

TENSÕES E REPRESENTAÇÕES DA INFÂNCIA NA LITERATURA INFANTIL ENTRE 1937 E 1945

Francisco Thiago de Souza Mota*

Em meio às transformações que marcaram a sociedade brasileira nas primeiras décadas do século XX encontramos as tentativas promovidas por setores variados da sociedade brasileira de formar o que seria uma “identidade nacional”. Neste panorama, podemos perceber a emergência de variados projetos e discursos de transformação da sociedade brasileira dentre os quais podemos inserir o período entre 1930 e 1945, conhecido como “Era Vargas”, como um dos momentos onde ocorrem embates com a perspectiva de construção de tal identidade.

Sob esse aspecto, Capelato (2007) identifica o período como o de formação de uma “política de massas” que foi se definindo a partir do início da década de 1930, com o crescimento da ideia de necessidade da forte presença estatal, gerado em larga medida pelo impacto das críticas ao sistema liberal. Num primeiro momento, de 1930 a 1937, temos uma variedade de possibilidades sendo debatidas e em seguida, de 1937 a 1945, período conhecido como “Estado Novo”, temos a “introdução de um novo regime político orientado por novas regras legais e políticas”.

As políticas educacionais promovidas pelo Ministério da Educação e Saúde configuraram-se como alguns dos grandes pontos de sustentação na busca por legitimidade, construção e crescimento da base de apoio do governo, a partir da formação do novo cidadão, tendo a cultura como um fator de “unidade nacional”. Nesse sentido, são formuladas políticas de incentivo à produção e estudo de uma área que começou a ganhar visibilidade em fins do século XIX e início do século XX, a literatura infantil, que vai estar ligada às políticas governamentais como forma de promoção de discursos como o de higienização, moral, civilidade e formação de uma identidade nacional.

A Literatura infantil, assim como a literatura de uma forma geral, deve ser compreendida a partir de uma trama de significados, de intenções, representações, projetos e apropriações relacionados a uma determinada sociedade em um determinado momento. Pensar na literatura dessa maneira significa vê-la inserida naquilo que é o objeto do historiador, na “experiência humana pensada e vivida e que se manifesta de variadas formas, como valores, imagens, sentimentos, arte, isto é, como cultura” (PEIXOTO, 1997, p. 17).

* Aluno de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em História Social do Departamento de História – Universidade Federal do Ceará. E-mail: ancientyume@yanoo.com.br

Cultura esta, então, sendo vista como “todo um modo de vida e um modo de luta” (PEIXOTO, 1997, p. 18).

Além disso, falar em uma literatura infantil coloca em questão o problema de sua produção, no sentido de perceber para qual grupo a mesma é produzida, adaptada – no caso de obras originariamente feitas não para um leitor específico –, ou seja, essa produção literária tem um público-alvo: a criança. Essa “especialização” de um setor da literatura implica em, ao menos, duas outras questões pertinentes ao tema: A literatura infantil tem um “movimento histórico”, o que significa dizer que ela tem criação e utilizações inseridas dentro de um processo, que ela tem um momento e espaço social específico onde se dá o seu surgimento. Esse processo citado anteriormente tem ligação com os grupos sociais aos quais ela está ligada. Em outras palavras, o processo de produção de uma literatura voltada às crianças, em certa medida, acompanha a construção social da ideia de infância, podendo ser vista como um dos elementos produtores dessa imagem.

Dessa maneira a literatura infantil pode ser percebida nesse momento na sociedade brasileira, fazendo parte das representações e projetos que esta mesma sociedade tem da criança – estando inclusive ligada a um projeto governamental mais amplo que Ângela de Castro Gomes chama de “política cultural”, onde o objetivo seria o de “produção de um apoio de massas para o nacionalismo estatal”, ancorado na difusão cultural a partir de diversas entidades, como as midiáticas, educacionais, artísticas, entre outras (GOMES, 1999, p. 20).

