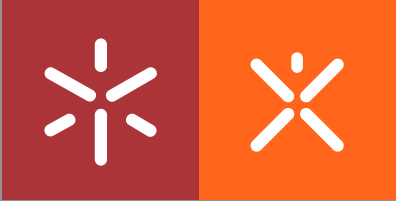


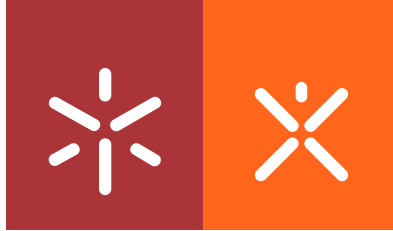


Ana Cláudia Tavares Dinis

**A literatura para a infância no período
da I República em Portugal**

Universidade do Minho
Instituto de Educação





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Cláudia Tavares Dinis

A literatura para a infância no período da I República em Portugal

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade em Infância, Cultura e Sociedade

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Sara Reis da Silva

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Agradecimentos

Após uma longa jornada, profundamente transformadora e desafiadora, esta trajetória contou com o apoio e com a colaboração de determinadas pessoas às quais sou imensamente grata, ainda que as palavras sejam insuficientes para expressar a minha gratidão.

Agradeço de coração à minha orientadora, à Professora Doutora Sara Reis da Silva, pela sua orientação, dedicação, generosidade e disponibilidade ao longo deste percurso. É maravilhoso quando temos como nossa orientadora alguém que idolatramos e que é uma inspiração constante na nossa área de estudos.

Aos meus pais, agradeço o apoio incondicional, o cuidado e a presença. Esta conquista é tão minha quanto vossa.

Às gémeas (avó e tia) que me ensinaram que, sem persistência, amor e fé não teria sido possível. Agradeço todas as orações.

Ao Sebastião pelo companheirismo.

Não menos importante, dedico este trabalho ao Luís que sempre acreditou em mim, que me incentivou a acreditar nos meus sonhos e que, em momentos de incerteza, nunca deixou de acreditar.

Por fim, agradeço a quem esteve presente e que, de alguma forma, contribuiu para que esta investigação se concretizasse.

A todos o meu sincero obrigada.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

DECLARAÇÃO DE USO DE FERRAMENTAS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA)

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri a qualquer forma de utilização indevida de ferramentas de Inteligência Artificial (IA), nem à falsificação ou omissão de informações, fontes, dados, resultados ou processos em nenhuma das etapas conducentes à sua elaboração.

Declaro ainda que qualquer utilização de ferramentas de IA foi feita de forma transparente e responsável, encontrando-se devidamente assinalada/descrita no trabalho, e que procedi à verificação crítica da exatidão do conteúdo produzido com o seu apoio, assumindo integralmente a responsabilidade pelo que submeto.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho, bem como as normas aplicáveis de integridade académica e de proteção de dados.

A literatura para a Infância no período da I República em Portugal

Resumo

O presente estudo fundamenta-se em pressupostos qualitativos, de natureza monográfica e panorâmica, sustentando-se numa análise bibliográfica e documental. Tem como finalidade problematizar e aprofundar o conhecimento relativo à literatura para a infância no contexto da I República portuguesa (1910-1926), interrogando, em simultâneo, as condições históricas, culturais e ideológicas que estiveram na origem da mudança de paradigma verificada nesse intervalo cronológico. Neste quadro, a investigação visa oferecer um contributo substantivo para o esclarecimento dos processos de transformação que marcaram a produção literária destinada ao público infantil, identificando os principais autores, mediadores e agentes dinamizadores que protagonizaram tais mutações. Pretende-se, deste modo, colmatar lacunas persistentes na historiografia literária e, em paralelo, favorecer a consolidação e o alargamento do campo dos estudos dedicados à literatura para a infância em Portugal, perspetivando-o como um domínio autónomo e dotado de relevância científica própria.

Palavras-chave: Educação; I República; Literatura para a infância; Livro infantil.

Children´s Literature in Portugal in the Era of the First Republic

Abstract

The present study is grounded in qualitative assumptions of a monographic and panoramic nature, drawing upon bibliographical and documentary analysis. Its primary purpose is to interrogate and deepen knowledge concerning children's literature within the context of the Portuguese First Republic (1910–1926), while simultaneously examining the historical, cultural, and ideological conditions that gave rise to the paradigm shift observed during this period. Within this framework, the research seeks to provide a substantive contribution to clarifying the processes of transformation that shaped literary production aimed at a young readership, by identifying the principal authors, mediators, and driving agents who played a decisive role in these changes. In so doing, it aspires to address enduring gaps within literary historiography and, in parallel, to promote the consolidation and expansion of scholarship devoted to children's literature in Portugal, envisaging it as an autonomous domain endowed with its own scientific relevance.

Keywords: Children's book; Children's Literature; Education; I República.

Índice

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS.....	ii
Agradecimentos	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE	iv
A literatura para a Infância no período da I República em Portugal	v
Resumo	v
Children´s Literature in Portugal in the Era of the First Republic	vi
Abstract.....	vi
Keywords: Children´s book; Children´s Literature; Education; I República.	vi
Índice	vii
Índice de imagens	x
Introdução.....	1
Parte I A criança e o livro/literatura para a infância.....	5
1. Conceção da criança/infância	6
2. A relação da criança com o livro para a infância	9
3. A criança enquanto recetora de literatura infantil	11
4. Literatura para a infância	12
4.1. Conceito e pressupostos	12
4.2. Um olhar histórico sobre as noções de infância e de literatura para a infância	15
4.3. Contextualização genérica da literatura para a infância	21
4.4. Evolução Diacrónica da Literatura para a infância.....	30
4.5. Literatura para a infância na Europa	37
4.6. A literatura para a infância em Portugal.....	42
4.6.1. Século XIX.....	42
4.6.2. Século XX – até à I República	45
5. Matriz da literatura para a infância	47
5.1. Formas narrativas de tradição oral	49
5.1.1. Contos populares	50
5.1.2. Mito e Lenda	52
5.1.3. Fábula.....	54
5.1.4. Parábola	57

5.2.	Formas poético-líricas da tradição oral.....	58
5.2.1.	Lengalengas.....	59
5.2.2.	Trava-línguas	60
5.2.3.	Adivinha	61
5.2.4.	Rimas infantis	63
5.2.5.	Canções de embalar.....	65
5.2.6.	Provérbios	66
5.3.	Clássicos da literatura.....	68
Parte II A criança e a I República.....		70
6.	A Educação nos finais da Monarquia Constitucional.....	71
7.	Estatuto da criança na I República.....	78
8.	Portugal, uma retrospectiva: 1910	79
8.1.	A estruturação social portuguesa, a cultura e a literatura no século XIX	88
8.2.	O ideal educativo republicano	90
8.3.	A proposta cultural republicana do Governo Provisório.....	91
8.4.	Educação Literária: primeiras décadas do século XX	94
8.5.	A Educação Popular na I República	95
8.6.	A Educação Infantil na I República	96
8.7.	O Ensino em Portugal na I República	103
8.8.	Evolução diacrónica do ensino primário em Portugal	111
8.9.	A dita “época de ouro” da literatura portuguesa para a infância.....	115
9.	A arte na I República.....	117
9.1.	A ilustração para a infância em Portugal no início do século XX	119
Parte III A literatura para a infância na I República		126
10.	Direitos da criança na sociedade portuguesa: qual o lugar da criança?	127
11.	A criança, o Livro e a Escola.....	130
12.	A literatura para a infância na I República.....	133
13.	Escritores portugueses do século XIX de potencial receção infantil	134
13.1.	De Ana Castro Osório – A mãe da literatura para crianças.....	135
13.2.	De Virgínia de Castro e Almeida – O argumento de uma infância feliz.....	149
13.3.	De Afonso Lopes Vieira – O poeta dos pequenos	153
13.4.	De António Sérgio – O autodidata que revolucionou a pedagogia	164

13.5.	De Carlos Selvagem – Um soldado poeta.....	177
13.6.	De Aquilino Ribeiro – A velha raposa dos livros.....	181
13.7.	De Jaime Cortesão – O fundador do Grupo da Biblioteca.....	195
13.8.	De Maria Paula de Azevedo – Uma pianista literária	204
13.9.	De Augusto de Santa Rita – O Pápim	208
13.10.	De João Motta – O cultivador de letras.....	216
13.11.	De Henrique Marques Júnior – O pioneiro da investigação da LIJ	220
13.12.	De Maria Veleda – A tutora inconformada da I República.....	228
14.	Obras infantis publicadas de 1910 a 1926	250
14.1.	Revistas e/ou periódicos infantis e juvenis existentes na I República.....	251
Considerações Finais		265
Referências Bibliográficas.....		270
	Bibliografia Ativa	270
	Bibliografia Passiva	273
	Outras Fontes.....	285
	Legislação	288
	Periódicos Consultados.....	289
	Fontes Arquivísticas	290

Índice de imagens

Figura 1: Os Bonecos de Joanhina (1922), de Maria O'Neill	121
Figura 2: Viagens Aventurosas de Felício e Felizarda ao Pólo Norte (1923), de Ana de Castro Osório	122
Figura 3: O Livro do Bebê (1917), de Delfim Monteiro Guimarães	122
Figura 4: Bonecos Falantes (1925), de Carlos Selvagem	123
Figura 5: A Pinceza Muda (1921), de Ana de Castro Osório.....	124
Figura 6: Casa de meu Pai (1922), de Ana de Castro Osório	124
Figura 7: O Livrinho Encantador (1923), de Ana de Castro Osório	124
Figura 8: Infelizes – Histórias Vividas (1904, 2.ª ed.), de Ana de Castro Osório.....	140
Figura 9: O Livrinho Encantador (1923, 2.ª ed.), de Ana de Castro Osório	141
Figura 10: Os Nossos Amigos (1922, 4.ª ed.), de Ana de Castro Osório	142
Figura 11: De como Portugal foi chamado à Guerra (1918), de Ana de Castro Osório.....	143
Figura 12: Viagens Aventurosas de Felício e Felizarda ao Pólo Norte (1922), de Ana de Castro Osório	144
Figura 13: Viagens Aventurosas de Felício e Felizarda ao Brasil (1923), de Ana de Castro Osório.....	146
Figura 14: A Fada Tentadora (1931, 2.ª ed.), de Virgínia de Castro e Almeida	151
Figura 15: Céu Aberto (1907), de Virgínia de Castro e Almeida	152
Figura 16: Animais nossos Amigos (1911), de Afonso Lopes Vieira.....	159
Figura 17: Bartolomeu Marinheiro (1912), de Afonso Lopes Vieira.....	161
Figura 18: Canto Infantil (1912), de Afonso Lopes Vieira	162
Figura 19: O Navio dos Brinquedos (1914), de António Sérgio.....	173
Figura 20: Na Terra e No Mar (1924), de António Sérgio.....	174
Figura 21: Contos Gregos (1925, 2ª edição), de António Sérgio.....	174
Figura 22: Bonecos Falantes (1925), de Carlos Selvagem	178
Figura 23: Papagaio Real (1926), de Carlos Selvagem	179
Figura 24: Romance da Raposa (1924), de Aquilino Ribeiro	188
Figura 25: Peregrinação de Fernão Mendes Pinto (1933), de Aquilino Ribeiro.....	190
Figura 26: A Arca de Noé, III Classe (1936), de Aquilino Ribeiro.....	191
Figura 27: O livro de Marianinha – Lengalengas e toadilhas em prosa rimada (1967), de Aquilino Ribeiro	193

Figura 28: O livro de Marianinha – Lengalengas e toadilhas em prosa rimada (1967), de Aquilino Ribeiro	193
Figura 29: O Romance das Ilhas Encantadas (1926), de Jaime Cortesão.....	202
Figura 30: História de Portugal para os Pequenininos: os grandes portugueses (1915), de Maria Paula de Azevedo	204
Figura 31: Quatro Raparigas (1916), de Maria Paula de Azevedo	206
Figura 32: O Colégio da Ameixoeira (1922), de Maria Paula de Azevedo.....	207
Figura 33: Theatro para Crianças (1923), de Maria Paula de Azevedo	207
Figura 34: O Mundo dos Meus Bonitos (1920), de Augusto Santa Rita	209
Figura 35: Pim Pam Pum! (1925), de Augusto Santa Rita	213
Figura 36: Composições Literárias “Tão-ba-la-lão” & “O Menino e a Bola” (1926, nº6 e nº 17 respetivamente), de Augusto Santa Rita no periódico Pim Pam Pum!	214
Figura 37: Pim Pam Pum! (1/12/1925, fascículo nº1)	215
Figura 38: A horta do Thomé (1910), de João Motta	219
Figura 39: Os Netos do Nicolau (1912), de João Motta	220
Figura 40: O Pomar do Adrião (1913), de João Motta	220
Figura 41: Páscoa Infantil (1943), de Henrique Marques Júnior	225
Figura 42: Algumas achegas para uma Bibliografia Infantil (1928), de Henrique Marques Júnior	228
Figura 43: Bibliotheca Infantil – Côr de Rosa (1902), de Maria Veleda.....	235
Figura 44: O Gafanhoto (1910).....	255
Figura 45: ABCzinho (1926)	256
Figura 46: Página Infantil (1922)	256
Figura 47: O Carlitos (1922).....	257
Figura 48: Noticias Miudinho (1926).....	258
Figura 49: Os Sportsinhos (1925).....	259
Figura 50: A Cigarra – Jornal Infantil (1925)	259
Figura 51: O Pintainho (1925)	260
Figura 52: Pim Pam Pum! (1925).....	261

Introdução

A presente investigação tem como objetivo primordial aprofundar e compilar o conhecimento sobre a literatura para a infância na I República. Pretendemos iniciar a investigação efetuando um enquadramento dos conceitos de criança e do livro infantil. De forma a podermos clarificar conceitos e conceções, é de extrema importância este enquadramento, visto que, assim, tanto o leitor como o autor podem estar “em sintonia”, o que permite uma melhor compreensão dos temas estudados. Para além deste conjunto de noções que serão problematizadas, é também relevante refletir acerca do modo como decorre a relação entre a criança e o livro e a importância do mesmo para o desenvolvimento infantojuvenil.

A literatura para a infância no período da I República só adquire verdadeira relevância quando o próprio livro se revela significativo para o desenvolvimento da criança, seja pela qualidade das suas ilustrações, pelo carácter envolvente das narrativas, pela originalidade da produção ou, ainda, pelo recurso ao humor (Van der Linden, 2018). Embora não existam indícios claros de que esses livros tenham sido utilizados como manuais didáticos, é plausível afirmar que cumpriram, de forma efetiva, uma função educativa e mesmo moralizante, servindo como veículo de transmissão de valores considerados fundamentais à época.

Propomo-nos também abordar sucintamente a matriz da literatura para a infância, ou seja, como surgiu, como passou para o “papel” e de que formas foi materializada.

A tradição oral desempenhou um papel determinante na transmissão e preservação de narrativas dirigidas às crianças e sobre a infância. Como assinala Parafita (1999, p. 44), «a literatura popular de tradição oral constitui um conjunto diversificado de formas de arte verbal, definido pelo uso que o povo faz delas e funcionando, por isso, como testemunho da sua cultura». Desde os primórdios da comunicação humana, o ser humano procurou construir narrativas que lhe permitissem transmitir saberes e difundir sistemas de valores. Posteriormente, estes contos de tradição oral foram registados e transpostos para diferentes modalidades narrativas e lírico-poéticas. Ao longo do tempo, desde a Antiguidade Clássica até aos séculos subsequentes, estes relatos de matriz oral foram sendo compilados e fixados por diversos autores.

Posteriormente, de uma forma mais formal, surgiu um conjunto de autores, que conseguiram recolher material que se viria a tornar intemporal e que, ainda hoje, são objeto de estudo e conhecidos por fazerem parte do imaginário de crianças e adultos.

A Primeira República em Portugal (1910-1926) constituiu um período particularmente dinâmico, marcado por profundas transformações em praticamente todos os domínios da vida social. A instauração de um novo regime político, a afirmação do princípio da laicidade do Estado e um vasto conjunto de reformas estruturais repercutiram-se diretamente nas conceções sobre a infância. O quadro normativo-legal e institucional conheceu alterações significativas, visando redefinir o papel da criança na sociedade e consagrar o seu bem-estar como uma das prioridades do projeto republicano. Na presente investigação, pretende-se efetuar uma revisão destas alterações e do papel que elas tiveram na “nova” conceção de infância e do papel da criança.

A Primeira República distinguiu-se igualmente pelo dinamismo das suas reformas educativas, que se estenderam a todo o espectro do sistema escolar. Assistiu-se a uma reconfiguração profunda da educação em Portugal, assumindo-se a erradicação do analfabetismo como um dos grandes objetivos nacionais, dado tratar-se de um fenómeno que relegava o país para as últimas posições no contexto europeu e constituía um sério entrave ao seu progresso. Como refere Pires (1983, p. 93), «Durante os primeiros anos do século XX continuou a fazer-se sentir a necessidade de terminar com o analfabetismo em Portugal. Acentuaram-se as ideias do Humanitarismo Social e da Instrução Cívica, criaram-se escolas e Sociedades de Instrução e Cultura». Num período de acentuada debilidade económica, a modernização e o desenvolvimento social de Portugal impunham-se como imperativos do novo regime; contudo, a persistência do analfabetismo representava um obstáculo fundamental à superação do status quo e à concretização desses desígnios.

Não obstante os inúmeros desafios políticos, sociais e económicos que marcaram a Primeira República, este período revelou-se particularmente fecundo no campo da produção literária destinada à infância e à juventude, constituindo um momento de afirmação e consolidação deste género no panorama cultural português.

Naquela que é denominada a época de ouro, surgiram diversos autores e obras que vêm enriquecer fortemente o panorama nacional nesta temática. Gerações de grande génio criativo e empreendedor vão tornar-se referências intemporais na literatura infantojuvenil, «que adquiriu a sua dimensão própria e deve ter como fim estimular a imaginação, desenvolver o sentido de humor, encorajar o gosto pela literatura em geral e alargar a compreensão de outras raças e países» (Pires, 1983, p.91).

Será, igualmente, objeto de análise a forma como o surgimento das reivindicações em torno dos direitos das mulheres e as lutas feministas contribuíram para valorizar e dinamizar a produção literária e os textos de referência da época. Importa recordar que a mulher desempenhava já um papel

central na educação das crianças, facto que reforça a pertinência desta abordagem. O estudo procurará, ainda, realizar uma revisão histórica das obras publicadas durante o período republicano, destacando as mais significativas, contextualizando-as e sublinhando a sua relevância cultural e social. Paralelamente, proceder-se-á a uma análise biográfica do *corpus* de autores mais representativo da Primeira República Portuguesa, investigando quem foram, quais os contributos que ofereceram e de que modo se afirmaram como figuras fundamentais para o desenvolvimento e a renovação da literatura infantojuvenil.

Assim, este estudo encontra-se dividido em três partes que se articulam e complementam. A Parte I – *A Criança e o livro/literatura para a infância* refere-se à criança e ao livro e, conseqüentemente, à literatura de potencial receção infantil. A conceção de criança, a relação da criança com o livro para a infância, a contextualização histórica da literatura para a infância (terminologia, conceito e pressupostos) são os tópicos fundamentais desta primeira parte.

Denominámos a Parte II de *A Criança e a I República*, fazendo uma retrospectiva da contextualização histórica, política, cultural e social que se vivia nos tempos que antecederam a Implantação da República e o grande dia. Abordaremos também as principais medidas referentes à educação e, ainda, a ilustração para a infância em Portugal no início do século XX. A arte e a ilustração para crianças consolidaram a visão educativa e cívica para a infância que a I República prometera. Num enquadramento fortemente marcado por ideais republicanos, aspirando a liberdade face ao obscurantismo monárquico e clerical, a literatura para crianças ganhou um novo sentido estético, com ilustrações influenciadas por movimentos como o naturalismo, o simbolismo e a arte nova, harmonizando a parte estética com a função pedagógica. Concretizamos, por fim, a Parte III – *A literatura para crianças na I República*, desenvolvendo o tema do apogeu da literatura para crianças naquele período, que, até então, era relativamente menosprezada e considerada o “parente pobre” da literatura. Na I República, o discurso dominante dos políticos, intelectuais e pedagogos centrava-se na educação e, nesse sentido, o livro para crianças, além de utilizado como instrumento de aprendizagem e de transmissão de valores cívicos e éticos, também passou a evidenciar uma dimensão lúdica, sendo estabelecida uma conexão entre o saber e o brincar. Esta preocupação com a educação, com a infância e com o civismo nos finais do século XIX e inícios do século XX está intrinsecamente ligada ao surgimento de autores comprometidos com as preocupações referidas anteriormente. Deste modo, centramos esta parte desta investigação nos autores portugueses que dedicaram grande parte da sua carreira a esta literatura especialmente vocacionada para as crianças. Ana de Castro Osório, Virgínia de Castro e Almeida, Afonso Lopes Vieira, António Sérgio, Carlos Selvagem, Aquilino Ribeiro, Jaime

Cortesão, Maria Paula de Azevedo, Augusto Santa-Rita, João Motta, Henrique Marques Júnior e Maria Velela, possuem afinidades, sendo a mais relevante a sua contribuição, ainda que de formas distintas, para o desenvolvimento e enaltecimento da literatura para crianças no período em estudo, reconhecendo a infância como construção social. Além do levantamento biográfico e bibliográfico dos autores referidos e destacados na presente investigação, apresenta-se também uma panorâmica do número total de obras infantis publicadas entre 1910 e 1926, sendo enunciados alguns desses títulos, assim como revistas, periódicos e/ou suplementos dedicados à infância existentes neste período.

Parte I

A criança e o livro/literatura para a infância

1. Conceção da criança/infância

«A criança é um ser histórico, marcado pelo momento real da humanidade em que nasce, cresce e se desenvolve» (Carvalho, 2005, p. 57). O termo *criança* designa o ser humano nas fases iniciais do seu processo de desenvolvimento. Ao falar de criança, remetemos inevitavelmente para a noção de infância, conceitos intrinsecamente associados e que se complementam do ponto de vista cultural e histórico. Neste sentido, Kuhlmann e Fernandes (2004, p.15) propõem compreender a história da infância «como a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos com essa classe de idade», enquanto a história da criança corresponderia «à história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e com a sociedade».

As condições de higiene e de saúde no século XIX eram extremamente precárias, constituindo um fator determinante para a elevada taxa de mortalidade infantil que então se verificava. As crianças que sobreviviam careciam, em muitos casos, de um reconhecimento individualizado, não lhes sendo atribuída uma identidade própria no seio da sociedade. Importa sublinhar que, embora a criança sempre tenha existido, o sentimento de infância, segundo Philippe Ariès (1990), apenas se consolidou a partir do século XVI. Trata-se, portanto, de uma construção histórica e social, que assumiu distintas configurações ao longo do tempo, moldadas pelas transformações das relações sociais e não exclusivamente pelas características intrínsecas da criança.

Ao abordar a conceção de criança e de infância, não podemos reduzi-la a uma perspetiva única nem a entender como um processo linear e progressivo. A sua compreensão e significado modificam-se em função da época histórica, do contexto cultural e social, bem como das dinâmicas próprias das diferentes classes sociais (Nascimento; Brancher & Oliveira, 2013). Assim, a infância deve ser entendida como uma construção histórica e socialmente situada, sujeita a múltiplas interpretações e representações ao longo do tempo (Castro, 2007).

Etimologicamente, a palavra infância tem origem no latim *in-fans* que significa a ausência de capacidade de falar ou sem linguagem. Esta significação na tradição ocidental filosófica representava uma criança sem pensamento, sem conhecimento e sem racionalidade, sendo, assim, plenamente anulada. Obviamente que este pensamento não negava a existência biológica destes pequenos seres, mas sim invalidava a sua parte psicológica e social. Sabemos que a palavra “infância” retrata um período da vida humana, «período que poderíamos chamar da construção/apropriação de um sistema pessoal de comunicação, de signos e sinais destinados a fazer-se “ouvir”. O vocábulo criança, por sua vez, indica uma realidade psicobiológica referenciada ao indivíduo» (Castro, 2007, p. 4).

Durante a Idade Média, a criança era percebida como um ser socialmente invisível ou mesmo anulado, não desempenhando um papel autónomo no seio da comunidade. As suas representações iconográficas eram excepcionalmente raras e limitavam-se, em geral, a produções artísticas de carácter comemorativo ou a registos de circunstâncias muito específicas. A noção de infância, enquanto fase distinta do desenvolvimento humano, não se encontrava ainda conceptualizada. Só a partir do século XVIII se começa a verificar uma alteração gradual desta perspetiva, uma vez que, até então, as crianças eram predominantemente entendidas como uma versão reduzida do adulto. Com efeito, como refere Heywood (2004, p. 10), «a criança era, no máximo, uma figura marginal num mundo adulto».

Porém, a criança começou a ser vista de forma diferente à medida que a sociedade evoluía e com a preocupação dos pedagogos e historiadores envolvidos neste tema. Assim, o sentimento face à infância tornava-se gradualmente visível, devido ao processo de escolarização, à importância dos brinquedos específicos para crianças e mais importante a consideração pelo sentimento de família.

«Com a modernidade, a família passa a ter uma função moral e espiritual, e responsabilizou-se a escola pela função de preparar os filhos para a vida adulta, exercendo sobre a criança um poder disciplinar. Enfim, a criança passou a ser vista como um ser a ser educado» (Maia, 2013, p.17).

A história da infância constitui um tema complexo e alvo de múltiplas interpretações, não existindo consenso absoluto quanto à sua definição e evolução. Diversos pensadores pedagógicos, entre os quais Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Fröbel, contribuíram decisivamente para a construção de novas conceções sobre a infância, reconhecendo-a enquanto categoria social autónoma. Apesar das diferenças nas suas abordagens, permanece um ponto comum: a necessidade de compreender a infância como uma condição própria do ser criança. Como refere Kuhlman Jr. (1998, p. 15), «é preciso considerar a infância como uma condição de ser criança».

Jean Jacques Rousseau (1712–1778) revolucionou a compreensão do significado de infância, ressaltando-a como um período específico do desenvolvimento humano, com necessidades, especificidades e características, e preconizando que «a humanidade tem lugar na ordem das coisas, a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança» (Rousseau, 1994, p.69).

Com o mesmo propósito, o pedagogo Fröbel (1782–1852) considerou a infância um período decisivo no desenvolvimento humano. Sendo fundador dos jardins de infância, utiliza a metáfora do jardim para ilustrar a criança, como uma planta que necessita de cuidados e de um ambiente propício

ao seu crescimento. Priorizava o desenvolvimento global da criança com o principal objetivo de extrair todas as potencialidades naturais desse ser pequeno.

Assim, «é preciso reconhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história» (Kuhlmann, 1998, p.31).

Nos finais do século XIX e inícios do século XX, esta visão da criança e da infância mais ampla, mais livre, mais receptiva às noções de desenvolvimento e de um ser que auferia capacidades intelectuais, cognitivas e emocionais, indubitavelmente tornou a criança potencialmente receptora de literatura especificamente concebida para si.

O conceito de família está intrinsecamente ligado à concepção de criança e de infância, assumindo-se como o primeiro grupo social responsável pelo desenvolvimento integral do indivíduo. É no seio familiar que a criança encontra afeto, cuidado e segurança, ao mesmo tempo que internaliza valores, princípios, normas de respeito, hábitos culturais e referências éticas. Como refere Tiba (citado por Dessen, 1996, p. 178), «é dentro de casa, na socialização familiar, que um filho adquire, aprende e absorve a disciplina para, num futuro próximo, ter saúde social».

Neste sentido, a família desempenha um papel determinante na preparação dos filhos para a educação formal, isto é, a educação institucionalizada, realizada em contexto escolar, com orientação curricular e reconhecimento oficial. A responsabilidade nuclear pela educação dos filhos recai sobre os pais, sendo, por isso, imprescindível a integração efetiva da família no processo educativo.

Enquanto matriz da aprendizagem humana, a família constitui-se como espaço privilegiado de transmissão de significados culturais e de práticas sociais que estruturam tanto as relações interpessoais como os processos de construção individual e coletiva. Por meio das interações familiares, desencadeiam-se transformações sociais que, por sua vez, influem nas próprias dinâmicas familiares e nas relações da criança com os diferentes contextos que integram o sistema social, incluindo a escola, considerada um dos fatores preponderantes para o seu desenvolvimento global.

Importa ainda sublinhar que a aprendizagem é um processo contínuo, que não se restringe ao espaço ou tempo da educação formal. Quando a família reconhece plenamente o seu papel nesta dinâmica, cria condições para a promoção de uma educação verdadeiramente significativa, capaz de formar uma criança autónoma, crítica e livre, preparada para o exercício pleno da cidadania.

Os laços afetivos formados na família, particularmente entre pais e filhos, proporcionam um desenvolvimento saudável e de padrões de interação positivos que possibilitam o ajustamento do indivíduo aos diferentes ambientes de que participa. As figuras parentais exercem grande influência na

construção dos vínculos afetivos, na autoestima, no autoconceito e, também, constroem modelos de relações que são transferidos para outros contextos e momentos de interação social (Volling & Elins, 1998).

Mais recentemente, no ano de 1959, a Assembleia Geral das Nações Unidas promulgou a Declaração dos Direitos da Criança, delineando um conjunto de direitos fundamentais das crianças. E, no ano de 1989, a mesma assembleia, ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança ao nível global. Trata-se de um conjunto de direitos humanos básicos que todas as crianças deveriam ter assegurados independentemente de fatores como a raça, a nacionalidade, a etnia, a religião, entre outros, que consagrados nesta Convenção, possibilitam que todas as crianças tenham oportunidade de crescer e de viver num ambiente seguro e saudável que promova o seu desenvolvimento.

Parafraseando Postman (2002), o sentimento de infância, algo moderno, sofreu alterações históricas, políticas, culturais e sociais. No entanto, perdura até aos dias de hoje, embora nem sempre as crianças usufruam do direito à infância, se é que podemos dizê-lo desta forma, pois, ainda nos nossos dias, há crianças a viver em condições vulneráveis e precárias, crianças em zonas de conflitos políticos e bélicos, em risco de violência, de abuso, de exploração, sendo, assim, o conceito de infância “suspenso”.

2. A relação da criança com o livro para a infância

Com a importância atribuída à criança, enquanto ser capacitado de potencialidades e à infância enquanto período de desenvolvimento desse ser, o livro para crianças desabrochou.

Com efeito, o contacto das crianças com livros desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança.

«Do muito que cerca a criança, os livros constituem elemento actuante, tanto pela presença como pela ausência. Desses livros – que são potenciais agentes modeladores dos seres do futuro que são crianças de hoje – pouco se fala; neles ainda pouco se pensa, mas eles aí estão, aí têm estado há dezenas de anos, espalhando emoções, deixando recordações, operando segundo vectores variados, raramente reconhecidos como força actuante. Contos, ilustrações, poemas – ou ausência de tudo isto – condicionam quem dessa força nem se apercebe» (Rocha, 1984, pp.15-16).

Outrora, as crianças apenas tinham contacto com os livros quando se iniciava a escolarização. Até então, a criança não tinha qualquer relação com o livro, «a iniciação ao código escrito – ou ao iconográfico – constitui momento de especial vulnerabilidade na relação criança/livro» (Rocha, 1984,

p.18). Esta mudança de realidades surge em meados do século XIX, quando a concepção de criança passa a ser considerada como um ser social dotado de capacidades e necessidades específicas.

«Para conhecer melhor a relação criança/livro é imprescindível ter dados sobre ambos os elementos; por isso, os avanços no campo da psicologia infantil provocaram alterações no estatuto da criança em sociedade e também na natureza dos livros que a sociedade adulta faz e propõe às crianças. Descobrir as capacidades da criança, conhecê-la melhor e depois negar tudo não lhe oferecendo livros de qualidade é um contrassenso... A análise da formação e evolução do estatuto da infância, a par dos estudos de psicologia, recorda que depois de ter sido vista como um adulto em miniatura a criança passou a ser considerada como detentora de características próprias – transitórias, mas identificáveis – e sujeita a necessidades específicas. Esta situação é de aceitação recente; Marc Soriano afirma mesmo que ela é “talvez uma das maiores descobertas da nossa época”. Sendo, portanto, de ontem – século XIX – o estatuto da criança, como criança e não como homúnculo, pode dizer-se que a preocupação com o mundo que a cerca – brinquedos, livros, instituições, etc. – é um fenómeno de hoje» (Rocha, 1984, pp.24-25).

Este encontro benéfico entre a criança e o livro proporciona um desenvolvimento infantil, tanto ao nível social como pessoal. O contacto das crianças com os livros desde tenra idade estimula a imaginação, o vocabulário, a capacidade de atenção e concentração, a autonomia, as relações interpessoais, assim como a construção da personalidade. Assim, «vivendo, mesmo que temporariamente os conflitos, confusões, angústias, alegrias, tristezas, solidão, e outros sentimentos dos personagens das histórias, o leitor multiplica as suas experiências de vida, de mundo» (Pontes, 2009, p.8).

A interação da criança com o livro transporta-a para um mundo de fantasia e de sonhos, onde o maravilhoso está presente. Além de todas as funções mencionadas anteriormente, os livros também – mas não só – educam, tal como sempre o fizeram. A escolarização inicia-se a partir desse contacto. Na verdade,

«É através da manipulação de livros, que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. Por isso, os livros devem ser escolhidos segundo critérios de estética literária e plástica. As histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas e inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que, para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler» (Silva, 1997, p.70).

3. A criança enquanto recetora de literatura infantil

A criança enquanto consumidora de literatura surge no início do século XX, facto decorrente do próprio contexto, como regista Natércia Rocha:

«Está-se em plena fermentação: forte propaganda republicana com ideais de difusão cultural, avanço tecnológico exigindo expansão para produtos vários, crescimento demográfico enchendo as escolas, reflexos do Romantismo e da agitação expressa pela chamada Geração de 70» (1984, p.59).

A era republicana influenciou positivamente esta circunstância. A legislação da Constituição de 1911 manifestava projetos de grande magnitude para as crianças, sugerindo-se avanços desde as bibliotecas escolares até à reorganização do sistema educativo, à gratuidade e obrigatoriedade do ensino que se reconhece a criança enquanto recetor de literatura.

As obras originais, as traduções, os jornais, as revistas e os suplementos para crianças constituem o fenómeno da primeira metade do século XX. É envolta de tanta oferta que a criança conquista o estatuto de consumidora.

O interesse de vários intelectuais pela escrita para crianças fez aumentar a oferta deste tipo de publicações no mercado. Este aumento despertou um maior interesse no género aumentando a sua procura:

«Os últimos anos da segunda década do século registam já características bem marcadas no que se refere a leituras para crianças. A comercialização ganha força e impõe critérios. A imprensa acorre à conquista de um público que até então ignorara. Para além dos jornais expressamente dedicados às crianças, quase todos os grandes diários organizam suplementos infantis que têm logo grande aceitação. É talvez neste sector que se torna mais evidente a expansão da literatura para crianças» (Rocha, 1984, pp.69-70).

Muito mais do que uma simples leitura, o livro constitui uma verdadeira ponte entre a criança e a imaginação. Através das histórias, as crianças ampliam e alimentam a sua criatividade, enriquecem o vocabulário, encontram formas de autoidentificação e constroem a sua personalidade. Desenvolvem ainda o pensamento e a memória, estimulam o espírito crítico, experimentam momentos de humor e diversão, satisfazem a curiosidade e absorvem valores que as acompanharão ao longo da vida.

Na perspetiva de Rui Veloso e Leonor Riscado (2002, p.27), o contacto desde tenra idade das crianças com o livro infantil é «um excelente motivo e rampa de lançamento para explorações múltiplas

de hipóteses sobre essa incógnita que é o mundo dos grandes», possibilitando à criança encarar a realidade e crescer.

4. Literatura para a infância

«A literatura infantil, por inquietante que seja, pode ser definida de maneira correta como: livros lidos por; especialmente adequados para; ou especialmente satisfatórios para membros do grupo hoje definido como crianças» (Hunt, 2010, p.96).

Na senda de Hunt (2010), a literatura para crianças é uma literatura destinada a crianças, no sentido literal da própria designação. Durante algum tempo, esta literatura possuía um estatuto de menoridade e de marginalização relativamente aos cânones, sendo considerada um parente pobre ou subproduto da literatura (Mortatti, 2008). Com efeito, «O aparecimento, no âmbito da chamada “literatura escrita”, de textos de literatura infantil constitui um fenómeno historicamente recente» (Aguiar e Silva, 1981, p.11). A literatura infantil surge associada a um novo paradigma do conceito de infância, valorizando as necessidades da criança enquanto ser autónomo e respeitando as suas particularidades em termos de desenvolvimento e interesses. O reconhecimento de que a criança é muito mais do que um simples “adulto em miniatura” – possuindo especificidades cognitivas, emocionais, sociais e culturais – impulsionou a criação de textos concebidos especialmente para ela.

Vários pesquisadores e autores têm-se debruçado sobre este campo da literatura para crianças. Segundo Bichonnier (citado por Bastos, 1999, p.23),

«O termo genérico “literatura para crianças” recobre duas realidades contraditórias: o mundo da literatura e o das crianças. Por literatura, entende-se geralmente escrita livre inspirada, uma estratégia pessoal de autor, não tendo a preocupação de agradar a ninguém em particular. É o mundo da literatura. É suposto um autor seguir o seu propósito sem se deixar desviar por um qualquer compromisso. Quando escrevemos para crianças, a estratégia é forçosamente muito diferente, uma vez que nos dirigimos a um público preciso, relativamente conhecido (...) Acrescentar “para crianças” à palavra literatura acaba, de certa maneira, por evocar outro género literário, uma outra forma de escrita, adaptada a um público».

4.1. Conceito e pressupostos

«O lexema complexo “litteratura”, derivado do radical littera – letra, carácter alfabético –, significa saber relativo à arte de escrever e ler, gramática, instrução, erudição. (...) Na segunda metade do

século XVIII, o lexema “literatura” apresenta uma profunda evolução semântica, em estreita conexão com as transformações da cultura europeia nesse período histórico (...) adquiriu os significados fundamentais que ainda hoje apresenta: uma arte particular, uma específica categoria da criação artística e um conjunto de textos resultantes desta actividade criadora» (Aguar e Silva, 1983, p.2 e 8).

Literatura advém, portanto, da palavra latina *litteratura* e significa a forma de expressão escrita com mérito estético e/ou estilístico, tendo como matéria-prima a palavra. Durante algum tempo, o termo literatura empregava-se generalizadamente, isto é, designava diversas produções verbais referentes a todas as épocas históricas. A segunda metade do século XVIII aprimorou o conceito de literatura, devido a várias razões intimamente ligadas, tais como: «o lexema “ciência” adquiriu então um significado mais estrito, em consequência do desenvolvimento da ciência indutiva e experimental, de modo que se tornou cada vez menos aceitável incluir nas belas-letras os escritos do carácter científico» (1983, p.10); também com a «progressiva valorização da técnica, difundindo-se a consciência de que também as obras de conteúdo técnico não cabiam dentro do âmbito das “belas-letras”» (1983, p.10). Os valores estéticos e os valores da arte, a expansão da imprensa, a valorização da alfabetização e do conhecimento contribuíram para a evolução do conceito. Desta forma, tornaram-se comuns expressões como *literatura antiga*, *literatura greco-romana* e *literatura medieval*, pois existia a necessidade desta subdivisão, devido ao maior fenómeno cultural e social ocorrido no século XVIII, que alteraria o conceito de literatura até aos nossos dias, ou seja, «o alargamento substancial do público leitor» (1983, p.12).

A expressão “literatura infantil” designa, de forma abrangente, o conjunto de obras dirigidas ao público infantil, tradicionalmente associado a um estatuto de menoridade e de marginalização no âmbito dos cânones literários. Frequentemente concebida como um subproduto da literatura, tem sido predominantemente interpretada sob uma perspectiva funcional, enquanto instrumento pedagógico ou recurso estético destinado à iniciação cultural. Contudo, em virtude da diversidade de estádios de desenvolvimento infantil, tornou-se necessária a adaptação das obras a diferentes escalões etários, de forma a responder às especificidades psicopedagógicas e lúdicas desses leitores em formação. Neste enquadramento, a investigadora Nelly Novais Coelho (2000) propôs a seguinte clarificação terminológica: designar-se-á por literatura infantil toda a produção literária destinada a crianças até aos dez anos; por literatura infanto-juvenil a dirigida a leitores entre os 11 e os 14 anos; e por literatura juvenil a concebida para jovens a partir dos 15 anos.

Efetivamente, a expressão predominante para designar toda a literatura destinada a crianças é “literatura infantil”. No entanto, há quem prefira outras expressões, como “literatura para crianças” ou, ainda, “literatura infantojuvenil” (LIJ), sendo mais abrangente e correspondente a todas as faixas etárias, reconhecendo todas as obras de literatura para crianças. A expressão literatura para crianças prevalece na língua inglesa, *children’s literature* ou *children’s book*; na língua francesa *littérature pour les enfants*. Na língua castelhana, opta-se pela designação de literatura crianças e jovens, *literatura para niños y jóvenes* e/ou literatura infantil e juvenil, *literatura infantil y juvenil*.

Ao associar-se o termo “infantil” ou a expressão “para a infância” ao conceito de literatura, delimita-se um campo que se refere a obras concebidas para crianças, frequentemente acompanhadas por ilustrações, embora o seu horizonte de receção não se restrinja a esse público. Neste sentido, configura-se um tipo particular de literatura que, apesar de dirigido à infância, ultrapassa os limites dessa destinação, constituindo-se como um corpo literário que transcende géneros e categorias convencionais.

A principal fonte de inspiração da literatura para crianças são as lendas e as tradições folclóricas dos povos transmitidas oralmente. Na realidade, a origem da literatura para a infância perde-se no tempo. Ainda antes de existir a letra, existia a palavra. Nos primórdios, era através da palavra que se transmitia os conhecimentos. Até que a escrita foi inventada e as letras se apropriaram das palavras.

Podemos afirmar que existe uma relação intrínseca entre a literatura e a oralidade, «(...) para fazer a história da literatura infantil teremos que procurar as suas origens na literatura tradicional oral» (Pires, 1983, p.19).

Ao longo do tempo, os processos de escrita foram-se aprimorando e as formas de contar histórias evoluíram. Segundo Aguiar e Silva (1981, p.11),

«... o aparecimento, no âmbito da chamada “literatura escrita”, de textos de literatura infantil constitui um fenómeno historicamente recente, mas as raízes da literatura infantil produzida e recebida oralmente afundam-se na espessura dos tempos e aponta para matrizes várias: mitos, crenças e rituais religiosos (...), símbolos ligados ao trabalho e às suas relações com os ciclos de vida da natureza, acontecimentos históricos (...) Narrativas, canções, adivinhas, etc., destinadas a educar e a satisfazer ludicamente as crianças têm circulado assim oralmente, desde há muitos séculos, por toda a Europa, transmigrando de região para região, sofrendo alterações ou modulações em função das épocas, dos espaços geográficos e das comunidades sociais, sem que se lhes possa assinalar quase nunca uma autoria razoavelmente identificada (...)».

A criação literária, consciente ou inconscientemente, constrói-se de forma lúdica, como um jogo, aparentemente sem compromisso, enriquecendo a imaginação e a fantasia da criança.

Segundo Veloso (1994, p.44),

«Uma fonte inesgotável de gozo estético, graças à linguagem e ao universo de ficcionalidade proporcionado. É a imaginação o verdadeiro motor deste choque entre a dimensão poética do texto e a capacidade que o receptor manifesta em penetrar no seu âmago».

Por norma, a literatura para a infância alimenta-se do fantástico, do mágico, do maravilhoso e do poético, contendo uma linguagem real e exploradora dos sentidos, possuindo inúmeros significados (Pontes, 2009).

A literatura para a infância potencializa ideias, valores e padrões que a Humanidade não descarta ao longo dos tempos, como preconiza Cecília Meireles (1984, p.54): «não se pode evocar uma infância de outrora, sem a sentir nessa atmosfera de ensinamentos tradicionais».

4.2. Um olhar histórico sobre as noções de infância e de literatura para a infância

Pode ser entendido como um lugar-comum, mas o mundo dos livros para a infância é mágico. As palavras têm o poder de nos envolver e transportar para lugares e espaços imaginários e, simultaneamente, reais. São reais, porque nos permitem viver momentos singulares, imaginar, sentir, fruir, sonhar, aprender...

Porém, o que, atualmente, consideramos Literatura para a Infância foi outrora um “filho desprezado” da literatura:

«É também fundamental que se entenda que a noção de criança altera-se com o tempo: que a criança da qual falava Rousseau não é a mesma para a qual escrevia Perrault; e que esta, por sua vez, não é a criança para quem Edmond de Amicis escreveu “Cuore”; a qual a seu turno, é diferente do pimpolho para o qual Collodi escreveu “Pinocchio”, e assim indefinidamente» (Lajolo, 2006, p.23).

A dureza das condições de vida na sociedade medieval e nos séculos subsequentes não favorecia a emergência dessa ‘extravagância’ representada pelo conceito de infância:

«A estrutura conceptual da sociedade ignorava as características distintas entre uma criança e um adulto. Com certeza que as diferenças existiam, mas simplesmente não eram reconhecidas. No plano teológico acreditava-se que o ciclo de vida – semelhante ao da Natureza – consistia em

nascimento, vida e morte, não deixando assim qualquer lugar para o estágio da infância» (Shavit, 2003, p.24).

As próprias condições de vida, designadamente uma forte incidência na taxa de mortalidade infantil e uma curta esperança média de vida, contribuem para a desvalorização do conceito de infância. Obrigatoriamente, as crianças viviam no mundo dos adultos e eram vistas como um objeto na sociedade.

Desta forma, historicamente, a criança era encarada como um ser “dominável”, devido à sua fragilidade física e imaturidade psíquica. Zilberman citando Stone (2003, p.36) sublinha que «as crianças eram frequentemente negligenciadas, tratadas brutalmente e até mortas (...) o afecto era baixo e raro».

Um novo conceito de família começou a surgir nos meados da Idade Média. Este conceito consistia na ideia da família nuclear moderna, a unicelular, aquela família que valoriza o aspeto doméstico, o casamento, a educação dos herdeiros e a privacidade. Esta nova noção de família assentava na intimidade, no reforço das relações de parentesco e na exteriorização de afeto e carinho entre membros:

«A inteligência forma-se em casa, tal como a sensibilidade; a educação do corpo e do espírito são antes de mais um assunto privado; para todos os efeitos a escola vem depois, qualquer que seja a sua importância, que aliás é objecto de discussão. A primeira formação começa a partir do “biberon” (ou antes do seio) e é a ama que se encarrega dela. (...) Está a ama ainda em acção e já intervêm os educadores naturais. Antes de mais a mãe (...) à qual desde muito cedo se junta o pai, primeiro responsável. (...) Nas famílias abastadas (...) o ciclo completo da formação infantil pode portanto desenrolar-se maioritariamente, por vezes exclusivamente, no espaço privado» (Ariès & Duby, 1990, p. 281).

A criança era considerada pelos adultos um adulto em ponto pequeno, sendo salientada a superioridade do adulto e tornando-se, assim, a criança um ser facilmente manipulável.

Até ao século XVII, segundo Ariès, a criança não era percebida como distinta do adulto. Não se reconheciam necessidades específicas nesta fase da vida, não existia um sistema educativo estruturado e não havia livros destinados exclusivamente ao público infantil. A infância era vista como uma etapa sem valor próprio, sendo a criança considerada um simples objeto nas mãos dos adultos e da sociedade, o que se refletia num modelo educativo moldado por esta visão. Na realidade,

«Instruir um rapaz é antes de mais pô-lo a dominar rapidamente as técnicas da profissão em que se empenhará e participar digna e eficazmente na vida pública (...). Na educação das raparigas as

famílias mostram-se menos ambiciosas (...). Futura mãe, futura educadora doméstica da moral e da fé, futuro modelo para as filhas, a adolescente, segundo Veggio, deve “ser educada por santos ensinamentos, no sentido de levar uma vida regular, casta religiosa e de se entregar constantemente a trabalhos femininos”, entremeados por orações» (Ariès, 1986, p.189).

Ao aprofundarmos o desenvolvimento do conceito de infância, percebemos o modo consciente como progrediu no começo do século XVIII.

Não se escrevia especificamente para crianças, porque não existia infância. É, então, que, nos finais do século XVII e durante o século XVIII, foram produzidos os primeiros livros dedicados especificamente para crianças, atendendo aos seus interesses e necessidades formativas.

Em 1744, em Inglaterra, John Newberry (1713– 1767) abre uma livraria, dedicada a crianças e jovens, a Juvenile Library, e edita o livro *Little Pretty Pocket Book intended for the instruction and Amusement of Little Master Tommy and Pretty Miss Polly*, traduzido à letra, *Bonito Livrinho de bolso para a instrução e divertimento do menino Tommy e da bonita menina Polly*. O autor dirige-se humildemente aos pais, mães e aias, no prefácio do livro, apresentando regras para fazer com que as crianças sejam fortes, saudáveis, virtuosas, inteligentes e essencialmente felizes. John Newberry, possuindo uma atividade incessante, vendia fábulas, poemas, contos, novelas e oferecia os livros, cobrando um valor simbólico (um penny) pela encadernação. No ano de 1756, publicou *The Story of Little Goody Two Shoes*, obra ilustrada por Thomas Berwick (1825–1891) que conta a história da pequena Goody. Este é considerado um dos primeiros livros editado especificamente para crianças. Publica também: em 1753, o *Lilliputian Magazine*; em 1758, o *Museum for Young Gentleman*; e, em 1765, o *Mother Goose's Tales*. As mudanças de mentalidade foram o principal motivo para o surgimento do conceito de Literatura para a Infância na sociedade. De facto,

«Por muito surpreendente que pareça, elas precederam as conhecidas mudanças das condições sociais normalmente relacionadas com o surgimento da infância, tais como a Revolução Industrial, o surgimento da classe burguesa e a queda das taxas de mortalidade infantil» (Shavit, 2003, p.25).

Pela primeira vez na História, as crianças eram descritas como seres com características distintas e especiais, tais como a inocência, doçura e outras particularidades angelicais. Deste modo, os pais já não hesitavam em admitir o orgulho e a alegria que tinham pelos seus filhos. Efetivamente,

«Esta mudança de atitude para com a criança, que é fundamentalmente uma mutação cultural, inscreve-se na longa duração. Impossível estabelecer aqui uma cronologia precisa. À falta de boas certezas, algumas referências, uma vez que a evolução se não realizou em toda a parte ao mesmo

tempo, sofrendo aqui e ali, sob o efeito das forças sociais e políticas, bruscas travagens ou súbitas acelerações» (Ariès & Duby, 1990, p.319).

Tempo depois de a noção de infância ter sido aceite e reconhecida pela sociedade, surgiu uma nova perspetiva. Embora se admitisse a diferenciação entre o mundo adulto e o universo infantil, começaram a erguer-se objeções por parte de membros da Igreja, de moralistas e de pedagogos. Deste modo, formava-se uma segunda conceção de infância, marcada por uma especial preocupação com o bem-estar espiritual da criança e pela defesa da sua necessidade de educação e disciplina. Neste contexto, revelou-se pela primeira vez um interesse pelo desenvolvimento psicológico infantil, o que conduziu à criação de um sistema educativo.

Lawrence Stone identifica dois momentos cruciais do século XVIII no processo de criação e definição da noção de infância. Por um lado, a Igreja exerceu influência decisiva na organização social, de carácter tipicamente patriarcal, sustentando que a educação deveria assumir um cunho religioso e rígido. Por outro, emergiu um grupo restrito de crianças com estatuto privilegiado, para as quais foram criadas instituições específicas, dotadas de escolas próprias e de circuitos diferenciados de informação. A dimensão educativa desta nova noção de infância estabeleceu, ainda, o enquadramento para a Literatura dirigida ao público infantil. Pode afirmar-se que, a partir do momento em que surgiram simultaneamente a Escola e a Literatura para a Infância, ambas se orientaram por uma ideologia comum: controlar o desenvolvimento intelectual da criança, moldando-lhe pensamentos e sentimentos, como sugere, aliás, Shavit:

«(...) desde o seu início, os livros para crianças foram escritos com uma certa ideia de criança em mente; quando esta ideia mudou, os textos para crianças também mudaram. Do mesmo modo que as pessoas assumiam que uma criança precisava de vestuário, brinquedos e jogos diferentes, também se partia do princípio de que um leitor – criança era diferente de um leitor adulto, tanto na sua capacidade de compreender como a nível das suas necessidades educacionais. Em conformidade com isto era essencial que os textos produzidos para ela correspondessem às suas necessidades e capacidades» (Shavit, 2003, p.27).

Desde o século XVIII que a infância efetiva dois sonhos do adulto: primeiro, representa o ideal de permanência do primitivo; segundo, propicia a expansão do desejo de superioridade do adulto. Em *Émile*, Rousseau (1712 – 1778) sintetiza este pensamento, sugerindo o afastamento do educando da sociedade para preservar a pureza infantil.

Assim, é natural que os textos escritos para crianças, por professores e pedagogos continham um carácter fortemente pedagógico e moralizante.

Com a ascensão da burguesia, nos séculos XVII e XVIII, intimamente ligada à expansão e ao melhoramento do ensino escolar, surgiu uma pedagogia controladora. O professor simplesmente colaborava no processo, pois era submetido ao desejo das classes poderosas. Assim, salientamos que existia uma espécie de vinculação entre a Literatura Infantil, a Escola e o Livro, sendo reproduzido o mundo adulto, pois o adulto veiculava e inculcava ideologias, impedia reflexões e interferia substancialmente no mundo imaginário das crianças.

Segundo a nova noção de família do século XVIII, a criança é vista como um ser merecedor de atenção e de consideração. Como preconizaram Ariès & Duby (1990, p.322) «as novas relações que os “novos pais” estabelecem com os filhos influenciam, bem entendido, os comportamentos destes. Os textos do século XVII e XVIII fazem eco desta nova cultura».

As alterações ocorridas na Idade Moderna e consolidadas no século XVIII favoreceram o aparecimento de obras literárias, tendo como público jovem o seu público-alvo. Assim, Ariès (1990, p.194) defende que

«(...) toda uma corrente pretende impor no decurso do século XVIII regras de comportamento conformes com a decência... E talvez se deva ver nesta atitude repressiva em relação a uma educação privada, onde um largo espaço é dado à afectividade, uma das razões para que as rédeas do sistema educativo fossem apropriadas pela Igreja e pelo Estado. Esta deslocação do privado para o público coincide de facto com a vontade de controlo do conjunto da sociedade pelo poder político e religioso».

O conceito de família torna-se mais pessoal e privado no século XIX, com particularidades de domesticidade, limitando os laços exteriores. Consequentemente, a criança, aos olhos do adulto, começa a ser vista como um ser especial incomum, tendo a família a responsabilidade de primar pelo seu benéfico desenvolvimento até se tornar adulta. A Escola adquire o papel de garantir a segurança de possíveis agressões do mundo exterior à criança e a educação entende a criança como uma “tábua rasa”, que apenas absorvia os conhecimentos que o professor lhe transmitia. Note-se que

«Entre os novos papéis que ajudaram a atribuir identidade à infância, destaca-se o de aprendiz, isto é, o de indivíduo que, com os seus coetâneos, reunidos colectivamente em espaços sociais denominados escolas, desenvolveria aprendizagem mais indiferenciada do que aquela que adquiria com os antigos “mestres” ou com a família» (Lajolo, 2006, p.67).

A Literatura para a Infância começou a ser mobilizada para desenvolver a intelectualidade da criança, possuindo um espaço ideal – a escola – para estimular o gosto pela leitura. Cabia à escola preparar a criança inexperiente e inocente para a realidade e, assim sendo, «a imagem da criança é,

assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos. Mas esta reflexão não é ilusão; tende, ao contrário, a tornar-se realidade» (Zilberman, 2003, p.18).

O retrato da família burguesa no século XIX evidencia a valorização dos filhos e a diferenciação do conceito de infância, enquanto faixa etária e estrato social. Por isso e concomitantemente, observa-se um afastamento da criança, havendo uma rutura entre o mundo adulto e a realidade exterior. De acordo com o anteriormente referido, a escola ganha uma nova significação, tornando-se o veículo de aproximação entre as crianças e o mundo.

A Escola utilizou a literatura como meio condutor para a transmissão de conhecimentos e ensinamentos e, deste modo,

«... é essencial, por exemplo, compreender que a literatura infanto-juvenil é um produto tardio da pedagogia escolar: que ela não existiu desde sempre, que, ao contrário, só se tornou possível e necessária (e teve, portanto, condições de emergir como gênero) no momento em que a sociedade (através da escola) necessitou dela para burilar e fazer cintilar, nas dobras da persuasão retórica e no cristal das sonoridades poéticas, as lições de moral e bons costumes que, pelas mãos de Perrault, as crianças do mundo moderno começaram a aprender» (Lajolo, 2006, p.14).

O adulto interferia na realidade imaginária, utilizando a literatura para incutir ideias nas crianças. Como produto, os hábitos de leitura divergem consoante a idade e o sexo. Nesta fase, cimenta-se a vontade de habituar as crianças a ler contos de fadas e lendas. De notar que,

«Os hábitos de leitura diferem profundamente, consoante a idade e o sexo. Afirma-se mais do que nunca a vontade de habituar as crianças à leitura, pouco antes popular, de contos e lendas. Às múltiplas reedições de Perrault ou de adame d'Aulnoy vêm juntar-se inúmeras obras, cujos autores, desde a Condessa de Ségur a Jean Macé, se esforçam por encontrar a especificidade do imaginário infantil. Mais recente é o impacto considerável de uma literatura destinada à infância burguesa e que tem por finalidade fundamentar a supremacia social numa superioridade moral» (Ariès, 1990, p.162).

De acordo com Baumgärtner (citado por Zilberman, 2003, p.44) concluímos, assim, que aquilo «a que chamamos especificamente literatura, isto é, os textos escritos exclusivamente para crianças, tem a sua origem primariamente não em motivos literários, mas pedagógicos».

4.3. Contextualização genérica da literatura para a infância

Ainda hoje subsiste o debate em torno do momento preciso em que surgiu a literatura infantil enquanto género autónomo. Com efeito, não se sabe ao certo quando se começou a escrever especificamente para crianças, considerando as suas particularidades emocionais e cognitivas. Importa recordar que muitas das narrativas que atualmente classificamos como “histórias infantis” foram, na sua génese, concebidas para um público adulto.

Durante séculos, a transmissão de saberes ocorreu sobretudo de forma oral, perpetuada de geração em geração por meio dos jograis e dos contadores de histórias. Neste contexto, os serões à lareira constituíam um hábito quotidiano, intimamente associado à tradição oral e à escassez de outros meios de recreação, que apenas o progresso histórico viria a disponibilizar.

Ao cruzarmos a evolução dos sistemas educativos com o desenvolvimento das ciências da psicologia e da pedagogia, torna-se possível compreender de forma mais clara a génese da literatura destinada à infância. Nas sociedades primitivas, a educação baseava-se no processo de imitação. O homem tinha como atividades a caça e a pesca e à mulher cabia o serviço doméstico e a agricultura, nomeadamente o plantio e a colheita de cereais. A criança do sexo masculino aprendia o uso do arco, da flecha e do remo e a do sexo feminino imitava as mães, utilizando objetos de uso próprio os seus próprios brinquedos.

Relativamente à antiguidade clássica, na Grécia, a educação estava entregue ao estado, tendo como principal objetivo formar guerreiros e conselheiros. Os meninos aprendiam ginástica, música, dança e literatura, enquanto as meninas, educadas a partir de casa, aprendiam hábitos diários como cozinhar, costurar, bordar e cantar. A educação entre os romanos era ministrada pela família. Os meninos aprendiam a ler, escrever e a contar. Era uma educação que visava formar guerreiros. Em ambas as educações, a grega e a romana, a criança era apenas vista como um meio para alcançar a meta desejada pelo estado e pela sociedade.

Na Idade Média, predominou uma nova conceção de Educação completamente distinta da educação grega e romana. Nesta época, as preocupações intelectuais foram substituídas por aprendizagens religiosas e morais, defendendo-se que as crianças eram seres com capacidades inatas que se desenvolveriam no decurso do tempo. O ensino era verbal e assente na memorização.

Com o Renascimento deu-se uma explosão artística e filosófica, havendo um relativo “corte de relações” com a igreja, laicizando mais o ensino. Assim, surgiu o ensino primário de carácter universal. Pelo mundo, o estado criou escolas públicas de ensino superior, médio e básico. A Alemanha foi

pioneira na criação de escolas de ensino primário em 1559, quando o duque de Württemberg delineou um plano de escolas para o povo, posteriormente aprovado pelo estado. O ensino passava pela área da leitura, escrita, música sacra e religião, primeiro, exclusivamente, para meninos e, no século XVIII, abrangendo o sexo feminino. Tornaram-se escolas obrigatórias para crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 14 anos, observando-se a inserção de outros domínios, como a aritmética e a tradução do latim. Em França, o ensino primário era ministrado por frades e os Irmãos Cristãos fundaram o Instituto de Escolas Cristãs, sendo Jean Baptiste de La Salle (1651–1719) o seu precursor. La Salle redigiu cartilhas, livros de ensino básico e catecismos para a classe social mais desfavorecida, promovendo um primeiro contacto com a literatura infantil, com a finalidade de facilitar o ensino das crianças. Neste período, surgiram as teorias educacionais com o intuito de aprofundar os estudos acerca da criança.

Richard Mulcaster (1531–1611), educador inglês, no século XVI, registou uma série de posições que deveriam ser revistas relativas à educação das crianças, defendendo a educação nas escolas ao invés da educação através de perceptores e sugerindo a extinção da divisão de géneros nas escolas.

Comenius (1592–1670), pedagogo checo, do século XVII, determinou que a aprendizagem estava intimamente ligada aos sentidos. Publicou o livro ilustrado para crianças *Orbis Pictus – O mundo das coisas sensíveis*, obra de carácter didático, e outras obras, como a *Escola Maternal*, antevendo a importância dos jardins de infância, na altura, inexistentes, demonstrando às mães como educar os seus filhos. *Didactica Magna*, um outro livro de Comenius evidencia os princípios da educação intuitiva. As ideias de Comenius incentivaram Rousseau, no século seguinte (século XVIII).

Os pensadores e educadores do século XVII preconizam uma educação voltada para os sentidos. John Locke (1632–1704), filósofo e educador do século XVII estipulou duas fontes de conhecimentos: os sentidos e a reflexão. Redigiu o livro *Pensamentos concernentes à Educação (1693)*, aspirando três aspetos em que a educação deveria assentar: aspeto físico, moral e intelectual, ou seja, educação enquanto formação do carácter. Defendia que a matemática, por exemplo, deveria ser ensinada a todos para desenvolver o raciocínio matemático e não se restringir apenas a futuros matemáticos.

Madame d'Aulnoy (1652–1705) adaptou contos do folclore para o povo francês, textos recolhidos da oralidade enquanto viajava por outros países.

François Fénelon (1651–1715), perceptor do duque de Borgonha, neto do rei francês Luís XIV, escreveu livros dedicados especialmente à educação do príncipe, entre eles, *O Diálogo dos Mortos*,

Fábulas e Aventuras de Telémaco. Relativamente ao primeiro livro supramencionado, Fénelon veiculava conhecimentos sobre mitologia, história, literatura e filosofia. O livro *Aventuras de Telémaco*, considerado o livro de ouro do século, continha todos os deveres de um príncipe. Foi traduzido em Portugal com o título *O Telémaco*.

Madame Le Prince du Beaumont (1711–1780) publicou, em 1757, a *Revista das Crianças, Tesouro de Meninas e Diálogos* entre uma sábia aia e as suas discípulas, apontando os defeitos do sexo feminino, incluindo lições de história sagrada, fábulas, geografia e lições de moral, como forma de corrigir esses defeitos. Este último foi traduzido em Portugal por Joaquim Ignácio de Farias e teve oito edições. Estas obras constituíam uma espécie de ensaio, como prenúncio do aparecimento de uma literatura para crianças.

No século XVIII, a teoria educacional apresentada por Rousseau – o naturalismo – constituiu a base para o desenvolvimento da educação no século XIX. Rousseau considerava a criança como um ser distinto do adulto, uma visão inovadora para a época, já que até então a infância era entendida apenas como uma fase de imperfeição em relação à maturidade. A sua obra *Emílio, ou Da Educação* expõe de forma sistemática as suas ideias sobre a educação e o papel da infância no processo formativo.

Johann Bernhard Basedow (1724–1790), pedagogo alemão, procurou aplicar na prática as conceções pedagógicas de Rousseau. Inspirado pela leitura de *Emílio*, publicou em 1774 a *Obra Elementar*, destinada a crianças, composta por quatro volumes enriquecidos com cem ilustrações. Esta obra assentava em métodos de ensino de carácter natural, isto é, valorizando a aprendizagem através da experiência concreta. A instrução por meio de objetos e de imagens demonstrativas viria, deste modo, a difundir-se em todo o sistema escolar.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), educador suíço e percursor prático do naturalismo, pretendeu clarificar que o problema da educação deveria ser estudado, segundo o desenvolvimento do espírito da criança. Elaborou um estudo sobre a criança – *Diário de um pai* – baseado na educação do seu filho. Anteriormente, a educação orientava a criança com formas: formas de dogma religioso, através de catecismos; formas de pensamento, por meio de ler palavras; formas de processos práticos e científicos, mediante o conhecimento da matemática e formas de cultura, por intermédio do latim – língua morta. O método de Pestalozzi convencionava atividades apropriadas para o desenvolvimento intelectual e moral das crianças. Criou o conceito de escolas profissionais. Em formato de novela, o educador suíço apresentou *Leonardo e Gertrudes*, descrevendo a dedicação de uma mulher com

capacidades de organização, que triunfou na aldeia. A doutrina de Pestalozzi defendia um conceito de educação baseado no desenvolvimento físico, mental e moral da criança.

