele participaram combateram o ensino tradicional oferecido somente a uma parcela da sociedade, em favor da educação de massa para a população brasileira, ficando a cargo do Estado a “gerência e a centralização da educação, a fim de torná-la universal e homogênea” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 47). Nesse contexto de mudanças,

A literatura infantil, como bom filho, não fugiu a esta luta. Aderiu aos ideais do período e expressou-os às vezes de modo literal, trazendo para a manifestação literária uma nitidez que ela raramente conhece nos textos não-infantis. Os livros para crianças foram profunda e sinceramente nacionalistas, a ponto de elaborarem uma história cheia e

¹⁰ Texto escolar é o nome dado por Alves para as obras que assumem, na educação escolar, o papel de instrumento de trabalho do educador. Incluem tanto os textos clássicos, utilizados no período medieval; como as partes de textos clássicos, reunidos para a escolarização nos colégios jesuíticos. Estas últimas não eram ainda, contudo, textos escolares produzidos para a educação escolar. Os textos escolares especializados, isto é, obras produzidas especialmente para a escolarização, só foram propostos por Comenius, no século XVII; mas esse tipo de texto escolar especializado, o manual didático, só se generalizou com a expansão e institucionalização da educação escolar, a partir do final do século XIX (ALVES, 2015).

heróis e aventuras para o Brasil [...]. (LAJOLO E ZILBERMAN, 1985, p. 54).

A obra das autoras é importante para a pesquisa já que ambas afirmam que Monteiro Lobato (1882-1948), um dos principais autores da literatura infantil no Brasil, particularmente entre os anos 1920 e 1970, teve a oportunidade de conhecer de forma mais aprofundada os princípios do movimento escolanovista por meio de Anísio Teixeira (1900-1971), com quem deflagrou intensa amizade desde que se conheceram nos Estados Unidos.

Esse diálogo mais próximo com os principais mentores da Escola Nova no Brasil o fez inaugurar uma editora, para que ele pudesse “escoar” sua produção. Além disso, como veremos em outro momento desta dissertação, é um dos autores de literatura infantil apontado como tendo contribuição significativa para a área, por Fernando de Azevedo.

3 Procedimentos metodológicos e partes do trabalho

Centrada na análise da proposta do escolanovista Fernando de Azevedo para a organização do trabalho didático e o papel da literatura infantil, a dissertação envolveu os seguintes procedimentos metodológicos:

a) Balanço da bibliografia produzida pela historiografia da educação e áreas afins, concernentes às temáticas que se relacionam ao estudo, como o posicionamento de Fernando de Azevedo em relação a categoria O.T.D., considerando a relação educativa, os recursos pedagógicos e o espaço físico requeridos para tal, tendo em conta o movimento escolanovista e o momento histórico em que se esta proposta se tornou hegemônica no campo educacional;

b) Leitura e fichamento detalhado dos livros de Fernando de Azevedo, em especial:

1. *Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil*, edição de 1958 reunindo suas propostas e reflexões para a reforma que empreendeu no Distrito Federal, quando de sua nomeação para dirigir a Diretoria de Instrução Pública da capital da República, entre 1927 e 1930.

2. *A educação na encruzilhada: problemas e discussões*, que teve duas edições: a primeira em 1937, e a segunda em 1960. Obra importante, pois apresenta as reflexões de Azevedo em decorrência de um amplo inquérito sobre a educação pública em São Paulo, organizado e coordenado pelo autor, a pedido do jornal *O Estado de São Paulo*. Nele se

fazem ouvir, por um lado, a posição de professores que foram entrevistados, e que abordaram os limites e as suas propostas para a solução dos problemas educacionais brasileiros. Por outro, ouve-se Fernando de Azevedo, não só comentando a fala dos docentes, mas, sobretudo, fazendo as suas proposições para a Escola Nova no Brasil.

3. *A educação e seus problemas*, tomos I e II (1958), que são a compilação de 17 discursos e conferências do autor entre os anos de 1921 e 1936 e que revelam a posição do educador frente ao papel do Estado que, na opinião de Azevedo, ora se mostra empenhado em criar situações para contribuir para a transformação na educação; ora aparece na defesa de interesses pessoais em detrimento dos coletivos. Discute também suas considerações acerca do papel do educador e dos instrumentos que este utiliza para o que ele chama de “trabalho total da escola”.

c) Leitura e fichamento de obras complementares acerca da categoria central de análise trazida pelo professor Gilberto Luiz Alves (2001; 2005; 2012). Além de dissertações, teses e livros que tratam sobre o assunto, pertinentes à categoria organização do trabalho didático.

O primeiro capítulo, intitulado: “A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO: O POSICIONAMENTO DE FERNANDO DE AZEVEDO”, trata do posicionamento de Fernando de Azevedo frente à OTD no interior do movimento escolanovista, bem como as propostas trazidas por ele, com o intuito de promover o que o educador entendia como renovação educacional.

Para o desenvolvimento desse capítulo, foi necessário um aprofundamento em relação à categoria OTD, elaborada por Gilberto Luiz Alves e como esta se desenvolveu na sociedade ao longo da História. Vale ressaltar que o estudo de Alves traz os conceitos de trabalho didático e organização do trabalho didático desenvolvidos a partir da categoria trabalho exposta por Karl Marx (1818-1883), o que contribuiu com esta dissertação para evidenciar como a sociedade capitalista se viu obrigada a (re) pensar a educação, ao longo de sua trajetória.

O capítulo dois dessa dissertação, sob o título de “DIÁLOGOS DE FERNANDO DE AZEVEDO SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE LITERATURA INFANTIL”, teve como objetivo analisar as propostas de Fernando de Azevedo para a organização do trabalho didático para o ensino de literatura infantil no ensino primário, além de chamar a atenção do leitor para as questões concernentes à importância dada ao livro pelo educador para o trabalho total da escola. Outro ponto relevante discutido no capítulo foram as propostas de Azevedo em relação

ao ensino primário e aos livros de literatura para crianças – questão pouco discutida pela historiografia da educação, haja vista a evidência dada ao trabalho do educador no campo político.

O último item do capítulo apresenta o trabalho de Monteiro Lobato para a literatura infantil, tanto no que se refere as traduções e também adaptações de obras estrangeiras para a língua portuguesa, quanto no que tange aos textos inéditos escritos para as crianças brasileiras, cujos elementos de contextualização fazem parte da cultura e do folclore do Brasil.

Em seguida, com o intuito de concluir esta dissertação, são apresentadas as Considerações Finais que trazem os debates ocorridos ao longo do texto, concomitantemente às conclusões parciais sobre o tema da pesquisa.

CAPÍTULO 1

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO: O POSICIONAMENTO DE FERNANDO DE AZEVEDO

Este capítulo, centrado na questão da organização do trabalho didático para o educador Fernando de Azevedo, tem como objetivo discutir, no interior do movimento da Escola Nova, como Fernando de Azevedo pensa a nova organização do trabalho didático, proposta que marcaria a renovação educacional defendida pelo autor.

Para tal, inicia-se o capítulo analisando os determinantes que culminaram na necessidade da escola pública no interior da sociedade capitalista, e a respectiva organização do trabalho didático, que foi gestada nesse processo.

Para tanto, utilizaremos os estudos de Gilberto Luiz Alves, que traz os conceitos de trabalho didático e organização do trabalho didático, desenvolvidos a partir da categoria trabalho exposta por Karl Marx (1818-1883), com vistas a evidenciar como a sociedade capitalista se viu obrigada a (re) pensar a educação, ao longo de sua trajetória. Por fim, fechando o capítulo, é introduzida a discussão da organização do trabalho didático renovada, sugerida por Fernando de Azevedo.

1.1 A organização do trabalho didático na sociedade capitalista

Conforme dito anteriormente, as categorias trabalho, trabalho didático, organização do trabalho didático e todos os elementos que as constituem, são construídas histórica e socialmente dentro de uma perspectiva dialética, na qual um elemento necessariamente interfere e está implicado com o outro. Nesse sentido, uma vez que o trabalho está presente em todas as sociedades humanas, o trabalho didático e a organização do trabalho didático, que são atividades derivadas do trabalho do professor, também estão presentes em todas as sociedades. Da mesma forma, as categorias analíticas que captam esse movimento estiveram presentes em todas as formações sociais, desde a comunidade primitiva à sociedade capitalista.

Assim, entre os séculos XV a XVIII, houve grandes transformações, pela mudança na mentalidade social, tanto no campo econômico como científico, mas também no campo religioso e social, determinadas pelas novas bases materiais do sistema capitalista. Outras características também se destacaram na Idade Moderna: o encurtamento das distâncias através das navegações marítimas, o Renascimento, a Reforma e

Contrarreforma religiosa, o Absolutismo, o Iluminismo e a Revolução Francesa. Tais acontecimentos, junto com os avanços tecnológicos da época – a invenção da bússola e da tipografia – fizeram com que o homem mudasse a sua forma de ver o mundo e a si mesmo, favorecendo assim, o pioneirismo e o individualismo.

Com base nos três elementos que compõem a organização do trabalho didático nas distintas sociedades, também discutido anteriormente – uma dada relação educativa, os recursos didáticos que são utilizados como elementos mediadores entre educandos e educadores e o espaço físico – Alves (2001) retorna à proposta de João Amós Comênio, buscando nela os contornos da proposta didática de uma escola pensada para a sociedade capitalista que, segundo Comênio, deveria ser implementada para “ensinar tudo a todos” (COMÊNIO, 2006, p. 43)¹¹.

Ainda de acordo com Alves (2001, p. 135), a proposta comeniana seria a base para a construção do projeto de escolarização da sociedade capitalista. O autor enfatiza, contudo, que se “A produção da ideia de uma instituição social como a escola pública expressou o amadurecimento objetivo de uma necessidade social, [...] não foi condição suficiente para a sua realização plena e imediata”, isto é, no decorrer dos séculos XVII e XVIII, quando ocorria a transição do feudalismo para o capitalismo.

Sublinhe-se que, durante toda a Idade Média, a influência ideológica da filosofia cristã foi determinante para o processo educativo, logo, para a organização do trabalho didático. Mas, na transição do feudalismo para o capitalismo, principalmente a partir do século XV, ocorreu o fim da hegemonia da filosofia cristã em detrimento da escolástica¹², que incorporou “[...] os clássicos greco-latinos ao trabalho didático, porém, expurgados dos seus aspectos conflitantes com a doutrina católica [...]” (ALVES, 2005, p. 21). Para o autor,

[...] num mundo que via a burguesia se fortalecer por força de seus negócios, o triunfo da escolástica representou não só a superação da patrística, cujo enrijecimento a tornara uma ideologia sectária, mas, sobretudo, o reascender da razão, agora vivificada pela forma de existência burguesa. Esse movimento envolveu a recuperação dos clássicos greco-latinos cuja realização plena, já como manifestação erudita burguesa, receberia, no futuro, a expressiva designação de *Renascimento*. (ALVES, 2005, p. 22, grifo do autor).

¹¹ Essa questão será tratada novamente, com maior profundidade, em outro momento deste capítulo.

¹² [...] Desde o século XI até o século XV, a escolástica representou no *front* cultural um verdadeiro compromisso entre a mentalidade do feudalismo em decadência e a da burguesia em ascensão; um compromisso entre a fé, o realismo e o desprezo pelos sentidos, de um lado, e a razão, o nominalismo e a experiência, do outro (PONCE, 2001, p. 105).

Além do mais, mesmo em meio às mudanças dos conteúdos didáticos, do modo de produção e da luta pela hegemonia social de alguns elementos da sociedade em questão, permanecia a relação educativa individual entre preceptor e discípulo, que tinha como matriz norteadora o trabalho artesanal.

Os primeiros ensaios sobre educação com base na proposta de sociedade que se erguia com o capitalismo começaram, por exemplo, com os escritos *Educação das Crianças e Pedantismo*, de Michel Montaigne (1533-1592)¹³. Mesmo assim, esses ensaios versam sobre uma educação voltada para a formação do homem burguês, não sendo voltado para as grandes massas, que permaneciam analfabetas.

De acordo com Alves (2001, p. 52-53), “[...] No nascedouro, não há uma idéia comum de escola pública nem uma forma unívoca de conceber os limites da ação estatal no sentido de promove-la nem difundir-la [...]”. Por isso a necessidade de se compreender as três vertentes do pensamento burguês, cujos elementos contribuíram para a produção da escola pública: “a) vertente revolucionária francesa; b) vertente econômica clássica e c) a vertente religiosa da reforma”¹⁴.

Em relação à vertente revolucionária francesa, antes da revolução na França, a escola já havia passado por mudanças consideráveis. Não era mais voltada com exclusividade para os filhos da nobreza. Os burgueses trataram de assegurar uma mudança nos conteúdos didáticos, “[...] pela alteração do foco das matérias humanísticas e pelo acréscimo derivado das ciências modernas”, como pondera Alves (2001, p. 53).

Em se falando de instrução pública, pode-se dizer que já nesta época se pensava em uma escola pública, universal, laica e obrigatória, mas com a consciência das barreiras materiais para que esta pudesse ser instalada. Entre os anos de 1789 e 1795 surgiram então

¹³ Michel de Montaigne (1533-1592) foi um escritor, jurista, político e filósofo francês, o inventor do gênero ensaio. Foi considerado um dos maiores humanistas franceses. Montaigne foi um revolucionário no tema da educação. Para ele, o ensino deveria estar atrelado com o empirismo, ou seja, através de experiências práticas. Nesse sentido, criticou o esquema de memorização e o uso dos livros (baseado na cultura livresca do Renascimento) que, segundo ele, afastaria os alunos do conhecimento. Segundo Montaigne, na cultura livresca os estudantes não aprenderiam de forma rápida e ainda não teriam prática para solucionar diversos assuntos de suma importância, os quais estavam ligados com o desenvolvimento humano e a moral, como por exemplo, articular conhecimentos. Em resumo, para Montaigne, a educação deveria criar seres humanos voltados para a investigação e conclusões, ao mesmo tempo que exercitasse a mente resultando num posicionamento crítico do indivíduo.

¹⁴ Como o objetivo deste capítulo é discutir os elementos que constituem a questão da organização do trabalho didático, faz-se necessário pontuar que não nos ateremos de forma aprofundada ao estudo dessas três vertentes e que as colocaremos aqui como forma de contextualizar e elucidar alguns fatos que consideramos necessários para chegarmos à didática trazida até nós por Comênio.

os primeiros projetos pensados para a educação pública, utilizando-se algumas ideias de Rousseau (1712-1778)¹⁵, Diderot (1713-1784)¹⁶ e Condorcet (1743-1794)¹⁷.

Este último, apresentou seu projeto à Assembleia Legislativa em 30 de janeiro de 1792 e, de acordo com Alves (2001, p. 56) “[...] foi o documento relativo à educação pública mais lido e discutido pelos segmentos dirigentes da Revolução Francesa”. O autor assevera que em uma leitura mais aprofundada da obra de Condorcet pode-se observar, além dos princípios e objetivos gerais, os elementos complementares do documento que dão condições para que sejam analisados as condições e os limites sobre a propagação da escola pública.

Por isso, Condorcet, ao reconhecer que as famílias menos abastadas não poderiam arcar com os custos da instrução dos seus filhos, propôs a instituição de bolsas de estudo, a exemplo da sugestão que fez Diderot à Rainha Catarina II, da Rússia. Além do mais, o autor não defendia uma educação igualitária para todos os cidadãos ao afirmar, por exemplo, que as escolas secundárias seriam destinadas às crianças cujas famílias poderiam dispensá-las por mais tempo de suas atividades laborais, já que estas poderiam dispensar um maior número de anos para a sua formação.

A educação como direito de todos e dever do Estado, proposta pela Revolução Francesa, não obteve o êxito desejado e um dos motivos para este fato foi que os planos referentes à educação eram mais avançados do que a sociedade capitalista comportava.

¹⁵ Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) foi um filósofo social, teórico político e escritor suíço. Foi considerado um dos principais filósofos do Iluminismo e um precursor do Romantismo. Suas ideias influenciaram a Revolução Francesa. Em sua obra mais importante "O Contrato Social" desenvolveu sua concepção de que a soberania reside no povo (FRAZÃO, 2019).

¹⁶ Denis Diderot (1713-1784) foi um filósofo, escritor e tradutor francês, um dos grandes pensadores do Iluminismo francês e principal idealizador da Enciclopédia, um dos símbolos do Iluminismo, que preparou ideologicamente a Revolução Francesa. Denis Diderot nasceu em Langres, na França, no dia 5 de outubro de 1713. Filho de um mestre de cutelaria e recebeu boa educação. Estudou em colégio dos jesuítas, onde iniciou a carreira eclesiástica. Em 1728, Diderot foi para Paris, e em 1732 recebeu o grau de mestre em Artes na Universidade de Paris. Ampliou sua formação estudando leis, literatura, filosofia e matemática (FRAZÃO, 2019).

¹⁷ Marie Jean Antoine Nicolás de Condorcet (1743-1794) foi um cientista, filósofo ilustrado, enciclopedista, racionalista e político francês nascido em Ribemont-Picardia, de família aristocrática (por isto, também é conhecido como “Marquês de Condorcet”). Eleito deputado à Assembleia Legislativa durante a Revolução Francesa, foi designado membro da Comissão de Instrução Pública, ao qual apresentou o seu famoso *Relatório e Projeto de Decreto*, em abril de 1772. Homem de espírito amplo e generoso, foi perseguido por opor-se aos excessos da Convenção e acabou suicidando-se para não ser por sua vez guilhotinado. Condorcet foi um dos mais altos espíritos da Revolução Francesa e um dos fundadores da educação nacional e da escola unificada. Para ele, a educação é uma função especial do Estado, que deve proporcioná-la a todos os cidadãos por igual. É também um dos fundadores do laicismo: defendia que o ensino da religião deve dar-se nos templos, pelos seus respectivos ministros ou sacerdotes (PAZ, 2017).

Um exemplo desta afirmativa foi o Plano Nacional de Educação, elaborado por Lepelletier (1760-1793)¹⁸.

Apresentado à Convenção no dia 13 de julho de 1793 por Robespierre, o documento versa sobre os direitos do homem à educação. No entanto, as incoerências aparecem logo no início, nos primeiros Artigos Gerais. Comparando os artigos I e II do texto, observa-se:

I-Todas as crianças serão educadas às custas da República, desde a idade de 5 anos até 12 anos para os meninos, e desde 5 anos até 11 anos para as meninas. II- A educação será igual para todos; todos receberão a mesma alimentação, as mesmas vestimentas, a mesma instrução e os mesmos cuidados. (LEPELLETIER, (1972, p. 216-217).

Se o projeto de Lepelletier (1972, p. 216-217), por um lado, afirmava que “[...] a educação será igual para todos [...]” e que todos receberiam a “mesma instrução e os mesmos cuidados”, de outro ia conta as condições materiais existentes: havia diferença entre meninos e meninas, professores e professoras – quanto ao salário pago a ambos – bem como na seleção dos conteúdos aplicados. Neste sentido, Alves (2001) esclarece que,

[...] apesar de o *Plan d'éducation nationale* parecer ser mais categórico na defesa de princípios gerais, além de revelar incoerência interna, também evidencia a existência de limites para o exercício das atribuições do Estado. Considerados esses limites, a educação não seria igualitária para homens e mulheres nem para cidadãos ricos e pobres. Acentue-se que todas as famílias detentoras de recursos para educar seus filhos poderiam comprar para estes a possibilidade de se furtarem à concorrência por vagas, sempre mais reduzidas em número quanto mais elevado fosse o nível de escolarização. A feroz disputa por vagas após o grau referente às *escolas de educação nacional*, atingiria com exclusividade os filhos daquela parcela dos cidadãos destituída de meios para pagar diretamente os custos da educação. Para essas crianças, a continuidade dos estudos só estaria reservada aos possuidores de “*talentos e disposições particulares*”, às “*exceções*” conforme o próprio texto do documento. (ALVES, 2001, p. 68-69, grifos do autor).

¹⁸ Louis-Michel Lepelletier nasceu em 29 de maio de 1760 em Paris. Membro de família nobre e rica, atuou como advogado na prisão de Chatelet, em 1779, e foi antecipado para advogado geral em 1785. Em 1789 tornou-se presidente do Parlamento de Paris e deputado da nobreza para os Estados Gerais. Foi Presidente da Assembleia Constituinte em 1790 e relator da jurisprudência criminal, além de presidente do Conselho Geral do Yonne em 1791. Morto em 20 de janeiro de 1793 aos 32 anos, Lepelletier elaborou, mas não apresentou o Plano Nacional de Educação, sendo substituído nesta incumbência por Robespierre, 174 dias após sua morte (ROSA, 1999).