A literatura infantil estará relacionada com uma variada gama de discursos que colocaram a ideia de criança como um de seus temas centrais. Nas últimas décadas do século XIX e primeiras décadas do século XX, uma questão que estava em pauta era o da modernização do país. Essa modernidade estava relacionada com uma visão de atraso em relação a países considerados desenvolvidos, como os países europeus. Essa busca por modernização estava ligada, também, à transformação física do espaço. Nesse sentido, podemos perceber as transformações nos centros urbanos como parte desse processo de “modernização” (FERREIRA, 2009). Essas questões não estão distantes da literatura infantil. A educação estava intimamente relacionada com o discurso da medicina. Obras como “A Festa das Letras”, de Cecília Meireles e Josué de Castro (1937), livro que aparece como o primeiro de uma série sobre alimentação da Editora Globo onde são mesclados imagem, poesia e preceitos de higiene, educação intelectual e corporal e alimentação se inserem nesse contexto.

Para os autores de “A Festa das Letras”, a alimentação está fortemente ligada ao hábito. Sob este aspecto os avanços científicos e a veiculação desse discurso relacionado a



preceitos de boa alimentação têm pouca relevância quanto às possibilidades reais de mudança na alimentação das pessoas na medida em que o fator inconsciente do hábito alimentar tem mais peso nessa decisão. Mais do que isso, é nos primeiros anos de vida que esse hábito é formado. Há uma diferença entre “formas de alimentação”, entre comer por necessidade (fome), comer por gosto e nutrir-se, ou seja, entre comer e comer bem. Daí a proposta do livro, que pretende fugir da posição de texto didático, científico, tornando-se acessível e atraente às crianças e as levando ao cultivo de hábitos considerados saudáveis.

Em sua estrutura o livro percorre as letras do alfabeto, utilizando-se das mesmas para, dentre outras coisas, citar diversos alimentos que devem compor a dieta balanceada da criança. Na letra “E”, por exemplo, temos:

É? Não É? Pois É,
– É? Não É? Pois É,
– eu faço Exercício, deitado e de pé!

– É? Não É? Pois É:
todo mundo fica pasmo
com este É do Entusiasmo

É de Escola
e de Estudante,
que entende
e que aprende!
E – que estuda bem!
E – que faz Exame!
E – que tira 100!

É? Não É? Pois É!
E – da Educação
E – que não Engole à toa
E – que Escolhe, E – Exigente –
para não ficar doente
com alguma indigestão!

Mas que E Engraçado!
E – de Estômago-bom – menino Excelente
E – de Estômago-mau – menino Enjoado!

E – do prato de Espinafre!
Eta! – maravilha!

E – de boquinha Encarnada!
E – de Ervilha verde!
E – da verde Ervilha!
(MEIRELES, 1996, pp. 19-20)

Nesse trecho podemos perceber a alusão a três pontos que se interligam: a educação



escolar, que aparece na figura do ato de estudar, do “exame” e da nota, da boa alimentação, no incentivo ao consumo de legumes e verduras, e a educação física, na imagem do exercício corporal. O corpo aqui é entendido como um organismo no qual as funções não podem ser vislumbradas de forma separada. De forma semelhante, esse discurso, aparece nos periódicos do momento. A história da cidade, ou melhor, do espaço, das relações sociais, subjetivas, das tensões e conflitos entre grupos e o espaço se dão também no âmbito do corpo. O discurso médico e higienista está presentes em vários lugares. Vai desde as formas de comportamento em relação ao lugar, quanto à forma de perceber, “domar” e cuidar do corpo.