As obras *O Amigo das Crianças* e também o *Cognome* de Arnaud Berquin, uma coletânea de contos infantis em doze volumes, inscrevem-se na continuidade das produções pedagógicas inspiradas nas ideias de Rousseau, de Basedow e de Pestalozzi. Esta coleção integra narrativas como *O Livro das Famílias*, *Biblioteca das Aldeias*, *Leituras para Crianças*, *O Bom Filho* e *Valentino*, entre outras, todas concebidas com uma clara intenção formativa. O conjunto destes contos, de carácter moral e didático, destinado ao público infantil, exerceu influência significativa, sendo amplamente imitado por escritores estrangeiros que seguiram a mesma orientação educativa.

No século XIX, a criança começa a ser considerada ao nível psicológico, sociológico e educacional, passando a ser vista como detentora de capacidades e necessidades próprias. Entre 1812 e 1815, os Irmãos Grimm compilaram contos populares do folclore alemão, adaptando-os para crianças, sendo a sua intenção colocada em causa. Alguns achavam que os contos tinham sido escritos para o público adulto e/ou que a sua finalidade era a preservação da tradição popular. Não obstante, o seu sucesso foi notório, multiplicando-se as traduções em todas as línguas e sendo notória a aceitação por parte das crianças, designadamente de contos como *A Branca de Neve e os Sete Anões*, *O Pássaro de Ouro*; *A Touca Mágica*; *Hansel & Gretel*, entre outros (Grimm, 2013).

Entretanto, os estudos acerca da criança continuavam e suscitavam o aparecimento de mais obras direccionadas para a infância, refletindo a influência das tendências educacionais.

Jonh Frederick Herbart (1776–1841), educador alemão do século XIX, complementou a teoria de Pestalozzi. O movimento centrado na criança iniciado por Locke, estabelecido por Rousseau com a obra *Emílio* e com o naturalismo que Pestalozzi caracterizou através da escola profissional e Herbart completou, conferindo-lhe permanência e base científica, em vez da imaginativa de Rousseau e da empírica de Pestalozzi. Segundo Herbart a educação deveria assentar numa unificação do desenvolvimento físico e mental. Preocupado com a instrução dos professores, proporcionou um método que consistia numa série de passos: clareza, associação, sistematização e aplicação. Rapidamente, surgiram outros métodos de ensino, tornando a didática mais sólida e firme.

Assim, surge o movimento froebeliano, tendo como figura de destaque, o reformador educacional alemão, Friedrich Fröbel (1782–1852) que nutria um profundo amor pela natureza. Fundou, em 1837, o primeiro jardim de infância que se difundiu pelo mundo.

Após as teorias de Herbart e Fröbel, surgiram algumas obras de literatura para a infância. O pároco católico Christoph Friedrich von Schmid (1768–1854), conhecido como Christoph von Schmid,

escreveu na sua maioria contos bíblicos e morais, designadamente *Contos para as crianças e os amigos das crianças*; *O Bom Tridolim e o perverso Thierry*; no ano de 1801, *Histórias bíblicas para crianças* (*Biblische Geschichte für Kinder*) e em 1816, *Ovos da Páscoa* (*Die Ostereier*). O português Henrique Leitão de Souza Mascarenhas realizou uma tradução livre de *Robinson Crusoe*, no ano de 1785, com o título *Vida e Aventuras admiráveis do Robinson Crusoe*. Também Belchior Manuel Curvo Semedo Torres de Sequeira (1766–1838), conhecido como Curvo Semedo, publicou uma tradução livre das fábulas de *La Fontaine*, em 1820.

Na fase do Romantismo literário, marcada pelo crescente interesse pela infância e pela valorização do seu universo lúdico, a literatura destinada às crianças passou a incorporar, com finalidade recreativa, a fórmula narrativa dos contos de fadas e da ficção de épocas anteriores, integrando elementos mágicos, fantásticos, maravilhosos e do imaginário do faz de conta.

Paralelamente à Revolução Francesa, desenvolveu-se uma revolução de natureza literária: do absolutismo clássico emergiu o Romantismo, movimento caracterizado pela primazia do sentimento sobre a razão e do coração sobre a intelectualidade. Esta transformação repercutiu-se em todas as literaturas, incluindo a infantil, que não ficou alheia a essa nova sensibilidade estética e ideológica.

Pode considerar-se que este período representou uma etapa fundamental para o desenvolvimento da produção literária dirigida ao público infantil, pois foi precisamente na segunda metade do século XIX que se consolidou uma literatura especificamente orientada para a infância. Nessa conjuntura, surgiram narrativas que perduram até ao presente e que se consagram como referenciais incontornáveis do património literário infantojuvenil.

Os contos de tradição oral, as narrativas ficcionais e o património folclórico de épocas anteriores foram progressivamente incorporados no universo infantil por meio de traduções, adaptações, recriações e compilações. Neste contexto, destacam-se obras como os *Contos* de Perrault, as *Fábulas* de Fedro, de Esopo e de La Fontaine, os *Contos* dos Irmãos Grimm, *As Mil e Uma Noites*, além de versões adaptadas para a infância de clássicos como *Dom Quixote*, *As Viagens de Gulliver*, *As Aventuras de Marco Polo* e *As Aventuras de Gil Brás*. Paralelamente, narrativas originais inspiradas em lendas, figuras míticas, princesas, fadas, bruxas e universos mágicos exerceram forte fascínio sobre os jovens leitores. Nesse âmbito, merece especial referência Hans Christian Andersen (1805–1875), cujos contos de fadas, traduzidos em mais de vinte línguas, alcançaram uma difusão universal e permanecem até hoje vivos na memória coletiva.

Os *Contos Populares*, breves narrativas de carácter encantado e com forte dimensão moralizante, surgiram na antiga Checoslováquia pela mão de Božena Němcová (1820–1862), no

período compreendido entre 1845 e 1847. Entre as histórias que integram esse conjunto destacam-se títulos como *O Pássaro de Fogo*, *O Prémio da Coragem*, *A Princesa Engenhosa*, *O Castigo do Orgulho*, *Os Órfãos* e *Quem é o Mais Forte*. Posteriormente, a autora publicou um volume de contos de fadas que inclui narrativas como *O Homem e o Demónio*, *Joãozinho e a Bruxa*, *O Destino*, *A Linguagem dos Animais*, *A Miséria*, *O Rico e o Pobre*, *O Cabelo Vermelho*, *A Fonte da Juventude* e *A Bruxa Baba-Yaga*, obras que reforçaram o seu contributo para o imaginário infantil e para a preservação da tradição popular checa.

A escritora franco-russa Sophie Feodorovna Rostopchine (1799–1874), amplamente conhecida como Condessa de Ségur, distinguiu-se no panorama literário francês pela publicação de obras dirigidas ao público infantil, entre as quais se contam *Contos de Fadas*, *Memórias de um Burro*, *Os Desastres de Sofia*, *Meninas Exemplares*, *As Férias*, *Um Bom Diabrete* e *A Casa do Anjo da Guarda*. Estas narrativas, impregnadas de valores pedagógicos e de princípios de bondade e moralidade, contribuíram de forma decisiva para consolidar a literatura infantil francesa do século XIX, associando o prazer da leitura à formação ética das crianças.

No país vizinho, na Alemanha, Heinrich Christian Wilhelm Busch (1832–1908) publicou, em 1865, *Max uns Moritz*, traduzido por Olavo Bilac (1865-1918) com o título *Juca e Chico*. O poeta alemão escreveu também outros contos, tais como *A Cartola*, *O Corvo e o Coelho de Sorte*, *O Fantasma Lambão*, *O Chorão*, *Corococó e Caracacá*, *O Camundongo*, *A Mosca*, entre outros.

Lewis Carroll, pseudónimo de Charles Lutwidge Dodgson (1832–1898) publicou em Inglaterra, em 1865, as *Aventuras de Alice no País das Maravilhas* e, em 1872, *Alice através do espelho*, narrativas que exploram o fantástico e que estimulam a imaginação infantil, tendo sido traduzidas em diversas línguas e adaptadas, várias vezes, à sétima arte, o cinema.

Igualmente, após a tradução dos *Contos de Perrault*, Carlo Lorenzini (1826–1890), sob pseudónimo de Carlo Collodi, apresentou em Itália, no ano de 1880, o sucesso *Le avventure di Pinocchio*, em português *Pinóquio*, traduzido em várias línguas e várias vezes transposto em versões filmicas e teatrais. Em Portugal, por exemplo, esta obra clássica foi traduzida e adaptada por Leyguarda Ferreira (1897–1966) e Emília de Souza Costa (1877–1959).

Neste período, difundiram-se, a nível internacional, diversas adaptações livres de obras clássicas para o público infantil. No Brasil, destacam-se as versões de *As Mil e Uma Noites* e de *As Viagens de Gulliver*, elaboradas pelo tradutor e adaptador alemão Carl Jacob Anton Christian Jansen (1829–1889), cuja atividade editorial contribuiu para tornar acessíveis às crianças narrativas pertencentes ao património literário universal.

Charles Perrault (1628–1703) apresentou a célebre coletânea de contos de fadas e de tradições populares *Contes de la Mère l'Oye*, traduzida para português sob o título *Contos da Mãe Gansa – Histórias ou Contos do Passado*. Estas narrativas, cuja consagração ocorreu sobretudo após a morte do autor, atingiram um público vasto, cativando crianças e adultos, e revelaram notável capacidade de atravessar fronteiras geográficas e temporais, assegurando a sua permanência no imaginário literário universal.

Maria Amália Vaz de Carvalho (1847–1921), juntamente com o seu marido, o escritor Gonçalves Crespo (1846–1883), escreveu *Contos para os nossos filhos*.

Os *Contos da Carochinha*, coletânea de narrativas populares de diferentes tradições, foram publicados no Brasil, em 1894, pelo jornalista Alberto Figueiredo Pimentel (1869–1914). A obra, constantemente revista e ampliada em edições subsequentes, reuniu sessenta e um contos, entre os quais se encontram *O Barba Azul*, *Aladino*, *João e Maria*, *A Bela e a Fera*, *O Pé de Feijão* e *A Moura Torta*, entre outros. Em 1896, o autor deu continuidade à sua produção literária para a infância, com a publicação de *Histórias da Avózinha*, à qual se seguiram *Histórias da Baratinha*, *Os Meus Brinquedos*, *Teatrinho Infantil* e *Álbum de Crianças*, consolidando o seu papel como um dos pioneiros da literatura infantil brasileira.

A consolidação da literatura infantil em Portugal contou de forma decisiva com a contribuição de Ana de Castro Osório (1872–1935), considerada a sua principal impulsionadora. A autora publicou a coleção *Para as Crianças*, composta por dezoito volumes editados entre 1897 e 1935, que reuniam contos populares adaptados, narrativas de sua autoria e traduções de obras dos Irmãos Grimm, de Charles Perrault e de Hans Christian Andersen. Estes livros, situados entre o formato periódico e a pequena publicação destinada ao grande público, marcaram uma etapa fundamental no panorama editorial destinado à infância. No ano seguinte, em 1898, Henrique Marques Júnior (1881–1953) lançou *Contos de Fadas*, volume inaugural da *Biblioteca das Crianças em Portugal*, que apresentou adaptações de narrativas de Perrault, entre as quais se contam *A Princesa Encantada*, *Bom Príncipe*, *As Fadas*, *O Barba Azul*, *O Chapelinho Encantado*, *O Riquet da Poupá*, *A Gata Borralheira* e *O Gato das Botas*.

Importa sublinhar, no âmbito educativo, a relevância de John Dewey (1859–1952), pedagogo que formulou uma nova filosofia da educação, concebendo-a como um processo contínuo de experiência, interação e participação ativa, em oposição ao modelo puramente intelectualista das épocas anteriores. Esta perspetiva pedagógica influenciou a produção literária dirigida à infância, orientando-a para uma função formativa em harmonia com os ideais da modernidade educativa. É

neste enquadramento que, em 1900, o escritor norte-americano Lyman Frank Baum (1856–1919), sensível aos princípios defendidos por Dewey, publica *The Wonderful Wizard of Oz*, traduzido em Portugal com o título *O Maravilhoso Mágico de Oz*, pela Editorial Progresso.

O dramaturgo e romancista escocês James Matthew Barrie (1860–1937) publicou, em 1904, a peça que deu origem ao intemporal *Peter Pan*, obra que marcou profundamente o imaginário coletivo. A narrativa oferece às crianças o sonho de um espaço onde a infância nunca se extingue e aos adultos a possibilidade de revisitar simbolicamente o território da inocência e da eterna juventude.

Entre 1906 e 1907, a escritora sueca Selma Lagerlöf (1858–1940) publicou, em dois volumes, *A Maravilhosa Viagem de Nils Holgersson*, obra de grande impacto pedagógico e literário. O êxito do livro contribuiu para a consagração da autora, distinguida com o Prémio Nobel da Literatura em 1909, tornando-se a primeira mulher a receber tal galardão. Anos mais tarde, em 1944, a obra foi traduzida para português sob o título *A Maravilhosa Aventura de Nils Holgersson Através da Suécia*, pela escritora e pedagoga Maria de Castro Henriques Osswald (1893–1988), possibilitando ao público lusófono o contacto com esta narrativa que alia imaginação, geografia e valores educativos.

Em 1907, a escritora portuguesa Virgínia de Castro e Almeida (1874–1945) dedicou-se intensamente à literatura infantil, carreira que viria a consolidar ao longo dos anos. A sua primeira obra para crianças, *Fada Tentadora*, marcou o início de uma produção diversificada, que incluiu títulos como *Céu Aberto*, *Em Pleno Azul*, *O Coelho Verde*, *História de Alarico sem Fel*, *História de Espanta-Ratos*, *História do Lindo Valente*, *Pela Terra e Pelo Ar* e *Terra Bendita*, entre outros. Paralelamente, a escritora e conferencista portuguesa Emília de Souza Costa dedicou grande parte da sua vida à literatura destinada à infância, tendo produzido obras como a adaptação de *Pinóquio* no conto *Polichinelo em Trás-os-Montes*, além de títulos como *Triste Vida a da Raposa*, *Aventuras da Carochinha Japonesa*, *Castelos no Ar*, *Contos do Joãozinho*, *O Cinema da Avózinha*, *Histórias Maravilhosas* (contos orientais), *Histórias do Menino Jesus* e *Memórias da Lili*, entre outros, evidenciando um amplo leque temático e estilístico.

Progressivamente, verificou-se um aumento significativo na produção de obras destinadas à infância. Em 1907, a médica e pedagoga Maria Montessori (1870–1952) desenvolveu o método que leva o seu nome, fundamentado em quatro princípios essenciais: vitalidade, liberdade, atividade e individualidade. Pouco depois, Jean-Ovide Decroly (1871–1932) apresentou o seu próprio método pedagógico, estruturado em três etapas fundamentais para a aprendizagem infantil: observação, associação e expressão. Neste contexto de crescente valorização da criança e da sua especificidade, manteve-se a adaptação, edição e publicação de uma literatura infantil alinhada com os preceitos

educativos dominantes, refletindo a preocupação contemporânea com o papel formativo da leitura e com a dignificação do universo infantil.

Nos países da América do Sul, destacam-se figuras como Héctor Germán Oesterheld (1919–1977), que assinava com o pseudônimo Sánchez Puyol, na Argentina, e Constâncio C. Vigil (1876–1954), no Uruguai, ambos manifestando um interesse profundo pela literatura infantil e juvenil. Em 1919, Vigil fundou a revista infantil *Biliken*, veículo editorial de grande influência na difusão de conteúdos dirigidos às crianças. Na região nórdica, a escritora dinamarquesa Estrid Ott (1900–1967) publicou obras como *Bimbi na Gronelândia*, *Bimbi na Fazenda*, *Bimbi no Gelo* e *Bimbi ao Redor do Mundo*, enfatizando temáticas de aventura e descoberta. Já o autor austriaco Félix Salten (1869–1945) tornou-se internacionalmente conhecido por livros traduzidos em múltiplas línguas, destacando-se títulos como *Amigos de Todo o Mundo*, *Bambi*, *Djibi*, *a Gatinha*, *Os Filhos de Bambi*, *Florian*, *o Cavalo do Imperador*, *Perri*, *o Jovem Esquilo* e *Renni*, *História de um Cão de Guerra*, entre outros, obras que evidenciam a riqueza da literatura infantil europeia e sul-americana do início do século XX.

Em Portugal, Leyguarda Ferreira adaptou contos e escreveu muitos originais, entre os quais: *O Bailado das fadas*; *O Milagre de Fátima*; e *As princesas e os sapatos de ferro*. José Rosado (sem datas de nascimento e óbito conhecidas) focou-se no trabalho de Carlo Lorenzini e mobilizou, recriando, a personagem Pinocchio para escrever: *Pinóquio ás do pedal*, *Pinóquio campeão de box*, *Pinóquio entre os pinguins* e *Pinóquio joga bola*.

Adolfo Simões Müller (1909–1989), conhecido como o príncipe dos poetas portugueses, contribuiu significativamente para a literatura infantil, dedicando-se tanto à tradução como à criação de obras originais, entre as quais se destacam *Caixinha de Brinquedos*, *O Feiticeiro da Cabana Azul* e *A Pedra Mágica e a Princesinha Doente*. Em épocas mais recentes, Gabriel Ferrão, cuja biografia permanece pouco documentada, destacou-se por adaptar e criar uma vasta produção literária para crianças em colaboração com a Editora Majora, com títulos como *Os Anões da Floresta Vermelha*, *Aventuras de Dois Gémeos*, *O Castigo do Zé Lobo*, *O Cavalinho Espertalhão*, *Farrusco no Pólo Norte*, *A Fortuna do Tio Miséria*, *O Espelho Mágico da Princesa Filinda*, *O Gigante do Castelo Azul* e *O Macaco Pescador*, entre muitos outros. Por fim, Alice Evelina Pestana Coelho (1860–1929), também conhecida por Alice Roxo, publicou diversas histórias que enriqueceram a literatura infantil portuguesa, tais como *A História do Coelho Garotelho*, *Estrela do Mar* e *Príncipe Encantado*, *O Cofre dos Três Desejos*, *Aventuras e Desaventuras do Cão Migalha* e *Um Sonho Cor de Burro Quando Foge*.

Nos estudos de pedagogia e psicologia infantil, observou-se um significativo aprimoramento e especialização ao longo da segunda metade do século XX, refletindo-se na conceção e produção de

livros para crianças. Estes passaram a ser cuidadosamente diferenciados de acordo com as distintas fases do desenvolvimento infantil, tendo-se igualmente valorizado a presença de ilustrações, reconhecidas como elementos essenciais para o estímulo visual, cognitivo e afetivo durante o processo de leitura.

4.4. Evolução Diacrónica da Literatura para a infância

«Há quem ponha em causa a validade da história da literatura ou, o que tanto faz, a reduza a uma arrumação quanto possível cronológica de estilos, autores e obras, a uma iniciação em certos dados, necessários ao entendimento das obras, mas que nada teriam a ver com o seu valor intrínseco» (Saraiva & Lopes, 1996, p.9).

A historiografia literária ou a história da literatura, particularmente para crianças, é imprescindível por inúmeras razões, quer no campo educacional, quer nos campos cultural e social. O facto de entendermos e conhecermos essa história e de sabermos como esta se desenrolou, permite-nos entender a evolução da literatura para crianças, permitindo entender também melhor a infância, a pedagogia e, sobretudo, a sociedade.

Os livros existentes para crianças eram escassos até ao século XVIII e tinha como principal intuito a instrução (e não o entretenimento e/ou prazer). A sua produção não era regular nem sistemática. Mesmo passado muito tempo após a invenção da imprensa por Johannes Gutenberg, os livros que existiam eram sobretudo livros de religião, de bons costumes e abecedários.

Para satisfazer as necessidades de leitura, durante os séculos XVII e XVIII, devido à ausência de livros destinados especificamente para crianças, apenas restava a biblioteca adulta, que consistia maioritariamente em “livros de cordel”, literatura muito apreciada no século XVIII,

«(...) eram livros de capa em papel vendidos por vendedores ambulantes, tornaram-se o material de leitura mais popular dos séculos XVI e XVII. Estes livros, de sucesso comercial eram fortemente influenciados pelas seguintes fontes: folhas de baladas (...) por vezes reescritas em prosa, livros de anedotas isabelinos, (...) histórias de amor e cavalaria, (...) histórias de aventuras, (...) histórias sensacionais e sobrenaturais» (Shavit, 2003, p.217).

Após um século de existência de literatura para adultos, começa a desenvolver-se o sistema canonizado de literatura direccionada a crianças, desde o momento em que aumenta o fluxo e a continuidade do número de livros publicados, não sendo uma atividade esporádica como acontecia nos séculos XVI e XVII.

A classe na base da pirâmide social, ou seja, a classe mais pobre partilhava livros, do mesmo modo que eram partilhados elementos culturais, como roupa, jogos e educação. De acordo com Shavit, «a literatura para crianças só se tornou um campo reconhecido no século XVIII e um campo relevante dentro da instituição editorial apenas a partir de meados desse século» (2003, p.181).

De forma relativa, no século XVIII, a literatura para a infância ganha uma certa autonomia artística, embora o utilitarismo e o didatismo condicionassem as obras escritas que tinham como destinatários o público mais pequeno.

A transformação paradigmática da literatura destinada à infância é atribuída ao Romantismo, movimento que rompeu com as restrições pedagógicas e doutrinárias que anteriormente condicionavam a produção literária para crianças. Contudo, apesar dessa libertação criativa, o estatuto de autonomia artística da literatura infantil continuou a ser alvo de debate e contestação, refletindo-se nas tensões entre propósitos educativos e expressões estéticas ao longo do processo de consolidação do género. Em conformidade com o filósofo Benedetto Croce (citado por Juan Cervera, 1991, p.310) «en nombre del arte puro, el arte para los niños no será jamás verdadero arte, porque en las obras infantiles hay elementos extraestéticos». Ou seja, os elementos extra-estéticos são característicos da literatura para a infância.

À medida que a educação infantil ganhava maior relevância social, a literatura de cordel começou a ser desaprovada pelas instituições educativas, especialmente durante a metade do século XVIII. Considerada pelas autoridades religiosas como uma fonte de corrupção moral, esta forma popular de literatura foi alvo de uma verdadeira "guerra" que visava restringir a sua circulação junto das crianças. Paralelamente, e com esforço significativo, foram disponibilizados materiais alternativos de leitura para o público infantil, cuja promoção serviu, de forma paradoxal, como um motor decisivo para o desenvolvimento e consolidação de um sistema literário infantil organizado e institucionalizado.

A sobrevivência dos livros de cordel exigiu adaptações inevitáveis, motivadas pelo crescimento do público leitor e pela concorrência exercida pela literatura infantil. Como consequência, surgiram duas dinâmicas na literatura popular: por um lado, o incremento da produção de livros de cordel em geral e, por outro, o aparecimento específico de literatura de cordel direcionada ao público infantil, evidenciando a capacidade de reinvenção e resistência desse género literário perante os desafios do mercado e das mudanças culturais. Na realidade,

«Várias topografias em cidades de província imprimiam livros de cordel para crianças durante os anos 80 e 90 do século XVIII e continuaram a fazê-lo durante as primeiras décadas do século XIX, mas o apogeu dos livros de cordel tinha chegado ao fim. Já não eram o elemento mais importante

da literatura popular e agora eram completamente dirigidos aos leitores infantis» (Neuberg, 1968, p.65).

Logo, os livros de cordel foram inseridos no sistema da literatura para crianças, continuando a ser publicados em duas vertentes: enquanto corpo principal da literatura popular infantil e como razão preservadora da literatura imaginária para as crianças.

No século XVIII, o crescente reconhecimento da infância enquanto fase distinta da vida fomentou uma maior coesão entre as famílias e uma reestruturação do conceito escolar, orientada para objetivos educativos convergentes. Com a introdução sistemática dos livros nas escolas, intensificaram-se as ideologias subjacentes à educação infantil, atribuindo-se à literatura o papel de doutrinar ou seduzir as crianças segundo os valores que a sociedade pretendia lhes transmitir, promovendo modelos comportamentais que visavam a sua conformação e controlo social. Assim, a literatura para a infância passou a ser predominantemente encarada sob uma ótica moralizadora e pedagógica, limitando-se muitas vezes à função de instrumento de instrução e correção. Com efeito,

«(...) Os primeiros textos para crianças são escritos por pedagogos e professores com marcante intuito educativo. E, até hoje, a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos: objectivo didáctico faz com que ela participe de uma actividade comprometida com a denominação da criança» (Zilberman, 2003, p.15-16).

No século XVIII, a leitura não era de fácil acesso, nem mesmo para os adultos, uma vez que o livro, além de caro, ainda era raro.

No século XIX, diversos intelectuais e escritores portugueses dedicaram considerável atenção à reflexão sobre a importância da literatura para a infância. Entre eles destacam-se figuras como Antero de Quental (1842–1891), Ramalho Ortigão (1836–1915), João de Deus (1830–1896), Guerra Junqueiro (1850–1923) e Eça de Queirós (1845–1900), cujas contribuições intelectuais influenciaram o debate cultural e pedagógico em torno do papel da literatura na formação das crianças, valorizando-a como instrumento essencial de educação e desenvolvimento moral.

O autor Eça de Queirós (1845–1900) analisou o panorama da literatura infantil em Portugal em comparação com o de outros países europeus. O escritor abordou de forma detalhada as tipologias textuais e as faixas etárias apropriadas, tendo em consideração a realidade cultural e literária inglesa, manifestando sobretudo preocupações quanto à carência, em Portugal, de uma literatura especificamente destinada às crianças. Releiam-se as seguintes passagens:

«Em Inglaterra existe uma verdadeira literatura para crianças, que tem os seus clássicos e ao seus inovadores, um movimento e um mercado em nada inferior à nossa literatura de homens sisudos. (...) Em Portugal nem eu tal jamais se ouvir falar. Aparece uma ou outra dessas edições de luxo, de Paris (...) que constituem ornatos de sala. (...)

Em Portugal nada. Eu às vezes pergunto a mim mesmo o que é que em Portugal lêem as pobres crianças. Creio que se lhes dá Filinto Elísio, Garção, ou outro desses mazorros sensaborões quando os infelizes mostram inclinação pela leitura» (Queirós, 1951, p.51-53).

Anos depois, o escritor, político, jornalista, pedagogo e diretor geral da Instrução Pública, de 1906 a 1910, Agostinho de Campos (1870–1944) defende intensamente a escrita para crianças com qualidade, preconizando a importância da literatura e da leitura na sua formação:

«e assim vamos progredindo vagarosos, mas seguros, neste campo tanto tempo abandonado e maninho, dominado pela alma infantil. Dar que ler às crianças, escrever para que elas leiam, não é só grande proveito imediato: é ponto de partida para mais amplos progressos e para revoluções e reformas mais ou menos significativas.

A escrever delas, pensa-se nelas; e à força de pensarmos e de fazermos pensar na construção dos cérebros, dos corações e dos caracteres infantis, havendo de ir vendo melhor o que nos falta e o que temos de errado» (Campos, 1992, p.32).

Segundo Shavit (2003, p.182), «o mesmo modelo histórico é comum a todos os começos das literaturas para as crianças, independentemente de quando e onde começaram a desenvolver-se». Os padrões históricos do desenvolvimento da literatura infantil revelam-se, assim, essencialmente idênticos aos de outros géneros literários, ultrapassando fronteiras nacionais e temporais. As literaturas destinadas às crianças parecem atravessar estádios de evolução semelhantes, e os fatores e instituições culturais que participam na sua formação são geralmente os mesmos. Nesse processo, o sistema educativo desempenhou um papel central ao fomentar a criação de um sistema literário infantil canonizado, cuja estratificação surgiu em parte para combater a influência da literatura popular.

Em Portugal, a relação entre a literatura para a infância e a escola definia-se como recíproca, ou seja, a escola necessitava da literatura infantil para difundir sentimentos, conceitos, atitudes e comportamentos, através da mobilização da narrativa e/ou da poesia. Por sua vez, os livros tinham sempre um lugar seguro nas escolas, como material complementar, fosse de leitura obrigatória ou de outras atividades pedagógicas.

Cumpramos recordar que a burguesia ascendente dos séculos XVIII e XIX desempenhou um papel determinante no patrocínio da expansão e do aperfeiçoamento do sistema escolar, assumindo

igualmente a responsabilidade pela estruturação e formulação de um conjunto de ideias que legitimam a educação, as suas conceções e práticas, vindo estas a constituir-se sob a designação de pedagogia.

As obras literárias predominantes no século XIX eram, em grande medida, as fábulas, género narrativo antiquíssimo, de índole fortemente moralizante, que procurava enfatizar a distinção entre o certo e o errado, atribuindo prémios e castigos em conformidade com a conduta humana. Paralelamente, destacavam-se os contos, que, similarmente, exaltavam o trabalho como fonte de dignidade do homem. É também neste período que, em consonância com o espírito romântico, se afirma a valorização da cultura nacional e regional, circunstância que conduziu à recolha e fixação escrita das primeiras compilações de contos populares, lendas e narrativas de tradição oral. No contexto português, destacam-se as *Lendas e Narrativas*, de Alexandre Herculano (1810–1877), e o *Romanceiro*, de Almeida Garrett (1799–1854). Como mencionámos, na Alemanha, os filólogos e historiadores Irmãos Grimm publicaram igualmente coletâneas de contos tradicionais, obras que se enraizaram de forma duradoura no imaginário de várias gerações de leitores. Na verdade,

«Muito antes de terem sido fixados através da escrita de alguns adaptadores, de Perrault e Grimm, para referir apenas os que se contam entre os mais célebres do repertório de contos para crianças, ou de terem sido fixados pela escrita ou por outros processos possibilitados pelo progresso tecnológico, por folcloristas e etnólogos, os contos de tradição oral constituíam um património popular. Contados ao serão, nas festas coletivas, desempenhavam um papel regulador de tensões num espaço de ficção em que se exprimiam conflitos, pulsões, o não dito da realidade social» (Traça, 1992, p.37).

Os contos de fadas, tal como foram adaptados pelos Irmãos Grimm, sofreram transformações significativas na sua função, passando a transmitir valores burgueses de índole ética e religiosa, bem como a expor normas orientadoras para o cumprimento de determinados papéis sociais. Apesar desta adaptação moralizadora, conservaram o elemento do maravilhoso e do fantástico, característico do género. Em Portugal, o principal responsável pela apropriação e reelaboração dos contos dos Irmãos Grimm foi Guerra Junqueiro, que os publicou sob o título *Contos para a Infância*.

A literatura destinada às crianças, antes do século XVIII, não era ainda reconhecida como parte integrante do campo cultural, sendo os livros então existentes, em grande medida, obras de ‘cortesia’. Como tem sido reiterado, pode afirmar-se que o seu propósito fundamental consistia em inculcar às crianças os comportamentos considerados adequados à vida em sociedade. Efetivamente,

«Só em finais do século XVIII, com os escritos puritanos para crianças, é que a Literatura para crianças se tornou um campo reconhecido culturalmente; nesse tempo foram publicados livros especiais destinados a preencher as necessidades educacionais das crianças.» (Shavit, 2003, p.184).

O progresso aludido não determinou o fim total e absoluto dos livros de cortesia. Estes apenas foram declinados paulatinamente ou viram o seu conteúdo inserido em novos livros infantis.

Como temos vindo a salientar, a principal razão para o tardio aparecimento de uma literatura especificamente destinada às crianças residiu no facto de esta se encontrar quase exclusivamente vinculada a finalidades de ensino e instrução, estando, por conseguinte, dissociada da dimensão artística e literária, o que dificultou a sua inserção no mercado livreiro. Até ao século XVIII, o sistema educativo não reconhecia plenamente o livro como instrumento pedagógico de aprendizagem. Contudo, com a profunda transformação desse sistema – que evoluiu de um modelo assente na aprendizagem individual para uma estrutura escolar organizada – a escola passou a legitimar o livro como recurso indispensável ao processo educativo das crianças. Essa nova configuração do ensino contribuiu para o aumento do número de leitores, uma vez que os filhos das classes alta e média, anteriormente submetidos a métodos informais de aprendizagem, começaram a frequentar a escola com o propósito de adquirir competências de leitura. Na verdade, o sistema educativo e diversas ideologias

«(...) responderam às exigências do novo público leitor, o qual, por sua vez, era um subproduto da inovação revolucionária do sistema escolar e determinou o enquadramento dos primeiros livros infantis canonizados. Assim tratou-se de um processo cíclico, impulsionado pela crescente procura de um novo público leitor e pela legitimação vinda de dentro do sistema educativo que tornou possível o desenvolvimento da literatura para crianças» (Shavit, 2003, p.136).

Contrariamente à literatura adulta, a literatura para crianças canonizada desenvolveu-se, portanto, com o objetivo de responder às necessidades do sistema educativo, observando-se o domínio do sistema educativo sobre a literatura infantil, desempenhando esta, ainda é em certa medida, nos dias de hoje, esse papel na formação das crianças.

Num primeiro momento, o sistema educativo, profundamente monopolizado e institucionalizado pela Igreja, encontrava nas próprias estruturas eclesiásticas as instalações necessárias ao funcionamento das escolas. A influência da instituição religiosa na literatura destinada à infância era igualmente evidente, uma vez que as obras publicadas tinham como finalidade exclusiva a leitura e, de forma particular, a transmissão dos princípios da fé cristã. Os manuais de leitura, de inspiração marcadamente religiosa, veiculavam os valores que a Igreja pretendia inculcar, recorrendo a

abecedários que incluíam o alfabeto, o Pai-Nosso, o Credo e os Mandamentos. A partir do início do século XVIII, a instituição religiosa viu-se, contudo, compelida a admitir o carácter lúdico e recreativo como componente do livro infantil, aumentando, assim, o seu poder de atração sobre os leitores mais jovens. Progressivamente, os interesses das crianças ultrapassaram os limites da leitura estritamente moralizadora e puritana, acompanhando o surgimento de novos modelos de escrita para a infância, sustentados em duas matrizes fundamentais: a vertente comercial e a Escola Moralista da Educação.

No seguimento do já referido, importa ressaltar que, durante o período da Idade da Razão, se desenvolveu a Escola Moralista da Educação, baseada nas reflexões de Locke (1632–1704) e de Rousseau (1712–1778). A finalidade desta escola era modelar a criança e, deste modo, determinar o seu futuro como um adulto. A considerável mudança que a Escola Moralista iniciou estava na nova razão de ser dos livros destinados a crianças, passando a leitura a ser vista como o meio adequado para atingir outros objetivos educativos. Até aos finais do século XIX, a natureza formativa era o que a escola e os livros compartilhavam, porque, «de facto, tanto a obra de ficção, como a instituição de ensino estão votadas à formação do indivíduo ao qual se dirigem» (Zilberman, 2003, p.21).

É inegável que as sucessivas transformações ocorridas no sistema educativo tiveram repercussões evidentes no campo editorial, em particular entre os editores de carácter comercial, que, atentos às novas conceções pedagógicas, se viam constrangidos a adaptar-se, sob pena de perderem relevância e êxito. Nesse contexto, obras de natureza imaginativa, como os contos de fadas, foram durante largo tempo consideradas inadequadas para publicação, independentemente do seu eventual valor económico, dado não se ajustarem às exigências moralizadoras e didáticas então dominantes. Os primeiros livros infantis de circulação oficial consistiam sobretudo em abecedários ou manuais de leitura, instrumentos cuja finalidade residia essencialmente na instrução religiosa das crianças. À medida que novas doutrinas educativas eram formuladas, a produção literária destinada à infância refletia essas mudanças, ganhando progressivamente maior diversidade temática e despertando maior interesse, o que contribuiu para a consolidação de um novo setor editorial. Consequentemente, o sistema literário infantil deixou de apresentar uma feição homogénea, passando a integrar diferentes tipologias, como narrativas morais, narrativas de animais, relatos de carácter instrutivo, manuais de leitura, entre outras formas que ampliaram significativamente o universo cultural da infância.

O processo de industrialização, ao introduzir novos meios de produção mecânica, aliado ao crescente número de leitores alfabetizados a partir do século XVIII, permitiu a multiplicação das produções artísticas e o seu acesso a uma população urbana em acelerado crescimento. Este fenómeno contribuiu para uma efetiva democratização do saber.

Neste contexto, a literatura destinada à infância passou a estruturar-se segundo uma dupla classificação: literatura canonizada e literatura não canonizada. Tal distinção assentava na oposição entre narrativas de carácter imaginário e textos de natureza não imaginária, dado que, durante longo período, os contos de fadas e a produção literária de matriz fantástica permaneceram marginalizados do *corpus* literário legitimado, subsistindo sobretudo através da literatura de cordel. Contudo, com o progressivo declínio desta última, o modelo das histórias imaginárias foi gradualmente incorporado no sistema canonizado, enquanto outros textos passaram a integrar o domínio não canonizado, ampliando a diversidade e complexidade do campo literário infantil.

4.5. Literatura para a infância na Europa

A literatura infantil na Europa encontra as suas raízes em múltiplas fontes, entre as quais o folclore, os relatos tradicionais, as adaptações populares de obras inicialmente destinadas a adultos e, de forma particularmente relevante no contexto alemão, a *Bíblia*, considerada o “livro dos livros”, em virtude das condições históricas, religiosas e sociais que a legitimaram como fundamento cultural e moral. É consensual afirmar-se que as origens da literatura para a infância se encontram nos abecedários e nas cartilhas pedagógicas. Por um lado, as crianças fascinavam-se com as lendas germânicas de carácter terrífico e com as aventuras das narrativas de cavalaria; por outro, tinham acesso às histórias bíblicas, cujo propósito essencial consistia em moldar a sua formação espiritual e comportamental segundo os mandamentos divinos. O primeiro livro especificamente concebido no formato de livro infantil surgiu em 1478, na cidade de Colónia, sob o título *Der Deelee Trost* (traduzido como *Consolação da Alma*). Da autoria de um monge, esta obra reunia narrativas seleccionadas dos textos sagrados, privilegiando sobretudo relatos da vida de santos e mártires, apresentados como exemplos edificantes destinados à formação moral da infância.

Com a Reforma Protestante, não apenas Erasmo de Roterdão (1466–1536), mas também Martinho Lutero (1483–1546) evidenciaram o seu interesse pela leitura e pela formação das crianças, promovendo, nesse contexto, a publicação de obras especificamente destinadas ao público infantil, tais como catecismos, bíblias e cancionários. A Reforma consolidou, assim, a *Bíblia Ilustrada* como livro fundamental da família, destinada tanto à instrução moral como à prática devocional. Neste mesmo espírito, Johann Hübner (1668–1731), professor e prolífico autor de obras de carácter didático em diversas áreas, concebeu, em 1714, uma *Bíblia Infantil*, concebida para ser utilizada tanto nas escolas como na educação doméstica.

As traduções das fábulas de Esopo (século VI a.C.) encontravam-se já amplamente difundidas nos países europeus, tendo, em terras germânicas, Burkhard Waldis (1490–1556) traduzido e publicado a obra *Esopus*. Em paralelo, começaram a surgir livros de urbanidade, destinados à formação ética e social das crianças, com conteúdos relacionados com boas maneiras e regras de comportamento em diversos contextos, por exemplo, à mesa, na rua ou em ambientes públicos. Um exemplo representativo é a publicação de 1529 intitulada *Zucht Mayester für die jungen Kinder*, traduzida em português como *Tratado de comportamento para a criança*. É também neste período que circulam as *Fliegende Blätter* (folhas volantes), consideradas precursoras das *Bilderbogen*. Estas folhas impressas combinavam gravuras com dísticos, veiculando lições morais, advertências e conselhos, desempenhando um papel relevante na formação cultural e comportamental da criança.

No ano de 1658, João Amós Coménio (1592–1670), então exilado em Praga e, posteriormente, acolhido na Alemanha, publicou a obra *Orbis Sensualium Pictus*, considerada a primeira cartilha ilustrada destinada às crianças. Este livro constituiu uma verdadeira revolução pedagógica, ao articular texto e imagem como instrumentos complementares no ensino e na aprendizagem, tornando o conhecimento mais acessível e apelativo. A sua publicação marcou um ponto de viragem na história da pedagogia e exerceu um impacto decisivo no desenvolvimento da literatura infantil, ao integrar o carácter didático com uma dimensão lúdica e visual inovadora.

Johann Bernhard Basedow (1724–1790), profundamente influenciado pelos ideais pedagógicos de Jean-Jacques Rousseau, publicou, em 1770, a obra ilustrada *Elementarwerke (Obra Elementar)*, dedicada à juventude. Esta obra abordava uma vasta gama de temas (botânica, zoologia, mineralogia, mitologia, história, vida doméstica, jogos e exercícios), configurando-se, de facto, como uma enciclopédia infantil inovadora. No mesmo espírito pedagógico, Basedow fundou e inaugurou em Dessau a escola progressista *Philanthropinum*, concebida segundo pressupostos filantrópicos e orientada para a formação integral da criança. As enciclopédias publicadas ao longo do século XVIII refletiam esta mesma orientação e tornaram-se obras emblemáticas do Iluminismo, traduzindo o ideal de difusão do saber e de educação racional e universalista para a juventude.

No ano seguinte, em 1771, Johann Bernhard Basedow publicou *Kleine Buch für Kinder aller Stände (Pequeno Livro para Crianças de Todas as Classes)*, obra que reunia lições de carácter moral e religioso destinadas a um público infantil interclassista. Na mesma linha pedagógica, em 1776, o também pedagogo alemão Friedrich Eberhard von Rochow (1734–1805) fundou escolas nos meios rurais e produziu textos dirigidos ao povo camponês alemão, entre os quais se destacou o periódico

Der Kinderfreund (O Amigo das Crianças), que alcançou ampla difusão e exerceu influência significativa em vários países da Europa.

Com o crescente interesse dos pedagogos anteriormente referidos pela literatura destinada à infância, os livros de textos foram gradualmente aperfeiçoados, ao mesmo tempo que surgiram os primeiros jornais infantis, bem como coletâneas e coleções de contos e novelas de carácter moral e instrutivo, concebidos especificamente para crianças. Estas publicações refletiam de forma nítida os princípios do Iluminismo, privilegiando a racionalidade, a educação moral e a difusão do conhecimento como instrumentos de formação integral do indivíduo.

O pedagogo e escritor Joachim Heinrich Campe (1746–1818) fundou, em 1778, uma sociedade educativa que alterou de forma significativa o paradigma pedagógico vigente. Até então, o educador era visto essencialmente como a autoridade que instruía a criança. Campe propôs, em contrapartida, uma concepção do mestre como interlocutor que dialoga com os alunos, estabelecendo uma relação de partilha em que transmite ensinamentos, mas simultaneamente aprende com as crianças. Dentro do mesmo espírito inovador, promoveu a criação da *Kinderbibliothek (Biblioteca Infantil)*, organizada de acordo com diferentes faixas etárias e integrando não apenas textos de carácter instrutivo, mas também poesias e canções. Tal iniciativa constituiu um marco relevante no progresso da educação infantil, ao introduzir a valorização da dimensão artística e cultural na formação da criança.

Seguindo o modelo de *Robinson de Defoe*, Campe publica *Robinson der Jüngere*, obra dedicada às jovens crianças que veiculava conhecimentos domésticos, geográficos, históricos e que ecoou em diversos países, originando imitações e variantes. Também Friedrich Justin Bertuch (1747–1822) publicou *Bilderbuch für Kinder, Livro de estampas para crianças*, uma enciclopédia e/ou um livro didático que continha uma série de desenhos e estampas de animais, plantas, frutos e minerais, sendo, ainda hoje, considerada uma preciosidade do bibliófilo infantil (Salem, 1970).

Um dos primeiros colecionadores e recontadores de histórias folclóricas alemãs foi o escritor Johann Karl August Musäus (1735–1787), que, em 1782, publicou *Volksmärchen der Deutschen (Contos Populares dos Alemães)*, uma coletânea de narrativas tradicionais reinterpretadas sob a forma de sátiras. Pouco tempo depois, editou *Moralische Kinderklapper für Kinder und Nichtkinder (Chocalho Moral para Crianças e Não-Crianças)*, obra de carácter instrutivo adaptada do original francês *Hochets Moraux*. Contudo, seria apenas com a contribuição decisiva dos Irmãos Grimm (Jacob Ludwig Grimm (1785–1863) e Wilhelm Grimm (1786–1859) que a Alemanha viria a dispor de uma das mais notáveis

e influentes coleções de contos populares destinados à infância, cuja relevância literária e cultural se manteve viva até à atualidade.

No prólogo dos contos de fadas dos Grimm, explicita-se

«Encerra-se nestes contos tudo o que há no mundo. Aparecem reis, príncipes, servos fiéis e artífices honrados, pescadores, moleiros, carvoeiros e pastores, todos muito próximos da natureza. Como nos mitos que nos falam da idade do ouro, também a natureza inteira se vivifica, e o sol, a lua, as estrelas podem oferecer-nos presentes e talismãs ou então deixar-nos sem nada; os anões trabalham nas montanhas à procura de metais preciosos, as ninfas dormem nos rios, os pássaros e as pedras falam e sabem exprimir os seus sentimentos; até o próprio sangue fala e grita, e assim a poesia exerce os seus direitos. (...) O livro não foi escrito para crianças, mas tanto melhor se lhes agrada; não teria tido tanto entusiasmo ao fazê-lo se não acreditasse que as pessoas mais velhas e amadurecidas o poderiam considerar importante do ponto de vista da poesia da mitologia e da história» (Villasante, 1977, p.29).

O êxito alcançado pelos contos grimmianos suscitou, na Alemanha e noutros contextos europeus¹, a tendência para a compilação de lendas antigas, mitos e narrativas provenientes de diferentes tradições nacionais. Neste quadro, destacam-se os contos de Adelbert von Chamisso (1781–1838), de Ludwig Tieck (1773–1853) e de Friedrich de la Motte Fouqué (1777–1843), bem como as lendas e baladas de Johann Ludwig Uhland (1787–1862). Importa, igualmente, referir Ernst Theodor Amadeus Hoffmann (1776–1822), cuja escrita se singularizou pelo humor peculiar e pela atmosfera fantástica, incomuns na literatura germânica da transição do século XVIII para o XIX, em pleno florescimento do Romantismo. A sua célebre narrativa natalícia *Nussknacker und Mausekönig* (*O Quebra-Nozes e o Rei dos Ratos*)² exemplifica essa originalidade, ao conjugar o universo do maravilhoso com elementos de humor sombrio, estabelecendo uma ponte duradoura entre a literatura alemã e o imaginário fantástico europeu (Salem, 1970).

Inspirado em *As Mil e Uma Noites*, Wilhelm Hauff (1802–1827) publicou, em 1825, o *Almanaque para o ano de 1826 destinado aos filhos e filhas da classe culta*, obra que se inscreve no movimento de valorização da narrativa fantástica e moralizante dirigida ao público juvenil. Paralelamente, desde o século XVIII, circulavam, conforme supramencionado, na Alemanha, as célebres *Bilderbogen* (folhas ilustradas), impressos populares que, recorrendo a imagens acompanhadas de pequenos textos ou legendas, desempenharam um papel importante na difusão cultural entre as crianças e na formação de um imaginário coletivo partilhado.

¹ Sobre a receção dos contos de Grimm em Portugal, vide: Cortez, M. T. (2001). *Os Contos de Grimm em Portugal. A recepção dos Kinder- und Hausmärchen entre 1837 e 1910*. MinervaCoimbra/Centro Interuniversitário de Estudos Germanísticos/Universidade de Aveiro.

² Sobre esta obra, vide: Silva, S. R. da & Martins, D. (2023). A pervivência dos clássicos em formato de livro-objeto: o caso d' O Quebra-Nozes (pp. 239-253), In *CONFIA 2023 10th International Conference on Illustration & Animation – Atas*. IPCA.

Também a poesia conheceu uma notável evolução na primeira metade do século XIX, resultante da conjugação entre a tradição da poesia popular e a valorização do folclore poético infantil. Assim, emergiu uma diversidade de expressões literárias, entre as quais se incluem jogos verbais, ladainhas, orações, esconjuros e adivinhas, que contribuíram para expandir e consolidar o património cultural da infância e reforçar a ligação entre a oralidade, a tradição e a criação literária.

Des Knaben Wunderhorn (A Trompa Mágica do Menino) é uma célebre coletânea de canções populares reunida por Achim von Arnim (1781–1831) e Clemens Brentano (1778–1842), que desempenhou um papel fundamental na redescoberta e valorização da tradição oral. Inspirada por este movimento, surgiu, em 1815, a compilação *Dichtungen aus der Kinderwelt (Poesias do Mundo das Crianças)*, que reuniu canções antigas, narrativas, lições morais e jogos infantis, constituindo um marco no desenvolvimento da poesia infantil e da literatura de tradição oral adaptada às novas sensibilidades pedagógicas. O interesse crescente pela poesia destinada à infância encontrou o seu ponto culminante na obra do musicólogo e folclorista Franz Magnus Böhme (1827–1898), intitulada *Deutsches Kinderlied und Kinderspiel (Canções e Jogos Infantis)*, que recolheu melodias e textos tradicionais, reforçando a ligação entre literatura, música e práticas lúdicas infantis (Salem, 1970).

Acrescente-se que, à medida que a poesia se foi afirmando, a sua orientação estritamente pedagógica foi progressivamente atenuada, cedendo lugar a uma valorização mais acentuada da dimensão estética, característica do espírito romântico.

Importa salientar que, a partir de meados do século XIX, o romance de aventuras se consolidou como o género literário de eleição do público juvenil. O escritor alemão Karl May (1842–1912), cuja obra alcançou extraordinária popularidade, recriou em papel muitas das experiências e paisagens que procurava transmitir, descrevendo com expressivo realismo as vastas pradarias, os bosques e os cenários onde as suas narrativas decorrem. Paralelamente, o francês Jules Verne (1828–1905) expandiu de forma notável o horizonte da imaginação juvenil, ao conjugar o espírito científico e exploratório do seu tempo com tramas de viagem e descoberta, oferecendo um modelo literário que também marcou profundamente a leitura juvenil do século XIX (Salem, 1970).

Na viragem para o século XX, consolidou-se a ideia de que o livro destinado às crianças deveria ser concebido como uma verdadeira obra de arte, quer no domínio da prosa, quer no da poesia. Inserido neste movimento estético e literário, Waldemar Bonsels (1880–1952) publicou, em 1912, *Die Biene Maja und ihre Abenteuer (Maia, a Abelha)*, obra que alcançou amplo reconhecimento e que inaugurou uma nova sensibilidade na literatura infantil, ao combinar o encanto narrativo com uma dimensão simbólica e poética fortemente marcada. O seu impacto superou o campo literário, dando

origem a múltiplas adaptações culturais ao longo do século XX, nomeadamente no teatro, cinema e, de forma particularmente popular, na televisão, onde a figura da Abelha Maia se tornou um ícone da infância ao nível internacional (em Portugal, por exemplo, foi um enorme sucesso televisivo).

4.6. A literatura para a infância em Portugal

Até finais do século XIX, a literatura para a infância em Portugal permanecia praticamente inexistente. O simples facto de se destinar ao público infantil conferia-lhe uma conotação depreciativa face ao restante panorama literário. A produção então disponível encontrava-se vinculada a uma vertente pedagógica e moralizadora, privilegiando funções educativas em detrimento da dimensão estética ou lúdica. O livro era entendido sobretudo como instrumento de instrução e não como espaço de deleite ou de fruição artística.

Em Portugal, para além das obras educativas/pedagógicas, das fábulas, segundo Maria Laura Pires, surgem, assim, no século XVIII, os contos de fadas, num mundo

«povoado de personagens imaginadas como as fadas, os gigantes, os anões, os dragões, os animais que falam que parece corresponder à satisfação das necessidades irracionais do público infantil, que não de todo consideradas nos chamados contos morais e de formação» (1981, p.60).

No entanto, segundo Natércia Rocha (1984), até ao século XIX, a única literatura a que a criança tinha acesso era às narrativas de tradição oral que não eram especificamente pensadas para crianças.

A segunda metade do século XIX e o início do século XX foram determinantes para esta literatura, observando-se «um maior interesse sobre a compreensão da infância e da sua natureza revela, ainda, outra preocupação designadamente em perceber se começou a escrever para crianças ou se paradoxalmente se começou a escrever sobre elas» (Rodrigues, 2008, p.171).

4.6.1. Século XIX

Tal como em grande parte do mundo, a literatura destinada especificamente às crianças era, em Portugal, praticamente inexistente até meados do século XIX, ainda que noutros países a sua produção já se revelasse mais desenvolvida. As crianças tinham acesso às mesmas obras lidas pelos adultos, não se verificando qualquer distinção de públicos. A escassa literatura infantil que circulava

encontrava-se intimamente ligada ao processo de alfabetização. Os livros mais próximos do universo das crianças eram, de facto, os manuais escolares. O livro concebido para a infância era, assim, entendido como mero instrumento pedagógico, sem a função de estimular a imaginação, a criatividade, a curiosidade, o prazer lúdico da leitura ou a descoberta do mundo dos afetos.

Deste modo, se a literatura para a infância se resumia praticamente ao contexto escolar, no espaço extraescolar a criança não dispunha de acesso a obras de recreação ou de lazer, restando-lhe apenas a tradição oral, através da escuta de contos populares transmitidos de geração em geração. A escassez de publicações, tanto originais como traduções, era clara e reveladora da ausência de um campo literário autónomo para a infância.

Todavia, a partir da segunda metade do século XIX regista-se uma alteração de paradigma. O conceito de infância começa a ser objeto de reflexão por diferentes áreas do saber (nomeadamente a psicologia, a sociologia e a pedagogia) o que permitiu a emergência gradual de um novo olhar sobre o papel da literatura na formação integral das crianças. Segundo Lemos (1972, p.11), «os progressos da pedagogia, nascidos do interesse romântico pela nebulosa infância e do optimismo educacional de Rousseau, provocaram, a partir do século XIX, um movimento de interesse pelo problema das leituras para as crianças».

Com o progressivo reconhecimento da infância como uma etapa fundamental no desenvolvimento e transformação do ser humano, começaram a surgir novos estímulos dirigidos a esta fase da vida. Entre esses estímulos destacou-se o aparecimento de uma literatura orientada para os primeiros anos de idade, embora marcada, na sua génese, por um forte carácter escolar e moralizante, uma vez que a produção dessas obras era, em larga medida, promovida pela Igreja e não por Estados laicos.

A partir da década de 70, um grupo de intelectuais portugueses pretendeu promover uma profunda mudança ao nível literário e cultural (Gomes, 2000). Nesse grupo encontravam-se, por exemplo, Antero de Quental (1842–1891) e Eça de Queirós (1845–1900). Lemos (1972, p.11) regista:

«Em Portugal, porém, o grande impulso dado neste sentido só partiu dos homens da geração de 70. Empenhados numa renovação da mentalidade portuguesa, imbuídos das ideias que “todos os dias chegavam da França”, como diz o mesmo Eça, os jovens que haviam de organizar as Conferências do Casino não podiam ficar alheios ao problema de educação infantil, então na ordem do dia das preocupações da Europa culta. Todos, de um modo ou de outro, deram o seu contributo».

Como foi já referido, no ano de 1877, Guerra Junqueiro (1850–1923) publica os *Contos para a Infância*. O autor, nas palavras de abertura da obra, declara que «(...) para educar as crianças é

preciso amá-las. As escolas devem ser o prolongamento dos berços. Por isso, os grandes educadores, como Froebel, têm uma espécie de virilidade maternal. O leite é o alimento do berço, o livro o alimento da escola». (Lemos, 1972, p.11)

Após esta publicação, seguem-se outras de índole semelhante, tais como *Contos de Andersen*, organizada por Gabriel do Monte Pereira (1847–1911) no ano de 1879. Adolfo Coelho (1847–1919), membro das Conferências do Casino, investigador na área da tradição e linguística, pública, no ano de 1882, *Contos Nacionais para Crianças*, obra na qual, na observação inicial, se encontra registado: «a escolha foi feita com todo o cuidado, para o fim a que é destinada a colecção: para ser lida às crianças que ainda não sabem ler, mas que já sentem interesse por essas velhas invenções anónimas, ou para lhes servir de primeiros exercícios de leitura» (Lemos, 1972, p.12).

Sem exceção, todos os autores de contos infantis deste período, iniciavam as suas obras com preâmbulos demonstrativos do tipo de obra e com a importância das obras destinadas a este público-alvo, como uma espécie de obrigatoriedade editorial não explícita, mas naturalmente implícita.

Também como já foi mencionado, no ano de 1882, Maria Amália Vaz de Carvalho (1847–1921), que considerava fundamental existência de textos dedicados a crianças, com base nos célebres contos de Grimm e de Hans Christian Andersen, publicou, juntamente com o seu marido, Gonçalves Crespo (1846–1883), a obra *Os Contos para os Nossos Filhos*. Em 1883, foram editados dois volumes dos *Contos de Grimm* por excêntrico Salomão Bensabat Saragga (1842–1900) que também publicou, no ano de 1888, uma coletânea de contos de Andersen. Esta tendência verificou-se em obras de muitos outros autores, como explicita Lemos (1972, p.15):

«A preocupação de criar uma literatura infantil surgiu com efeito entre nós em pleno fervor dos estudos folclóricos, quando as teorias positivistas retomavam e procuravam sistematizar a ideia romântica do povo criador, do poema obra de arte colectiva. As velhas narrativas tradicionais, que desde sempre tinham servido para adormecer ou entreter as crianças, surgiam assim aos pioneiros da literatura infantil portuguesa, como o primeiro, o mais natural dos alimentos espirituais que podiam ministrar-se à infância; e ao mesmo tempo, aureolava-as o prestígio recém-adquirido como peças de museu, elementos preciosos de estudo; esses contos, que tinham sido, segundo programaticamente afirmava Antero, a linguagem da humanidade na infância, deviam ser caros à infância individual».

Podemos afirmar que, nos últimos anos do século XIX, as produções para crianças multiplicaram-se, contrariando a pobreza literária infantil até então. Segundo Pires (1983, p.71-72), «os autores começaram a escrever para a criança em moldes semelhantes aos actuais (...) Foi de facto no século XIX que se começou a explorar “esse universo inexplorado: a criança”.

Parafraseando Lemos (1972), com a valorização da infância por parte de psicólogos e pedagogos, também os governos influenciados pelas preocupações dos seus concidadãos incluíram nas suas agendas medidas centradas no desenvolvimento infantil. A ideologia republicana acabou por adotar estas políticas como uma das peças centrais do seu discurso: «O intensificar da propaganda republicana e as reacções da defesa do regime monárquico provocaram um renovo de atenção pelos problemas da infância, que andavam no ar e serviam de cavalo de batalha na luta política» (Lemos, 1972, p.18).

As revistas infantis, as secções infantis nos jornais para adultos e os suplementos periódicos dedicados à infância surgiram nos últimos anos do século, marcando uma nova produção e um consumo literário que não existia.

No final deste século, como explicita Gomes (1997, p.70), encontram-se «finalmente lançadas as bases para o desenvolvimento de uma produção nacional de qualidade, mais liberta de pressupostos e implicações pedagógicas e moralizantes».

4.6.2. Século XX – até à I República

Em Portugal, entre os últimos anos do século XIX e os primeiros do século XX, ocorreram transformações políticas e culturais que marcariam de forma decisiva o curso da História. Este foi também um período particularmente fértil no domínio da produção literária destinada às crianças. As ideias republicanas, cada vez mais enraizadas, passaram a influenciar profundamente os programas políticos ligados à educação. Alteraram-se hábitos, modos de vida e relações familiares, colocando a criança no centro das atenções.

Inevitavelmente, com tantas alterações na sociedade, uma nova visão da literatura para a infância desponta, adquirindo «a sua dimensão própria e deve ter como fim estimular a imaginação, desenvolver o sentido de humor, encorajar o gosto pela literatura em geral e alargar a compreensão de outras raças e países» (Pires, 1983, p.91).

Na verdade, era necessário despertar nos cidadãos o espírito crítico e cívico enquanto membro de uma sociedade, contribuindo, assim, para o progresso de um país. Apelava-se implicitamente a uma viragem na conceção da literatura para crianças,

«(...) os ideais democráticos e republicanos dominantes no período compreendido entre 1910 e 1926, as goradas preocupações em torno da alfabetização, da educação pré-escolar e escolar e a afirmação pública dos valores da liberdade, da instrução, do trabalho e do progresso, a par do

incremento da imprensa infantil e das publicações para a infância, terão ocorrido para a criação de um clima propício à conformação de uma nova literatura para a infância em Portugal, mais consciente da sua dimensão lúdica e estética e mais liberta, desse modo, da intencionalidade pedagógica e moralizante que inquinou muito da produção anterior» (Gomes, Ramos & Silva, 2007, p.14).

Como reflexo destas correntes ideológicas e culturais, foi surgindo progressivamente uma literatura de receção infantil contemporânea, pensada a partir de uma preocupação pedagógica que privilegia os interesses e a formação integral da criança. Neste contexto, destaca-se a figura de Ana de Castro Osório (1872–1935), consensualmente reconhecida como a fundadora da literatura para a infância em Portugal e agente determinante no processo de consolidação de um discurso literário dirigido especificamente ao público infantil. A sua intervenção, ainda no século XIX, concretizou-se, logo em 1897, com a publicação de uma extensa série de fascículos reunidos na coleção *Para Crianças*, na qual predominavam os contos tradicionais «recolhidos da boca do povo» (Lemos, 1972, p.20). Esta recolha, articulada com uma intencionalidade cívica explícita, configurava-se como instrumento de educação moral, patriótica e republicana, inscrevendo a literatura que tem na criança o seu preferencial destinatário no quadro mais amplo do projeto cultural e político de modernização da sociedade portuguesa.

Assim, muitos autores escreveram originais, traduziram e compilaram textos. Esta fase de expansão, desenvolvimento e transformação da literatura para a infância é apelidada pelos investigadores de “Idade do Ouro”, porque, na verdade, se verificou um incremento notório da produção ou edição e da própria qualidade estética, constituindo-se, deste modo, uma época considerada prodigiosa.

Pires (1983, p.93), por exemplo, explicita que,

«(...) embora tenha havido modificações, houve também muitos temas que se mantiveram, tanto mais que as fontes são sempre as mesmas, sobretudo o folclore. Outro aspecto que marca igualmente a nossa época é que muitos dos maiores escritores portugueses, conscientes decerto da importância que este ramo da literatura merecia, não desprezaram dar-lhe a sua colaboração, pelo que, como veremos, temos obras escritas para a infância por autores como Aquilino Ribeiro, António Sérgio, Maria Lamas, Raul Brandão, António Botto e Jaime Cortezão».

5. Matriz da literatura para a infância

A literatura destinada ao público infantil constitui um subsistema literário relativamente recente no quadro dos estudos literários. A sua análise tem sido frequentemente enquadrada pela teoria dos polissistemas, desenvolvida por Itamar Even-Zohar (1939–) e posteriormente ampliada por diversos investigadores. Esta teoria propõe uma abordagem sistémica e dinâmica das literaturas e das traduções, concebendo-as como partes integrantes de um conjunto mais vasto de sistemas interdependentes (os polissistemas) que coexistem, interagem e competem com outros sistemas de natureza cultural, social e geográfica. Nesta perspetiva, a cultura e a literatura não são concebidas como entidades estáticas ou isoladas, mas antes como realidades em permanente reciprocidade e transformação (Marozo; Rizzon & Cunha, 2013).

Neste contexto, merece particular destaque o contributo de Zohar Shavit, investigadora israelita que se dedicou ao estudo da génese e da consolidação da literatura infantil enquanto segmento distinto, sempre em estreita relação com o sistema educativo e com o polissistema literário em toda a sua complexidade (Miranda de Lima, 2016). Shavit aplicou, de forma pioneira, os pressupostos da teoria dos polissistemas ao campo da literatura infantojuvenil e das traduções, sublinhando a especificidade das regras e funções que regem este subsistema. A própria autora afirma, em *Poetics of Children's Literature*, que «the point of departure in my study is the assumption that children's literature is part of the literary polysystem, that it is a member of a stratified system in which the position of each member is determined by socioliteracy constraints» (Shavit, 1986, p. 10).

Já mencionámos, neste nosso estudo: não existia o estatuto de criança até à metade do século XVIII e a literatura com a qual tinham contacto era precisamente a mesma a que os adultos tinham acesso. Deste modo, «percebe-se (...) a inexistência da chamada literatura infantil, pois, oral ou escrita, clássica ou popular, a literatura veiculada para adultos e crianças era exatamente a mesma, já que esses universos não eram distinguidos» (Filho, 1995, p.108). Isto significa que, até à consolidação de um subsistema autónomo, os primeiros livros destinados ao público infantojuvenil consistiam, maioritariamente, em adaptações de textos originalmente dirigidos a leitores adultos. Com efeito, como observa Miranda de Lima, «as normas caducas no polissistema literário migram para a literatura infantil, como mostra o caso do romantismo que, perdendo a força na literatura adulta, emprestou seus temas à infantil» (2016, p.226). Este fenómeno evidencia o lugar periférico e subordinado ocupado pela literatura infantil nos primórdios da sua formação, funcionando como espaço de receção e reciclagem de convenções já obsoletas no sistema literário dominante.