Ainda no plano de Lepelletier observamos que um dos objetivos, proposto no capítulo XVI, enfatizava que as crianças acima de oito anos de idade deveriam ter um número de tarefas a serem cumpridas e que, se assim não ocorresse, elas seriam as últimas a fazerem a refeição, sendo humilhadas ou punidas publicamente, de acordo com o regulamento previsto.

Aqui se vê que a relação educativa estabelecida era centralizada no professor, cuja função era educar a criança para o fortalecimento do corpo, através de disciplina, do cansaço e das instruções “úteis”. Além disso, o professor que tivesse menos número de crianças mortas durante o ano, levaria o prêmio de 300 libras em dinheiro – ressalta-se que essa premiação seria dada somente ao professor do sexo masculino¹⁹.

Ao falar sobre a instrução pública na economia clássica, a segunda vertente explorada pelo autor, Alves (2001, p. 74) afirma que o debate sobre a instrução pública, [...] se deslocou para o terreno da economia política [...]”, ficando a educação em segundo plano, já que os pensadores burgueses afirmavam que “a escola não era uma instância importante para a produção da riqueza social”.

Segundo o autor, o fundador da economia política na Inglaterra, Adam Smith (1723-1790), considerava que a educação tinha um papel a cumprir na diferenciação dos indivíduos, a partir dos talentos naturais que os mesmos possuem. Logo, o valor dado ao produto final das fábricas estava atrelado à qualificação do trabalhador, e este deveria ser recompensado pelo tempo empregado para desenvolver o seu conhecimento.

Smith (1996) faz também uma análise da educação em relação ao trabalhador e os seus descendentes, afirmando que as famílias numerosas raramente iriam conseguir subsídios para custear a educação dos seus filhos. Em suas palavras:

A pobreza, embora sempre desestime o casamento, nem sempre o impede. Pelo contrário, parece até favorecer mais a procriação. [...] Entretanto, a pobreza, embora não evite a procriação, é extremamente desfavorável à educação dos filhos [...] (SMITH, 1996, p. 129).

¹⁹ De acordo com o regulamento do plano de educação de Lepelletier, para cada cantão seria designado um ou vários estabelecimentos de educação pública nacional, onde para cada 50 meninos haveria um professor do sexo masculino e para cada 50 meninas uma professora do sexo feminino. Aos do primeiro grupo, além do estudo, havia também os trabalhos das mãos e os exercícios de ginástica. Para o aluno que não conseguisse cumprir com suas tarefas diárias, haveria a punição de ser humilhado e até mesmo espancado na frente de outras crianças, além de ter a alimentação reduzida e em alguns casos retirada. O excesso de trabalho e de alunos por professor e a alimentação regrada adicionados aos fatores climáticos, entre outros, muitas vezes fazia com que as mortes infantis ocorressem em maior número, por isso a existência do prêmio que exigiria do professor e do pai responsável pelos cuidados com as crianças, um cuidado maior durante sua atuação, de acordo com Rosa (1985).

Entendendo que houve grandes transformações sociais no modo de produção capitalista, Smith chama a atenção para as mudanças na organização e na produção do trabalho que, por sua vez, exigiria uma nova educação para formar o novo homem. Uma educação mínima para todos e diferenciada para uma pequena parte – aquela que possuía recursos para investir nos estudos.

A terceira vertente citada por Alves (2001) é aquela relacionada à Reforma Protestante, iniciada pelo monge Martinho Lutero²⁰ (1453-1546) ao se rebelar contra a Igreja Católica Romana, por entender que a sociedade passava a ter outras necessidades – sociais e políticas – com o advento do capitalismo. Nesse contexto, a instrução popular e o ensino universal seriam a base para que Lutero considerava a educação como dever do Estado, já que um dos seus objetivos seria o acesso direto dos fiéis à leitura das escrituras sagradas.

No entanto, como afirma Gadotti (1996), Lutero entendia que

[...] a educação pública destinava-se em primeiro lugar às classes superiores burguesas e secundariamente às classes populares, as quais deveriam ser ensinados apenas os elementos imprescindíveis, entre os quais a doutrina cristã reformada. (GADOTTI, 1996, p. 64).

Vista por este ângulo, a escola pensada pelo antigo monge não era laica e continuava com o seu caráter elitista. Alves (2001, p 81) lembra, contudo, que a Reforma Protestante “[...] também produziu um número muito expressivo de pedagogos [...]”, elegendo Comênio como o maior dentre eles, considerando a grande influência de suas proposições.

²⁰ Teólogo alemão (10/11/1483-18/2/1546). Iniciador da Reforma Protestante e fundador da Igreja Luterana. Nasce em Eisleben e, a partir de 1501, estuda na Universidade de Erfurt. Torna-se mestre em filosofia em 1505 e ingressa na Ordem dos Agostinianos. Em 1512 doutora-se em teologia. Cinco anos depois passa a criticar a venda de indulgências pela Igreja Católica e a defender a tese de que o homem só se salva pela fé. Acusado de herege, fixa na porta da igreja do Castelo de Wittenberg as 95 teses que iniciam a reforma. Não reconhece a autoridade papal, nega o culto aos santos e só aceita os sacramentos do batismo e da eucaristia. Convidado pelo papa Leão X a se retratar, recusa-se e queima em praça pública a bula pontifical. Excomungado em 1520, publica *Manifesto à Nobreza Alemã, Do Cativo Babilônico da Igreja e Da Liberdade do Cristão*, os grandes escritos reformistas. Em 1521 é banido da Alemanha pelo imperador Carlos V. Apoiado por setores da nobreza, traduz o Novo Testamento para o alemão. Abandona a ordem agostiniana em 1524 e, no ano seguinte, casa-se com uma ex-freira. Morre em sua cidade natal (*Só História*, 2009)

1.2 A proposta comeniana para a escola moderna

Ainda segundo o autor, foi Comênio quem concebeu a escola moderna e “foi impregnado pela clareza de que o estabelecimento escolar deveria ser pensado como uma oficina de homens” (ALVES, 2001, p. 81), tendo em vista o que havia de mais avançado no século XVII, em termos de produção capitalista: a manufatura. Através dos seus escritos, o bispo morávio foi capaz de captar e reconhecer as tensões ideológicas que impactaram diretamente na educação e propôs a “arte de ensinar tudo a todos”, com a introdução da *Didáctica Magna*.

Ressalta-se que Comênio, dessa forma, sistematizou uma nova organização do trabalho didático para a escola da sociedade do capital, em seus três elementos: a relação educativa; os recursos didáticos e o espaço físico.

No projeto comeniano, a relação educador-educando passou por uma mudança: do preceptorado para o ensino simultâneo, onde surgiram a figura de um dado educador, o professor; e um dado educando, a classe de alunos. E esta nova relação educativa foi importante para a reorganização da estrutura didática da escola capitalista, inclusive para a futura proposta de seriação dos estudos.

Para ensinar um conjunto de alunos, e preocupado com as condições materiais que tornassem possível “ensinar tudo a todos”, um novo instrumento, denominado como manual didático, surge com a tarefa de substituir principalmente os textos clássicos que eram utilizados. Estes últimos, por serem caros, não permitiriam o barateamento da escola pública e assim, impediriam sua expansão, pois não supriam as necessidades e exigências da nova sociedade.

Dividido em duas partes por Comênio: uma para os alunos e a outra para os professores, o manual seria então elaborado permitindo que qualquer um, utilizando-o como instrumento didático se tornasse professor, possibilitando a educação em grande escala com vistas a atender as exigências de universalização da escola.

Outra contribuição das ideias comenianas foi quanto ao espaço onde se davam as aulas, que deveria ser um local específico que atendesse a um coletivo de jovens e crianças, além da seriação. Mas para que isso pudesse ocorrer, uma divisão das atividades docentes se fazia necessária, desde que de forma ordenada. Para tanto:

1. Distribua-se cuidadosamente a totalidade dos estudos em classes, de modo que os primeiros abram e iluminem o caminho aos segundos, e assim sucessivamente.
2. Distribua-se meticulosamente o tempo, de

modo que a cada ano, mês, dia e hora seja atribuída a sua tarefa especial. III. Observe-se estritamente esse horário e essa distribuição das matérias escolares, de modo que nada seja deixado para trás e nada seja invertido na sua ordem. (COMÊNIO, 1996, p. 223).

Percebe-se no excerto que a divisão do trabalho seria essencial para que o trabalho didático pudesse acontecer. A esse respeito, Alves (2001) esclarece:

[...] Como decorrência da divisão do trabalho didático em níveis de ensino, em séries e áreas do conhecimento, tal como a concebera Comênio, o professor se especializava em algumas operações, constitutivas de unidades identificadas como etapas da escolarização, tornando-se dispensável o domínio prático do processo de formação da criança e do jovem como um todo. Em consequência, do ponto de vista teórico o professor poderia conhecer menos, do que se conclui que estava submetendo-se a um processo de especialização idêntico ao que atingira o artesão (ALVES, 2001, p. 96).

Ou seja, como aconteceu com as manufaturas, este tipo de divisão do trabalho didático determinaria a diminuição dos custos com os serviços educacionais, já que a formação parcial do trabalhador da área, cujo trabalho agora seria voltado a uma série específica, tornar-se-ia menos custosa. Tal simplificação do trabalho didático terminaria por submeter o professor ao controle do manual didático, já que este, ao conter todo o conhecimento necessário para o ensino, reduziu os “limites do saber exigido do professor” (ALVES, 2001, p. 99).

A *Didáctica Magna* elaborada por Comênio, em meados do século XVII, com o intuito de suprir as necessidades que a época exigia pode ser considerada como um marco na transição do preceptor considerado como erudito – por realizar um trabalho mais complexo, que ia desde a alfabetização até as noções humanísticas e científicas, para o professor manufatureiro – que realizaria trabalho mais simples, calcado no uso de um novo instrumento de trabalho, o manual didático, símbolo de uma educação simplificada e racionalizada.

No entanto, como já afirmado anteriormente, essas propostas só iriam materializar-se no século XIX, quando a superação da manufatura pela Revolução Industrial e a consequente consolidação do sistema fabril permitiu aumentar os recursos disponíveis para a expansão da escolarização (SAVIANI, 2010).

A precursora da Revolução Industrial foi a Inglaterra, com o trabalho manual sendo substituído pela introdução das máquinas no processo de produção. Os fatores que mais influenciaram a revolução foram: a acumulação do capital, a existência de matéria

prima em larga escala, a força de trabalho abundante – caracterizada pela expropriação dos meios de produção (terras, por exemplo) do camponês, de onde provinha o seu sustento – e estes tiveram como única alternativa a venda de sua força de trabalho, sujeitando-se às condições impostas por aqueles que eram os proprietários das máquinas, da matéria prima, das ferramentas e das terras. Por último, foi importante a expansão contínua de um mercado consumidor.

A revolução também pôs fim ao poder absoluto dos reis e fez com que a burguesia assumisse a liderança do parlamento inglês. Em consequência disso, novas leis foram criadas, tornando as atividades econômicas mais lucrativas. Além disso, com o emprego da máquina, o trabalho foi mais simplificado e objetivado, corroborando para a “incorporação maciça de mulheres e crianças na produção” (ALVES, 2001, p. 147).

Com o aumento da força de trabalho, os trabalhadores (homens, mulheres e crianças) foram sujeitados a trabalhar até a exaustão. Com o passar do tempo, os trabalhadores se organizaram e houve uma reação desses trabalhadores que, agregada aos embates internos da burguesia, acabaram por colaborar para promover o surgimento da legislação social inglesa, tornando a criança a sua maior beneficiária.

A exploração da força de trabalho infantil levou o parlamento a produzir normas para que houvesse uma redução no número de horas trabalhadas pelas crianças, dando lugar à escolarização das mesmas de forma obrigatória. Neste sentido Alves (2001) aponta que

[...] O financiamento das despesas referentes aos estudos dessas crianças, segundo o que estabeleciam tais normas, corria por conta das empresas capitalistas empregadoras. Porém, o capital dispensa trabalhadores quando incorpora tecnologia mais avançada à produção. Como aquelas conquistas sociais tornavam mais cara a força de trabalho da criança, determinaram, em seguida, a tendência de crescente dispensa de seus tenros braços pelo capital [...]. (ALVES, 2001, p. 148).

Dessa forma, a criança sai do “chão de fábrica” para a escola, cuja promessa era atender tanto os filhos dos capitalistas, quanto os filhos da classe trabalhadora. Essa instituição social se modificou na medida em que as transformações materiais chegaram a outros países, “[...] visando à constituição dos sistemas nacionais de educação e à universalização dos serviços escolares” (ALVES, 2001, p. 151).

Ter uma instituição que zelasse por seus filhos também era um desejo da classe trabalhadora. Mas estas tinham um impedimento: o de não ter como pagar pelo serviço prestado aos seus filhos. Assim, a situação do proletariado ante a falta de meios para sanar

mesmo as necessidades básicas, fez com que surgisse uma instituição educativa que, além de se tornar estatal, e por isso gratuita, também fosse se tornando, paulatinamente, obrigatória.

Ao mesmo tempo, muitas concepções diferentes surgiram para refletir sobre o modo de organização social e educacional entre o fim do século XVIII até o século XIX, discutindo inclusive como concretizar a “escola para todos”, proposta por Comênio. Uma delas foi o positivismo, cujo expoente maior foi Augusto Comte (1798-1857), com o intuito de consolidar a escola burguesa, dualista, justificada pela necessidade de que existisse uma escola técnica para os filhos dos trabalhadores e uma escola com fundamento nas “artes liberais e nas ciências modernas” para a formação da classe dirigente. É na vertente positivista que vamos encontrar o educador Fernando de Azevedo, seguidor do pensamento do sociólogo francês Émile Durkheim ²¹(1858-1917).

No campo educacional, o movimento positivista coincide com a proposta de renovação da Escola Nova, ao qual Azevedo também esteve relacionado. Compreendendo que a educação não poderia ser discutida de forma isolada, Azevedo, juntamente com outros educadores, passou a propor alternativas que colocassem a educação como um problema nacional. No tópico a seguir, traremos algumas informações sobre o pensamento azevediano acerca da organização do trabalho didático na escola nova.

1.3 As contribuições azevedianas para uma nova organização do trabalho didático

É no final do século XIX que surgiu o movimento escolanovista, constituído a partir das transformações pelas quais o mundo capitalista atravessava. Na Europa e na América do Norte, os primeiros escolanovistas começaram a produzir a partir do século XIX, chegando ao Brasil já na primeira década do século XX. Nessa época, alguns seguimentos da sociedade brasileira começaram a se organizar e a cobrar por melhores

²¹ Émile Durkheim nasceu em Épinal, no noroeste da França em 15 de abril de 1858. Era filho de judeus e optou por não seguir o caminho do rabinato. Frequentou a École Normale Supérieure em Paris e interessou-se por filosofia. Em 1887 assumiu em Bordeaux a primeira cadeira de sociologia instituída na França. Em 1896, fundou o periódico *L'Année Sociologique* e, em 1902, passou a lecionar sociologia e educação na Sorbonne e foi auxiliar de Ferdinand Buisson na cadeira de ciência da educação; em 1906 ocupou o cargo de Buisson. O sociólogo estudou moral, psicologia da criança e história das doutrinas pedagógicas. Suas obras mais famosas são *A Divisão do Trabalho Social* e *o Suicídio*. Morreu em 1917, supostamente pela tristeza de ter perdido o filho na Primeira Guerra Mundial, que ocorrera no ano anterior (*SÓ PEDAGOGIA*, 2008)

condições de vida, incluindo uma educação diferente da ofertada naquele momento da história.

Ressalte-se aqui que o arcabouço teórico dos princípios da Escola Nova é *alunocêntrico*, ou seja, o aluno como o centro de atenção – onde o mesmo, criança ou jovem, tem direito à liberdade de experiência, desenvolvendo sua habilidade para a livre expressão de sua criatividade e espontaneidade.

Dentro do princípio escolanovista, a partir da perspectiva do individualismo burguês, os alunos teriam legitimidade e o direito de opinar sobre o seu destino, colocando-o em lugar de um sujeito portador de direitos sociais e civis.

[...] A integração da escola no meio social a que se mantinha estranha; a sua adaptação aos problemas imediatos e à natureza de cada região; a sua reorganização interna, em bases novas, como uma escola de trabalho, e a ampliação de sua função docente numa larga função educativa e social, capaz de erguê-la à altura de um centro vital da comunidade, aparelharam a escola, como um poderoso fator social, para atender progressivamente às exigências das rápidas transformações que se operam nas sociedades modernas, e para contribuir mais eficazmente para o aperfeiçoamento do meio social. Todo êsse programa amplamente compreendido, visava assegurar à infância e à mocidade de hoje um novo “tipo de educação”, mais conforme às suas necessidades e tendente “à realização dos grandes objetivos sociais e políticos”, humanos e nacionais, cuja importância é cada vez mais realçada pelas condições atuais do país e da civilização. (AZEVEDO, 1958, p. 252).

Ora, o livre desenvolvimento dos indivíduos, no entanto, demandaria da sociedade o oferecimento das mesmas oportunidades para todos, numa perspectiva democrática. Tal oportunidade, oferecida a todos igualmente, se faria por meio da oferta de uma mesma escolarização e pelo acesso à educação comum para todos, capaz de desenvolver as aptidões individuais de cada aluno.

Foi nessa direção que Azevedo elencou os três princípios básicos para a reforma educacional que concretizaria essa proposta de escola para todos, já citados: primeiro, a extensão da rede de educação popular a todas as crianças em idade escolar, com a construção de escolas primárias por todos os cantos do Brasil.

Em segundo, a articulação dos três níveis de ensino (primário, secundário, incluindo o técnico-profissional e normal, e o ensino superior), de forma gratuita, inclusive para o nível superior, defendendo ainda a seleção dos que mais se sobressaíssem para “cursos e conferências” (meritocracia), com o intuito de arrebatam indivíduos das

camadas da população com menor poder aquisitivo, como forma de dilatar o que Azevedo (1958, p. 179) chamava de “raio de ação cultural aos grupos diversos e a todas as camadas sociais”. Para tal, a educação seria fundamental, como dito anteriormente, por propiciar a todos as mesmas oportunidades de desenvolverem-se.

E como terceiro princípio da reforma proposta pelo educador tem-se a adaptação da escola ao meio – rural, urbano e marítimo, este último para as cidades litorâneas. Assim, a escola urbana deveria ser voltada aos meios de produção industrial; e a rural e marítima seriam voltadas à produção agrícola e de pesca. No entanto,

Dir-se-á que a escola deve adaptar-se ao meio. Entendamo-nos. A organização da educação primária deve ser bastante flexível para permitir às escolas se adaptarem, na sua estrutura e nos seus meios de trabalho, às particularidades de regiões muito diferentes. A escola, porém, não tem por tarefa sobretudo “adaptar ao meio”, mas freqüentemente de premunir, de fortificar contra êle, de preparar homens que sejam capazes de *reagir contra êle* e de modificá-lo, de remediar os seus defeitos, dando ao povo uma cultura que permita suprir o que falta ao seu gênio e de revelar-lhe, renovando-o conforme as épocas, o sentido do seu destino. (AZEVEDO, 1958, p. 183, grifos do autor).

É por acreditar que uma nova sociedade implicaria em reformar a educação brasileira, que Azevedo inicia sua discussão sobre a importância de aparelhar a escola com bibliotecas, museus, laboratórios e outros instrumentos de trabalho, preocupando-se também com um conjunto de questões ligadas à formação do professor, estabelecendo, dessa forma, uma relação direta entre educação e mudança social.

A escola seria então, ao mesmo tempo, um local onde se reproduzem as relações de solidariedade e do espírito comum, à maneira de uma sociedade em miniatura, preparando o indivíduo para a sua inserção no mercado de trabalho, nas relações sociais e no âmbito político e aquela que produz as condições para a reforma das relações sociais. Para tal, já em acordo com as ideias básicas da Educação Nova, o ensino, para Azevedo, deveria ser mais voltado para a reflexão e o raciocínio do que para o simples acúmulo de noções básicas de cada disciplina ofertada.

Ao tecer sua crítica em relação à educação da primeira metade do século XX no Brasil, Fernando de Azevedo salienta que a escola deveria caminhar ao lado do pensamento filosófico de cada época, e não poderia deixar de reagir veementemente contra a estrutura ultrapassada do serviço educacional do período em questão. Para ele,

A escola, como instituição social, que é, varia em função das formas sociais, isto é, segundo o grau de desenvolvimento, as necessidades e as exigências de cada sociedade. É impossível fixar, na educação, o ideal comum, que ela deve procurar e, segundo o qual se devem modelar os indivíduos, sem compreendermos o espírito da civilização, nas suas grandes diretrizes e nas suas tendências profundas. (AZEVEDO, 1958, p. 17).