Ao fazer uma história da cidade e do corpo, um dos itens observados por Sennett (2007) é o da “experiência de velocidade”. A aceleração do tempo fez com que se modificassem as formas como eram percebidas o espaço e o corpo. Espaço agora passa a ser “lugar de passagem”(SENNETT, 2007, p. 17). Coincidindo o surgimento do capitalismo moderno e as descobertas científicas a respeito da circulação sanguínea, temos o surgimento do individualismo aliado à ideia de movimento (SENNETT, Ibidem., p. 213), que passa a ser uma constante. O movimento não pode ser parado, não deve ser impedido. Nesse sentido, o contato passa também a ser visto como indesejado. Analisando duas pinturas de Hogarth, Sennett percebe que há uma inversão na ideia de contato físico. Se antes o contato era visto como coesão social, como ordem, agora é a fuga do contato que passa a ser identificado com essa ordem (SENNETT, Ibidem, p. 19). É oferecido também menos resistência ao corpo em movimento. Isso fica evidenciado na materialidade construída, a relação com essa materialidade que propicia esse possibilidade: calçadas, ruas, boulevards... tudo pensado para facilitar a circulação e a noção de conforto é inserida com as modificações tecnológicas. Para se fazer os mesmos percursos, não há a necessidade de utilizar os mesmos esforços de outrora, o próprio corpo e a mente passam a ser menos requisitados para promover esse deslocamento, o movimento é transformado numa “experiência passiva” (SENNETT, Ibidem, p. 273).

A relação entre educação, controle do corpo e espaço também se dá no âmbito das tensões do espaço público. Educação, discurso médico e higienista, corpo, modernidade, e modernidade ligada à configuração espacial da cidade também se confundem e viram local de conflito. Junto a noções de boa alimentação, medicamentos, tônicos, entre outros produtos, que tomam grande parte dos anúncios dos jornais da época, encontramos a educação corporal – que vai desde noções de higiene que deveriam ser aprendidas não somente na escola, mas antes mesmo da criança começar a frequentá-la (O Nordeste, 1937, p. 2), à importância de andar calçado (O Nordeste, 1938, p. 3) ou ao comportamento no espaço público. O discurso sobre a saúde e os hábitos de higiene da criança ultrapassam o espaço escolar, ele tem que

começar no lar – a família tem papel importante na criação do “hábito” – antes mesmo da criança atingir a idade de começar os estudos.

E, mais do que isso, esses hábitos passam por noções de controle corporal em relação ao meio urbano e não estão circunscritos somente ao mundo infantil. Em matéria de capa do jornal “O Nordeste”, de 5 de dezembro de 1938, intitulada “Instrução e urbanidade” é relatado o problema da educação da mocidade cearense. O caso aludido é o dos jovens e a forma como agem quando estão em locais públicos, nos bondes, andando pelas ruas da cidade:

“Que algazarra louca fazem os estudantes nos logares públicos de suas reuniões!

Viajar num bonde invadido de alunos é um sacrifício para uma senhora da nossa sociedade.

Os rapazes berram, sapateiam, gesticulam, gritam em estrepitoso gargalhar, como si aquilo fosse a coisa mais natural deste mundo.

(...)

Entendemos que a policia social precisa tomar a iniciativa de coibir esses abusos de barbaria moderna, tão absolutamente contrários á urbanidade dominante em terra civilizada.

(...)

A distinção do trato é o mais alto indice da cultura de um povo. (O Nordeste, 1938, p. 1)

Aqui, espaço público, urbano é identificado com civilização, modernidade e, mais do que isso, existem códigos, formas de agir, todo um conjunto de normas que regem o corpo que é inerente a essa urbanidade, a esse espaço da cidade. O bonde se configura como meio de locomoção, aparelho que propicia o movimento. Mas esse movimento, embora não seja ferido exatamente no que toca ao deslocamento espacial, é atingido no aspecto que se deseja individual, ou o que seria um percurso idealizado do trajeto, toca mesmo no “conforto” da travessia – não ser incomodado pode ser um conforto desejado. Como lidar com uma experiência urbana que se quer mais individual, com o movimento e a necessidade e experiência urbana em grande parte das cidades da impossibilidade da ausência de contato? É possível trazer novas perspectivas a essa questão?