A literatura para a infância foi, durante um longo tempo, uma espécie de enclave literário. Só mais recentemente é que começou a encontrar o seu caminho e a sua própria voz. De acordo com Shavit, segundo Miranda de Lima (2016),

«a autora examina aquilo que chama de *manipulações culturais*, questionando quem seria culturalmente responsável pela literatura infantil como um produto literário da sociedade, e propõe buscar compreender o comportamento da literatura infantil considerando-a parte da cultura» (p.226).

Ainda retomando as palavras de Miranda de Lima (2016, p.226), parafraseando Shavit, «a literatura infantil, até um período muito recente, possuía um estatuto periférico no sistema literário, decorrente da posição da criança na sociedade e da pressuposta missão pedagógica da literatura».

Com a industrialização das sociedades, emergiram novas classes sociais, nomeadamente a burguesia, que ambicionava o mundo aristocrático e, nesse sentido, a literatura para crianças surgiu para atender a valores da classe burguesa. Cerrillo (2007, p.82) lembra que

«Antes de saber leer y escribir, los niños participan de muchas manifestaciones del folclore literario, formando parte de la cadena hablada que interviene en la recepción y, en ocasiones, en la transmisión de obras literarias de tradición oral, algunas de las cuales tienen a los propios niños como principales e, incluso, únicos destinatarios: cuentos maravillosos, nanas, juegos mímicos, oraciones, cuentos de nunca acabar, trabalenguas o adivinanzas».

Reconhecida enquanto literatura especificamente destinada à infância no denominado período de ouro identificado por Peter Hunt, tornou-se fundamental a definição de uma matriz crítica que permitisse avaliar e selecionar textos concebidos ou adaptados para crianças. Essa matriz analítica assenta, de forma estruturante, em dois eixos principais: o acervo literário tradicional de transmissão oral e o conjunto dos clássicos.

O acervo oral compreende, por um lado, as formas narrativas de tradição oral (contos populares, mitos, lendas, fábulas e parábolas) e, por outro, as formas de carácter poético-lírico igualmente provenientes da oralidade. Neste último grupo, inserem-se as lengalengas, os trava-línguas, as adivinhas, as rimas infantis, as canções de embalar e os provérbios, cuja função se articula com processos de socialização, transmissão cultural e iniciação estética. Aguiar e Silva afirma que

«Com efeito, a literatura infantil, quer oral quer escrita, tem desempenhado uma função relevantíssima, atendendo aos seus destinatários, na modelização do mundo, na construção dos universos simbólicos, na convalidação de sistemas de crenças e valores. Esta função modelizadora,

indissoluvelmente ligada à imaginação, à fantasia e ao prazer lúdico, manifesta-se de modo específico na exploração das virtualidades da língua que muitos textos da literatura infantil realizam com surpreendente criatividade» (Aguar e Silva, 1981, p.14).

5.1. Formas narrativas de tradição oral

«Sob esta designação [formas narrativas de tradição oral] integram-se os textos da literatura tradicional de transmissão oral que evidenciam características predominantemente associadas ao modo narrativo» (Bastos, 1999, p. 66). Até ao século XVII, não existia ainda a concepção de um universo especificamente infantil: as crianças partilhavam o quotidiano com os adultos e acediam, através da oralidade, às mesmas histórias, mitos e narrativas que circulavam nos contextos comunitários. Na verdade,

«A narrativa tradicional possui vários aspectos que, de uma maneira ou outra, estarão presentes nas mais conhecidas narrativas infantis, como a opção deliberada pela oralidade; a temática popular, de natureza folclórica; os indícios de um apagamento autoral, na medida em que as narrativas tradicionais nascem de experiências muitas vezes colectivas etc.» (Silva, 2006, p.282).

Deste modo, as narrativas de tradição oral, como o próprio nome sugere, eram transmitidas pela oralidade e constituíam um veículo privilegiado de preservação e difusão de cultura, experiências coletivas e valores morais ao longo de gerações. O folclore de cada povo encontrava nesse processo oral o seu modo primordial de perpetuação. Apesar do advento de múltiplas tecnologias de comunicação, esta forma ancestral de partilha de saberes e de transmissão cultural mantém-se ainda presente na contemporaneidade.

Segundo Aguar e Silva (1981, p. 11),

«A literatura infantil oral constitui, sob o ponto de vista comunicacional, uma típica “arte da memória”: transmitidos de geração em geração como um acervo de experiência humana e de sabedoria intemporais, como expressão da “memória” dum povo e duma cultura, cristalizados em regra formal e tematicamente, os seus textos pervivem na memória dos emissores e na memória, pronta e tenaz das crianças – memória esta que os textos muito frequentemente exercitam, através de adequados mecanismos lúdico-formais. “Contar um conto”, “aprender um conto”, “saber um conto” são por excelência actividades memoriais».

O surgimento de uma literatura especificamente destinada às crianças encontrou a sua principal fonte de inspiração nas narrativas orais e nas tradições folclóricas perpetuadas ao longo de

gerações. Muitos dos autores que se dedicaram posteriormente a escrever para o público infantil transcreveram para o papel as histórias que haviam escutado no seio familiar (dos pais, dos avós e dos antepassados mais remotos). Como sublinha Gomes (1997, p.43), «a literatura tradicional de transmissão oral foi sempre objecto de vivo interesse por parte de muitos dos autores desse vastíssimo e diversificado universo de textos a que hoje chamamos literatura para crianças e jovens».

As formas narrativas de tradição oral incluem o conto popular, o mito e a lenda, a fábula, a parábola e os contos de fadas – estes últimos, por vezes indistintos do conto popular –, para além de outros géneros cuja génese radica na oralidade. Nesse sentido, destaca Cecília Meireles (1984, p.66): «Em todas as latitudes, e desde sempre, é a Literatura Tradicional a primeira a instalar-se na memória da criança. Ela representa o seu primeiro livro, antes mesmo da alfabetização, e o único, nos grupos sociais carecidos de letras. (As histórias pertencentes à tradição oral dos povos) é a contribuição mais profunda na Literatura Infantil».

5.1.1. Contos populares

«A audição de contos populares constituía a única forma de distração numa sociedade em que apenas alguns sabiam ler» (Pires, 1983, p.28). Nos tempos antigos, era comum que, nos serões passados à lareira, as comunidades se reunissem para ouvir e partilhar histórias populares, muitas vezes de carácter mirabolante, que funcionavam como forma privilegiada de entretenimento e socialização. Como observa Machado (1994, p.12), «o ato de narrar, contar e recontar, torna-se um impulso natural do ser humano». De facto, os contos acompanham a humanidade desde os seus primórdios; desde que o homem adquiriu a linguagem verbal, esta arte de narrar tem sido transmitida oralmente de geração em geração em diferentes partes do mundo.

A importância do conto popular enquanto objeto de estudo foi sublinhada por Propp (2003), que o inscreve simultaneamente no campo do folclore, enquanto prática antropológica, e no domínio literário, como forma narrativa. Estas narrativas breves, de autoria anónima, refletem a cultura, os valores e as crenças de um povo, assumindo-se como espelho identitário das comunidades que as produzem.

O hábito de contar histórias tem, assim, milhares de anos de permanência histórica. Nas palavras de Pires (1983, p.48), trata-se de um fenómeno «intrínseco à transmissão de cultura, aliado simultaneamente ao trabalho e ao lazer». Ao longo do tempo, o conto tradicional demonstrou, por um lado, resiliência face à mudança, preservando estruturas simbólicas fundamentais, mas, por outro,

uma notável adaptabilidade, ajustando-se a novos contextos sociais e culturais sem perder a sua essência. Ainda para Pires (1983, p.51), os contos «correspondem à evolução de costumes, de crenças, de modos de vida, evolução essa que pode tornar pouco a pouco, incompreensíveis ou inaceitáveis certos temas, certos motivos ou certos traços».

O conto tradicional é uma manifestação literária com grande adesão por parte das crianças, essencialmente por possuir um papel fundamental no desenvolvimento da sua formação e pelo seu sentido lúdico.

Mateus (1997, p.52) considera que, nos últimos anos do século XVII,

«os contos passaram a ter objectivos didácticos de ensinar as crianças a aprender o código de civilidade da época, a obedecer incondicionalmente à autoridade paterna, perceber as diferenças sociais e sexuais, os diferentes papéis na família, em suma, eles deviam de reforçar nas crianças o poder das classes superiores e ensinar maneiras de o manter, eles reproduziam as relações de poder da classe dominante».

O contador de histórias constitui uma figura ancestral, profundamente enraizada no imaginário coletivo e presente ao longo de inúmeras gerações na História da humanidade. O ato de narrar sempre desempenhou um papel central, não apenas como forma de perpetuar a cultura de uma comunidade, mas também como meio de renovação simbólica e de transmissão de práticas, valores e experiências que contribuíram para a transformação das sociedades.

Na concepção tradicional, particularmente em épocas anteriores à modernidade, a infância não era reconhecida como uma etapa autónoma do desenvolvimento humano. As crianças eram vistas essencialmente como adultos em miniatura e, nesse sentido, partilhavam dos mesmos interesses e referências culturais, sendo-lhes transmitidas as mesmas histórias que circulavam entre os adultos. Durante a Idade Média, por exemplo, os contos populares não eram concebidos especificamente para o público infantil; contudo, constituíam o único veículo narrativo a que as crianças podiam aceder, inserindo-se no mesmo universo cultural dos mais velhos.

De acordo com Pires (1983, p.28), os contos populares «constituíram sempre uma fonte inesgotável a que os escritores de obras para a infância foram procurar inspiração». Este património de tradição oral assume um valor pedagógico indiscutível, uma vez que contribui para a formação da personalidade da criança, transmitindo valores culturais, sociais, éticos e morais, e simultaneamente preparando-a para o exercício de uma cidadania consciente e crítica. Além disso, ao estimular a imaginação e a criatividade, estas narrativas desempenham uma função essencial no desenvolvimento cognitivo.

A vitalidade dos contos populares reside na sua natureza oral: transmitidos de geração em geração, conservaram-se vivos na memória coletiva e permanecem como legado cultural. Em Portugal, foi sobretudo a partir do século XIX, no contexto do Romantismo, que se intensificaram os processos de recolha, compilação e transcrição destes relatos, através do trabalho pioneiro de investigadores e escritores como Adolfo Coelho, entre outros, que contribuíram para a preservação e valorização deste património imaterial. Veja-se que

«O primeiro a publicar uma colectânea portuguesa de “Contos Populares Portugueses”, em 1879. Esta colecção é muito interessante sobretudo devido às ideias de Adolfo Coelho, que advoga o emprego dos contos e formas afins com intuitos pedagógicos e a utilização de jogos e rimas infantis para as crianças aprenderem a língua pátria “por meio de feições transitórias de falar simplificando e impregnado de imaginação”» (Pires, 1983, p.79).

Além de escritores que publicavam os seus contos, outros compilavam e reescreviam, adaptando, por exemplo, contos populares de autores internacionalmente reconhecidos, como os Irmãos Grimm ou Hans Christian Andersen, por exemplo.

5.1.2. Mito e Lenda

Para enfrentar e procurar dar resposta a questões fundamentais relacionadas com a origem da vida e do mundo, as culturas antigas recorreram a narrativas míticas e lendárias, estruturadas em torno de rituais fabulosos e histórias de magia. Por meio destas narrativas, procurava-se compreender fenómenos naturais, afastar perigos (reais ou imaginários) e conferir sentido à experiência humana, atribuindo-a à intervenção de deuses, semideuses e heróis.

O mito e a lenda encontram-se, há séculos, profundamente enraizados tanto no imaginário individual como no coletivo, constituindo elementos estruturantes da identidade cultural de cada povo. Quer transmitidos oralmente, quer fixados pela escrita, estes relatos habitam o nosso imaginário, nesse espaço onde a fronteira entre realidade e ficção se esbate e se torna difusa.

Desde a infância, a construção do imaginário de cada indivíduo e o processo de enriquecimento cultural coletivo são indissociáveis deste tipo de narrativa. O seu carácter intemporal deve-se ao poder de encantamento, fascínio e entusiasmo que exercem sobre os seres humanos, assegurando a sua permanência e a sua transmissão de geração em geração.

Na verdade,

«Durante muito tempo, confundiu-se lenda com mito, na medida em que, ao ser encarado como uma história tomada de figuras deificadas de um passado longínquo, este simboliza as crenças de uma comunidade, e os acontecimentos que narra são tidos por verdadeiros. Por outro lado, o facto de o mito oferecer conteúdos e enredos para a literatura (por exemplo, a mitologia germânica, forneceu enredos para muitos contos de fadas), favoreceu uma certa simbiose com determinados géneros literários, de que se destaca a lenda» (Parafita, 1999, p.97).

Os mitos podem ser entendidos como narrativas tradicionais de carácter simbólico, frequentemente protagonizadas por figuras sobrenaturais como deuses, heróis ou monstros, e que procuram explicar fenómenos naturais e factos da existência através de metáforas e simbolismos. Como sintetizou Fernando Pessoa, na obra *Mensagem*, «o mito é o nada que é tudo» (1986, p.1146), sublinhando a dimensão paradoxal desta forma narrativa que, ao mesmo tempo que se inscreve na imaginação, assume força estruturante na compreensão do real.

A função primordial dos mitos relaciona-se, assim, com a interpretação do mundo e com a definição do lugar do ser humano no cosmos, oferecendo respostas a perguntas que a ciência não fora ainda capaz de esclarecer. Paralelamente, cumprem também uma função social, ao transmitirem valores, crenças, normas e modelos de conduta, tornando-se veículos de identidade cultural e de coesão comunitária.

Diversamente, as lendas, entendidas como derivações dos mitos, procuram assentar a sua narrativa em acontecimentos históricos ou em figuras humanas do passado. Todavia, pela forma como são transmitidas, essas histórias acabam por ser distorcidas ou ampliadas, adquirindo um tom fantástico que as dota de encanto e intemporalidade. O conhecido ditado «quem conta um conto, acrescenta um ponto» ilustra bem este fenómeno de transformação, característico de narrativas cuja principal via de transmissão é a oralidade.

Do ponto de vista conceptual, o termo “mito” apresenta uma evidente polissemia. Como defende Mircea Eliade, «o mito é uma realidade cultural extremamente complexa, que pode ser abordada e interpretada em perspetivas múltiplas e complementares» (1972, p.12). A sua aceção mais arcaica foi-se, no entanto, diluindo ao longo do tempo, e, na contemporaneidade, a palavra “mito” é frequentemente utilizada para designar o que é falso, ilusório ou fantasioso, perdendo a sua densidade simbólica original (Parafita, 2021).

Ainda assim, o mito não está necessariamente associado apenas à mística ou ao sobrenatural; corresponde, de forma mais ampla, a narrativas que procuram dar conta da origem, da organização e da ordem do mundo, estruturadas em torno da ação de deuses e heróis. Como sustenta Burkert, «o

mito neste sentido nunca existe puro em si, mas tem por alvo a realidade; o mito é simultaneamente uma metáfora ao nível da narração» (1991, p.18).

Neste enquadramento, a função essencial dos mitos é a de servir de modelo e referência para a ação humana, oferecendo arquétipos de comportamento e legitimando práticas sociais e religiosas, muitas vezes concretizadas através do culto.

Segundo Bastos (1999, p.67), Van Gennep constata que

«o mito seria uma narrativa “localizada em tempos e regiões fora do alcance humano e com personagens divinas”, enquanto que na lenda “o local é indicado com precisão, as personagens são indivíduos determinados cujos actos têm fundamento aparentemente histórico e qualidade heróica”».

A principal função das lendas reside na preservação da memória coletiva de um povo, constituindo-se como narrativas que não apenas transmitem valores, costumes e tradições, mas também procuram dar explicações simbólicas para fenómenos que, em determinado momento histórico, se apresentavam como inexplicáveis. Nesse sentido, as lendas assumem uma dupla dimensão: por um lado, contribuem para a continuidade histórica e cultural das comunidades, garantindo a transmissão de saberes, práticas e visões do mundo; por outro, oferecem padrões de conduta e de pertença que fortalecem a coesão social.

Mais do que simples relatos do passado, as lendas funcionam como veículos de socialização, na medida em que inscrevem os indivíduos numa identidade partilhada, e também como formas de entretenimento, capazes de fascinar pela sua mistura de elementos históricos e imaginários. A sua força simbólica reside no facto de os relatos lendários oscilarem entre a realidade e a ficção, permitindo à comunidade reinterpretar a sua própria história e reconfigurar a sua memória coletiva ao longo do tempo, principal função das lendas está na preservação da memória de um determinado povo, transmitindo valores e costumes, explicando fenómenos inexplicáveis. São consideradas um veículo de socialização e entretenimento.

5.1.3. Fábula

As fábulas são pequenas histórias, em que geralmente intervêm animais para ilustrar as experiências morais dos seres humanos, explicando com sabedoria popular um facto da natureza» (Pires, 1983, p.58). Trata-se de curtas composições narrativas, escritas em prosa ou em verso, cuja função central é instruir de forma lúdica, terminando quase sempre com uma lição de carácter ético-

moral. A presença constante de animais enquanto personagens, assumindo traços humanos, constitui um recurso simbólico de longa duração na literatura universal, já presente desde as origens remotas da tradição fabulística.

Este género literário, considerado uma das formas narrativas mais antigas, remonta à Antiga Suméria, no século XVIII a.C., encontrando-se já amplamente cultivado na Antiguidade e mantendo-se vivo até à atualidade. A sua permanência histórica explica-se pela simplicidade narrativa, pela universalidade das situações apresentadas e pela eficácia pedagógica da moral final, que continua a ter ressonância em diferentes culturas e épocas.

Na Europa medieval, o maior expoente da tradição fabulística foi Esopo (séculos VII-VI a.C.), escravo e contador de histórias grego, a quem se atribui a compilação das fábulas que circulavam oralmente, nas quais animais personificados veiculavam mensagens morais de fácil assimilação. Mais tarde, Fedro, poeta latino, desempenhou igualmente um papel fundamental na difusão do género, ao adaptar para verso latino as histórias esópicas, favorecendo a sua preservação e circulação no mundo romano e, posteriormente, no ocidental. Com a junção de elementos orientais trazidos pelos árabes e pelos cruzados, surgiu na tradição greco-latina, os bestiários medievais, «famosa colecção grega de cinquenta histórias fabulosas com carácter simbólico e moralizador, que foi traduzido em muitas línguas» (Pires, 1983, p.39). Espécie de compêndios de história natural, que provieram da fisiologia grega, na atribuição de poderes, habilidades ou características das divindades gregas. Nestes bestiários, as qualidades humanas estavam personificadas nos animais, a coragem estava representada no leão, a ambição pelo lobo, a sabedoria à coruja e a astúcia à raposa.

As fábulas, presença comum a todas as literaturas do mundo, foram desde cedo utilizadas como instrumento pedagógico, pela sua capacidade de transmitir ensinamentos de carácter moral e comportamental. Estas narrativas curtas, em regra ficcionais e alegóricas, visavam inculcar valores sociais e éticos, apresentando modelos de atitudes humanas consideradas corretas.

De carácter intemporal e transversal a diferentes épocas, a persistência deste género literário é atestada pela sua releitura e cultivo em várias tradições nacionais. Destacam-se, entre outros, Jean de La Fontaine (1621–1695), em França, cuja obra consolidou a fábula como género clássico de moralização; Gotthold Ephraim Lessing (1729–1781), na Alemanha, que lhe conferiu novos contornos filosóficos; e Geoffrey Chaucer (1345–1400), em Inglaterra, que incorporou elementos fabulísticos na sua escrita, reforçando o seu alcance cultural e educativo.

Em Portugal, o interesse por este estilo literário foi também uma tendência notória, por exemplo, «desde a inclusão da fábula de *A Raposa e o Lobo* na *Crónica de D. João I* de Fernão Lopes» (Pires, 1983, p.39), “o guardador das escrituras” da Torre do Tombo.

La Fontaine, o célebre fabulista francês, inspirado na tradição esópica, compôs doze livros de fábulas reunidos em quatro volumes, publicados respetivamente em 1668, 1678, 1679 e 1694, num total de duzentos e quarenta e dois textos. Como observa Pinheiro Chagas (citado por Fontaine, 2016, p.20), a obra de La Fontaine representa uma das mais significativas reelaborações modernas do património fabulístico, consolidando-o como género literário de referência para a moralização e a pedagogia social:

«o que constitui o seu encanto supremo é a vida potente que ele sabe dar a todos esses animais que se movem no imenso tablado da natureza, que falam a linguagem que ele lhes presta, obedecendo a paixões que ele lhes atribui (...) La Fontaine escreveu verdadeiramente a “comédia humana” dos animais (...) Naturalista ou não, La Fontaine conhece admiravelmente os animais, como conhece uma sociedade um viajante finamente observador, que se pode uma ou outra vez enganar no estudo de alguns costumes, mas que perfeitamente a compreende nos seus traços capitais (...) La Fontaine era um lago límpido e cristalino, onde se mirava a natureza com as suas lágrimas e os seus risos, com os seus milhares de personagens envolvidos nas mil peripécias encontradas da tragicomédia que constitui a existência na Terra, tanto a existência do homem como a do animal e da planta».

Jacques Rousseau (1712–1778), com uma tradição vincada no âmbito da educação moral, criticou, em *Émile* (1762), as fábulas enquanto leitura para crianças. Similarmente, em Portugal, Almeida Garrett (1799–1854), em *Da Educação* (1829), manifestou-se contra o uso de fábulas enquanto instrumento educativo.

Independentemente das críticas, estas composições breves alcançaram o seu auge no século XIX, pela mão de Bocage (1765–1805), Curvo Semedo (1766 – 1838), João de Deus (1830–1896), entre outros, com a publicação de traduções e versões das fábulas de La Fontaine.

No século XX, «a fábula alcança vitalidade renovada, assistindo-se a uma reconfiguração do género pelo recurso à paródia ou à subversão das matrizes clássicas» (Neves, 2008, p.2). Neste contexto, Aquilino Ribeiro (1885–1963), embora não sendo um fabulista no sentido estrito, integra na sua obra elementos característicos da tradição fabulística, como a utilização de animais com traços antropomórficos e a construção de narrativas com forte carga moral. Em vez de reproduzir os modelos clássicos, Aquilino reinventa-os, explorando de forma inovadora a inter-relação entre ser humano e

animal. A metáfora e a alegoria, herdadas da fábula tradicional, permanecem estruturantes, mas adquirem uma feição crítica e atualizada, resultando numa «visão ficcional matizada da figuração antropomórfica do animal enquanto símbolo humano» (Neves, 2008, p.2).

5.1.4. Parábola

Etimologicamente, a palavra parábola provém do grego «parabolé», que significa comparação, analogia ou discurso alegórico.

No âmbito literário, a parábola é um texto narrativo breve de carácter alegórico, em que se recorrem a situações e a personagens humanas para estabelecer uma comparação entre a realidade e o plano simbólico ou fictício.

A linguagem utilizada nesse tipo de narrativa é figurada e simbólica, recorrendo frequentemente a metáforas, o que a torna mais complexa do que a fábula. O seu objetivo principal é transmitir ensinamentos de ordem moral, ética ou religiosa. Tradicionalmente, as parábolas estão associadas a contextos de reflexão espiritual, de sabedoria prática e de orientação de conduta, sendo particularmente abundantes na Bíblia, sobretudo no Novo Testamento.

Segundo Lavisio & Barbosa (2016, p.51),

«As Parábolas são entendidas como histórias de estrutura composicional curta e objetiva tem como foco transmitir ensinamentos e normalmente, eles são aplicados a comparações da vida real com elementos comuns à época em que foram escritas. Os ensinamentos transmitidos são os mais variados, mas normalmente, vemos ensinamentos ligados à moral e virtudes, à sabedoria e também à religião e doutrina».

Em contexto escolar, a parábola também é apresentada como uma narrativa curta alegórica que relata acontecimentos naturais ou hipotéticos, envolvendo elementos da vida quotidiana. As parábolas definem-se pela sua simplicidade e sabedoria, ideais para ensinar às crianças valores como a honestidade, a amizade, o respeito, o perdão, entre outros, ajudando a refletir sobre atitudes e normas a seguir.

5.2. Formas poético-líricas da tradição oral

«Qualquer que seja a perspectiva pela qual se analise a Literatura Infantil, ela jamais prescinde do conceito de oralidade, que perspassa toda a sua história e todo o seu entendimento» (Silva, 2006, p.288).

Independentemente das formas, a tradição oral encontra-se sempre presente nas fontes de inspiração dos textos dedicados às crianças. Referimo-nos, agora, a textos nos quais ecoam poesia.

«Muitos são os poetas que (se) dedicam a brincar com as palavras apresentando à criança a ludicidade do texto poético, com as suas rimas, os seus ritmos, as suas sonoridades. A palavra poética é transgressora ao desautomatizar as coisas cotidianas; nesse mundo do poetar, as coisas inanimadas ganham vida, e tudo se torna encantamento numa lógica ilógica» (Debus, 2006, p.55).

Alguns estudiosos da literatura infantil reconhecem e defendem a existência de uma relação estreita entre a linguagem poética e a linguagem da infância, salientando que, em conjunto, despertam a criança para jogos fonéticos, morfológicos e semânticos (Azevedo & Melo, 2012).

O contacto com formas poéticas-líricas de tradição oral inicia-se logo nos primeiros anos de vida.

Natércia Rocha (1990, citado por Reis, 2014, pp.85-86) sublinha a relevância dessa precocidade no contacto da criança com tais formas, afirmando:

«Para muitos de nós, adultos de hoje, o contacto com a poesia começou bem cedo, ao colo de algum familiar, ao som de um TÃO BALALÃO cantado e saltado... Tudo tão simples, tão natural (...) iniciado com as canções de embalar. Um poema lido a uma criança pode ser mais um elo de amor a ligá-la ao adulto, uma recordação de infância que não será perdida».

As formas poético-narrativas constituem o acervo da literatura tradicional oral composto por «composições de carácter lúdico, isto é, aquelas que se destinam a acompanhar momentos predominantemente recreativos ou vertentes de lazer» (Bastos, 1999, p.94). Estas produções de património oral proporcionam momentos de ludicidade, de descontração e, paralelamente, promovem a perpetuação da cultura e do folclore.

Assimiladas a partir da matriz tradicional oral, estas populares formas poético-líricas incluem as adivinhas, os trava-línguas, as lengalengas, as rimas, as canções de embalar e os provérbios.

«A ludicidade à qual se faz referência, pelo humor, decorrente, por vezes, do nonsense, nela bastante assíduo, pela brevidade, pelo fato de, não raras vezes, poder proporcionar “dramatizações

ou (inter)ações corporais e, ainda, por encerrar, na sua essência, o prazer da rima, do ritmo, de genuína musicalidade» (Chagas & Silva, 2018, p.172).

5.2.1. Lengalengas

«As lengas-lengas ou contos de nunca acabar são também igualmente importantes como veículos de cultura. A repetição, em vez de aborrecer as crianças, facilita até a fixação mnemónica e agrada-lhes por conter elementos que já conhecem» (Pires, 1983, p.120).

As lengalengas são palavras, pequenas frases ou cantilenas que geralmente rimam e se repetem. Algumas são ditas com uma musicalidade que facilita a rápida memorização.

Retomando Parafita (1999, p.86), as «lengalengas são jogos de palavras, com rimas e ritmos intensos (...) Adolfo Coelho (1847–1919) afirma ter grande sentido o facto de as rimas infantis terem muito pouco sentido». Esta literatura de tradição oral transmite-se de geração em geração, fazendo parte da cultura de um povo, há centenas de anos, e sendo considerada um património cultural que preserva as tradições dos povos. As lengalengas populares tiveram origem nos tempos medievais, criadas por pregões de praça ou cómicos de feiras e eram repetidas pelas crianças nas suas brincadeiras e nos jogos infantis.

Segundo Barreto (2002, p.296), «a lengalenga é uma forma de narrar/contar que seduz de imediato o leitor iniciado. O tom repetitivo de alguns versos, de estribilhos, torna-se facilmente memorizável e contribui para afeição da criança à leitura».

Os jogos e as brincadeiras são essenciais na vida das crianças. Segundo Manson (2002, p.67), «os jogos infantis são essenciais para a construção e a maturação da personalidade da criança (...) o jogo deve ocupar um lugar na pedagogia (...) a educação deve ocorrer na alegria e o educador deve tirar proveito dos jogos, exercícios e recreios». As brincadeiras e os jogos são o meio mais dinâmico para a aquisição de conhecimentos e de determinadas aprendizagens, na área motora, expressiva, afetiva, social e cultural. Com efeito,

«Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens» (Kishimoto, 2010, p.4).

As lengalengas e o seu valor lúdico contribuem para a estimulação da consciência fonológica, como estipulam Sim-Sim, Silva & Nunes (2008, p.48).

«A consciência fonológica refere-se à capacidade da criança para refletir sobre os segmentos sonoros das palavras orais. Mais especificamente refere-se à capacidade para analisar e manipular segmentos sonoros de tamanhos diferenciados como sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas que integram as palavras».

Este despertar da consciência fonológica nas crianças prende-se com o conhecimento dos sons da língua, ou seja, é a capacidade de perceber que a linguagem é composta por palavras. Esta consciência é fundamental na aquisição da leitura e da escrita, as crianças necessitam da habilidade para fazerem ligação entre sons e letras. Assim,

« (...) a consciência fonológica pode manifestar-se (i) de forma implícita, pela capacidade de jogo espontâneo com os sons das palavras, traduzindo a sensibilidade para o sistema de sons da língua, e (ii) de forma explícita, pela análise consciente desses sons e das estruturas que eles integram» (Freitas, Alves & Costa, 2007, p.13).

As lengalengas podem ser agrupadas em categorias, segundo a distinção estipulada por Costa (1992): lengalengas encadeadas, as que aproveitam um fim de verso para iniciar o verso seguinte; lengalengas de pergunta-resposta, são as que apresentam perguntas e respostas, como o próprio nome indica; lengalengas com numeração regressiva, as que contam uma história no sentido decrescente; lengalengas cumulativas, são aquelas em que se vão acumulando acontecimentos e lengalengas anfiguris, aquelas que não têm sentido lógico. As lengalengas inseridas nos contos contêm uma designação diferente, “rimas inseridas em contos”.

5.2.2. Trava-línguas

Os trava-línguas integram a literatura oral e a cultura popular, estando presentes em diferentes tradições de praticamente todas as culturas do mundo. São jogos verbais habitualmente associados a brincadeiras infantis e a desafios populares de destreza e rapidez articulatória. O principal objetivo deste tipo de construção linguística é a reprodução clara e rápida de versos ou frases cuja dificuldade articulatória resulta da presença de sílabas repetitivas ou foneticamente semelhantes, o que frequentemente leva a hesitações, trocas ou erros de pronúncia.

A origem dos trava-línguas permanece incerta. Contudo, segundo Costa (1992, p.124), «um trava-línguas surge no Passatempo honesto e familiar... como um jogo de prendas destinado ao entretenimento de crianças e adultos, sendo, porém, impossível determinar se se trata da sua origem ou apenas de uma das utilizações que lhes foram atribuídas».

No *Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa*, é referido que há várias definições e conceitos para as trava-línguas. No entanto, segundo Barreto (2002, p.512),

«é a definição de António Torrado que se aproxima mais do significado que a expressão encerra para a criança enquanto exercitante da fala, receptor de oralidades de fundo popular e tradicional e leitor mais ou menos iniciado: “Atribuímos a designação de trava-línguas a todos os jogos de palavras, de proveniência popular, que têm por fim, contraditoriamente, destravar as línguas, exercitar a dicção. Uns mais imbricados do que outros, caracterizam-se sempre pela condensada brevidade da frase e pelo sobressalto das sonoridades, que a rapidez da elocução torna mais embaraçantes”».

Estes jogos verbais constituem exemplos da organicidade e da plasticidade da língua portuguesa, despertando na criança a curiosidade e o interesse em brincar com a língua, em manipulá-la e em explorá-la, o que contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica através do contacto com a tradição oral do meio em que se insere.

À medida que participa nessas brincadeiras, a criança apercebe-se de que a língua possui uma estrutura sonora segmentada em sílabas, e estas, por sua vez, em fonemas, os quais se combinam na formação de diferentes palavras, sonoridades e significados.

Alexandre Parafita (1999, p.87) define estas composições da tradição oral como «pequenos textos organizados do ponto de vista fonético e linguístico, de modo a criarem obstáculos à articulação de consoantes e vogais, gerando dificuldade de pronúncia».

Diversos autores portugueses dedicaram publicações a este tipo de manifestações orais, entre os quais António Torrado (1939–2021), com a adaptação de *Varre, varre, vassourinha*, e Luísa Ducla Soares (1939–), com a recolha *Destrava-Línguas*, por exemplo.

5.2.3. Adivinha

«Na definição comum dos dicionários, adivinha é uma coisa para adivinhar, enigma, jogo de adivinhas. (...) Trata-se de uma espécie de jogo e/ou enigma, oral ou escrito, com origem popular e tradicional, que encanta a criança (e também o adulto), e que, como diz Viale Moutinho no seu livro “O Adivinhão”, “adivinhar não é, afinal, uma coisa à toa, mas um exercício de inteligência”» (Barreto, 2002, p.16).

A adivinha insere-se na literatura de tradição oral, possuindo origens remotas. Esta forma poético-lírica da tradição oral é

«(...) um texto de curta extensão, geralmente rimado e com um sistema métrico bem organizado, o que o torna fácil de fixar e de transmitir. Na medida em que obriga o ouvinte a pensar num referente ou numa resposta que está para além de uma decifração meramente linguística, isto é, em que pressupõe um trabalho de correlação com realidades fora do texto, convocando a razão e a imaginação, a adivinha tem uma função educativa ou pedagógica notável» (Parafita, 1999, p.86).

Apresentam-se sob um aspeto de charada ou enigma para desvendar e utiliza frequentemente jogos fonéticos, algo que atrai as crianças, apoiando-se na riqueza semântica das palavras. Gianni Rodari (1920–1980), em *Gramática da Fantasia* (2017, p.66), clarifica o poder que as adivinhas exercem sobre as crianças, registando

«À primeira vista direi que é por representarem a forma concentrada, quase emblemática, da sua experiência de conquista da realidade. Para uma criança o mundo está cheio de objectos misteriosos, de acontecimentos imprevisíveis, de figuras indecifráveis. A sua própria presença no mundo é um mistério a esclarecer, uma adivinha a resolver, andando-se à volta dela com perguntas directas ou indirectas».

De notar que, mesmo sendo lúdicas, também poderão ser pedagógicas. Em termos didáticos, uma adivinha possibilita um exercício bastante importante, estimulando a capacidade mental de encontrar a resposta, ou seja, alia-se a ludicidade ao treino mental, exercitando o cérebro ao favorecer o pensamento lógico e a memória.

A construção enigmática assenta num jogo que recorre a objetos concretos e situações vividas para a atribuição de uma resposta. Assim,

«As adivinhas, geralmente próximas do real quotidiano, também fazem parte de uma aprendizagem da vida em comunidade. Intrinsecamente normativas, visto que só admitem uma única resposta, as adivinhas são uma espécie de jogo que desenvolve a perspicácia e a capacidade de adaptação rápida a novas situações, veiculando um saber feito de intuição e de experiências vividas» (Bastos, 1999, p.103).

Formalmente, as adivinhas apresentam-se, na maioria das vezes, em verso e em rima, utilizando com frequência recursos estilísticos, tais como a metáfora, jogos de palavras, repetições (anáforas, aliteraões...). Estruturalmente, surgem com base em enumerações e com adição de elementos. Quanto às áreas temáticas, abrange um vasto conjunto de temas, tais como, por exemplo: o mundo

abstrato, o corpo humano, personagens, pessoas, profissões, animais, a natureza, a religião, as letras, os números, entre muitas outras coisas. Vulgarmente, as adivinhas iniciam-se com uma fórmula interrogativa recorrente: «Qual é coisa, qual é ela?». São muito comuns em jogos infantis, bem como em suplementos jornalísticos e revistas dedicadas à literatura para crianças.

A primeira publicação portuguesa conhecida dedicada ao género foi *Passatempo Honesto de Enigmas e Adivinhações* (1603), de Francisco Lopes (datas biográficas desconhecidas). Mais tarde, Teófilo Braga (1843–1924) publicou, em 1881, *As Adivinhas Populares*.

No início do século XX, Maria Valverde (datas desconhecidas) publicou, em 1920, uma das primeiras coleções destinadas ao público infantil, intitulada *Qual é Coisa, Qual é Ela? Adivinhas e Charadas para Crianças*.

Posteriormente, Manuel Viegas Guerreiro (1912–1997) apresentou *Adivinhas Portuguesas* (1957) e José Viale Moutinho (1945–) publicou, em 1988, *Adivinhas Populares Portuguesas*. Ainda nesse âmbito, Soledade Martinho Costa (1937–), na coleção “Ler e Pensar”, editou *Vamos Adivinhar* (2.^a ed., 1989), com a particularidade de as soluções surgirem acompanhadas de ilustrações. Soledade Martinho Costa dividiu as adivinhas por temas: no primeiro volume, dedicou-se aos animais; no segundo, às profissões; e, no terceiro, aos frutos. Demonstrando, igualmente, interesse por este género, Fernando Pires de Lima (1908–1973) publicou, em 1957, *Qual é Coisa, Qual é Ela? Para Adivinhar e Colorir*, associando ao carácter lúdico das adivinhas a vertente recreativa do desenho e da pintura.

5.2.4. Rimas infantis

Entre todas as formas da literatura tradicional de transmissão oral, as rimas infantis são as que mais se aproximam do universo da criança, acompanhando-a desde tenra idade e prolongando-se ao longo da vida escolar.

Do ponto de vista etimológico, o termo rima provém do latim *rhythmus* e do grego *rhythmos*, significando cadência, proporção ou tempo marcado. Na literatura, entende-se, atualmente, como a repetição de sons idênticos ou semelhantes em palavras ou sílabas situadas no final de dois ou mais versos.

As rimas infantis configuram-se como formas de jogo, brincadeira e atividade lúdica próprias da infância. De acordo com Pires (1983, p.119), «as rimas infantis acompanham os jogos, devido às suas características onomatopeicas e aliterativas e ao facto de, sendo herança da tradição oral, se revelarem

facilmente assimiláveis pelos mais novos». Esta consonância de palavras ou sílabas é, segundo Parafita (1999), «arte popular», tendo como mestres, «o povo, criador e depositário de saberes e de valores que se esforça por transmitir às novas gerações (p.28) e que estas formas de arte são a expressão de uma comunidade, não só porque são acessíveis à sua compreensão, mas sobretudo porque o povo revê nelas a sua natureza profunda» (p.29).

As rimas, especialmente na fase de alfabetização e no desenvolvimento da consciência fonológica, são uma ferramenta imprescindível, pois a sonoridade contribui para a identificação de padrões sonoros, de letras e de sílabas.

De acordo com o *Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa* (2002, p.453),

«É conhecido o fascínio que as rimas infantis exercem sobre a criança, tanto na apreensão oral de textos que lhe são narrados como no seu processo de aproximação à leitura. A obra que mais profundamente estuda o universo e conceitos das rimas infantis no nosso país é o resultado de uma tese de Mestrado de Maria José Costa intitulada “Um Continente Poético Esquecido: As Rimais Infantis”».

Como definição das rimas infantis, Maria José Costa regista que estas são

«Textos rimados do folclore infantil português de transmissão oral, usados com e entre crianças, e que tradicionalmente acompanham o desenvolvimento destas desde o nascimento até um limite pouco definido, que se pode situar por volta dos 14-15 anos, e que constituem uma realidade complexa e multifacetada» (1992, p.9).

A arte de brincar com o som das palavras desperta também a curiosidade e o interesse pela leitura e pela aquisição da escrita, tendo, portanto, em última instância, um fundo pedagógico. Adolfo Coelho (1994, p.88), dotado da sua peculiar clarividência em determinados domínios, referiu que

«Quando as primeiras rimas se fixam na sua memória, (a criança) tem matéria nova para o jogo: brinca com as rimas. O ritmo, a consonância são aqui muito, se não o principal. Ao mesmo tempo opera-se no espírito da criança a distinção da linguagem do jogo, a rima, da linguagem da praxe da vida, a prosa. É uma iniciação no mundo da arte».

No *Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa* (2002), Barreto estabelece que uma das maiores fases de recolha de rimas foi «no fim do século XIX, incidindo nos anos 80: Teófilo Braga, Adolfo Coelho e Leite Vasconcelos» (p.454).

5.2.5. Canções de embalar

«The lullaby is a “shooting refrain used to please or pacify infants” (...) “a type of song sung by mothers and nurses the world over to coax their babies to sleep”» (Trehub, Trainor & Unik, 1993, p.193).

As canções de embalar constituem um género lírico tradicional, geralmente transmitido oralmente, caracterizado por letras simples, destinado a acompanhar os bebés desde o berço. Canêz (2008, p.31) considera que as canções de embalar são «uma das mais antigas manifestações de expressão e cultura dos povos, um costume intemporal, cuja origem remonta à primeira mulher que deu à luz o primeiro filho».

Os cuidados maternos na primeira infância envolvem um conjunto de atitudes e sentimentos partilhados entre mãe e bebé. Para além de transmitirem serenidade, as canções de embalar proporcionam bem-estar, criando momentos únicos, envoltos em carinho, que favorecem a vinculação e fortalecem o laço afetivo entre ambos.

Segundo Thompson (1984, p.42), «as canções de embalar são semelhantes em todo o mundo», sendo frequentemente consideradas intemporais e universais, presentes em diferentes culturas e países.

Segundo Pires (1983, p.122),

«As canções de embalar devem ser as que as crianças ouvem primeiro e têm por isso importância, até por ficarem ligadas na sua memória à voz da mãe e serem o primeiro contacto com a música. Não há caixas de música, rádios ou gira-discos, que possam substituir esses momentos cheios de ternura, que são o abrir das portas para a poesia e a música».

As canções de embalar não se constroem apenas de melodia, mas também de poesia. Os textos poéticos entrelaçam-se com a melodia, conferindo musicalidade, ritmo e harmonia às palavras. Estas composições podem apresentar influências das canções populares, dos cantos religiosos, das lengalengas e até das rimas infantis.

A rima é frequentemente utilizada nas canções de embalar, desempenhando funções semelhantes às da rima infantil: entreter, divertir e, sobretudo, estimular a consciência fonológica. Do mesmo modo, é comum o recurso a palavras onomatopeicas, que reforçam o carácter lúdico e sensorial deste género.

Assim, as canções de embalar não constituem apenas um instrumento para adormecer as crianças; assumem, igualmente, uma dimensão pedagógica e cultural, podendo transmitir valores, atitudes e, até, pequenas lições de moral (Trehub; Unyk & Trainor, 1993).

Pires (1983, p.123) conclui «que, infelizmente, em Portugal não existe grande riqueza de canções de embalar. A mais conhecida inclui mesmo um elemento de temor, o papão: Oh papão, vai-te embora; De cima desse telhado; Deixa dormir o menino; Um soninho descansado».

Para além das canções de embalar, encontram-se outros tipos de canções dirigidas às crianças, como as cantigas ou quadras que manifestam a ligação do povo ao mar e sublinham o património cultural do país; as canções de balançar, entre as quais se destaca a tradicional *Tão-balalão*; e as canções de roda, como *A Minha Machadinha* ou *Oh Senhora Dona Anica*, entre muitas outras.

Alguns autores ligados à literatura infantojuvenil publicaram cancionários infantis, merecendo destaque o escritor Afonso Lopes Vieira (1878–1946), que compôs poemas em parceria com Tomás Vaz de Borba (1867–1950), responsável pela respetiva musicalização, aos quais se juntaram as ilustrações de Raul Lino (1879–1974), resultando no *Canto Infantil* (1916). Ana de Castro Osório (1872–1935) referiu-se a esta obra como «um dos mais belos tesouros da infância, como se dizia antes, que eu jamais vi» (Pires, 1983, p. 126). Também o escritor Agostinho de Campos (1870–1944) a elogiou, descrevendo-a como um «livro benemérito» e, tendo em conta a escassez de canções destinadas às crianças à época, sublinhou: «dar de beber a quem tem sede não é mais útil nem mais santo do que dar de cantar a quem não tem canções» (Pires, 1983, p.126).

5.2.6. Provérbios

«Os provérbios são uma forma sintética de saber popular, que desde tempos imemoriais fazem parte da literatura tradicional» (Pires, 1983, p.119).

Enquanto ditados de origem popular, os provérbios apresentam-se como enunciados breves que encerram sabedorias seculares transmitidas oralmente de geração em geração. Expressam ensinamentos de vida, conselhos práticos e orientações de ordem moral ou social, desempenhando simultaneamente uma função pedagógica e moralizadora.

Segundo Alexandre Parafita (1999, p.82),

«Os provérbios são frases sentenciosas, de fins didáticos ou morais, que abrangem todo o universo da vida do povo (...) expressam traduzem uma ideia útil, uma verdade corrente, numa linguagem simples e familiar (...) nos provérbios se retrata, pois a personalidade e o modo de viver de um povo, sendo propícios a análises de natureza linguística, filosófica, sociológica, histórica, estética (...) constituído por seis ou sete palavras apenas, como acontece frequentemente, significa caber de imediato na nossa memória e poder, por isso mesmo, ser intuído ou apreendido de forma inteira e, eventualmente, armazenado e evocado com facilidade em ocasiões futuras».

A mais antiga compilação escrita de provérbios em língua portuguesa remonta ao século XVI, com a obra *Adagia* de Erasmo de Roterdão (1466–1536). Posteriormente, em 1651, surgiu *Adágios Portugueses*, de António Delicado (1610–?); em 1655, foi publicado o *Florilégio dos Modos de Falar e Adágios da Língua*, de Bento Pereira (1605–1681); e, entre 1712 e 1728, Rafael Bluteau (1638–1734) organizou o monumental *Vocabulário*. Estes e outros registos atestam a importância do provérbio como património cultural e linguístico.

O texto proverbial caracteriza-se frequentemente pelo recurso à rima, aspeto salientado por Luís Chaves (1932, pp.5–6): «a rima dá-lhe cor, é a forma poética, própria para a facilidade de retenção memorial, não só para transmissão contínua, mas, duplamente, para referência a um facto ou elemento fixo, que a rima impõe».

Os provérbios possuem um estatuto particular e híbrido, podendo apresentar-se como unívocos — com uma única interpretação partilhada pela comunidade — ou como plurívocos, ao admitirem múltiplas leituras. De acordo com Bastos (1999, p.107), estes textos subdividem-se em dois grandes grupos: os descritivos, «os que apenas representam estados de coisas, modos de ser do mundo», e os normativos, «os que prescrevem normas de conduta».

Para crianças, o escritor Olavo d'Eça Leal (1908–1976) publicou a obra *Provérbios* (1931) e Maria Lúcia Namorado (1909 – 2000) explorou os textos proverbiais na sua coleção “Os Livros de Grande Roda” que incluía uma espécie de livro de provérbios, *O Meu Livrinho de Provérbios* (1972).

Podemos concluir que «o texto proverbial presta-se a ser utilizado na escola em articulação com outros textos, em situação de reflexão, trabalho de síntese, que a sua natureza estável e o seu carácter generalizante permite» (Bastos, 1999, p.110).

5.3. Clássicos da literatura

«Os clássicos são livros que exercem uma influência particular, quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual» (Calvino, 2015, p.10).

Os clássicos da literatura são obras que atravessaram séculos e fronteiras, permanecendo vivas ao longo do tempo. Não se apagam da memória coletiva, antes resistem e perduram, mantendo a sua relevância. Apesar da evolução do livro enquanto objeto – hoje adaptado a novos formatos, explorando dimensões interativas, recursos visuais ou até abordagens de carácter lúdico –, os clássicos preservam a sua essência. É precisamente essa intemporalidade que os define como clássicos.

Desde muito cedo, as crianças estabelecem contacto com tais objetos intemporais, que se constituem como parte integrante do património cultural comum (Porto; Freitas; Martins; Santos & Alves, 2017). Ao ouvirmos referências ao *Capuchinho Vermelho*, *Os Três Porquinhos* ou *Alice no País das Maravilhas*, sentimos que sempre fizeram parte da nossa infância. Quando mencionamos estes contos, assumimos de imediato que o interlocutor os reconhece, sem sequer colocar a hipótese de desconhecimento. Eis a marca do clássico: uma narrativa que, em algum momento da experiência humana, se revelou tão expressiva e memorável que conseguiu atravessar épocas, culturas e gerações, permanecendo impossível de esquecer.

Sendo um clássico da literatura considerado património cultural de um povo, apresenta situações, vivências, valores e sentimentos que tendem a ser universais e atuais. Neste sentido, a obra clássica instigará sempre a curiosidade, a reflexão e a compreensão da vida humana em qualquer época que seja lida. Logo, um clássico é atemporal.

Quando lemos um clássico, estabelecemos uma relação pessoal e, à medida que vamos descobrindo novas subtilidades, identificamo-nos com aspetos da vida humana.

Italo Calvino (2015, p.10), em *Porquê ler os Clássicos?*, regista a seguinte definição:

«(...) os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessam (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes) (...) os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecê-los por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos».

Muitos destas obras clássicas são contos de fadas e contos populares de autores como Irmãos Grimm, Hans Christian Andersen, Lewis Carroll, entre outros. Os clássicos da literatura são assim designados, porque resistiram à maior provação de todas, o tempo.

Parte II

A criança e a I República

6. A Educação nos finais da Monarquia Constitucional

Reformas significativas na política, na educação e na administração tiveram lugar durante o governo do Marquês de Pombal (1699–1782), no reinado de D. José I (1750–1777), monarca cognominado *O Reformador*. Este período é frequentemente considerado como a fase de maior abertura de Portugal ao mundo. No entanto, no que respeita ao ensino primário, o país encontrava-se ainda bastante atrasado em comparação com outras nações europeias.

A chamada *Reforma Educativa de 1760*, inspirada nos ideais iluministas, tornou-se uma prioridade sobretudo após a expulsão da Companhia de Jesus, que deixou Portugal carente de professores, já que a maioria pertencia a esta ordem religiosa. Nesse contexto, a reforma integrou um conjunto de medidas destinadas à modernização do sistema de ensino: a criação de novas escolas; a redução da influência religiosa na educação; a fundação de instituições laicas de ensino público (as Aulas Régias) destinadas ao ensino de áreas como as humanidades, as letras e a gramática; bem como a ampla reforma da Universidade de Coimbra, que marcou profundamente o ensino superior português.

O currículo escolar foi padronizado, estabelecendo-se que os rapazes deveriam aprender a ler, escrever e contar, acompanhados de instrução e doutrina cristã, enquanto às raparigas cabia essencialmente a aprendizagem de tarefas ligadas ao lar, como costura e outros trabalhos domésticos.

Contudo, estas reformas enfrentaram diversos desafios e resistências, sobretudo por parte da Igreja e da nobreza, além de uma acentuada discrepância entre as disposições legais e a efetiva realidade social e educativa.

Com efeito,

«O ensino, desde as primeiras letras ao secundário, passou a ser ministrado sob a forma de aulas avulsas, fragmentando o processo pedagógico. Faltavam professores, manuais e livros sugeridos pelos novos métodos. Os recursos orçamentais foram insuficientes para custear a educação pública, havendo atrasos nos salários dos mestres. A Coroa, em determinadas ocasiões, chegou mesmo a delegar aos pais a responsabilidade pelo pagamento dos mestres. Isso mostra como a educação, tornada pública pela lei, esteve em grande parte privatizada» (Villalta, 1997, p. 351).

Com a morte do Marquês do Pombal e com a subida ao trono de D. Maria I, a Instrução Primária e o Ensino Secundário retrocederam.

No geral, desde sempre, a educação das crianças era negligenciada pela Monarquia.

Nos anos que precederam a Revolução de 1820, os valores educativos predominantes assentavam na subordinação das crianças a qualquer forma de autoridade, privilegiando uma instrução que transmitisse os princípios ético-religiosos da Igreja Católica. Os pedagogos e mestres-escola —

assim eram designados os professores do ensino primário — defendiam e aplicavam a memorização como método pedagógico central. O professor régio das primeiras letras, José Luís de Sousa Monteiro (?–1823), recomendava a utilização deste método na sua obra *Alfabeto Português*. Segundo Fernandes (1994, p.56), as crianças deveriam decorar o nome das letras «antes de as verem, como se lhes ensina a rezar. Passando à leitura das sílabas, os textos aproveitados para as lições deveriam retirar-se das orações».

Dada a dificuldade inerente ao ensino baseado quase exclusivamente na memorização, os professores recorriam frequentemente à coação moral, à violência e à palmatória como instrumentos de aprendizagem.

Contrariamente ao que sucedera nos anos anteriores, a Revolução Liberal de 1820 marcou uma mudança de paradigma no domínio da instrução e da educação. Nos meses seguintes, foram implementadas várias medidas destinadas a transformar o estatuto do magistério: criaram-se novas escolas, aumentaram-se os rendimentos dos professores, instituiu-se o princípio das aposentações, deu-se início ao ensino primário feminino, incentivou-se o ensino particular e proclamou-se a liberdade de ensino. Contudo, como recorda Peres (1937, p.659), essa «liberdade que a reação de 1823 de novo abolirá, por Decreto de 18 de Dezembro, para que não se ensinasse alguma doutrina contrária aos bons costumes e aos princípios do governo».

Estas providências tiveram um resultado fracassado, pois a sucessiva queda dos Ministérios não garantia a consistência política necessária para uma estruturação sólida, estruturada e viável do projeto educativo.

A Carta Constitucional de 1826, outorgada pelo rei, instituiu uma monarquia constitucional assente na separação de poderes. O artigo 11.º estabelecia: «Os poderes políticos reconhecidos pela Constituição do Reino de Portugal são quatro: o Poder Legislativo, o Poder Moderador, o Poder Executivo e o Poder Judicial» (Carta Constitucional, 20 de julho de 1826). Apesar do seu alcance político, este documento não consagrou a educação como um direito fundamental das crianças, nem restabeleceu a plena liberdade de ensino. Garantia, contudo, o acesso gratuito ao ensino primário a todos os cidadãos. Na prática, porém, tal medida revelou-se financeiramente insustentável, uma vez que se tornava impossível manter as 932 escolas então existentes, levando a Junta da Directoria a ordenar a sua redução para apenas 600.

No ano de 1832, o governo liberal proclamou a liberdade do ensino e a criação de escolas primárias pelas corporações locais. Reconhecia, assim, a necessidade de remodelação do sistema de ensino vigente.

No ano de 1835, mais uma vez, o governo reformulava e reorganizava o ensino público, dado que, no mesmo ano, chegou a Portugal a nova ideologia pedagógica de Wilhelm von Humboldt (1767–1835), oriunda da Prússia (agora Alemanha e Polónia) que tinha como ideia fundamental a formação de cidadãos intelectualmente livres e capacitados. Assim,

«A. Garrett propunha as bases de uma educação nacional que tivesse em conta as experiências pedagógicas do estrangeiro, mas adaptadas à cultura portuguesa. Apostava no progresso das ciências morais e da psicologia na educação da criança, a unidade e integralidade dessa educação (coeducação), a higiene social, a puerícia, a assistência às crianças pobres e desvalidadas ou desamparadas» (Martins, 2002, p.59).

Garrett (1799 – 1854), na verdade, defendia o ensinar simultaneamente as primeiras letras com estampagens de zoologia e botânica seguindo as ideias naturalistas e o ensino intuitivo das coisas de grandes pedagogos como Rousseau (1712–1778), Pestalozzi (1746–1827) e Froebel (1782–1852).

Nesse mesmo ano, extinguiu-se a *Junta da Directoria Geral dos Estudos* e fundou-se um *Conselho Superior de Instrução Pública*. Mais uma vez, uma tentativa falhada, porque o governo demitiu-se e não foram executadas as promulgações esperadas. Nos anos seguintes, mantinham-se as ideias, mas sem efetivação prática.

Prestes a mudar o rumo do Ensino Público, a conferência de Cortes, no ano de 1843, promulgada no decreto de 20 de setembro de 1844, decretou uma nova transformação: a direção de todo o Ensino Público estava ao cargo de um Conselho Superior, com sede em Coimbra. Porém, a progressão do ensino continuou lenta nos anos seguintes.

O Relatório Anual relativo aos anos de 1857 e 1858, do *Conselho Superior da Instrução Pública* demonstrava o estado em que se encontrava o Ensino Primário, relativamente à qualidade física dos espaços e materiais, à fragilidade dos professores e à insuficiência de escolas para o sexo feminino, segundo Ferreira (1973, pp.130-131):

«É lastimoso o estado da Instrução Primária e todos os recursos devem ser enviados para a sua reforma. É tão urgente a necessidade de acudir com prontos reparos à base alicerce do edifício das ciências e de toda a verdadeira civilização das escolas primárias que este Conselho é do parecer que todo o desvio de tempo e cuidado para outros melhoramentos científicos seriam por enquanto não só inoportunos, mas calamitosos, devendo empregar-se todos e acima de tudo na efectiva e profunda reformatão da instrução primária».

Relativamente às condições materiais assistia-se a uma carência estrutural generalizada, traduzida na inexistência de edifícios escolares adequados, na insuficiência de equipamentos elementares e na ausência de padrões mínimos de organização, salubridade e higiene. Esta precaridade comprometia não só bem-estar físico e psicológico das crianças, mas também a própria atividade do espaço escolar. A par, a falta de manuais uniformizados constitui um obstáculo significativo à homogeneização pedagógica e à consolidação das práticas didáticas consistentes e eficazes. Os delegados do Conselho Superior evidenciavam a fragilidade estrutural da qualificação do corpo docente, marcada pelo predomínio de níveis de preparação meramente suficientes. Acrescia, por fim, a notória escassez de estabelecimentos de ensino destinados ao público feminino, circunstância que denuncia um desequilíbrio sistémico no acesso à educação contribuindo para a persistência das desigualdades sociais e de género.

Em consequência, foi decretada, a 22 de junho de 1870, a criação de um Ministério da Instrução Pública. No entanto, a sua concretização revelou-se efémera, pois o ministério viria a ser extinto pouco tempo depois, evidenciando a falta de consolidação e de continuidade na política educativa da época. Ainda assim, embora de forma lenta, o número de escolas foi aumentando. Como refere Peres (1937, p.6), «se em 1844 existiam 1146 escolas masculinas e 53 femininas, em fins de 1868, o número das escolas masculinas subira para 1965 e o número das femininas para 348».

O debate literário conhecido como *Questão Coimbrã* deu origem à célebre *Geração de 70*, esse tal grupo de intelectuais que revolucionou a literatura, a política e o pensamento social em Portugal. Constituída por escritores, filósofos, jornalistas e políticos, a maioria ligada à Universidade de Coimbra, esta geração, como mencionámos, integrou figuras como Antero de Quental (1842–1891), Eça de Queirós (1845–1900), Oliveira Martins (1845–1894), Teófilo Braga (1843–1924), Ramalho Ortigão (1836–1915) e Adolfo Coelho (1847–1919), entre outros. Estes intelectuais criticaram intensamente o romantismo e defenderam a adesão a novas correntes ideológicas, inspiradas no realismo literário e em perspetivas de base científica, como o positivismo, o materialismo histórico e o cientificismo, que procuravam renovar a cultura e o pensamento português da época.

Eça de Queirós e Ramalho Ortigão, a dupla que marcou indelevelmente a segunda metade do século XIX, criticaram fortemente, nas publicações mensais n' *As Farpas*, o sistema educativo português que estava assente na memorização, no dogmatismo, no classicismo, na retórica, na metafísica e na oratória (Queiroz & Ortigão, 1978).

Nos finais do século, a descrição de ambos feita numa dessas publicações demonstrava o estado do ensino em Portugal, referindo números relativamente aos edifícios escolares existentes e o número de crianças que frequentava o ensino,

«As escolas são currais de ensino! (...) O Estado, portanto, tem a educação inteiramente a seu cargo, e sob sua responsabilidade. Ora, tendo um país a educar, eis o que o Estado tem feito: sabeis, amigos, quantas escolas há de norte a sul? (...) 23 000! Existindo no país, segundo as estatísticas 700 000 crianças. Devendo fundar uma escola para cada 50 crianças, possuímos apenas uma escola para cada 300 crianças! (...) Isto, é de 700 000 crianças, estão fora das escolas mais de 600 000. Destas 97 000 crianças que frequentam as escolas, sabeis amigos, quantas se apuram por ano? Segundo as últimas inspecções, em cada 50 alunos apura-se um! (...) Para esta situação concorrem o aluno, o mestre e a escola. E a culpa recai toda no Estado. Porque o Estado impossibilita o aluno, inutiliza o mestre e abandona a escola. Vai por três caminhos contra o ABC!» (Queirós & Ortigão, 1978, p.98).

A indignação de ambos continuava relativamente à atitude de desprezo que o Estado detinha em relação ao professor primário (atualmente do 1.º Ciclo de Ensino Básico),

«O professor de Instrução Primária é o homem no país mais humildemente desgraçado e mais cruelmente desatendido. Sabem quanto ganha um professor de instrução primária? 120 reis por ano (...) Tem de se alimentar, vestir, pagar uma cada, comprar livros e, quase sempre comprar para a escola papel, lápis, lousas, etc, com 30 guinéus por dia! (...) Já em 1813, a Junta Directora dos Estudos pedia ao Governo que desse aos professores primários 200 reis. Pedia-se isto há 60 anos! Além disso, o professor primário não tem carreira. Está fechado no seu destino como numa desgraça murada (...) A falta de carreira é a extinção do estímulo, a petrificação da vontade, o abandono do ser à fatalidade, à rotina, à inércia. (...) na última inspecção – de entre 1687 professores só foram encontrados com habilitações literárias 263! E só foram julgados zelosos 172!» (Queirós & Ortigão, 1978, p.102).

A revolta destas duas personalidades também era visível em relação à qualidade dos edifícios escolares,

«A escola por si oferece igual desorganização. Os edifícios são na sua maior parte uma variante torpe entre o celeiro e o curral. Nem espaço, nem asseio, nem luz, nem ar. Nada torna o estudo tão penoso como a fealdade da aula (...) Sobretudo nas aldeias é quase impossível atrair ao estudo, numa saleta tenebrosa e abafada, crianças irrequietas que vêm do vasto ar (...) A escola não deve ter a melancolia da cadeia. Pestalozzi, Froebel, os grandes educadores ensinavam em pátios ao ar livre, entre as árvores. A educação deve ser dada com higiene. A escola entre nós é uma grilheta ao abecedário, escura e suja» (Queirós & Ortigão, 1978, p.103).

Portanto, estas figuras intelectuais consideravam a instrução portuguesa um «desastre da civilização» e uma «canalhice pública» (Queirós & Ortigão, 1978, p.104).

Além da reformulação do sistema educativo, que estava muito além dos outros países europeus, a centralização/descentralização dos assuntos educativos, que estava incumbido ao Reino, era também um dos grandes problemas a resolver. Assim, criou-se um *Ministério de Instrução Pública*, em setembro de 1870, organismo que lamentavelmente seria dissolvido em dezembro do mesmo ano, retornando à centralização da Educação.

Após vinte anos, criou-se, pela segunda vez, o mesmo Ministério, visando o progresso do ensino. Este ministério sobreviveu apenas dois anos.

A ambição de acompanhar a Europa no progresso e desenvolvimento da Educação e Cultura era uma utopia que parecia realmente ultrapassar as possibilidades efetivas de Portugal. Mantinha-se, na realidade, o problema de instaurar um método de ensino eficaz.

Nesse sentido, João de Deus (1881, p.10) pontua que

«No meio desta desordem, perde-se a lógica do ensino elementar e o professor desespera de encontrar um método racional; e as crianças cansam-se, aborrecem-se e martirizam-se, consumindo improdutivamente um preciosíssimo tempo que lhes poderia servir para desenvolver a inteligência e educar o coração. (...) Basta dizer que poucas são as crianças que chegam a ler bem, e que ainda assim a leitura (...) consome tanto tempo, ela só, como as outras disciplinas do programa: falo só da leitura metódica e corrente, porque a leitura inteligente, sustentada, artística, ainda não chegou a penetrar nas nossas escolas».

Durante o período da Monarquia Constitucional até à Implantação da República, o ensino primário começou a abranger de forma mais efetiva as classes urbanas, a pequena burguesia e o operariado, por meio das associações mutualistas e também através de cursos móveis destinados a crianças e adultos.

Em 1876, o pedagogo João de Deus (1830–1896) publicou a célebre *Cartilha Maternal*, na qual introduziu um método de ensino da leitura considerado revolucionário. «Contra a tradição do aprender de cor, João de Deus procurava basear-se antes na decomposição da palavra nos seus elementos componentes» (Marques, 1974, p.226). O seu trabalho marcou uma rutura com os métodos tradicionais de mera memorização.

O seu filho, João de Deus Ramos (1878–1953), deu continuidade a este legado, dedicando-se ao impulso de uma reforma pedagógica voltada para a infância, consolidando assim a influência familiar na renovação educativa em Portugal.

Como meio de difusão do método de leitura de João de Deus, foi fundada, em 1882, a Associação das Escolas Móveis por Casimiro Freire, criada pelo mecenas republicano Casimiro Freire (1843–1918), que se empenhou ativamente na sua expansão e implementação em diferentes contextos educativos (Deus, 1881).

Nos finais do reinado monárquico-constitucional, vivia-se um ambiente pessimista de fim de século e a educação era um dos temas dominantes dos discursos políticos, dos intelectuais e dos pedagogos. A valorização da educação e do ensino era o meio para alcançar a tão esperada transformação social que assentava no ideário do *Homem Novo*. Acreditava-se que a educação generalizada e modernizada eram o motor para transformar a sociedade mais justa, feliz e próspera.