Sendo assim, o educador defende que a escola pública deveria se adequar às necessidades da população brasileira. E já que o aluno deveria ser preparado para a sua inserção junto à sociedade, far-se-ia necessário que os professores exercessem uma função especializada, conscientes de que não são “donos” do conhecimento. Portanto,

[...] a Escola Nova “se propõe a ensinar a viver em sociedade e a trabalhar em cooperação”, com o incentivo ao trabalho coletivo e à divisão de responsabilidades. Além disso, o aluno, a partir dos ideais escolanovistas, “observa, experimenta, projeta e executa” enquanto o professor estimula sua consciência, orienta e colabora, conduzindo-o em suas investigações e experiências. Essa nova relação educativa proposta por Azevedo, baseada numa experiência coletiva de trabalho, orientada por um profissional especialmente formado para tal, deveria atender às funções sociais propostas para a escola naquele momento: formar o homem para o trabalho urbano e industrial. (BRITO; CARDOSO; OLIVEIRA, 2017, p. 100).

Dessa forma, o trabalho do professor seria adequar os ambientes para que as crianças pudessem ser estimuladas a fazer reflexões e análises daquilo que já trazem consigo, bem como mediar e orientar novos ensinamentos, de forma que despertasse e desenvolvesse na criança, “o sentido da vida econômica, o culto do trabalho, da máquina e da ciência”. Acima de tudo, no entanto, seria importante uma educação que proporcionasse “os meios indispensáveis à criação e ao gozo de ideais e de valores da cultura” (AZEVEDO, 1958, p. 20), ou seja, à moda dos valores positivistas, a integração do sujeito à sua sociedade, sempre na perspectiva de melhorá-la, nunca de transformar sua estrutura que, aliás, estava inscrita naturalmente na própria sociedade.

Fernando de Azevedo ainda ressaltava a importância da formação do profissional do magistério, afirmando que um professor com formação propedêutica e profissional amplas teria maior importância do que instalações e organização adequadas para receber os alunos. Para o autor,

[...] Todo sistema de educação, em qualquer de seus graus ou de seus aspectos, depende, mais do que sua organização e de suas instalações, dos professores capazes de aplicá-lo. O problema de educação é,

adjetivamente, um problema de organização e, substantivamente, um problema de formação do professorado, em cada uma das funções especializadas ou não, que lhe estejam reservadas, na variedade solidária das instituições escolares. [...] É preciso que esse círculo de formação profissional, em que se apura a alma do educador, se envolva pela sua organização, numa atmosfera constantemente renovada de ideias e de trabalho experimental que lhe avivem o interesse pela educação, lhe rasguem no espírito aberturas em todas as direções e lhe permitam contribuir, como num laboratório social pedagógico sem cessar em evolução, para um contínuo aperfeiçoamento dos novos métodos de ensino. (AZEVEDO, 1958, p. 49).

Azevedo (1958) reafirma, em um discurso proferido em conferência na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, que não haveria organização escolar que se mantivesse sem que o problema da formação de professores houvesse sido resolvido, asseverando que “educar ou ensinar é ‘dar-se’ de si mesmo”, e que somente o professor preparado poderia ter êxito em sua função. Logo, trata-se de pensar uma relação educativa com a presença de um educador ativo e com a mais ampla formação, portanto, uma relação educativa de mão dupla, mesmo que organizada em torno das necessidades/interesses do aluno.

No que se refere aos recursos e ao espaço físico para a organização do trabalho didático com um todo, para Azevedo, estes não poderiam ser compostos apenas por salas de aula e alunos enfileirados. Seria necessário que houvesse ateliês para as aulas de Arte, laboratórios para as aulas de Ciências, salas de música e jogos, onde o professor pudesse trabalhar o ensino de Literatura e Matemática, espaços ao ar livre para a Geografia, etc., desde a educação primária até o ensino superior.

Em seu livro *Novos Caminhos e Novos Fins*, Azevedo (1958)²² reitera que os fins propostos pela reforma implicariam em uma revisão dos métodos pedagógicos até então utilizados pelo professorado, como aponta neste trecho:

[...] O ponto de partida, na escola nova, é sempre a observação. É um princípio essencial. O professor começará a ensinar o aluno a “observar”, pondo-o em contato constante com as coisas e os fatos, e despertando-lhe o sentido e desenvolvendo-lhe a capacidade de observação. As excursões escolares (a fábricas, a oficinas, aos jardins botânicos, à lavoura, etc.), os museus, e o cinema educativo, constituem outros tantos meios de abrir à atividade inquieta do aluno novos campos de observação. Aprender a ver, a observar é a arte de mais difícil aprendizagem e condição essencial a atividades inteligentemente orientadas. (AZEVEDO, 1958, p. 235).

²² No texto, estamos usando o volume VII, da 3ª edição do livro *Novos Caminhos e novos fins: A nova política da educação no Brasil: subsídios para uma história de quatro anos*, cujo ano de publicação data de 1958, pela Edições Melhoramentos, contido na coleção “Obras completas”.

No mesmo capítulo, o educador ressalta a importância das matérias que constituem o curso primário serem ensinadas em conjunto, em torno dos “centros de interesse” (natureza, trabalho e sociedade), com o objetivo de despertar no aluno o entusiasmo necessário para a “sistematização dos conhecimentos adquiridos”, já que um dos fatores que mais contribuiriam para a formação do indivíduo era o envolvimento com a sociedade. Para tanto, seria preciso a união da família e de pessoas habilitadas a organizar o aparelho escolar para que haja a “transmissão” do conhecimento. Assim,

Para Azevedo, todos os recursos colocados à disposição da escola, fruto do desenvolvimento tecnológico da sociedade moderna – em se tratando da primeira metade do século XX, os impressos, o rádio, o cinema e outros dispositivos audiovisuais – poderiam contribuir para uma melhor formação, significando o fim de uma escola limitada ao professor e ao aluno, a lousa e ao giz. Em outros termos, deveriam ser capazes de colaborar na construção de uma nova sociedade, democrática, forjada para assumir um perfil urbano e industrial. (BRITO; CARDOSO; OLIVEIRA, 2017, p. 103).

Os recursos referidos pelas autoras, ganham com Fernando de Azevedo a denominação de instrumentos de trabalho que, somados às bibliotecas, aos museus, às oficinas de trabalhos manuais, de campo ou sala de jogos, têm a função de reorganizar e aparelhar a escola para que esta possa, como dizia o educador, “elevar-se a altura de sua missão social” (AZEVEDO, 1958, p. 213)

Outro ponto ao qual Fernando de Azevedo reclamava atenção era para o texto escolar e para a “influência que este exerceria no trabalho total da escola”. Segundo ele, dentro de uma perspectiva tradicional, o livro de texto²³ – nome que Azevedo dava aos textos escolares utilizados na escola tradicional – era utilizado para regular as atividades cotidianas, sem respeitar os interesses da criança.

Nessa direção, em um discurso expresso no encerramento da Semana do Livro, na data de 28 de outubro de 1932, no Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, contido no livro *A Educação e seus problemas*, Azevedo (1958) diferencia o livro de texto, cuja função é escravizar o aluno no cotidiano da escola²⁴, do livro escolar

²³ É importante lembrar que o movimento escolanovista e as propostas azevedianas “encontram-se exatamente no momento em que os manuais didáticos já se faziam presentes” na escola primária (BRITO; CARDOSO; OLIVEIRA, 2017), sendo estes últimos os livros de texto criticados por Azevedo.

²⁴ Fernando de Azevedo, quando se refere ao livro de texto, critica a escola tradicional onde a direção do trabalho é atribuída ao instrumento de trabalho e não ao professor, pois o livro de texto guia o trabalho do professor, habituado a seguir as indicações metodológicas que este instrumento de trabalho prescreve, preferindo seguir a “ordem lógica” de uma ciência feita para os adultos, esquecendo-se da “ordem psicológica” dos interesses das crianças (AZEVEDO, 1945, p. 197).

encarregado agora de ser um instrumento de trabalho do professor na Escola Nova, fomentando no aluno o interesse pela pesquisa, estimulando-o à reflexão e ao interesse sobre os mais variados assuntos.

O primeiro exerceria, segundo as palavras de Fernando de Azevedo, uma “função uniformizadora, autoritária e absorvente”, que escravizaria o aluno a textos geralmente escritos pelos próprios professores, os quais são lidos por simples obrigação, provocando no aluno o “desamor” e até mesmo o “horror aos livros”.

Já o segundo, considerado um “elemento de cultura” pelo escolanovista, seria fonte de informações indispensáveis à rotina do educando, aquele que se procura quando o desejo é o conhecimento, viajando pelo universo da leitura para o deleite, e que deve ser utilizado como ferramenta para atingir o aprendizado. Segundo o autor:

[...] O livro de texto é o “centro”, em torno do qual gravita, tôdas as atividades escolares que se sucedem, na ordem de distribuição de matéria e segundo as suas sugestões metodológicas; o livro escolar é um “instrumento de trabalho”, na atividade total da escola, que se desenvolve sob o impulso e em torno da criança – o centro da gravidade da nova educação. Aquêle o livro padrão, que se presume bastar-se a si mesmo, na sua função absorvente, uniformizadora e autoritária; êste, um “elemento de cultura”, que auxilia, completa e alarga a experiência que nos vem da observação direta e do trabalho. Dos olhos, da mão e da ferramenta [...]. (AZEVEDO, 1945, p. 201-202. Grifo do autor).

Fernando de Azevedo entendia que, tendo o professor o texto escolar como instrumento de trabalho, a este último se juntariam as bibliotecas, que não seriam mais lugares empoeirados e desertos e sim, um espaço de convivência onde as crianças desfrutassem de outros livros interessantes, despertando neles o “espírito crítico” e, conseqüentemente, alargando o seu horizonte intelectual.

Ainda sobre a nova função atribuída ao livro escolar pela Educação Nova, Azevedo (1937, p. 202) ressaltava que “o livro escolar é um ‘instrumento de trabalho’ na atividade total da escola, que se desenvolve sob o impulso e em torno da criança” e que este deveria ser entendido como “obras de pensamento e sensibilidade”. Por isso deveria ser apropriado para cada idade contribuindo, assim, com a formação do indivíduo para a vida em sociedade.

De acordo com Nelson Pilleli (1986, p. 43), Azevedo não era devotado aos problemas educacionais até 1926, quando foi inquirido pelo redator chefe do jornal *O*

Estado de São Paulo, Júlio de Mesquita Filho²⁵, a realizar um inquérito sobre a situação do ensino paulista. Foi com o inquérito de 1926 que Azevedo deu início ao seu trabalho em torno da educação brasileira.

Desolado com o que descobriu, o educador apontou o enorme contraste existente entre a importância das questões educacionais e a insignificância com a qual as mesmas eram tratadas:

De iniciativa do poder executivo, as reformas, esboçadas quase sempre debaixo de um sigilo impenetrável, sobem, como questões fechadas, à aprovação do Congresso justamente reconhecida por mera formalidade para transformação de qualquer projeto governamental, em lei. Apressadas na sua elaboração, geralmente clandestina, de autoria de funcionários cujos nomes se mantêm em reserva, sem consulta preliminar às congregações, sem solicitação pública de sugestões e sem debate provocado na imprensa, essas reformas ainda encontram, para passagem vitoriosa de todos os erros de que sejam portadoras, as facilidades abertas pela complacência ilimitada das duas Câmaras. (AZEVEDO, 1960, p. 25)

E sobre a educação primária, apontava que:

A nossa educação primária, asfixiada pelo dogmatismo oficial, ainda se modela segundo um padrão único e rígido, que, além de não consultar as realidades regionais, não tem organização adequada para corrigir, pelo manualismo, o nosso desamor aos trabalhos corporais e para desenvolver, em escolas-oficinas e escolas de trabalho, o espírito de cooperação social. (AZEVEDO, 1960, p. 31)

A palavra manualismo caracteriza-se pela tendência de se reproduzir conceitos e ideias amplamente conhecidas. Dessa forma, Azevedo (1960, p.33) conclui que, “[...] nos grandes centros urbanos ou nas pequenas cidades em formação, a escola primária é

²⁵ *Júlio de Mesquita Filho* nasceu na cidade de São Paulo, no dia 14 de fevereiro de 1892, filho de Júlio César de Mesquita e de Lucila Cerqueira César de Mesquita. Após realizar parte de seus estudos na Europa, ao retornar ao Brasil, decidiu matricular-se na Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, em São Paulo, iniciando os estudos em 1911. Dedicando-se à política ainda estudante, participou em dezembro de 1916 da fundação da Liga Nacionalista, organização que surgiu como um desdobramento da Liga de Defesa Nacional, com o objetivo de mobilizar os sentimentos patrióticos dos brasileiros e promover uma aproximação entre civis e militares através do incentivo ao serviço militar obrigatório. Bacharelou-se em 1917 e paralelamente às suas atividades como advogado, começou a trabalhar no jornal *O Estado de S. Paulo*, já propriedade de seu pai. Aí exerceu funções diversificadas em todas as seções até 1919, quando assumiu a secretaria de redação. Desde há muito interessado pela situação da educação no país, em 1926 pediu a Fernando Azevedo que elaborasse uma pesquisa sobre a instrução pública em São Paulo, visando estabelecer as bases para a estruturação futura de uma universidade que formasse uma nova elite intelectual capaz de governar a nação (FGV/CPDOC).

absolutamente a mesma [...]”. Dessa forma, no seu entendimento a burocracia faz com que a escola se distancie de suas funções, que são específicas, de acordo com o meio em que estão inseridas.

A esse respeito, Penna (2010) afirma que:

Embora o inquérito se tenha restringido a problemas do Estado de São Paulo e tenha sido respondido por educadores daquele estado, é inegável que ultrapassa as fronteiras paulistas. Os problemas educacionais do Brasil, em suas linhas gerais, excetuando-se, é claro, diferenças específicas das diversas regiões, apresentam semelhanças. Pode-se concluir, por isso, que o inquérito foi a tomada de consciência da questão da educação por Fernando de Azevedo, importando descobrir, já ali, os germes de inabalável convicção azevediana. (PENNA, 2010, p. 42)

Outro fato importante para ser mencionado é que antes do inquérito sobre a educação paulistana, movimentos como as Conferências de Educação (1922), a fundação da Associação Brasileira de Educação (1924) e também as reformas estaduais, entre os anos de 1927 e 1928, já mostravam a postura de alguns educadores frente à necessidade de uma renovação no campo educacional.

1.3.1 Fernando de Azevedo e a reforma da instrução pública no Distrito Federal

Mais familiarizado com os problemas da educação pela experiência obtida em 1926, o educador assume a direção da instrução pública do Distrito Federal em 27 de janeiro de 1927 a convite do então prefeito Antônio Prado Junior²⁶. Essa pode ser considerada, certamente, uma das iniciativas mais importantes do educador para colocar em prática suas proposições para uma nova organização do trabalho didático. Segundo Xavier (2012), duas diretrizes foram anunciadas por Azevedo no início de sua gestão:

Em primeiro lugar, foi destacada a necessidade de reformulação da legislação vigente, prevendo a redação de um código de educação adequado às novas orientações, que deveria ser enviado ao Conselho

²⁶ Antônio da Silva Prado Júnior nasceu em São Paulo em 1880, filho de Antônio da Silva Prado. Empossado em 15 de novembro de 1926 para o governo do Distrito Federal, sucedendo a Alaor Prata, Prado Júnior teve sua gestão marcada pela elaboração do primeiro Plano de Remodelação, Extensão e Embelezamento da Cidade do Rio de Janeiro, estudado por uma equipe de técnicos estrangeiros chefiada pelo urbanista francês Alfred Agache. No âmbito da Diretoria de Instrução, cujo gestor era o professor Fernando de Azevedo, Prado Júnior realizou muitas obras e edificou prédios escolares. São exemplos a construção da Escola Normal (depois Instituto de Educação) na rua Mariz e Barros, a ampliação e reconstrução da Escola para Débeis Físicos na Quinta da Boa Vista, e construção do prédio anexo à Escola Profissional Paulo de Frontin. Também reconstruiu totalmente o Teatro João Caetano.

Municipal para aprovação. Em seguida, ele iniciou a realização do censo escolar, a fim de fazer um balanço da situação e orientar as futuras ações de forma planejada e em atendimento às necessidades diagnosticadas a partir do censo. (XAVIER, 2012, p. 8).

Dessa forma, alguns meses antes da votação final que aprovaria a reforma educacional no DF entre sua posse e dezembro de 1927, Azevedo expos as bases e os princípios que nortearam o projeto de reforma do ensino primário em um discurso proferido no salão do Jockey Clube daquela cidade, às Comissões Reunidas de Instrução, Orçamento e Justiça do Conselho Municipal. Neste, o educador expôs suas principais críticas em relação aos problemas da educação. Nos ateremos aqui nas principais observações azevedianas para a educação primária, dado o objetivo geral deste trabalho.

Com os dados do censo escolar, foi possível verificar *in loco* a situação em que o ensino primário se encontrava no momento das inspeções realizadas por Azevedo no DF: escolas instaladas em velhas edificações (geralmente alugadas); prédios mal adaptados para os fins escolares, carcomidos pelo tempo ou mesmo em ruínas; ausência de pátios para jogos ou recreios; salas de aula escuras, insalubres, compostas por carteiras escolares de quatro a cinco tipos diferentes. Para Azevedo (1958, p. 46), a escola primária “[...] ligada em vários aspectos de sua organização à escola régia de que proveio e ainda não se emancipou, não está montada sequer para o combate eficaz ao analfabetismo [...]”.

Segundo o relatório, com 50% das escolas públicas do DF visitadas pela comissão criada para colocar o secretário de educação a par dos problemas educacionais, foi possível apurar que 70% do material se encontrava em péssimo estado de conservação, impossibilitado de ser usado. Dos 30% restante, 20% do material era ainda suscetível de reforma e apenas 10% estava em condição de uso imediato. Um verdadeiro “repositório de ferro-velho”, na opinião de Fernando de Azevedo (1958).

Sobre os aspectos econômicos, constatou-se com o recenseamento que os alunos daquele distrito custavam mais caro aos cofres públicos do que em qualquer outra cidade do país e mesmo assim, havia em 1926 mais de 50.000 crianças em idade escolar fora da sala de aula, à espera de uma escola (AZEVEDO, 1958, p. 60).

Além disso, verificou-se um estado de crise nos cursos noturnos, na Escola Dramática, na Escola de Aperfeiçoamento e na Escola Normal. Essas questões serviram de base para a justificativa da necessidade de uma reforma na educação, pois com os dados levantados a organização escolar do DF foi considerada primitiva – um modelo que remetia à educação do passado – arruinada e deformada por uma legislação, na opinião

de Azevedo (1958, p. 61), inacessível, principalmente nas questões acerca do ensino primário, pois aos professores dessa modalidade foram negados:

- O acesso à inspeção escolar, realizada por terceiros;
 - Situação econômica condizente com o tempo de estudo;
 - Ambiente escolar em condições higiênicas favoráveis para o trabalho;
 - Material didático apropriado ao desempenho de suas funções;
 - Meios para que estes se instruissem em um instituto capacitado para habilitá-lo à profissão;
- Os meios de estímulo profissional por questões administrativas atreladas uma legislação obsoleta.

No entanto, o intelectual chamou a atenção dos professores para o seu campo de ação que deveria, no seu entendimento, ser aumentado, ultrapassando os limites das salas de aula e dos muros escolares “para ser uma força preponderante na obra social” (Azevedo, 1958, p. 69). Em outras palavras, ter papel ativo no interior da relação educativa. E mais:

Não bastará, de certo, elevar o professor à altura de sua nova missão, intensificar a sua cultura geral e desenvolver-lhe o aperfeiçoamento profissional, para o exercício eficaz da ação educativa e social do meio em que deve atuar. É preciso também despertar e desenvolver a consciência de que a solução do problema educativo, pôsto nesses termos, largos e generosos, depende menos da obra solitária do indivíduo, seja qual for a sua categoria, do que da convergência, para um objetivo comum, de todos os esforços individuais. (AZEVEDO, 1958, p. 69).

Era pretensão do educador chamar a atenção do magistério para as novas ideias educacionais. Por isso o curso normal também seria reestruturado, baseando-se nos princípios gerais da reforma, com o objetivo de fomentar no professor o aprofundamento de sua cultura, de forma geral. Providências como a organização de bibliotecas para os professores, premiações como estímulos para a produção literária, cursos de férias e intercâmbios, foram por ele colocadas em prática como forma de “corresponder às novas necessidades da escola primária” (AZEVEDO, 1958, p. 94).