Raquel Rolnik (1992) nos fala que, ao trabalharmos com história urbana, um ponto crucial da discussão é o “espaço”. Mas espaço visto não como algo exterior ao indivíduo, e nem anterior ou posterior ao mesmo. É preciso pensar na relação entre sujeito e espaço. Todavia, esse espaço tem de ser visto como algo que não é ou não é apenas, que vai além do espaço com sentido funcional. Dessa forma, ela propõe que se perceba a diferença entre as noções de espaço e “território”, pois a segunda deixa mais evidente uma subjetividade inerente. O território é “cheio de rugosidades”, marcas das subjetividades, relações entre os sujeitos e o lugar.

Vendo dessa forma, existiria até mesmo a possibilidade de perceber as interferências no espaço urbano por partes dos grupos dominantes como conflitos que colocam em choque – e em risco – essas subjetividades, essas rugosidades. Dessa maneira, esses embates podem ser analisados como processos de “territorialização” e “desterritorialização”.

A obra “Cazuza” (1988), de Viriato Corrêa, publicada em 1938, tem vários aspectos relacionados ao espaço que podem ser problematizados. Nela é narrada em forma de memórias de infância a história de um garoto, Cazuza e a passagem que o mesmo faz até o “final” dessa infância e sua relação com as instituições de ensino. Na obra fica explicado que Cazuza é um apelido, o nome do autor das memórias é desconhecido. O nome inicial da obra deveria ser “História Verdadeira de um Menino de Escola”, A percepção que se tem na forma geral da obra é a de um movimento de progresso que confunde relação espacial com o desenvolvimento do próprio personagem. Enquanto Cazuza cresce até alcançar o momento final do livro em que ele passa pela transformação de “criança” a “homenzinho” temos o deslocamento espacial do mesmo e a identificação desses novos espaços com as ideias de atraso ou modernidade.

Seguindo por esse caminho, o livro é dividido em três partes que podemos relacionar com os três espaços maiores onde a narrativa se desenrola. A história se passa no Maranhão e começa num “lugarejo” chamado Piparemas, depois ocorre a mudança para a vila de Coroatá e, por fim, o personagem principal vai morar e estudar em São Luís. Sobre esses locais suas impressões são bastante divergentes:

“Piparemas, o povoado em que nasci, era um dos lugarejos mais pobres e humildes do mundo. Ficava à margem do Itapicuru, no Maranhão, no alto da ribanceira do rio.

Uma ruazinha, apenas, com vinte ou trinta casas, algumas palhoças espalhadas pelos arredores e nada mais. Nem igreja, nem farmácia, nem vigário. De civilização – a escola, apenas.” (CORRÊA, 1988, p. 16)

Já sobre a vila ele comenta:

“As quatro ou cinco ruas, com a maioria de casas de telha; os três ou quatro sobradinhos; as casas comerciais sempre cheias de mercadorias e de gente; as missas aos domingos; a banda de música de dez figuras; as procissões de raro em raro, eram novidades que me deixaram maravilhado.

A igreja acanhadinha e velha onde os morcegos vojavam, tinha aos meus olhos um esplendor estonteante.

A Casa da Câmara acaçapada e pesadona, com o vasto salão onde, às vezes, se realizavam festas, parecia-me um palácio. O que mais me encantou foi a escola.” (CORRÊA, 1988, p. 75)

São Luís para ele foi um espetáculo à parte. A imagem do progresso estava em toda

parte, atordoante. Modificou a forma de compreensão do mundo. Até mesmo o tempo é visto de forma acelerada. Tudo acontece mais rápido. “O progresso tornou a vida tão veloz, que as crianças da atualidade não têm mais meninice. Aos seis anos já viram e já gozaram tudo, aos dez estão enfasiadas e velhas” (CORRÊA, 1988, p. 133). A partir da descrição da “materialidade construída” e de como é interpretada essa materialidade pelo autor podemos compreender como está ligada a ideia progresso e espaço para o mesmo. Existe também uma relação de comparação entre campo e cidade, sendo o primeiro identificado com o atraso.