Às vésperas da Implantação da República, e perante a ineficácia do Estado em responder ao atraso tecnológico, às deficiências de infraestruturas e ao grave problema do analfabetismo, vários pedagogos e intelectuais empenharam-se na concretização de projetos educativos. Os ideais republicanos trouxeram para a primeira linha do debate nacional novas preocupações com as políticas de instrução, enquanto a consolidação do Estado laico fazia do professor a figura central do novo regime. Educar com qualidade tornou-se, assim, a principal bandeira política e ideológica da República.

Não podemos negar que durante o regime monárquico foram muitas as legislações e planos acerca da educação, inclusive, a criação de organizações e Associações Fraternais Operárias e, como já referimos, a fundação do *Ministério da Instrução Pública*. No entanto, a verdade é que também nunca houve continuidade, sendo sempre interrompidas e sem consolidação as políticas relativas ao ensino. A preocupação maior dos monárquicos centrava-se nos caminhos-de-ferro, no comércio e nas finanças, dando primazia ao desenvolvimento material e relegando para segundo plano o desenvolvimento espiritual e humanista do país.

Assim, como defende Santos (1959, p.17), «a criança portuguesa continua desconhecida e tristemente à mercê de uma pseudo-pedagogia imprópria e torturante, que não lhe facilita a aprendizagem nem lhe favorece o desenvolvimento».

Nesta conjuntura de crescente preocupação com o sistema educativo, destacaram-se pedagogos como João de Deus (1830–1896), Adolfo Coelho (1847–1919), João de Deus Ramos (1878–1953), João de Barros (1881–1960), entre outros. Estes intelectuais difundiram as suas ideias em revistas dedicadas à educação e ao ensino, apresentaram métodos pedagógicos, conceberam programas de ação política, colaboraram na criação de manuais escolares e fundaram instituições educativas que marcaram a renovação pedagógica do país.

A Reforma Educativa de dezembro de 1901 introduziu alterações significativas no ensino infantil, especialmente no âmbito do ensino especial. Para as escolas destinadas a crianças entre os 4 e os 6 anos, passaram a exigir-se determinadas condições arquitetónicas e ambientais que valorizassem aspetos fundamentais como a psicomotricidade, a higiene, as atividades lúdicas, a educação física e a aprendizagem da leitura (Martins, 2002, p.61).

No ano seguinte, instituíram as Comissões Promotoras de Beneficência e Ensino, visando a promoção do ensino obrigatório das crianças, assim como hábitos de frequência escolar. A educação era, assim, a fé que de todas as esperanças,

«Ao mito da educação associa-se a emergência de outro mito extraordinário na passagem da pedagogia da modernidade para a pedagogia da contemporaneidade: o mito da criança e do universo infantil torna-se dominante na educação dos últimos séculos. Essa visão mítica assenta na ideia/imagem/estereótipo da espontaneidade/naturalidade da infância e da sua posição como um dos modelos do homem novo, mais livre e mais genuíno» (Chá-Chá, 2009, p.17).

7. Estatuto da criança na I República

Com muitos desafios, a criança portuguesa na I República era considerada como um pequeno cidadão em formação, dependente de políticas públicas instituídas neste período que tinham como objetivo a educação e a sua proteção.

A I República inovou ao atribuir um estatuto, ainda que não formal, dedicado à criança. Mesmo sem um documento vinculativo e legal como existe nos nossos dias, foram dados passos para que a sociedade olhasse de outra forma para criança e para que a protegesse, recorrendo a medidas e práticas sociais e legislativas (Martins, 2006).

As crianças mais vulneráveis económica e socialmente viram reforçada a sua defesa, numa época em que os problemas associados à exploração infantil, dificuldades no acesso à educação e à saúde eram uma realidade. Um dos desígnios nacionais da I República foi a escolarização básica para todas as crianças. O acesso à saúde e à prevenção sanitária foi também instituído, melhorando de forma significativa as condições de vida de milhares de crianças. As respostas sociais para crianças abandonadas e órfãs foram também incrementadas durante a I República, diminuindo o número de crianças vítimas de abandono. O interesse superior da criança tomou designação legal e viu nascer duas legislações e iniciativas nesse sentido. A Lei da Assistência ou Lei de Protecção de Infância, ou, ainda, a Lei das Tutorias da Infância, decreto-lei de 27 de maio de 1911, que visava,

«com os fins prevenir não só os males sociais que podem produzir a perversão ou o crime entre os menores de ambos os sexos de menos de dezasseis anos completos, ou comprometer a sua vida ou saúde; mas também de curar efeitos desses males, serão criadas as seguintes instituições: Tutoria da Infância e a Federação Nacional dos Amigos e Defensores das Crianças» (artº1, 27 maio de 1911).

A Lei da Instrução Primária, promulgada em 29 de março de 1911, estipulava no seu artigo n.º 11 a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário elementar.

Na I República, não houve, formalmente, um estatuto para as crianças. No entanto, houve um contributo significativo para as bases das políticas públicas de proteção das crianças, na área da educação, da saúde e da assistência social (Martins, 2004). As legislações criadas foram imprescindíveis para o estatuto que a criança auferiu nos dias de hoje.

8. Portugal, uma retrospectiva: 1910

Ao longo da História, a maioria dos seres humanos procurou compreender e avaliar o mundo que os rodeia. Houve aqueles que aceitavam prontamente o tipo de organização social e política vigente, sem questionar, e outros que identificavam e analisavam criticamente os problemas de cada sociedade. Estes cidadãos mais críticos divulgaram as suas ideias e pensamentos com o intuito de promover mudanças vitoriosas.

A Monarquia foi o regime vigente durante séculos, não só em Portugal, mas também em vários países europeus, apesar de ter sofrido grandes mutações ao longo do tempo.

Na Idade Contemporânea, emergiu uma forma de governo mais moderna, completamente oposta às monarquias a que as sociedades estavam habituadas. A 4 de julho de 1776, os Estados Unidos da América declararam a sua independência da Inglaterra e, em vez de escolherem um monarca para estabelecer um regime monárquico, optaram por eleger um presidente da república, inaugurando assim uma nova era democrática.

Ainda que, tradicionalmente, a Europa respeitasse a monarquia como forma de governo, o que acontecia “lá fora” entusiasmava e encorajava indivíduos de mente mais aberta ao novo regime político. Surgiam, assim, movimentos políticos de índole republicana em vários países europeus.

Nos finais do século XIX, os ventos da mudança faziam-se sentir durante o reinado de D. Luís, caracterizado por uma monarquia relativamente liberal, com a existência de partidos políticos e jornais que apoiavam ou criticavam a coroa, apresentando variadas tendências ideológicas. Para além de

artigos críticos, as revistas e periódicos publicavam frequentemente cenas que ridicularizavam a família real, utilizando caricaturas. Rafael Bordalo Pinheiro (1846–1905), humorista e fervoroso republicano, destacou-se por empregar a sátira de forma singular na sua crítica à monarquia.

Os partidos políticos existentes eram de natureza monárquica, destacando-se principalmente dois grandes partidos: o Partido Regenerador e o Partido Histórico. Em determinado momento, o Partido Histórico fundiu-se com um partido menor, o Partido Progressista. Durante o reinado de D. Luís, estes partidos alternavam-se no poder num processo conhecido pelos historiadores como rotativismo partidário. Este sistema consistia em que, sempre que um dos partidos no governo não conseguia resolver problemas graves, o rei dissolvia o governo e o parlamento, convocando novas eleições, que geralmente eram ganhas pelo partido de oposição. Este processo era frequentemente manipulado, incluindo a prática fraudulenta de usurpação de votos de falecidos para favorecer determinados resultados eleitorais. Assim, sabia-se antecipadamente quem venceria as eleições, o que por um lado tornava o sistema político desonesto e, por outro, desacreditava-o perante a população.

As redações que pouco simpatizavam com a monarquia publicavam ilustrações e artigos, denunciando estas fraudes. No entanto, nada se alterava e tudo se mantinha, levando ao descontentamento geral da população que começava a acompanhar e a apoiar as ideias vindas do exterior relativamente à abolição da monarquia (Catroga, 2010).

No ano de 1870, a agitação de grupos que detinham contacto com novos pensamentos e ideologias intensificou-se. Evidenciava-se a curiosidade acerca de outras formas de regime político e de organização da sociedade.

Segundo Reis, Alçada & Magalhães (2010, p.19), destacaram-se

«grupos que se consideravam republicanos e acalentavam o projecto de derrubar a monarquia e implantar a República. Desses grupos tanto faziam parte intelectuais, estudantes universitários, advogados e médicos, como professores primários, comerciantes, industriais, empregados de escritório, etc.; grupos que tinham aderido ao ideal socialista e também queriam derrubar a monarquia, mas não se limitavam a querer uma República semelhante à francesa ou à americana. Defendiam sim aquilo a que chamavam a “república social”, que implicava a distribuição da riqueza por toda a gente e a entrega do poder ao povo».

Estes grupos começaram a reunir-se em espaços associativos para discutirem ideias, tomar decisões e difundir as suas propostas em jornais, revistas e/ou folhetos (Catroga, 2006).

A 25 de abril de 1876, fundava-se o Centro Eleitoral Republicano Democrático e, mais tarde, em 1883, o Partido Republicano Português, no qual se reuniam homens ilustres que defendiam como

princípios, «a igualdade civil e política; a liberdade em todas as suas manifestações; o governo do povo pelo povo e a justiça democrática» (Reis, Alçada & Magalhães, 2010, p.20).

Com o crescimento de centros, associações e clubes republicanos, as ideias disseminavam-se rapidamente, angariando e garantindo mais apoiantes, sobretudo por grande parte da população que vivia em condições precárias, «salários baixos, insegurança no trabalho, desemprego, analfabetismo, períodos de fome, epidemias, serviços de saúde inexistentes na maior parte do país e sobretudo a ausência de perspectivas» (Reis, Alçada & Magalhães, 2010, p.21).

Face ao baixo nível de vida e às esperanças e promessas trazidas pelos ideais republicanos, crescia a ambição de derrubar a monarquia, vista como um bloco estagnado, sem ideias nem vontade de mudança, para dar lugar à implantação de uma república.

O Partido Republicano sustentava que a solução para os problemas do país passava por um governo baseado nos ideais liberais da Revolução Francesa: Liberdade, Igualdade e Fraternidade. No final de 1889, durante o reinado de D. Carlos, Portugal atravessava uma grave crise económica, caracterizada pela falência de bancos, insolvência de empresas e taxas de desemprego elevadíssimas. As condições de vida, tanto económicas como sociais, deterioravam-se rapidamente. A falta de salubridade provocou surtos de cólera e peste bubónica que causaram muitas mortes. A classe trabalhadora, além de ser mal remunerada, suportava jornadas excessivas, sendo também empregadas crianças nas fábricas, minas e campos sob condições semelhantes às dos adultos, recebendo um pagamento irrisório pelo seu trabalho. O crescente descontentamento da população originou protestos, manifestações e greves. Paralelamente, Portugal encontrava-se empenhado num projeto colonial em África:

«Num primeiro momento surge a ilusão de unir o Atlântico ao Índico, Angola a Moçambique, através de um projecto político que reforçava a necessidade de encontrar recursos económicos extraordinários no momento em que começavam a sentir-se no país os efeitos da revolução industrial. (...) O projecto foi apresentado no Congresso de Berlim (1884-85) e fundamentava-se no direito de ocupação daqueles territórios, direito esse que na verdade era falso – à época, nenhuma potência colonial ocupava mais do que franjas do território africano. Este projecto, designado como Mapa Cor-de-Rosa» (Ribeiro, 2013, s/p).

A Inglaterra, potência predominante da época, ordenou que Portugal retirasse imediatamente as tropas militares dos territórios entre Angola e Moçambique, para a construção de um caminho-de-ferro desde a Cidade do Cabo ao Cairo. Este sonho inglês colidia com as pretensões portuguesas, levando ao ultimato: esquecer o Mapa Cor-de-Rosa ou declaração de guerra. O conflito diplomático com

a Inglaterra fortalecia a insatisfação populacional que crescia visivelmente e a cedência do rei D. Carlos ao Ultimato Inglês, em 1890, contribuiu para o descrédito total da monarquia.

Os republicanos aproveitaram tumultuosamente a submissão da monarquia à exigência britânica com manifestações e ações de intervenção contra o rei. E, na madrugada de 31 de janeiro de 1891, houve uma tentativa de derrubar a monarquia e implantar uma República, mas sem sucesso. Apesar do desenlace, o ideal republicano continuava vivo. Como estratégia para deter o movimento, as repercussões aos envolvidos na tentativa de implantação do regime republicano não se fizeram sentir, pois o não julgamento dessas pessoas beneficiava o regime político para que não se desencadeassem novas manifestações e tumultos a favor dos presos.

As adversidades e os problemas agravaram-se, o desemprego aumentava, as empresas não subsistiam e declararam falência. O governo não conseguia dar respostas a esta crise e os debates políticos traduziam-se em violência, impossibilitando a tomada de decisões.

Consequentemente, a instabilidade sentida não conseguia manter os governos e havia quedas sucessivas, tornando-se num ciclo vicioso e degradante para o país.

Paralelamente a estes acontecimentos, o rei D. Carlos mantinha um nível de vida bastante pomposo e luxuoso, nomeadamente a rainha D. Amélia, com elevados custos pessoais para os membros da realeza, de viagens que fazia com a família e de deslocações quer em Portugal como no estrangeiro. Obviamente, este estilo de vida contribuía para uma representação negativa do rei perante a população e inevitavelmente a contestação acrescia. A fama de esbanjador e de pinga amor não favorecia a imagem do rei, mas sim tornavam-no numa anedota perante a população portuguesa.

As opiniões dividiam-se e a solução para estes problemas parecia estar na instauração de uma ditadura. É, assim, que João Franco (1855–1929), representante do Partido Regenerador Liberal assumiu a liderança do célebre governo de *pulso de ferro*, em agosto de 1906. Este governo, assim designado, entendia que, para a implementação de medidas, se deveria acabar com os debates políticos, ou seja, a dissolução do parlamento, utilizar a força e a repressão a quem se opusesse ao regime, nomeadamente, manifestações de descontentamento, e acabar com as eleições. Os jornais críticos ao governo foram proibidos e os opositores eram perseguidos, encarcerados e presos.

O ditador João Franco obrigava o estado a conceder mais dinheiro à família real, o que afrontava o povo, tendo em conta a situação de penúria do país. Indubitavelmente, o povo odiava este ditador e, em contrapartida, o rei D. Carlos continuava a apoiá-lo.

Perante esta situação, a insatisfação crescia de forma evidente, levando mesmo membros do partido monárquico a revoltarem-se contra a atitude do rei, alguns dos quais acabaram por aderir ao

partido republicano, assim como indivíduos oriundos de diversas classes sociais. O número de republicanos aumentava e, em 1907, preparava-se clandestinamente uma segunda tentativa de implantação da República.

A organização desta revolução exigia uma preparação meticulosa para evitar o risco de detenções por conspiração contra o regime monárquico. Muitos dos seus membros pertenciam à Maçonaria, enquanto outros faziam parte da organização secreta revolucionária conhecida como Carbonária.

Os maçons, homens cultos e abastados, defendiam a igualdade social e a abolição dos privilégios, aspirando à construção de um mundo novo onde reinasse a liberdade, a harmonia e a paz entre diferentes religiões. Por outro lado, as ideologias da Carbonária assentavam em princípios libertários, anticlericais e anarquistas, estando dispostos a enfrentar a realeza, os governantes e a própria Igreja. A maioria dos membros da Carbonária era composta por operários, caixeiros, soldados, escriturários, professores do ensino primário, assim como alguns advogados e jornalistas.

O membro mais empenhado na organização secreta portuguesa era o bibliotecário Artur Augusto Duarte da Luz de Almeida (1867–1939), mais conhecido por Luz Almeida que angariava adeptos ilustres.

Ao longo de vários meses, os conspiradores foram atraindo e cativando um número elevado de apoiantes, tanto entre militares (incluindo polícias, marinheiros, soldados e oficiais) como entre civis, como jornalistas, professores, médicos, advogados e comerciantes de confiança. O cuidado era extremo, uma vez que a polícia monárquica estava atenta à sombra dos republicanos. De forma oculta, durante esse período, prepararam uma segunda tentativa de derrubar a monarquia e instaurar a República. O comerciante Alfredo Leal (datas desconhecidas) teve a missão de adquirir armamento e confeccionar bombas caseiras, tarefa que desempenhou com sucesso, recorrendo a casas de penhores e armeiros. Os armazéns Leal, com reputação revolucionária, passaram a estar abastecidos com um arsenal eficaz para a revolução. O grupo de revolucionários foi subdividido em vários grupos, cada qual encarregando-se de atacar uma determinada zona. A ação estava marcada para o dia 28 de janeiro de 1908, aproveitando a ausência da família real, que se encontrava numa temporada de caça em Vila Viçosa. Os líderes do Partido Republicano optaram por esta data para não causar danos à imagem da monarquia real, conscientes de que o rei era estimado à escala europeia e não desejavam gerar inimizades internacionais (Oliveira Marques, 1981).

Apesar de tanta cautela, as fugas de informação aconteceram e foram detidos e enviados para os calabouços, o João Chagas (1863–1925), jornalista e chefe republicano; Luz de Almeida (1867–

1939), líder da Carbonária; o comerciante Alfredo Leal (sem datas conhecidas); António França Borges (1871–1915), o diretor do jornal *O Mundo* e António José de Almeida (1866–1929), o prestigioso chefe republicano adorado pelo povo. No entanto, o projeto mantinha-se e a primeira ação do plano estava na detenção do ditador João Franco (1855–1929) à porta de sua casa, quando este saísse para almoçar. Uma vez conseguido, o sinal para os outros membros da revolução seria o lançamento de um foguete e aí tomarem os quartéis, as esquadras e os navios. A sorte não colaborou e o ditador não apareceu nas instalações da sua casa. Não havendo lançamento de foguete como sinal, alguns dos grupos, atacaram fortemente as esquadras da zona do Rato, do Campo de Santana e de Alcântara. As autoridades monárquicas controlaram a situação e membros dos grupos acabaram mortos, feridos e presos. Após um episódio inesperado no local combinado para a proclamação da República, junto à câmara municipal, os líderes republicanos foram presos. O local escolhido era um elevador de rua da biblioteca, propriedade do monárquico descontente visconde de Ameal, que o havia emprestado aos conspiradores, mas que estranhamente estava avariado. A reunião destes homens despertou a desconfiança de um polícia monárquico em serviço na zona, que alertou as esquadras, levando à prisão de Afonso Costa (1871–1937), Egas Moniz (1874–1955) e do tenente Álvaro Poppe (1879–1972). Após este incidente, o ditador João Franco ordenou a prisão de todos os envolvidos, determinando que a inocência ou culpabilidade de cada um seria posteriormente avaliada. Foi também proibida a publicação de notícias sobre estes acontecimentos, exceto pelos jornais *Jornal da Noite* e *Diário Ilustrado*, que apoiavam a ditadura. João Franco decidiu deportar os prisioneiros políticos para Timor e África. Para concretizar estas extradições, preparou uma lei que o rei D. Carlos assinou, e conta-se que, no momento da assinatura, terá murmurado a frase: «Acabei de assinar a minha sentença de morte».

O Golpe do Elevador da Biblioteca, assim designado, precipitaram a morte do rei D. Carlos e do príncipe D. Luís Filipe.

Como referido anteriormente, a família real encontrava-se fora de Lisboa para uma temporada de caça, aquando destas ocorrências, à exceção do filho mais novo, D. Manuel, que voltara dias antes devido aos estudos, pois estaria prestes a ingressar na Escola Naval. A inquietação pairava sob a realeza e João Franco teria informado o rei D. Carlos, através de uma carta, que, independentemente dos obstáculos vividos, se sentia uma calma quanto ao ambiente político. A família real e comitiva regressara de comboio a Lisboa, no dia 1 de fevereiro de 1908. No cais, teriam uma carruagem à sua espera, assim como o seu filho mais novo para os encaminhar para a sua residência, no Palácio das Necessidades. As ruas estavam repletas de cidadãos e sentia-se o medo, a raiva, a ansiedade, a

frustração e a excitação. Ao passar entre a multidão, um indivíduo de barba negra sobressai, entreabriu a capa onde continha uma carabina, disparando contra o coche. Gerou-se uma onda de confusão e aparato, entre gritos, berros e tiroteios. Um outro homem correu para o lado oposto da carruagem, saltou para a estribo e atirou contra o rei D. Carlos e contra D. Luís Filipe que também fora abatido. Por sua vez, o príncipe D. Manuel ficou ferido num braço e a rainha D. Amélia tentara proteger-se com um ramo de flores a gritar contra tal infâmia.

Os atiradores foram alvejados no local, Manuel Buíça (1875–1908) e Alfredo Costa (1883 – 1908), enquanto os restantes conspiradores fugiram.

No dia seguinte ao regicídio, reuniram o Conselho de Estado e retiraram João Franco do governo, considerando-o o principal culpado dos acontecimentos e pela incompetência de proteção ao rei. Na mesma reunião, ficara decidido que o almirante Francisco Joaquim Ferreira do Amaral (1843–1923) seria o novo chefe de governo e que o próximo passo era definir uma “política de acalmção” para o país. O Partido Republicano fez esclarecer que não tinha qualquer ligação com o regicídio, afirmando que queria depor o regime monárquico, mas sem mortes associadas.

D. Manuel, assumiu a chefia do reino com apenas dezoito anos. Foi aclamado rei D. Manuel II e durante dois anos e nove meses governou.

O país não registava progressos, a instabilidade política persistia, assim como a corrupção, a falta de recursos financeiros, o desemprego e um descontentamento crescente e alarmante. Aproveitando esta conjuntura, os republicanos defendiam a sua tese, sustentando que apenas uma república poderia salvar o Estado e o país.

Nas eleições de 1908, verificou-se um significativo aumento dos votos em favor dos republicanos, que elegeram sete deputados para o Parlamento. Nas eleições autárquicas, o Partido Republicano proclamou-se vencedor para a Câmara Municipal de Lisboa. Contudo, apesar destes avanços, o regime vigente continuava a ser uma monarquia, embora num estado de grande deterioração.

Os republicanos continuavam a somar apoios e, para garantir a eficácia na implantação da República, compreenderam que seria necessária uma revolução; por isso, associaram-se à Carbonária, contribuindo para o aperfeiçoamento da organização secreta.

Uma das estratégias fundamentais para o sucesso da revolução consistia em angariar um “primo” (termo utilizado estrategicamente para designar aliados infiltrados no exército, na marinha e nas esquadras). Para evitar novas fugas de informação e proteger dados, como acontecera anteriormente, organizaram um serviço de contraespionagem e criaram um fundo financeiro destinado

a apoiar as famílias dos carbonários presos, assegurando que estas não ficariam desamparadas, o que incentivava um número crescente de indivíduos a assumir esses riscos.

Simultaneamente, preparavam armamento, recorrendo a armas e bombas caseiras. O sucesso da revolução dependia das relações mantidas com outros grupos que, apesar de possuírem ideias distintas, também desejavam a mudança revolucionária, tais como os anarquistas e algumas lojas maçónicas.

Para evitar falhas, surgiam inevitavelmente questões relacionadas com recursos financeiros e liderança do movimento. A fim de evitar uma revolução sangrenta, era necessário estabelecer alianças com outras organizações. Os republicanos mais moderados e alguns maçons defendiam que se aguardasse um maior número de simpatizantes e apoio oficial, enquanto os carbonários ponderavam desencadear uma revolução popular.

Na ausência de consenso, estes posicionamentos divergentes geraram conflitos internos, levando à estagnação da revolução por algum tempo.

Num congresso realizado em abril de 1909 pelo Partido Republicano Português, foi nomeado um novo diretório responsável pela preparação da revolução, integrando figuras como Teófilo Braga (1843–1924), Basílio Teles (1856–1923) e José Relvas (1858–1929). Paralelamente, foi constituído um comité revolucionário formado pelo almirante Cândido do Reis (1852–1910), António José de Almeida (1866–1929), Afonso Costa (1871–1937) e João Chagas (1863–1925).

Como a maioria dos países europeus era governada por monarquias, tornou-se necessário estabelecer uma “ponte” diplomática com esses governos, excetuando-se a França e a Suíça, que já eram repúblicas. Para essa função, foram eleitos José Relvas (1858–1929) e Magalhães Lima (1850–1928).

O sucesso eleitoral de agosto de 1910 atribuía ao partido republicano um número de votos que lhe permitia possuir catorze deputados no Parlamento (Marques, 2010).

O plano para a revolução e implantação da República em Lisboa estava delineado, partindo-se do pressuposto de que as restantes cidades acabariam por aderir. Sem uma data marcada, uma série de acontecimentos precipitou a ação, nomeadamente: as buscas efetuadas pela polícia a 30 de setembro num dos cafés frequentados por carbonários, a Brasileira; o controverso assassinato do médico Miguel Bombarda (1851–1910), chefe civil das operações, cometido por um doente mental, que, apesar de oficialmente considerado um ato trespasseado, foi para muitos interpretado como um homicídio político, alegadamente instigado pelo governo; e os boatos que se espalhavam sobre uma

suposta lista de nomes que o governo pretendia eliminar, especialmente após um republicano ser encontrado morto no Cemitério dos Prazeres num aparente suicídio.

Era necessário agir com cautela, prudência e com precisão. Havia quem quisesse, mais uma vez, adiar a revolução, mas o almirante Cândido dos Reis (1852–1910) recusou e proclamou que a revolução não seria adiada.

Na madrugada de 4 de outubro, os grupos revolucionários já tinham tomado posse de alguns quartéis e outros desertaram, mas as notícias não eram animadoras e o almirante Cândido dos Reis (1852–1910), desesperado, suicidou-se. As informações espalhavam-se e apavorados com a deserção em massa, José Relvas (1858–1929) e outros republicanos, desmentiram a morte do almirante no jornal *A Luta*, evitando, assim, as desistências dos soldados.

A sorte irrompia na ala republicana e o quartel-general monárquico necessitava de reforços dos regimentos provincianos, mas o auxílio não apareceu, isto porque os carbonários tinham como missão de comprometer os acessos, pontes, estradas e a linha de comboio. O restante navio de guerra na posse dos monárquicos fora tomado pelos republicanos e, como se encontrava num ponto estratégico no Rio Tejo, estava apontado para o Rossio, onde se encontravam as forças monárquicas.

Uma situação insólita desanimou as tropas monárquicas, quando, na manhã de 5 de outubro, o ministro dos negócios estrangeiros da Alemanha saiu à rua com uma bandeira branca a pedir tréguas para os estrangeiros que se encontravam em Portugal, retornando ao seu país de origem. Este hastear de bandeira branca confundiu e ludibriou Machado Santos (1875–1921) que julgou que os monárquicos se tinham rendido. Essa bandeira branca, enganou as tropas monárquicas da mesma forma que enganou Machado Santos, provocando o abandono do posicionamento das tropas monárquicas, largando armas e confraternizando com os republicanos.

Irremediavelmente, o comandante das tropas monárquicas, o general Gorjão (1846–1918) comunicou a Machado Santos a sua rendição e a sua preocupação face ao rei D. Manuel II, obtendo a garantia de que o rei seria protegido pelos republicanos. Os monárquicos que defendiam o rei acerrimamente, foram obrigados a reconhecer a derrota. A família real, uma comitiva de nobres e criados, exilou-se em Inglaterra. E, pelas nove horas da manhã de 5 de outubro de 1910, José Relvas transmitia a mensagem ao povo da varanda da Câmara Municipal de Lisboa que a revolução republicana triunfara, declarando assim a Implantação da República (Relvas, 1977).

Os primeiros dias de República foram conturbados, sucederam-se distúrbios e desordens, grupos armados atacaram igrejas e conventos, agrediram membros eclesiásticos, assassinaram civis, assaltaram casas, vandalizaram redações jornalísticas e os confrontos de rua eram recorrentes. A força

da natureza, mais propriamente as chuvas torrenciais de 10 de outubro, acalmaram os ânimos e obrigaram os indivíduos a permanecerem nas suas casas. Contudo, o governo provisório tentava impor medidas para restabelecer a ordem no país. A duração deste governo foi de quase um ano. Manuel de Arriaga (1840–1917) era eleito como Presidente da República a 24 de agosto de 1911, constituindo, assim, o seu próprio governo (Pereira, 1959).

8.1. A estruturação social portuguesa, a cultura e a literatura no século XIX

Em Portugal, o século XIX foi marcado por profundas transformações de ordem política, económica e social. Para o compreender adequadamente, importa distingui-lo em dois grandes períodos, correspondentes à primeira e à segunda metade do século.

Portugal, embora frequentemente considerado uma nação de prestígio, não acompanhou o processo de industrialização que marcava o início do século XIX. A relação diplomática e a exclusividade económica que mantinha com o Brasil desde o século XVII, após a descoberta do ouro, garantiam-lhe uma certa estabilidade financeira. Imerso nas vantagens do comércio atlântico, o país permanecia aparentemente alheio das tensões que agitavam a Europa. Contudo, no quadro de rivalidade entre Inglaterra e França pela supremacia internacional, Napoleão Bonaparte (1769–1821) decretou, em novembro de 1806, o Bloqueio Continental, que proibia a entrada de navios ingleses ou provenientes das colónias britânicas nos portos europeus. O objetivo desta medida era enfraquecer e isolar a Inglaterra, cuja economia industrializada se pretendia forçar à crise e à rendição.

Dependente da aliança multissecular com os ingleses, de quem recebia apoio em diferentes domínios, Portugal manteve uma posição ambígua perante o decreto de Napoleão. Como reação à ameaça francesa, a família real e a sua comitiva partiram de Lisboa rumo ao Brasil. Seguiram-se três invasões francesas, com o propósito de impor a aceitação do bloqueio. Durante a ausência do rei, o regente conduziu o país a uma grave derrocada financeira, perdeu a exclusividade económica com o Brasil e suportou uma guerra prolongada que devastou a agricultura e a indústria. A administração portuguesa ficou, assim, sob tutela britânica até à Revolução Liberal de 1820.

A tentativa de revitalização da economia nacional após esse período revelou-se pouco eficaz. A instabilidade política acentuou-se, com sucessivas mudanças de governo. No campo cultural, artístico e literário, o romantismo assumia o papel central, defendendo a liberdade, o movimento, a paixão e a busca do ideal inacessível.

A primeira metade do século, marcada por crises políticas colocava Portugal aquém do processo e industrialização, do desenvolvimento das redes de transportes e com uma economia muito débil, assente na agricultura de subsistência.

Nas primeiras décadas da segunda metade do século, Portugal modernizou-se em função de uma agricultura melhorada, da industrialização e da criação e expansão das vias de comunicação. Todas estas melhorias permitiram à população crescer em número com condições alimentares e de higiene superiores às que tinham até então. Contudo, a pobreza e analfabetismo da população permanecia, característica de um Portugal rudimentar.

A criação de vias que ligava as aldeias às cidades, através de estrada ou de ferrovia, transformou o conceito português de depender de uma agricultura de subsistência para uma agricultura de produção em escala para venda. A agricultura tornava-se, assim, numa fonte de rendimento e de produção.

Na segunda metade do século XIX, o surgimento de uma burguesia letrada favoreceu o rápido desenvolvimento da imprensa periódica. Paralelamente, o Partido Regenerador contribuiu para a estabilidade política e para os esforços de modernização de que o país carecia.

Do ponto de vista filosófico e estético, afirmava-se o realismo-naturalismo, corrente que procurava superar os ideais românticos através de uma representação rigorosa da realidade, apoiada na observação e na experiência, sublinhando ainda a influência do meio ambiente na formação do indivíduo.

Enquanto Portugal permanecia num estado de estagnação, nomes como Honoré de Balzac (1799–1850) e Gustave Flaubert (1821–1880) dinamizavam, além-fronteiras, a vitalidade do realismo. Este confronto estético e ideológico originou tensões com representantes da tradição romântica, como Camilo Castelo Branco (1825–1890). Os realistas, defensores de novas ideias, começaram a divulgar os seus escritos a partir de Coimbra, em artigos, opúsculos, jornais e folhetos, fomentando a polémica entre o romantismo e o realismo.

Esse conflito literário e intelectual ficou conhecido como a Questão Coimbrã, tendo como marco inicial a publicação do opúsculo *Bom Senso e Bom Gosto* (1865), de Antero de Quental.

Descontentes com a transformação da arte e da literatura com a necessidade de aproximar Portugal ao resto da Europa, estes homens intervieram também na questão política e, em 1871, publicam-se *As Farpas*, volume no qual Ramalho Ortigão e Eça de Queirós teceram críticas acesas, posicionando-se como racionalistas, positivistas e defensores da ciência.

As ideias propagavam-se e o grupo aumentava, criando-se o projeto cultural e cívico das Conferências do Casino, realizadas entre maio e junho de 1871, que tinham como missão o debate dos problemas do país. Estas conferências foram organizadas pelo célebre grupo da Geração de 70, tendo como principal anfitrião Antero de Quental (1842–1891). Realizaram-se cinco conferências, logo interrompidas pelo governo, sob a alegação de ataques a doutrinas essenciais da Igreja e das instituições políticas.

Estes movimentos, a Questão Coimbrã e as Conferências do Casino, contribuíram para o desenvolvimento de duas ideias fundamentais do pensamento científico social: o socialismo e o republicanismo.

As correntes literárias do Realismo e Naturalismo não alcançaram o sucesso ambicionado, pois ainda subsistia na sociedade portuguesa uma forte influência do romantismo. No entanto, existia uma cultura republicana, fruto do Partido Republicano Português que influenciara as últimas décadas do século.

8.2.0 ideal educativo republicano

«Educar e instruir constituíram o pilar do ideário educativo republicano» (Martins, 2002, p.63).

O Partido Republicano Português, fundado em 1876, marcou o fortalecimento do movimento em defesa da república. Este partido defendia uma conceção de escola profundamente ligada aos princípios republicanos e à chamada educação nova, orientada para a formação de indivíduos autónomos, responsáveis e conscientes, dotados de competências cívicas que lhes permitissem participar ativamente na vida em sociedade.

Os republicanos depositavam, assim, grandes expectativas num sistema educativo moderno, capaz de sustentar a construção de uma sociedade progressista (Proença, 2012). Note-se que

«O projeto republicano, profundamente empenhado na doutrinação cívica, agita a opinião pública apelando à revolução filosófica e política, apresenta soluções de renovação para o país fortemente apoiadas numa perspetiva nacionalista e evolucionista. Acreditava-se que o caminho para o verdadeiro progresso se faria através do combate intransigente contra o analfabetismo e de uma educação que se pretendia para todos, numa lógica demopédica e demoliberal defendida por numerosos republicanos» (Patriarca, 2005, p.32).

Os ideais republicanos assentavam numa “educação nova” que visava a formação desse “homem novo”, preparando-o física, moral e cognitivamente para a construção de uma “sociedade nova”. Na verdade,

«O “homem novo” aparece-nos, então, como uma ideia-imagem utópica das Luzes construída pelo desejo pedagógico de se formar um “novo homem”, um “cidadão” esclarecido e redimido pela instrução e pela educação, para ocupar um lugar de eleição na Cidade regenerada» (Araújo, 2000, p.84).

O pensamento pedagógico republicano foi marcado pela pedagogia positivista que defendia a educação focada no conhecimento científico e no progresso da sociedade, de matriz nitidamente comtiana. E «Este conhecimento geral e teórico precederia a aprendizagem concreta e prática de uma profissão ou ofício, condição indispensável à boa organização da vida colectiva» (Proença, 1995, p.129).

Os princípios educativos republicanos assentavam na educação popular, na laicização, na importância da educação cívica, patriótica e moral, na preparação de professores e na regeneração social através da educação (Pintassilgo, 2010).

Pretendia-se que a educação cívica para a cidadania integrasse os programas curriculares, visando «a inculcação de valores; os cultos cívicos então introduzidos como rituais simbólicos de uma pretendida religiosidade cívica: o culto da Pátria, da bandeira e dos grandes heróis» (Proença, 1995, p.131).

A ala republicana, segundo Carvalho (2001, p.651),

«Trazia na sua bagagem revolucionária, o decidido projecto de reformar a mentalidade portuguesa propondo-se executá-lo por diversas vias e, em situação de realce, pela via da instrução e da educação. Falou-se mesmo, no tempo, em “educação republicana”, educação interessada na criação e na consolidação de uma nova maneira de ser portugueses, capaz de expurgar a Nação de quantos males a tinham mantido, e mantinham, arredada do progresso europeu, sem força, sem coragem, sem meios para sacudir de si a sonolência em que mergulhara».

8.3.A proposta cultural republicana do Governo Provisório

Os primeiros dias que se seguiram à revolução revelaram-se conturbados, marcados por uma série de acontecimentos que mergulharam o país numa situação de desordem. Como resposta a esse contexto, impunha-se a criação de um governo provisório que assegurasse a administração do Estado

até à realização de novas eleições. Tal como o próprio nome sugere, um governo provisório constitui uma forma de poder interino, instituído em circunstâncias excepcionais, geralmente na sequência de revoluções ou mudanças políticas abruptas.

Na composição do governo provisório destacavam-se várias figuras de relevo. À frente do executivo encontrava-se Teófilo Braga (1843–1924), desempenhando o cargo de presidente do ministério. António José de Almeida (1866–1929) assumiu a pasta do Interior, com a responsabilidade de organizar o Estado e garantir a ordem pública. Afonso Costa (1871–1937) ficou encarregado da Justiça, tendo como missão a elaboração das leis. Basílio Teles (1856–1923) foi nomeado ministro da Fazenda, responsável pelos assuntos económicos. No campo militar, António Xavier Correia Barreto (1853–1939) assumiu a pasta da Guerra, chefiando o exército, enquanto Azevedo Gomes (1885–1965) ficou à frente da Marinha. Bernardino Machado (1851–1944) desempenhou funções como ministro dos Negócios Estrangeiros, responsável pelas relações diplomáticas, e António Luís Gomes (1863–1961) foi designado ministro das Obras Públicas, encarregado das infraestruturas e construções.

A transição de um regime monárquico para um regime republicano implicava profundas transformações. Os sucessivos decretos promulgados pelo governo provisório introduziram mudanças radicais na sociedade portuguesa, que vivera sob a monarquia durante cerca de setecentos anos.

Ainda no mês de outubro, aquando da implantação da República, foram abolidos todos os títulos, direitos e distinções da nobreza, bem como extintos os serviços do Estado ligados à corte portuguesa. Os responsáveis políticos pela revolução apoiaram-se tanto nos princípios ideológicos do republicanismo como nas orientações culturais e intelectuais das correntes literárias do Realismo e do Naturalismo.

Os republicanos defendiam com firmeza a separação entre o poder civil e o poder religioso, considerada fundamental para a consolidação do novo regime. Até então, a Igreja Católica exercia um controlo moral e cultural sobre toda a estrutura social portuguesa. Mais do que a reação dos monárquicos, temia-se a oposição do clero à República, o que tornava urgente um corte radical com as antigas subordinações à Igreja, através da promulgação de um conjunto de decretos de carácter anticlerical (Catroga, 2001).

Entre as medidas adotadas destacou-se a transferência para o Estado do registo de nascimentos, casamentos e óbitos, funções que, até então, competiam exclusivamente à Igreja. Esta mudança deu origem ao Registo Civil Obrigatório, já defendido desde o início do século XX como uma competência que deveria caber ao poder civil.

Embora o governo provisório fosse liderado por Teófilo Braga (1843–1924), na prática, Afonso Costa (1871–1937) tomava as rédeas ao governo e, como radical e anarquista que era, a retirada dos poderes da Igreja era improrrogável, aprovando uma série de decretos com esse propósito.

No decreto de 8 de outubro, o governo provisório determinou a expulsão dos jesuítas e o encerramento dos conventos, retomando a aplicação das leis de 1759, 1767 e 1834, ao mesmo tempo que anulava a lei de 1901, que até então permitia a existência de congregações religiosas. Poucos dias depois, a 12 de outubro, foram instituídos os feriados políticos e extintos os feriados religiosos. Em 18 de outubro, uma nova lei aboliu o ensino da doutrina cristã nas escolas e o juramento religioso nos tribunais sobre a Bíblia, decisão que levou o representante do Papa em Lisboa a abandonar o país em sinal de protesto.

No início de novembro, o governo aprovou dois decretos de grande impacto: a 3 de novembro legalizou-se, pela primeira vez em Portugal, a dissolução do matrimónio através do divórcio, e a 4 de novembro foi concedida amnistia a vários presos condenados por diferentes crimes. A 31 de dezembro, foi validado o decreto que regulamentava o confisco dos bens da Igreja.

Já em 1911, a 21 de janeiro, o governo proibiu a celebração de culto na capela da Universidade de Coimbra, declarando que a instituição deveria afirmar-se como um centro de cultura representativo do regime republicano. Finalmente, a 18 de fevereiro, foi instituído oficialmente o Registo Civil, transferindo para o Estado funções até então desempenhadas pelas paróquias.

A 20 de abril foi aprovada a lei que consagrava a rutura definitiva entre a Igreja e o Estado. Todos os bens da Igreja Católica, incluindo edifícios como igrejas, capelas e conventos, foram confiscados e integrados no património do Estado. Apesar disso, a lei preservava a liberdade de culto para quaisquer religiões. Em consequência desta medida, o Vaticano rompeu relações diplomáticas com Portugal.

Pouco antes, a 22 de março, tinha sido aprovado o decreto que determinava a criação das Universidades de Lisboa e do Porto, acompanhado pela definição de mecanismos de atribuição de bolsas de estudo a estudantes de mérito com escassos recursos económicos.

Era notória a vontade de reformar a educação, desejando uma revolução cultural e, a 30 de março de 1911, era publicado o decreto que reorganizava todo o ensino primário, a grande batalha dos republicanos.

O governo provisório e os republicanos consideravam a cultura como fator determinante numa sociedade em que uma das grandes preocupações assentava na educação e na instrução, como

característica de identidade e de coesão nacional e essencialmente como fator de progresso a nível económico e social perante outros países.

8.4. Educação Literária: primeiras décadas do século XX

Portugal atravessava um período literário muito vivo. No entanto, era óbvio o problema social relacionado com o analfabetismo. Mantinham-se elevadas taxas, apesar de tantos pareceres políticos na área da educação. Segundo Cardona (1997, p.34), «no início da República, observara-se “uma taxa de analfabetismo na população maior de 7 anos de 69,7% (77,4% para o sexo feminino)”».

A Reforma de 1911 procurou alargar o acesso à escolarização, estendendo-o a regiões rurais através da criação de escolas móveis, numa tentativa de combater a grave situação de analfabetismo no país. Esta reforma tinha como objetivo introduzir na sociedade portuguesa um novo conceito educativo: a educação literária.

Entende-se por educação literária a capacidade de ler e interpretar textos, desenvolvendo nos indivíduos uma literacia sólida que os torne leitores competentes e críticos no quotidiano. Segundo Azevedo e Balça (2016, p.2), a educação literária «visa dotar o leitor de um conhecimento relevante acerca de textos, autores, géneros, bem como convenções, temas e estilemas literários, de modo a que ele se possa sentir membro ativo e participante de uma casa comum». Assim, a alfabetização constitui uma base fundamental para a aquisição das competências necessárias à construção de uma verdadeira educação literária.

Na mesma linha, Roig Rechou (2013) sustenta que a educação literária dota o leitor de um conjunto de saberes culturais, literários e sociais, conferindo-lhe competências literárias e intertextuais que vão além das meramente “enciclopédicas”.

O conceito de educação literária refere-se ao processo de incutir, estimular e fomentar o gosto pela leitura e pela literatura. Alguns dos seus objetivos são: despertar o gosto e o prazer pela leitura, estimular a imaginação e a criatividade, ampliar o vocabulário, formar leitores críticos e preservar e valorizar o património cultural literário.

Na I República, a literatura era parte-integrante do ensino, sendo entendida essencialmente como ferramenta pedagógica com a simples função de instruir. Em meados do século XIX, surgiram movimentos intelectuais que procuraram alterar esse paradigma.

As tendências literárias nas primeiras décadas do século XX mantiveram, em grande medida, as influências do final do século XIX, refletindo as transformações políticas, sociais e culturais que caracterizavam a época.

Cunha (2005, p.35) assinala «as tendências nacionalistas culturais e literárias, que se prolongarão nas primeiras décadas do século XX (neogarrettismo, saudosismo, renascença, integralismo)». Neste contexto, a literatura manteve uma forte ligação ao nacionalismo, valorizando e enaltecendo a identidade nacional. Os textos privilegiavam autores canónicos portugueses e assumiam um carácter moralizante, alinhado com os ideais de fortalecimento da consciência cívica e patriótica.

Embora preservasse as tendências herdadas do século XIX, o cânone literário do início do século XX refletiu também um momento de transição: ao mesmo tempo que alguns autores permaneciam fiéis ao simbolismo e às correntes tradicionais, outros experimentavam novas propostas estéticas, sobretudo o modernismo e o saudosismo de carácter nacionalista, rompendo com a tradição.

Podemos, assim, afirmar que a literacia literária deste período se encontrava associada a um ideal simultaneamente moralizante e cívico, concebido para formar o “homem novo”, preparado para integrar e servir a sociedade de forma consciente e responsável.

8.5.A Educação Popular na I República

«A alfabetização é uma condição essencial para o desenvolvimento económico, social, nacional e comunitário e, bem assim, para o pleno desenvolvimento dos indivíduos e da qualidade de vida que levam. A definição da alfabetização como actividade cultural cujos objectivos visam, pela aquisição das aprendizagens fundamentais (leitura, escrita e cálculo), conduzir o indivíduo a um nível de instrução e de cultura que lhe possibilite a participação no desenvolvimento da sociedade em que vive, e na renovação das suas estruturas, por forma a que se sinta cultural e socialmente impelido a adquirir novos conhecimentos, e a melhorar a qualidade da sua vida» (Unesco, 1986, p.46).

A educação popular refere-se a uma abordagem pedagógica que valoriza os saberes prévios das populações e as suas realidades culturais como ponto de partida para a construção de novas aprendizagens. No início do século XX, a população portuguesa caracterizava-se por elevados índices de analfabetismo, situação que era frequentemente interpretada por intelectuais da época em termos de atraso e incapacidade coletiva. Tornava-se, por isso, imperativo enfrentar esta questão social através de uma aposta firme numa «educação superior e sólida das classes trabalhadoras» (Moura, 1909, p.176).

Como já referido, a Primeira República concedeu especial atenção à educação popular, atribuída ao conjunto das camadas sociais, sem distinções. As políticas republicanas centraram-se de forma significativa no ensino, procurando responder ao problema estrutural do analfabetismo, então generalizado. O objetivo era tornar a educação acessível a todas as classes sociais, garantindo que também as classes populares beneficiassem das medidas educativas propostas pelo novo regime. Deste modo,

«As grandes reformas republicanas no sector do ensino começaram pela instrução primária, não só por ser aquela que está na base da hierarquia escolar como por ser, através dela, que se projectava conseguir a transformação mental do nosso país com mais esperançosa repercussão no futuro. As crianças de então seriam os homens de quem se esperava a consolidação da República» (Carvalho, 2001, p.663).

As principais medidas republicanas para a expansão da educação junto das classes populares incluíram a gratuidade e obrigatoriedade da escola, bem como a formação de professores segundo os princípios da pedagogia moderna, inspirada em autores como Rousseau (1712–1778) e Pestalozzi (1746–1827). A estas iniciativas somaram-se a criação de jardins de infância e de novas escolas primárias e secundárias, a promoção da educação feminina e a atualização dos programas curriculares.

Foram igualmente implementadas escolas móveis, segundo o método de João de Deus (1830–1896), cursos noturnos destinados a trabalhadores e universidades populares dirigidas a adultos, acompanhadas de processos de reestruturação do ensino superior.

8.6.A Educação Infantil na I República

Desde os tempos mais remotos, a criança foi objeto de preocupação por parte dos adultos, ainda que sob diferentes perspetivas, condicionadas pelas circunstâncias históricas, socioculturais e políticas de cada época. Consequentemente, a educação e os estabelecimentos de ensino foram assumindo finalidades distintas e denominações variadas ao longo do tempo.

Até ao século XIX, não existia propriamente um modelo teórico estruturado sobre a educação. A educação infantil, bem como a criação de instituições especificamente orientadas para a infância, são fenómenos associados sobretudo à Idade Moderna, reforçando-se com a Revolução Industrial, quando a necessidade de proteção e formação das crianças se tornou particularmente evidente.

A educação para crianças em idade pré-escolar em Portugal seguiu o rumo dos restantes países da Europa, isto é, inicialmente as instituições para crianças eram de carácter assistencial, tendo como objetivo acolher crianças desfavorecidas dos 0 aos 7 anos de idade para meninos e dos 0 aos 10 anos para meninas, «habilitando, assim, os pais e mães de família a ocuparem-se da sua lida diária, sem o inconveniente de deixarem seus filhos ao abandono» (Gomes, 1977, p.20).

Na segunda metade do século XIX surgiram novas preocupações relativamente à infância. Sob a influência das ideias de Friedrich Fröbel (1782–1852), assistiu-se a uma transformação das instituições de assistência a crianças, passando estas a integrar métodos e objetivos de carácter pedagógico, inspirados no conceito de “Kindergarten”. Tanto na Europa como na América procurou-se adotar esta abordagem inovadora centrada no desenvolvimento integral da criança.

Também em Portugal, ainda no período monárquico, esta questão começou a ganhar relevância. Em 1880, foi publicada a primeira legislação que regulamentava o ensino pré-escolar: a *Carta de Lei* de António Rodrigues Sampaio (1806–1882), referendada por Luciano de Castro (1834–1914). Este diploma recomendava a criação «de asilos de educação, como auxiliares da escola primária, para acolherem crianças dos três aos seis anos» (Gomes, 1977, p.22), a cargo das Juntas Gerais de Distrito e das Câmaras Municipais.

O governo demonstrava interesse em incentivar e subsidiar os privados e as associações que pretendiam fundar jardins de infância. Luciano de Castro recomenda ao governador civil de Lisboa a criação de um “asilo modelo” ancorado ao método fröbeliano. Na comemoração do centenário do nascimento de Fröbel, o governo apresentou propostas e apelos para a criação de jardins de infância e, em 1882, a Câmara Municipal de Lisboa funda o primeiro jardim de infância, de acordo com o sistema de Fröbel, em Portugal (Vilhena, 2002).

Entre 1882 e 1892, este jardim de infância acolheu 2.932 crianças de ambos os sexos, com idades entre os 3 e os 7 anos, organizadas por classes. Contudo, a instituição não permaneceu em funcionamento por muito tempo (não sendo conhecida a data exata do seu encerramento). Segundo alguns estudiosos, o insucesso deveu-se ao facto de não se tratar de um projeto genuinamente português, mas sim de uma adaptação de modelos estrangeiros, além da ausência de professores devidamente qualificados e especializados para este nível de ensino.

Durante a década de 1880 surgiram outros projetos para a criação de novos jardins de infância, mas nenhum chegou a concretizar-se. Já na década de 1890, foi concebida alguma legislação relativa às escolas infantis. Destaca-se o decreto de 22 de dezembro de 1894, integrado na chamada Reforma de Jaime Moniz e assinado pelo Ministro do Reino, João Franco (1855–1929), que previa a

criação dessas instituições em Lisboa, no Porto e em outras localidades. Contudo, também estas medidas não passaram da intenção à prática. Este decreto introduziu ainda uma mudança terminológica relevante: a nível oficial, a designação “escolas infantis” passou a substituir a expressão anterior “asilos de educação”.

No início do século XX voltou a ser discutida a questão das escolas infantis, com nova legislação a prever a sua implementação para crianças entre os 4 e os 6 anos, sobretudo nas cidades com maior densidade populacional. Em 1906, no Porto, João Diogo (sem datas conhecidas) fundou um jardim infantil particular no Colégio da Boavista, dirigido por uma “jardineira” alemã que aplicava o método fröbeliano. A designação “jardineira”, usada como metáfora para o educador infantil, simbolizava a função de cuidar e promover o desenvolvimento da criança de forma análoga ao trabalho de um jardineiro, que cuida e cultiva as suas plantas.

Em 1907, no âmbito da Associação de Escolas Móveis pelo Método João de Deus (1830–1896), João de Deus Ramos (1878–1953) sublinhou a relevância da escola pré-primária. Defendia que a missão da associação não deveria limitar-se à alfabetização, mas deveria também incluir a criação de jardins-escola, de modo a aplicar o método do seu pai, João de Deus, com maior qualidade e eficácia.

Mais tarde, refletindo este alargamento de objetivos, a instituição passou a designar-se *Associação de Escolas Móveis pelo Método João de Deus, Bibliotecas e Jardins-Escola*.

Aquando da proclamação da I República, a 5 de outubro de 191, Portugal contava com três décadas de projetos e legislação na área da educação infantil, embora apenas existissem dois jardins infantis, em Lisboa e no Porto, seguindo o método de Fröebel.

O atraso cultural relativamente a países da Europa, como a Bélgica, a França ou a Suíça era evidente e a revolução republicana pretendia colmatar o problema cultural do nosso país. A taxa de analfabetismo era dantesca, «quando se deu a proclamação da 1ª República, a 5 de Outubro de 1910 (...) havia 702 paróquias sem escola primária, apesar de haver uma taxa de analfabetismo de 69,7%» (Chá-Chá, 2009, p.11).

A falta de escolas para o ensino elementar, de professores apropriadamente habilitados, o abandono escolar e a escassez de organização nas poucas escolas elementares existentes eram os fatores que mais contribuíam para uma taxa de analfabetismo tão elevada. Os governos republicanos para inverter esta situação teriam um trabalho titânico, ao qual previam, desde cedo, um fracasso.

Como explicita Gomes (1977, p.54),

«Seria de pensar que, perante esta dolorosa realidade, os homens da I República, a quem não se pode negar idealismo, iriam fazer incidir os seus esforços educativos na escola primária. Aconteceu,

porém, que abriram combate em todas as frentes, desde o ensino infantil ao universitário, o que, dadas as precárias condições económicas do país e a instabilidade política – em 16 anos houve 46 ministérios... - não permitiu alcançar autêntico êxito em nenhum dos sectores».

A 29 de março de 1911 foi apresentado o primeiro projeto de reforma educativa, pelo Ministério do Interior, António José de Almeida (1866–1929), estabelecendo que além do ensino primário, existiria também o infantil, no qual

«(...) é comum aos dois sexos e tem em vista a educação e o desenvolvimento integral, físico, moral e intelectual das crianças, desde os quatro aos sete anos de idade, com o fim de lhes dar um começo de hábitos e disposições, nos quais se possa apoiar o ensino regular da escola primária» (artº 5, novembro 1910).

Sendo uma preparação para o ensino primário, o ensino infantil compreendia: aquisição do vocabulário através do conhecimento de objetos e da sua aplicação; contar até 100, soma e subtração; desenho e modelagem infantis e a regulamentação do emprego do tempo, a fim de criar hábitos higiénicos e métodos de trabalho nas crianças.

Pretendia-se que as noções e conhecimentos se transmitissem através de representações plásticas e gráficas, com o auxílio do material fröbeliano. Quanto à área, as escolas infantis deveriam ser instaladas em edifícios próprios, com construção em terreno vedado e/ou em edifícios já construídos público ou privados adaptáveis,

«nenhuma escola infantil se poderá fundar sem ter anexo um terreno arborizado e preparado de forma a permitir ali a permanência das crianças durante todo o tempo que estiverem na escola no Verão e, todo o tempo possível no Inverno» (Gomes, 1977, p.60).

A preferência do corpo docente para o ensino infantil recaía no sexo feminino, sendo devidamente habilitado,

«as escolas infantis serão regidas por professoras diplomadas na especialidade pelas escolas normais (...) Enquanto não houver pessoal habilitado, nos termos deste decreto, para as escolas infantis (...) poderão ser providas, nas escolas que se criarem, as actuais professoras primárias com bom e efectivo serviço» (Gomes, 1977, p.57).

Após a emanção do decreto-lei mencionado anteriormente, surgiu o primeiro jardim-escola particular, seguindo um modelo português de escola infantil e de acordo com os ideais republicanos, com a seguinte denominação, o Jardim-escola João de Deus, na cidade de Coimbra. Nesta

continuação, em 1914, criaram-se mais dois jardins-escola, na Figueira da Foz e em Alcobaça e no ano seguinte, um, na cidade de Lisboa.

Desta forma e com efeito, João de Deus Ramos, filho do poeta-pedagogo João de Deus, foi o fundador, em Portugal, das escolas experimentais infantis, os já citados jardins-escola, assentes em princípios modernos de pedagogia, «no conceito de desenvolvimento integral da criança, no individualizar de cada aluno e no esforço de desenvolver a sua capacidade criativa e a sua maturidade emocional» (Marques, 1974, p.344).

O decreto-lei referido foi aprovado a 23 de agosto de 1911, numa versão reelaborada e mais desenvolvida, na qual se reconheciam as vantagens pedagógicas do ensino infantil como etapa preparatória para o ensino primário elementar ou pré-primário. O diploma especificava ainda o tipo de material escolar e de mobiliário que deveriam equipar os jardins de infância. Segundo Gomes (1977, p. 59), «este decreto, juntamente com o de 29 de março há pouco referido, constitui a peça legislativa fundamental no domínio da Educação Infantil». Transcrevemos, de seguida, parte dos artigos do decreto-lei, de acordo com Gomes (1977, pp.59-61). Assim, o ensino infantil tem por objetivo:

- a) «O desenvolvimento e robustecimento físico das crianças;
- b) A educação dos órgãos dos sentidos;
- c) O desenvolvimento da habilidade manual;
- d) A educação e o aperfeiçoamento dos órgãos da fala;
- e) O desenvolvimento dos sentimentos morais. O sentimento da solidariedade social, o sentimento da disciplina e da ordem, da justiça, da própria dignidade em geral (...);
- f) O desenvolvimento da inteligência;
- g) Finalmente, o desenvolvimento harmónico de todas as faculdades físicas, morais e intelectuais (...)

No decreto, também a metodologia é explicitada:

«O ensino deverá ser feito gradual e progressivamente (...). Os processos de ensino serão intuitivos (...) As lições serão sempre curtas e feitas de maneira que facilmente possam despertar o interesse das crianças, aproveitando-se o ensejo que elas próprias oferecerem (...)

Nem o mobiliário e o material são descurados, havendo o cuidado de explicitar como deve dispor-se na sala:

O mobiliário constará de uma mesa grande em forma de ferradura, disposta no meio de cada uma das salas, com bancos-cadeiras em volta, uma e outros proporcionados à altura das crianças; de cadeiras e secretárias para as professoras.

O equipamento pedagógico destinado às instituições deveria integrar um leque diversificado de materiais didáticos, cuidadosamente selecionados para a promoção do desenvolvimento cognitivo,

sensório-motor e formativo das crianças. Nesse âmbito, preconiza-se a inclusão de um ou mais quadros de escrita, um com grelha quadriculada obrigatória; coleções diversificadas de representações visuais policromáticas de espécies vegetais familiares; um acervo iconográfico dedicado aos animais mais comuns do território nacional; materiais de inspiração fröbeliana, concebidos para estimular a aprendizagem ativa através da ação e da manipulação; jogos pedagógicos capacitados para estimular a atenção, de acuidade observacional, de destreza motora com incidência complementar na educação física; materiais moldáveis, como barro ou plasticina, destinados à exploração expressiva e criativa; instrumentos de medição de uso corrente, designadamente, pesos, medidas e balanças de dois pratos e utensílios adequados à prática de jardinagem.

As legislações da época procuravam acompanhar as tendências pedagógicas mais atuais. Inspirando-se nas inovações vindas do estrangeiro, foram criadas bolsas de estudo para que professores pudessem estudar fora do país e atualizar-se com métodos de ensino mais modernos, entre os quais se destacavam os de Fröbel (1782–1852), Montessori (1870–1952) e Decroly (1871–1932).

Contudo, o ensino oficial e obrigatório para todas as crianças, tanto no nível infantil como no primário, decretado pela legislação de 1910, permaneceu como uma utopia, dada a dificuldade em concretizar as intenções no terreno. Em contrapartida, o ensino infantil particular, iniciado por João de Deus Ramos (1878–1953), conseguiu afirmar-se e perdura até aos dias de hoje. Com o objetivo de difundir a Cartilha Maternal, criada por João de Deus (1830–1896), a Associação de Escolas pelo Método João de Deus procedeu à alteração dos seus estatutos, passando a dedicar-se também à criação de escolas maternas, concretizadas nos chamados jardins-escola.

A legislação de 7 de julho de 1914, fundou as Escolas Normais de Lisboa, do Porto e de Coimbra, sucedendo às Escolas de Ensino Normal e de habilitação ao Magistério Primário, acarretando que

«os alunos-mestre são obrigados, nos últimos dois anos, à prática do ensino infantil nas escolas anexas às normais (...) e que junto de cada uma das escolas normais haverá uma escola para crianças dos quatro aos oito anos, com a designação de jardim-escola ou escola infantil» (Gomes, 1977, pp.70-71).

De forma a responder às necessidades que se faziam sentir na cidade do Porto, promulgaram a lei n.º 410 e 499, em setembro de 1915, que conferiam,

«Anexo à Escola Normal do Porto são criados dois lugares de professores do ensino infantil, com os vencimentos e subsídios que competem aos professores de ensino primário de 1ª classe. Em cada

uma das cidades de Lisboa e do Porto, formar-se-á um quadro de pessoal docente das escolas primárias e infantis, sendo os professores colocados pela respectiva câmara municipal nas diversas escolas da cidade conforme as necessidades e a conveniência de serviço» (Gomes, 1977, p.71).

Com o intuito de criar duas escolas infantis destinadas ao ensino, segundo o método montessoriano, em fevereiro de 1917, a Câmara Municipal de Lisboa deliberou o envio de dois professores primários ao Curso Internacional de Pedagogia Maria Montessori, em Barcelona. Pressuponha-se que, ao criar uma instituição à imagem do método Montessori, se adquiriam diversos benefícios. No entanto, e mais uma vez, o projeto idealizado não se consumou.

Continuou a produzir-se legislação, apesar de tanta ineficiência e, a 12 de julho de 1918, o decreto centralizava repetidamente o ensino primário e os seus serviços ao poder do estado, retirando-o às câmaras municipais.

O ministro e filósofo, Leonardo Coimbra (1883–1936), pela sua efémera passagem pelo Ministério da Instrução Pública, legislou, em 1919,

«O ensino primário abrange três graus: infantil, primário geral e primário superior (...). O ensino infantil sob o regime coeducativo, é ministrado progressivamente em três secções ou classes: 1ª secção – crianças de 4 a 5 anos, 2ª secção – crianças de 5 a 6 anos, 3ª secção – crianças de 6 a 7 anos» (Gomes, 1977, p.76).

Quatro meses depois da aprovação do decreto inicial, o ministro Joaquim José de Oliveira (1880–1935) introduziu alterações, acrescentando ao material fröbeliano a utilização do método montessoriano. No entanto, a instabilidade política foi-se agravando com a aproximação do Estado Novo e, após uma sucessão de decretos e leis constantemente promulgados, suspensos e modificados, houve ainda uma tentativa de reformulação em 1920, que não obteve sucesso.

Nesse mesmo ano, João de Deus Ramos (1878–1953), então ministro da Instrução Pública, defendia que a legislação só alcançaria verdadeiro êxito com a criação de um Ministério da Educação Nacional e a implementação de um Estatuto Geral de Ensino Público.

Neste seguimento, o ministro João José da Conceição Camoesas (1887–1951), apresentou, no Parlamento, a 22 de junho de 1923, a Proposta de Lei acerca da reorganização da Educação Nacional, cujo preâmbulo afirma que «não existem no nosso país, fora do âmbito da iniciativa particular, jardins-de-infância, apesar da educação infantil ser um serviço público, ou tender a sê-lo nos países adiantados» (Gomes, 1977, pp.79-80).

Dando resposta a esta proposta de lei, o ministro Camoesas determinou, no decreto de 6 de novembro de 1923,

«As classes preparatórias das escolas primárias gerais serão registadas sempre por professoras diplomadas com o curso de educação infantil (...). Quando no quadro das escolas onde se criem classes preparatórias não houver nenhuma professora habilitada com esse diploma especial, é obrigatória a abertura de concurso documental de professoras com essa habilitação» (Gomes, 1977, p.80).

O carácter legislativo abundante da I República pode transmitir a falsa impressão de que foram criadas inúmeras escolas infantis. No entanto, uma investigação rigorosa revelou que, entre 1910 e 1926, funcionaram apenas «12 escolas infantis – 7 criadas pela Câmara Municipal do Porto, 4 jardins-escolas João de Deus e a escola Israelita – e algumas “Secções Infantis”» (Gomes, 1977, p.81).

Ao longo dos anos, a I República produziu inúmeras leis e intenções reformistas, mas pouco se concretizou na prática. Não obstante, durante esse período, várias instituições e coletividades, como a Academia dos Estudos Livres, a Universidade Livre ou Popular, a Voz do Operário e diversos Centros Escolares republicanos, democráticos e socialistas, mantiveram escolas de ensino primário, existindo ainda algumas escolas infantis de carácter particular.

O maior entrave à efetivação dos projetos residia na escassez de verbas, que inviabilizava a abertura de escolas ao ritmo necessário. A instabilidade política agravava este cenário: entre 1913, ano da criação do Ministério da Instrução, e o golpe de 28 de maio de 1926, sucederam-se 40 ministros da Instrução (sem contar os provisórios), o que corresponde, em média, a uma mudança de ministro a cada quatro meses, dificultando a implementação de qualquer política educativa consistente.