Tal feito causou enorme repercussão – contra e a favor – de vários segmentos da sociedade. Jornais de renome, como *O Globo*, *Correio da Manhã* e *Jornal do Brasil*, posicionaram-se contra o censo, e de acordo com Nelson Pilleti,

[...] Os argumentos iam desde a impropriedade de se chamar mais um técnico paulista - Sud Menucci - para dirigir o censo até a defesa pura e simples de que o censo escolar não era necessário. O último argumento apoiava-se no fato de que projeções do recenseamento geral de 1920 poderiam perfeitamente indicar quantas crianças em idade escolar estavam fora da escola. (PILLETI, 1986, p. 54).

Já os jornais *O Brasil*, *A Pátria* e *Pela Pátria* saíram em defesa da reforma proposta por Azevedo, argumentando que o desejo e a necessidade de uma nova organização pedagógica trariam à capital do Brasil e, conseqüentemente, ao restante do país, escolas “dignas de nossa cultura” (A PÁTRIA, 1927)

As barreiras enfrentadas pelo educador pareciam intransponíveis, dado o impasse existente no Conselho Municipal e o prazo estabelecido para a votação da reforma, que era até o fim do ano de 1927, já estava se aproximando. Diante das circunstâncias, Fernando de Azevedo veio a público no dia 12 de novembro daquele ano e em nota asseverou:

O diretor de Instrução elaborou um projeto de lei e o ofereceu ao Conselho Municipal, atendendo a um convite com que o honraram as comissões reunidas de Instrução, Justiça e Orçamento. Se nada vale, deve ser rejeitado; se tem defeitos, deve ser emendado; se é obra digna de apreço, deve ser aprovada. Supor o Diretor de Instrução Pública capaz de ceder a qualquer pressão ou transação é desconhecê-lo, senão injuriá-lo. A delicadeza com que acolhe todos os pedidos, o empenho que tem revelado em atender, quando possível, as pressões legítimas dentro da lei e do interesse público, e a vontade em que estava e está de obter a colaboração dos Srs. intendentess com todo o respeito devido ao alto poder legislativo, não chegaram nunca a disfarçar a firmeza, em que sempre se manteve, de defender inflexivelmente, antes de tudo, os direitos de seus subordinados e os superiores interesses do ensino, no momento em que todas as forças livres e conscientes se empenham desinteressadamente nessa obra de idealismo construtor projetada na reforma de Instrução Pública. (PILLETI, 1986, p. 56).

No entanto, nem o desabafo do educador fez com que os membros do Conselho Municipal aprovassem a reforma, e a ameaça de que a mesma não acontecesse no ano seguinte era eminente. Mas Azevedo pode contar com a pessoa de Maurício de Lacerda²⁷,

²⁷ Maurício Paiva de Lacerda nasceu em Vassouras (RJ), em 1888. Advogado, formou-se pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, em 1909. Exerceu o cargo de oficial de gabinete do presidente Hermes da Fonseca entre 1910 e 1912. Nesse ano, elegeu-se deputado federal pelo Estado do Rio, reelegendo-se em 1915 e 1918. Nesse período, acumulou, ainda, o cargo de prefeito de Vassouras (1915-1920). Participou das articulações que levariam à deflagração do levante militar de 5 de julho de 1922, que deu início às revoltas tenentistas. Em 1924, voltou a participar das conspirações que levaram a novos levantes militares contra o governo federal. Nessa ocasião, foi designado pelos líderes revoltosos para buscar o apoio de políticos civis e do movimento operário aos levantes. Por conta de sua atuação nesses episódios, acabou

então vereador do Distrito Federal e responsável pelo orçamento municipal. Mostrando-se favorável à reforma, Lacerda começou a obstruir a votação do orçamento para o ano de 1928, com forte ameaça de que se a reforma educacional no Distrito Federal não fosse aprovada, não haveria orçamento para aquele ano.

No dia 26 de dezembro de 1927 a reforma foi aprovada, para contentamento de uns e descontentamento de outros²⁸. Na manhã seguinte à votação, a imprensa parabenizava as crianças pela vitória da reforma da instrução, como mostra a reportagem da página 2 do jornal *Gazeta de Notícias*

Figura 1 - Chamada da reportagem do jornal *Gazeta de Notícias*



Fonte: Biblioteca Nacional Digital Brasileira/Hemeroteca Digital Brasileira.

A reportagem do jornal *Gazeta de Notícias* aponta que a aprovação da reforma foi a vitória da minoria do Conselho Municipal contra a obstrução dos membros da facção dominante contra a proposta, qualificada como não tendo

[...] nenhum fundamento qualificavel, que não o de se sentirem derrotados em propósitos e interesses subalternos, para não dizer inconfessáveis, quando negociavam os interesses da metrópole, com os interesses da política, pondo em cheque propósitos louváveis, da propria administração municipal, que muito bem çompreendeu as necessidades da reforma. (GAZETA DE NOTÍCIAS, 1927, p. 2).

preso. Estava ainda na prisão quando, em 1926, foi eleito vereador no Distrito Federal, sempre articulado com organizações operárias (FGV/CPDOC)

²⁸ Importa destacar, no entanto, que o Decreto nº 3.281 só foi promulgado em 28 de janeiro de 1928.

Ainda de acordo com a reportagem, a aprovação do Projeto nº 109 aconteceu em meio a protestos e “lágrimas” mas passou com unanimidade, sob ameaças de cortes no orçamento. No fim da votação, os conselheiros foram aplaudidos e cercados por integrantes do magistério, como demonstração de simpatia quanto à decisão a que chegaram.

No livro *História de Minha Vida*, Azevedo comenta a atuação de Maurício de Lacerda diante frente à aprovação da reforma de 1928:

A passagem da Reforma da instrução, ontem, no Conselho, representa uma vitória exclusiva do sr. Maurício de Lacerda. À sua resistência por vezes heróica, à sua combatividade que nunca diminuiu de tensão, mesmo nos momentos em que a luta ameaçava tomar uma feição mais delicada, deve o povo carioca a vitória do Projeto Fernando de Azevedo, que arrancou a infância do Distrito das trevas da ignorância a que estava condenada pelo nosso antigo e imperfeito aparelhamento educacional. “Maurício de Lacerda reafirmou nessa ruidosa questão os seus excepcionais dotes de parlamentar. Ele não foi apenas o orador fioso, procurando convencer pela palavra que a maioria do Conselho seguia um caminho errado. O trabalho que desenvolveu no sentido de evitar constantes golpes, desfazendo as armadilhas que o inimigo lhe preparava foi sem dúvida a origem do seu brilhante triunfo ontem. A maioria flutuante e indecisa foi arrastada pela corrente de opinião que o tribuno formou no Conselho e ao choque de suas idéias só resistiram mesmo aqueles que, empolgados pelo interesse pessoal, fechavam os ouvidos aos ditames da consciência e da lógica. “Nos últimos minutos da noite de 31 de dezembro de 1927, depois de luta renhida e tempestuosa, Maurício de Lacerda levou o Conselho Municipal a capitular. O grande tribuno, realmente o único parlamentar do Conselho, dispôs-se a obstruir, dias e dias seguidos, todos os projetos, inclusive o orçamento de 1928, até o Conselho se decidisse a aprovar o projeto da reforma da educação. “*Ou passa a reforma ou não passa nada*”. Foi seu grito de guerra contra os que nos combatiam, - a maioria e a minoria associadas, - por não terem conseguido fazer do Diretor-Geral da Instrução e de seu projeto de reforma um instrumento de seus interesses políticos e um cúmplice de seus assaltos ao erário público. (AZEVEDO, 1971, p. 75, grifo meu)

Com a aprovação da reforma, os três princípios básicos da proposta azevediana estariam, de início, garantidos. Em primeiro lugar, a extensão do ensino – cujo objetivo era tornar a escola acessível a toda a população em idade escolar; a articulação dos diferentes níveis e modalidades – onde se esperava integrar todas as instituições escolares do DF em um plano único de educação pública; e por último, a adaptação ao meio social e às novas ideias de educação, tanto para o ensino primário, quanto para o ensino profissional. Para tal, as escolas primárias atuariam de três formas diferentes, em razão ao meio em que estariam situadas: no meio urbano, com oficinas de pequenas indústrias;

no meio rural, com campos para a execução de experiências agrícolas e, na zona marítima, com as oficinas de pesca e museus²⁹.

A escola primária com suas oficinas de pequenas indústrias, na zona urbana, com seus campos de experiências agrícolas, em zona rural, ou com seus museus de aparelhos de pesca, na região marítima, longe de desviar da lavoura e da pesca para os centros fabris, ou das indústrias para as letras, a população infantil que acolhe, vai assim ao encontro do que deveria ser, ao mesmo tempo que a instrução, seu fim principal: enraizar o operário às oficinas, o lavrador à terra e o pescador às praias, fazendo-os compreender e amar com o trabalho produtivo, a vida intensa das fábricas, a tranqüila vida rural ou a vida valorosa das grandes pescarias, em que se tempera, na escola permanente da luta com o mar, a energia dos praiheiros. (AZEVEDO, 1958, p.7).

Ao mesmo tempo, a reforma ia na direção de procurar solução para outros problemas crônicos e estruturais observados por Azevedo, em termos da materialidade da organização do trabalho didático. No caso das edificações escolares era incontestável, para o educador, que os problemas encontrados seriam os mais complexos para serem resolvidos. Azevedo, no entanto, entendia que ter uma instituição higiênica e pedagogicamente bem instalada não necessariamente teria um “caráter científico e moderno” (p. 132). Os problemas da educação estão muito além disso, mas uma escola sem organização, sem prédio e sem instalações adequadas, não pode ter eficácia em sua finalidade, afirma.

As propostas para resolver a questão dos prédios escolares foram postas pelo educador de acordo com a reforma aprovada em 1927, referendada pelo Decreto n. 2.940, de 22 de novembro de 1928, em seus Artigos 599 a 615, como segue: 150.000 contos de réis, necessários para desapropriar terrenos de, no mínimo, 60x80 metros, para a construção de 100 prédios escolares; a construção de parques escolas na periferia (Art. 599); a proibição, com base no Art. 601 do referido decreto, da aquisição de prédios de moradia ou de outra finalidade para serem instaladas as escolas.

Para que pudessem haver os jogos ao ar livre, os esportes de forma geral e os exercícios necessários à contribuição com a saúde do aluno, o Decreto estabeleceu, no Art. 448, que nenhum prédio escolar se edificasse sem [...] “uma piscina, pavilhões de ginástica e pátios de recreio e exercícios físicos” [...], além salas de clínica e assistência

²⁹ As escolas profissionais também deveriam adequar-se de acordo com o meio em que estavam inseridas. No entanto, não nos ateremos a elas aqui, pois o objetivo deste trabalho são as propostas azevedianas para a organização do trabalho didático para o ensino primário, com foco no ensino de literatura.

dentária, biblioteca, oficina de trabalhos manuais e pequenas indústrias, Azevedo (1958, p. 180).

Caso isso não acontecesse por falta de planejamento ou mesmo de condições materiais para a implantação, o Art. 449 permitiria a criação e instalação de praças de jogos infantis para servir à população escolar e a todas as crianças em torno da instituição, que “devem funcionar como instituições extra e pós-escolares de higiene social e educação física, em zona de população operária” [...] (AZEVEDO, 1958, p. 183)³⁰. Ainda de acordo com a Lei do Ensino, dever-se-ia erguer edificações condizentes com as exigências da Escola Nova, em harmonia com a arquitetura e espaços locais.

Concluindo, pode-se dizer que a Reforma Fernando de Azevedo no DF, por suas várias iniciativas, desencadeou muitas discussões acerca dos problemas educacionais e este foi um ponto positivo a seu favor. Contudo, o objetivo de alfabetizar todas as crianças em idade escolar não se materializou, as instalações onde as escolas funcionavam continuaram com suas precariedades, a construção de prédios novos para receber as crianças dentro dos princípios da Escola Nova não foram suficientes para atender a demanda e esbarraram nas condições econômicas insuficientes para a execução do projeto arquitetônico, bem como para os materiais necessários para o seu funcionamento.

Além disso, existem contradições no pensamento azevediano, pois ao mesmo tempo em que o educador defende a ideia de que caberia à elite orientar e dirigir as massas, ele também propunha “reformas radicais antielitistas e acredita na importância do papel histórico das massas” (PENNA, 2010, p.78-79).

Consoante às exposições aqui retratadas, resta dizer que tanto o inquérito de 1926 em São Paulo quanto a Reforma Fernando de Azevedo no DF em 1928, no que diz respeito à necessidade de renovação da organização do trabalho didático, serviram de base para a discussão sobre os problemas educacionais enfrentados por outros estados brasileiros.

No capítulo dois, trataremos do ensino de literatura infantil, dentro do que Azevedo entendia como ideal, de acordo com as mudanças que eram defendidas por ele.

³⁰ Por entender que na zona urbana, onde a população é numerosa, é difícil obter terrenos que abarquem as medidas necessárias para se estabelecer a Lei, a Reforma estabeleceu a construção dos parques-escola (Art. 599), com capacidade para atender mais de 5.000 crianças (AZEVEDO, 1958, p. 184).

CAPÍTULO 2

DIÁLOGOS DE FERNANDO DE AZEVEDO SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE LITERATURA INFANTIL

Este capítulo tem como objetivo analisar as propostas de Fernando de Azevedo para a organização do trabalho didático para o ensino de literatura infantil, com base nas premissas expostas anteriormente: as categorias trabalho didático e organização do trabalho didático; bem como na proposição do educador escolanovista de uma nova organização do trabalho didático.

2.1 Apontamentos sobre a história da literatura infantil

O intelectual Fernando de Azevedo esteve à frente das principais discussões que envolviam os problemas educacionais brasileiros. Além disso, Azevedo trabalhou significativamente nos campos da escrita e como editor, onde publicou várias obras em torno da literatura, da sociologia, língua e educação. Mortatti (2019) aponta que o educador

[...] teve atuação destacada como: professor de língua e literatura latinas no ensino secundário e de sociologia, no ensino normal e superior; especialista em educação física; redator e crítico literário em jornal; diretor e administrador de instituições e órgãos de educação e do ensino; presidente de sociedade científica; editor e escritor. (MORTATTI, 2019, p. 770).

Quando editor da Companhia Editora Nacional, fundou e organizou no ano de 1931, a Biblioteca Pedagógica Brasileira (BPB), composta por cinco séries e considerada por Antônio Cândido (2016) como uma das maiores – senão a maior – contribuição azevediana para o povo brasileiro.

As séries que compunham a BPB eram: Literatura Infantil; Livros Didáticos; Atualidades Pedagógicas; Iniciação Científica e Coleção Brasiliana. Azevedo dirigiu a BPB durante 15 anos e neste espaço de tempo escreveu nove livros, além do Manifesto dos Pioneiros de 1932. Entre os livros publicados pelo educador está o intitulado *A educação e seus problemas* – as duas primeiras edições publicadas pela Companhia

Editora Nacional, na série Atualidade Pedagógicas³¹ e a terceira e quarta edições do livro publicadas na década de 1950, mais precisamente nos anos de 1952³² e 1958, respectivamente, pela editora Melhoramentos.

Com a intenção de trazermos para o texto o pensamento azevediano em torno da literatura infantil para o ensino primário, trabalhamos em primeiro lugar o ensaio *A formação e a conquista do público infantil (A Literatura infantil numa perspectiva sociológica)*, onde o autor sinaliza a sua familiaridade com a literatura, além dos princípios sociológicos abarcados por ele. Em nota de rodapé, aponta o objetivo do texto por ele produzido:

Neste pequeno ensaio não pretendemos senão apontar os aspectos sociológicos de alguns problemas que levanta o estudo da literatura infantil. Não é um estudo empírico que exigiria trabalho de pesquisa considerável, mas uma análise teórica da formação e desenvolvimento do público infantil, de suas causas sociais (transformações das sociedades de folk), ideológicas e culturais, como de sua natureza e composição interna, e das relações entre essa literatura e a vida e as classes sociais. Antes a “indicação” dos problemas sociológicos que envolve o fenômeno moderno de expansão dos livros de crianças do que a abordagem e o tratamento do assunto com rigor de método e terminologia científica. Assim, como pensamos, o trabalho que interessa a sociólogos, tornar-se-ia mais acessível a educadores, escritores, historiadores e críticos literários (AZEVEDO, 1958, p. 211).

De acordo com Souza (2010), a Literatura existe mesmo antes de os homens inventarem os códigos escritos, quando a oralidade era a única forma de se comunicarem e de estabelecerem relações uns com os outros. Ao longo da história humana, a narrativa de fatos acontecidos ou inventados através da oralidade tomou forma, originando as fábulas, as lendas, as historietas, os provérbios e outros tantos relatos que, passados de geração em geração, acabaram por serem registrados na forma escrita. Para Souza (2010)

³¹ É importante dizer que, de acordo com Mortatti (2019, p. 776), no fim da década de 1930, o projeto “político-educacional de Azevedo e seu prestígio editorial foram “abalados”, em decorrência da intervenção por parte do regime de Vargas e da propaganda desmobilizadora de educadores católicos [...]”.

³² Em nota de rodapé, Mortatti, (2019) esclarece que exemplares da terceira edição do livro em questão, consta 1953 como ano de publicação, e não há indicação de se tratar de reimpressão; na relação de obras completas do autor (divulgada na quarta edição) consta 1952 como ano de publicação da terceira edição. Inferimos ser provável que 1953 seja o ano correto e que a discrepância se deva a possível descompasso entre o cronograma editorial de confecção do livro e o de seu lançamento. Para análise neste texto consideramos, portanto, que o ensaio foi originalmente publicado na revista e republicado (com mesmo conteúdo) no livro. Essa hipótese também se baseia na comparação entre os títulos diferentes atribuídos ao ensaio. No livro, o título é sucedido pela repetição, entre parênteses e com itálico, do título na revista. Essa indicação pode ser confundida/interpretada como subtítulo ou como citação a indicar que se trata de republicação (MORTATTI, 2019, p. 769). Por isso, em algumas citações do texto da autora, usadas neste trabalho, pode aparecer 1953 como ano de publicação de a terceira edição de “A Educação e seus problemas”

Literatura é, antes de tudo, engenharia de palavras. É por meio da palavra oral ou escrita que ela se realiza. Seu campo é vasto. Ela nasce da necessidade de os homens, desde as origens, registrarem e compartilharem suas experiências, fantasias e, mais do que isso, valores e ensinamentos, transmitindo-os para as gerações vindouras [...] (SOUZA, 2010, p. 09).

Considerada por Azevedo (1958, p. 213) como produto da sociedade moderna, a literatura infantil ou “literatura constituída para crianças”, como o educador assim entendia, era composta por recontos de obras literárias clássicas e das anedotas passadas de geração para geração. O autor justifica o pensamento de que a literatura infantil é um produto da sociedade moderna, por entender que

Não é que as crianças não tivessem antes com que alimentar sua natural curiosidade e imaginação. Na cidade antiga, grega e romana, na Idade Média, na Renascença e até à ascensão da burguesia, a literatura para crianças era um *lore* popular, constituído de canções de berço ou de ninar, de pequenos contos, narrativas e historietas que corriam de boca em boca e se transmitiam, sob as mais diversas formas, de geração em geração. Ela se alimentava no mesmo saber, na mesma poesia e nas mesmas lendas populares de que se teceram algumas obras primas da literatura universal [...]. Mas, para crianças nada ou quase nada escrito ou que tenha tomado forma literária. (AZEVEDO, 1958, p. 213-214).

Para ele, a literatura infantil escrita apareceu depois de ter havido uma mudança na estrutura familiar, ocorrida em razão da degradação da sociedade aristocrática e da família patriarcal, que terminou por estabelecer um novo sistema de relação entre os pais e filhos.

Rigidamente enquadradas na sociedade familiar, as crianças, como os adolescentes, dispersavam-se em numerosas ilhotas ou grupos de idade: constituíam antes um vasto arquipélago. Não formavam um público. Foram as transformações de estrutura que, reduzindo a pressão dominadora, quase exclusiva, da família, e rasgando, no grupo doméstico, janelas mais largas para a paisagem social e cultural, tornaram o mundo das crianças mais permeável às influências de fora. [...] (AZEVEDO, 1958, p. 214).

O educador ainda afirma que é preciso entender que a criança é ingênua e não incapaz. Assim, deve ser observada através de sua própria visão, sendo este o melhor caminho a percorrer para atingir o público infantil. Por isso,

Na perspectiva sociológica proposta por Azevedo, a literatura infantil transforma seu *status*, traduz uma conexão intrínseca com a sociedade e com uma mudança social. Espelha, portanto, os acontecimentos de sua época, as tendências do seu tempo e da classe social hegemônica. Evidentemente, Azevedo não é ingênuo e salienta que as marcas da classe social dominante se encontram também na produção intelectual infantil [...]. No entanto, embora convicto da importância da evolução burguesa e do processo civilizatório, destaca que esse processo não se dá de modo retilíneo e evolutivo, mas contraditório e construtivo, algo que só os regimes democráticos seriam capazes de proporcionar. (MORTATTI, 2019, p. 782-783).