O livro “As Aventuras de Tibicuera” (1978), de Érico Veríssimo, segue caminho similar. Esse livro não tem exatamente como protagonista uma criança ou um adulto contando suas memórias de infância. A história é contada como livro de memórias, as memórias de Tibicuera, que consegue “vencer o tempo” e percorrer toda a “história do Brasil”. De fato, a vida do índio se mistura com a vida da nação. Dessa maneira, o indígena é inserido na nacionalidade, passa a fazer parte, contudo, perde sua identidade, porque ao se confundir com a história do país, confunde-se também com a ideia de progresso. No final da obra podemos encontrar um Tibicuera diferente, civilizado, morando em um apartamento de frente para o mar. Aqui há também a relação de uma ideia de modernidade e o ambiente urbano.

Fator marcante em “Cazuza” é a identificação da escola com a civilização. No lugarejo em que nasce, esse é o único resquício de civilização. Pode-se objetar que é pouco provável que um livro escrito para crianças, cuja temática é, em certa medida, a vida de estudante, contendo uma narrativa que segue uma ideia de progresso e que possivelmente foi feito, em larga medida, para a utilização na escola não fosse inserir a escola nesse contexto de “modernidade”. Mas a relação com o espaço escolar na obra vai um pouco além dessa identificação direta. Sobre a escola de Piparemas ele diz:

“E os meus olhinhos inquietos percorriam os cantos da sala, à procura de qualquer coisa que me consolasse. Nada. As paredes sem caiação, a mobília polida de preto – tudo grave, sombrio e feio, como se a intenção ali fosse entristecer a gente.

(...)

Escola realmente não podia ser aquilo. Escola não podia ser aquela coisa enfadonha, feia, triste, que metia medo às crianças. Não podia ter aquele aspecto de prisão, aquele rigor de cadeia.

Escola devia ser um lugar agradável, cheio de atrativos, de encantos, de beleza, de alegria, de tudo que recreasse e satisfizesse o espírito.” (CORRÊA, 1988, pp.28-29)

O espaço da escola é criticado e problematizado em alguns aspectos. Além da diferença que existe entre as escolas que Cazuza frequenta nos três lugares em que o mesmo passa, a escola se mostra como lugar de aproximação com outras questões. A partir da escola



de Coroatá, é colocada a questão da formação do profissional da educação. Lá as professoras têm “formação para ensinar crianças”. É interessante ver que isso é ressaltado como uma diferença em relação à escola anterior. A mudança espacial e a educação estão ligadas também ao saber científico. Nesse sentido, há no período uma relação forte entre saber científico – em especial o médico e higienista –, as modificações espaciais nos centros urbanos do país e outro fator importante: a educação, estando estes aspectos relacionados à ideia de modernização.

Vale ressaltar aqui, ainda que de forma breve, uma questão importante que é a da percepção da produção literária a partir de sua materialidade, em todo o processo de produção do livro, e não somente o texto escrito, o que fica evidente nos debates promovidos acerca da qualidade da literatura infantil do período, sendo um dos aspectos discutidos o da relação entre texto e imagem dentro dessa literatura. Essa relação diz respeito a um tema mais profundo. Para Chartier (1996) é imprescindível, em uma análise do texto, levar em consideração os suportes nos quais o mesmo se encontra. Faz-se necessário observar uma produção em sua materialidade. Nesse sentido, além das possibilidades inerentes às estruturas textuais ligadas às escolhas do autor, seus projetos, intenções e representações, o texto inicial se constitui como obra a partir de um processo de criação no qual os elementos que são não de um “campo textual”, mas do “campo do impresso” têm relevante importância na construção de possibilidades de interpretação desses textos. Mais do que isso, se levarmos em conta a constante tensão existente entre intenções autorais e as múltiplas possibilidades de apropriação por parte dos leitores, a observação dos componentes materiais do texto, desde sua estrutura física – folha, tamanho, qualidade, tipo de fonte, divisão de parágrafos e capítulos – à suas possibilidades e espaciais – ligadas à quantidade de exemplares, preços, relação entre produção, mercado editorial e mercado consumidor – podem nos ajudar em uma aproximação, se não das práticas de leitura e as apropriações do texto, de representações dessas mesmas práticas.