8.7.0 Ensino em Portugal na I República

«A República está disposta a sacrificar-se pela instrução (...) A instrução vai ser, depois da imediata satisfação de todos os princípios liberais, a imediata cruzada da República que espalhará a instrução a ondas!» (Nóvoa, 1988, p.30).

Com a queda da monarquia, os republicanos aspiravam a uma verdadeira transformação mental e cultural do país, encarando a Educação (sobretudo a Instrução Primária) como o principal instrumento dessa mudança. Por isso, promoveram profundas reformas educativas, concebendo a instrução como base da regeneração nacional.

A preocupação republicana com o ensino não se limitava, portanto, ao campo pedagógico, mas visava também tornar a República efetiva e sustentável através de uma nova Educação, capaz de romper definitivamente com o sistema escolar herdado da monarquia.

Segundo Nóvoa (1988, p.31),

«A ruptura tem que ser radical, como em 1789 (Revolução Francesa) trata-se de um duplo desafio: por um lado a cidade republicana será o produto de um homem novo, formado no seio de instituições libertas do espírito jesuítico e monárquico, por outro lado a organização de uma educação republicana só se poderá fazer no quadro de uma sociedade nova».

O Ministro do Interior, António José de Almeida (1866–1929), nomeou para cargos-chave da política educativa João de Barros (1881–1960), como Diretor-Geral da Instrução Primária, e João de Deus Ramos (1878–1953), como Chefe da Repartição Pedagógica. Ambos, intelectuais atentos às questões educativas e defensores das causas republicanas, rodearam-se de colaboradores ligados ao sector do ensino e elaboraram o documento que deu origem à Reforma de 1911 do Ensino Primário e Normal, promulgada pelo Ministério.

Pouco tempo após a publicação da Reforma de 1911 e a pedido de João de Barros (1881–1960) e de João de Deus Ramos (1878–1953), o Diário do Governo anunciou a exoneração de ambos, justificando-se que o Decreto não correspondia integralmente ao texto entregue ao Ministro do Interior.

A reforma de 29 de março de 1911, caso tivesse sido plenamente executada, poderia ter colocado Portugal ao nível dos países mais avançados em matéria educativa. No entanto, foi rapidamente considerada utópica e irrealizável, dadas as limitações materiais e a pobreza generalizada que o país atravessava naquele período.

O autor Rómulo de Carvalho (2001, p.656) confirma que

«(...) toda a atenção dos dirigentes se concentrou na resolução dos problemas já tradicionais do nosso ensino: o analfabetismo, o insuficiente número de escolas primárias, a deficiente preparação pedagógica e científica dos professores desse mesmo grau de ensino e a sua mísera condição económica».

Uma das principais ideias dos republicanos relativamente ao ensino era o combate às elevadas taxas de analfabetismo, já que, durante a monarquia, as prioridades da Coroa recaíam sobretudo sobre os caminhos-de-ferro, o comércio e as finanças. As estatísticas divulgadas no final do século XIX revelaram resultados profundamente alarmantes e vergonhosos: «isto lê-se e não se compreende; é preciso ler segunda e terceira vez para se acreditar (...) dos cinco milhões de habitantes achados no reino de 1890, só um milhão sabe ler» (Nóvoa, 1988, p.32).

Os republicanos consideravam esta uma justificação mais que suficiente para o término da monarquia e instauração do novo regime político. Na realidade,

«A República, proclamada em 5 de Outubro de 1910, trazia na sua bagagem revolucionária, o decidido projecto de reformar a mentalidade portuguesa propondo-se executá-lo por diversas vias e, em situação de realce, pela via da instrução e da educação. Falou-se ao mesmo tempo, em “educação republicana”, educação interessada na criação e consolidação de uma nova maneira de ser português, capaz de expurgar a Nação de quantos males a tinham mantido, e mantinham arreada do progresso europeu» (Carvalho, 2001, p.651).

As escolas móveis constituíram uma das medidas mais emblemáticas e efetivamente concretizadas pela República no combate ao analfabetismo, embora se limitassem a proporcionar aprendizagens básicas. Os números demonstram a sua relevância: «(...) mais de 200.000 inscrições nas escolas móveis entre 1913 e 1930, a que correspondem cerca de 100.000 alunos com aproveitamento» (Nóvoa, 1988, p.32).

Além da implementação das escolas móveis, foram ainda adotadas outras medidas no âmbito do ensino para combater o analfabetismo. Como estipulava o artigo 31, «as câmaras municipais criarão (...) cursos nocturnos, missões escolares, cursos dominicais e outras análogas, para extinção do analfabetismo, em ambos os sexos, naquelas localidades, onde as circunstâncias o exigirem» (citado por Carvalho, 2001, p.672).

Ao nível administrativo, foram aplicadas diversas sanções aos analfabetos, como o prolongamento do serviço militar, a proibição de emigrar e a restrição de casar antes dos 23 anos, entre outras. Tais medidas, contudo, refletiam mais uma postura punitiva do que uma verdadeira compreensão das causas do analfabetismo.

«É certo que Portugal é um país de analfabetos (...) Porque é que nós fomos sempre e ainda somos um país de analfabetos? E porque é que há países que, como a Suécia, não têm, ou apenas contam com uma insignificante percentagem de analfabetos? (...) A causa determinante principal afigura-se nos estar na falta de educação capaz de imprimir a todos os órgãos da vida, o exercício que exige o seu desenvolvimento normal equilibrado» (Santos, 1959, p.17).

Nesta citação de Alves dos Santos, Chefe de Gabinete do Presidente do Governo Provisório, chegando a ser Inspetor Primário, encontra-se espelhada a incompreensão do fenómeno do analfabetismo, tendo em conta que o autor foi incumbido de visitar países europeus, designadamente França, Suíça e Bélgica, a fim de conhecer os progressos pedagógicos.

Contudo, nem todos os republicanos encaravam o problema do analfabetismo de forma idêntica. Para um determinado grupo, o essencial era garantir ao povo o domínio das competências básicas de ler, escrever e contar. Já para os intelectuais, esse saber minimalista não era suficiente

para libertar a população da ignorância, defendendo que a instrução deveria formar cidadãos capazes de intervir ativamente na vida social.

Adolfo Coelho (1847–1919) e António Sérgio (1883–1969) integravam o grupo de pensadores intelectuais que rejeitavam a visão restrita de considerar suficiente o ensino limitado à leitura, escrita e cálculo. Para estes autores, tal conceção não respondia à verdadeira luta republicana contra o analfabetismo, pois acreditavam que a instrução deveria promover uma formação integral do cidadão, capaz de participar criticamente na vida social e política.

Segundo Nóvoa (1988, p. 36), João de Barros (1881–1960) afirmava que «a causa mais directa e imediata de prosperidade de um país e gastar dinheiro com ela é, positivamente semear dinheiro». Esta frase expressa a convicção dos defensores da I República de que a organização e expansão da rede escolar primária seriam fundamentais para o progresso nacional.

Embora legislativamente as intenções estivessem definidas, a realidade prática ficou aquém: em 1911, havia mais de 872 escolas primárias oficiais, comparado com 1910, mas o funcionamento efetivo só aumentou em 206 escolas (Nóvoa, 1988, p. 36). Ou seja, apesar da expansão nominal da rede, não se registaram mudanças significativas no ritmo de criação e instalação de novas escolas. Os pensadores republicanos frequentemente apontavam a I Guerra Mundial como uma justificação para a não implementação das leis e reformas previstas no ensino e na educação.

A Reforma do Ensino Primário de 1911 estabelecia que cada freguesia de Portugal, incluindo as ilhas, deveria dispor no mínimo de uma escola primária elementar para cada sexo, não contemplando a coeducação em situações de deficiências estruturais. Além das escolas oficiais do Estado, eram permitidas escolas particulares, desde que submetidas à fiscalização das entidades oficiais competentes.

Contudo, o exercício do magistério particular estava condicionado, sendo «proibido o exercício do magistério particular aos cidadãos que ensinem doutrinas contrárias às leis do Estado, à liberdade dos cidadãos e à moral social» (artigo 51, citado por Carvalho, 2001, p.671).

O artigo 41.º e 43.º da Reforma de 1911 determinava a obrigatoriedade do recenseamento de todas as crianças em idade escolar, em agosto de cada ano, nas Juntas de Freguesia das Paróquias, havendo coimas para o incumprimento do recenseamento. Estando as crianças recenseadas, os encarregados de educação eram obrigados a comparecer nas matrículas com as respetivas crianças.

Até então, vigorava a designação de Ensino Primário do 1.º e 2.º grau. Com a Reforma de 1911, adotaram-se as designações admitidas por António da Costa (1824 – 1892), primeiro-ministro da Instrução, em 1870, ou seja, Ensino Primário Elementar, obrigatório para todas as crianças, com a

duração de três anos e em idades compreendidas entre os sete e os catorze anos, de acordo com o artigo 46.º:

«eram excluídas da obrigatoriedade escolar as crianças que recebessem ensino particular ou doméstico e as que residissem a mais de dois quilómetros de distância de qualquer escola. Ficavam ainda de fora as crianças surdas, surdas-mudas, atrasadas mentais ou atrasadas escolares (arriérées lhes chama o decreto), para as quais, de acordo com o espírito irrealista do diploma, seriam criadas escolas especiais» (Carvalho, 2001, p.670).

A principal função do Ensino Primário Elementar era suprir as necessidades básicas nas áreas literárias, científicas, artísticas e técnicas. Após a conclusão da escolaridade obrigatória, o aluno podia prosseguir para o Ensino Primário Complementar, que incluía o estudo de disciplinas como História, Geografia e Letras, entre outras, com o objetivo de prepará-lo para o exercício de qualquer profissão (artigo 25º).

Este nível complementar de ensino não era obrigatório, mas era gratuito, com duração prevista de dois anos, dirigido a crianças dos 10 aos 12 anos.

Sintetizando e retomando a formulação de Carvalho (2001, p.670),

«O primeiro incluía a Leitura e a Escrita, Noções de Geografia, “Moral prática tendente a orientar a verdade para o bem e a desenvolver a sensibilidade”, e Educação Social, Económica e Civil; o segundo grupo, as quatro operações aritméticas, o sistema métrico, Geometria Elementar, notícia dos produtos comuns da natureza e conhecimento dos fenómenos naturais mais vulgares; o terceiro grupo, Desenho e Modelação, Canto Coral e dicção de poesias; o quarto grupo, Higiene, Jogos, Trabalhos Manuais e Agrícolas».

Os pedagogos portugueses encontravam-se fascinados com a estruturação do sistema do Ensino Primário decretado na Reforma de 1911, mas, «em 1919, aquando do segundo ímpeto reformador republicano, ainda não tinha sido criada uma única escola de ensino primário complementar ou de ensino primário superior» (Nóvoa. 1988, p.37).

Devido às insuficientes estatísticas credíveis, tornava-se complexo precisar taxas de escolarização das crianças. Todavia, relacionou-se o número de alunos matriculados no ensino primário com o número de recenseamentos, obtendo-se: em 1900, 22%; em 1910, 29%; em 1920, 30% e em 1930, 38%.

Com a nomeação de Leonardo Coimbra (1883–1936) para o cargo de Ministro da Instrução, a Reforma do Ensino Primário de 1911 foi substituída por um novo decreto em 10 de maio de 1919, posteriormente alterado. Nesta legislação, muitas medidas da reforma de 1911 foram mantidas, mas

houve mudanças importantes: a escolaridade obrigatória foi ampliada para cinco anos, abrangendo crianças dos sete aos doze anos, e ocorreu a fusão do Ensino Primário Elementar com o Ensino Primário Complementar, criando o Ensino Primário Geral. Este novo ciclo tinha a duração de cinco anos e era obrigatório.

O Ensino Primário Superior manteve-se inalterado, ministrado em regime de coeducação, sendo facultativo e gratuito, com duração de três anos, destinado a alunos dos doze aos catorze anos, e tinha um carácter ativo, integral e tecnológico.

No 32.º artigo da Reforma de 1911,

«as escolas do ensino primário superior destinam-se não somente a aperfeiçoar os conhecimentos adquiridos nas escolas elementares e complementares, mas também e principalmente estimular, desenvolver e educar, por uma aprendizagem conveniente, nos alunos que as frequentam, as aptidões naturais que possuam e que desejem valorizar para a vida» (Carvalho, 2001, p.674).

Este tipo de ensino, previsto já na Reforma de 1911, só foi efetivamente implementado na Reforma de 1919. Apesar da legislação anterior, a primeira escola do Ensino Primário Superior só entrou em funcionamento em 1919.

As câmaras municipais ficaram responsáveis por criar escolas primárias superiores em todos os bairros das cidades de Lisboa e Porto, nas capitais de distrito, em povoações com mais de dez mil habitantes e em locais com centros fabris e/ou comerciais relevantes. Estas escolas funcionavam como verdadeiros laboratórios experimentais, práticos e de orientação profissional.

O plano de estudos abrangia dezassete disciplinas, incluindo língua portuguesa, língua francesa, língua inglesa, matemática elementar, geometria e sistema métrico, ciências físico-químicas naturais, geografia, história geral e de Portugal, instrução moral e cívica, noções de higiene e puericultura, educação física, modelagem, trabalhos manuais, música e canto coral.

Para concluir o curso, os alunos realizavam um exame que os habilitava a ingressar no Liceu ou nas Escolas Normais Primárias, bem como nas Escolas Agrícolas, Industriais, Profissionais, Comerciais e Técnicas.

Nos inícios do século, um estabelecimento do país efetivou uma experiência pedagógica extremamente importante, a “Escola-Oficina n.º1”, com direção de Adolfo Lima (1874–1943). Foi aplaudida por portugueses e estrangeiros que a visitam como um modelo a seguir.

Retomando Nóvoa (1988, p.38),

«Lançada nestes moldes ousados e pedagogicamente avançados, nem por isso o Ensino Superior teve uma vida menos atribulada, só tendo sido implementado de modo muito parcelar: não

chegaram a ser criadas mais do que 52 escolas em todo o país, que tiveram nos anos de maior frequência cerca de 3500 alunos, tendo sido definitivamente extintas no final do ano lectivo de 1925-1926».

A laicização do ensino, proposta na Reforma de 1911, causou grande alvoroço na maioria da população portuguesa da época, pois representava a existência de uma escola "sem Deus", algo que era considerado uma «enormidade escandalosa e arrepiante para mentalidades secularmente amparadas pelas palavras da Igreja» (Carvalho, 2001, p.674).

Apesar da separação entre Ensino e Igreja, essa ruptura não foi total. Uma das medidas concretas dessa reforma foi a introdução da Educação Moral no currículo escolar. A moralidade passou a ser trabalhada no ensino oficial, enfatizando a aquisição de hábitos morais, a construção da personalidade e a formação do carácter, além do sentido social. Dessa forma, o professor tornou-se o responsável pela formação moral da Pátria, assumindo um papel crucial na educação cívica e ética dos alunos. De facto,

«A religião foi banida da escola. Quem quiser que dê à criança, no recato do lar, porque o Estado, respeitando a liberdade de todos, nada tem com isso. A moral das escolas, depois que a República se fundou, só tem por base os preceitos que regulam a justiça entre os homens e a dignidade dos cidadãos. Varreu-se da pedagogia todo o turbilhão de mistérios, de milagres e de fantasmas que regulavam até então, o destino mental das crianças. A escola vai ser neutra. Nem a favor de Deus, nem contra Deus. Dela se banirão todas as religiões, menos a religião do dever, que será o culto eterno desta nova igreja cívica do povo» (Carvalho, 2001 p.675).

Entre 1910 e 1913, presenciou-se a republicanização das antigas Escolas Normais e de habilitação para o Magistério Primário,

«Num certo sentido, pode-se mesmo afirmar que a qualidade de ensino prestada nestas instituições se degradou bastante, sobretudo ao estatuto de provisoriedade em que passaram a viver. Nos últimos anos da Monarquia, estas escolas diplomaram cerca de 260 professores por ano, número que subiu para 486 nos primeiros anos da República e para 949 no quinquénio anterior à implementação da Reforma: ora se já durante a Monarquia estas escolas eram acusadas de não terem infra-estruturas necessárias, imagine-se o que se passou a seguir» (Nóvoa, 1988 p.40).

O sistema político vigente após a monarquia reconhece como prioridade a reforma do Ensino Normal, mas, só por volta de 1921/22, é que a primeira geração de professores republicanos formados nas instituições também republicanas fica apta para entrar ao serviço.

De acordo com a nova reforma, as Escolas Normais, que funcionavam em Lisboa, Porto, Coimbra, Braga e Ponta Delgada, formaram 621 professores de Instrução Primária no decurso da I República.

O ingresso na Escola Normal do Magistério Primário exigia apenas a aprovação no Curso do Ensino Primário Superior ou da classe equivalente ao Liceu, para aspirantes com idades compreendidas entre os quinze e os vinte e cinco anos. Carvalho (2001, p.677) regista que

«A preparação dos professores consistia num curso geral de quatro anos, com dezanove disciplinas: pedagógicas, científicas e culturais, teóricas e práticas, um curso especial para cada um dos sexos com a habitual jardinagem e horticultura, etc. para as mulheres, e trabalhos manuais e agrícolas, exercícios militares (mais uma vez) e de natação, para os homens; e cursos complementares destinados a diversos fins, para o ensino nas colónias, para o ensino de cegos e surdos-mudos, etc.»

Terminado o curso, os recém-licenciados estavam aptos a iniciar funções laborais, embora a primeira nomeação para o magistério primário em todas as categorias fosse temporária, podendo tornar-se definitiva apenas após comprovação de bom e efetivo serviço (artigo 84, Carvalho, 2001, p.677).

Contudo, a década de 1920 foi marcada por dificuldades significativas na colocação dos professores de Instrução Primária formados nas Escolas Normais, de modo que praticamente nenhum exerceu efetivamente essas funções durante a I República. Isso decorreu de um decreto de 6 de dezembro de 1911, que, por motivos económicos e financeiros, suspendeu as nomeações para professores das Escolas Normais Primárias. Ainda assim, o Estado e as câmaras municipais ficaram responsáveis pelo pagamento dos salários, da manutenção dos edifícios e demais encargos relacionados ao magistério.

As autarquias, no entanto, não conseguiram suportar as responsabilidades atribuídas pela descentralização do ensino, gerando dúvidas sobre sua real vontade de assumir tais encargos. Em consequência, com o decreto-lei de 12 de junho de 1918, a descentralização do ensino foi revogada, encerrando esse modelo administrativo.

«(...) Reconhecendo-se que limitado tem sido o número de Câmaras Municipais a quem os interesses do ensino e do professorado tenham merecido o justo desvelo e consideração que lhes é devido (...) determina-se:

Artigo 1º - Os serviços de Instrução Primária que (...) pertenciam às Câmaras Municipais passam a ser administrados pelo Estado, a partir do ano económico de 1918/1919» (Carvalho, 2001, p.678).

Posteriormente, em 1919, a gestão de escolas primárias passou a ser responsabilidade das efémeras “Juntas Escolares”, que, no decreto de doze de maio de 1922, se dissolviam,

«Considerando que algumas Juntas Escolares não cumprindo com a sua missão, têm cometido as maiores ilegalidades; considerando que em alguns conselhos estão de tal forma divididas e os seus membros tão incompatibilizados, que a sua experiência só prejudica a boa administração do ensino; (...) Considerando, enfim, que se torna indispensável regular devidamente o seu bom funcionamento...» (Carvalho, 2001, p.679).

A classe docente aquando da implantação da República vivia com inúmeras perspectivas positivas relativamente aos seus rendimentos: «a República há-de saldar connosco uma dívida sagrada, arrancando-nos a esta situação miserável em que a monarquia nos deixou permanecer. Há-de saldá-la, estamos absolutamente seguros disso» (Nóvoa, 1988, p.45). Com a legislação de 1915, as remunerações dos professores foram aumentadas, o que demonstrava o cumprimento da promessa do governo com a designada classe. No entanto, a lei só entrou em vigor na lei de 1917. Considera-se que a classe em questão muito beneficiou com a implementação da República, ainda que tanto o corpo docente como as organizações sindicais se manifestassem insatisfeitas.

8.8. Evolução diacrónica do ensino primário em Portugal

A História do sistema educativo português é um processo evolutivo contínuo, marcado por momentos determinantes (Martins, 2004). Na Idade Média (séculos V a XV), o ensino era ministrado principalmente nas Igrejas e Mosteiros, onde se aprendia a ler e a rezar, refletindo uma educação fortemente ligada à religião.

No século XV, surgiu na Itália o Renascimento, um período transformador nos domínios cultural, intelectual e artístico, que se espalhou pela Europa e influenciou também o ensino em Portugal. Este movimento remetia para o renascimento dos valores da Antiguidade Clássica, abrangendo a época histórica que vai do século VII a.C. até ao século V d.C., e teve um impacto profundo na forma como a educação passou a ser concebida no país.

No final do século XIV, com a ascensão da burguesia, desencadeou-se a Revolução de Avis, marcada por uma crise de sucessão ao trono após a morte de D. Fernando I, que se prolongou por dois anos (1383–1385). Durante esse período, o desenvolvimento do comércio e as múltiplas necessidades dele decorrentes impuseram inevitavelmente o fomento das ciências e da matemática.

A invenção da imprensa constituiu um dos marcos mais significativos da história da humanidade, ao proporcionar o livro na forma em que hoje o conhecemos. Johann Gutenberg (1396–1468) concebeu a máquina de impressão tipográfica, que revolucionou a produção escrita e a leitura em larga escala, contribuindo igualmente para o progresso do ensino, o qual dependia do livro como instrumento fundamental.

João de Barros (1496–1570) e Frei João Soares (1545–1572) lançaram, no século XVI, as *Cartilhas de Aprender a Ler*, que rapidamente se difundiram pelas universidades europeias. Até então, a Companhia de Jesus detinha o controlo da administração escolar, em estreita ligação com a Inquisição e com o *Index Librorum Prohibitorum*, forças que constituíam entrave às reformas económicas e educacionais de Sebastião José de Carvalho e Melo (1699–1782), posteriormente expulsos e anulados.

As reformas político-económicas, administrativas, educativas e eclesiásticas conduzidas pelo Marquês de Pombal tiveram início após o Terramoto de Lisboa de 1755.

No século XVIII, em Portugal, vivia-se um ambiente intelectual dinâmico e fértil, que favorecia o debate em torno da filosofia e da educação. Na realidade,

«O processo de secularização escolar no nosso país inicia-se com a Reforma do Marquês de Pombal nos finais do século XVIII, estruturando a instrução pública sob o signo do iluminismo. Esboçaram-se alguns projectos educativos no período liberal sobre a “educação pública”. As autoridades liberais promoveram diversos níveis de ensino (elementar, liceal, técnico-profissional e superior ou universitário), legislando-se vários diplomas e reformas ao longo do século XIX, divulgando-se o termo de instrução pública» (Martins, 2004, p.8).

Martinho de Pina e Proença (1693–1743), autor da obra *Apontamentos para a educação de um menino nobre* (1734), foi influenciado pelos pedagogos John Locke (1632–1704), François Fénelon (1651–1715) e Charles Rollin (1661–1741).

De igual modo, Luís António Verney (1713–1792) exerceu papel determinante na renovação pedagógica, através do manual *O verdadeiro método de estudar*, publicado em Nápoles em 1746. Esta obra eclética abrangeu matérias de lógica e ortografia, apresentou um método de gramática e incluiu ainda um tratado de metafísica.

Seguindo o pensamento de Verney, o Marquês de Pombal desenvolveu e concretizou as suas ideias. As reformas educativas por ele impulsionadas tinham como propósito afirmar o Estado como tutor da instrução pública, secularizando-a e estabelecendo um currículo uniformizado. O ensino

destinado aos rapazes abrangia a leitura, a escrita, o cálculo e a doutrina cristã; às raparigas, por seu lado, era reservado o aprendizado de tarefas domésticas e de costura.

Segundo Villalta (1997, p.351),

«O ensino, desde as primeiras letras ao secundário, passou a ser ministrado sob a forma de aulas avulsas, fragmentando o processo pedagógico. Faltavam professores, manuais e livros sugeridos pelos novos métodos. Os recursos orçamentais foram insuficientes para custear a educação pública, havendo atrasos nos salários dos mestres. A Coroa, em determinadas ocasiões, chegou mesmo a delegar aos pais a responsabilidade pelo pagamento dos mestres. Isso mostra como a educação, tornada pública pela lei, esteve em grande parte privatizada».

As reformas legislativas do Marquês de Pombal no âmbito da instrução foram numerosas, ainda que muitas tenham tido uma duração efémera. Entre as suas medidas, destacou-se a criação do Colégio dos Nobres, primeiro estabelecimento público de ensino secundário e liceal. Introduziu nos programas curriculares o estudo das chamadas línguas eruditas, bem como do inglês, do francês e do italiano, além das ciências matemáticas e físicas, do desenho, da arquitetura, da esgrima, da dança e da equitação.

Fundou a Aula de Comércio, destinada a jovens maiores de catorze anos, filhos de comerciantes que soubessem ler, escrever e contar; instituiu igualmente a Aula Náutica, associada à Aula de Desenho, que esteve na origem da Academia Real da Marinha e do Comércio do Porto; reformou a Faculdade de Medicina e criou as Faculdades de Matemática e de Filosofia. As universidades ampliaram assim a sua capacidade de ação, ao passo que o ensino primário e secundário passou a ser supervisionado pela Junta da Direção-Geral de Estudos, sediada na Universidade.

Tendo em conta a conjuntura educacional nos países da Europa, Marquês de Pombal vê-se obrigado a decretar a Escola Oficial, através do decreto de 6 de novembro de 1772. De acordo com Parafita, o decreto é «uma das primeiras tentativas, em todo o mundo, de organizar a Educação Primária por conta do Estado» (1981, p.16). No ano de 1779, existiam 720 escolas.

Com a morte do Marquês de Pombal, durante o reinado de D. Maria I, a instrução primária e o ensino secundário não só deixaram de progredir, como sofreram um evidente retrocesso. Algumas das escolas por ele fundadas foram encerradas, enquanto outras passaram para a esfera privada, sobretudo sob tutela da Igreja.

A Junta da Direção-Geral dos Estudos, organismo responsável pela supervisão do sistema educativo português, procurou preservar as orientações pombalinas que visavam a criação de duzentas escolas; contudo, entre 1790 e 1820, apenas vinte e uma foram efetivamente fundadas. Note-se que

«A própria Constituição de 1822 dedicou apenas quatro artigos à instrução pública, estabelecendo a instrução primária gratuita para todos os cidadãos. De facto, este período conturbado não favoreceu a desejada reforma geral do ensino. Em 1823 Mouzinho de Albuquerque apresenta um projeto de reforma, de índole progressista, que estabelecia: escolas primárias, uma para cada sexo em cada freguesia utilizando o método mútuo; todos os cidadãos deveriam ter direito à instrução gratuita (obrigatoriedade). Entre 1828-1834, período miguelista (regime absoluto), a instrução primária sofreu um revés com inspeções devassas, encerramento de escolas, perseguições aos professores, etc. Alegando restrições económicas, a Junta Directora dos Estudos (1829) reduziu de 939 para 550 as escolas de instrução primária» (Martins, 2004, p.10).

Os responsáveis pela educação infantil e juvenil exerciam pressão sobre a escola para que esta promovesse a transmissão de valores ético-religiosos, sobretudo através da memorização de orações. As ordens religiosas, por sua vez, passaram a concentrar grande parte dos seus esforços no ensino. A memorização constituía o método preferencial de pedagogos e professores, sendo exigido às crianças que decorassem todos os nomes das letras «antes mesmo de as verem, tal como se lhes ensinava a rezar. Ao passarem para a leitura das sílabas, os textos utilizados nas lições deveriam ser extraídos das orações» (Fernandes, 1984, p.56).

Com a instauração do regime liberal, o combate à elevada taxa de analfabetismo tornou-se uma prioridade, impondo-se a criação de uma ampla rede de escolas de instrução primária para enfrentar este grave problema social e público. Contudo, poucas das medidas previstas chegaram a ser efetivamente implementadas.

Os governantes seguintes continuavam nesta luta,

«Em 1870, D. António Costa funda o Ministério da Instrução e propõe uma nova reforma de instrução primária (16/08/1870), apoiando-se na ideia que a educação nacional era a melhor base de organização de um povo e a mãe da verdadeira liberdade. Sendo a escola pública no século XIX uma forma de revolução nas condições sociais da humanidade, em Portugal era uma representação do sistema passado» (Martins, 2004, p.12).

Todas estas legislações, entre outras, permaneceram apenas no papel, sem efetiva execução ou concretização. Legislava-se em abundância, mas pouco ou nada se punha em prática: «a educação da criança foi muito descurada pela monarquia, apesar de se criarem, nos finais do século XIX, várias

organizações e associações (...) que ministravam aos trabalhadores e aos respetivos filhos cursos noturnos» (Martins, 2004, p.14).

Apesar disso, o desinteresse persistia e o aproveitamento escolar revelava-se insuficiente, devido à deficiente organização do sistema educativo, à precariedade dos programas das escolas oficiais e ao número desproporcionado de crianças por professor. Estes fatores levaram Santos (1959, p.17) a afirmar que «a criança portuguesa continua desconhecida e tristemente à mercê de uma pseudo-pedagogia imprópria e torturante, que não lhe facilita a aprendizagem nem lhe favorece o desenvolvimento».

As ideias republicanas introduziram uma inquietação positiva relativamente às questões do sistema educativo, ao proporem a formação de cidadãos conscientes e responsáveis do ponto de vista cívico, bem como um ensino de carácter laico.

«No alvor do século XX havia em Portugal 4.665 escolas primárias oficiais com 176.649 alunos matriculados, e 1.600 escolas particulares com 51.599 alunos. Com um fraco dispêndio financeiro, não se negava às corporações locais o direito de administrar o ensino. Nem as medidas de alfabetização, nem as iniciativas de alguns parlamentares, pedagogos, escritores, jornalistas, médicos, juristas e dirigentes associativos, conseguiram que o país acompanhasse a evolução dos outros países europeus. Podemos afirmar que a instrução viveu, até à 1ª República, da “caridade” e do filantropismo burguês e de certas ordens religiosas (acção social, assistencial e educativa à infância e juventude)» (Martins, 2004, p.17).

8.9.A dita “época de ouro” da literatura portuguesa para a infância

«O livro infantojuvenil, entendido como produto cultural, surge em Portugal de forma consistente nas últimas décadas do século XIX, acompanhando a introdução e consolidação do próprio conceito de infância e a sua crescente influência nas mentalidades e comportamentos culturais e sociais, a par de um movimento de renovação das teorias pedagógicas e educativas que se fazem difundir um pouco por toda a Europa» (Patriarca, 2025, p.15).

A literatura especificamente destinada às crianças era praticamente inexistente até meados do século XIX, embora alguns estudiosos dos fenómenos literários considerem legítimo reconhecer manifestações de uma literatura para a infância em épocas anteriores. A ausência de uma produção literária infantojuvenil estruturada significava que as crianças tinham contacto com o universo narrativo sobretudo através de contos e relatos originalmente concebidos para adultos, os quais, transmitidos

oralmente ou adaptados em determinados contextos, desempenhavam um papel fundamental na formação do imaginário infantil. Ressalte-se que

«As primeiras obras para crianças tinham uma intenção puramente pedagógica, cuja função complementar consistia na transmissão de saberes, pois até ao século XIX, a literatura para os mais novos esteve fortemente ligada à escolarização. Fora da escola, a criança tinha unicamente acesso ao conto por via da oralidade, de tal modo que são os contos tradicionais os que estão na origem desse ramo da criação literária» (Rodrigues, 2007, p.179).

Tornava-se, portanto, urgente o aparecimento de uma literatura especificamente concebida para as crianças e dirigida ao seu universo simbólico. A gênese da literatura infantil foi marcada por uma forte componente pedagógica, concebida como instrumento de formação, cabendo à escola a responsabilidade de assumir a educação literária das crianças da época. Paralelamente, a valorização e a evolução do conceito de infância — entendida não apenas como uma fase transitória, mas como um período com características e necessidades próprias — colocaram a criança no centro das atenções sociais. Assim, passou a ser vista como um ser particular em processo de desenvolvimento, dotado de especificidades, sendo reconhecido pela psicologia que uma das suas dimensões essenciais é o domínio do imaginário: «a criança adquire um progressivo protagonismo social e, é reconhecido pela psicologia, que uma das suas características essenciais é o imaginário» (Magalhães, 2008, p.151).

Acreditava-se firmemente que a educação, a ciência e a razão constituíam instrumentos capazes de transformar a comunidade. Pode afirmar-se que esteve na origem daquela que é frequentemente considerada a aurora da literatura destinada às crianças, momento que a crítica reconhece como o nascimento da literatura infantojuvenil portuguesa (Patriarca, 2025, p.16).

«Em Portugal, o século XIX é visto como uma espécie de idade de ouro da literatura para crianças, devendo-se à geração de 70 o seu início, com o aproveitamento e a adaptação de textos tradicionais. Num rápido desenvolvimento, a essa literatura vão-se associando géneros literários variados, atribuindo-se maior importância à sua dimensão lúdica e estética» (Rodrigues, 2007, p.180).

No século XX, as três primeiras décadas mantiveram um ritmo consistente na produção de obras literárias infantojuvenis. Contudo, nas décadas posteriores, verificou-se um decréscimo acentuado da importância atribuída a este género, o que levou a uma gradual diminuição da sua produção, fenómeno em grande parte associado ao início e à consolidação do regime ditatorial salazarista em Portugal. Com efeito, «Desde obras ligadas ao cultivo da História até às narrativas cujo

tema central é a criança, o século XX constituiu uma época prodigiosa do ponto de vista da criação, assistindo-se a um aumento notório das publicações dirigidas à infância» (Rodrigues, 2007, p.180).

Ainda assim, num balanço mais amplo, pode destacar-se que a segunda metade do século XIX e os primeiros anos do século XX, aliados ao ambiente de renovação cultural da I República, configuraram um período especialmente fecundo na literatura destinada às crianças, amplamente reconhecido como a *época de ouro* da literatura infantojuvenil portuguesa.

9. A arte na I República

A arte é indissociável da condição humana. Desde as expressões milenares, como as pinturas rupestres, até às manifestações modernas e contemporâneas, o seu papel na sociedade revela-se fundamental. Mais do que simples representações estéticas, a arte reforça a identidade cultural de um país, preserva a memória histórica coletiva e exprime valores, ideais e crenças.

O início do século XX constituiu um momento de dinamização da produção cultural, em que os republicanos reconheciam e valorizavam o sentido estético das manifestações artísticas, entendendo-as também como instrumentos de progresso e de afirmação da modernidade.

A persistência de antigas formas e estilos manifestava-se de forma mais evidente nas artes visuais do que na literatura. Na arquitetura, era ainda notória a presença da chamada arquitetura em ferro, com fachadas metálicas. A Arte Nova, surgida no final do século XIX, destacava-se pela ornamentação das janelas e das fachadas com azulejos, motivos florais e representações da vida quotidiana. Os monumentos, as estátuas públicas, as praças e os edifícios refletiam tendências do neogótico, do neoclássico e do denominado estilo da “casa portuguesa” — caracterizado por alpendres, beirais arrebitados e elementos decorativos de inspiração nacional —, revelando um tradicionalismo estético que, todavia, se articulava com técnicas e soluções inovadoras, como o uso sistemático do azulejo historiado. Já os edifícios em betão armado, expressão preferencial da corrente modernista, começaram a erguer-se em Portugal durante o período da I República, assinalando um processo de transição arquitetónica para a modernidade (Reis, Alçada & Magalhães, 2010).

Na pintura, na escultura e na arquitetura, predominavam o naturalismo e o nacionalismo. Os pintores neorromânticos ganhavam expressão, embora permanecessem fiéis a temáticas tradicionais, privilegiando o cenário rural, o campo e a figura do camponês, em detrimento da realidade urbana. Em 1912, contudo, no *Salão dos Humoristas*, surgiu uma nova inquietação vanguardista, influenciada pelo desenvolvimento do cubismo e de outros modernismos oriundos de Paris. Foi neste contexto que se

destacou Amadeo de Souza-Cardoso (1887–1918), cuja passagem por França e regresso a Portugal introduziram novos horizontes estéticos, contribuindo decisivamente para a modernização da arte nacional.

No domínio musical, registava-se um desenvolvimento assinalável em comparação com o século XIX. O pianista Viana da Mota (1868–1948), após concluir os seus estudos no estrangeiro, regressou a Portugal, onde fundou escolas de música, compôs obras de elevada qualidade e foi nomeado diretor do Conservatório de Lisboa, desempenhando um papel central na renovação da vida musical nacional.

Quanto ao cinema, a chamada sétima arte conheceu um breve florescimento entre 1920 e 1930: algumas películas foram produzidas nesse período e chegou mesmo a ser criada uma escola de cinema, embora tenha tido existência efémera.

Durante o período da I República, as publicações literárias conheceram grande vitalidade, sendo as revistas uma autêntica tendência cultural. *A Águia*, fundada no Porto em 1910 por Jaime Cortesão (1884–1960), Leonardo Coimbra (1883–1936), Teixeira de Pascoaes (1877–1952) e Álvaro Pinto (1889–1957), afirmava-se como espaço de afirmação literária e intelectual. O mesmo grupo fundou a Sociedade Renascença Portuguesa, que tinha como propósito difundir orientações artísticas, filosóficas e os ideais do movimento.

Em 1914 surgiu a revista *A Renascença* e, pouco depois, uma nova geração de escritores e artistas destacou-se, deixando marca decisiva na cultura portuguesa. Foi a chamada *Geração de Orpheu*, responsável pela introdução do Modernismo em Portugal e pela transformação da paisagem cultural e literária nacional, impondo uma nova mentalidade artística. O nome deste movimento provém da célebre revista literária *Orpheu*, cuja primeira edição, publicada a 24 de março de 1915 e dedicada à poesia, teve entre as figuras centrais Fernando Pessoa (1888–1935), que se tornou o seu maior expoente.

Em 1917, Almada Negreiros (1893–1970), em colaboração com Mário de Sá-Carneiro (1890–1916), Santa-Rita Pintor (1889–1918), Fernando Pessoa (1888–1935) e Amadeo de Souza-Cardoso (1887–1918), publicou *Portugal Futurista*, revista de edição única que se tornou um marco da modernidade artística e literária em Portugal.

Entre 1922 e 1927, surgiu a revista *Contemporânea*, inovadora tanto pelo conteúdo como pela qualidade da sua produção gráfica. Pouco depois, entre 1924 e 1925, foi publicada *Athena*, outra revista de grande importância, que se destacou igualmente pela ousadia estética e pelo contributo à renovação cultural do país.

Paralelamente a estas publicações, esta elite de artistas reunia-se em célebres tertúlias, debates e conferências, que funcionavam como espaços de troca de ideias e de afirmação cultural. Muitos destes escritores dedicaram igualmente parte da sua obra ao público infantil, refletindo a valorização crescente, nos últimos anos, do conceito de criança e de infância como etapas fundamentais do desenvolvimento humano e da vida em sociedade. Na verdade,

«Em Portugal, durante as primeiras duas décadas do século XX, defendeu-se uma literatura para crianças de boa qualidade. Referência para as obras de Aquilino Ribeiro, António Sérgio e Carlos Selvagem, que a entendem mais como leitura de encantamento do que de aprendizagem, recheada de ilustrações que abandonam o seu estigma decorativo para se passarem a assumir num papel participante e interpretativo» (Silva, 2011, p.91).

Como consequência de uma época particularmente fértil em contos destinados às crianças, a ilustração infantil surgiu como recurso pedagógico e estético, concebido para atrair leitores, facilitar a compreensão das narrativas e estimular a imaginação e a criatividade. Os artistas encontraram aí uma nova fonte de inspiração e passaram a produzir ilustrações especificamente dedicadas ao público infantil, algo que até então era raro e pouco valorizado.

9.1.A ilustração para a infância em Portugal no início do século XX

«Alice começava a sentir-se muito cansada, por estar sentada no banco, ao lado da irmã, e por não ter nada que fazer. Mais do que uma vez espreitava para o livro que a irmã estava a ler, mas este não tinha gravuras nem conversas... E para que serve um livro que não tem gravuras nem conversas?, pensou Alice» (Carroll, 2016, p.13).

Em Portugal, a literatura destinada às crianças era praticamente inexistente até ao início do século XX. O desenvolvimento de uma produção especificamente infantil esteve intimamente associado, segundo Rocha (1984, p.11), «à escolaridade e aos seus objectivos, à legislação sobre sistemas educativos e às grandes correntes dos estudos de psicologia infantil». Assim, a emergência deste género literário não pode ser dissociada das transformações sociais, pedagógicas e científicas que marcaram a época, refletindo um olhar renovado sobre a infância e as suas necessidades formativas.

Na última década do século XIX, duas figuras femininas assumiram especial relevância no panorama literário infantil português: Ana de Castro Osório (1872–1935) e Virgínia de Castro e

Almeida (1874–1945). Ambas se distinguiram por elevarem a qualidade da produção editorial destinada às crianças, contribuindo não só com obras originais, mas também com traduções e adaptações, desempenhando um papel pioneiro na consolidação da literatura infantojuvenil em Portugal.

Portugal procurava acompanhar as transformações que então se verificavam noutros países e, nesse contexto, o livro destinado às crianças passou a assumir um novo estatuto no panorama editorial. No final do século XIX, a escrita especificamente dirigida ao público infantil adquiriu contornos definidos, abrindo caminho para que os anos subsequentes se tornassem determinantes na história da literatura para crianças em Portugal. Com a queda da Monarquia, registou-se igualmente um aumento da literacia feminina: muitas mulheres, maioritariamente professoras, desempenharam um papel fundamental no combate aos elevados índices de analfabetismo que afetavam a sociedade portuguesa.

Muitas legislações ocorreram no governo republicano e

«A legislação derivada da constituição de 1911 apresenta projectos importantes para as crianças: bibliotecas escolares, definição dos objectivos da educação, ensino primário gratuito e obrigatório. Na referida Constituição de 1911, no nº4 do artigo 3º do título III, consigna-se a liberdade da criança; desenvolve-se o ensino infantil oficial que durará até 1936. O reconhecimento de que a criança passou a ser consumidor forte de leitura – mesmo que indirectamente – constitui fenómeno da primeira metade do século XX. Daí à passagem da criança a grande consumidor autónomo de jornais (comics), livros e discos, não poucos anos. É como consumidor – ou promotor insistente de consumo – que a criança parece ganhar um certo estatuto de poder...» (Rocha, 1984, pp.59-60).

O facto de a legislação de 1911 ter dado especial ênfase aos projetos de criação de bibliotecas escolares contribuiu para tornar o acesso ao livro e a promoção da leitura entre as crianças uma realidade cada vez mais concreta, incentivando o desenvolvimento de hábitos de leitura desde idades precoces.

Com o aumento da produção editorial, tornou-se necessário recorrer a estratégias que cativassem a atenção das crianças, nomeadamente através de estímulos visuais que contribuíssem para uma verdadeira alfabetização visual. Como refere Amarilha (2002, p.41), «a ilustração contribui para o desenvolvimento de alguns aspectos do leitor, favorece a capacidade de observação e análise e promove uma experiência de cor, forma, perspectivas e significados». Nesse contexto, a formação de leitores assumia uma importância decisiva, uma vez que a República via na leitura e na educação os alicerces para a concretização da tão ambicionada sociedade crítica e para a construção do “homem novo”.

A coexistência de inúmeras personalidades que se dedicaram a uma literatura para crianças e de artistas que se aperceberam da ilustração como uma área fértil de projetos artísticos assinalou o século XX.

«Enquadrada por um espírito Modernista, a ilustração caminha na direcção oposta à do Romantismo, vivendo apenas alguns dos seus resquícios. A ilustração afasta-se, assim, passo a passo, do simbolismo e da elegância quase nostálgica dos pré-rafaelistas, para se lançar em experiências naturalistas, de uma elegância modernista e mesmo cosmopolita» (Silva, 2011, p.85).

Como suprarreferido, Ana de Castro Osório (1872 – 1935), intelectual republicana pioneira no que respeita aos direitos das mulheres, considerada a mãe da literatura infantojuvenil em Portugal, lançou uma coletânea única de livros para crianças, a *Biblioteca para a Infância*, publicada entre 1913 e 1924. Também na mesma linha, Maria O'Neill (1873–1932) se dedicou à produção para crianças. As capas e as ilustrações do miolo são da autoria de Alonso, pseudónimo de Joaquim Guilherme Santos Silva (1871–1948), ilustrador prolífico da época.

Ao longo das dezassete capas-cartaz, observa-se uma notável coerência interna e, simultaneamente, uma evolução formal da gramática gráfica, entre uma matriz oitocentista e uma tendência modernista geometrizarante, patente n' *Os Bonecos da Joaquinha*. As ilustrações em preto sóbrio e totalizando cerca de trezentas e cinquenta imagens mobilizam sistematicamente convenções visuais características do século XIX, nomeadamente a predominância de enquadramentos em primeiro plano com figuras representadas a corpo inteiro, a construção de volume e profundidade através do traço gráfico e enquadramento geométricos. Alonso destaca-se pelo preciosismo anatómico e pela linha clara, situando-se próximo de Alfredo Morais e Alberto de Sousa, embora se distinga do dramatismo do primeiro e das ambivalências do segundo. A sua colaboração com Maria O'Neill e a *Biblioteca para a Infância* consolida um universo visual elegante e decorativo, centrado em figuras, objetos e cenários requintados, que ilustram a narrativa e sugerem, de forma subtil, os privilégios da elite republicana (Sá & Deus, 1999).



Figura 1: *Os Bonecos da Joaquinha* (1922), de Maria O'Neill

Milly Milly Possoz (1888–1968), artista plástica de origem belga e integrante da primeira geração de pintores modernistas em Portugal, destacou-se como talentosa desenhadora e ilustradora. Colaborou em diversas publicações de relevo, como as revistas *ABC*, *Athena*, *Contemporânea* e *A Ilustração Portuguesa*, entre outras. Além disso, ilustrou várias obras infantis e juvenis editadas pelas casas Aillaud e Bertrand, bem como textos de autores de referência, como Ana de Castro Osório (1872–1935), nomeadamente *Viagens Aventurosas de Felício e Felizarda ao Polo Norte*, publicado pela editora Lusitânia.



Figura 2: *Viagens Aventurosas de Felício e Felizarda ao Pólo Norte* (1923), de Ana de Castro Osório

As irmãs Roque Gameiro constituem outra referência na história da ilustração infantil em Portugal. Raquel Roque Gameiro (1889–1970), herdeira do talento artístico do seu pai, o aquarelista Alfredo Roque Gameiro (1864–1935), distinguiu-se como uma artista de exceção, produzindo uma vasta obra dedicada à infância e à documentação dos costumes tradicionais portugueses. Entre os seus trabalhos mais célebres encontra-se *O Livro do Bebê* (1917), publicado pela Papelaria Guedes, considerado pioneiro no género: um álbum ou diário destinado a que os pais registassem as várias etapas do crescimento e do desenvolvimento dos filhos nos primeiros anos de vida.

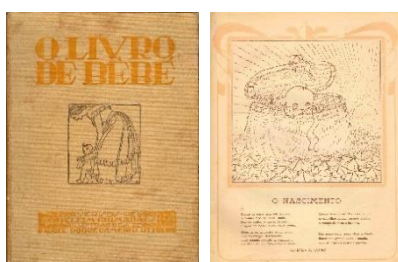


Figura 3: *O Livro do Bebê* (1917), de Delfim Monteiro Guimarães

Estes registos podiam assumir um carácter universal, comum a todas as classes sociais (como a primeira palavra, o primeiro dente ou o primeiro passo), mas outros apenas estavam ao alcance de famílias mais abastadas, capazes de assinalar momentos como a primeira vacina, a primeira papa ou o primeiro exame médico. Entre 1917 e 1969, *O Livro do Bebê* conheceu quatro edições. A primeira

contou com versos de Delfim Monteiro Guimarães (1872–1933) e ilustrações de inspiração *Belle Époque* realizadas por Raquel Roque Gameiro (1889–1970). Na segunda edição, de 1925, as quadras foram mantidas, mas a ilustradora redesenhou as imagens com o seu traço característico, recorrendo a uma só cor, conferindo ao livro uma nova identidade gráfica.

A irmã Mamia, nome artístico de Maria Emília Roque Gameiro (1901–1996), destacou-se como ilustradora, sobretudo nas áreas da ilustração histórica e etnográfica em aguarela. Paralelamente, dedicou-se também à criação artística voltada para a infância, colaborando ainda em revistas de moda e publicações de banda desenhada, contribuindo para ampliar a visibilidade e o protagonismo das mulheres artistas no panorama editorial português da época. Entre os livros infantis que ilustrou, destacam-se *Varinha de Condão* (1924), de Fernanda de Castro (1900–1994) e Teresa Leitão Barros (1898–1983); *Bonecos Falantes* (1925) e *Papagaio Real* (1926), ambos da autoria de Carlos Selvagem (1890–1973).

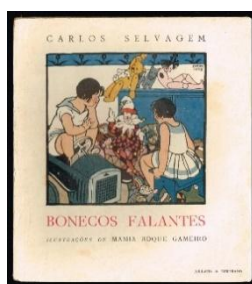


Figura 4: *Bonecos Falantes* (1925), de Carlos Selvagem

Na década de 1920, algumas obras de Ana de Castro Osório (1872–1935) foram ilustradas por Tomás Júlio Leal da Câmara (1876–1948), mais conhecido como Leal da Câmara, artista reconhecido pelo seu génio criativo e irreverência. Republicano convicto e nacionalista, destacou-se como opositor da monarquia, denunciando a incompetência e a corrupção do regime através de caricaturas satíricas que alcançaram grande impacto. No domínio da literatura infantil, colaborou com Ana de Castro Osório e, em 1921, ilustrou *A Princesa Muda*, enriquecida com dezassete ilustrações coloridas a uma só cor e uma capa ilustrada a duas cores, demonstrando a sua versatilidade artística também neste género.

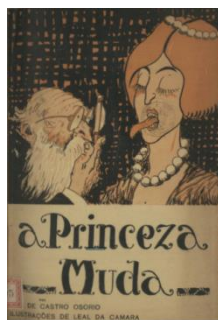


Figura 5: *A Princeza Muda* (1921), de Ana de Castro Osório

Ilustra também, no ano seguinte, *Casa de Meu Pai*, da editora Lusitânia com capa e dezasseis ilustrações interiores pintada a duas cores.

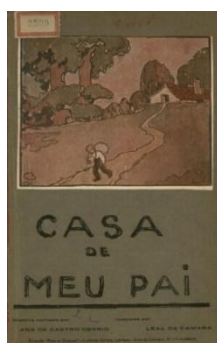


Figura 6: *Casa de meu Pai* (1922), de Ana de Castro Osório

No ano de 1924, ilustra *O Livrinho Encantador* publicado pela editora Lusitânia, livro de leitura destinado à 2.^a classe, com capa e trinta e quatro ilustrações no interior com apenas uma cor.

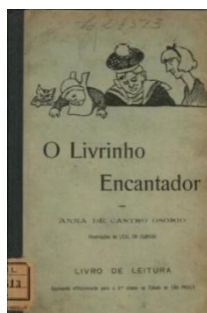


Figura 7: *O Livrinho Encantador* (1923), de Ana de Castro Osório

Segundo Rocha (1984, p.69-71),

«Os últimos anos da segunda década do século registaram já características bem marcadas no que se refere a leituras para crianças. A comercialização ganha força e impõe critérios. A imprensa corre à conquista de um público que até então quase ignorara. Para além dos jornais expressamente dedicados às crianças, quase todos os grandes diários organizam suplementos infantis que têm logo

grande aceitação (...). Foi uma época excepcionalmente rica e movimentada que não teve continuação adequada nas décadas seguintes».

A maioria dos livros deste período apresentava capas duras, cartonadas e revestidas com tecido ou percalina, frequentemente gravadas. Era comum exibirem uma imagem central enquadrada por elementos ornamentais que funcionavam como moldura, acompanhados por uma delineação em linhas negras bem vincadas, conferindo-lhes maior destaque visual e elegância.

A primeira revista dedicada exclusivamente ao público infantil surgiu em 1903, ainda em vésperas da Implantação da República, e permaneceu em circulação durante vários anos. Já na década de 1920, com o novo regime republicano, assistiu-se a uma verdadeira proliferação de periódicos e suplementos dirigidos às crianças. Entre eles destacam-se: *ABCzinho* (1921), *O Bebê* (1923), *Notícias Miudinho* (1924), *O Pintainho* (1924), *Sportsinho* (1925), *Pim Pam Pum* (1925) e *Novidades dos Pequeninos* (1926), todos enriquecidos com ilustrações de alguns dos mais importantes artistas modernistas da época. Importa registrar que

«Os jornais de grande tiragem alteraram o seu aspecto visual. Mudaram a composição tipográficas quer o tamanho; romperam com a uniformidade das linhas bem ordenadas; passaram a inserir publicidade e grandes títulos em caracteres “bold”, “itálico”, etc. (...) é esta familiaridade com a imprensa que permite o desenvolvimento de uma familiaridade cada vez maior entre texto e imagem, coadjuvada pelas potencialidades tecnológicas e técnicas que possibilitam que as letras/palavras fossem desenhadas e, desta forma, assumissem conscientemente que eram também imagem» (Silva, 2011, p.87).

As ilustrações eram entendidas como uma verdadeira forma de arte, integrando e enriquecendo a narrativa, ao mesmo tempo que instruíam e desenvolviam o conhecimento visual. Neste período, texto e imagem eram valorizados como duas entidades complementares e indissociáveis: a ilustração conferia suporte e ampliação à leitura do texto, enquanto este, por sua vez, orientava e contextualizava a imagem.

Parte III

A literatura para a infância na I República

10. Direitos da criança na sociedade portuguesa: qual o lugar da criança?

A História da criança e da infância revela distintas concepções que variam consoante o contexto histórico e cultural de cada sociedade. Tal como assinala Cunha (2007, p.31), «a infância, como qualquer outro fenómeno social, sofreu uma evolução histórica e conceptual, em diferentes períodos e com diversas valorizações». O reconhecimento da infância como uma fase própria e diferenciada, em vez de ser entendida apenas como uma etapa transitória rumo ao mundo adulto, constitui uma construção relativamente recente, emergente na era da modernidade.

Na Idade das Trevas, também designada por Idade Média ou Era Medieval, a infância era percecionada unicamente como o período de dependência da criança em relação ao adulto. Assim que a criança adquiria alguma autonomia física, passava a ser considerada um “adulto em miniatura”, integrando as mesmas atividades e responsabilidades quotidianas. A educação decorria sobretudo da convivência direta com os adultos, e a infância não era reconhecida como uma etapa significativa no seio da família. Esta desvalorização refletia-se igualmente nos elevados índices de mortalidade infantil e na negligência a que muitas crianças estavam sujeitas.

Com o tempo, esta visão foi sendo progressivamente transformada. A concepção de infância evoluiu, passando de uma fase transitória para o reconhecimento da criança como figura central e como verdadeiro “ator social”, dotado de capacidades de pensamento reflexivo e crítico. Esta transição promoveu a valorização das suas ações e da sua individualidade, reconhecendo-as como seres inteligentes, socialmente competentes e capazes de realização, possuidores de emoções e sentimentos moldados pelas suas próprias vivências (Cunha, 2007, p.31).

Paulatinamente, a criança foi consolidando o seu estatuto na sociedade, percorrendo um longo processo de afirmação. Os direitos da criança constituem, na realidade, uma extensão e aplicação dos direitos humanos especificamente orientados para esta etapa da vida. Em termos gerais, os direitos adquiridos pelas crianças encontram-se profundamente ligados aos direitos humanos universais, inerentes a todos os seres humanos, mas adaptados às necessidades próprias da infância.

Os direitos humanos – conjunto de princípios morais que reconhecem e protegem a dignidade dos indivíduos – foram conquistados ao longo de uma trajetória de acontecimentos históricos e culturais de cada época.

Recuando na história até ao ano de 1215, encontramos a **Magna Carta** de Inglaterra, documento histórico que impôs limites ao poder absoluto do monarca João de Inglaterra (1166–1216), também conhecido como João Sem Terra. Este texto fundamental garantiu direitos essenciais

relacionados com a liberdade e a justiça, sendo amplamente considerado uma das bases fundadoras dos direitos humanos. Como refere Barros (2002, p. 11), «é a partir desse documento que a sociedade criou uma cultura voltada para a afirmação de um discurso universal fundamentada na pessoa humana».

Nos anos que se seguiram, e acompanhando esta conjuntura de limitação do poder e valorização da dignidade humana, começaram a surgir as primeiras declarações formais de direitos. Em 1689, em Inglaterra, foi proclamada a *Declaração de Direitos (Bill of Rights)*; em 1776, nos Estados Unidos, a *Declaração de Direitos da Virgínia*; e, em 1789, em França, a célebre *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, um dos documentos mais emblemáticos da Revolução Francesa.

O sentimento de “paparicação” surgiu por Ariès (1986),

«demarcando o surgimento de uma nova mentalidade em relação à criança a partir do século XVIII, na Europa (...) que possibilitou a construção da moderna ideia de infância descrita pelo historiador (...) pois foi a partir dele que se iniciou a compreensão dessa categoria como construção social» (Oliveira & Abramowicz, 2010, p.217).

Podemos afirmar que, no século XVIII, sob a influência das ideias iluministas, começou a surgir uma valorização mais consistente da criança enquanto ser humano autónomo e digno de atenção. Em Portugal, à semelhança do que acontecia no restante espaço europeu, a infância manteve-se, contudo, desvalorizada e descurada até à segunda metade do século XIX. A noção de perigo e a perceção da criança como ser em risco na sociedade começaram a ganhar relevo no final do século XIX, no contexto da Revolução Industrial. Nesse período, a criança passou a ser reconhecida como vulnerável em determinadas circunstâncias, exigindo proteção especial. Perante esta nova visão, o Estado começou a ser chamado a garantir direitos fundamentais às crianças, como segurança, educação e saúde. Contudo, a mesma revolução trouxe consigo um grave problema social: o trabalho e a exploração infantil, que afetaram profundamente milhares de crianças em toda a Europa. A história da proteção da infância está, portanto, intimamente relacionada com o desenvolvimento dos Estados-providência, que emergiram no continente europeu nas últimas décadas do século XIX, instituindo um quadro mais definido de políticas sociais voltadas para o bem-estar infantil. São, portanto,

«associados à emergência e crescimento de políticas de seguros sociais que visam proteger as populações em situações de acidente de trabalho, velhice, doença ou invalidez, e, mais tarde, de desemprego e para proteger as famílias mais desfavorecidas através de vários subsídios (...) a

“questão social” também abrangia numerosas crianças, designadamente órfãs e abandonadas» (Castro, Ferreira & Capucha, 2023, p.61).

Durante a década de 1860, o abandono infantil constituiu um grave problema social em Portugal, registando-se um aumento significativo de casos. Mesmo antes da Implantação da República, a Roda dos Expostos, uma instituição de caridade, mantida sobretudo pelas Misericórdias, como a de Lisboa, procurava atenuar esta realidade, recolhendo crianças órfãs, abandonadas ou desamparadas encontradas nas ruas, até à sua extinção em 1866. A nível municipal, competia às autoridades a atribuição de subsídios de lactação, destinados a apoiar economicamente famílias pobres, numa tentativa de prevenir o abandono de recém-nascidos. No final do século XIX e início do século XX, o ideário republicano começou a exercer forte influência em Portugal, atribuindo particular relevância à infância e à sua educação.

Nesse contexto, em 1901 foi oficialmente criada a Associação Protectora da Primeira Infância, fundada pelo coronel Rodrigo António Aboim Ascensão (1859–1930), motivado pela perda pessoal do seu filho recém-nascido, que o sensibilizou para os elevados índices de mortalidade infantil da época. Esta associação tinha como principal objetivo reduzir a mortalidade infantil e prestava apoio essencial às crianças, assegurando alimentação adequada e cuidados médicos básicos.

Na verdade,

«A evolução do sistema de proteção de crianças foi influenciada pela incipiente implementação de políticas de proteção social em Portugal, após a implantação da República, em 1910. Em maio, de 1911, o Ministério da Justiça do governo de Afonso Costa publica a Lei de Proteção da Infância (LPI)» (Castro, Ferreira & Capucha, 2023, p.61).

A criação das Tutorias de Infância, tribunais coletivos especificamente destinados à proteção de crianças e à distinção entre delinquentes menores de 16 anos e criminosos adultos, representou um marco decisivo na afirmação dos direitos da criança. Estas tutorias funcionavam como tribunais especiais vocacionados para acolher, defender e proteger menores em situação de perigo moral, desamparados ou em conflito com a lei, tendo como lema *educação e trabalho* (Ferreira, 2011, p.169).

A Lei de Proteção da Infância também legislava os Refúgios como instituição acolhedora provisória de menores, nas mesmas condições das tutorias de infância, funcionando conjuntamente.

«A LPI é, sem dúvida, um marco na afirmação da importância da proteção das crianças, numa época em que vários países europeus publicavam leis de proteção de crianças similares (...) A LPI

visava “a educação, a purificação e o aproveitamento da criança para frutar a criança desprovida aos ambientes viciados”. As crianças “desprovidas” agrupam-se em três grupos distintos: os “menores em perigo moral”, que incluem os abandonados, os pobres e os maltratados; os “menores desamparados” que incluem os ociosos, vadios, mendigos ou libertinos; e os “menores delinquentes” existindo ainda as categorias dos “indisciplinados”, ou incorrigíveis, e dos “anormais patológicos”» (Castro, Ferreira & Capucha, 2023, p.63).

Na prática, a experiência das Tutorias de Infância não obteve grande sucesso, à semelhança de muitas das iniciativas legislativas previstas com a Implantação da República. Ainda assim, a lei manteve-se em vigor durante cerca de meio século. Mais tarde, outros momentos marcaram de forma decisiva a história dos direitos da criança em Portugal, com a criação da Organização Tutelar de Menores, da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo e da Lei Tutelar Educativa, bem como no plano internacional com a adoção, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, da Declaração dos Direitos da Criança.

De facto, o século XX pode ser considerado o século das crianças e da consolidação dos seus direitos fundamentais. Contudo, permanece a necessidade de reconhecer que, ainda hoje, em várias partes do mundo, existe uma constante violação desses direitos. De acordo com dados das Nações Unidas, milhões de crianças continuam a viver em cenários de guerra, privadas de condições básicas de segurança, educação e saúde, o que revela os enormes desafios que persistem no respeito e na efetivação universal dos direitos da infância (Candeias & Henriques, 2018).

O ponto de viragem mais relevante deu-se, em 1989, com a adoção da Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Este documento jurídico internacional, ratificado pela maioria dos países do mundo, estabelece de forma clara e abrangente os direitos civis, políticos, económicos, sociais e culturais das crianças, reconhecendo-as como sujeitos de direitos e impondo aos Estados obrigações concretas na sua proteção e promoção.

11.A criança, o Livro e a Escola

A criança, o livro e a escola sempre se encontraram interligados, configurando três vértices de um mesmo triângulo, cuja existência é indissociável. Para se alcançar a plenitude do processo lúdico-educativo, a presença e a interação continuada destes três vértices revelam-se indispensáveis.

Na tradição portuguesa, a literatura infantil e a escola mantiveram sempre uma relação de forte interdependência (Sobrinho, 2000). A instituição escolar recorre à literatura para a infância como

meio de transmissão de sentimentos, hábitos, normas e atitudes, servindo-se tanto da narrativa como da poesia. Simultaneamente, a escola assume-se como espaço privilegiado de preservação e valorização do livro, seja através das leituras obrigatórias impostas nos programas curriculares, seja mediante outras atividades pedagógicas de carácter complementar.

A literatura destinada à infância passou a generalizar a sua presença nas escolas. Os livros infantojuvenis foram, então, reconhecidos como instrumentos fundamentais de aprendizagem e de formação leitora e literária. Como defende Kaercher, «as escolas precisam assumir a formação do leitor literário como um compromisso» (2011, p.135).

Até esse momento, o livro escolar desempenhava essencialmente uma função instrutiva, sem considerar a dimensão lúdica ou de educação literária. A mobilização de diversos escritores que, na época, se dedicavam sobretudo à literatura para crianças contribuiu para que a escola passasse a funcionar como veículo privilegiado de difusão da leitura.

A literatura para a infância possui um conjunto de características singulares: além de proporcionar uma experiência lúdica, apresenta «uma dimensão de brinquedo e de obra de arte de grande elaboração estilística» (Ramos, 2007, p.257). Transporta consigo temáticas que integram valores humanos, estimula a imaginação criadora e favorece a construção de mundos paralelos. Desempenha, assim, um papel essencial na formação da personalidade da criança, assegura a preservação da cultura de tradição oral e, do ponto de vista educativo, transmite valores éticos e morais. Como refere Zilberman (2003, p.69),

«(...) a literatura infantil oferece um campo de trabalho igualmente válido, ao reproduzir, nas obras transmitidas às crianças, as particularidades da criação artística, que visa à interpretação da existência que conduz o ser humano a uma compreensão mais ampla e eficaz de seu universo, qualquer que seja sua idade ou situação intelectual, emotiva e social»

Antes da invenção da imprensa, era inviável estabelecer a ligação entre estes três conceitos. As narrativas existentes pertenciam sobretudo à tradição oral que, embora constituísse a base daquilo a que hoje chamamos literatura para crianças, possuía um carácter efêmero: eram contadas no momento, podiam ser recontadas, mas careciam de registo escrito. A ausência de literatura infantojuvenil em forma de livro impedia, assim, a criação de uma relação consistente entre a criança e o objeto literário. O espaço privilegiado para o desenvolvimento dessa relação viria a ser, posteriormente, a escola. Portanto,

«Preservar as relações entre a literatura e a escola, ou o uso do livro em sala de aula, decorre de ambas compartilharem um aspecto em comum: a natureza formativa. De fato, tanto a obra de ficção como a instituição do ensino estão voltadas à formação do indivíduo ao qual se dirigem (...) Como procede a literatura? Ela sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que contém amplos pontos de contacto com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra foi concebida, o sintoma de sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com o seu destinatário atual, porque ainda se fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor» (Zilberman, 2003, p.25).