Lajolo e Zilberman (1985, p. 21) também corroboram com o pensamento azevediano de que a literatura infantil apareceu no Brasil entre o final do século XIX e início do século XX, muito embora ao longo do século XIX reponte, registrada aqui e ali, a notícia do aparecimento de uma ou outra obra destinada às crianças.

Ainda de acordo com as autoras, foi após a implantação da Imprensa Régia, em 1808, que as atividades em torno da publicação de livros no Brasil foram iniciadas. Conversando com o pensamento de Fernando de Azevedo, Lajolo e Zilberman (1985, p. 23) apontam:

Decorrente dessa acelerada urbanização que se deu entre o fim do século XIX e o começo do XX, o momento se torna propício para o aparecimento da literatura infantil. Gestam-se aí as massas urbanas que, além de consumidoras de produtos industrializados, vão constituindo os diferentes públicos, para os quais se destinam os diversos tipos de publicações feitos por aqui: as sofisticadas revistas femininas, os romances ligeiros, o material escolar, os livros para crianças.

Após 1808, deu-se início ao processo de tradução das obras da literatura infantil estrangeira para o português brasileiro, propiciando ao leitor o acesso, ainda que escasso, às obras clássicas já difundidas em outros lugares do mundo. Já o ensino da leitura, nas escolas, dava-se dentro do paradigma do espírito romântico pela Constituição do Império, do Código Criminal, dos Evangelhos, e vez por outra de um resumo da História do Brasil.

Quadro 1- Livros de autores brasileiros, utilizados no ensino de literatura para crianças – século XIX e primeira década do século XX

Ano	Títulos	Autores Brasileiros
1818	Leitura para Meninos	José Saturnino da Costa Pereira
1835	Gramática do Coruja	Antonio Álvaro Pereira Coruja
[185?]	Postillas de Grammatica Geral	Francisco Sotero dos Reis
1855	Compêndio de Grammatica portuguesa da Primeira Idade	Cyrilo Dilermando da Silveira
1860	Epítome da Gramática Portuguesa	Abílio César Borges (Barão de Macaúbas)
1861	Livro do povo	Antônio Marques Rodrigues
1862	Novo Methodo de Grammatica Portugueza	Joaquim Frederico Kiappe da Costa Rubim
1863	Geografia Física	Abílio César Borges
1865	Gramática Analítica da Língua Portuguesa	Charles O. A. Grivet
1865	Gramática Portuguesa	Francisco Sotero dos Reis
1865	Diccionario Grammatical Portuguez	J.A. Passos
1868	Método Abílio	Abílio César Borges
1868	Pontos de Retórica	Meneses Vieira
1872	Compêndio de Gramática da Língua Portuguesa	Laurindo Rabelo
1876	Desenho Linear ou Geometria Prática Popular	Abílio César Borges
1877	O Livro do Nenê	Meneses Vieira
1877	Primeiras Noções de Gramática Portuguesa	Meneses Vieira
[187?]	Gramática Portuguesa	Manoel Olympio Rodrigues da Costa
[187?]	Noções de Arithmética (187?)	Manoel Olympio Rodrigues da Costa
1879	Compêndio de Gramática Portuguesa	Augusto Freire da Silva

Fonte: UNICAMP (2001)

Quadro 2 - Livros de autores estrangeiros (portugueses e traduções), utilizados no ensino de literatura para crianças – século XIX e primeira década do século XX

Ano	Títulos	Autores	Nacionalidade	Tradução
[181?]	As aventuras pasmosas do Barão de Munkausen			
1837	Arte da Grammatica da Língua Portuguesa	A. J. Lobato	Portugal	
1838	Compêndio de Grammatica Portuguesa (1871)	Vergueiro e Pertence		(1848)
1838	O Último dos Moicanos	Fenimore Cooper	Estados Unidos	Tradução: Caetano de Lopes Moura
1848	Aventuras do Barão de Münchhausen	Rudolf Erich Raspe	Alemanha/Inglaterra	----
1856	O canário	Cônego Christoph von Schmid	Alemanha	Sim
1858	A cestinha de flores	Cônego Christoph von Schmid		Sim
1858	Joãozinho	Charles Jeannel	França	Tradução: Antônio Rêgo
1860	Os ovos de Páscoa	Cônego Christoph von Schmid	Alemanha	Sim
1871	Grammatica Philosophica	Soares Barbosa	Portugal	----
1876	Nova Grammatica Portuguesa	Bento José de Oliveira	Portugal	----

Fonte: UNICAMP (2001)

(UNICAMP, 2002)³³. Ainda de acordo com a pesquisa, os livros de literatura infantil tinham um caráter estritamente funcional, “pois são os livros de leitura usados nas escolas, a primeira manifestação consciente da produção de literatura específica para crianças”, de acordo com Lajolo (2001).

Nas campanhas referentes à necessidade da escolarização, necessária para a modernização do país, como já foi dito anteriormente, valores como civismo e patriotismo foram passados adiante através dos “livros infantis” (LAJOLO, 2001), como mostram os quadros 1 e 2, cujos livros relacionados eram apresentados como literatura infantil, entre os anos de 1880 e 1910. Além desses, também apareciam traduções de obras de Júlio Verne³⁴ e Alexandre Dumas³⁵.

Outras obras utilizadas eram os jornais infanto-juvenis, como *O Adolescente e Livraria dos Meninos*, de Salvador (1831 e 1837, respectivamente); *O Juvenil*, do Rio de Janeiro (1835); *Jornal de Instrução e de Recreio*, do Maranhão (1845); *O Mentor da Infância* (1846) e o *Kaleidoscópio* ([18--?]).

Os livros que compõem as tabelas são considerados como as primeiras produções infantis. Porém, sua função era pedagógica e tornava a escola responsável pela sua produção já que esta vinha se fortalecendo como instituição devido às campanhas de escolarização que aumentaram o número de vagas no ensino primário. De acordo com o site da Unicamp, os temas que predominavam nos livros produzidos na época em questão eram:

- 1) **Nacionalismo**: em função da necessidade das classes dominantes de difundir entre a classe média imagens da grandeza e modernidade do país. Isso acontece de três formas principais:
 - a) **exaltação da natureza**: as belezas naturais do país, o amor à terra que é extremamente fértil, idealização da vida rural.
 - b) **exaltação dos vultos e história do Brasil**: origens, história e os grandes homens do país.
 - c) **exaltação da língua**: preocupação e culto da língua nacional, apuro na linguagem, expondo as crianças a bons textos, daí também o culto de grandes autores e grandes obras.
- 2) **Intelectualismo**: além da valorização dos grandes autores como modelo de língua, também eram valorizados como modelo de cultura a

³³ Esse site foi desenvolvido como trabalho final da disciplina de Literatura Brasileira III, ministrada pela professora Marisa Lajolo no ano de 2001, no curso de Letras da Universidade Estadual de Campinas. “Ao definir que o grupo iria pesquisar a Literatura Infantil do período, começamos a vasculhar sites e a biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem, bem como da Faculdade de Educação e vimos que pouca coisa existe, principalmente on-line. Decidimos então organizar um site que pusesse à disposição das pessoas alguns dados sobre o assunto e que pudesse servir como ponto de partida para quem quer conhecer a Literatura Infantil da época. Assim, nos preocupamos também em colocar disponíveis alguns textos que são de difícil acesso” (LAJOLO, 2001).

³⁴ Traduzidas por Jovina Cardoso (*Idem*).

³⁵ Traduzidas por Ciro Cardoso (*Idem*).

ser imitada; o livro e o estudo eram extremamente valorizados como meios essenciais de realização social; a escola ocupa papel de grande importância nas histórias.

3) **Moralismo e religiosidade:** valores que todo bom cidadão deveria ter como honestidade, bondade, respeito aos mais velhos, cumprir os deveres, caráter reto, obediência aos preceitos cristãos, caridade, dedicação ao trabalho e à família, etc. (UNICAMP, 2002. Grifos dos autores).

Os livros mencionados na pesquisa – de cunho instrumental e técnico – representavam o interesse do sistema capitalista de formar cidadãos que dominassem a escrita e o cálculo, e a burguesia em ascensão utilizou-se desse instrumento para a educação das massas. Portanto, o objeto em questão será o texto escolar, que no ensino primário já ser apresentava como manual didático, e não a obra literária infantil, como aponta Souza (2010). Além disso, pode-se observar uma maior preocupação em disseminar os costumes e os valores da burguesia como o nacionalismo e o moralismo, por exemplo, do que a “formação estética do leitor” (p. 25)³⁶.

Corroboramos com o pensamento de Souza (2010) por entendermos que, para que um texto ou obra completa possa ser considerada como literária é necessário um conjunto de categorias que “lhe confirmam literariedade”, e os textos expostos nos quadros 1 e 2, diferentemente disso, são obras puramente pedagógicas, como era o caso de *Compêndio de Grammatica portuguesa da Primeira Idade*, de Cyrilo Dilermando da Silveira (1855), ou *Arte da Grammatica da Língua Portugueza*, de A. J. Lobato (1837); ou que eram usadas com fins estritamente pedagógicos, como os livros de Júlio Verne e Alexandre Dumas.

Mas o que configura uma obra como literária? Para Souza (2010), uma obra para ser considerada como literária, não necessariamente precisa ser uma obra de ficção. Antes de mais nada, o texto deve ser construído com base em alguns conjuntos de “categorias que lhe configurem uma verdadeira literariedade”, não sendo obrigado a seguir as regras de estruturação do discurso científico que, de acordo com Barthes (1978), não permite ambiguidades, ou seja, mais de um sentido.

Os textos literários são compostos pela estética: soma da percepção inicial e da reação emocional ou intelectual que esta suscita em função das características específicas

³⁶ Por formação estética entende-se aquela diferenciada e baseada em aspectos que envolvam a percepção das diferentes formas de expressão artística, como o teatro, as artes plásticas, a dança, a música e a literatura, o que caracteriza, em essência, uma formação interdisciplinar (PONTES, DUARTE E DOGNINI, 2016, p. 3).

postas em jogo pelo autor na sua produção, como aponta Cunha (1983); pela intertextualidade, que é a relação do texto com outros textos já existentes; pela polifonia, que significa as várias perspectivas, posições ou pontos de vista dentro do texto e pela conotação, ou seja, pelo diferentes significados e múltiplas interpretações de uma palavra dentro do texto, e de outros elementos que conduzem a obra e produzem novos significados, partindo das experiências que o leitor carrega consigo e também do conjunto de ideias formadas ou em formação, das quais dependerá a sua compreensão sobre o assunto.

A literatura infantil possui, por sua vez, algumas particularidades na sua configuração. Sobre a dimensão estética do texto literário voltado para o público infantil, Souza (2010) aponta:

A literatura infantil [...] revela sua dimensão histórica por meio dos componentes estéticos que a estruturam, é, portanto, sobre essa natureza estética primeira, imanente ao texto, que se deve debruçar, para a apreensão das demais dimensões do texto literário. Não só o uso estético da palavra, mas a disposição do texto no papel, as escolhas gráficas, a ilustração, tudo disputa espaço na busca das opções valorativas, éticas e pedagógicas eleitas pelo autor, para que a narrativa atinja a sensibilidade do leitor, altere seus horizontes de expectativas e sedimente valores formativos. (SOUZA, 2010, p. 59).

Esses componentes estéticos que estruturam o texto (lugar, tempo, linguagem, etc.), juntamente com a categoria denominada “maravilhoso”, é que trazem aos textos infantis o encanto e a magia. Com isso, torna-se necessário que o professor saiba distinguir quais os gêneros literários que formam a literatura infantil, quais sejam: o conto, as lendas, os mitos, as novelas, as fábulas, apólogos, os textos poéticos, histórias em quadrinhos, etc.³⁷, a fim de que possa aliar a fruição literária, tornando-a aliada na perspectiva de alargamento do conhecimento infantil.

Assim, o vínculo que a literatura infantil pode estabelecer com a educação é um ponto importante de ser observado já que, ao longo do tempo, as obras literárias foram usadas como fonte para expandir os valores da sociedade vigente. E este assunto é discutido por Fernando de Azevedo em várias ocasiões, como no dia 28 de outubro de 1933, num discurso pronunciado no encerramento da Semana do Livro no Instituto de

³⁷ Souza (2010, p. 47-71) traz um estudo aprofundado sobre as dimensões da literatura infantil, onde aborda, entre outras coisas, a diferença entre os gêneros literários citados acima.

Educação da Universidade de São Paulo, cuja pauta se deu através de suas reflexões acerca da renovação educacional e da influência do livro em torno da atividade escolar.

No início do seu pronunciamento, o educador evidencia que a imposição dos livros de texto para as crianças, dentro das instituições infantis seria um grande problema a ser resolvido, já que este escraviza a criança ao texto e impõe atividades que regulam o desenvolvimento natural do espírito infantil (AZEVEDO, 1958, p. 197).

A partir disso, recoloca-se a questão do livro de texto, do livro escolar, e o papel desses instrumentos na organização do trabalho didático, frente à importância que Fernando de Azevedo imprime para a literatura infantil que, em sua proposição de reforma educacional, ganhou destaque pela defesa da presença de bibliotecas em todas as instituições escolares de ensino primário, no DF.

2.2 O livro escolar e sua relação com o ensino de Literatura

Já mencionamos em outro momento algumas observações de Azevedo sobre os livros de texto e sobre o livro escolar. Neste tópico, no entanto, retomaremos as considerações sobre este assunto para entender a relevância do segundo em relação ao livro de texto, bem como a importância do ensino de literatura infantil na e para a organização do trabalho didático como um todo, segundo as propostas azevedianas.

O educador sempre deixou claro o seu ponto de vista em relação à escola tradicional, ao trabalho do professor dentro desta perspectiva e ao uso do manual didático (livro de texto) em sala de aula. No discurso realizado no encerramento da Semana do Livro, ele estabelece diferenças pontuais entre o livro de texto e o livro escolar – denominação dada por estar de acordo com os ideais da Escola Nova.

As críticas em relação ao livro de texto são: centrado no trabalho do professor, possui função absorvente (excludente), autoritária e uniformizadora, que escraviza a inteligência e a criatividade do aluno, já que lhe é imposto, causando o desinteresse e, em muitos casos, o horror aos livros e à leitura.

O livro escolar – instrumento de trabalho da Escola Nova, de acordo com Azevedo - é considerado um elemento de cultura, pois auxilia, completa e alarga as experiências do aluno. Utilizado como meio e como ferramenta que se procura e que se precisa para obter informações, estímulos e reflexões, retira “seu encanto e sua força do interesse que despertou” no público ao qual se destina (AZEVEDO, 1958, p. 202).

Azevedo propõe uma mudança na concepção de ensino e aprendizagem quando dá mais liberdade à criança, tirando o centro do professor. Dessa forma, ele consegue visualizar a substituição dos livros de texto (que engessavam os professores e também os alunos a uma dada rotina) e que, na maioria das vezes, eram escritos pelos próprios docentes, por um trabalho didático que incluísse visitas às bibliotecas, despertando, portanto, o gosto e o prazer pela leitura, para além de finalidades apenas instrumentais. Assim as bibliotecas,

[...] antes desertas e empoeiradas, cheias de livros, às vezes, mas vazia de alunos, começarão, por toda parte, a ser freqüentadas pelos pequeninos leitores, curiosos e insatisfeitos, e constantemente renovadas e enriquecidas de novos livros e de novas seções, para atenderem à variedade de gostos, de preferência e necessidade dos alunos. (AZEVEDO, 1958, p. 198).

Não há, no pensamento azevediano, espaço para a separação entre o livro, a leitura e a biblioteca. Por isso a necessidade de ampliação e estruturação das bibliotecas infantis nas escolas públicas, para que haja a disseminação da literatura para crianças. Conforme os estudos de Mortatti (2019)

[...] a questão da sensibilidade relacionada com a então nova concepção de infância, decisivas para a compreensão das características e função da literatura infantil, são aspectos de fundamental importância no pensamento azevediano. E se encontram relacionados com o processo de socialização, em especial no que se refere à socialização escolar [...]. (MORTATTI, 2019, p. 785).

Mas, dentro da perspectiva azevediana, como deveriam ser as instalações das bibliotecas públicas infantis? Para tentar responder a esta questão, recorreremos ao estudo realizado por Diana Gonçalves Vidal³⁸, *Experiências do passado, discussões do presente: a Biblioteca Escolar Infantil do Instituto de Educação Caetano de Campos (1936-1966)*, publicado no ano de 2014, na revista *Perspectiva em Ciência da Informação*.

No primeiro tópico do artigo, a autora explica os motivos que a levaram a pesquisar sobre a biblioteca escolar infantil no marco temporal informado, e a tentativa de estabelecer relação entre o que foi realizado à época; o que permaneceu; o que foi

³⁸ Doutora em Educação pela USP e professora titular em História da Educação na Faculdade de Educação da mesma instituição.

alterado e como foi alterado (VIDAL, 2014, p. 196), no âmbito da Reforma Educacional realizada por Fernando de Azevedo em São Paulo³⁹.

Ao tomar a Biblioteca Escolar Infantil do Instituto de Educação Caetano de Campos, em São Paulo, e o período entre 1936 a 1966, que coincide com a atuação da professora Iracema Marques da Silveira como bibliotecária, como objeto deste artigo almejo iluminar um caso exemplar, cuja análise pode alimentar questões atuais, mobilizando nossa reflexão sobre a relação entre biblioteca pública e espaço escolar. (VIDAL, 2014, p. 196).

Como já vimos, no Rio de Janeiro, a partir de 1928, era dever de cada escola manter duas bibliotecas: uma para professores e outra para os alunos. No ano seguinte, a criação de bibliotecas, no mesmo âmbito das cariocas, foi regulamentada por Amadeu Mendes, nas escolas e grupos escolares paulistas, e de acordo com Vidal (2014), em 1936, as bibliotecas escolares em São Paulo chegavam a um número maior do que 440.

Para a manutenção dessas bibliotecas, os professores e diretores das escolas, responsáveis pela organização das mesmas, utilizavam os recursos da Associação de Pais e Mestres (APM), verbas municipais, doações vindas através de livrarias e editoras e também realizavam promoções, como festivais, por exemplo, realizados como forma de angariar fundos. A seleção dos livros ficava a cargo de professores ou diretores e alguns alunos ficariam com a incumbência da “guarda das bibliotecas” (VIDAL, 2014), seguindo o sistema da Biblioteca Central de Educação do Departamento de Educação de São Paulo⁴⁰.

³⁹ Em 1926, Azevedo organizou e dirigiu dois inquéritos para O Estado – um sobre arquitetura colonial, outro abordando a educação pública no Estado. Já neste inquérito, iniciou campanha por uma nova política de educação, que iria desaguar no Manifesto, e pela criação de universidades no Brasil. As reformas no ensino paulista iriam ser concretizadas em 1933, com a elaboração e implantação do Código de educação, levadas a efeito quando assumiu a Direção Geral da Instrução Pública no Estado (UNICAMP, 2006).

⁴⁰ O decreto nº5.884, de 21 de abril de 1933, que Institui o Código de Educação do Estado de São Paulo, em seu Capítulo X – Do Serviço de Bibliotecas e Museus Escolares – promulga em seu Art. 106 : O Serviço de Bibliotecas e Museus Escolares tem por fim despertar, nos alunos, de acordo com suas tendências, sexo e idade, o gosto pela leitura de cunho literário ou científico, e tornar o ensino intuitivo, prático e experimental, no sentido de facilitar a compreensão de todas as matérias do programa escolar.

Art. 107 - Para a consecução dêsse objetivo, haverá, em cada estabelecimento do ensino, desde o primário até o de grau superior, uma biblioteca e um museu escolar.

Art. 108 - Anexa às bibliotecas escolares, haverá uma seção destinada ao pessoal docente das escolas, para constante renovação cultural, pedagógica e científica.

Art. 109 - Para a organização das bibliotecas escolares, poderão os diretores e professores das escolas valer-se dos seguintes recursos:

1 - contribuição das associações de pais e mestres;

2 - auxílio das municipalidades;

3 - doação de livrarias e casas editoras;

4 - produtos de festivais.

Art. 110 - As bibliotecas serão circulantes ou fixas.

Foi neste mesmo ano que houve a reinauguração da Biblioteca Infantil Caetano de Campos, apontada por Vidal como uma experiência que viria a “contrastar com o que os educadores novos denominavam ironicamente de ‘cemitérios de livros’, quando se referiam às bibliotecas do passado” (VIDAL, 2014, p. 179-200), funcionando junto à Escola Normal de São Paulo.