Para Cecília Meireles (1979), a relação entre texto e imagem na literatura infantil é um fator problemático e sério. Essa matéria fica mais evidenciada quando fala das histórias em quadrinhos e do cinema. Para a autora, o problema residiria na importância dada em demasia ao aspecto visual em detrimento do textual:

“O cinema talvez tenha acentuado demasiadamente a lição visual. Nós, que já tínhamos aprendido o exercício da imaginação e o raciocínio com ideias, voltaremos a pensar só com os objetos presentes, sem os podermos transformar em palavras?

Este é um dos perigos a assinalar nas discutidas histórias em quadrinhos.”



(MEIRELES, 1979, p. 112)

Dessa forma, as ilustrações deveriam aparecer para as idades menores de forma mais acentuada como fator mais decorativo ao lado de textos pequenos. Para leitores maiores, a prevalência do texto deve ser crucial, com as imagens aparecendo tão somente em passagens contendo maior dificuldade de interpretação.

Em artigo escrito para a Revista “Cultura Política”, publicação do governo do Estado Novo que foi produzida entre os anos de 1941 e 1945, Wilson Lousada (1943) trata do assunto das “estampas” no universo literário infantil de maneira divergente de Cecília Meireles. O discurso psicológico é preponderante na análise do autor, onde observa, a partir da idade da criança e da relação da mesma com o mundo e a interpretação que faz dele, o valor da estampa como sendo “mais ou menos relativo”, embora não afirme que a mesma seja dispensável. Segundo o autor, a criança, mesmo diante da leitura de um livro sem imagens, ainda assim não deixará de:

“fazer uma representação do que leu, em termos reais, por intermédio do consciente, ou melhor, nem por isso deixará de formar alguma imagem provocada pela interpretação do texto. Isto é, na consciência infantil arma-se o desenho que faltou ao livro, em determinada passagem, e a cena descrita adquire, nesse caso, as proporções e a disposição que a fantasia da criança condicionar.” (LOUSADA, *Ibidem*, p. 134)

Então, embora não seja nem indispensável, nem completamente dispensável, variando sua utilização ou não de acordo com a idade e desenvolvimento intelectual, capacidade de leitura – e, quem sabe, alguma patologia que comprometa a capacidade de interpretação da criança –, para uma boa utilização, a ilustração deveria abrigar, ao menos, três elementos que devem aparecer com igual importância na imagem: o humorismo – no sentido de “engraçado” e “divertido” –, o colorido e o lirismo.

Não obstante, Lousada aponta para um novo panorama na leitura infantil no período ligado ao abandono por parte das crianças de leituras que privilegiam os textos “longos e explicativos”. Verificando esse fenômeno nas leituras de revistas e suplementos infantis, ou seja, nas histórias em quadrinhos, onde a narrativa escrita cede lugar à imagem com pouco texto explicativo da ação. Porém, o autor não chega a ver essa questão como algo grave, mas como uma nova face do problema que envolve a relação entre imagem e texto na literatura infantil.

Talvez outro aspecto que possa entrar nesse debate seja o comentado por Érico Veríssimo e que está, de certa forma, presente em sua produção para crianças e jovens. Em

matéria escrita por Érico Veríssimo que aparece na página de “Arte e Literatura”, do jornal “Correio do Ceará”, em 3 de outubro de 1937, sob o título dos “Diários Associados”, em que o escritor fala sobre o “surgimento” dos desenhos animados nas telas dos cinemas a partir dos personagens de Walt Disney. Veríssimo fala sobre a “grande façanha de Disney”, que seria ter conseguido fazer com que os personagens, que muitas vezes aparecem em livros infantis, ganhem vida e não precisem mais do texto escrito para tal. Para o autor, não se pode mais discutir a realidade de personagens como o Mickey, pois o mesmo é mais conhecido até mesmo do que Hitler e Mussolini, e não é como esses dois últimos. Outra questão colocada pelo autor é a do surgimento de personagens como o Pato Donald, um dos seres mais “briguentos” que existem, segundo o autor, que está ganhando cada vez mais público, e que pode muito bem estar relacionado com uma tendência do período das pessoas tentarem resolver tudo na briga, fazendo guerra. Como pode ser percebido a partir do surgimento de outros personagens, como o Popeye, criado por Segar em 1929, e adaptado para animação a partir de 1933.