Nos dias de hoje, esta relação mantém-se viva, tendo o livro para crianças adquirido uma nova amplitude. As escolhas das obras propostas nas escolas assentam numa perspetiva centrada na criança, procurando formar um leitor que saiba fruir a leitura, que nela encontre prazer e que desenvolva uma postura crítica face ao que lê. A seleção das obras infantojuvenis considera diversos fatores, entre os quais a faixa etária do público a que se destinam, a personalidade e os interesses das crianças, bem como a qualidade literária e estética do texto, verbal e visual, aspetos que, no passado, eram pouco valorizados.

Para além da criação de inúmeras bibliotecas e livrarias especializadas em literatura infantojuvenil, registou-se também um esforço crescente por parte do Estado, através de políticas e iniciativas destinadas à promoção da leitura e ao reforço da literacia. Nas últimas décadas, o conceito de literatura para crianças consolidou-se como objeto de estudo, ao mesmo tempo que o próprio livro destinado a este público se afirmou de forma definitiva. O seu crescimento notável, aliado à proliferação de escritores especializados neste género literário, em particular, revela a vitalidade do setor e a sua relevância no panorama educativo e cultural contemporâneo. Na verdade, importa sublinhar que

«Tem uma finalidade primária e fundamental que é a de promover na criança, o gosto pela beleza da palavra, o deleite perante a criação de mundos de ficção. Para além disto, tem ainda a função de arreigar as palavras no mundo mágico da criança, permitindo-lhe não só entendê-las e usá-las como também gozá-las e desfrutá-las no contexto da imaginação. A literatura infantil procura pôr perante os olhos da criança, alguns fragmentos da vida, do mundo, da sociedade, do ambiente imediato ou longínquo (...) mediante um sistema de representações, quase sempre com uma chamada à fantasia. E tudo isto para responder às necessidades íntimas e inefáveis, ou seja as que a criança sofre sem querer saber formulá-las» (Mesquita, 2002, p.43).

12.A literatura para a infância na I República

A conceção da criança como consumidora de obras literárias produzidas especificamente para si não existia antes do século XVIII na Europa, nem antes da segunda metade do século XIX em Portugal. Na verdade, a noção de infância, tal como hoje é entendida, encontrava-se ausente: as crianças viviam inseridas no mundo dos adultos, partilhando as suas experiências e responsabilidades. Na sociedade tradicional, trabalhavam desde tenra idade; presenciaram acontecimentos naturais como nascimentos, doenças e morte; e participavam, lado a lado com os adultos, na vida pública, em celebrações, execuções e nas expressões culturais da época, como a narração de contos, as cantigas e os jogos.

Segundo Anderson, «as crianças vestiam-se como adultos, trabalhavam como adultos e até iam para a guerra como os adultos» (1984, p.59).

As mudanças no papel social da criança decorreram da influência dos princípios do liberalismo, da difusão das ideias iluministas, do avanço da industrialização e, sobretudo, do fortalecimento de uma nova classe social: a burguesia.

Eça de Queirós (1845–1900), numa das suas *Cartas de Inglaterra*, publicadas postumamente em 1903, apresenta uma crítica incisiva à situação da literatura infantojuvenil em Portugal. Nessa reflexão, traça um panorama do que se verificava até então no país e, com o seu estilo característico, estabelece um contraste entre a escassez portuguesa e a riqueza da produção existente em Inglaterra. A ironia do autor é evidente quando afirma: «Em Portugal, nada» (Pires, 1983, p.72).

As transformações políticas e culturais verificadas no período que antecedeu e acompanhou a Primeira República refletiram-se profundamente na educação, um dos pilares centrais do ideário republicano no combate ao analfabetismo. Esse contexto favoreceu o crescimento e a consolidação da literatura destinada às crianças.

Durante os anos da Primeira República, a literatura infantil em Portugal conheceu um período de grande vitalidade. As traduções de obras estrangeiras, as adaptações, os textos originais e as recolhas de contos tradicionais de transmissão oral enriqueceram de forma significativa o panorama editorial da época, dando origem às célebres “bibliotecas”, que hoje designariamos como coleções. Estas integravam uma ampla variedade de títulos: desde produções originais a adaptações, mas sobretudo numerosas traduções de autores como os Irmãos Grimm, Hans Christian Andersen, Charles Perrault, entre muitos outros.

Paralelamente, vários autores, influenciados pelas correntes estéticas modernistas que então marcavam a vida cultural portuguesa, dedicaram-se à criação de uma literatura expressamente concebida para crianças, procurando responder às suas necessidades e interesses. Também neste período se multiplicaram publicações periódicas, suplementos e revistas infantis, que desempenharam um papel importante na difusão da leitura entre os mais jovens.

Na verdade, a oferta literária expandiu-se,

«a par da poesia e do texto dramático (minoritários), a narrativa, fixada no registo “realista” ou inspirada ainda no maravilhoso tradicional conhece agora uma certa diversidade: recontos de histórias populares, fábulas, contos originais, versões adaptadas de “clássicos”, novelas e romances» (Gomes, Ramos, Silva, 2007, p.47).

Viviam-se tempos particularmente prósperos no que respeita à literatura destinada às crianças, evidenciando-se uma notável proliferação da imprensa infantil, tanto ao nível dos textos como da ilustração. A dimensão estética assumia igualmente um papel relevante no quotidiano das crianças e dos jovens, estando presente na maioria das publicações da época. Como referem, Gomes, Ramos e Silva (2007, p.14):

«Devemos à geração da República a elevada qualidade estética que distingue muitas obras editadas nas décadas de 10, 20 (...) do século XX. E sem dúvida que os ideais democráticos e republicanos dominantes no período compreendido entre 1910 e 1926, as goradas preocupações em torno da alfabetização, da educação pré-escolar e escolar e a afirmação pública dos valores da liberdade, da instrução, do trabalho e do progresso, a par do incremento da imprensa infantil e das publicações para a infância, terão concorrido para a criação de um clima propício à conformação de uma nova literatura para a infância em Portugal, mais consciente da sua dimensão lúdica e estética e mais liberta, desse modo, da intencionalidade pedagógica e moralizante que inquinou muita da produção anterior»

13. Escritores portugueses do século XIX de potencial receção infantil

Na segunda metade do século XIX, a criança começa a assumir um papel de destaque no panorama cultural e literário. O movimento da Geração de 70, como já referido, constituiu uma autêntica luz orientadora para a geração de escritores que passaram a dedicar-se especificamente à produção literária destinada à infância. Foi nesse contexto que «surgiram as primeiras tentativas para compreender a natureza infantil e para reconhecer que a infância é um mundo à parte» (Pires, 1983, p.71).

A valorização concedida à criança e às suas leituras veio encorajar e estimular o envolvimento de diversos autores que viriam a marcar, de forma significativa, a história da literatura infantil em Portugal.

De acordo com Rocha (1984, p.71), nesta «época excepcionalmente rica» destacaram-se, no âmbito da escrita infantojuvenil, várias figuras literárias portuguesas, entre as quais Ana de Castro Osório (1872–1935), Virgínia de Castro e Almeida (1874–1945), Afonso Lopes Vieira (1878–1946), António Sérgio (1883–1969), Carlos Selvagem (1890–1973), Aquilino Ribeiro (1885–1963), Jaime Cortesão (1884–1960), Maria Paula Azevedo (1882–1951), Augusto de Santa Rita (1888–1956), João Motta (1859–1931), Henrique Marques Júnior (1881–1953) e Maria Veleza (1871–1955), entre outras personalidades relevantes.

No âmbito da presente investigação, analisaremos os escritores mencionados, salientando os seus «contributos decisivos para que possamos encarar tal período como uma época de ouro na literatura portuguesa de receção infantil» (Gomes, Ramos e Silva, 2007, p.14).

13.1. De Ana Castro Osório – A mãe da literatura para crianças

Origens e percurso pessoal

A biografia de Ana de Castro Osório (1872–1935) publicada por Esteves (2014) indica que a autora nasceu em Mangualde, no distrito de Viseu, a 18 de junho de 1872. Os estudos biográficos de Domingos (2018), Esteves (2014) e Neto (2008) sublinham o carácter multifacetado da sua atividade intelectual e cívica, destacando-a como escritora, editora, pedagoga, jornalista, republicana, maçon e feminista. A mãe, Mariana Osório de Castro Cabral e Albuquerque (1842–1917), descendia de uma família de matriz aristocrática e culturalmente influente, enquanto o pai, João Baptista de Castro (1844–1920), era magistrado e homem de letras. A leitura de textos e de testemunhos coevos de Esteves (2014) sugerem que a figura paterna desempenhou um papel determinante na formação intelectual da autora. Com efeito, a consideração das posições políticas e culturais assumidas pela família permite-nos considerar que Ana, oriunda de um contexto familiar marcadamente progressista para a época, beneficiou, desde muito cedo, de um contacto privilegiado com as novas correntes de pensamento que então se afirmavam mundialmente.

Com a nomeação do pai para juiz em Setúbal, a família acompanhou-o, como era costume, fixando-se nessa cidade, marcando uma nova etapa na trajetória da escritora. Nesse período inicial, Ana de Castro Osório revelou um particular interesse pelo jornalismo, dedicando-se sobretudo à

elaboração de crónicas e artigos publicados no jornal *A Mala da Europa*, de acordo com estudos historiográficos.

Aos 26 anos, contraiu matrimónio com o poeta, jornalista e político republicano Francisco Paulino Gomes de Oliveira (1864–1914), de quem teve dois filhos: João de Castro Osório (1899–1970) e José Osório de Oliveira (1900–1964), ambos futuros nomes relevantes na vida literária e cultural portuguesa, dando continuidade ao legado do seio familiar.

Muito possivelmente influenciada pelas opções políticas do marido, Ana de Castro Osório (1872–1935) empenhou-se ativamente nas causas políticas e sociais do seu tempo e segundo fontes filiou-se na maçonaria, tornando-se membro do Grande Oriente Lusitano e integrando a Loja da Humanidade, onde adotou o nome simbólico de Leonor Fonseca Pimentel, em homenagem à revolucionária portuguesa conhecida como a “Portuguesa de Nápoles”. Posteriormente, fundou uma ordem maçónica vocacionada para a emancipação da mulher, à qual atribuiu o nome de Carolina Beatriz Ângelo (1878–1911), em memória da médica e sufragista que se destacou na luta pelos direitos políticos femininos em Portugal.

Ao longo da sua vida, Ana de Castro Osório desenvolveu uma extensa e diversificada produção intelectual em diferentes áreas, assinando tanto com o seu próprio nome como através de pseudónimos, entre os quais Ann Moore e Ana Doroteia Moore, este último escolhido em homenagem à sua avó materna. Os estudos indicam que as utilizações destes pseudónimos constituíam uma estratégia autoral e identitária significativa que refletia as tensões inerentes entre a afirmação pública da mulher enquanto sujeito intelectual e as limitações socioculturais impostas pelo contexto social em que se inseria, não se tratando apenas de uma questão nominal (Domingos, 2018).

Empoderamento feminista

Em 1905, Ana de Castro Osório (1872–1935) publicou *Às Mulheres Portuguesas*, considerada a primeira obra em Portugal a assumir-se declaradamente em defesa da emancipação feminina, sem, contudo, excluir os homens dessa causa. A própria autora sublinha essa posição ao afirmar que «os próprios homens as ajudarão nesse empenho, porque nenhum há que não seja feminista se a mulher vitimada for a sua própria filha...» (Almeida, 2015, p.14).

Nesta obra, a escritora expõe de forma clara a condição da mulher portuguesa da época, evidenciando uma sociedade que não garantia igualdade de acesso à informação, ao ensino e a direitos fundamentais entre os dois sexos. Os direitos femininos estavam, assim, profundamente restringidos e segregados (Osório, 1905).

Na vanguarda das lutas pela igualdade de gênero, e em sintonia com os movimentos sufragistas internacionais, Ana de Castro Osório desempenhou um papel decisivo na criação de associações feministas em Portugal (Cordeiro, 2012). Fundou o Grupo Português de Estudos Feministas e, subsequentemente, outras organizações cívicas de grande relevância, como a Liga Republicana das Mulheres Portuguesas, a Associação de Propaganda Feminista, a Comissão Feminista pela Pátria e a Cruzada das Mulheres pela Paz, consolidando o seu contributo para o empoderamento feminino e para o avanço dos ideais republicanos e democráticos no país (Esteves & Monteiro, 2011).

Defensora intransigente dos direitos das mulheres, Ana de Castro Osório foi convidada pelo então ministro da Justiça, Afonso Costa (1871–1937), a colaborar na elaboração da Lei do Divórcio. Sobre esta temática, publicou em 1911 a obra *A Mulher no Casamento e no Divórcio*, onde defende que «o divórcio é, principalmente, uma questão de interesse feminino; por isso não existe, na Europa, nos três países de raça latina onde a mulher, pela sua ignorância e passividade, menos cuida dos seus interesses» (1911, p. 84).

Ainda em 1911, Ana de Castro Osório (1872–1935) mudou-se para o Brasil, acompanhando o marido, nomeado cônsul em São Paulo. Durante a sua estadia, exerceu funções como professora e aproveitou esse período para escrever várias obras, até ao falecimento do cônjuge, em 1914, ano em que regressou posteriormente a Portugal (Lajolo, 2000).

Autora multifacetada, produziu contos originais e romances em que incorporou temas centrais da sua intervenção cívica, como os direitos das mulheres, o papel social feminino, o direito ao divórcio e a importância da educação. O romance *Ambições* exemplifica essa vertente, situando a ação numa vila portuguesa do interior, marcada por um atraso de desenvolvimento em comparação com outras regiões da Europa (Osório, 1903).

Deste modo, Ana de Castro Osório dedicou-se intensamente às duas áreas que mais a apaixonavam: a escrita e a promoção da literatura para a infância, consolidando um legado pioneiro e duradouro na cultura portuguesa.

A Grande Aliança transatlântica

Ana de Castro Osório (1872–1935) defendia o fortalecimento das relações entre Portugal e o Brasil, idealizando a criação de uma relação simbiótica entre os dois países, da qual ambos pudessem beneficiar em termos comerciais, culturais e também no plano migratório (Pereira, 2015).

Essas ideias foram apresentadas pela autora em diversas conferências realizadas no Brasil e, mais tarde, reunidas no livro *A Grande Aliança* (1924). Contudo, apesar da pertinência teórica do

projeto e do histórico de proximidade entre as duas nações, a iniciativa não teve continuidade efetiva, acabando por definir (Gomes, 2022).

No romance *Mundo Novo* (1927), Ana de Castro Osório reforça a valorização dessa aliança luso-brasileira, atribuindo especial importância ao contributo da mulher portuguesa emigrada no Brasil para a preservação da identidade e da “raça lusa” em terras brasileiras. Sustentava que o emigrante deveria casar com portuguesas, de modo a favorecer o comércio nacional e, ao mesmo tempo, assegurar a manutenção da cultura e da identidade da pátria. O tema central da obra é precisamente esta aliança luso-brasileira que a autora procurava promover.

Leonor da Fonseca, protagonista do romance, é o nome adotado por Ana de Castro Osório (1872–1935) aquando da sua entrada na maçonaria, constituindo uma homenagem à jornalista e poetisa portuguesa que, em Nápoles, no século XVIII, se destacou pela defesa dos ideais liberais. A personagem é apresentada como uma portuguesa convictamente feminista que decide atravessar o Atlântico em busca de uma nova vida. A sua partida representa a recusa de um casamento imposto pelas famílias, com um noivo conservador que a queria submissa, separando-a também do poeta apaixonado por quem Leonor não consegue nutrir o mesmo sentimento. O seu gesto simboliza, nas palavras da própria autora, a procura «de um novo mundo, duma sociedade liberta do peso esmagador dos velhos preconceitos seculares» (Osório, 1927, p.32).

No Brasil, Leonor é recebida por um tio que aí fizera fortuna, sendo introduzida nos círculos da alta sociedade carioca e em contacto com prestigiadas personalidades portuguesas radicadas no país. Entre elas encontra Feliciano Rabaça, diretor do jornal *Lusitano*, de cuja redação Leonor se torna colaboradora.

Além das evidentes similaridades entre a personagem e a autora, no desenrolar da ação, existem duas lutas nas quais a personagem se empenha: a defesa dos ideais feministas e a ligação luso-brasileira.

Mais tarde, conhece Bernardo com quem constrói a colónia Nova Esperança,

«A cidade de Nova Esperança é apenas o exemplo do esforço que devemos realizar para a conquista civilizadora do Mundo Novo. Ali nos havemos de reunir todos, brasileiros e portugueses no mesmo sonho e na mesma imposição da nossa força invencível, com raízes bem fundas no passado e a certeza na floração magnífica do futuro» (Osório, 1927, p.352).

Depois de alguns percalços, casa-se com Bernardo em Portugal, voltando para Nova Esperança, no Brasil.

Conceção da criança e a contribuição de Ana de Castro Osório na literatura para a infância

Em Portugal, até meados do século XIX, o universo infantil era praticamente inexistente como realidade autónoma: as crianças viviam integradas no mundo dos adultos e eram percecionadas sobretudo como objetos sociais. Historicamente, eram vistas como seres domináveis, em razão da sua fragilidade física e da sua imaturidade psíquica.

A literatura disponível destinava-se essencialmente a adultos, sendo apenas ocasionalmente apropriada pelas crianças através das fábulas, dos contos orais e das narrativas tradicionais.

Posteriormente, uma outra geração, a Geração de Orpheu viria a afirmar-se como expressão do modernismo, particularmente ligada às artes e às letras. Estas gerações, ambas representativas do dinamismo cultural da época, partilhavam o propósito de valorizar a literatura infantil, concebendo-a como um género próprio, com função didática e lúdica, que oferecesse obras de qualidade, bem escritas e cuidadosamente ilustradas. Até então, a literatura destinada às crianças era vista como secundária, quase marginal, em relação à produção literária geral. Conforme afirma Soriano (1975), a literatura para a infância era considerada «uma subliteratura» no seio da criação literária.

Ana de Castro Osório (1872–1935) continuou o legado de uma geração de pensadores, sendo pioneira e considerada a mãe da literatura para a infância em Portugal.

«Criar uma literatura infantil é criar o amor pela leitura, é despertar na criança a curiosidade – tão embotada nas crianças portuguesas – pelas coisas intelectuais e dar-lhe da vida uma nobre e alta noção. (...) A literatura para os grandes apossa-se de todos os assuntos e de todos pode fazer obras de valor, conforme o talento dos autores. O mesmo acontece, e deve acontecer, com a literatura infantil, que tem de ser vasta e variada...» (Almeida, 2015, p.28).

A profícua atividade literária e editorial

Ana de Castro Osório (1872 – 1935) teve uma forte atividade literária e editorial, quer na produção, quer na tradução, quer ainda na edição de obras literárias (Neto, 2008).

Viveu em Setúbal, entre 1893 e 1911, e foi nesta localidade que redigiu os primeiros escritos, tendo reunido 14 contos no volume *Infelizes – Histórias Vidas*, publicado em 1898, com uma segunda edição no ano de 1904.

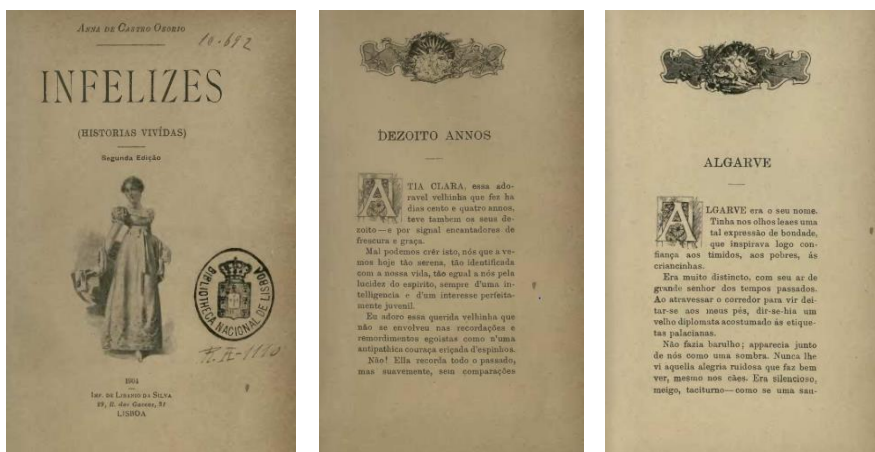


Figura 8: *Infelizes – Histórias Vividas* (1904, 2.ª ed.), de Ana de Castro Osório

Desde muito cedo, Ana de Castro Osório revelou interesse pela recolha de contos tradicionais de várias regiões do país, iniciando essa atividade em 1887, com a intenção de educar as crianças e estimular a sua imaginação. Foi nesse contexto que começou a reescrever narrativas da tradição oral. Os contos reunidos pela autora vieram a ser publicados no volume *Contos Populares e Lendas*.

Mais tarde, a obra *Histórias Maravilhosas da Tradição Popular Portuguesa, recolhidas e contadas por D. Ana de Castro Osório* conheceu, nos anos 50, uma edição conjunta promovida pela Sociedade de Expansão Cultural. Como sublinha Maria de Fátima Medeiros, os contos infantis de inspiração tradicional de Ana de Castro Osório (1872–1935) representam «o primeiro conjunto de textos infantis de autor onde assumidamente se procurou a nossa identidade enquanto povo, retomando temas e motivos tradicionais» (1997, p.7).

Relativamente ao aspeto editorial, a autora acompanhou todo o processo, desde a produção às vendas, tendo tido cuidado especial no grafismo, ilustração e na divulgação de obras. De acordo com Esteves, mediante o desenvolvimento de

«campanhas de marketing, incluindo rede de assinantes, edição de bilhetes postais personalizados, impressão de papel timbrado, anúncios na imprensa, distribuição gratuita por instituições escolares e redação “O Jornal dos Pequenininos” iniciativa editorial com grande impacto na época» (2014, p.39).

Ana de Castro Osório dedicou-se à recolha e adaptação de contos tradicionais e de contos de fadas, além de ter traduzido narrativas dos Irmãos Grimm, de Luigi Motta (1881–1955), de Paul Bourget (1852–1935) e de Hans Christian Andersen (1805–1875). Escreveu igualmente peças de teatro destinadas ao público infantil, entre as quais *A Comédia da Lili* (1903), *Bem Prega Frei Tomás*

(1905), *Um Sermão do Sr. Cura* (1907) e o volume *Quatro Novelas de Aventuras* (1908), composto por “A Vinha”, “A Feiticeira”, “Diário duma Criança” e “Sacrificada”.

Paralelamente, contribuiu para o desenvolvimento de uma pedagogia de cariz naturalista e humanista nos manuais escolares, através de obras como *Lendo e Aprendendo* (publicada no Brasil), *Lição de História* e *O Livrinho Encantador* (1922).



Figura 9: *O Livrinho Encantador* (1923, 2.ª ed.), de Ana de Castro Osório

A Minha Pátria é uma das obras de carácter marcadamente patriótico, onde uma mãe narra diariamente episódios da história nacional ao filho, Jorge, e aos seus primos, após os momentos de lazer da família. Os temas centrais do livro são a conquista, a reconquista e a construção da nação portuguesa, apresentados como motivos de orgulho para os portugueses, exemplificados em episódios como o intitulado “O Jardim de Jorge”.

Com um claro propósito pedagógico, Ana de Castro Osório publicou também coletâneas de contos, entre as quais *Os Nossos Amigos: livro de leitura*, oficialmente aprovado para a 3.ª classe em 1922, *Mães* (1907) e *A Boa Mãe* (1908). Nestes últimos volumes, a autora valoriza a voz feminina como transmissora dos ideais republicanos.



Figura 10: *Os Nossos Amigos* (1922, 4.ª ed.), de Ana de Castro Osório

Ainda no domínio da criação própria, Ana de Castro Osório continuou a escrever obras dirigidas ao público infantil. Entre os seus títulos destacam-se *A Capela de Rosas* (1900), coletânea de contos de literatura juvenil, e *O Príncipe Luís e Outras Histórias* (1897), que reúne os contos “O Príncipe Luís”, “Os Figos Maravilhosos” e “A História do Papagaio e o Rei Turco”. Publicou igualmente *Os Dez Anõezinhos da Tia Verde-Água* (1897) e *Branca-Flor e Outras Histórias*, volume que integra narrativas como “Branca-Flor”, “O Bicho de Sete Cabeças”, “O Soldado” e “A História Maravilhosa do Príncipe Urso Doce de Laranja”. Em 1935 lançou *O Príncipe das Maças de Ouro*, ao qual se juntam as fábulas *A Princesa Muda* e *A Esperteza de um Sacristão*.

De Como Portugal foi Chamado à Guerra: História para Crianças é uma obra na qual a autora procura explicar aos mais novos as razões que levaram os adultos a participar no conflito, ou seja, a Primeira Grande Guerra Mundial, explicando-lhes de forma acessível o contexto histórico, «... Têm-se dado muitos pretextos para explicar a origem da guerra, mas a verdade é que a sua causa foi a ideia que meteram na cabeça do povo alemão, para isso educado desde criancinhas nas escolas, de que valia mais de que todos os outros povos do mundo e que era, portanto, a êle, que competia dominar e ditigar a humanidade» (Osório, 1918, p.12). No mesmo livro, sublinha ainda o exemplo do patriotismo inglês, capaz de levar esse povo a superar-se em tempos de guerra.

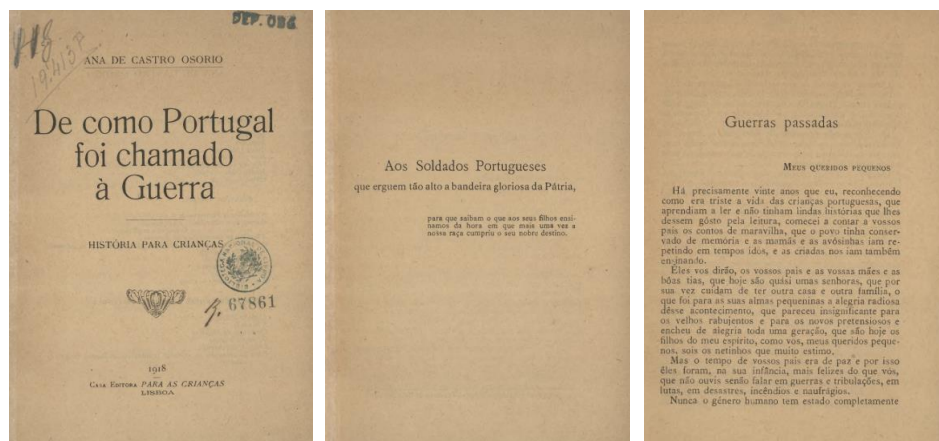


Figura 11: *De como Portugal foi chamado à Guerra* (1918), de Ana de Castro Osório

No plano ideotemático e como referido anteriormente, evidencia-se a construção da narrativa legitimadora da participação portuguesa no conflito, assente numa ética de dever nacional e salvaguarda defesa da honra coletiva. O serviço militar é conceptualizado como a expressão suprema do exercício de soberania. Paralelamente, a obra veicula uma pedagogia cívica orientada para a edificação de uma consciência nacional homogénea, mobilizando valores como o dever, a disciplina e a solidariedade coletiva, «devemos aproveitar o esforço feito para o renascimento moral e material do país numa acção vigorosa e conjunta» (Osório, 1918, p.97). Em termos técnico-compositivos, o texto organiza-se numa estrutura predominantemente linear e expositiva de «100 páginas, ocupadas por dezanove capítulos» que «poderá representar um obstáculo para o leitor infantil» (Silva, 2015, p.62). O narrador é heterodiegético com uma função claramente interventiva. A linguagem apresenta-se clara e acessível, marcada por um léxico valorativo e por uma retórica de índole patriótica. De acordo com Silva (2015, p. 62) há «uma preocupação autoral em aproximar-se do leitor, quer pelo frequente tom coloquial, quer pelas sucessivas invocações/interpelações diretas do destinatário preferencial, quer, ainda, pela preocupação em explicar/em ensinar (porque o intuito pedagógico – e moralizante – é aqui forte». A singularidade da obra reside no facto da autora converter um acontecimento histórico complexo num instrumento de formação pedagógica, em que a história deixa de assumir uma função meramente informativa para se construir como matriz de identidade e pertença nacional. Ao analisarmos a configuração visual da obra de Ana de Castro Osório, vemos que, embora siga os padrões do grafismo infantil contemporâneo, padece da ausência de ilustrações. Essa falta, pode ser vista como um obstáculo à receção infantil, mas, paradoxalmente, abre espaço para uma receção dual (Silva, 2015). Ou seja, enquanto a obra poderia ter sido pensada para crianças, a ausência de elementos visuais reforça uma leitura mais adulta. Assim, cabe-nos questionar a quem, de facto, Ana de Castro Osório pretendia destinar as suas reflexões.. A obra «dá, acima de tudo, conta da militância

da autora, mas também da sua visão informada e da sua perspetiva crítica (muito pessoal – é certo) face ao real» (Silva, 2015, p. 64).

Ana de Castro Osório (1872–1935) já refletia, desde 1909, sobre narrativas de aventuras e viagens, um género então em voga na Europa. Contudo, foi apenas após o regresso do Brasil, na sequência do falecimento do marido, que dedicou uma atenção mais sistemática a este tema, publicando *Viagens Aventurosas de Felício e Felizarda ao Pólo Norte* e *Viagens Aventurosas de Felício e Felizarda ao Brasil*, 1922 e 1923, respetivamente.

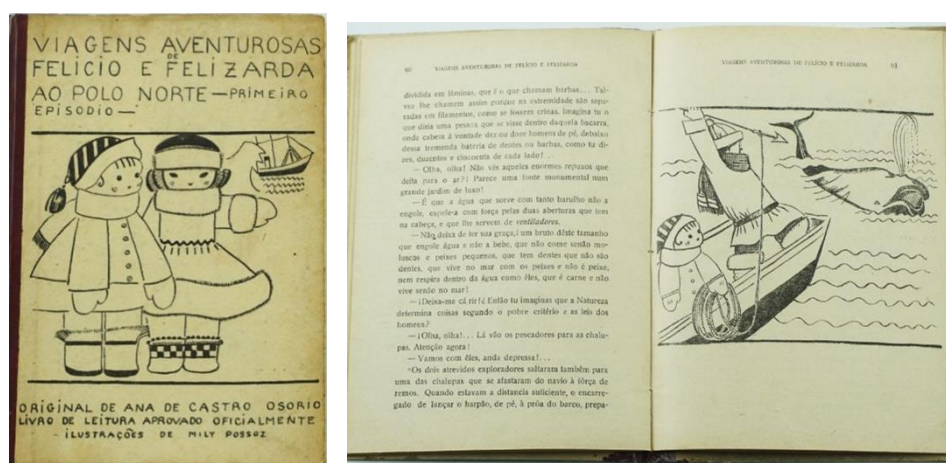


Figura 12: *Viagens Aventurosas de Felício e Felizarda ao Pólo Norte* (1922), de Ana de Castro Osório

A obra enquadra-se no paradigma da literatura infantojuvenil da I República Portuguesa, e integra o projeto pedagógico e ideológico de Ana de Castro Osório, articulando dimensões de aventura, conhecimento científico e formação moral. Na obra *Viagens Aventurosas de Felício e Felizarda ao Pólo Norte*, a narrativa tem início numa noite de festa na Vila da Beira, «Essa noite de romaria era a mais alegre e festiva, para a pequena e risonha vila da Beira» (Osório, 1922, p.9), enquanto Pedrinho – o protagonista – impedido de participar por se encontrar em casa com uma perna partida, passa o serão acompanhado pela mãe, «Quanto lhe custava fazer-se de forte e disfarçar a mágoa que lhe apertara a garganta com soluços, que queriam irromper-lhe do peito ansiado, e lhe avermelhava os olhos numa ardor de lágrimas mal contidas!» (1922, p.10). Esta, aproveitando o momento, dedicava-se a coser roupinhas para bonecos de madeira moldados à imagem humana, que confiava à vizinha viúva Teresa, mulher de poucos recursos, para serem vendidos na feira.

Pedrinho observa o trabalho materno e, num primeiro momento hesita, mas acaba por segurar dois dos bonecos, deixando-se levar por algumas ideias. A mãe sugere então que lhes dê nomes, primeiro passo para lhes atribuir vida. O menino aceita de bom grado e escolhe designações auspiciosas: Felício e Felizarda. O diálogo entre Pedrinho e a mãe constitui o núcleo didático da obra. A

afirmação de que «a esmóla é um auxilio vexante para quem a dá como para quem a recebe» (p.14) ilustra a dimensão moralizante do texto. Simultaneamente observamos uma pedagogia cívica de matriz republicana, centrada na valorização da autonomia do indivíduo e no sentido de responsabilidade social – princípios esses que se articulam com o ideário republicano, como se evidencia na seguinte citação «Cada qual deve cuidar de ser útil a todos, mas nunca deixando de ser senhor de si próprio» (p.16).

A partir daí, Felício e Felizarda, os bonecos até então inanimados, assumem o papel de protagonistas das suas próprias aventuras. *E o que fariam?*, questiona Pedrinho. *O que quiseses*, responde-lhe a mãe. Ao que o menino decide: *Serão viajantes infatigáveis, narradores das suas aventuras!*. A mãe, entusiasmada, aprova de imediato e acrescenta: *Mas vão apenas viajar por diversão ou também explorar novas terras e novos conhecimentos?*. Pedrinho fica a refletir, enquanto a mãe relembra que *nenhum povo tem direito a orgulhar-se mais das viagens de descobertas e explorações do que o português*. A transição para aventura ocorre através da imaginação, «Compunha histórias, imaginava viagens e fazia-me protagonista de aventuras extraordinárias, e assim ia fixando a Geografia e a História que aprendia nos livros» (p.16). Neste enquadramento, a viagem ultrapassa o mero estatuto ficcional para se afirmar como um instrumento epistemológico, dotado de uma função claramente didática, ensinando saberes nos domínios da geografia, da história, e da ciência. A interrogação «... E se fossem ao Pólo Norte?» (p.19), revela-se particularmente significativa, na medida em que o espaço polar simboliza o desconhecido e o desafio científico, inserindo a narrativa numa lógica de exploração cognitiva.

Quanto aos aspetos técnico-compositivos, a obra caracteriza-se por uma narrativa simultaneamente linear (viagem progressiva) e episódica (descobertas e experiências sucessivas). O narrador assume uma posição heterodiegética, onisciente moderado, desempenhando um papel como um “professor invisível”, que orienta a interpretação e assimilação dos conteúdos por parte do jovem leitor.

A narrativa conduz o leitor ao universo do fantástico e do imaginário, descrevendo com minúcia os pertences das personagens, designadamente a bagagem e os trajes. No que respeita ao tempo, destacam-se dois momentos distintos: o da partida e o da chegada.

Outra característica marcante da obra é a presença constante da transmissão de pequenas lições de carácter cívico e ético. Esse propósito didático, sempre integrado na narrativa, constitui uma das particularidades que Ana de Castro Osório (1872–1935) nunca abandonou na sua escrita. A singularidade da narrativa reside em múltiplas dimensões estruturais e funcionais, desde logo destaca-se o hibridismo genológico, entendido como a articulação de uma narrativa ficcional com modalidades

discursivas de natureza pedagógica, expositivo-científica e formativa, configurando um texto que transcende as convenções de um único género literário. Evidencia-se também a presença de um dispositivo narrativo inovador, ou seja, a viagem emerge de um diálogo doméstico e de um exercício de imaginação orientada, não de uma ação direta, o que reforça o carácter didático e formativo. Tais dimensões inserem-se no âmbito de um projeto pedagógico de inspiração republicana, no qual a educação literária é o motor privilegiado para a formação integral do indivíduo (Nascimento, 2008).

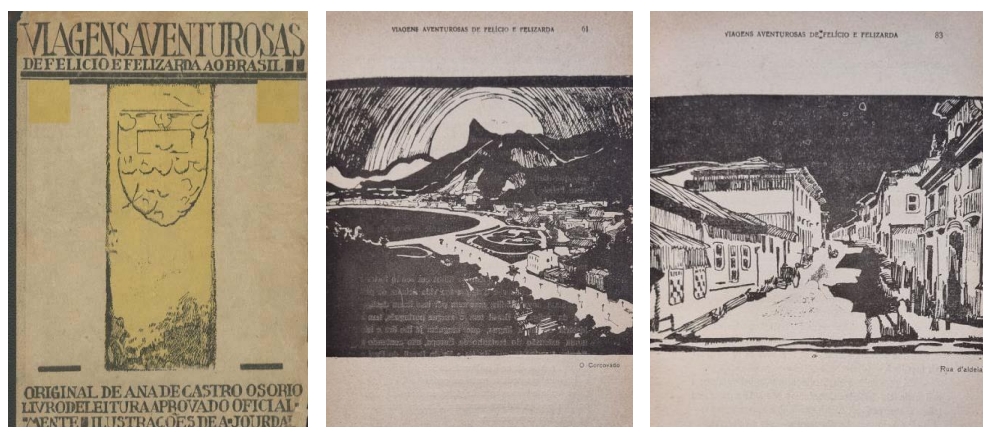


Figura 13: *Viagens Aventurosas de Felício e Felizarda ao Brasil* (1923), de Ana de Castro Osório

Também a obra *Viagens Aventurosas de Felício e Felizarda ao Brasil* se distingue por uma forte componente pedagógica, patriótica e ideológica. Nela se constrói uma visão idealizada do Brasil como extensão da pátria portuguesa. Destaca-se uma acentuada valorização da herança cultural portuguesa a par de uma leitura harmonizadora da colonização. Tal enquadramento torna-se evidente logo desde o início da viagem, como sugere a seguinte passagem, «Agora que já temos os nossos heróis prontos para novas aventuras vamos tratar de os embarcar...» (Osório, 1998, p.15). A especificidade da narrativa assenta numa lógica de continuidade cultural, onde o território brasileiro é simultaneamente exotizado e domesticado através do olhar infantil europeu, «Dizem que a baía e entrada do Rio de Janeiro é a coisa mais formosa que se possa imaginar» (1998, p.21).

À semelhança da obra *Viagens Aventurosas de Felício e Felizarda ao Pólo Norte*, a estrutura também é linear e episódica, organizada em torno da viagem, conduzida por um narrador heterodiegético. As personagens Felício e Felizarda assumem uma função modelar com comportamentos distintos, mas complementares: Felício orienta-se pela curiosidade e racionalidade investigativa enquanto Felizarda incorpora um papel de género marcado por uma participação sensível e colaborativa, como podemos confirmar na seguinte alusão «Felício, debruçado na varanda do primeiro pavimento que separa as primeiras classes da terceira, chamou Felizarda para ver a

animação e confusão dos emigrantes, mas Felizarda, comovida, puxou-o para o outro lado e disse-lhe: - Não acho bonito estarmos aqui a ver esses pobres, como se fosse um espetáculo.» (1998, p.17). Resumidamente, Felício explora e questiona, Felizarda apoia e observa, demonstrando a participação feminina em espaço público. Também a singularidade da narrativa reside na sua natureza híbrida, na medida em que a autora articula a dimensão ficcional como uma intencionalidade pedagógica.

A autora revelou, ainda, o reconhecimento da grande importância de que se reveste a ilustração, observando-se nas suas obras a presença de composições ilustrativas assinadas por destacados artistas como Leal da Câmara (1876–1948), Raquel Roque Gameiro (1889–1970), Alfredo de Morais (1872–1971), Hebe Gonçalves (datas desconhecidas) e Mily Possoz (1888–1968), entre outros.

Foi também fundadora da *Editora Para as Crianças*.

«É nesta cidade (Setúbal) que começa a criar corpo uma colecção de pequenas brochuras, intitulada “Para as Crianças” (...), que ao longo dos anos irão rondar a vintena, a que a autora após a chancela de Livraria Editora Para as Crianças e que, sem dúvida, são o seu contributo mais significativo em relação à literatura para a infância. Em edições posteriores virá a reunir os contos aí publicados em diversos volumes. Da cidade do Sado foram saindo para todo o país pacotes de livros, de que a própria autora fazia a distribuição e venda, com histórias que ajudaram a criar e a desenvolver o imaginário de gerações sucessivas» (Medeiros, 2003, p.46).

Numa fase posterior, Ana de Castro Osório fundou também as *Edições Lusitânia*, responsáveis pela publicação da célebre obra *Clepsidra*, de Camilo Pessanha (1867–1926). É geralmente aceite a forte possibilidade de ter existido uma relação mais íntima entre estas duas figuras maiores da literatura portuguesa. Consta, porém, que Ana de Castro Osório terá recusado, desde o início (quando contava cerca de 15 ou 16 anos), os avanços amorosos do poeta. Não obstante, esse afeto não correspondido permaneceu como uma sombra na vida pessoal de ambos.

A revelação desta ligação foi trazida a público por António Osório (1933–2021), sobrinho-neto da escritora, no livro *O Amor de Camilo Pessanha*. A obra baseou-se na correspondência trocada entre Pessanha e Ana de Castro Osório.

Para as Crianças, coleção composta por 18 volumes publicados entre 1872 e 1935, reunia contos populares adaptados, narrativas da própria autoria de Ana de Castro Osório, bem como traduções de obras dos Irmãos Grimm, de Charles Perrault e de Hans Christian Andersen. Estes volumes situavam-se num formato híbrido, entre o periódico e o pequeno livro. Fátima Ribeiro de Medeiros nota que

«Destes fascículos serão editadas dezoito séries. Os pequenos volumes, de formato inoctavo, têm um carácter misto, isto é, não comportam apenas narrativas de raiz tradicional, incluindo também as já referidas adaptações e alguns textos da exclusiva responsabilidade de Ana de Castro Osório. O êxito enorme de algumas destas séries confirma-se pelas reedições que tiveram» (Medeiros, 2003, p.48).

O periodismo como forma de luta

Desde muito jovem, Ana de Castro Osório dedicou-se também ao jornalismo, área em que exerceu intensa atividade durante quatro décadas ininterruptas, colaborando e dirigindo diversos periódicos. Entre os títulos com que esteve ligada destacam-se *A Mala da Europa*, *Sociedade Futura* (1902), *O Jornal dos Pequenos* (1907–1908), *A Mulher e a Criança* (1909–1910), *Portugal Moderno*, o jornal setubalense *O Radical*, *A Semeadora* (1915–1918), *Abc-Zinho* (1921–1932), *O Amigo da Infância* (1874–1940), *Boletim da Escola Livre* (1907), *A Escola* (1903), *Os Sportsinhos* (1925), *Tic-Tac* (1931–1932), *O Vintém das Escolas* (1902–1906; 1912–1913), *O Vintém Infantil* (1913–1914), *Pim-Pam-Pum* (1925–1978) e *Notícias Miudinho* (1924–1933), entre muitos outros suplementos e publicações destinados quer a crianças, quer a públicos mais amplos.

A cartilha de Ana de Castro Osório

Mulher de causas feministas e republicanas, Ana de Castro Osório (1872–1935) dedicou grande atenção à questão da educação, estruturando-a em dois vetores fundamentais. Por um lado, a educação da mulher, entendida como condição necessária para que esta pudesse ocupar, de pleno direito, o seu lugar na sociedade. Por outro, a educação das crianças, concebida como base para a formação de futuros cidadãos cívicos, responsáveis e instruídos. Nesse sentido, defendia que «o futuro está na terra e é da terra que há de vir toda a riqueza e bem-estar da Humanidade» (Almeida, 2015, p.34).

Paralelamente à sua atividade literária, Ana de Castro Osório participou ativamente na vida política, alinhando-se com os ideais republicanos num período marcado por profundas convulsões sociais e pela transição de um regime monárquico, até então o único conhecido no país, para a República. O seu objetivo consistia na transformação da sociedade através da instrução escolar e da educação cívica.

As reformas republicanas no domínio da educação procuravam abrir bibliotecas públicas, aumentar o número de escolas, valorizar a profissão docente, alargar a escolaridade obrigatória e tornar a leitura de livros e jornais mais acessível. A legislação de 1911 estabeleceu que o ensino

ministrado nos estabelecimentos públicos e particulares passaria a ser supervisionado pelo Estado, cumprindo a nova orientação republicana de laicização do ensino. Tornou-se obrigatório e gratuito o ensino primário elementar, enquanto a liberdade de pensamento e de expressão, em qualquer forma, era garantida, sem sujeição a caução, censura ou autorização prévia.

No seguimento desta ação cívica e do seu dinamismo, Ana de Castro Osório fundou a Escola Liberal de Setúbal.

13.2. De Virgínia de Castro e Almeida – O argumento de uma infância feliz

Percurso Pessoal

Com base na formulação apresentada por Pereira (2019), os dados biográficos relativos a Virgínia Folque de Castro e Almeida Pimentel Sequeira e Abreu (1874–1945), escritora e tradutora fluente em português, francês, inglês e alemão, indicam que nasceu a 24 de novembro de 1874, na freguesia da Lapa, em Lisboa. No mesmo estudo, a autora é apresentada como proveniente de uma família aristocrática de grande prestígio em Portugal, era filha única do Conde de Nova Goa, D. Luís Caetano de Castro e Almeida Pimentel de Sequeira e Abreu (1841–1914), e de Virgínia Folque (1839–1917). Criada num ambiente privilegiado, recebeu uma educação elitista, marcada pelo estudo das artes e das línguas.

Com apenas vinte anos, casou com o agrónomo e também escritor João Coelho Mota Prego Meira Vasconcelos (1859–1931), de quem teve três filhos e de quem viria a divorciar-se anos mais tarde, num processo litigioso particularmente doloroso e marcado por violência psicológica.

De fortes convicções nacionalistas, Virgínia de Castro e Almeida viveu sob três regimes políticos distintos ao longo da sua vida.

A sétima arte como paixão

Virgínia de Castro e Almeida (1874–1945), além de escritora, destacou-se igualmente como cineasta, argumentista e produtora de cinema. Em 1920, demonstrou o seu interesse empresarial pela sétima arte ao criar um prémio cinematográfico de edição única, no valor de cinco mil francos, destinado a distinguir o melhor filme francês do ano. Esta iniciativa gerou fortes críticas por parte da imprensa portuguesa, que a censurou por atribuir o galardão em França e não em Portugal (Pereira, 2019).

Apaixonada pelo cinema, Virgínia de Castro e Almeida investiu, em 1922, juntamente com os dois filhos mais velhos, as suas economias na criação de uma produtora cinematográfica, a *Fortuna Filmes*, com sede em Paris, cidade onde então residia. Sob a sua direção, foram produzidos dois filmes: *A Sereia de Pedra* (1922) e *Os Olhos da Alma* (1923).

Movimento Feminista

Íntima de Ana de Castro Osório (1872–1935), embora não compartilhasse plenamente das mesmas posições políticas nem das suas concepções feministas, Virgínia de Castro e Almeida (1874–1945) assumiu-se como feminista, ainda que sem integrar qualquer associação organizada dedicada à reivindicação dos direitos das mulheres (Esteves, 2001). Manifestando especial sensibilidade para as questões da educação e da formação feminina, publicou duas obras de carácter didáctico e orientador: *Como Devo Governar a Minha Casa* (1906) e *Como Devemos Criar e Educar os Nossos Filhos* (1908). Em 1913, daria à estampa a sua obra mais ambiciosa, *A Mulher*, concebida originalmente com o propósito de reflectir sobre a educação feminina em Portugal, mas que acabou por se configurar como um amplo estudo histórico sobre a condição da mulher desde as suas origens até ao início do século XX. Releia-se o seguinte segmento:

«Mulheres da minha terra!... Gatas Borracheiras com o cérebro vazio, que esperam, sentadas na lareira e com estremecimentos mórbidos, a hipotética aparição do príncipe encantado, criadas graves, que passam a vida com as chaves da dispensa e a agulha na mão, sem terem a menor noção de economia domestica nem de higiene, confundindo a honestidade com o desleixo da beleza; animais de carga ou de reprodução, rodeadas de filhos que não sabem criar nem educar; bonecas de luxo, vestidas como as senhoras de Paris e com a inteligência toda absorvida na decifração das modas, incapazes de outro interesse ou de outra compreensão; (...) instrumentos passivos nas mãos habilidosas do jesuitismo que as modela como cera; servidoras ferventes do snobismo e da bisbilhotice; imitadoras superficiais de modelos que mal conhecem... Pobres mulheres da minha terra!» (Almeida, 1913, p.16).

A Literatura para crianças

Virgínia de Castro e Almeida destacou-se pela amplitude e diversidade da sua produção literária, iniciando-se precocemente na escrita ainda em criança, aos oito anos de idade, com a elaboração de pequenas composições dramáticas. Ao longo da sua carreira, cultivou diferentes géneros, desde o romance, o conto e a novela até aos manuais de carácter didáctico e à literatura de índole propagandística. Revelou também particular dedicação à literatura infantil, área em que se

estreou em 1895 com a publicação de *A Fada Tentadora*, assinada com o pseudónimo *Gi* (por vezes grafado *Gj*), denominação afectuosa pela qual era conhecida no seu círculo mais próximo.

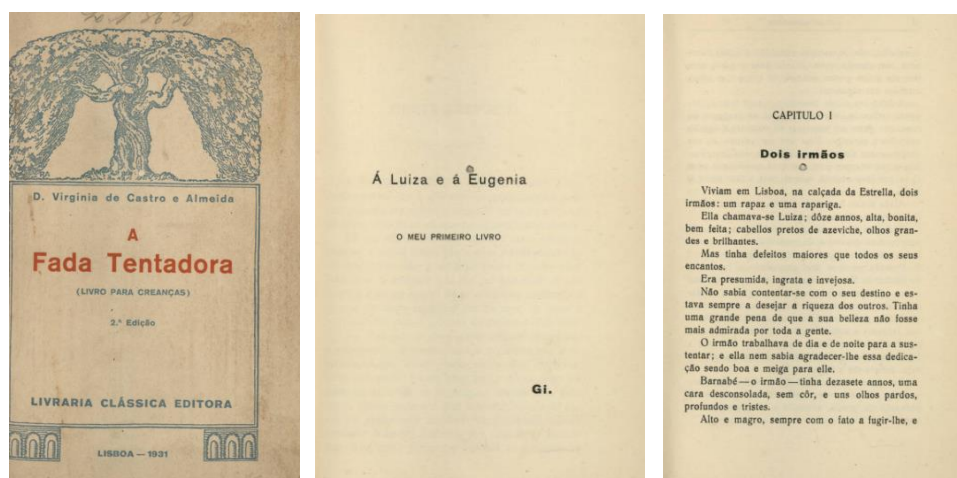


Figura 14: *A Fada Tentadora* (1931, 2.^a ed.), de Virgínia de Castro e Almeida

Fluente em português, francês, inglês e alemão, Virgínia de Castro e Almeida dedicou-se também ao trabalho de tradução, vertendo para a língua portuguesa algumas obras de referência da literatura universal. Entre estas destacam-se *Os Pensamentos*, de Marco Aurélio (121–180), *Novelas Exemplares*, de Miguel de Cervantes (1547–1616), e *Contos de Natal*, de Charles Dickens (1812–1870).

A produção literária de Virgínia de Castro e Almeida desenvolveu-se em duas etapas distintas. Numa fase inicial, a sua escrita estruturava-se a partir de fundamentos de carácter científico e didáctico, orientados para a transmissão de aprendizagens simples e acessíveis, com forte pendor pedagógico e normativo. Posteriormente, a sua obra passou a privilegiar a dimensão do fantástico, do maravilhoso e do irreal, explorados não apenas como estímulo à criatividade e à imaginação, mas também como instrumentos de aprendizagem e de entretenimento.

Em 1907, Virgínia de Castro e Almeida concebeu para a Livraria Clássica Editora a colecção intitulada *Biblioteca para os meus filhos*, destinada a instruir as crianças através de uma abordagem didáctica, acessível e simultaneamente lúdica. Entre os títulos que compõem esta série contam-se *Céu Aberto* (1907), *Em Pleno Azul* (1907), *Pela Terra e pelo Ar* (1911) e *As Lições de André* (1913). De acordo Bastos (1999), tanto *Céu Aberto* como *Em Pleno Azul*, ambos publicados em 1907, evidenciam uma escrita fortemente marcada pelo espírito positivista característico do seu tempo (Cortez, 2013).

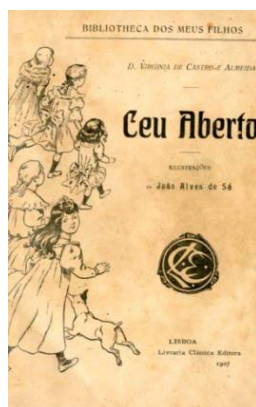


Figura 15: *Céu Aberto* (1907), de Virginia de Castro e Almeida

A obra *Céu Aberto* apresenta a narrativa de uma viagem empreendida por uma família burguesa do início do século XX, composta pelo casal Dinis e Maria e pelos seus dois filhos, Rodrigo e Rita, aos quais se juntam o excêntrico primo Jeremias e o sobrinho órfão, João (Bastos, 1999, p.64). Ao longo do percurso, as personagens cruzam-se com diversas figuras, primeiro durante a travessia marítima entre Lisboa e Génova e, posteriormente, nas deslocações de comboio, que abrangem cidades emblemáticas como Pisa, Roma, Nápoles, Veneza e Milão. Como regista Bastos (1999, p.64),

«O didatismo, a urgência de transmitir conhecimentos, apresenta-se como a característica mais relevante da narrativa. Deparamos a cada passo – quase que a cada página – com um discurso explicativa/educativo, numa espécie de ostentação de um saber enciclopédico sobre o mundo. Esse discurso surge, curiosamente, quase sempre envolto numa situação pertencendo tipicamente ao universo infantil: o contar histórias».

A obra distingue-se por ser uma narrativa de viagem com função fortemente formativa, narrada por um narrador heterodiegético que conduz o leitor por um percurso que combina ficção, educação cultural e desenvolvimento pessoal, o que refletia os valores da burguesia do início do século XX.

A obra infantojuvenil *Céu Azul* (1907) equilibra conhecimento, informação e entretenimento, entrelaçando temas de geografia, história, arte e biologia. Ainda que a produção literária tenha por base a ciência, a autora não negligencia o humor e o imaginário com toques de *nonsense*, despertando o interesse e a curiosidade das crianças sobre o mundo natural.

Com as mesmas características, *Em Pleno Azul* (1907) – uma espécie de sequência de *Céu Aberto* – narra as aventuras da mesma família e a vida num colégio na Suíça. Segundo Gomes (1998, p.334),

«Estamos perante uma família burguesa, exemplar, e os livros patenteiam a mentalidade própria desse grupo social. Ambos demonstram a habilidade técnico-narrativa da autora, para além de

abrirem, aos jovens leitores das classes médias da época, horizontes sobre outros países e sobre a ciência, a arte, a natureza e o homem, prosseguindo numa linha de valorização do trabalho e do progresso».

Estruturado predominantemente em diálogo, o texto torna-se mais dinâmico e intensifica a proximidade entre as personagens. As estratégias técnico-expressivas prevalecentes na obra são o diálogo, a adjetivação, a metáfora o tom coloquial, entre outros o que contribui para uma narrativa expressiva, pedagógica e emocionalmente envolvente, sendo esta a sua singularidade.

No ano de 1918, Virgínia de Castro e Almeida partiu para o estrangeiro, onde viveu em França e na Suíça, difundindo a literatura e a história portuguesas. Traduziu para a língua francesa obras de João de Barros (1496–1570), Luís de Camões (1524/1525–1580), entre outros.

13.3. De Afonso Lopes Vieira – O poeta dos pequenos

Origem e percurso

Afonso Lopes Vieira (1878–1946), filho de Afonso Xavier Lopes Vieira (1849–1932) e de Mariana Lopes de Azevedo (1847–?), nasceu em Leiria, a 26 de Janeiro de 1878. O pai, detentor de formação superior, concluiu o bacharelato em Direito na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, onde terminou os estudos com distinção. Já a mãe, Mariana, descendia por via materna de um primo-irmão do 1.º Visconde de São Sebastião, de acordo com documentos biográficos (Nobre, 2009).

A infância de Afonso Lopes Vieira associada à natureza e ao mar, recordada e testemunhada pelo próprio autor em diversos textos e poesias de carácter biográfico demonstram que decorreu na região de Leiria, onde frequentou o ensino primário e liceal. Em 1894, matriculou-se na Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, concluindo a licenciatura em 5 de Junho de 1900, na área de advocacia, prosseguindo assim a tradição paterna. O próprio, contudo, reconheceria mais tarde ter sido um estudante medíocre em todas as etapas da formação escolar, admitindo não possuir vocação para o Direito e terminar o curso com frágil domínio de conhecimentos jurídicos. Denunciava, ainda, o descontentamento com a desordem e a falta de disciplina que, segundo ele, caracterizavam o ambiente académico da época.

Apesar das limitações que atribuía ao seu percurso universitário, a vocação literária manifestou-se desde muito cedo. Aos onze anos, durante umas férias em São Pedro, fundou e assumiu

integralmente a redação e paginação de um pequeno jornal manuscrito, *O Estudante*, distribuído quinzenalmente entre familiares e amigos, revelando já uma forte inclinação para a poesia e para a criação literária.

Apesar da estreita ligação afetiva à sua terra natal, foi em Coimbra que Afonso Lopes Vieira encontrou o estímulo fundamental para o desenvolvimento da sua sensibilidade artística, tanto no domínio da leitura como da escrita. O próprio reconheceu esse papel matricial da cidade na sua formação literária ao afirmar que «foi em Coimbra que desabrochei. Lá sofri, e para sempre, a encantação espiritual daquela paisagem: e logo em *O Náufrago*, livro da adolescência, alguma coisa do meu ritmo tangeu, para se prolongar nos melhores versos que fiz depois» (Campos, 1922, citado por Simas, 2003, p.200).

Afonso Lopes Vieira estreou-se na poesia com a publicação de *Para Qué?* (1897), obra escrita na adolescência e acolhida favoravelmente pela crítica, na qual transparecem a dor e a amargura próprias de um jovem que se percebia como incompreendido. Pouco depois, deu à estampa *Náufrago – Versos Lusitanos*, concebido como resposta ao primeiro livro, onde se evidencia já o seu sentido crítico e irónico. Em 1900, publicou *O Meu Adeus*, texto de despedida dos tempos de estudante e do romantismo juvenil, marcando o início de uma fase de intensa produção literária.

Afonso Lopes Vieira foi inicialmente nomeado para o cargo de subdelegado do procurador régio, função à qual renunciou em 1900, de acordo com documentos biográficos e estudos críticos de Nobre (2009). Seguiu, então, a prática de advocacia no escritório de seu pai, em Lisboa, mas, após a sua primeira intervenção em tribunal, em 1906, decidiu abandonar definitivamente a carreira jurídica. Nesse mesmo período, exerceu até 1916 o cargo de redator da Câmara dos Deputados, ano em que optou por se afastar dessa função e dedicar-se em exclusivo à atividade literária. Durante estes anos, consolidou um vasto círculo de relações pessoais e intelectuais que preservaria ao longo da vida, entre as quais se destacam figuras de grande relevo cultural, como Columbano Bordalo Pinheiro (1857–1929), Aquilino Ribeiro (1885–1963), Vitorino Nemésio (1901–1978) e Carolina Michaëlis de Vasconcelos (1851–1925).

Ainda no período académico, Afonso Lopes Vieira (1878–1946) revelou já o intenso nacionalismo e o profundo sentimento patriótico que marcariam a sua trajetória intelectual. Como observou Torres, «nele havia já a encarnação da alma portuguesa – ‘procurador do Portugal que foi, adivinho do Portugal que há-de ser’» (Torres, 1922, p.32). A sua paixão por aquilo que identificava como genuinamente português manifestava-se, entre outros aspetos, na predileção pelos clássicos nacionais, como Luís de Camões (1524/1525–1580), Cristóvão Falcão (1512–1557) e Bernardim

Ribeiro (1482–1552). Este gosto contrastava com a menor valorização que atribuía a autores estrangeiros de grande influência no período, como Charles Baudelaire (1821–1867) ou Stéphane Mallarmé (1842–1898).

No âmbito da sua atividade literária, Afonso Lopes Vieira empenhou-se na divulgação e valorização das obras portuguesas, refletindo assim o seu marcado nacionalismo e a intenção de representar o espírito e a sensibilidade lusitanos. Para si, literatura e língua constituíam pilares fundamentais da identidade coletiva, como exprime a afirmação de que «é o livro que assegura a imortalidade da nossa linguagem, e, com ela, a das tradições comuns, que o livro eterno guarda e nos são indestrutível garantia de personalidade histórica no Mundo» (Mourão-Ferreira, 1978, p.22).

A 20 de abril de 1902, Afonso Lopes Vieira (1878–1946) casou com Maria Helena da Veiga Manuel de Aboim (1883–1955), irmã do 1.º Visconde de Idanha e sobrinha materna do 1.º Visconde de Vila Boim, numa cerimónia celebrada na Igreja Paroquial de São Lourenço, em Lisboa. Como presente de casamento, o pai do poeta ofereceu-lhes a residência que este viria a designar como *Casa-Nau*, atualmente Casa-Museu Afonso Lopes Vieira. Este espaço tornou-se um dos locais de eleição do escritor, funcionando como refúgio e cenário de criação literária, alternando a sua permanência entre a referida *Casa-Nau*, a *Casa-Búzio* em São Pedro de Moel — igualmente assim nomeada pelo autor —, a Casa de Cortes e a residência de Lisboa. Foi sobretudo na *Casa-Nau* que produziu grande parte da sua obra, incluindo composições poéticas, ensaios, conferências, artigos e narrativas ficcionais. Este espaço destacou-se também como centro de convívio intelectual e cultural, acolhendo, nas primeiras décadas do século XX, diversas personalidades de relevo das letras e das artes nacionais.

Desde muito jovem, Afonso Lopes Vieira (1878–1946) teve contacto com os clássicos da literatura, favorecido pela proximidade intelectual ao seu tio-avô, o escritor António Xavier Rodrigues Cordeiro (1819–1896). Durante o período de estudos, frequentou, ainda, a Biblioteca Pública de Lisboa, onde, sob a orientação de José Leite de Vasconcelos (1858–1941), encontrou os recursos necessários para iniciar a sua colaboração literária. Crescendo rodeado pelos livros da biblioteca do tio-avô, que viria a herdar, ampliou posteriormente esse acervo, construindo uma sólida base bibliográfica que acompanhou e sustentou a sua formação cultural e literária (Nobre, 2009).

Carreira Literária

Afonso Lopes Vieira publicou, ainda, a antologia poética *Poesias Escolhidas* (1898–1902), à qual se seguiram títulos de relevo como *O Encoberto* (1905), *Ar Livre* (1906), *O Pão e as Rosas* (1908), *Canções do Vento e do Sol* (1911), *Poesias sobre as Cenas Infantis de Schumann* (1915),

Ilhas de Bruma (1917) e *País Lilás, Desterro Azul* (1922). Paralelamente à sua produção poética, o autor assumiu um papel ativo na promoção dos valores artísticos e culturais portugueses. Movido por amor a Portugal e ao poema, envolveu-se na edição nacional de *Os Lusíadas*, empreendida com o patrocínio do governo e impressa pela Imprensa Nacional, iniciativa que visava reafirmar a centralidade e a intemporalidade da epopeia camoniana no património literário e identitário do país.

Em 4 de fevereiro de 1912, o jornal *A Capital* publicou o polémico e significativo artigo intitulado *As Nossas Creações*, acompanhado de um projeto de escola primária concebido pelo arquiteto Raul Lino (1879–1974), que seguia um modelo assente em princípios tradicionalistas e regionalistas.

Desiludido com a falta de concretização de medidas no domínio da educação nacional, Afonso Lopes Vieira (1878–1946) sistematizou o seu pensamento em quatro teses, consciente de que poderiam ser interpretadas como dogmáticas ou mesmo pedantes (Vieira, 1912). Esta reflexão inscrevia-se no quadro mais amplo das críticas já formuladas por Eça de Queirós (1845–1900), nomeadamente na célebre *Carta de Inglaterra* dedicada à *Literatura de Natal*, onde o escritor denunciava a inexistência de uma verdadeira literatura infantil em Portugal e a escassa relevância atribuída às questões ligadas à educação das crianças.

Assim, numa tentativa de resposta a Eça de Queirós, Afonso Lopes Vieira expandiu o seu pensamento baseando-se em quatro teses. Em primeiro lugar, sublinha o elevado potencial das crianças portuguesas, entendendo-se que a plena concretização depende de um investimento educativo atento, afetivo e intencional,

«1.º - As creanças portuguezas, possuindo uma intelligencia vivíssima e uma aptidão brilhante, auctorisam-nos a esperar os mais brilhantes resultados – desde que dediquemos a mais carinhosa atenção ao problema da sua educação. Urgia, para isso, que uma larga iniciativa particular despontasse, e que o Estado se não empenhasse em a desanimar. Não nos preocupemos, pois, com os adultos. Para não perdermos tempo!»