Criada em 1846, a Escola Normal foi a primeira escola para a formação de professores do estado de São Paulo. No ano de 1880, Caetano de Campos criou a primeira Escola-Modelo com a ajuda da americana Miss Marcia Browne e Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, experientes educadoras presbiterianas. Desde esse ano, foram introduzidas as aulas de Educação Física compostas por aulas de esgrima e de exercícios militares, para os meninos, além de aulas de ginástica, que ocorriam dentro das salas de aula.

O primeiro jardim de infância do ensino público no Brasil foi criado por Gabriel Prestes, diretor da Escola Normal, no ano de 1826. Em 1914, o primeiro gabinete de Psicologia e os laboratórios de Física, Química e Biologia, com Sampaio Dória, Lourenço Filho, Almeida Jr. também foram criados e instalados, com Noemi Rudolfer estando à frente dos trabalhos nesses locais. De acordo com o inventário da escola,

O Prof. Carlos Alberto Gomes Cardim, vice diretor em 1910 e diretor da escola de 1925 a 1928 (foi diplomado pela escola em 1894), foi o responsável por cultivar a arte na escola, através da música, poesia, teatro e canto orfeônico, [sendo] a primeira Escola do Brasil a ter esta cadeira, desde a Reforma de 1890. O que mais tarde deu início ao curso de especialização e gerou o primeiro conservatório estadual de Canto Orfeônico (1963), posterior Faculdade de Música (IECC, 2012).

Art. 111 - O movimento das bibliotecas, processar-se-á por sistema análogo ao da Biblioteca Central de Educação do Departamento de Educação.

Art. 112 - A direção das bibliotecas ficará a cargo do diretor e dos professores das escolas, aos quais caberá administrar-lhes os bens e selecionar-lhes as obras.

Art. 113 - A guarda das bibliotecas será confiada a alunos escolhidos, a critério do professor ou diretor do estabelecimento.

Art. 114 - As bibliotecas e ou museus escolares fornecerão anualmente á chefia do respectivo Serviço, quanto ás bibliotecas: dados estatísticos de todo o movimento, não só relativo ao numero de obras lidas e consultadas como ao de leitores e consulentes; total e relação das obras existentes, com discriminação do gênero; e demonstrações de receita e despesa; e quanto aos museus; relação e quantidade do material que nêles figura; exposição dos recursos com que contam para sua manutenção e conservação; noticia sobre influência social por eles (BRASIL, 1933).

Foi por meio de Carlos Cardim que se instituiu a Biblioteca Infantil Caetano de Campos em 1925, e ainda de acordo com o site da escola, a partir dos anos de 1930 a mesma foi equipada com

[...] aparelhos áudio-visuais para a elaboração de filmes educativos, além de diascópios, episcópios, gramofones, vitrolas, gravadores, máquinas fotográficas, projetores cinematográficos e estereoscópios, fitas e discos sonoros, filmes 16mm. sugere a força que tais equipamentos alcançaram no cotidiano escolar nos anos30/40/50, bem como a presença que marcaram na educação em várias gerações (IECC, 2012)

Figura 2- Ala correspondente à Biblioteca Caetano de Campos



Fonte: IECC

Dentro do projeto acima citado, o Regulamento da Biblioteca Infantil Caetano de Campos (1943, p. 12), em seu primeiro artigo, apontava:

A Biblioteca Infantil do Instituto Caetano de Campos é organização extra-curricular que visa dar aos alunos do Curso Primário oportunidade de: a) praticar a leitura como atividade com fins em si mesma, capaz de dar-lhes prazer e proveito; b) adquirir o amor dos livros e da leitura; c) alargar o conhecimento escolar com conhecimento suplementar, adquirido em leitura indicada como parte de atividade de classe; d) adquirir critérios fundamentais de crítica que os habilitem a fazer a escolha dos livros que hão de ler, dentro e fora da escola; e)

habilitar a ler em voz alta para bons hábitos de caligrafia e a ouvir a narração feita com fins recreativos e artísticos; f) incentivar aquelas atividades que, além de dar-lhes o gosto da leitura, lhes desenvolvam correlatamente a capacidade de organizar, cooperar, criar. (VIDAL, 2014, p. 200-201)

O regulamento acima reflete bem o pensamento azevediano quando diz que o livro deveria assumir, para a criança, o papel de “elemento de cultura” (AZEVEDO, 1958), e que este, quando lhe agrada, estando na biblioteca escolar ao alcance de suas mãos, atendendo às suas tendências, necessidades e gostos, faria “despertar e desenvolver o gosto pelos livros [...]” e que com

[...] o direito de escolha, com que se lhe desperta o “espírito crítico”, pelas oportunidades de comparação, alarga-se o campo de suas leituras e, com elas, o horizonte mental e social dos alunos, adquire-se uma nova “sensibilidade”, resultante de um mundo de idéias e emoções diferentes das idéias e emoções do mundo em que vive, e multiplicam-se, através dos livros, como através dos filmes e do rádio, as possibilidades e os pontos de contato com a experiência humana. (AZEVEDO, 1958, p. 198).

Figura 3-evento de agradecimento pela nova biblioteca com a presença de Fernando de Azevedo



Fonte: IECC

Uma educação autoritária e engessada em livros de texto, sendo que uma das funções a ele atribuídas seria a de estabelecer planos e impor normas e ideais, levaria o “aluno à preguiça do pensamento e à indiferença intelectual”, segundo Azevedo. E por se colocar contra isso que o intelectual defendia a renovação, também através dos livros e

da construção de bibliotecas infantis, como forma de substituir a educação rígida (tradicional), por uma educação nova, com objetivo de preparar a criança para o meio social em que agirá quando chegar à fase adulta, onde cada indivíduo possa colaborar livremente com os seus gostos, interesses e iniciativas, convergindo para o bem comum.

As bibliotecas escolares infantis deveriam conter livros renovados e acessíveis, móveis adequados à estatura das crianças (fabricados nos Liceus de Arte e Ofício), “[...] com ambiente agradável e convidativo à leitura nas suas diferentes formas” (VIDAL (2014, p. 203).

Figura 4-Mobiliário fabricado nos Liceus



Fonte: IECC

Baseado nos princípios da escola ativa, desenvolveu-se na Biblioteca Infantil Caetano de Campos o trabalho com alunos-bibliotecários, estudantes da 3ª a 5ª série do ensino primário. Estes alunos

[...] Eram responsáveis pela leitura dos livros novos e sua catalogação através de um sistema criado pela própria bibliotecária, Iracema Silveira, com vistas a facilitar a consulta dos leitores infantis. Tinham também a incumbência de dar atendimento e orientação de leitura aos colegas, além de velar pela correspondência com autores de livros infantis. (VIDAL, 2014, p. 203).

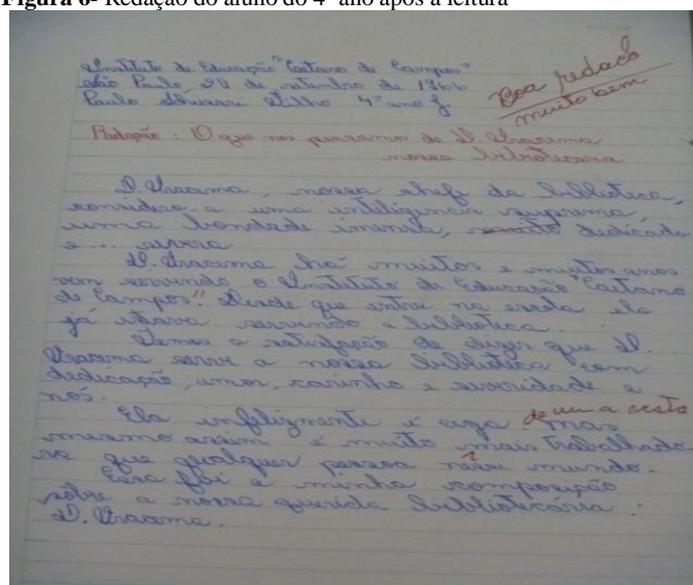
Importante lembrar que os alunos escolhidos para trabalhar na biblioteca cumpriam um horário de trabalho pré-determinado por um responsável, no caso da Caetano de Campos, a bibliotecária Iracema Silveira, sem que este interferisse no seu desempenho escolar e em suas atividades individuais.

Figura 5- Os alunos na hora da leitura



Fonte: IECC

Figura 6- Redação do aluno do 4º ano após a leitura



Fonte: IECC

Havia também a produção e circulação do Jornal *Nosso Esforço*, onde os discentes exercitavam a sua capacidade leitora, redatora, a prática com a escrita e com a máquina de escrever, incluindo “o relato dos eventos escolares, efemérides e datas comemorativas; bem como publicação de textos em auxílio às tarefas escolares, contos, poesia, charadas, indicações de leitura, reportagens sobre escritores de livros infantis e fotografias” (VIDAL, 2014, p. 204), e “a hora do conto”, na qual

Autores convidados ou a bibliotecária narravam histórias, que os alunos eram estimulados a dramatizar, contando com o auxílio ou não da professora da classe. Incluído no quadriculado do horário da escola primária, o tempo de biblioteca assegurava a cada classe a frequência semanal ao acervo e a participação nas atividades previstas por Iracema Silveira. (VIDAL, 2014, p. 205).

E a finalidade desse trabalho era

[...] de incentivo ao gosto da leitura, [visando] despertar a curiosidade pelos livros, enriquecer o vocabulário infantil, estabelecer contato entre os autores de livros infantis e as crianças e estreitar os laços entre a bibliotecária e os alunos [...]. Após a leitura, os alunos eram instados a preencher uma ficha, contendo as seguintes informações: nome da obra, nome do autor, data do início da leitura, data do término da leitura; conhece outras obras do mesmo autor? Quais? Que achou do livro, é realidade ou ficção? Que mais o impressionou? Por quê? No verso da ficha, o leitor deveria fazer uma espécie de sinopse do livro. Capeadas e arquivadas, as fichas compunham um importante repertório das formas de ler e interpretar o lido no período. (VIDAL, 2014, p. 204-205).

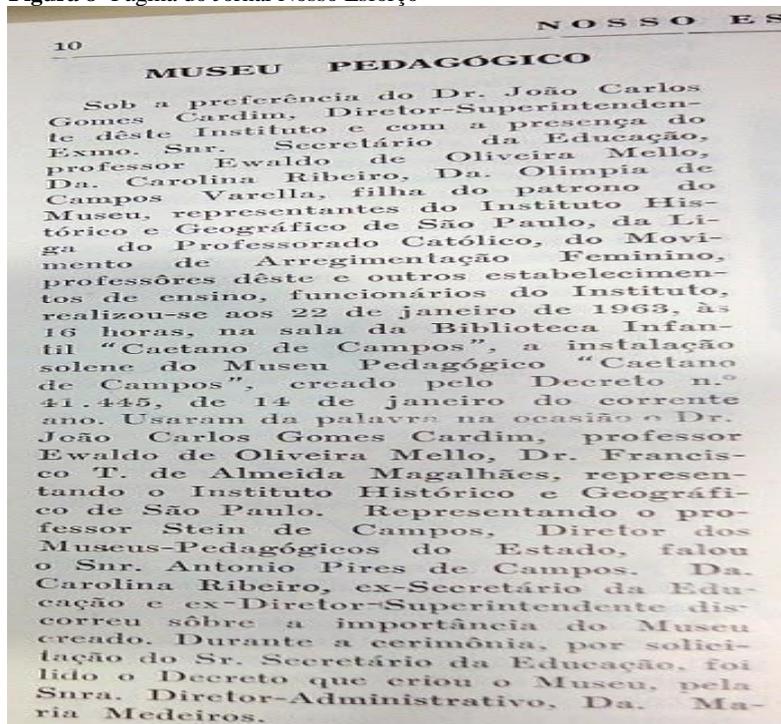
Na biblioteca aconteciam as seções de discoteca e filmoteca, sem contar a existência de um museu escolar. Esses instrumentos oportunizavam aos alunos da instrução primária da referida escola, a possibilidade de “viajarem” à outras culturas, outras sociedades com diferentes pontos de vista, pois em cada lugar há um modo de pensar e de agir diferente daquele apresentado dentro da sociedade a que pertenciam. Nas palavras de Azevedo (1958, p. 208), “Viajar no estrangeiro, para conhecer outros tipos de cultura e ouvir outros mestres, não é sempre possível, ‘mas viajar em tórno das estantes de uma biblioteca’, atual e variada, está [...] ao alcance de todos nós”. A imagem a seguir retrata o trabalho jornalístico realizado na biblioteca pelos alunos do 5º ano:

Figura 7- Homenagem a Fernando de Azevedo



Fonte: IECC

Figura 8- Página do Jornal Nosso Esforço



Fonte: IECC

A figura 8 retrata a nota do Jornal Nosso Esforço sobre a instalação do Museu Pedagógico Caetano de Campos, incorporado à biblioteca em 22 de janeiro de 1963.

Ora, Azevedo objetivava transformar o livro em elemento de cultura e para isso propôs mudanças na organização do trabalho didático quanto à construção, ampliação e organização das bibliotecas escolares infantis, fundamentando-se no pensamento de que o livro, a leitura e a biblioteca são elementos que não podem nunca serem utilizados separadamente e a Biblioteca Infantil Caetano de Campos foi o exemplo dos ideais azevedianos.

2.3 As obras da literatura infantil e seus autores sob o olhar azevediano: o caso de José Bento Renato Monteiro Lobato (1882-1948)

Este tópico busca evidenciar as principais obras literárias apontadas por Fernando de Azevedo e suas respectivas observações acerca dos autores e do campo de ação a que estavam diretamente ligados, com o propósito de elucidar como o autor propunha que a literatura estivesse presente na organização do trabalho didático.

Inicialmente, lembramos que nesse momento de grande efervescência social e política que foram os anos 1920 e 1930, ao mesmo tempo que ocorriam o motim do Forte de Copacabana, a Revolução no Rio Grande do Sul e a guerra civil em São Paulo que foi provocada pelo movimento tenentista em 1924, houve a quebra da Bolsa de Nova York (1929) que, somada à insatisfação do exército, termina criar as condições favoráveis para a Revolução de 1930, colocando Getúlio Vargas na presidência do Brasil.

Ora, a literatura também foi atingida por essas mudanças, sendo que o marco principal para o campo literário no Brasil, neste momento histórico, chamou-se Semana de Arte Moderna, ocorrida em 1922, na cidade de São Paulo, considerada por muitos escritores como o primeiro grande movimento renovador nesse campo da cultura no Brasil. O evento contou com inúmeros artistas, escritores, músicos etc., que tinham em comum um único objetivo: romper com os padrões pré-estabelecidos para as artes em geral. Vale ressaltar que o evento ocorreu logo depois do lançamento de *Narizinho Arrebitado*, escrita por Monteiro Lobato⁴¹, no ano anterior.

Simultaneamente, no campo educacional, o escolanovismo é considerado por Lajolo e Zilberman (1985, p. 47) como terceiro movimento de renovação, pois os

⁴¹ Lembramos, já desde este momento, que Monteiro Lobato é considerado um dos principais autores brasileiros da literatura infantil, na opinião de Azevedo.

educadores que dele participaram lutaram em favor da educação em massa da população brasileira, que ficaria a cargo do Estado, “[...] a fim de torná-la universal e homogênea”.

Nesse contexto de mudanças,

A literatura infantil, como bom filho, não fugiu a esta luta. Aderiu aos ideais do período e expressou-os às vezes de modo literal, trazendo para a manifestação literária uma nitidez que ela raramente conhece nos textos não-infantis. Os livros para crianças foram profunda e sinceramente nacionalistas, a ponto de elaborarem uma história cheia de heróis e aventuras para o Brasil [...]. (LAJOLO E ZILBERMAN, 1985, p. 54).

Tratando da literatura infantil já nos anos 1950, ou seja, quando as transformações apontadas acima já estavam em processo de consolidação, Azevedo ponderava que, escrever para um grupo aparentemente homogêneo – como o público infantil – não é uma tarefa simples, pois esses grupos são compostos por meninos e meninas, pobres e ricos, em idades diferentes e que vivem em ambientes totalmente opostos, como os meios rural e urbano, por exemplo. Por isso, os livros infantis deveriam ser “forçosamente dos mais diversos tipos e graus” (AZEVEDO, 1958, p. 218), para que, dessa forma, possam atender a um público flutuante, instável e que se renova em curto espaço de tempo, como é o caso do público infantil.

O educador afirma ainda que houve um enorme progresso editorial, quando comparados os livros produzidos no início do século XX com a produção de 1950, por exemplo. No entanto, ao mesmo tempo em que existiu um desenvolvimento na produção literária, houve também o crescimento de uma “literatura banal, vulgar e insuportável, quer pela escassez de escritores de verdade que se dediquem a êsse gênero, quer pela suposição de ser fácil escrever para crianças” (AZEVEDO, 1958, p. 221).

A crítica de Azevedo em relação à produção literária infantil continua quando ele afirma neste trecho:

[...] como é cada vez maior a procura de livros, e a pressão que exerce o público, ainda recente e mal orientado, não se faz sentir senão lentamente, a literatura infantil arriscou-se a se transformar em um refúgio de medíocres. Todo mundo se acha com o direito de escrever para crianças e de tentar o novo gênero [...] (AZEVEDO, 1958, p. 221).

Além disso, alguns livros de literatura para crianças apresentavam, naquele momento, personagens que evoluíam dentro de um contexto convencional, onde os

conceitos de infância e família baseavam-se em “tudo o que constitui a vida fictícia de uma criança burguesa”, com “velhos temas mal explorados; historietas em que a linguagem ora descamba para o vulgar [...], [e isso] tudo indica o artifício e a mediocridade dos fazedores de livros de crianças” (AZEVEDO, 1958, p. 221).

Ora, para o educador, a criança espera que o escritor tenha sensibilidade de buscar no folclore, nos fatos bíblicos, nos contos ou nas cantigas de ninar a inspiração para aguçar nela a imaginação e a fantasia, através de uma narrativa composta por “uma linguagem maleável e viva”, como as encontradas nos livros de “primeira ordem”, a exemplo da prosa de Monteiro Lobato e Lúcia Machado de Almeida, e na poesia de Mário Pederneiras e Henriqueta Lisboa⁴².

⁴² Lúcia Machado de Almeida é mineira de São José da Lapa, nascida na Fazenda Nova Granja, em 1910. Viveu em Belo Horizonte, com passagens pelo Rio de Janeiro e algumas cidades no exterior. Pertenceu a uma família de intelectuais, a exemplo de seu irmão também escritor, Aníbal Machado. Segundo uma cronologia escrita e revisada por ela mesma, consta que sua publicação inicial tenha sido em 1943, em uma revista denominada “Criança”, mas também, nesse ano, seu primeiro contrato de edição, na editora Melhoramentos, com o livro “No fundo do mar”. Foram diversas as reedições dessa obra, segundo a autora: ainda com a Melhoramentos, em 1948 e 1949, e com a editora Brasiliense, em 1960 (RIBEIRO, 2016). Mário Veloso Paranhos Pederneiras (1867-1915), conhecido com Mário Pederneiras, foi um poeta brasileiro.

Sua formação literária teve forte influência dos poetas franceses da escola simbolista e também de grandes poetas brasileiros como Cruz e Souza, Antônio Nobre e Cesário Verde, seus poemas eram marcados pela simplicidade e pelos temas da vida diária. Estreou na imprensa por volta de 1878, quando tornou-se colaborador do jornal estudantil O Imparcial, do Grêmio Literário Artur de Oliveira, no Rio de Janeiro. Entre 1895 e 1908 foi fundador, com Gonzaga Duque e Lima Campos, diretor e redator das revistas Rio Revista, Galáxia, Mercúrio e revista Fon-Fon. Esta última foi responsável pela segunda fase do movimento simbolista. Mário Pederneiras começou a escrever poemas em 1900, quando publicou seu primeiro livro de poesias, *Agonias*. Foi ainda colaborador de A Gazeta de Notícias, Sans Dessous, O Tagarela e Novidades. Cursou o primeiro e o segundo ano da Faculdade de Direito de São Paulo, entre 1887 e 1888, mas não chegou a concluí-la. Conquistou o terceiro lugar no concurso para Príncipe dos Poetas Brasileiros, em 1913, no Rio de Janeiro. Mário Pederneiras foi um simbolista que se tornou, com o tempo, o cantor das alegrias da vida doméstica e também das tristezas que a assaltam. Poeta do lar, da saudade das filhas mortas, da gratidão à esposa, das coisas humildes como as árvores da rua, a mangueira do quintal, o passeio público, etc. Em 1921, foi lançado seu livro póstumo *Outono*, com versos de 1914, ilustrado por Calixto e João Carlos (SECCHIN, 2004).