A discussão posta é a do surgimento de novas formas de lidar com personagens das histórias infantis, sejam consagrados ou não. A utilização dessa mídia que é a arte cinematográfica traz novas percepções e novas práticas para um universo que era de domínio especialmente do texto. Essa preocupação se manifesta também na forma com que o autor produz literatura infantil na medida em que ele trabalha com personagens “clássicos” em diálogo com novas histórias e personagens criados pelo próprio autor, como podemos observar em obras como “Os Três Porquinhos Pobres”, de 1936, e “Outra Vez os Três Porquinhos”, de 1939 (VERISSIMO, 1997).

Os aspectos tratados até aqui pretendem fazer parte de uma análise da produção literária voltada para as crianças que contemple variados aspectos que se tornam presentes nessas obras, seja em seu conteúdo textual ou em sua produção material, percebendo como a literatura infantil se insere num conjunto de elementos no período estudado repleta de representações da infância e ajudando a construir essa imagem a partir de discursos variados dos quais a mesma se aproxima. Observar essas questões é perceber a literatura infantil como um campo de conflitos, de diferentes projetos e visões para e sobre essa infância.

Referências Bibliográficas

Arte e Literatura. (3 de outubro de 1937) Correio do Ceará.

CAPELATO, Maria Helena. O Estado Novo: o que trouxe de novo? In: FERREIRA, Jorge (org.). **O Brasil Republicano – O tempo no nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. pp. 107-143.

CHARTIER, Roger. Do Livro à Leitura. In: CHARTIER, Roger (org.). **As Práticas da Leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CORRÊA, Viriato. **Cazuza.** São Paulo: 35ª Ed. Companhia Editora Nacional, 1988.

Educação Sanitária (3 de setembro de 1938). O Nordeste, p. 3.

FERREIRA, Yuma. **A criança e a cidade:** As transformações da infância numa natal moderna (1890/1929). Rio Grande do Norte: UFRN – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Mestrado em História, 2009.

GOMES, Ângela de Castro. **História e Historiadores – 2 ed.** – Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999.

Instrução e urbanidade (5 de dezembro de 1938). O Nordeste, p. 1.

LOUSADA, Wilson. Notas sobre literatura infantil. In: **Cultura Política (Revista Mensal de Estudos Brasileiros).** Vol. 3. Nº 27, maio de 1943, pp. 131-137. Arquivo: José Roberto de Macedo Soares (MS), CPDOC- FGV, Rio de Janeiro.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da Literatura Infantil.** 2. ed. – São Paulo: Summus, 1979.

PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha. **E as palavras têm segredos – imagens de criança na literatura infantil brasileira de resistência (1970 - 1990).**São Paulo: Tese de doutorado em História Social, FFLCH/USP, 1997.

Pela saúde pública: preparando a criança para a escola (13 de julho de 1937). O Nordeste, p. 2.

ROLNIK, Raquel. História Urbana: história na cidade? In: FERNANDES, Ana; GOMES, Marco Aurélio A. de Filgueiras (org.). **Cidade & história:** modernização das cidades brasileiras nos séculos XIX e XX. Salvador: UFBA – Faculdade de Arquitetura. Mestrado em Arquitetura e Urbanismo; ANPUH, 1992. pp. 27-29.

SENNETT, Richard. **Carne e pedra:** o corpo e a cidade na civilização ocidental. Rio de Janeiro: Record, 2007.

VERÍSSIMO, Érico. **As aventuras de Tibicuera que são também as do Brasil.**17. ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

VERÍSSIMO, Érico. **Gente e Bichos.** – 5. ed. – São Paulo: Globo, 1997.