Num segundo plano propõe a criação de um financiamento autónomo especificamente direcionado para a educação de infância, defende a substituição de edifícios existentes por novas escolas e a qualificação do ambiente escolar, aprimorando na formação o sentido estético das novas gerações,

«2.º - Criar-se-hia uma divida especial, destinada á educação infantil (compreendendo instrucção primaria, maternidades, jardins de infancia, etc.), com a inscripção á parte no orçamento. Inutilizar-se-iam todas as escolas do Estado, e construir-se-iam, empregando os materiaes proprios de cada

região, outras tantas e muitas mais escolas do tão lindo typo indicado na gravura, desenho inedito, original do architecto Raul Lino. Construidas, seria preciso decoral-as, florindo-as e pondo nas suas paredes, em vez de mappas gordurosos, pendurados nos pregos ferrugentos, a alegria dos chromos e dos frizos, preparando assim as gerações futuras para a maior alegria que um bom latino pode gosar. – a admiração, – e para que venham a tratar com menos selvageria do que os seus maiores as paisagens e as coisas bellas da sua grey».

Enfatiza também a necessidade de recorrer a referências/modelos educativos internacionais, propondo a integração docentes estrangeiros qualificados que possam introduzir práticas pedagógicas capazes de suprimir lacunas identificadas no contexto nacional,

«3.º - Importar-se-hiam dos paizes mais cultos professores idoneos para nos ensinarem a risonha disciplina que nos falta, e a precisão dos seus methodos, que desconhecemos».

Por último, propõe a constituição de um movimento centrado na infância, composto por indivíduos comprometidos com a promoção e valorização da educação infantil,

«4.º - Crear-se-hia um partido pedagógico ou infantilista, – o que mais razão de existência viria a ter, – e seria o d'aquelles cujos habitos de independencia espiritual lhes não permitem que militem n'outro, - o d'aquelles que nas creanças confiam, para ellas trabalham e d'ellas esperam; o partido dos que preferem mil vezes a historia das amoras a tantas outras historias, por egual phantasistas, – mas muito menos graciosas» (Vieira, 1912, s/p.).

Afonso Lopes Vieira manifestou-se de forma crítica face ao incumprimento das reformas educativas, procurando intervir através da proposta singular de criação de um «partido infantilista». Tal proposta, nas palavras de Nobre, «pode ser vista como uma reação construtiva à proliferação estéril das agremiações políticas durante a I.ª República – que permitiriam uma regeneração do sistema educativo e, com ele, um desabrochar da alma moderna que nos falta» (Nobre, 2005, p.3).

Fiel aos seus ideais, Afonso Lopes Vieira redigiu, em 1916, uma carta dirigida ao Presidente da Sociedade de Estudos Pedagógicos, na qual apresentava um projeto para a decoração das escolas primárias portuguesas. Inspirado em valores nacionais e regionais, o plano procurava simultaneamente enaltecer a Pátria e valorizar as indústrias tradicionais e domésticas. Poucos meses depois, a 5 de julho de 1916, Agostinho de Campos (1870–1944) publicou no *Comércio do Porto* a crónica intitulada *Escola e Região*, na qual sublinhava a relevância e o mérito do projeto proposto por Lopes Vieira:

«(...) Para dar corpo ao pensamento do poeta, vai realizar-se dentro de pouco em Lisboa uma exposição de algumas aulas, ornamentadas segundo o modelo que elle concebeu e alvitrou. E muito bom seria que esta iniciativa fructificasse amplamente por todo o paiz, não só para embelezar as

aulas e educar as crianças, mas para nos aproximar de um objectivo de maior alcance nacional, como era decerto o ressurgimento e o aperfeiçoamento de tantas manifestações de arte popular espontânea, que se tem desprezado ou perdido, e até a criação de novas formas, de actividade estética do povo, de acordo com os recursos da natureza regional. (...) o nosso ensino primário ou técnico, burocratisado e centralizado pelo absolutismo sufocante em que temos vivido, e continuamos a viver, é incapaz de reanimar a vida local que elle próprio abafou, e assim vai adiando para nunca mais a organização da verdadeira escola do povo: a que chega a Realidade partindo da Região, ao vez de atingir apenas o Orçamento pela via do Terreiro do Paço» (Campos, 1916, s/p.).

As teses e propostas apresentadas por Afonso Lopes Vieira, tal como as de outros escritores da sua geração, revelam forte afinidade com o programa educativo e reformista delineado pela geração literária anterior, da qual faziam parte figuras como Almeida Garrett, Alexandre Herculano (1810–1877), Antero de Quental e António Feliciano de Castilho (1800–1875). Paralelamente, as concepções pedagógicas inovadoras de João de Deus, materializadas na *Cartilha Maternal*, exerceram ampla influência na renovação do ensino. Nesse contexto, diversas entidades participaram na criação do primeiro Jardim-Escola João de Deus, encontrando Afonso Lopes Vieira no projeto um ideal que partilhava. O escritor contribuiu ativamente para a sua concretização, nomeadamente através da venda e oferta de poemas, cujas receitas reverteram em benefício direto das escolas João de Deus.

Sem abandonar a esperança «de um outro» Portugal, Afonso Lopes Vieira descobriu uma nova vocação literária na escrita para crianças. Nesse âmbito, integrou, a par de outros autores contemporâneos, a coleção *Biblioteca das Crianças*, coordenada por Henrique Marques Júnior (1881–1953). Num estudo pioneiro sobre a literatura infantil em Portugal, Esther de Lemos reconheceu este período como decisivo para a consolidação das leituras destinadas ao público jovem, entendidas já como um género autónomo e de carácter essencial:

«Apesar do interesse comercial que já começava a apresentar, a literatura infantil era considerada – e sê-lo-ia por algumas décadas ainda – não como subgénero ou, antes, literatura menor, mas como trabalho de maior projecção e nobreza – uma espécie de cruzada, na qual se honravam de participar os espíritos mais graves e cultos» (Lemos 1972, p.18).

Afonso Lopes Vieira colaborou de forma assídua em diversas publicações periódicas de relevo no panorama cultural português. Entre os jornais e revistas em que marcou presença destacam-se *Ave Azul* (1899–1900), *A Força* (1909–1910), *Serões* (1915–1920), *Arte & Vida* (1904–1906), *(1910–1911)*, a II série da revista *Alma Nova* (1915–1920), *Revista de Turismo* (1916), *Contemporânea* (1915–1926), *Homens Livres* (1923), *Conímbriga* (1923), *Ordem Nova* (1926–1927), *Lusitânia*

(1924–1927) e *O Azeitonense* (1919–1920). Estas colaborações atestam a relevância da sua intervenção literária e intelectual no movimento cultural das primeiras décadas do século XX.

Afonso Lopes Vieira foi também um poeta associado ao movimento cultural e literário da Renascença Portuguesa, cuja finalidade era o renascimento da cultura nacional. O autor destacou-se, desde cedo, como um dos primeiros representantes do neogarrettismo em Portugal. Redigiu o breve poema intitulado *Conto de Natal* (1905), dedicado a Santo António, publicado sob a chancela da editora Viúva Tavares Cardoso.

Estreou-se na literatura para a infância com o livro de poesia *Animais Nossos Amigos*, ilustrado por Raul Lino (1879–1974) e publicado no Natal de 1911. Esta obra foi integrada na designação de “literatura de Natal” cunhada por Eça de Queirós. No ano seguinte, em 1912, publicou *Canto Infantil* e *Bartolomeu Marinheiro*, também ilustrados pelo seu amigo e cúmplice criativo Raul Lino. Nas suas obras infantis, Lopes Vieira privilegiava o livro enquanto objeto artístico, cuidando não só da dimensão textual, mas também da componente visual e, por vezes, da sua integração no universo musical.

De acordo com Nobre, «para não fugir à classificação festiva, designação ligada por Eça de Queirós ao género: literatura de Natal» (Nobre, 2005, p.6), Afonso Lopes Vieira publicou, no Natal de 1911, a obra *Animais Nossos Amigos*, a qual seria reeditada logo no ano seguinte, num prenúncio das constantes reedições de que viria a ser alvo ao longo das décadas posteriores.

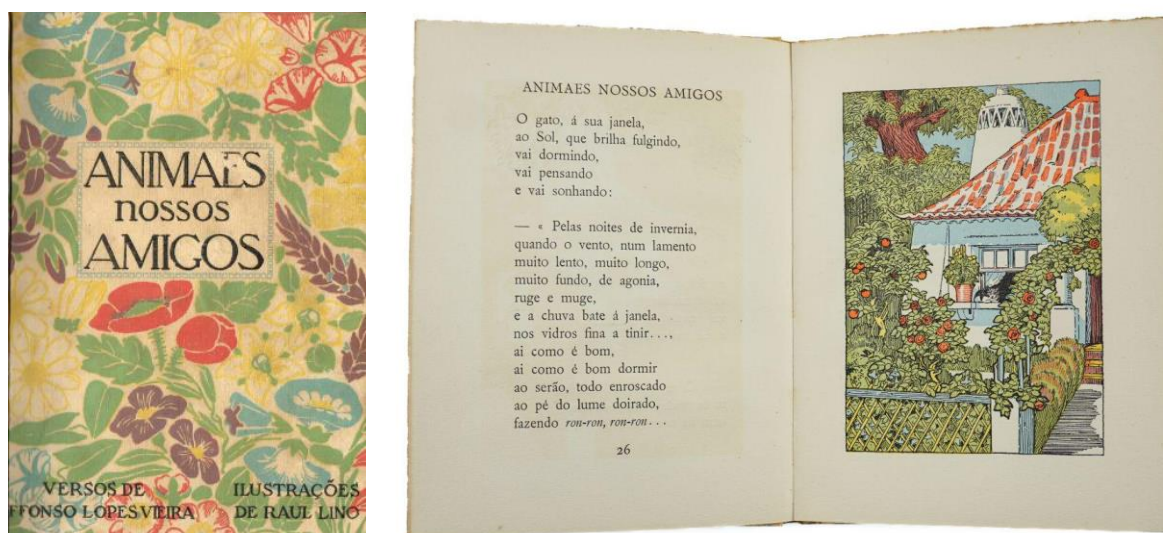


Figura 16: *Animais nossos Amigos* (1911), de Afonso Lopes Vieira

João de Barros (1911, s/p) situou a obra no âmbito de uma literatura nacionalista,

«Nos Animaes Nossos Amigos colhem também as creanças, além da lição de arte e de pantheismo que em todas as suas paginas sobresahe, uma nobre lição de optimismo, tão necessaria ás nossas gerações decandentes: – porque ensinar a amar a Vida, em todas as suas fórmãs, a respeitá-la e a admirá-la, é destruir ao mesmo tempo os germens de morbido scepticismo que o passado nos legou, e que, se não se extinguirem por completo, tornarão impossivel aos nossos filhos uma existencia forte, orientada e enérgica».

No plano ideotemático a obra desenvolve uma ética de empatia e de respeito pela vida animal, aproximando-os emocional e moralmente do ser humano. Em *Animais Nossos Amigos*, o autor dedica versos a oito animais distintos – o cão, o gato, o pássaro, o burro, o boi, a abelha, o sapo e o lobo –, o que representava uma inovação pedagógica para a época, dado que, por exemplo, a figura do lobo possuía tradicionalmente uma conotação negativa. Nesta obra, realçam-se as qualidades individuais de cada animal, como a fidelidade do cão ao dono, o cão que guia o ceguinho ou o cão que guarda o rebanho, procurando, dessa forma, despertar nos humanos, em especial nas crianças, sentimentos de empatia em relação aos animais. Essa intencionalidade pedagógica encontra-se patente, por exemplo, no excerto «O cão que faz – ão, ão, ão, é bom amigo como os que são» (Vieira, 1911, p.9).

Além do conteúdo, a obra destaca-se também pela sua dimensão estética: «Neste livro, a arte da sugestão auditiva vai até a um limite em que as rimas cruzadas e as assonâncias, sinestésias e onomatopeias são a própria poesia» (Nobre, 1999, p. 90). Pensa-se que a singularidade de *Animais Nossos Amigos* (o que justifica a sua longevidade editorial até hoje) reside na opção estética de Afonso Lopes Vieira pelo verso, criando uma harmonia entre os versos rimados e a música. Na capacidade de promover uma ética baseada na empatia e no cuidado dos animais, articulada de forma integrada num discurso literário acessível e formativo. Ao conjugar a estética e a ética, a obra transcende a função meramente instrutiva, tornando-se num instrumento de educação da sensibilidade e de formação de uma consciência ecológica incipiente, que enfatiza o reconhecimento do valor intrínseco de todos os seres vivos. Esta musicalidade da poesia infantil patente na obra de Afonso Lopes Vieira prende a atenção do leitor e transporta-o para um universo de emoções e sensações.

De acordo com Barreto (1998, p.33), *Animais Nossos Amigos* (1911) conciliam a parte lúdica, «sem ser necessariamente oca de sentido, com uma linguagem terna e versos com uma toada própria, muito sugestiva». Por sua vez, também Esther de Lemos (1972) considera garantido que o tipo de poesia em *Animais Nossos Amigos* teria um lugar definitivo na história da literatura para crianças.

Quanto à obra *Bartolomeu Marinheiro*,

«é uma grande obra social e o seu nacionalismo é tanto que a gente, depois de o lêr, parece que se sente um pouco mais apegado a este lindo torrão, que teve homens como o audez navegador Flôr do Mar e que ainda tem poetas como Afonso Lopes Vieira para ensinar às crianças a amal-os e a conhecel-os» (AN, 1912, citado por Nobre 2008).

Vivia-se na época um período de renovação nacionalista e *Bartolomeu Marinheiro* (1912) veio colmatar uma lacuna educativa, sendo, assim, vista como «uma soberba lição de história e patriotismo «(...) aos que amanhã hão de ser os portugueses dirigentes de Portugal. É a mais bela página de patriotismo que se tem escrito» (*Rememorações* /citado por Nobre, 1999, p.92).

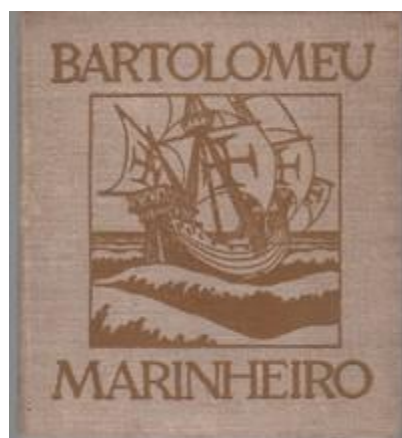


Figura 17: *Bartolomeu Marinheiro* (1912), de Afonso Lopes Vieira

A obra narra, de forma épica e dramática, a jornada de Bartolomeu Dias, que ao superar o temível Gigante Adamastor desvendou novos caminhos, dando início à expansão do pensamento experimental, como podemos comprovar neste segmento textual, «Podem lá passar sem medo, que o Gigante Adamastor não é mais do que um penedo!» (1912, p.40). A linguagem, por vezes, lírica, recorre a imagens simbólicas e a recursos expressivos (como por exemplo: metáfora, personificação, simbolismo, intertextualidade...) que intensificam a dimensão estética do texto, assim como a ligação ao imaginário marítimo. A singularidade da obra não se encontra na mensagem patriótica em si, mas na voz do narrador-avô, que cria uma proximidade com o leitor, dando um tom oral como se fosse uma história “contada ao vivo”; na valorização do imaginário e no equilíbrio entre história e fantasia, partindo de figuras e temas históricos transformando-os poeticamente.

Na mesma linha de criação, Afonso Lopes Vieira publicou *Canto Infantil* em 1912, obra que conheceu uma segunda edição em 1916 e uma terceira após o fim da I República, em 1931. Ilustrado novamente por Raul Lino (1879–1974) e musicado por Tomás Borba, este livro de carácter poético, educativo e instrutivo acompanhou várias gerações, servindo como compêndio de aprendizagem das primeiras letras. Os poemas-cantigas reunidos em *Canto Infantil* (tais como *A Borboleta*, *A Árvore*, *A*

Rola, Camões, Repiu-piu-piu, Os Búzios, A Oliveira, O Sino, Os Ninhos, Rio Tejo, Os Morangos, As Estrelas, O Lavrador, A Lareira, O Linho, O Pastor ou O Pucarinho, entre outros) marcaram o regresso a uma poesia feita das origens e da natureza, transmitindo normas de comportamento e valores através de um moralismo saudável e inquestionável.



Figura 18: *Canto Infantil* (1912), de Afonso Lopes Vieira

Na verdade, «Canto Infantil é um mimo de graça e de beleza, tão leve e tão cheio de ternura como o coração dos pequenitos a quem é dedicado. Depois do delicioso trabalho *Animais Nossos Amigos*, Affonso LV, na missão evangelizadora que se propoz agora, vem dar-nos, com a colaboração delicada de Thomaz Borba e Raul Lino, mais uma prova da extraordinária cultura do seu espírito, de homem moderno, que tem a rara habilidade de construir sem demolir» (AN, 1912, citado por Nobre 2008). A obra distingue-se pela fragmentação de unidades líricas breves, semelhantes a poemas que privilegia uma organização baseada no ritmo e na associação, afastando-se das narrativas lineares. Exalta-se a simplicidade da vida quotidiana, da qual emergem ensinamentos e valores assentes num moralismo saudável e equilibrado.

«Portugal é lindo, Portugal das flores, com o sol sorrindo... Portugal, nossos amores! Portugal é lindo com o azul do ar, com o sol sorrindo... Portugal do nosso mar! Portugal é lindo com as suas vinhas, com o sol sorrindo... Portugal das andorinhas! Portugal é lindo, com seus verdes montes, com o sol sorrindo... Portugal cheio de fontes! Portugal é lindo da montanha ao vale, com o sol sorrindo... Viva o nosso Portugal!» (Vieira, 1912, pp.11-13).

No poema “Portugal é Lindo” integrado na obra *Canto Infantil*, observamos que a escrita utiliza elementos como a repetição, o paralelismo e o uso de imagens simbólicas (mar, flores, montes...) que concedem ritmo e musicalidade ao discurso e intensificam o seu carácter evocativo e sensorial. A

particularidade da obra descentraliza o plano moral para o estético, dando foco à poesia enquanto instância privilegiada da educação e sensibilidade que promove uma integração harmoniosa entre o sujeito, a natureza e a memória cultural.

A *Campanha Vicentina: Conferências e Outros Escritos*, publicada em 1914, reúne um conjunto de atividades e textos que procuravam revitalizar a obra de Gil Vicente. Nesse contexto, Afonso Lopes Vieira escreveu também o *Auto(zinho) da Barca do Inferno*, peça infantil que parodia o célebre auto vicentino.

Outra recriação, intitulada *O Auto da Barca do Inferno (Paródia Infantil)*, foi representada na casa de Raul Lino (1879–1974), no teatrinho de fantoches das suas filhas, contando ainda com ilustrações do próprio arquiteto. Esta encenação despertou expectativas quanto à possibilidade da criação de um ciclo de representações teatrais em fantoches, conferindo novo alcance pedagógico e lúdico à tradição vicentina.

Afonso Lopes Vieira e Raul Lino aspiravam fazer uma divulgação de Gil Vicente adaptada à infância e juventude. Tal não aconteceu e, em fevereiro de 1915, o poeta concedeu uma entrevista, revelando o seu gosto pelo teatro de fantoches, dando uma justificação para a não concretização do projeto,

«Pois dois grandes artistas da nossa terra, o poeta Afonso Lopes Vieira e o arquiteto Raul Lino, mantem ainda uma vez por ano o culto d'esse teatro que fez as nossas delicias de pequeninos, solenizando com recitas famosas o aniversario se duas crianças encantadoras que são as filhas de Raul Lino. O arquiteto construiu o lindo teatro. O poeta escreve para os atores de pau pequeninas peças de exito antecipadamente seguro, e adapta autos do mestre Gil tornando-os facilmente compreensíveis da platêa inculta dos pequeninos espectadores (...).»

Ambos consideraram apresentar este teatro a público em circunstâncias excepcionais, uma dessas ocasiões surgiu com a proposta de uma récita no Teatro Nacional com finalidade beneficente,

«– Porque motivo não fazer uma exhibição publica de tão interessante teatro

ALP: – Pensou-se em tempo, realmente, n'essa exhibição. É evidente que só em excepcionaes circumstancias podiamos levar para um tablado publico o que bem recatadamente se tem conservado na intimidade de um lar feliz. Essas circumstancias ofereceu-as a idéa de organização de uma recita, no nosso Nacional, em favor do poeta da “Vida de Jesus”. Seria um número interessante, original e inedito, que eu precederia de uma conferencia sobre a origem d'esse curiosissimo teatro, que pouca gente sabe nascido nas catedraes goticas, logrando já a honra de ter representado em Inglaterra, no seculo XVII, o Julio César do grande Shakespeare».

Contudo, por motivos não especificados, essa apresentação não se concretizou, como referido anteriormente, mantendo-se o teatro circunscrito no âmbito privado,

«Por muitos que me abstenho de apreciar, uns outros que mesmo ignoro, essa recita não se fez e D. Roberto não saiu da sua caixa de papelão. E aí está como Gil Vicente não foi representado no Teatro Nacional por atores de madeira, bem melhores, certamente, que muitos de carne e osso do nosso conhecimento» (AN, 1915, citado por Nobre, 2008).

Auto(zinho) da Barca do Inferno, como foi conhecido para haver distinção da adaptação para adultos, foi publicado em dois suplementos literários, no *Diário de Notícias Ilustrado*, n.º 26, no Natal de 1917, e no *Comércio do Porto de Natal*, n.º 33, no mesmo ano.

Os contributos de Afonso Lopes Vieira para a literatura destinada à infância e juventude afirmam-se pela utilização de uma linguagem límpida, de elevado valor estético e marcada por uma positividade íntegra. Nas suas obras, o autor sugere valores e modelos de atuação patriótica, ecológica, cívica e profundamente humanos, oferecendo às novas gerações referenciais de educação moral e cultural que conciliam o amor à Pátria com a valorização da natureza, do convívio social e da sensibilidade artística.

13.4. De António Sérgio – O autodidata que revolucionou a pedagogia

Dados biográficos

António Sérgio (1883–1969), descendente de uma família aristocrata de tradição liberal, filho e neto de marinheiros e governadores ultramarinos, nasceu a 3 de setembro de 1883, em Damão, então colónia portuguesa na Índia. Parte da sua infância decorreu em África, aquando da nomeação do pai para governador do Congo Português. De forma autodidata, aprendeu a ler recorrendo a um atlas francês de geografia, no qual identificava países, capitais e cidades, fazendo perguntas ao pai e memorizando progressivamente as palavras. Sem ter frequentado a escola durante a infância, recebeu uma educação assistemática, isto é, sem um plano formal ou regular de instrução. Contudo, beneficiou de uma relação de proximidade e fraternidade com o pai, a qual marcou profundamente a sua formação inicial, dando-lhe acesso a um modelo de educação livre que viria a influenciar o seu percurso intelectual. Na sua *Autobiografia*, António Sérgio (citado por Nóvoa, 2003, p.1293) relata,

«Passei a minha infância (dos três até cerca dos dez anos) na África Ocidental, onde o meu pai era governador do Congo Português. Graves doenças do país. Sem a presença de outras

crianças com quem brincar; sem educação sistemática; sem educação religiosa (...). Tratado segundo um regime muito livre, creio que nunca me ralharam, que nunca me bateram. O meu pai tratava-me quase como um irmão; eu era seu companheiro (...)»

Tendo em conta a profissão do seu progenitor e a relação de proximidade que mantinham, António Sérgio acompanhava-o frequentemente, encontrando-se, assim, inserido no meio colonial e em contacto com as personalidades com as quais o pai estabelecia relações. Do lado paterno, herdou o apreço pelo sossego, pela serenidade e pelo desapego a bens materiais; já do lado materno recebeu a lucidez, a clareza de ideias, a suscetibilidade e, sobretudo, uma marcada sensibilidade artística.

Após a sua permanência em território africano e tendo contraído algumas das doenças graves e comuns naquela região geográfica, António Sérgio regressou, juntamente com a sua família, a Portugal. Como o próprio refere na sua autobiografia,

«Quase até aos 10 anos (ou mesmo até aos 10 anos), nunca vi uma escola. No meu regresso a Portugal, pude preparar-me rapidamente para o exame de instrução primária, a fim de entrar no Colégio Militar. Depois de breves tacteamentos, fui um dos primeiros na minha turma, o que prova que o tempo de escola não trouxe vantagens para os meus camaradas. Nem sequer evocaréi os problemas pedagógicos que o caso sugere» (Nóvoa, 2003, p.1292).

Ingressa no Colégio Militar em 1894, tornando-se um dos melhores alunos da sua classe, manifestando uma paixão pela matemática. Ao atingir a maioridade, fascinou-se ao folhear a *Ética* de Espinosa, filósofo holandês do século XVII:

«Ao gosto pela matemática sucedeu o gosto pela filosofia, pela literatura, pela arte. A esta mudança corresponde uma mudança de atitude perante a minha profissão, sobretudo perante os longos períodos de paragem nos portos de África. Leio então (19-26 anos), sem qualquer método, Descartes, Pascal, Leibniz, Berkeley, Kant, Schopenhauer, Comte, Taine, Stuart Mill, Spencer, Guyau, Fouillée; os clássicos franceses (Montaigne, Ronsard, Corneille, Racine, Bossuet, Molière, Rousseau, Buffon, Montesquieu), os poetas modernos da França – Hugo, Lamartine, Musset, Leconte de Lisle, Sully Prudhomme, Hérédia, Cervantes e os trágicos espanhóis, bem como o poeta moderno Zorrilla; ingleses, sobretudo Shelley; alguns italianos e, bem entendido, os portugueses (...)» (Nóvoa, 2013, p.1294).

Logo após concluir os estudos no Colégio Militar, cumpriu um ano propedêutico na Escola Politécnica, sendo transferido para a Armada e para a Escola Naval, começando a manifestar-se o seu desencanto e solidão. Ao finalizar o curso de Oficial da Armada, viajou durante um ano e meio para o

Oriente onde cultivou uma nova paixão, a técnica náutica, elaborando um gráfico polar de desvios para o volume *40 dos Anais do Clube Militar Naval*.

Conforme já referido, António Sérgio provinha de uma família de fidalgos cavaleiros ligados à Casa Real. O seu pai fora, desde muito jovem, ajudante de campo honorário do rei, e, em meados do século XIX, o seu avô exercera funções como perceptor militar de D. Luís, com quem o pai de António Sérgio mantinha uma relação de amizade. Apesar desse contexto familiar e da proximidade com a monarquia, António Sérgio cedo se distanciou da família real, não se revendo na política monárquica, mas também recusando plenamente a adesão às ideias republicanas (Sousa, 2018).

Com o desejo de se dedicar à educação, com a implantação da República, em 1910, e por supostamente ter jurado fidelidade ao rei, solicitou uma licença ilimitada e abandona a marinha: «Abandonei a Armada quando se instaurai a República, no empenho de manter a minha liberdade crítica e de me dedicar à vocação que me parecia a minha: ensinar o povo a governar-se a si mesmo, graças a métodos de educação modernos e a novas praxes socioeconómicas» (1957, p.25).

Atividade profissional e intelectual

Após abandonar a carreira na Marinha, António Sérgio enveredou pelo campo da cultura, integrando o movimento da *Renascença Portuguesa*, ao lado de outros intelectuais da época. Neste contexto, dedicou-se à poesia e à escrita entendidas como formas de arte, procurando, através delas, afirmar valores culturais e contribuir para a renovação intelectual do país:

«dar às novas instituições do país um bom conteúdo de reforma positiva, de carácter educativo e económico-social, substituindo o republicanismo emocional e romântico (instintivo, exteriorista e de expansão, ou centrífugo) por uma boa democracia, reformadora e concreta, - isto é, por um regime cultural de auto-domínio e auto-crítica, de interioridade centrípeta, de disciplina racional, animado de intuítos de reforma económica» (Sérgio, 1955, p.118).

Em 1911, António Sérgio aceitou o cargo de diretor da revista *Serões*, afirmando-se também nas áreas da educação e da docência. Apesar do seu mérito, perdeu injustamente uma vaga como docente a favor de um positivista republicano, facto que o dececionou profundamente, por lhe ter sido vedada a possibilidade de lecionar a cadeira de Pedagogia no Conselho Superior de Letras.

Nos finais de 1914, Sérgio e a sua esposa inscreveram-se como alunos no Instituto Jean-Jacques Rousseau, também denominado *Escola de Ciências da Educação*, em Genève, então considerado o epicentro do movimento da Escola Nova. Foi nesse ambiente que o pensador construiu

a essência do seu ideário pedagógico, privando com algumas das figuras mais influentes da educação moderna, como Édouard Claparède e Adolphe Ferrière (Príncipe, 2021).

Outra atividade a que António Sérgio dedicou uma parte significativa do seu tempo foi a indústria editorial. Desde 1910, exercia funções para uma companhia americana no Brasil, uma vez que, como refere Ventura, «a companhia reconheceu o interesse em ter alguém que conhecesse a língua, a obra a editar e vender» (Ventura, 1994, p.34).

Numa correspondência trocada com Raul Proença, o próprio Sérgio confirmou a aceitação da proposta feita pela companhia, reconhecendo o valor da oportunidade: «ganhar o que só ganharia em Portugal quando chegasse a almirante (...) Fiz o que julgo que o meu amigo faria: aceitei» (Ventura, 1994, p.34).

Devido a um ritmo de trabalho intenso no Brasil, sofreu dois abalos psíquicos e a antologia (*Enciclopédia*) que redigia com o amigo Raul Proença e que, posteriormente, seria editada, não tinha ficado esquecida. Pelo contrário,

«Bem, meu Amigo, acabou a minha manhãzinha, vou para o escritório da Sociedade Internacional, editora da nossa antologia. Tenho a meu cargo o serviço de propaganda (grandes e espetaculosos anúncios em todos os jornais importantes, todos os dias) e a correspondência que é numerosa e de que escrevo todos os rascunhos, para depois ser passada à máquina. Trabalho fatigante por muito maçador. Ajudo também o meu sogro. Chego à noite estafadíssimo» (Ventura, 1994, p.59).

Anos mais tarde e ainda em terras brasileiras, António Sérgio, juntamente com Álvaro Pinto fundou a Sociedade Sérgio & Pinto que dirigia e administrava a Livraria Editora Anuário do Brasil, editando a revista *Terra do Sol* (revista de arte e pensamento) e representando as revistas Renascença Portuguesa (revista de crítica, literatura e arte), a *Seara Nova* (revista de doutrina política), e os *Anais das Bibliotecas e Arquivos* (revista trimestral de bibliografia, bibliologia, biblioteconomia, bibliotecografia, arquivologia, etc.).

António Sérgio (s/d) considerava urgente a reformulação do sistema de ensino, acreditando que se deveria adotar um novo sistema de ensino e educação. Nesse sentido, sistematizou um conjunto de propostas organizadas em vários pontos. Primeiramente, defende a necessidade de divulgação de métodos modernos de educação infantil em Portugal,

«1.º fazer conhecer à gente portuguesa os novos processos de educação infantil, baseados na livre iniciativa mental, e portanto no dom de autodomínio da psique, indispensável à prática de uma democracia genuína: e pedi a minha Mulher, em consequência disto, que escrevesse um livro de

divulgação pedagógica, a explicar o método Montessori (completamente desconhecido em Portugal), o qual prefaciei e anotei, para ser editado pela “Renascença”»

Defendia também a articulação da instrução popular com as atividades produtivas locais, visando defender uma formação orientada para o trabalho cooperativo como forma de transformação social,

«2.º ligar de futuro a instrução popular às actividades produtoras da região da escola: e por isso recorri ao Artur Castilho, para que redigisse um Manual de instrução agrícola na escola primária, compêndio este que saiu prefaciado com as minhas Considerações histórico-pedagógicas, exposição das origens económico-históricas do desequilíbrio político em que se debatia o País (e que nada implicava com Monarquia ou República), bem como da urgência de ligar a educação aos requisitos da economia do nosso povo e da sua libertação em relação a oligarcas (o intermediário, o senhorio, o agiota) por tarefa produtora e cooperativa na escola (em comunidades de trabalho), sendo que desenvolvi esta orientação democrática em A Função Social dos Estudantes e outrossim na Educação profissional, livros que a “Renascença” fez vir a lume, sob a direcção editora de Álvaro Pinto»

No mesmo sentido, o autor pretendia instituir bolsas de estudo no estrangeiro para estudantes, atribuídas de forma planeada e criteriosa, de acordo com as áreas de maior urgência para o desenvolvimento técnico e científico do país, partindo da convicção que a educação e a formação internacional seriam essenciais para superar o isolamento cultural e técnico,

«3.º Proclamar a indispensabilidade de bolsas de estudo no estrangeiro que fossem concedidas metodicamente, de acordo com as necessidades de maior urgência para o desenvolvimento técnico dos portugueses (como pretendi mais tarde realizar, sendo ministro, pela criação de uma Junta de Propulsão dos Estudos): e de aí O Problema da cultura e do isolamento dos povos peninsulares, conferência editada pela “Renascença” como todos os escritos de que estou falando»

Propunha substituir o ensino baseado apenas na memorização, por uma abordagem que valorizasse a compreensão das relações funcionais entre a estrutura e o modo de vida dos seres vivos, sobretudo nas disciplinas de Zoologia e Botânica,

«4.º Combater o ensino puramente mnemónico nas próprias disciplinas que mais a ele se inclinam (como a Zoologia e a Botânica, na sua fase primária), substituindo as meras descrições de seres vivos, animais e plantas, pelo entendimento da interdependência funcional biológica, quer dizer, das relações inteligíveis entre a estrutura orgânica e o modo de vida que o ser vivo adopta, ensartando as ideias sobre aquela e esta num colar inteligível de sustentações recíprocas: e foi isso mesmo o

que pus em efeito ao dar aos prelos da “Renascença Portuguesa” as minhas Noções de Zoologia (guia didáctico para o professor)»

Sustentava a formação de futuros cidadãos democratas, implementando nas escolas métodos baseados no raciocínio e na prática democrática,

«5.º Treinar futuros cidadãos democratas pelo emprego dos métodos da democracia política (fundados no exercício do proceder racional) no próprio governo da sociedade escolar: e de aí o livro sobre Educação cívica (...)»

Por último, o autor preconizava um plano pedagógico para o ensino público que enfatizasse a formação técnica e geral, que preparasse os alunos para funções agrícolas, industriais e comerciais, prevenindo o desemprego dos jovens,

«6.º Expor as linhas gerais pedagógicas de um plano de organização do ensino público, em que se sublinhasse o proveito social-nacional de desenvolver o ensino de continuação (ou primário superior com carácter técnico, ao mesmo tempo que de educação geral) e de fazer encaminhar para este novo ensino (que habilitaria os alunos para os postos médios da vida agrícola, industrial ou comercial, como regentes agrícolas, chefes de oficina, empregados de escritório, caixeiros viajantes e outras funções medianas). Os jovens sem dotes mentais bastantes para triunfarem nos estudos universitários, - jovens que, insistindo no empenho de ser doutores, engrossam depois as legiões do Desemprego, as hostes dos proletários intelectuais e ratés, fomentadores da desordem da vida pública, que tornam impossível uma democracia estável: e de aí o opúsculo *O ensino como factor de ressurgimento nacional*» (Sobre a minha colaboração..., pp.119 -121).

Na perspectiva pedagógica de António Sérgio encontra-se presente, desde cedo, a defesa da criação de uma escola do trabalho (Sérgio, 1916). Como o próprio explica na revista *Pela Grei*. «aquilo que tenho preconizado desde há anos com o nome de educação “profissional” é uma educação “geral”, não especializada, em que se toma como “meio”, como razão de ser da instrução, o exercício de uma actividade social: é uma educação “por” (e não “para”) actividades profissionais» (1918, p.215).

Em 1923, António Sérgio, em colaboração com Faria de Vasconcelos, participou na denominada Reforma Camoesas, designação atribuída à proposta de lei que visava a reorganização do sistema de ensino nacional. Esta reforma representava uma tentativa de modernização da educação em Portugal, inspirada nos princípios da Escola Nova e na necessidade de aproximar o ensino da realidade social, económica e cultural do país.

O seu objetivo consistia em romper com um modelo escolar excessivamente livresco e abstrato, propondo um ensino mais ativo, centrado no trabalho, na participação dos alunos e na valorização da experiência concreta. Pretendia-se, assim, implementar uma pedagogia prática e formativa, que abrangesse simultaneamente a dimensão intelectual, moral e cívica do indivíduo (Sérgio, 1957).

António Sérgio desempenhou um papel central na divulgação e promoção da Reforma Camoesas, não apenas pela sua atividade intelectual, mas também pela sua capacidade de articulação entre os meios culturais e pedagógicos. A sua intervenção contribuiu para difundir uma conceção de escola enquanto espaço de cidadania e de preparação para a vida social, alinhada com o ideário sergiano de uma “educação por atividades” e com a tradição reformista europeia.

Embora não tenha sido plenamente implementada, a Reforma Camoesas marcou um momento significativo no debate educativo português, revelando o empenho de Sérgio na construção de uma escola democrática, renovada e integrada nas necessidades do país.

Detentor de um propósito eminentemente cívico, António Sérgio (1883–1969) estruturou a sua vida como uma contínua campanha cívico-pedagógica. Regressou a Portugal no início da década de 1920 com espírito reformador e com o objetivo de renovar o sistema educativo, sendo, por isso, nomeado Ministro da Instrução Pública, cargo que exerceu entre 1923 e 1924. Entre as medidas que pretendia implementar destacou-se a criação do Museu Pedagógico de Lisboa, concebido como espaço destinado à organização e disponibilização de materiais de ensino para as escolas.

O seu protagonismo e prestígio intelectual levaram-no ainda a integrar a direção da secção portuguesa da Liga Internacional Pró-Educação Nova, sendo reconhecido como uma das figuras centrais na difusão e afirmação dos ideais da Educação Nova em Portugal.

Génese do pensamento pedagógico

Defensor da democracia e dos ideais socialistas de Proudhon, o seu pensamento e a sua ação inspiraram-se em grandes figuras pensadoras, como Alexandre Herculano, Oliveira Martins e Antero de Quental. Também se inspirou nos contemporâneos cosmopolitas pensadores, John Dewey, Guglielmo Ferrero, Ramsay MacDonald e Georg Kerschensteiner. A sua passagem no Instituto Jean Jacques Rousseau determinou a génese do pensamento pedagógico do autor, manifestando-se aquando da sua estadia em Genebra, entre 1914 e 1916, com a trilogia que o próprio escreveu, “Educação cívica”, “Considerações histórico-pedagógicas” e “Educação profissional”.

A conceção educativa defendida por António Sérgio assentava «no desenvolvimento da iniciativa, da vontade criadora, da responsabilidade, do auto-domínio, do *self-government*» (Sérgio, 1915, p.3). O seu contacto direto com o movimento da Educação Nova e com as propostas de Reinvenção Escolar proporcionou-lhe uma visão renovada da pedagogia, que procurou introduzir em Portugal através de várias medidas. Entre elas destacavam-se: a criação da escola do trabalho; a promoção de um ensino fundado na experiência; a adequação do ensino aos estádios de desenvolvimento psicológico das crianças; a profissionalização das escolas normais; a transformação dos liceus em liceus agrícolas; a fundação de uma Escola Nova; e o estímulo de uma educação cívica prática, articulada com experiências de cooperação e com o princípio do *self-government*.

Para Sérgio, porém, o princípio do *self-government* aplicado ao país apenas poderia ser concretizado à escala municipal. Daí a sua proposta de uma escola-município, isto é, uma escola sustentada e gerida pelo próprio município, capaz de conciliar descentralização administrativa, autonomia pedagógica e educação cívica ativa.

A ação pedagógica de António Sérgio revelava-se, de forma intrínseca, nas suas ideias educativas, sendo a emancipação do aluno o seu objetivo central. Para o pensador, cabia ao professor a responsabilidade de formar o educando, atribuindo-lhe gradualmente responsabilidades e, desse modo, concedendo-lhe autonomia. O intelectual reformista defendia, assim, a centralidade da autonomia no processo educativo, como expressa na sua obra *Educação Cívica*: «os remédios são, evidentemente, uma escola do trabalho e da autonomia, do labor profissional e da iniciativa – uma escola útil para a vida: é essa mesma que vos proponho» (1915, p.117).

Literatura para a infância de António Sérgio

O escritor, pensador e intérprete do universo infantil dedicou alguns contos às crianças. A partir da sua aprendizagem em Genebra, na Escola de Ciências da Educação, António Sérgio compreendeu que a educação ativa deveria assentar no concreto, integrando os trabalhos manuais, as lições das coisas e, de forma natural, as histórias. Neste contexto, o autor valorizou e explorou o papel do conto como instrumento pedagógico, articulando literatura e educação na formação integral da criança, referindo que

«as histórias contadas pela professora dão lanço também a interpretações activas, quando sejam representadas pelos alunos ou por eles ilustradas (...). O conto deve ser antes de tudo

obra de arte, e secundariamente instrutivo. É o seu objecto animar a aula; facilitar a conquista da pequenada pela professora; dar hábitos de atenção, e visco à cultura estética, à dramatização e à leitura. Os requisitos primaciais de uma boa história são a acção rápida e ligada, um assunto de imagens familiares com certo tom de maravilhoso, a repetição ou estribilho de algumas frases características» (1916, p.172).

Nos contos de literatura destinados às crianças, António Sérgio não descarta os valores estéticos, explorando o recurso ao maravilhoso e ao fantástico, a musicalidade da língua e a riqueza metafórica. Em consonância com esta dimensão estética que Sérgio valorizava, Natércia Rocha (1984) sublinha que, nesse período, surgiram obras de grande valor literário, capazes de aliar a qualidade artística à função formativa:

«Os primeiros trinta anos do século XX apresentam-se auspiciosos. Nesse período se inscrevem obras de Aquilino Ribeiro, António Sérgio, Carlos Selvagem e outros. Pode dizer-se que cresceu a hoste dos defensores da literatura de boa qualidade para crianças; a leitura – encantamento está a sobrepor-se à leitura aprendizagem; a ilustração também procura passar do elemento acessório e decorativo a elemento participante – interpretativo» (p.65).

António Sérgio escreveu diversas obras infantis, entre as quais o volume *O Navio dos Brinquedos*, “a sua primeira obra destinada aos leitores de palmo e meio (...) faz parte da Biblioteca da Renascença Portuguesa” (Rego, 1983, p.14), publicado em 1914 e ilustrado por Vasco Lopes de Mendonça (1883–1963). Inspirado pelo contexto da I Guerra Mundial, o livro apresenta a história de um navio de paz em plena guerra, transmitindo às crianças uma mensagem simbólica de conciliação e esperança:

«o autor faz às crianças não um discurso mas uma fala, de rara beleza estética, contando-lhes que o Navio dos brinquedos, que há poucos dias chegou à Itália, pelo Natal, carregado de bonitos que os pequeninos americanos mandaram aos pequeninos dos soldados das nações europeias em guerra. O autor desce propositadamente a linguagem própria até à compreensão infantil. Fala às crianças nos termos que elas usam, com as repetições devidas, vincando sempre a mesma nota de amor ao trabalho e solidariedade (Gonçalves, 1915, pp.51-52).

Parafraseando Gonçalves (1915), ao longo do texto, o autor introduz referências históricas, como a descoberta da América e o papel dos ingleses na ocupação e desenvolvimento desse território, destacando a ética do povo americano.

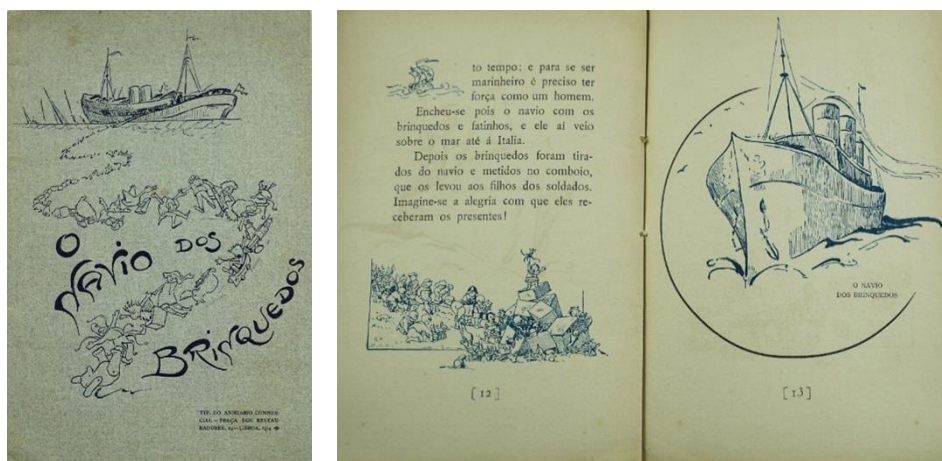


Figura 19: *O Navio dos Brinquedos* (1914), de Antônio Sérgio

No plano ideotemático, a obra configura-se como uma narrativa alegórica de forte orientação pedagógica e racionalista, convergindo com o pensamento reformista e cívico do autor, onde a literatura infantojuvenil se assume como instrumento de educação moral e social. O texto estrutura-se em torno da alegoria: o navio, enquanto metáfora da organização social, na qual os brinquedos representam simbolicamente os indivíduos e as suas funções, «Encheu-se pois o navio com os brinquedos e os fatinhos (...) Depois os brinquedos foram tirados do navio e metidos no comboio...» (Sérgio, 1914, p.12). Quanto à sua dimensão técnico-compositiva, a narrativa exhibe uma estrutura linear e progressiva dando mediada por um narrador heterodiegético, de índole onisciente, que desempenha uma função notoriamente didática e interpretativa. A singularidade da obra manifesta-se na conceção de uma literatura para a infância como veículo de pensamento crítico e de formação cívica, em que o universo lúdico se converte num modelo de reflexão social, transcendendo a função recreativa. Neste sentido, Silva sublinha «Added to the technical and compositional strategies, like the embedded narrative, are expressive mechanisms such as direct interpellation of the reader, enumeration, adjectivisation or even lexical simplicity among other aspects that truly distinguish the literary discourse of Antônio Sérgio in *O Navio dos Brinquedos*» (Silva, 2018, p.251).

Após um hiato de dez anos sem publicar para o público infantil, Antônio Sérgio retomou, em 1924, a escrita dirigida às crianças com a antologia *Na Terra e no Mar*, ilustrada por Raquel Roque Gameiro (1889–1970). A coletânea assenta em adaptações de contos tradicionais portugueses e estrangeiros, reunindo composições literárias de diferentes origens: «A Guerra do Grilo e do Leão» e «O Príncipe Encantado» (contos tradicionais portugueses), «A Esperteza da Raposa» (conto de origem indiana), «História do José Maria» (conto popular russo) e «História da Baleia» (adaptação inspirada no romance juvenil *Lobos do Mar*, de Rudyard Kipling [1865–1936], primeiro autor de língua inglesa a receber o Prémio Nobel da Literatura, em 1907).

Esta obra alcançou grande reconhecimento, contando atualmente com sete edições publicadas, e integra a lista de leituras recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura, destinada a crianças do 3.º ano do Ensino Básico.



Figura 20: *Na Terra e No Mar* (1924), de António Sérgio

No conto “A Guerra do Leão e do Grilo”, que integra a obra *Na Terra e No Mar*, explora uma fábula moral que contrapõe forças pequenas – o grilo –, e poderosas – o leão. O primeiro simboliza a astúcia, persistência e estratégia e enfrenta o leão, representante da força, do poder e da imponência. A narrativa desenvolve-se em torno do conflito entre ambos, evidenciando que a inteligência e a engenhosidade podem prevalecer sobre a força bruta quando aplicadas com coragem e reflexão.

No ano seguinte, em 1925, o autor publica a obra *Contos Gregos*, ilustrada também por Raquel Roque Gameiro e editada pelas Livrarias Aillaud & Bertrand.



Figura 21: *Contos Gregos* (1925, 2ª edição), de António Sérgio

António Sérgio, «recorrendo a elementos mágicos, maravilhosos e sobrenaturais, reúne três magníficas composições mitico-lendárias – no género do conto, como se depreende do título da obra –, que, além do prazer estético que proporcionam, dão a conhecer ao mundo infantojuvenil aspectos da

cultura dos helenos» (Pereira, 2015, p.47). A coletânea integra os contos «Filémon e Báucis», adaptação da fábula clássica sobre hospitalidade e o amor; «História dos Argonautas», reconta a lendária aventura dos Argonautas e «O Cão de Ulisses», adaptação do episódio da *Odisséia* de Homero. *Contos Gregos*, combina uma estrutura narrativa clara, uma linguagem acessível, simbologia e fidelidade às suas fontes clássicas, «... os Deuses (pensavam os Gregos) viviam num monte muito alto, que se via lá ao longe, chamado Olimpo...» (Sérgio, 1925, p.8). A particularidade da obra reside na capacidade do autor reunir fidelidade aos mitos clássicos criando uma obra que educa e que cativa literariamente, tornando o legado da cultura grega acessível aos pequenos leitores. À semelhança de *Na Terra e no Mar*, fazem parte da listagem de leituras recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura, neste caso destinadas a alunos do 6.º ano de escolaridade.

No suplemento semanal *Pim Pam Pum* do jornal *O Século*, na edição de 5 de janeiro de 1926, António Sérgio publicou, o conto infantojuvenil tradicional de origem francesa «História do Lobo e dos Sete Cabritinhos». Nesse mesmo ano, através da editora *Seara Nova*, lançou a obra *A Dança dos Meses*, ilustrada por Maria Emília Roque Gameiro (1901–1996), conhecida como Mãmia. O livro reúne o conto homónimo, "As Duas Bonecas" e, ainda, uma lengalenga em verso de cariz popular intitulada "O Menino que Teimou em Não Querer Comer a Sopa".

Relativamente ao conto, “As duas bonecas”, a ação passa-se na Índia, onde um rei elabora um teste para os pretendentes da sua filha, antes de conceder a sua a mão. O desafio do rei para os candidatos a noivos era que descobrissem a diferença entre duas bonecas que mandou construir em tamanho real, o candidato que encontrasse essa diferença casaria com a princesa. A maioria dos pretendentes não encontrava diferença alguma entre as duas bonecas: *todos se punham a ver e a mirar. Viam em cima, viam em baixo, viam à frente, viam aos lados, viam atrás. Olhavam, fitavam, espreitavam, contemplavam, inspeccionavam, examinavam – e nada, nada, nada! Ninguém via diferença alguma. Certo dia, aparece na corte, um jovem – de olhos brilhante e de gesto calmo, que parecia pensar as coisas bem pensadas.* Um dos pretendentes em específico, realizou uma pequena experiência, colocando uma palhinha nas orelhas das bonecas, descobrindo que, numa das bonecas, os ouvidos comunicavam com a boca, enquanto, na outra boneca, tal não acontecia. Esta diferença física entre as duas bonecas corresponde a uma parábola moral: *uma das bonecas é melhor que a outra, porque não atira pela boca fora tudo o que lhe entra pelos ouvidos; ao passo que a outra deixa sair tudo pela boca, tudo que pelos ouvidos se lhe meter. Uma não repete, pois, tudo aquilo quanto ouve dizer; a outra é linguaruda e indiscreta.* Assim, o rei ordenou a organização do casamento da sua

filha com aquele jovem rapaz. A narrativa curta transmite um conteúdo moral, algo muito comum na época da sua edição.

Ainda em 1926, António Sérgio publica a obra *O Ratão Pelado*, que apresenta uma adaptação da “História da Carochinha”, e o conto “A Cabana dos Lobos”, baseada no conto “Os Quatro Músicos de Bremen”.

Um ano após a queda da I República, António Sérgio publica a obra *Os Conselheiros do Califa*, que integra dois contos: o que dá título ao livro e “O Cavalo de Alexandre”, ilustrados por Mâmia Roque Gameiro.

Anos mais tarde, em 1945, o autor edita aquela que viria a ser a sua última obra dedicada à literatura infantil: *Os Dez Anõezinhos da Tia Verde-Água*, inspirado num conto tradicional português, com ilustrações de Milly Possoz e publicado pela Editorial Ática.

No *corpus* documental de António Sérgio, encontra-se, ainda, uma narrativa infantojuvenil manuscrita intitulada “O Ratinho dos Olhos Vivos – História para as Mamãs Contarem aos Seus Meninos”, que reflete de forma clara o seu pensamento pedagógico. Para o autor, caberia prioritariamente aos pais (e, em particular, às mães) desempenharem o papel de veículos de transmissão de histórias às crianças desde a mais tenra idade, fomentando, assim, desde cedo, a imaginação, a oralidade e o vínculo afetivo.

Como regista Pereira (2022, p.50),

«não haverá ninguém que, conhecendo minimamente a obra e o pensamento de António Sérgio, não o considere como um escritor notável, perfeccionista e muito rigoroso, tanto a nível estético como a outros níveis. Como tal, sem fugir a esse espírito de enorme exigência, escolheu grandes artistas plásticos do seu tempo, exímios na arte da pintura e do desenho, para ilustrarem as suas obras infantojuvenis».

Colaborações em publicações periódicas

António Sérgio participou ativamente em inúmeras publicações periódicas ao longo da sua trajetória intelectual. Entre as mais relevantes destacam-se: *Anais do Clube Militar* (1909); *A Águia* (1911); a revista *Serões*, onde também desempenhou funções como diretor (1911); *Vida Portuguesa* (1912-1915); *Revista Americana* (1913); *Anais da Academia de Estudos Livres* (1915-1916); *Atlântida* (1916-1917); *Agros* (1917); *Pela Grei* (1918-1926); *Revista de Educação Geral e Técnica* (1921-1927); *Seara Nova*, da qual foi figura influente (1923-1956); *Homens Livres* (1923); *Terra de Sol* (1924); *Educação Social* (1924-1926); *Lvsitania* (1924-1926); *Revue de Genève* (1925); e *Almanaque dos Palcos e Salas* (1926). A sua colaboração em periódicos prolongou-se ainda por muitos anos, embora as participações supramencionadas se refiram sobretudo ao período da I República.

Em suma e centrando a nossa atenção na literatura para a infância de António Sérgio, importa reiterar que a sua obra infantojuvenil, que inclui títulos como *O Navio dos Brinquedos* (1914), *Na Terra e no Mar* (1924) ou *Os Dez Anõezinhos da Tia Verde-Água* (1945), revela a preocupação em aliar valor estético, imaginação e tradição popular a uma intencionalidade pedagógica clara. Para Sérgio, a literatura vocacionada para os mais novos deveria ser simultaneamente formativa e artística, despertando nas crianças a criatividade, a curiosidade e a consciência cívica.

13.5. De Carlos Selvagem – Um soldado poeta

Vivência pessoal

Carlos Selvagem é o pseudónimo literário de Carlos Tavares de Andrade Afonso dos Santos, militar, jornalista, escritor, dramaturgo e historiador, cuja produção se destacou sobretudo pelas obras de temática histórica, muitas vezes marcadas por um forte nacionalismo conforme registos biográficos de Sousa (2014).

Filho de Joaquim Albuquerque Afonso dos Santos e de Maria Isabel Perestrello Tavares de Almeida, nasceu em Lisboa a 13 de agosto de 1890. Entre 1901 e 1907 frequentou o Colégio Militar, onde lhe foi atribuída a alcunha de “Selvagem”, epíteto que viria, mais tarde, a adotar como pseudónimo literário.

Formou-se em Cavalaria pela Escola do Exército, prosseguindo carreira militar. Serviu em Moçambique, na frente africana da I Guerra Mundial (1914–1918), experiência que relatou e publicou em 1919, na obra *Tropa de África*. Posteriormente, desempenhou, ainda, funções administrativas como governador de Inhambane e da Huíla, em Angola, com base nas informações do *Dicionário Cronológico de Autores Portugueses* (Reis, 1994).

Trajetória literária e teatral

Carlos Selvagem iniciou a sua carreira teatral com o drama rural *Entre Giestas*, uma peça de grande rigor construtivo. Posteriormente, enveredou pela comédia com obras como *Ninho de Águias* (1920), *O Herdeiro* (1923) e *Miragem* (1925), entre outras. As personagens que criou no âmbito da comédia de costumes, caracterizadas por uma crueza expressiva, causaram estranheza junto do público mais conservador. A sua escrita, essencialmente poética, destaca-se pela inovação e coerência, apoiada em conteúdos ideológicos e numa crítica social profunda. No seu percurso de vida, a moral

como valor fundamental e a coerência de princípios determinaram o seu comportamento pessoal e a sua integração na sociedade.

Além do teatro, Carlos Selvagem colaborou em diversas publicações, destacando-se as revistas *Homens Livres* (1923) e a revista quinzenal *Ilustração* (1926).

Dedicou-se à escrita de obras para crianças, sendo de destacar os contos infantis *Bonecos Falantes* (1925), volume dedicado à “Laranjinha” como o próprio referiu no prefácio,

«A ti, Laranjinha querida,

Para quem estas historietas foram imaginadas, dedico êste livro inocente onde não cabem dragões, nem ogres, nem quaisquer outros monstros simbólicos da maldade infinita do mundo.

Praza a Deus, meu amor pequerrucho, que todos os doces olhitos e tôdas as cândidas mãozitas dos bebés da tua idade que o soletrem ou folheiem, nêle encontrem as mesmas puras emoções e alegrias que vi nos teus olhitos passarem e as tuas mãozitas exprimirem.

Tendes tempo de aprender outras histórias. Por agora bão respireis outro ar que não seja o do mundo maravilhoso dos vossos bonecos.

Neste Natal do Deus-menino é o melhor voto que fazer-vos pode

o “selvagem” do

Carlos» (Selvagem, 1925, p.5).

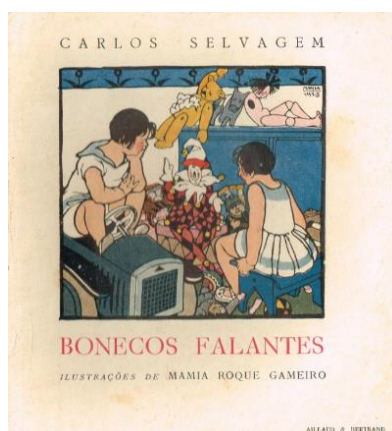


Figura 22: *Bonecos Falantes* (1925), de Carlos Selvagem

A obra, com forte intencionalidade pedagógica e explorando o universo da infância através da personificação dos brinquedos, recorrendo ao fantástico é composta por quatro narrativas: a “História do Titó e da Carriça”; “Os sete sábios de França”; “A História dos três corcundas” e a “História do urso amarelo e do valente Nicolim”. A primeira dimensão narrativa centra-se na oposição entre a obediência e a desobediência. A advertência inicial do pai estabelece, desde logo, uma norma explícita que será transgredida pela Carriça e pelo Titó, «Podem correr e saltar, andar aos grilos e às borboletas, apanhar flores, fazer o que quiserem. Só não lhes dou licença que entrem na casa velha...» (Selvagem,

1925 p.9). A insistência da Carriça conduz à cedência do irmão, culminando no incumprimento da regra imposta «... tanto pediu e teimou, que o Titó fez-lhe a vontade. Ambos entraram espreitando» (p.16).

Trata-se de uma narrativa linear e progressiva, estruturada a partir de uma série de acontecimentos. Após o castigo e com a introdução do elemento fantástico, o quarto torna-se um espaço mágico e os bonecos ganham vida, «o urso então, coitadinho, com a dor soltou um grito e rebolou para o lado» (p.20). O narrador relata os acontecimentos na terceira pessoa, evidenciando um conhecimento abrangente das personagens, portanto, configura-se como um narrador heterodiegético e onisciente. Apresenta diversos recursos estilísticos que reforçam a expressividade e a dimensão lúdica da narrativa, tais como a personificação, que confere vida aos bonecos, como referido anteriormente e a enumeração, evidenciada na descrição do espaço e dos elementos do quintal, «os peixinhos no tanque, os passarinhos nas árvores, e as galinhas, os patos, os perus e o pavão...» (p.14). Observa-se, ainda, o recurso à repetição, à hipérbole e ao discurso direto no final, tornando o texto mais expressivo e vivo. A conjugação entre a realidade e a imaginação confere à obra uma originalidade que a distingue do panorama literário infantil que serve de veículo para a transmissão de valores. Carlos Selvagem expressa a valorização do brinquedo como mediador de conhecimento e reflexão ao transformar objetos inanimados a capacidade de veicular experiência e sabedoria. O autor, em *Bonecos Falantes* e em outras obras, aliou equilibradamente a pedagogia à formação, dirigindo-se também ao público infantil. Para além da literatura infantojuvenil, escreveu *Portugal Militar*, uma obra historiográfica e didática de grande relevância. Em 1926, publicou *Papagaio Real*, que contém quatro narrativas, à semelhança de *Bonecos Falantes*: “História do Automóvel e do Pombo Azul”, “História do Papagaio Real”, “História da Princesa Perdida no Bosque” e “História do Pai Rabujento”.

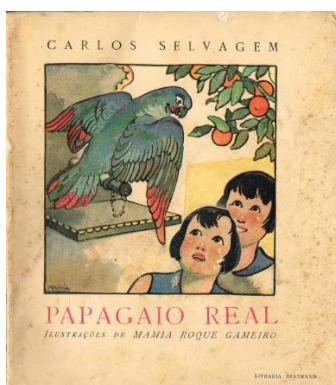


Figura 23: *Papagaio Real* (1926), de Carlos Selvagem

A primeira narrativa, intitulada “História do Automóvel e do Pombo Azul”, tem como personagens principais os irmãos Titó e Carriça, que já frequentavam o colégio,

«Ora o Titó, assim que aprendeu a ler e a escrever, tornou-se um toleirão insuportável. Julgando-se já pessoa de importância, resolveu não brincar mais com a irmã, por ser ainda criança. (...) a madrinha lhe fez um presente do mais lindo pombo do seu pombal. Era um pombo azul, da raça dos pombos-correios. (...) Ao ver o pombinho ao ombro da irmã, o Titó fez-lhe uma troça pegada. (...) Entretanto, chegou o dia de anos do Titó. Trouxeram-lhe lindos presentes – cavalos, espadas, soldados de chumbo, caixas de bombons, e um belo relógio de ouro; mas o padrinho, em vez do prometido automóvel, trouxe-lhe um papagaio. (...) Toda a gente riu com a pirraça; mas o Titó é que não gostou da brincadeira» (Selvagem, 1926, p.7).

A narrativa estrutura-se em torno da oposição entre o orgulho e a humildade, evidenciada, desde logo, pela postura arrogante do irmão. Muito amuado, o Titó decide vingar-se do tio e ao ver um belo automóvel no exterior, convence a irmã a ir com ele dar uma volta de carro, afirmando que “quem sabe ler e escrever, também sabe guiar automóveis” (Selvagem, 1926, p.10). O carro começou a andar e o Titó não o sabia controlar, por sorte a cada esquina conseguia dar um jeito ao volante e ia virando para outras ruas. A Carriça pedia encarecidamente ao irmão para parar o carro, mas este admitiu que não era capaz de parar o carro.

«E foi assim, galgando léguas e léguas de estrada, que a Carriça adormecida e o Titó ao guiador passaram tôda noite, de automóvel ao luar... Tôda a noite assim correram estradas e estradas sem fim, até que ao romper do dia, por se lhes ter acabado a essência no motor, o automóvel parou. (...) Estavam perdidos num pinheiral cerrado» (Selvagem, 1926, p.13).

Depois de uma longa caminhada, os irmãos encontraram «uma sórdida choça de saltimbanco ou cigano» (Selvagem, 1926, p. 15), onde um homem lhes ensinou a arte de dar cambalhotas e piruetas, entre outras perícias. No entanto, esta pessoa ameaçava castigar os irmãos com o seu chicote de sete rabos caso não lhe obedecessem. Ao notar o pombo no ombro da Carriça, o homem ameaçou que o prepararia num belo guisado para o jantar. Assim, os irmãos cumpriram rigorosamente todas as ordens que lhes foram dadas, embora a maior dor da Carriça fosse saber que chegaria o momento de sacrificar o pombo. Foi então que Titó explicou ao homem que o pombo sabia dançar e cantar. «Poupo-lhe a vida por hoje; mas se vós me estais mentindo, àmanhã o pombo não escapa e vós levareis uma sova que vos ficará para emenda» (Selvagem, 1926, p.17). Inquietos, os irmãos não conseguiram dormir durante a noite e escreveram uma carta aos pais, relatando o sucedido.

«De manhã, muito cedinho, saíram da cabana; ataram a carta ao pescoço do pombinho e soltaram-no a voar, batendo palmas, cantando:

Vai-te, pombo, ligeirinho

Mas não digas onde vais.

Não te enganes no caminho
Da casa dos nossos pais.

Vai-te, pombo, ao teu destino
Por esses céus a voar
A-pesar-de tamanino
Só tu nos podes salvar.

Logo o pombo subiu mais alto que as altas nuvens do céu. E a Carriça e o Titó seguiram-no com o olhar, até não no verem mais...» (Selvagem, 1926, p.18).

Passados três dias, já sem esperanças, surgiu o pai acompanhado pelo sargento e pelos soldados. O pombo havia salvo a vida dos irmãos. Como castigo, Titó viu-se privado dos brinquedos que tinha recebido no seu aniversário, ficando apenas com o papagaio – símbolo de lealdade e salvação – que lhe fora oferecido pelo tio. Este papagaio começou a falar, tornando-se o seu único companheiro, contando-lhe histórias e prometendo que Titó passaria a ter juízo.