A poetisa, ensaísta e tradutora Henriqueta Lisboa (1901-1985) nasceu na cidade de Lambari, no Estado de Minas Gerais, no dia 15 de julho de 1901, fruto da união entre o deputado federal João de Almeida Lisboa e Maria Rita Vilhena Lisboa. Ela se torna, posteriormente, a primeira escritora a ser eleita integrante da Academia Mineira de Letras, em 1963. Jovem estudante, ela recebe o diploma de normalista no Colégio Sion de Campanha, ainda em Minas. Logo depois, em 1924, ela se transfere para terras cariocas. Henriqueta se devota à poesia prematuramente. Em 1929 ela já tem seu primeiro poema, *Enternecimento*, premiado; ela angaria então o Prêmio Olavo Bilac de Poesia da Academia Brasileira de Letras.

Além dos poemas, Henriqueta produziu várias traduções, ensaios e antologias. Escritora de intensa sensibilidade, ela se devotou de corpo e alma à criação de seus poemas. Ao longo de sua trajetória literária, a poetisa sempre se manteve receptiva a novos estímulos e sugestões de seus contemporâneos, conquistando assim inúmeros admiradores no meio artístico e intelectual, entre eles Mário de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, Cecília Meireles e Gabriela Mistral. Henriqueta foi homenageada, em 1984, com o Prêmio Machado de Assis da Academia Brasileira de Letras por sua obra como um todo. Paralelamente ao ofício literário, ela atuou também no campo do magistério, como professora de Literatura Hispano-Americana e Literatura Brasileira na Pontifícia Universidade Católica (Puc Minas) e na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e como inspetora escolar. Esta célebre poetisa morreu em 9 de outubro de 1985, na cidade de Belo Horizonte. Em 2002 houve vários eventos

Entre estes últimos, o escritor Monteiro Lobato (1882-1948) foi considerado por Fernando de Azevedo (1958, p.221) como o “o maior de todos, entre nós, e um dos grandes da literatura universal [...]”. Nesse sentido, vamos nos deter sobre esse autor.

Considerado como precursor da Literatura Infantil brasileira, Monteiro Lobato teve a oportunidade de conhecer de forma mais aprofundada os princípios do movimento escolanovista por meio de Anísio Teixeira (1900-1971), com quem deflagrou intensa amizade desde que se conheceram nos Estados Unidos. Esse diálogo mais fraterno com os principais mentores da Escola Nova no Brasil o fez inaugurar uma editora, para que ele pudesse “escoar” sua produção.

Em consonância com os princípios de uma educação democrática, ciente desde o sucesso do seu livro *A Menina do Nariz Arrebitado*, do desinteresse das crianças pela velha literatura que circulava nas escolas, vai finalmente, com *Reinações de Narizinho*, realizar a façanha de fundir o maravilhoso com situações cotidianas, no espaço ruralista brasileiro do sítio. (SOUZA, 2017, p. 38).

Apesar dos contatos de Monteiro Lobato com os escolanovistas, Souza (2017) ressalta que não há nada que configure, com certeza, que as transformações feitas por Lobato na obra referenciada, tenham relação com os princípios da Escola Nova, pois o texto do autor parece desenvolver-se mais pelo entusiasmo do que pela teoria. No entanto, não se pode negar que, na “nova roupagem” que a história ganhou, as personagens infantis podiam exercer a sua autonomia e realizar experiências com grande significado.

A esse respeito, Martinelli (2011) rebate afirmando que a nova proposição de Monteiro Lobato caminhava de comum acordo com as ideias escolanovistas: na história, Dona Benta conduzia a aprendizagem das crianças do sítio, ouvindo seus interesses e ajudando-as a estabelecer relações entre a vida de cada uma delas com aquilo que estava sendo ensinado, provocando situações que estimulassem a imaginação e a criatividade infantil.

Além do mais, ao provocar a criança a fazer o uso de sua criatividade, o professor idealizado pela Escola Nova se distanciava daquele que apenas detém o conhecimento e o transmitem, sem se interessar em ouvir a criança, tão combatido pelos educadores. A personagem do Sítio de Lobato cria e recria histórias cheias de entonação, de forma fácil e descomplicada, aproximando-se do ideário escolanovista, por possibilitar a busca pelo

comemorativos em prol de seu centenário de nascimento, quando então foram relançados vários de seus livros, em meio a diversas realizações de natureza cultural (SANTANA, 2017).

conhecimento por meio da literatura infantil, posição defendida por Fernando de Azevedo.

Sem contar que o Sítio é a exemplificação de um dos elementos considerados primordiais para a educação nova: ele é um vasto laboratório científico, onde os fenômenos naturais e os eventos que proporcionam a coleta de materiais para serem estudados pelos personagens envolvidos na prosa, podem ser considerados como exemplo de componentes de pesquisa para o leitor. E, por se tratar de Literatura, tanto a obra quanto o autor foram postos em relevo como obras literárias de primeira ordem, dada a importância que o educador Fernando de Azevedo dava à produção literária bem escrita que, segundo ele, seria um dos elementos para a reforma educacional que prepararia a escola para o futuro, pois uma escola pautada no acesso ao conhecimento deve dar acesso à literatura, entre outras produções culturais como o cinema, a música, as artes plásticas, os museus, etc. Posto isto, é importante trazer algumas obras de Lobato como forma de aprofundar as discussões até aqui apresentadas.

A primeira, *Reinações de Narizinho*, foi publicada em 1931 e reúne histórias do Sítio do Picapau Amarelo. É neste volume que Emília deixa de ser uma boneca e de “muda” passa a falar feito “gente”, deixando as personagens Dona Benta e Tia Nastácia admiradas e assustadas com a sua transformação. Além disso, aparece na história o pó mágico Pirlimpimpim, fornecido pelo “fantasminha” Peninha, que faz com que os netos de Dona Benta possam viajar para o Mundo das Maravilhas, onde se encontram com os fabulistas Esopo e La Fontaine.

Há também o Pedrinho, que se assemelha ao personagem de Peter Pan, quando fala do seu desejo de não querer crescer. Um trabalho importantíssimo de Lobato, ao propor uma intertextualidade com o clássico Peter Pan, escrito pelo escocês James Matthew Barrie (1860-1937). Outro ponto relevante em *Reinações de Narizinho* é a mistura de personagens do mundo real (aqueles como a Dona Benta, o Pedrinho, Tia Nastácia), com os do mundo ficcional presentes no folclore brasileiro, como a Mula sem Cabeça, o Saci, a Cuca, etc. e até com histórias da ficção internacionais, como Cinderela e Branca de Neve.

Figura 9- Duas edições de *Reinações de Narizinho* 1931 e 19??



Fonte: Fuks (2013)

O objetivo era fazer com que as crianças se divertissem e transformassem a leitura em um hábito prazeroso e presente em seu cotidiano. As histórias se passam num sítio e o autor usa este espaço como forma de valorizar a cultura nacional, através do conhecimento – desde muito cedo – das raízes brasileiras. Outras obras de Lobato caminham no mesmo sentido, como *O Saci*, com primeira publicação em 1921 e que foi reformulado e ampliado para a o lançamento na BPB em 1932, na sua 4ª edição. A história narra os mitos do Saci Pererê, com o intuito de preservar a cultura e o folclore brasileiros. Essa publicação veio com o viés infantil de um Saci herói e com traços de criança, cheio de brincadeiras e sem o tom ameaçador descrito nas histórias contadas pelos adultos.

Em um trecho do livro, o personagem é descrito dessa forma:

O Saci – começou ele – é um diabinho de uma perna só que anda solto pelo mundo, armando renações de toda sorte e atropelando quanta criatura existe ... Azeda o leite, quebra a ponta das agulhas, esconde as tesourinhas de unha, embaraça os novelos de linha, faz o dedal das costureiras cair nos buracos, bota moscas na sopa, queima o feijão que está no fogo, gora os ovos das ninhadas. Quando encontra um prego, vira ele de ponta pra riba para que espete o pé do primeiro que passa. Tudo que numa casa acontece de ruim é sempre arte do Saci. Não contente com isso, também atormenta os cachorros, atropela as galinhas e persegue os cavalos no pasto, chupando o sangue deles. O Saci não faz maldade grande, mas não há maldade pequenina que não faça (O SACI, 2005, p. 18)

Como se pode perceber, o Saci é apresentado como uma criança brincalhona e arteira, e não como um ser maléfico. Além disso, a intenção do escritor em educar as crianças por meio da cultura local é bastante clara, tanto na personagem principal quanto nas outras personagens presentes no texto, como o Jurupary, o Boitatá, a Cuca, a Mula sem Cabeça, o Lobisomem, etc.; a publicação de *O Saci* foi dividida em 28 capítulos, que contam as peripécias do menino arteiro e da chegada de Pedrinho ao Sítio.

É importante dizer que as capas são de autoria de Jean G. Villin (1932) e de J. U. Campos da 5ª a 9ª edições (1936, 1938, 1942 e 1944), respectivamente.

Figura 10- Capa de *O Saci* 4. ed., de 1932; 7. ed., 1942



Fonte: Fuks (2013)

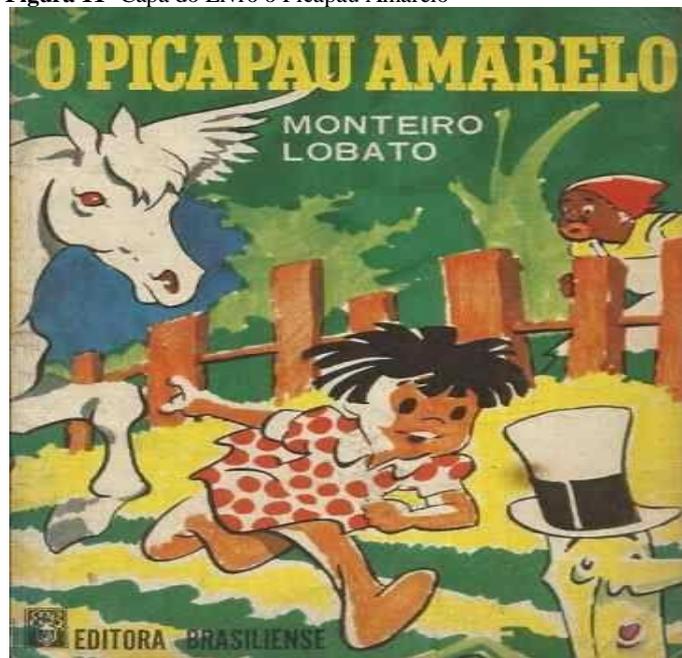
Outro livro interessante de obra de Monteiro Lobato é *O Pica-Pau Amarelo*⁴³, que permite mostrar uma narrativa rica em detalhes sobre o mundo da fábula ou de mentira, e o mundo real ou de verdade. Mais um interessante processo de intertexto entre os contos, prosas e narrativas (lendas e folclore brasileiro) é o que ocorre com as fábulas da Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, O Pequeno Polegar, As Princesas Rosa Branca e Rosa Vermelha, Peter Pan e Gata Borralheira, traduzidas para a Língua Portuguesa.

As aventuras que perpassam os dois mundos, tendo o Sítio como ponto de ligação, aguçam a imaginação do pequeno leitor que, ao folhear as páginas ilustradas, se transporta para o Sítio do Pica-Pau Amarelo como que em um “passe de mágica”. No entanto, o

⁴³ Pica-Pau é a grafia da palavra a partir do Acordo Ortográfico de 1990.

texto não deixa de abordar mensagens religiosas, de justiça, civilidade e bondade, defendidas pela sociedade burguesa.

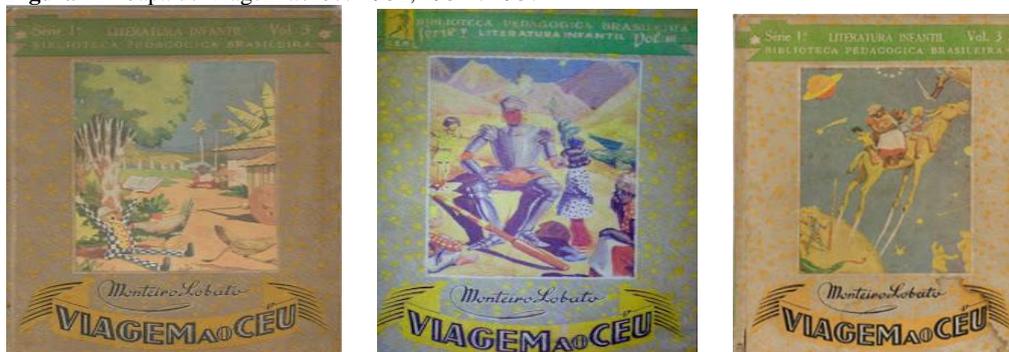
Figura 11- Capa do Livro o Picapau Amarelo



Fonte: Fuks (2013)

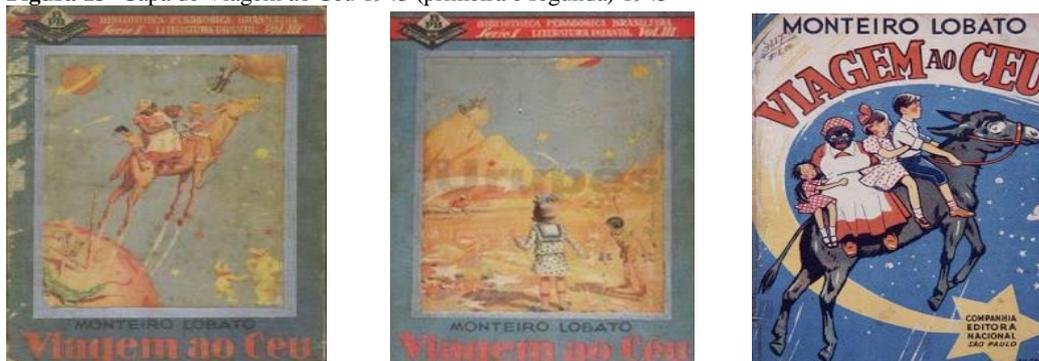
Em *A viagem ao céu*, novas aventuras acontecem no Sítio do Pica-Pau Amarelo. A viagem agora é para o espaço e mais uma vez o Pó de Pirlimpimpim faz a sua magia e os personagens chegam à Lua, encontram-se com São Jorge e o Dragão, passeiam pela Via Láctea e por Marte, brincam nos Anéis de Saturno e até andam sobre a cauda de um cometa. O livro foi lançado em 1932, seguido das edições de 1934, 1937, duas em 1943 e 1945. As capas das edições seguem os anos de publicação, respectivamente.

Figura 12- Capa de Viagem ao Céu 1932, 1934 e 1937



Fonte: Fuks (2013)

Figura 13- Capa de Viagem ao Céu 1943 (primeira e segunda) 1945



Fonte: Fuks (2013)

Das adaptações e traduções⁴⁴ de obras estrangeiras para a literatura infantil brasileira feitas por Lobato e publicadas pela Biblioteca Pedagógica Brasileira, destacam-se:

1. *Aventuras de Hans Staden*, que em 1932 já estava em sua quarta edição e que narra as aventuras de um jovem alemão que, à procura de aventura, desembarcou na costa brasileira e foi capturado pelos índios canibais, onde ficou mantido em cativeiro durante nove meses. A narradora é Dona Benta, e seus expectadores – os netos – se transportam para o interior da história do alemão Hans Staden (1525-1579)⁴⁵, cujo título original é *Warhaftige Historia und beschreibung eyner Landtschafft der Wilden Nacketen, Grimmigen Menschfresser-Leuthen in der Newenwelt America gelegen*, e o ano de publicação, 1557.

⁴⁴ Há uma certa confusão, por parte de alguns leitores, quando se trata da dicotomia adaptação/tradução. Por adaptação entende-se a transposição de um determinado texto para um novo meio (adaptação intersemiótica) ou mesmo quando o texto é modificado para atender um novo tipo de público – como no caso das obras adaptadas por Monteiro Lobato. Quando nos referimos à tradução, estamos falando de textos que seguem o padrão estrutural da língua que se traduz para a língua que é traduzida (FRIO, 2013, p. 16-17)

⁴⁵ Hans Staden foi um viajante e mercenário alemão que ficou conhecido por ter feito duas viagens ao Brasil no século XVI. Hans Staden nasceu na cidade de Homberg, na Alemanha, no ano de 1525. No ano de 1548, resolveu fazer uma viagem para a América. Seu relato ficou particularmente famoso por ter sido prisioneiro dos tupinambás, durante nove meses, e após ser libertado escreveu um relato que ficou famoso na Europa da Idade Moderna. O relato de Hans Staden, naturalmente, é carregado de sua **moral religiosa** e sua **visão etnocêntrica**, mas traz informações valiosas sobre a cultura dos tupinambás e sobre a prática da **antropofagia** (canibalismo). O mercenário alemão foi ameaçado durante os nove meses de ser morto e comido pelos tupinambás, mas acabou sendo libertado (SILVA, 2020).

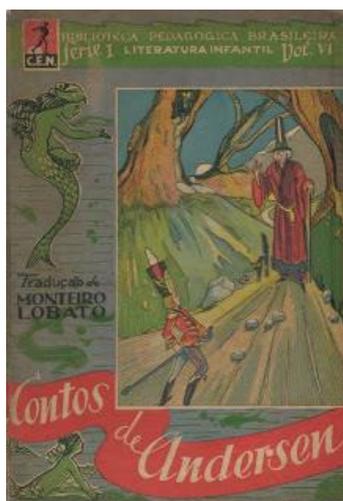
Figura 14- Capa do Livro As aventuras de Hans Staden



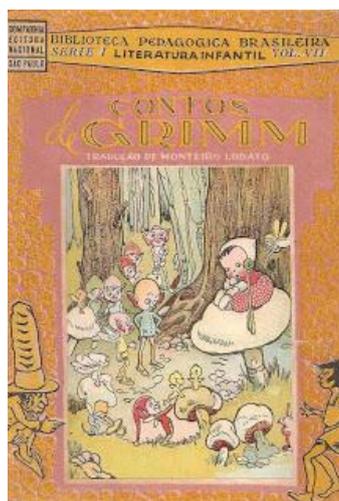
Fonte: Foks (2013)

2. Dos contos de Hans Cristhian Andersen (1805-1875), traduzidos por Lobato, têm-se *A Sereiazinha* (*A Pequena Sereia*), *O Isqueiro Mágico*, *O Patinho Feio*, *A Pequena Polegar* (*A Polegarzinha*) e *Os Cisnes Selvagens*, com publicação em 1932; e no volume 15 da coleção incorporaram-se outros contos do mesmo autor, com publicação em 1934, com o título de *Novos Contos de Andersen*.

Figura 15- Capa dos livros *Contos de Andersen* (1932) e *Contos de Grimm* (1932)



Fonte: Fuks (2013)



3. As obras dos irmãos Grimm, *A Menina da Capinha Vermelha*, *Cinderela*, *O Ganso Dourado*, *O Príncipe Sapo*, *As Enteadas e os Anões*, *Branca de Neve e Rosa Vermelha*, *Branca de Neve*, *O Alfaiate Valentão*, *Hansel e Grethe* (*João e Maria*), *Os Músicos de*

Bremem e História de Anões, da mesma forma que os contos de Andersen, foram traduzidos e adaptados por Lobato em 1932 e, em 1934, tiveram nova edição com outros contos dos Grimm, com o título de *Novos contos de Grimm*.

Todas as adaptações feitas por Monteiro Lobato para a primeira série da BPB tiveram as histórias voltadas às personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo, ou porque foram narradas as histórias que se passam no próprio Sítio ou porque elas foram vivenciadas pelos distintos moradores do local. Às já comentadas, somam-se: *Alice no País do Espelho*, tradução do livro *Through the Looking-glass and What Alice Found There*, de 1871, do inglês Lewis Carroll (1832-1898). Complementam esse conjunto: *As aventuras do barão de Münchhausen*, *Pinóquio*, *Robinson Crusóé*, *Peter Pan* e *Histórias das Invenções*.

De acordo com Souza, (2017)

Com a ideia de uma escola cujo centro é a criança com suas necessidades e aspirações, e com livros voltados ao universo unitário da criança, a obra infantil conquista a escola. Aqui Lobato vai ganhar espaço, quando o livro irá adquirir essa nova função mais compatível com a ampliação de conhecimentos, para ser lido de forma prazerosa e voluntária (SOUZA, 2017, p. 36).

Assim, ao traduzir os clássicos estrangeiros, Lobato consegue adapta-los fazendo com que os textos se transformem e se aperfeiçoem constantemente (SOUZA, 2017). Nas histórias contadas por Dona Benta e Tia Nastácia, as crianças têm contato com a literatura universal e a entendem, porque o autor consegue trazê-las para um universo familiar, no momento em que os personagens desta se fazem presentes no cotidiano do Sítio do Pica-pau Amarelo.

Há também os títulos que pertencem ao catálogo dos livros infantis da série Sítio do Pica-pau Amarelo, de Monteiro Lobato, que não foram publicados na Biblioteca Pedagógica Brasileira, como foi o caso de *Fábulas*, publicado originalmente em 1922⁴⁶; *A Reforma da Natureza*, lançado em 1941 como dois livros distintos, *A Reforma da Natureza* e *O Espanto das Gentes*, ambos integrados ao catálogo de outra coleção da Companhia Editora Nacional, a coleção Livros Infantis; e *Os Doze Trabalhos de*

⁴⁶ O livro *Fábulas*, a partir de sua oitava edição, em 1943, agregou, além das fábulas, situações vividas pelos personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo. Isso significa que, durante a formação da coleção, o livro *Fábulas* ainda não pertencia ao catálogo de livros da série do Sítio (FUKS, 2013).

Hércules, lançado no final de 1944, quando Monteiro Lobato já havia transferido seu catálogo para a editora Brasiliense⁴⁷.

Com o valor dado por Fernando de Azevedo e outros escolanovistas à leitura e ao livro, considerado por eles como instrumento de trabalho do professor e tendo o aluno como centro, onde são respeitados os seus desejos e as suas necessidades, a literatura infantil ganha espaço dentro da escola e Monteiro Lobato e sua obra se aproximam das ideias da Escola Nova e de uma nova organização do trabalho didático em relação ao ensino de literatura infantil brasileira para o ensino primário e para a educação de forma geral.

No entanto, a defesa de uma escola pública universal, laica e para todos, defendida pelo pensamento liberal no início do século XX aqui no Brasil, nas palavras de Silva (2016, p. 97), era feita através de um “discurso, sempre difuso, era reiterado em momentos nos quais as proposições ideológicas liberais necessitavam de justificativas para a condição do desenvolvimento econômico e social do país”. Além disso, o autor afirma ainda que

Azevedo procurou discriminar claramente os papéis sociais destinados à “massa” e à “elite”, acentuando que a esta última caberia uma função civilizadora. Para Azevedo (1954, p. 199), dever-se-ia realçar o papel da educação enquanto elemento fundamental na “formação de elites”, ou seja, seria por meio dela que se tornaria possível a alocação dos indivíduos na nova ordem social em conformidade com suas “capacidades” ou “dons”. Tal processo de diferenciação contribuiria para a coesão social, uma vez que, ao tornar consciente o papel social de cada indivíduo na sociedade envolvente, facilitaria a reunião diversificada da sociedade, isto é, a consolidação de uma comunidade moral condizente com a reconstrução social almejada. No pensamento azevediano a “elite” não ocupa sua posição, na hierarquia da estratificação social, em virtude de suas condições socioeconômicas, mas sim, em função de suas capacidades intelectuais. A “elite” azevediana é uma “elite intelectual”, como o próprio Azevedo asseverava (SILVA, 2016, p. 97)

Dessa forma, pode-se entender que o pensamento liberal de Fernando de Azevedo em formar uma elite intelectual para comandar o país o levou para o campo político, já que o mesmo entendia que o fio condutor da nação brasileira seria a elite do país, pela

⁴⁷ O volume lançado a partir de 1944 com esse nome foi dividido em 12 títulos diferentes de em média 100 páginas cada, na série Os Doze Trabalhos de Hércules (FUKS, 2013)

sua capacidade intelectual e pelo esforço que empenhava em trabalhar em favor de manter uma situação privilegiada em relação à maioria dos indivíduos da classe trabalhadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação, que tem como objeto as propostas de Fernando de Azevedo para a organização do trabalho didático, em especial para o ensino de literatura infantil para crianças do ensino primário, teve como objetivo geral identificar e analisar as propostas de Fernando de Azevedo para o ensino de literatura infantil na escola primária, tendo por parâmetro a categoria organização do trabalho didático, considerando as transformações da sociedade capitalista, no Brasil, entre os anos 1930 a 1970. Além disso, buscamos evidenciar as contradições do pensamento azevediano em relação à educação, bem como as causas que impediram a concretização dos seus ideais.

Com base na historiografia utilizada, observou-se que o educador se dedicou por mais de quarenta anos ao trabalho com educação, destacando-se como professor de literatura e línguas latinas no ensino secundário; e no ensino normal e superior como professor de sociologia. Foi ainda redator em jornal, administrou órgãos educacionais e dirigiu os trabalhos de instituições de ensino.

Do ponto de vista administrativo, a reforma da instrução pública no Distrito Federal em 1928, batizada com seu nome, foi um dos primeiros e mais importantes feitos de Azevedo. Ao tomar posse como Diretor Geral da Instrução Pública do Rio de Janeiro, Azevedo propôs o recenseamento escolar, objetivando conhecer as questões mais urgentes do aparelho educacional daquele estado, por meio da coleta de dados, para depois elaborar um programa que viesse solucionar os problemas encontrados.

Essa atitude gerou impacto negativo nos principais meios de comunicação da capital do país, que alegavam desperdício de recursos e inutilidade de trabalho, já que os dados coletados na década de 1920 não haviam mudado de forma substancial, por isso a irrelevância do trabalho proposto pelo educador.

Com base nos dados levantados, contudo, Fernando de Azevedo elaborou um projeto de reforma do ensino, que foi submetido à aprovação do Conselho Municipal, gerando divergências, basicamente, quanto às “inovações” a serem apresentadas, no âmbito político-educacional, à sociedade carioca. Foram motivo de grande polêmica, principalmente, os pontos referentes à contratação de funcionários para diferentes cargos, pois defendia Azevedo a realização de concursos públicos, ao que o Conselho Municipal queria acrescentar o sistema de nomeações pelo prefeito; e o sistema de promoção/unificação do magistério, que pleiteava o nivelamento dos vencimentos, bem

como o aperfeiçoamento dos mecanismos de ascensão profissional para as professoras adjuntas. Todavia, ainda segundo o projeto, com respeito à direção das escolas e grupos, permaneceria o critério de “cargos de confiança”, cabendo à administração escolher, dentre os professores que tivessem mais de 12 anos de serviço, quem exerceria essa função. O postergamento dessas discussões, personificadas nas figuras de alguns conselheiros como Brício Filho, Maurício de Lacerda e Orestes Barbosa, deu-se com a elaboração e aprovação de um projeto substitutivo, aprovado pelo conselho em 26 de dezembro de 1927. Tal estratégia foi necessária para a obtenção de um consenso parlamentar, premido pela urgência de aprovação do orçamento municipal. No entanto, no início de 1928 reavivou-se a polêmica sobre a aprovação e, após diversas instâncias de recursos, em 23 de janeiro de 1928 foi aprovado e sancionado pelo prefeito o projeto de reforma da instrução pública carioca, tal como havia sido proposto por Fernando de Azevedo.

Em termos de organização do trabalho didático, numa perspectiva de renovação da educação no país, quais as contribuições da reforma proposta, em particular no que diz respeito ao ensino de literatura infantil? Convicto da necessidade da renovação cultural e educacional como forma de avanço e modernização para o Brasil, e por entender que a literatura infantil transforma seu *status* de acordo com os acontecimentos e as tendências de um determinado tempo, Azevedo defendia que uma nova escola deveria proporcionar a formação integral da criança, incorporando aos instrumentos de trabalho do professor os laboratórios, o cinema educativo, a produção de jornais escolares, os esporte e os livros de literatura infantil e de leitura, com edificações que oportunizassem a utilização de todo esse arcabouço na organização do trabalho didático da escola. Tal ênfase aparecia, dessa forma, tanto na reforma de 1928, como no trabalho de Azevedo à frente da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal.

Neste sentido, enfatizava a relevância das bibliotecas escolares, compostas por mobiliários adequados para a leitura e escrita – que poderiam ser fabricados nos Liceus de Artes e Ofícios, pelos alunos do ensino técnico e contariam, em seus acervos, com livros nacionais e internacionais de destaque.

Como exemplo do que o educador pensava como modelo, temos a Biblioteca Escolar Infantil Caetano de Campos, parte da Escola Modelo, anexa à Escola Normal Caetano de Campos, da qual foi dirigente entre 1933 e 1938, que teve as propostas azevedianas como norteadoras do trabalho exercido em seu interior, com mobília condizente ao estudo, alunos bibliotecários oriundos de séries mais adiantadas, com a

produção de um jornal acadêmico, de um museu e de um acervo de literatura infantil, com destaque para as obras de Monteiro Lobato (traduções e obras autorais).

De fato, as discussões realizadas nessa pesquisa serviram para concluir que, naquele momento histórico, as bases materiais necessárias para a construção de uma escola única e cidadã não eram suficientes para dar o suporte necessário à concretização da proposta azevediana para o ensino de literatura infantil na escola primária. Isso foi apontado tanto nas discussões havidas no Conselho Municipal do Distrito Federal; como pelo fato de que a Biblioteca Escolar Infantil Caetano de Campos, não por acaso, funcionava junto à mais prestigiada escola de formação de professores existente em São Paulo, que acabou se tornando o germe do Instituto de Educação da recém-criada Universidade de São Paulo.

Assim, tendo em vista que o trabalho didático se materializa concomitantemente por meio da relação educativa, do trabalho do professor e dos instrumentos que este utiliza para tanto, e do espaço físico condizente para que esta relação seja adequada, generalizar essas condições para todos se tornou um obstáculo para as proposições de Fernando de Azevedo.

Simultaneamente, contudo, Azevedo não conseguiu vislumbrar um projeto político mais amplo, sem foco específico na educação e que acompanhasse todo o processo de transformação pelo qual a sociedade capitalista estava se moldando. Assim, as escolas idealizadas pelo educador não conseguiram se manter ao longo do tempo. Mas Azevedo não se contentou em propor mudanças somente às questões pedagógicas concernentes ao trabalho educacional, e o foco de sua atuação passou a ser projetar uma política pedagógica que atendesse à formação educacional das elites, que acreditava serem o fio condutor do movimento de reconstrução educacional que seria responsável pelas mudanças desejadas para a educação no país.

Como o foco desta pesquisa foram as propostas azevedianas para o ensino de literatura no ensino primário, no entanto, não nos atemos a desenvolver mais essa última questão, muito embora ela seja de suma importância para a compreensão de uma questão que esta dissertação não deu conta de responder: Se no início do século XX, Azevedo já se alarmava com a situação das bibliotecas existentes nas escolas públicas – empoeiradas, mal equipadas e utilizadas como depósito em sua grande maioria – por que, um século depois dessas discussões encontramos as bibliotecas existentes na maioria das escolas públicas do Brasil, em situação igual ou até mesmo pior do que a encontrada por Fernando

de Azevedo, quando realizou o Inquérito da Instrução Pública de São Paulo ou quando elaborou o recenseamento do ensino público no Rio de Janeiro?

À questão acima soma-se mais uma de igual importância: que entraves, além daqueles já levantados, impediram que as escolas projetadas por Azevedo se materializassem, já que das 100 escolas idealizadas foram construídas apenas dez, que funcionaram em um curto espaço de tempo?

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Leonardo. **Literatura Infantil Brasileira**. Melhoramentos, SP, 1968.
- ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, Campo Grande: UFMS, 2001.
- ALVES, Gilberto Luiz. **Textos escolares no Brasil: clássicos, compêndios e manuais didáticos**. Campinas; Autores Associados, 2015.
- ALVES, Gilberto Luiz. Organização do trabalho didático: a questão conceitual. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17180/pdf>. Acesso em 15 out. 2017.
- ALVES, Gilberto Luiz. História da educação: a produção teórica sobre o trabalho didático. In: BRITO, Silvia Helena de [et. al.] (org.). **A organização do trabalho didático na História da Educação**. Campinas, SP: Autores associado: Histedbr, 2010, p. 41-50.
- AZEVEDO, F. de. **A educação e seus problemas**. [Tomos I e II] 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.
- AZEVEDO, F. de. **História de Minha Vida**. São Paulo: Melhoramentos, 1960.
- AZEVEDO, F. de. **Novos caminhos e novos fins: a nova política da educação no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.
- BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978.
- BRITO, Silvia Helena de [et. al.] (org.). **A organização do trabalho didático na História da Educação**. Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2010. p. 1-10.
- BRITO, S. H. A. de; CARDOSO, M. A; OLIVEIRA, R. G. de. Fernando de Azevedo: uma nova organização do trabalho didático para uma escola renovada (1927-1931). **Revista Histedbr On Line**, Unicamp, n. 71, p. 93-116, mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649861>. Acesso em: 10 out. 2017.
- CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. **A Literatura Infantil: Visão Histórica e Crítica**. 4ª ed. Global. São Paulo. 1985.
- CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. **Quando se adapta uma obra literária para crianças e jovens, que gênero textual é adaptado?** *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 16, n. 2, maio/ago. 2011. Disponível em:

<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/1204>. Acesso em: 01 de jul. 2020

COELHO, Nelly Novaes. **Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira (1882/1982)**. Quíron, SP, 1983.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil**. Ática, SP, 1991.

COMÉNIQ, Jan Amós. **Didáctica Magna**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

CUNHA, M. A. A. *Literatura Infantil: Teoria e Prática*. São Paulo: Ática, 1983.

ECO, Umberto. *A estrutura ausente*. Trad. de Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 1971.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (CPDOC). Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/mesquita-filho-julio-de>. Acesso em: 21 de maio 2020

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS (CPDOC). Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/mauricio_lacerda. Acesso em: 20 de maio 2020.

FRAZÃO, Dilva. **Biografia de Jean-Jaques Rousseau**. Disponível em: https://www.ebiografia.com/jean_jacques_rousseau/. Acesso em: 21 de mar. 2020.

FRIO, Fernanda. As fronteiras entre tradução e adaptação: da equivalência dinâmica de Nida à tradaptação de Garneau. **TradTerm**, São Paulo, v. 22, Dezembro/2013, p. 15-30. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/tradterm/index>. Acesso em: 23 de maio 2020.

FUKS, Rebeca. **A incrível Literatura de Monteiro Lobato**. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/monteiro-lobato/>. Acesso em 19 de abr. 2020

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo. Ática, 1996.

GOLOMBEK, Patrícia. **CAETANO DE CAMPOS: A escola que mudou o Brasil**. Disponível em: <http://www.caetanodecampos.com.br/historia-da-escola/material-didaticos/167/biblioteca-infantil-e-museu-pedagogico>. Acesso em: 18 de jun. 2020

HEMEROTECA Digital Brasileira. **Jornal Gazeta de Notícias**. Disponível em: <http://hemerotecadigital.bn.br/acervo-digital/gazeta-noticias/103730>. Acesso em: 29 de mar. 2020

IECC. **Biblioteca Infantil Caetano de Campos: a primeira das primeiras**. Disponível em: <https://ieccmemorias.wordpress.com/2013/04/11/biblioteca-infantil-da-caetano-de-campos-a-primeira-das-primieras/>. Acesso em: 08 de abr. 2020.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias**. 6. ed. São Paulo. Ática, 1985.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1981 (Col. Primeiros Passos).

LOBATO, Monteiro. **O Saci**. 17ª reimpressão. 56ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; MARTINELI, Laís Pacífico. Monteiro Lobato e a Educação: O Ideário pedagógico expresso na personagem Dona Benta. **IX ANPED Sul**, 2012. Disponível em:

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3033/54>. Acesso em: 17 abr. 2018

MANACORDA, Mario Alighiero. **Depoimento**. ANDE. São Paulo, n. 10, 1986. p. 59-64.

MARTINELI, Laís Pacífico. **Monteiro Lobato e a educação: o ideário pedagógico expresso na personagem Dona Benta**. Disponível em:

http://www.dfe.uem.br/TCC/Trabalhos%202011/Turma%201/Lais_Martinesi.pdf. Acesso em: 15 nov. 2017.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; TOTTI, Marcelo Augusto. A literatura infantil, segundo Fernando de Azevedo. **Cadernos de História da Educação**, v.18, n.3, p.767-789, set./dez. 2019. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/51745>. Acesso em 12 de marc. 2020.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PRADO, Junior. **Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001. Prado junior. Disponível em:

<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/PRADO%20J%C3%9ANIOR.pdf>. Acesso em: 18 de jul. 2020

PENNA, Maria Luiza. Fernando de Azevedo. **Fundação Joaquim Nabuco**. Recife. Editora Massangana, 2010. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4698.pdf>. Acesso em: 03 de mar. 2019.

PILETTI, Nelson. Fernando de Azevedo: a educação como desafio. In: **INEP. Prêmio grandes educadores brasileiros: monografias premiadas 1985**. Brasília:

1986. p. 20-117. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000766489>. Acesso em: 29 de maio 2020.

RAZZINI, Márcia de Paula G. **O espelho da Nação: A Antologia Nacional e o Ensino de Português e Literatura (1838-1971)**. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

RODRIGUES, José Paz. **Condorcet, o grande defensor do laicismo no ensino.** Disponível em: <https://pgl.gal/condorcet-grande-defensor-do-laicismo-no-ensino/>. Acesso em: 21 de mar. 2020.

SAVIANI, Dermerval. Trabalho didático e história da educação: enfoque histórico-pedagógico. In: BRITO, Silvia Helena de [et. al.] (org.). **A organização do trabalho didático na História da Educação.** Campinas, SP: Autores associados: Histedbr, 2010, p. 11-40

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógica no Brasil.** 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SÃO PAULO. **Anuário do Ensino.** Disponível em: http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/repositorio_digital/anuarios_ensino. Acesso em: 16 de abr. 2020

SÃO PAULO. **DECRETO Nº 5.884, DE 21 DE ABRIL DE 1933.** Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5884-21.04.1933.html>. Acesso em: 05 de jun. 2020

SECCHIN, Antonio Carlos. Estudo introdutório, organização e estabelecimento de textos. Rio de Janeiro: **Academia Brasileira de Letras**, 2004. XXVIII, 318 p, ilus. 14x21 cm. ISBN 85-7440-078-078-5 Col. A.M.

SILVA, Daniel Neves. "Hans Staden"; **Brasil Escola.** Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/historiab/hans-staden.htm>. Acesso em 27 de julho de 2020.

SILVA, André Luiz da Motta. **A Sociologia Educacional de Fernando de Azevedo: Formação de Professores e Intelectuais.** Disponível em: <https://repositorio.ufms.br:8443/jspui/bitstream/123456789/3044/1/A%20sociologia%20educacional%20de%20Fernando%20de%20Azevedo%20forma%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 20 de jan. 2020.

SÓ HISTÓRIA: Martinho Lutero. **Virtuous Tecnologia da Informação**, 2009-2020. Disponível na Internet em <http://www.sohistoria.com.br/biografias/lutero/>. Acesso em 27 de jul. 2020

SÓ PEDAGOGIA: Émile Durkheim. **Virtuous Tecnologia da Informação**, 2008-2020. Consultado em 27/07/2020 às 09:06. Disponível na Internet em http://www.pedagogia.com.br/biografia/emile_durkheim.php. Acesso em: 17 de jul. 2020.

SOUZA, Ana Aparecida Arguelho de. **Literatura infantil na escola: a leitura em sala de aula.** Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção formação de professores)

SOUZA, Ana Aparecida Arguelho de. A literatura de Monteiro Lobato e a escola nova. **Revista Histedbr On Line**, Campinas, n. 71, p. 20-41, mar. 2017. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649856>. Acesso em: 06 nov. 2017.

SOUZA, Antônio Cândido de Mello.- A importância de Fernando de Azevedo para educação Brasileira. **Na íntegra**. Disponível em: https://tvcultura.com.br/videos/51654_na-integra-antonio-candido-de-mello-souza-a-importancia-de-fernando-de-azevedo-para-edu.html. Acesso em: 25 de out. 2016.

SOUZA, Antônio Cândido de Mello. Depoimento sobre Fernando de Azevedo *In*: CURY, Roberto Jamil; CUNHA, Célio da. (ORG) O manifesto do educador: os pioneiros 80 anos depois. **Revista Brasileira de Assuntos Pedagógicos (RBEP)**, v. 96, 2015, p. 31-39

SOUZA, Rosa Fátima de. **Ressonâncias da Escola Nova no Ensino Primário Paulista**. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/566.pdf>. Acesso em: 15 out. 2017.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. Trad. Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Vol. I e II.

VIDAL, Diana Gonçalves. Experiências do Passado, discussões do presente: a Biblioteca Escolar Infantil do Instituto de Educação Caetano de Campos. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.19, número especial, p.195-210, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pci/v19nspe/15.pdf>. Acesso em: 28 de abr. 2020.

XAVIER, Libânia Nacif; FREIRE, Américo. Educação e política na reforma da instrução pública do Distrito Federal (1927-1930). *In*: **CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**, 2, Natal. *Anais...* Natal: SBHE; UFRN, 2002. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/node/85>. Acesso em: 20 mar. 2020.

XAVIER, Libânia Nacif. Retrato de corpo inteiro do Brasil: a cultura brasileira por Fernando de Azevedo. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 70-86, Jan.1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-25551998000100005>. Acesso em: 19 de jun. 2020