O conto apresenta uma estrutura linear, organizada segundo uma sequência lógica de acontecimentos. Quanto ao narrador, heterodiegético e onisciente, que relata os factos na terceira pessoa e detém um conhecimento total do enredo. Quanto aos recursos, a obra é rica estilisticamente, recorrendo a figuras como: a ironia, a comparação, a hipérbole, a repetição e a personificação, conferindo ao texto expressividade e eficácia comunicativa. A obra destaca-se na forma como o autor conjuga um propósito moralizante – característico da literatura tradicional – com a introdução de um elemento moderno fantástico – o automóvel –, símbolo de progresso e de imprudência humana. Carlos Selvagem construiu uma narrativa de intenção formativa e pedagógica, reforçando valores como a humildade, a responsabilidade e o respeito.

A intenção pedagógica e a valorização da aprendizagem através da experiência constituem elementos comuns a ambas as obras, distinguindo-se apenas na forma como desenvolvem essa finalidade.

13.6. De Aquilino Ribeiro – A velha raposa dos livros

Origens e percurso pessoal do homem rústico das beiras

Aquilino Gomes Ribeiro, cuja vida e obra têm sido objeto de estudo de múltiplos estudos críticos e historiográficos nasceu a 13 de setembro de 1885, sendo o quarto filho de uma camponesa,

Mariana do Rosário Gomes, e de um padre, Joaquim Francisco Ribeiro, que exercia funções na freguesia do Carregal da Tabosa, no concelho de Sernancelhe, distrito de Viseu. Esta origem, fortemente marcada pela combinação singular das raízes rurais e pela presença clerical, constituiu um elemento estruturante da sua formação intelectual e sensibilidade literária (Lopes, 1990). Naquela época, o pároco era uma figura influente e respeitada, especialmente nas zonas rurais, e era comum que tivesse uma criada ao seu serviço, o que originava relações amorosas toleradas pela comunidade, como foi o caso de D. Mariana, mãe de Aquilino. Como muitas crianças da sua geração, Aquilino viveu uma infância considerada normal para o tempo, maioritariamente em meio rural. Brincava com outras crianças nas ruas, observava aves e, durante a adolescência, dedicava-se à caça e à equitação.

Aquilino Ribeiro ingressou no Colégio Jesuíta da Senhora da Lapa, em Moimenta da Beira, onde completou a instrução primária. Em 1900, transferiu-se para Lamego para prosseguir os estudos no Colégio do Padre Alfredo Roseira. Atendendo a um desejo materno, entrou no Seminário de Beja para o curso Teológico, abandonando-o, entretanto, por falta de vocação e por ter sido expulso no segundo ano letivo, devido à sua postura crítica durante a oração da noite. Regressou, então, às Beiras, à sua terra natal, Soutosa, no concelho de Moimenta da Beira, como o próprio testemunha na sua autobiografia (2008). Em 1906, deslocou-se a Lisboa. Na capital, iniciou uma intensa atividade conspiratória contra o regime monárquico, promovendo os ideais republicanos, nomeadamente através de uma ação panfletária contra a Monarquia Constitucional (Arroz, 2018).

Prisões, fugas rocambolescas e exílios

Em 1907, Aquilino Ribeiro foi acusado de anarquista na sequência de uma explosão no seu quarto, localizada na Rua do Carrião, em Lisboa, que vitimou dois carbonários, Gonçalves Lopes e Belmonte de Lemos. Foi, assim, levado a tribunal e apresentado ao juiz Veiga, conhecido como o “papão dos republicanos”, onde foi detido. Posteriormente, conseguiu evadir-se da prisão e viveu clandestinamente numa casa do jornalista e diretor do diário republicano *O País*, Meira e Sousa, mantendo contactos estreitos com os revolucionários regicidas e conhecimento dos seus planos.

A convite de Luz de Almeida integrou a Loja da Montanha no Grande Oriente Lusitano e consta que tenha sido membro da Carbonária, movimento indiretamente ligado à maçonaria, sendo um grupo de ação revolucionária que recorria à violência armada, juntamente com Alfredo Costa e Manuel dos Reis Buiça, regicidas que conspiravam nas famosas tertúlias dos cafés lisboetas, nomeadamente no Café Gelo, ao qual Aquilino Ribeiro designava o espaço como a sede demagógica da Carbonária. Por

excelência, o Café Gelo, seria como uma sede informal da ala mais radical da maçonaria, onde foi planeado o atentado ao rei, o Regicídio (Nunes, 2019).

No seguimento do atentado ao rei, surgiram rumores de que Aquilino Ribeiro transportava uma terceira carabina e fazia parte dos planos do atentado. Na manhã de 1 de fevereiro, foi avistado com um revólver por algumas testemunhas no Largo do Corpo Santo, enquanto outras indicaram tê-lo visto no Terreiro do Paço. Os factos nunca foram conclusivamente apurados, permanecendo a dúvida sobre a verdadeira participação, se é que existiu, de Aquilino Ribeiro no episódio. Este mistério é mais um elemento da vida intensa e controversa do autor.

Devido às acusações que pesavam sobre si, Aquilino Ribeiro viu-se obrigado a fugir para Paris, onde estabeleceu residência e frequentou círculos políticos radicais, tendo aí convivido com figuras como Lenine e Trotsky. Ingressou na Universidade de Sorbonne, na Faculdade de Letras, onde estudou Filosofia e Sociologia. Durante o seu percurso académico, manteve contacto com outros intelectuais portugueses que, por motivos políticos, se encontravam no exílio. Na Sorbonne, teve o privilégio de assistir às aulas de grandes mestres, entre eles George Dumas, André Lalande, Lévy-Bruhl e Durkheim.

Aquando da proclamação da República, em 1910, vem de passagem a Portugal, regressando logo a Paris.

Ao conhecer a alemã, Grete Teidemann na Sorbonne, Aquilino muda-se por um curto período para Berlim, na Alemanha, para contrair matrimónio. Em Paris, nasce o seu primeiro filho e sem terminar a licenciatura, o escritor beirão regressa a Portugal, em 1914, quando eclodiu a Primeira Guerra Mundial.

Ao regressar a Portugal, Aquilino Ribeiro integrou o corpo docente do Liceu Camões, onde lecionou entre 1915 e 1918. No ano seguinte, em 1919, a convite de Raul Proença, passou a trabalhar na Biblioteca Nacional de Portugal como segundo bibliotecário. Durante este período, conviveu intensamente com o Grupo da Biblioteca Nacional, um coletivo literário fundado por Jaime Cortesão, que também exercia a função de diretor da Biblioteca Nacional de Lisboa.

Aquilino Ribeiro integrou o grupo de intelectuais portugueses da época a convite de Raul Proença, passando a fazer parte da primeira direção da revista *Seara Nova*, fundada em 1921. Este grupo de elite intelectual definiu o projeto editorial como uma publicação doutrinária e crítica, assumindo objetivos pedagógicos e políticos. A primeira edição, datada de 15 de outubro de 1921, revelou que o projeto foi concebido por poetas, críticos, economistas e pedagogos militantes. Entre os fundadores e primeiros colaboradores destacavam-se nomes de prestígio como Jaime Cortesão,

António Sérgio, Raul Brandão, entre outros. Em 1935, Aquilino Ribeiro foi eleito sócio correspondente da Academia das Ciências de Lisboa (Nunes, 2019).

Atividade literária do “Obreiro das Letras”

Aquilino Ribeiro desenvolveu uma atividade literária vasta e diversificada, produzindo romances, contos, novelas, ensaios, biografias e literatura infantil, revelando-se um escritor prolífico. Em 1913, publicou o seu primeiro livro, *Jardim das Tormentas*, composto por contos elaborados durante o seu primeiro exílio político. Esta obra oferece retratos vívidos da sua terra natal na região das Beiras, das gentes e da fauna local, refletindo a sua ligação profunda aos ambientes e personagens da sua origem.

A obra *A Via Sinuosa*, romance publicado em 1918 e dedicado à memória do pai de Aquilino Ribeiro, retrata a vida rural em Portugal no período precedente à instauração da Primeira República. O protagonista, Libório Barradas, é uma personagem com claros traços autobiográficos do próprio autor, a quem Aquilino chegou a designar como seu alter ego. Este romance surgiu como uma obra pioneira do género novelístico em Portugal no século XX, destacando-se pela sua abordagem singular à temática da ruralidade e do ambiente social da época.

Em 1919, Aquilino Ribeiro publicou o conto *Valeroso Milagre* e o romance *Terras do Demo*, obra que nos transporta para a localidade rural onde nasceu. Este romance configura-se como uma espécie de viagem sentimental à sua terra natal e às suas gentes, explorando de forma profunda o ambiente social, cultural e natural daquela região (Ribeiro, 1983).

No ano seguinte, Aquilino Ribeiro apresentou e publicou um volume ficcional composto por três novelas: *Os Olhos Deslumbrados*, *Maga das Ruas* e *O Derradeiro Fauno*. Em 1922, publicou *Estrada de Santiago*, uma coletânea de contos que refletem vivências da sua juventude e são marcados por uma energia criativa profunda e por uma ligação geográfica intensa à terra das Beiras. Nesta coletânea surge pela primeira vez a emblemática personagem “Malhadinhas”, que viria a tornar-se uma das figuras mais representativas da sua obra.

Considerado por muitos como o maior romancista da primeira metade do século XX em Portugal, Aquilino Ribeiro desenvolveu uma extensa produção literária durante o período da ditadura salazarista. Publicou diversos romances e novelas, entre os quais se destacam: *O Homem que Matou o Diabo* (1930); *A Batalha sem Fim* (1932); *As Três Mulheres de Sansão* (1932), obra que recebeu o Prémio Ricardo Malheiros concedido pela Academia das Ciências de Lisboa em 1933; *Maria Benigna* (1933); *Aventura Maravilhosa de D. Sebastião, Rei de Portugal Depois da Batalha com o Miramolim*

(1936); *São Bonaboião: Anacoreta e Mártir* (1937); *Mónica* (1939); *O Servo de Deus e a Casa Roubada* (1941); *Volfrâmio* (1943); *Lápides Partidas* (1945); *Caminhos Errados* (1947); *O Arcanjo Negro* (1947); *Humildade Gloriosa* (1954); *A Casa Grande de Romarigães* (1957); *Quando os Lobos Uivam* (1958); *Arcas Encoiradas* (1962) e *Casa do Escorpião* (1963).

Além da narrativa, publicou também contos, como *Sonhos de uma Noite de Natal* (1934) e *Quando ao Gavião Cai a Pena* (1935). No campo das memórias, destacam-se títulos como *Alemanha Ensanguentada* (1935); *É a Guerra: Diário* (1934); *Aldeia, Terra, Gente e Bichos* (1946); *Cinco Réis de Gente* (1948); *Geografia Sentimental* (1951) e *Um Escritor Confessa-se* (1974, edição póstuma).

O empenho crítico de Aquilino Ribeiro contra o regime do Estado Novo e a sua escrita incisiva valeram-lhe um processo-crime em 1959, relacionado com a publicação do romance *Quando os Lobos Uivam*, o que evidencia a dimensão social e política da sua obra literária, bem como a sua postura corajosa face à censura e repressão da época.

Escrita de Aquilino – Linguagem e regionalismos

Aquilino Ribeiro, conhecido como “O Homem das Terras do Demo”, destaca-se como um escritor metódico e disciplinado, cuja escrita possui uma peculiaridade marcante. O seu estilo é caracterizado por uma riqueza lexicológica notável, com um vocabulário exuberante, original e pitoresco, que confere uma extraordinária expressividade aos seus textos. A linguagem vernácula que utiliza é repleta de rusticidade, frequentemente carregada de provincianismos, e alterna entre tons grotescos e sátira mordaz, oferecendo um retrato vívido e autêntico da realidade rural das Beiras.

Esta particular atenção à linguagem popular, recorrendo a expressões típicas e modos de falar regionais, contribui para a forte autenticidade das suas narrativas, aproximando-as da oralidade e das tradições locais. Ao mesmo tempo, a sua escrita não é apenas um mero espelho da realidade, mas um recurso artístico que expressa crítica social e humor, demonstrando a versatilidade e o domínio estilístico do autor no uso do idioma para enriquecer a literatura portuguesa do século XX:

«dizem que a literatura regionalista é uma especulação toda de generosidade, sem galardão do público. De acordo: não se lê com apetite, não tem o nervo, o transporte intelectual, a mesma estética que o gosto moderno espera num drama da cidade (...). Parece-me que esta literatura, porém, é uma necessidade, é picar na nascente, renovar o veio da língua viciado por outras línguas, corrompido pela gíria das cidades (...). A madre é a aldeia; ali está pura a língua. Por aqui se salva, se não for por outros predicados, a literatura regionalista» (Ribeiro, 1983, p.7).

As obras de Aquilino Ribeiro evidenciam um notável fundo regionalista. Desde jovem, o autor destacou-se pelo seu domínio da escrita, que ele próprio reconhecia como uma arma poderosa, talvez a mais eficaz entre as que poderia utilizar. Nas suas narrativas, valoriza-se intensamente o contexto rural português, especialmente da região das Beiras, onde cresceu, evidenciando os costumes, a linguagem e a vida quotidiana das populações locais. Essa ligação ao regionalismo não é apenas um “cenário”, mas uma dimensão essencial da sua produção literária, conferindo autenticidade e força documental às suas obras. Ao explorar esta matéria, Aquilino não só contribui para a preservação das tradições populares, mas também faz um retrato crítico e vivo da realidade social e cultural da sua terra, consolidando-se como um dos mais importantes escritores portugueses do século XX no âmbito da literatura regionalista.

Atividade jornalística

A primícia jornalística de Aquilino Ribeiro remonta a 1903, quando publicou o conto *Para os Anjos* no jornal *O Cruzeiro do Sul*, utilizando o pseudónimo Bias Agro, em Olhão, enquanto estudava em Beja. Para além da atividade ficcional, dramática, cronística e ensaística, dedicou-se também intensamente ao jornalismo, colaborando com diversos órgãos de comunicação. Destaca-se a sua participação no jornal republicano *A Vanguarda*, onde iniciou a escrita em folhetins do romance de propaganda republicana *A Filha do Jardineiro*, em parceria com José Ferreira da Silva, obra que criticava de forma veemente o governo monárquico e o rei D. Carlos I.

Paralelamente aos seus estudos, Aquilino Ribeiro traduziu e redigiu textos para múltiplos periódicos, com colaborações frequentes em jornais como o *Jornal do Comércio*, *O Século*, *A Pátria*, *A Beira*, *Jornal Miau!* (1923), *Ilustração Portuguesa*, *Diário de Lisboa*, *República* e muitos outros. Trabalhou também para revistas, entre as quais *Homens Livres* (1923), *Lusitânia*, *Revista dos Centenários* (publicada por ocasião da Exposição do Mundo Português, em 1916), a primeira série da revista *Panorama* (1941-1949), a revista luso-brasileira *Atlântico*, a segunda série da revista *Alma Nova* (1915-1918) e a revista luso-brasileira *Atlântida* (1915-1920).

Além do jornalismo, desempenhou funções como animador da publicação *Guia de Portugal* (1919) e realizou traduções e recriações de obras em latim, grego, espanhol, francês e italiano, ampliando o seu vasto leque de produção literária e cultural.

Das Terras do Demo para a Terra do Nunca – Aquilino Ribeiro e a literatura para crianças

Aquilino Ribeiro, autor multifacetado, produziu um vasto conjunto de obras que incluem ficção, crítica, biografias, história, etnografia, ensaios e teatro. Embora se tenha destacado especialmente no romance e na novela, dedicou-se também à literatura infantil, com títulos como *Romance da Raposa* (1924); a adaptação de *Peregrinação* de Fernão Mendes Pinto: *Aventuras Extraordinárias de um Português no Oriente* (1933); *Arca de Noé, III Classe* (1936); e *O Livro de Marianinha: Lengalengas e Toadilhas em Prosa Rimada* (1967, edição póstuma).

Apesar de não se considerarem especificamente obras de literatura infantil ou juvenil, temas relacionados com a juventude e a adolescência surgem em algumas das suas principais obras, como *Cinco Réis de Gente* e *Uma Luz ao Longe*.

Esta diversidade temática e estilística confirma a versatilidade e a riqueza da produção literária de Aquilino Ribeiro, evidenciando o seu interesse pela infância e pelas etapas de crescimento, mesmo em obras que vão para além do público jovem.

Em 1924, no período da I República, Aquilino Ribeiro publica o livro *O Romance da Raposa*, ilustrado pelo francês Benjamin Rabier e editado pela chancela Aillaud & Bertrand. Dedicado e oferecido como prenda de Natal ao primeiro filho de Aquilino Ribeiro, Aníbal,

«aí fica, meu homem, no teu sapatinho de Natal, esta pequena prenda. Aceita-a com os meus beijos de pai, que ao Menino Jesus vou pedir perdão do pecado, pois que a raposa é matreira, embusteira, ratoneira, e ele apenas costuma brincar com pombas brancas e um branco e inocente cordeirinho» (1924, p.8).

O título pode causar alguma confusão, porque a obra não tem características típicas de um romance tradicional. Por norma, um romance apresenta uma história longa e complexa, com várias personagens, vários conflitos e uma narrativa mais profunda. O autor escolhe o termo *romance* por influência da literatura medieval francesa, especialmente da obra *Le Roman de Renart* (Veloso, 1994). Na Idade Média, a palavra romance era usada para designar «as aventuras de uma personagem, criatura de ficção, através do vário e misterioso mundo, apresentando um carácter descritivo-narrativo» (Veloso, 1994, p.55). Aquilino Ribeiro justifica a ausência do maravilhoso, dos contos de fadas, dos gigantes e das princesas, argumentando que estes elementos provocam um afastamento da realidade. Prefere, em contrapartida, seleccionar o mundo da natureza, especialmente o mundo animal, aproximando assim os seus contos das fábulas. Explica que deu voz aos animais não para ensinar o bem ou o mal, nem para distinguir aparências ou estados, mas para que eles manifestassem a sua

verdadeira essência, sem que esses conceitos fossem exclusivamente atribuídos ao ser humano, que se julga o rei dos animais, como expressa na dedicatória do livro: «dei-lhes voz (aos animais) para melhor manifestarem o que são, e nunca para com eles aprendermos a distinguir o bem e o mal, aparências ou estados, pouco importa, atribuídos exclusivamente ao rei dos animais, como nos jactamos de ser» (Ribeiro, 2021, p. 8).



Figura 24: *Romance da Raposa* (1924), de Aquilino Ribeiro

O universo literário de Aquilino Ribeiro revela-se claramente na sua obra, onde sobressai a celebração da alegria de viver e a valorização do mundo natural. Destaca-se a presença intensa da natureza, dos seres vivos e da vida animal, elementos que são características marcantes da literatura aquiliniiana.

«A experiência cinegética, aliada à vivência dos primeiros anos em Soutosa, na Beira Alta, permitiram ao autor conhecer ao mais ínfimo pormenor os bichos da serra, o seu habitat, a sua forma de viver. A observação inteligente deste beirão de gema enriqueceu-se com uma imaginação vivíssima, um “caldo de cultura” onde as personagens e as histórias se constroem com aparente facilidade» (Velooso, 1994, pp.61-62).

Esta ligação profunda ao meio rural e à vida natural confere aos seus textos uma riqueza sensorial e simbólica que traduz a sua visão humanista e o respeito pela origem e tradição do seu povo. Aquilino reconhece:

«Não tenho uma finalidade objectiva, restrita, visto que o escopo é múltiplo. Mas, em suma, procurei recrear a criança, educando-a moral e socialmente, sem lhe meter nas mãos os horríveis compêndios de tais disciplinas. Suponho que escreve para crianças é uma pequena arte, bafejada por um Espírito Santo, pequeno e zombeteiro, que não será benéfico para toda a gente... nem por ventura para mim» (Ribeiro, 1989, p.171).

Romance da Raposa, um clássico da literatura infantojuvenil portuguesa, apresenta uma narrativa de matriz fabulística e natureza simbólico-realista, na qual o universo animal é mobilizado para uma exploração complexa das dinâmicas de sobrevivência, de inteligência estratégica e da ambivalência ética. A obra divide-se em duas secções principais: “A Raposinha”, que compreende seis capítulos, e “A Comadre”, também com seis capítulos. Estas duas partes correspondem, respetivamente, às fases de crescimento e maturação da protagonista, Salta-Pocinhas, uma raposa «raposeta matreira, fagueira, lambisqueira» (Ribeiro, 2021, p.13). No plano ideotemático, a obra constrói-se em torno da figura da raposa como arquétipo da astúcia e da adaptação, configurando uma ética pragmática da sobrevivência que se opõe a uma moralidade normativa e simplificadora. A narrativa problematiza a relação entre a ética e eficácia, colocando em evidência a tensão entre a esperteza e a moralidade. Quanto aos aspetos técnico-compositivos configura-se segundo uma estrutura narrativa episódica, distribuída por dos doze capítulos que acompanham a evolução etária, física e psicológica da personagem. Observa-se, ainda, a sua constante vitória, que se desenrola através da resolução astuta e ardilosa dos problemas com que se depara. Quanto ao espaço físico, elemento estruturante da acção, «o autor escolheu a Beira Alta para cenário dos acontecimentos. Mais do que um mero conhecimento das condições geográficas daquela zona do nosso país, há uma profunda vivência da serra e uma enorme comunhão com tudo o que ali é vida» (Velo, 1994, p.76). A acção decorre em dois campos diferentes, «a mata, que alberga os bichos e as suas tocas, e a aldeia» (Velo, 1994, p.76). Aquilino Ribeiro privilegia claramente a representação do espaço da mata, objeto de uma descrição minuciosa e densamente elaborada, enquanto, as referências à aldeia assumem um carácter esporádico e fragmentário no desenvolvimento da narrativa. O narrador, heterodiegético e de tonalidade onisciente, detém acesso a todo o universo diegético. A sua enunciação é marcada por um tom frequentemente irónico articulado com uma dimensão axiológica explícita, patente na recorrência de juízos de valor e de comentários interventivos que orientam e problematizam a receção do leitor. Relativamente à linguagem, observa-se uma elevada expressividade com forte componente imagética e sensorial, articulada por uma elaboração estilística que se distancia da simplicidade moralizante típica da fábula tradicional, aproximando-se, de um registo literário esteticamente sofisticado.

Na primeira parte de *Romance da Raposa*, quando a raposinha Salta-Pocinhas atinge os dezoito meses, é considerada pelos seus pais como preguiçosa e vê-se obrigada a seguir o exemplo dos seus irmãos, abandonando o lar familiar «Salta-Pocinhas, minha filha, tens de procurar outro ofício. Comer e dormir, dormir e comer também eu queria» (Ribeiro, 2021, p.14). Nesse momento, tem de

enfrentar diariamente as ameaças do tirano D. Brutamontes, um lobo que é constantemente derrotado pela astúcia da raposa. A narrativa acompanha a raposa no auge da juventude, inexperiente no duro ato da sobrevivência, apelando inutilmente à ajuda de outros animais, como D. Salamurdo, que rejeita os seus pedidos insistentes. O texugo, fiel vassalo do lobo, leva esses pedidos ao prepotente D. Brutamontes, situação que pode ser interpretada como uma crítica velada à monarquia. A segunda parte, remete-nos para uma raposa adulta, responsável pela própria sobrevivência e pela dos seus filhotes, «... mãe de três filhos e acabava de enviuar» (2021, p.93) chegando à tão ambicionada velhice descansada.

A singularidade da obra reside na capacidade de reconfigurar o modelo da fábula tradicional, ao rejeitar a fixação de uma moral explícita e ao abrir espaço a uma pluralidade de interpretações. Assim, afirma-se como um texto literário de grande valor estético que articula a natureza, a ética e a linguagem num sistema narrativo integrado.



Figura 25: *Peregrinação* de Fernão Mendes Pinto (1933), de Aquilino Ribeiro

Importa acrescentar que, posteriormente ao período da I República, Aquilino Ribeiro publicou, no ano de 1933, uma adaptação da obra de Fernão Mendes Pinto (c. 1510–1583), *Peregrinação*, no âmbito da literatura infantojuvenil. Esta adaptação apresenta as aventuras e peripécias de um português no Oriente durante a época dos Descobrimentos, «... sentido da miséria e estreiteza da casa paterna, deslumbrado, não menos, pelo exemplo de muitos que chegavam do Oriente a estoirar de ricos, também eu me embarquei para a Índia a tentar a sorte» (Ribeiro, 1933, p.13), mantendo o espírito original da obra *Peregrinação*. A versão de Aquilino tornou o texto mais acessível para os jovens leitores, sendo enriquecida com ilustrações que acompanham a narrativa e preservando o carácter de aventura, os encontros com culturas desconhecidas e o contexto histórico da época, «... se me assegurasses que na alfândega de Malaca não me levavam coiro e cabelo, como dizem que levam, e

se a teu respeito se comportassem como anuncias, teria todo o gosto em te comprar» (1933, p. 15). No plano idiomático, a reescrita modernista e crítica do texto quinhentista de Fernão de Magalhães mantém a estrutura da viagem enquanto eixo organizador, contudo, desloca o seu sentido de uma mera narrativa de aventuras para uma experiência existencial e epistemológica, onde a viagem é concebida como um processo de transformação do sujeito. Podemos afirmar que a singularidade da obra está na capacidade de ultrapassar uma simples adaptação de um texto clássico, afirmando-se numa reinterpretação moderna, consciente e problematizadora da viagem e do contacto intercultural.

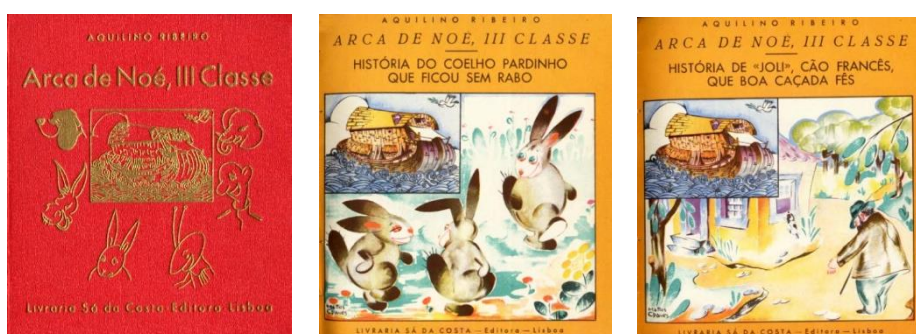


Figura 26: *A Arca de Noé, III Classe* (1936), de Aquilino Ribeiro

A obra infantojuvenil *A Arca de Noé, III Classe*, publicada por Aquilino Ribeiro em 1936 e inspirada no seu segundo filho, Aquilino Ribeiro Machado (1930–2012), apresenta-se como um conjunto de narrativas destinadas principalmente às crianças, mas que também podem ser apreciadas por leitores adultos. Em nota semelhante a um posfácio, o autor expressa que, embora tenha escrito para o público infantil, não pretendia excluir nenhum leitor, rompendo assim com a visão tradicional que subestima a literatura para a infância face à literatura em geral, afirmando que «foi preocupação do autor não enjeitar nenhum dos seus leitores» (Ribeiro, 2021, p.157). No prefácio, Aquilino Ribeiro explica sucintamente a escolha do título, remetendo de forma lúdica e pedagógica à história bíblica da Arca de Noé, que serve como metáfora para a reunião diversificada dos seres vivos nas suas narrativas. A arca,

«é o ponto de fé que embarcou a bicharada plebeia que aceitou Noé como amo, a saber: o burro, o cavalo, o elefante, a girafa, o macaco, o cão, o gato, o porco, a vaca, o coelho, a cabra, o galo, ralos, grilos, o compadre José Barnabé Pé de Jacaré e sua consorte Feliciano Luciana...» (Ribeiro, 1989, p.8).

A obra é composta por seis narrativas: “Mestre Grilo cantava e a gigante dormia”, “História do macaco trocista e do elefante que não era para graças”, “História do coelho pardinho que ficou sem

rabo”, “História de *Joli*, cão francês, que boa caçada fez”, “O filho da Felícia ou a inocência recompensada”, “História do burro com o rabo de légua e meia” e termina com uma espécie de posfácio “Instruções a quem, se proponha a ler a *Arca de Noé, III Classe*”. Silva (2014, p.144) revela o

«(...) registo marcadamente lúdico, materializado nos três tipos de cómico (situação, carácter e linguagem), e repleto de cativantes diálogos, contam-se as venturas e desventuras dos protagonistas: um grilo que canta e alegra os campos, um macaco “trocista”, artista de circo sempre em conflito com um elefante, um Coelho (“pardinho”) sem cauda que se distingue pela diferença, um cão (“Joli, cão francês) acompanhante de um cego que descobre um tesouro, um burro com um rabo “de légua e meia” que encontra emprego em Lisboa e, por fim, as desventuras de Pedro, filho de Felícia, com um final feliz. Dá-se aí conta dos seus defeitos e/ou das suas virtudes e tematiza-se com mestria, veios como o egoísmo, a diferença, a solidariedade, a “inocência recompensada” ou o amor à Natureza, entre outros».

Esta narrativa de natureza alegórica e satírica no qual o processo de animalização das personagens funciona como um dispositivo de problematização crítica da organização social e das dinâmicas de poder. Na *História do macaco trocista e do elefante que não era para graças*, a personificação assume desde logo um papel estruturante ao atribuir aos animais não apenas capacidades de ação tipicamente humanas, mas também perfis éticos e funcionais que nos remetem para uma leitura simbólica da sociedade na época. A história evidencia uma clara estratificação social, «... Aquela companhia de saltimbancos trazia entre outros animais um elefante, uma girafa e um macaco. O elefante era o arre-burrinho de todos; tocava-lhe fazer os trabalhos mais pesados e mais difíceis (...) a girafa puxava uma leve carrocinha e o macaco não fazia outra coisa senão divertir-se e mostrar-se a torto e a direito» (Ribeiro, 1989, pp.5-6). As personagens configuram-se como figuras alegóricas, o elefante simboliza o trabalhador explorado, o macaco corporiza o parasita social e a girafa representa a instância mediadora, ou seja, o equilíbrio. Simultaneamente, a narrativa encontra «espaço para aí ficcionalizar também um herói humano, um rapaz ingénuo, “descendente” da tradição oral, especificamente do ciclo de Pedro Malasartes» (Silva, 2014, s/p). A nível global, idiomáticamente, a obra constitui-se como uma metáfora da sociedade, na qual a diversidade de espécies simboliza a pluralidade de comportamentos, identidades e relações humanas. O narrador heterodiegético de natureza onisciente assume forte intervenção interpretativa, marcada pela ironia, reforçando o tal carácter satírico. A particularidade da narrativa encontra-se na capacidade de transformação de um texto de origem bíblica numa composição crítica da sociedade e de reflexão ética.

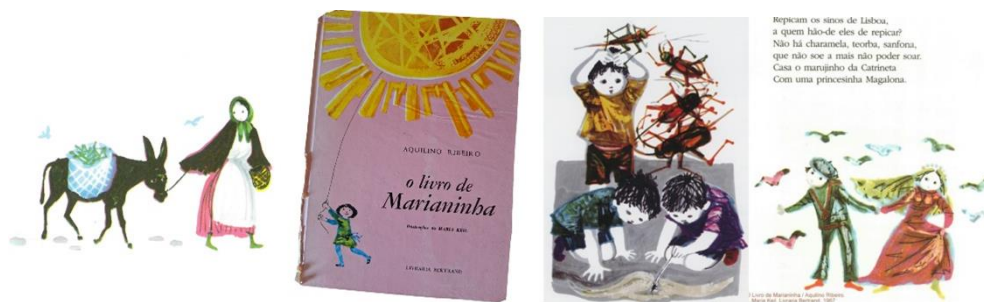


Figura 27: O livro de Marianinha – Lengalengas e toadilhas em prosa rimada (1967), de Aquilino Ribeiro

O livro *O Livro de Marianinha – Lengalengas e Toadilhas em Prosa Rimada*, escrito em 1962 e editado postumamente em 1967, é dividido em duas partes designadas “Primavera” e “Céu Aberto”. A obra é dedicada a Mariana, neta de Aquilino Ribeiro e filha do seu segundo descendente, refletindo claramente a consciência do autor sobre a proximidade do fim da vida. No breve excerto, «Que altas obras de marcenaria com meu canivete eu não fazia» (1967, p.48) evidencia-se uma enunciação de pendor de feição memorialista, no qual o sujeito discursivo procede à rememoração de práticas e experiências inscritas no universo da infância. Com efeito, a expressão convoca a uma memória afetiva e subjetiva, em que a atividade artesanal, mediada pelo simples “canivete” é elevada a um estatuto criativo e artístico. Segundo Silva (2014, p. 145), o livro é «marcado por um tom notoriamente afectivo e, por vezes, nostálgico, onde a memória, a ligação ao espaço rural e a valorização das suas vozes se reflectem num discurso vivo e expressivo».

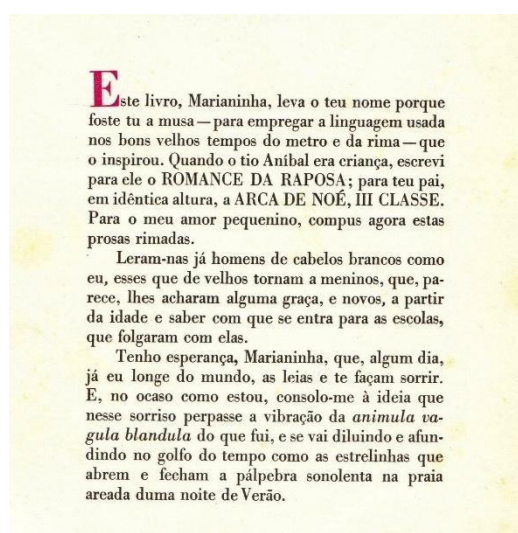


Figura 28: O livro de Marianinha – Lengalengas e toadilhas em prosa rimada (1967), de Aquilino Ribeiro

«Os motivos destas “prosas rimadas” são extremamente variados: vão desde a glorificação do sol a pequenas cenas em que encontramos animais dialogando gostosamente (um rouxinol e um caracol,

ou um novilho e um cordeiro), passando ainda por quadradinhos representativos da lide rural (...). No fundo encontramos neste voluminho todos os ingredientes da paixão de Aquilino pela vida, que ele se esforça por transmitir à pequena neta que há não verá crescer. Daí o recurso a uma linguagem poética (mais na essência do que na forma de expressão), que naturalmente privilegia formas do folclore infantil, como os trava-línguas, as lengalengas, os ensalmos, as rimas de zombaria» (Topa, 1992, p.30).

Em síntese, nas obras de literatura infantojuvenil de Aquilino Ribeiro, é valorizado de forma evidente o mundo animal, que é mobilizado como uma espécie de recurso literário fundamental para a construção das narrativas. Este universo animal não é apenas um cenário, mas uma fonte rica de simbolismos e metáforas que facilitam a conexão com os leitores jovens. Além disso, a produção literária de potencial receção infantojuvenil de Aquilino Ribeiro caracteriza-se pela riqueza linguística e estilística. O ritmo e a musicalidade da língua portuguesa são explorados de modo a criar um efeito encantatório e envolvente.

A sua escrita aposta frequentemente em estruturas rimadas, repetições e jogos de sons que conferem um carácter lúdico e sonoro aos textos, aproximando-os das tradições orais, como as lengalengas e as toadilhas, «Arre, burrinho, para Trevões, carregadinho de nabos e agriões» (1967, p.29). Esta combinação de linguagem expressiva, lirismo e conteúdo pedagógico faz com que as obras sejam, ao mesmo tempo, didáticas e apelativa, capazes de captar não só a atenção das crianças, mas também a dos adultos, garantindo, assim, um amplo espectro de leitores e revelando a profundidade e o cuidado do autor na sua abordagem à literatura vocacionada para o leitor infantojuvenil. Na perspetiva técnico-compositiva, a narrativa apresenta uma estrutura fragmentária e não linear, estruturada em sequências evocativas que espelham o funcionamento da memória, com associação livre de imagens, episódios e sensações. Obra, cuja instância narrativa é heterodiegética com forte tonalidade subjetiva, evidenciando um olhar interpretativo e filtrado sobre o universo apresentado. A singularidade da narrativa reside, precisamente, na transmutação da memória em matéria literária, atribuindo à infância um estatuto central enquanto espaço privilegiado de significação e de construção identitária do sujeito.

Segundo Veloso (1994, p. 138) «a obra de Aquilino Ribeiro alimenta o imaginário da criança. Na verdade, a criança leitora encontra nos seus livros um terreno privilegiado para dar largas à sua imaginação».

13.7. De Jaime Cortesão – O fundador do Grupo da Biblioteca

Breve excuro literário

Jaime Zuzarte Cortesão, nascido a 28 de abril de 1884 em Ançã, no concelho de Cantanhede, distrito de Coimbra, foi um notável intelectual, político e homem de intervenção cívica. Filho de Augusto Cortesão, médico e filólogo, e de Norberta Zuzarte, cuja sensibilidade poética marcou a sua infância, Jaime cresceu num ambiente familiar culto e desafogado. A infância decorreu num ambiente familiar onde o contacto com os livros, debates culturais e preocupações cívicas eram frequentes. O autor reconheceu esse contexto formativo em textos moralísticos, sublinhando o papel da educação familiar na construção da sua consciência cultural e política. O próprio evocou em diversos escritos autobiográficos e reflexivos, a influência da mãe no despertar da sua sensibilidade literária (Cortesão, 2016). Aos seis anos, mudou-se com a família para São João do Campo, concelho de Coimbra, onde frequentou o liceu. Após concluir o ensino secundário, ingressou na universidade, onde inicialmente estudou grego, embora tenha abandonado o curso após o primeiro ano. Experimentou também cursos superiores em Direito, desistindo ao fim de dois anos. Finalmente, inscreveu-se em Medicina, transferindo-se para a Escola Médico-Cirúrgica do Porto, segundo estudos bibliográficos (Oliveira, 2012).

Durante a sua juventude, Cortesão assumiu-se como um simpatizante dos ideais anarquistas, defendendo, contudo, o republicanismo democrático. A sua primeira intervenção política de relevo ocorreu em 1907, no Porto, onde participou ativamente na greve académica antifranquista, que paralisou o ensino superior, demonstrando, desde cedo, uma forte personalidade e um espírito combativo e interventivo.

Relações partidárias

Alistou-se no Partido Republicano Português e desempenhou um papel de mediação nas ligações entre as organizações republicanas de todo o país, do norte ao sul, sendo detido na véspera da Implantação da República e libertado na madrugada seguinte.

Concluído o quarto ano na Escola Médico-Cirúrgica do Porto, transferiu a matrícula para Lisboa, onde, em 1910, terminou o curso de Medicina na capital com a classificação final de dezoito valores, apresentando a tese intitulada «A Arte e a Medicina – Antero de Quental e Sousa Martins». Regressou, então, a São João do Campo, onde exerceu medicina sem particular entusiasmo.

Uma das suas maiores paixões era a política e, em 1911, apresentou-se como candidato a deputado pelo círculo de Coimbra, não tendo, contudo, sido eleito, por lhe faltar apoio partidário em virtude do peso ideológico marcadamente antipositivista do seu pensamento. No ano seguinte, abandonou o exercício da medicina, casou com a sua prima Carolina Ferreira e regressou ao Porto, onde passou a lecionar História e Literatura no Liceu Rodrigues de Freitas.

Em abril de 1911, ingressou na maçonaria, adotando o nome simbólico de Guyau, na Loja Redenção, em Coimbra.

Evidenciou-se como principal impulsionador do movimento cultural da Renascença Portuguesa, iniciado a 1 de janeiro de 1912, após diversas reuniões preparatórias. Os intelectuais envolvidos neste movimento, cujo principal mentor foi o poeta Teixeira de Pascoaes, ambicionavam a formação de um 'homem novo'. Segundo o próprio autor, em determinados aspetos, a Renascença Portuguesa representava «a reação contra a geração de “Os Vencidos da Vida” – da qual fizeram parte Eça de Queirós, Oliveira Martins, Ramalho Ortigão, Guerra Junqueiro, entre outros, pertencentes à chamada Geração de 70, onde se destacou Antero de Quental –, naquilo que esta teve de céptica, pessimista e amarga» (Saraiva, 1990, p.14). O movimento não era constituído apenas por poetas, mas também por escritores como António Sérgio, objeto de análise no presente estudo, e Raul Proença, que se opuseram ao ideal literário, político e filosófico do saudosismo. Foi, assim, em nome da Renascença Portuguesa que Jaime Cortesão lançou as bases para a criação da Universidade Popular do Porto.

O inconformismo e a inquietude do autor sustentaram a sua postura intervencionista e ativista, levando-o a reunir uma elite de intelectuais com o objetivo de promover o renascimento da identidade e da cultura do povo português. Pretendia-se, assim, «fundar uma associação de intervenção cultural e cívica, mais do que um simples movimento de ideias ou movimento literário, que veio a ser, de facto, a Renascença Portuguesa» (Oliveira, 1987, p. 207). Na verdade,

«... A Renascença Portuguesa nasceu de um sonho. Mas o sonho é como o caos, donde nascem os mundos. Não há grande poeta, herói, santo, legislador, cujos poemas, virtudes ou ações não houvessem surgido de um sonho. E eu não mais poderei esquecer aquela tarde de sonho, em que numa paisagem de Campos Eliseos, sonhada e diluída, nasceu no coração de um grupo de moços a “Renascença Portuguesa”. Foi no Choupal de Coimbra; e nessa tarde de tanto sonhar, tão ardentemente imaginosa, nada sonhámos que igualasse sequer em grandeza a realidade presente» (Oliveira, 1987, p.205).

Estavam, portanto, reunidas as condições para o surgimento de um movimento renovador da cultura e da sociedade portuguesas. A Renascença Portuguesa afirmou-se desde o início através de

publicações como *A Águia* e *A Vida Portuguesa*, bem como das coleções denominadas *Biblioteca Renascença Portuguesa*, *Biblioteca Lusitana* e *Biblioteca Infantil e Popular*. A sua projeção consolidou-se, ainda, por meio de conferências, do associativismo e da ação pedagógica desenvolvida nas Universidades Populares.

Jaime Cortesão deixou claro o porquê de fundar as universidades populares:

«a) porque a sua fundação fazia parte do conteúdo programático da Renascença Portuguesa e b) porque da França vinha o exemplo das Universidades Populares criadas com o intuito de alargar os conhecimentos do povo operário, vergado desde cedo ao peso do trabalho braçal e em consequência, atastado de poder prosseguir estudos até aos níveis mais elevados de aprendizagem» (Manso, 2003, p.56).

Jaime Cortesão, porém, não pretendia restringir o ensino apenas aos mais letrados, mas sim torná-lo acessível a todos os portugueses, independentemente da classe social a que pertencessem. O objetivo principal era que a educação promovesse «o patriotismo humanitário, que, centrando o indivíduo nas qualidades raciais, valoriza não só a individualidade para a obra patriótica, como também para a obra da Humanidade, que a primeira deve implicar» (Cortesão, 1912, p.19).

A partir de 1912, a Renascença lançou o primeiro número da segunda série da revista *A Águia* e, pouco depois, o quinzenário *A Vida Portuguesa*, dirigido por Jaime Cortesão. O poeta afirmou-se então como propagandista do movimento das Universidades Populares. Como docente da Universidade Popular do Porto, lecionou cursos de História Pátria e sobre *A Vida e a Obra de Camilo Castelo Branco*, além de proferir numerosas conferências.

Em 1913, publicou o livro de contos *Daquém e Dalém Mare*, em 1914, o volume de poesia *Glória Humilde*, bem como *Cancioneiro Popular* e *Cantigas do Povo*, destinados às escolas. Nesse mesmo ano, assumiu a direção do jornal diário *O Norte*, afeto ao Partido Republicano Português/Partido Democrático, com o propósito de promover a campanha intervencionista de Portugal na Primeira Guerra Mundial (Peruzzo, 2018).

Em 1915, juntamente com Alexandre Braga, integrou a Junta Revolucionária do Porto, que tinha como objetivo derrubar a ditadura instaurada pelo general Pimenta de Castro entre 25 de janeiro e 14 de maio desse ano. Como consequência, foi eleito deputado pelo Porto, em representação do Partido Republicano Português/Partido Democrático. No ano seguinte, em 1916, estreou, enquanto dramaturgo, a peça *Infante de Sagres*.

Voluntariou-se para o Corpo Expedicionário Português, servindo como capitão-médico miliciano na Primeira Guerra Mundial. Participou na Campanha da Flandres, onde foi ferido em combate, ficando

cego, tendo-lhe sido atribuída a Cruz de Guerra. Posteriormente, publicou o livro *Memórias da Grande Guerra (1916-1919)*, iniciado ainda na frente de combate da Flandres, no Norte de França.

Em 1919, decidiu afastar-se da vida partidária, criticando veementemente o facto de esta se centrar em personalidades, em detrimento do debate de ideais políticos. Manteve, contudo, a sua ação e intervenção cívica, em conjunto com velhos amigos igualmente desiludidos, que procuravam novos caminhos (Cortesão, 2021). Essa busca culminaria na fundação da *Seara Nova*, em 1921, espaço onde Jaime Cortesão encontraria a plena expressão do seu «génio político e interventivo, alicerçado numa aguda consciência social, privilegiando a necessidade de reformar a educação como meio de consciencializar para a própria elevação portuguesa, da qual os tempos dos Descobrimentos davam forte testemunho» (Lousa, 2019, s/p.).

Jaime Cortesão e Raul Proença fundam a *Seara Nova*, com a qual «pretendiam dar prioridade a uma atitude de crítica permanente e à doutrinação política, para uma tomada de consciência a que as reformas se deveriam subordinar» (Reis, 2003, p.119).

A cor partidária dos elementos do grupo foi sempre exposta,

«Os membros do grupo Seara Nova nunca eles ocultaram as suas simpatias pelo socialismo objetivo e realista, um socialismo sem alucinações nem pressas febris, que não desconhece a natureza humana, o carácter forçosamente evolutivo das transformações sociais, e é animado acima de tudo pelo desejo de por termo à anarquia económica e de realizar uma ordem mais perfeita» (Proença, 1923, 155).

Nesse contexto, surgiu a União Cívica, um movimento de opinião pública que defendia a formação de um governo de salvação da República, uma vez que os ideais republicanos se tinham revelado muito aquém do que fora esperado e sonhado aquando da implantação. A missão da *Seara Nova* consistia «precisamente em preparar a mocidade de hoje para amanhã poder levar a cabo a revolução que os políticos republicanos de 1910 não souberam realizar» (Proença, 1923, p.155).

Enquanto diretor da Biblioteca Nacional, verificou-se a transição da sua produção poética e ficcionista para uma obra de carácter literário e historiográfico. Em 1922, integrou a missão oficial que acompanhou o Presidente da República, António José de Almeida, ao Brasil, por ocasião das comemorações do centenário da Independência, onde estabeleceu relações e manteve contactos com intelectuais brasileiros. Desta experiência resultou a publicação do livro *A Expedição de Pedro Álvares Cabral e o Descobrimento do Brasil*, obra que marcou o início do seu novo estilo como historiador português, especializado na História da Expansão Ultramarina e da Formação do Brasil.

O pensamento – Político Social

Os traços de personalidade e o carácter combativo que Jaime demonstrara ainda na juventude, particularmente aquando da greve académica em que desempenhou um papel de destaque, viriam a marcar de forma constante o seu percurso político. A sua ação, de natureza interventiva e ativista, inscreve-se numa linha ideológica próxima da de Antero de Quental, que defendia uma revolução intelectual e espiritual associada a uma cidadania intensamente ativa e transformadora. Tendendo para posições anarquizantes, republicanas e democráticas, essa orientação manifesta-se claramente no empenho pedagógico, no envolvimento cívico e na atitude contestatária de Jaime Cortesão, que, de forma persistente, sustentou e promoveu a necessidade de uma cidadania consciente, ativa e interventiva.

Eleito deputado pelo círculo do Porto, integrou o parlamento nas fileiras do Partido Democrático de Afonso Costa. No exercício das suas funções no âmbito do PRP/PD, promoveu a formação de uma coligação governativa com o Partido Republicano Evolucionista (PRE), a denominada União Sagrada, contando ainda com o apoio parlamentar da União Republicana.

Envolveu-se na revolta de 14 de maio de 1915, confronto que opôs o Partido Democrático ao Partido Progressista e ao então Presidente da República, Bernardino Machado.

Desde cedo, Jaime Cortesão revelou inclinação pelas letras, colaborando em revistas literárias e de crítica social. Em 1907, ainda estudante, fundou, em conjunto com Leonardo Coimbra e outros intelectuais, a revista *Nova Silva*, que refletia claras tendências anarquistas, libertárias e anticlericais.

A poesia de Jaime Cortesão desenvolveu-se sob influências de panteísmo, romantismo, religiosidade, misticismo naturalista e espiritualismo, enquadrando-se no movimento literário do saudosismo. Nela se conjugam contrastes, sentimentos e ideais, bem como distintas formas de expressão e de estilo.

Obra e contributos periódicos

O sentimento poético e a vocação para a escrita de poesia manifestaram-se durante o seu atribulado período de estudante em Coimbra e no Porto. Embora a sua produção literária tenha sido mais intensa nos primeiros anos da República, Jaime Cortesão manteve de forma constante uma relevante atividade literária e histórica, bem como um profícuo empenho cívico. Colaborou em diversas publicações, entre as quais se destacam as revistas *Atlântida* (1915-1920), *Homens Livres* (1923), *Ilustração* (1926), *Ilustração Portuguesa* (1903-1924) e *Serões* (1901-1911).

Estreou-se em 1910 com a publicação de duas obras: *A Morte da Águia*, poema de carácter heroico, e *A Medicina e a Arte*, a sua tese de licenciatura.

Jaime Cortesão colaborou assiduamente em diversas publicações periódicas. Na revista *A Águia* escreveu “O Poeta Teixeira de Pascoaes” (1911, 1.ª série, n.º 8), “A Renascença Portuguesa e o Ensino da História da Pátria” (1912, 1.ª série, n.º 9) e “Da Renascença Portuguesa e seus intuitos” (1912, 2.ª série, n.º 10). Entre 1912 e 1914, publicou no boletim *A Vida Portuguesa* a série de artigos *As Universidades Populares*. Nesse mesmo período, deu à estampa os contos *Daqui e Dalém-Morte* (1913), a coletânea poética *Glória Humilde* (1914), a antologia *Cancioneiro Popular* (1914) e *Cantigas do Povo para as Escolas* (1914). Ainda em *A Vida Portuguesa*, publicou “O Parasitismo e o Anti-historismo – Carta a António Sérgio” (1914, n.º 18).

Compilou os artigos *Teatro de Guerra* (1914), editados em *O Norte*, e escreveu o drama *O Infante de Sagres* (1916), assim como a *Cartilha do Povo* (1916). No mesmo ano, publicou em *Atlântida* a coletânea *As Afirmações da Consciência Nacional* (1916). Seguiram-se obras como *O Drama Egas Moniz* (1918) e *Memórias da Grande Guerra* (1919).

Na revista *Seara Nova*, publicou *A Crise Nacional* (1921, n.º 2) e, ainda nesse ano, o drama *Adão e Eva* (1921). Prosseguiu com *A Expedição de Pedro Álvares e o Descobrimento do Brasil* (1922), *Itália Azul* (1922) e *O Teatro e a Educação Popular* (1922). Publicou também a poesia *Divina Voluptuosidade* (1923), o ensaio *Intuitos da União Cívica* (1923), *A Reforma da Educação* (1923, *Seara Nova*, n.º 25), *Do Sigilo Nacional sobre os Descobrimentos* (1924), *A Tomada e Ocupação de Ceuta* (1925) e, já em francês, *Le Traité de Tordesillas et la Découverte de l'Amérique* (1926).

Desenvolveu também o gosto pela tradução, tendo traduzido, por exemplo, *O Crime de Silvestre Bonhard*, de Anatole France, ou *Contos de Luar*, de Camille Flammarion, no ano de 1914.

Jaime Cortesão cultivou, ainda, o gosto pela literatura infanto-juvenil. Publicou *O Romance das Ilhas Encantadas* (1926) e *Contos para Crianças* (1964).

Considerado uma das grandes figuras da cultura e da historiografia portuguesas no período posterior à I República, Jaime Cortesão contribuiu com numerosas obras para o enriquecimento do património histórico nacional, aliando à sua notável capacidade de exposição e comunicação o rigor científico que caracterizou as suas pesquisas.

Jaime Cortesão retratou-se no prefácio de *O Infante de Sagres* (1916) como um «poeta de acção, pronto sempre a exaltar o homem heróico e a transformar, por esse modelo, a ideia em acto».

Jaime Cortesão distinguiu duas fases na conceção da sua carreira: o período anterior e o posterior ao início da sua atividade de investigação. No livro *A História e o Historiador*, refere que

«até ali a história incarnava para nós em personalidade que a dirigiam, os “Heróis”, segundo o conceito épico e hipertrófico de Carlyle. Longos anos passados nos arquivos, quer nos portugueses quer nos estrangeiros, levaram-nos a dar uma importância crescente à hucriação anónima e colectiva» (Cortesão, 1962, p.5).

Em 1925, numa conferência proferida na Universidade Livre, intitulada *As Relações entre a Geografia e a História de Portugal*, Jaime Cortesão deu um contributo relevante para a consolidação da sua carreira como historiador-geógrafo.

Em 1910, em colaboração com Teixeira de Pascoaes, participou na fundação da revista *A Águia*. Dois anos mais tarde, em 1912, esteve na génese do movimento da *Renascença Portuguesa*, do qual se afastou em 1921, ano em que, em conjunto com outros intelectuais, fundou a revista *Seara Nova*.

Jaime Cortesão combateu ativamente a ditadura de Sidónio Pais, marcando presença nas revoltas monárquicas de 1919. Após o seu regresso da Primeira Guerra Mundial, assumiu uma posição apartidária, embora permanecesse criticamente atento ao poder. Entre 1919 e 1927 exerceu o cargo de diretor da Biblioteca Nacional, onde criou o célebre *Grupo da Biblioteca*, núcleo de grande dinamismo, dedicado ao estudo e à modernização da biblioteconomia em Portugal. Este grupo literário, composto por personalidades intelectuais de origens e pensamentos diversos (como o erudito David Lopes e o tipógrafo anarcossindicalista Alexandre Vieira), promoveu iniciativas culturais de grande relevo nos últimos anos da Primeira República, entre as quais a publicação da revista *Lusitânia*, a edição dos *Anais das Bibliotecas e Arquivos*, a conceção do *Guia de Portugal*, a organização da *Seara Nova* e a formação do grupo dos *Homens Livres*.

A sua trajetória sofreu, contudo, um abalo decisivo: perdeu o cargo de diretor devido à sua participação na tentativa de derrubar a ditadura militar que então se anunciava, presidindo à Junta Revolucionária do Porto. Este envolvimento obrigou-o ao exílio em França.

Jaime Cortesão destacou-se sobretudo como um “polarizador de doutrina”, um “catalisador de ideias”, mais conciliador do que antagonista. Procurou incentivar a formação de cidadãos ativos, conscientes, críticos e intervenientes, sem nunca descurar o exercício de uma pedagogia cívica responsável e pertinente. Foi, igualmente, um defensor incondicional do republicanismo democrático, bem como de um igualitarismo de inspiração reformista e idealista.

Contributo para a literatura para a infância

No domínio da literatura infantil, Jaime Cortesão escreveu e publicou, em 1926, *O Romance das Ilhas Encantadas*, obra ilustrada por Alfredo Roque Gameiro e editada pela Companhia Nacional. A obra insere-se no contexto de literatura infantojuvenil do início do século XX, distinguindo-se pela articulação do mito, tradição oral e narrativa histórica. O livro, concebido como homenagem aos portugueses, revela a forma apaixonada como o autor soube transpor a sua visão de historiador para o público mais jovem. Tal intenção encontra-se explicitada no prólogo, «Este romance que ides lêr, jovens amigos, não julgueis que de ponta o inventei, para depois vo-lo contar. Ele anda escrito, pedaço aqui, pedaço além, por velhos livros onde se recordam as histórias contadas pelo povo...» (1926, p.5).

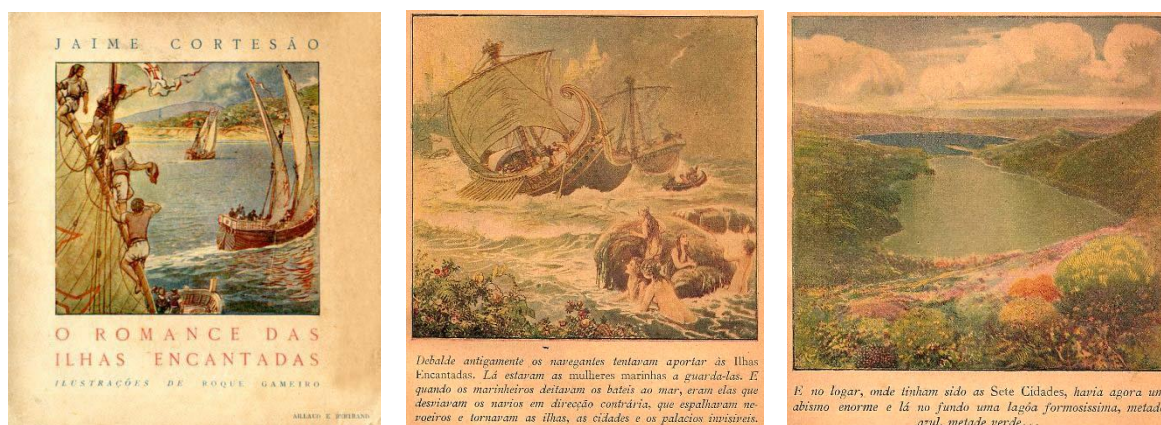


Figura 29: *O Romance das Ilhas Encantadas* (1926), de Jaime Cortesão

O autor retratou o nascimento de Portugal e os primórdios dos Descobrimentos, evocando a chegada dos navegadores portugueses às ilhas da Madeira e dos Açores, numa narrativa onde se combinam elementos lendários, místicos, históricos e maravilhosos. Nesse enredo coexistem figuras e acontecimentos reais (como a Reconquista Cristã, liderada por D. Afonso Henriques, e o papel do Infante D. Henrique na expansão marítima) com personagens de carácter mítico-lendário, como D. Marinha e os seus filhos, os Marinheiros.

A obra estrutura-se em torno da história de amor entre D. Froiaz e D. Marinha, simbolicamente concebida como uma fusão entre a terra e o mar. O romance apresenta uma forte componente marítima, estabelecendo uma estreita relação entre as personagens e o universo dos Descobrimentos portugueses.

Jaime Cortesão estabelece, desta forma, uma linha de continuidade na História de Portugal, simultaneamente maravilhosa e factual. A narrativa pode ser entendida como uma interpretação pessoal das lendas da Madeira e dos Açores, configurando-se como uma história encantada sobre

homens versados nas artes mágicas e como uma fábula dos feitos lendários dos portugueses, capaz de cativar sucessivas gerações de jovens leitores. Trata-se, em suma, da génese da identidade nacional apresentada aos mais pequenos, envolta em magia e fantasia, onde desfilam nigromantes, ondinas e mouros que habitam o imaginário das ilhas.

No capítulo “O Encanto de Desencantar as Ilhas”, a ilha da Madeira é associada a um dos valentes Marinhos, Machico, que, ao ouvir falar das ilhas encantadas, decide embarcar em sua busca, enfrentando tanto o mar como o medo.

A sua coragem e valentia permitiram-lhes contemplar um espetáculo assombroso, que fez os marinheiros estremeecerem perante o deslumbramento do que se lhes revelava: as rochas elevadas, as florestas densas, os cerros de curva suave, compondo um altar de serras e arvoredos que derramava sobre o mar ondas de cantos, cores e perfumes (Cortesão, 1998, p.39).

A obra *O Romance das Ilhas Encantadas* incorpora um marcado elemento ufanista, característica típica dos relatos de viagens dos portugueses dos séculos XV e XVI, enaltecendo o orgulho pela terra e pelo povo. Paralelamente, inscreve-se numa visão edénica da ilha da Madeira, apresentada como um território fértil, habitado por animais dóceis e envolto numa paisagem de feição quase divina. Em termos técnico-compositivos, estamos perante uma prosa narrativa linear, estruturada em capítulos concisos que asseguram a fluidez da progressão discursiva e da clareza textual. A obra combina narrativas lendárias com elementos históricos, que estabelecem um diálogo contínuo entre a dimensão factual e maravilhosa, numa relação de interdependência. Relativamente às características do discurso, estamos perante a utilização de uma linguagem descritiva e sensorial com destaque pelas imagens visuais, «... rochas alterosas a prumo sôbre as ondas; selvas de árvores frondosíssimas vinham de escarpa a baixo até à água...» (Cortesão, 1926, p.35). Outra característica está na presença de elementos maravilhosos e encantatórios, típico de narrativas ligadas aos descobrimentos recorrendo a um ambiente de expectativa e revelação, «De súbito a bévoa começou a descerrar-se como se invisíveis mãos apartassem uma cortina para os lados. E viu-se um espetáculo tão belo que os marinheiros ajoelharam de pasmo sôbre as tábuas da barca (...) um altar de serras e arvoredos entornando ondas de cantos, de côres e de perfumes sôbre o Mar» (p.35). A singularidade da obra reside na capacidade de integrar mito e história, transformando as ilhas atlânticas em símbolos de aventura, descoberta e identidade cultural. O autor construiu um discurso literário que ultrapassa a ficção, atribuindo um estatuto de referência para a compreensão da relação entre insularidade, tradição oral e memória histórica de Portugal. A obra também se distingue pela sua função pedagógica, criando um espaço literário que permite fundir o imaginário e a memória cultural.

13.8. De Maria Paula de Azevedo – Uma pianista literária

Percurso pessoal e profissional

Maria Paula de Azevedo (1882-1951), pseudónimo literário da escritora e pedagoga Joana de Távora Folque de Souto, nasceu em Lisboa, a 8 de fevereiro de 1882. Proveniente de uma família com ligações às elites militares, era filha do general Pedro Romão Folque e de Maria Palmira Merens de Távora, segundo a base de dados disponibilizada pelo projeto académico de catalogação literária, “Escritoras da Língua Portuguesa no tempo da Ditadura Militar e do Estado Novo em Portugal, África, Ásia e países de emigração”. A autora recebeu aulas de piano do célebre pianista e compositor Alexandre Rey Colaço (1854-1928), que a considerava a sua melhor discípula. Dotada de um espírito humanista e filantrópico, desenvolveu uma atividade social de grande relevância para o seu tempo, tendo sido posteriormente distinguida com o título de Oficial da Ordem da Benemerência (Almeida, 2019).

Aficionada pela literatura para a infância, publicou, em 1915, duas obras relevantes: *História de Jesus Contada às Crianças* e *História de Portugal para os Pequenininos: Os Grandes Portuguezes*. A autora revela que escreveu este livro para dar a conhecer às crianças, «A grandeza d’um Luiz de Camões, d’um Infante D. Henrique, d’um Marquez de Pombal (...) Tornar os grandes portuguezes ins amigos queridos das nossas creanças, como um estímulo ao seu proprio desenvolvimento...» (Azevedo, 1915, p.5).



Figura 30: *História de Portugal para os Pequenininos: os grandes portuguezes* (1915), de Maria Paula de Azevedo

Esta obra de índole narrativo-pedagógica e histórico-didática procura ensinar às crianças a História de Portugal, apresentando as biografias de personalidades históricas como modelos

paradigmáticos de virtude, coragem e patriotismo, tais como Egas Moniz, Martim Moniz, D. Nuno Álvares Pereira, Infante D. Henrique, Bartholomeu Dias, Gil Vicente, Vasco da Gama, Luiz de Camões, Marquez de Pombal, Almeida Garrett, Alexandre Herculano, entre outros. Em termos técnico-compositivos, a obra apresenta uma estrutura fragmentária, organizada por capítulos biográficos de cada vulto histórico. O narrador heterodiegético, de natureza onisciente, assume uma função interventiva e normativa, que orienta o leitor na interpretação dos acontecimentos e explicita o seu valor moral. Podemos observar, por exemplo, um desses momentos, em que o narrador evidencia o valor da honra e fidelidade à palavra dada, guiando o leitor nesse sentido, «Então o Egas Moniz, coitado, que era escravo da sua palavra, disse ao príncipe: visto que a promessa, que eu fiz em vosso nome, não póde ser cumprida, irei eu mesmo com a minha família offerecer as nossas vidas ao rei de Hespanha» (1915, p.10).

A originalidade da obra reside na capacidade de articular a literatura, a História e a ideologia num projeto de formação do indivíduo. Ao transformar personalidades históricas em modelos normativos e com o adaptar do texto às exigências da literatura destinada a crianças, esta obra afirma-se como um exemplo da instrumentalização pedagógica da história, indo de encontro aos ideais modernos republicanos.

Traduziu e adaptou diversas obras da célebre escritora norte-americana Louisa May Alcott (1832-1888), cujos textos conheceram várias versões em português. A primeira tradução publicada em Portugal, bastante adaptada em relação ao original, foi realizada por Maria Paula de Azevedo em 1916, sob o título *Quatro Raparigas*.

«A tradutora considera o seu trabalho uma missão: com a adaptação de “Little Women” pretende transmitir os valores da família e a importância do lar, através da simplicidade e moral sã dos conselhos dados às quatro irmãs. Numa altura em que o mundo está em guerra, as mulheres trabalham para ajudar à subsistência da família e, e no ano em que a Alemanha declara guerra a Portugal, “Quatro Raparigas” procura incentivar as jovens portuguesas a regressar ao lar, “com o seu bom humor e alegria”» (Simões, 2013, p.87).

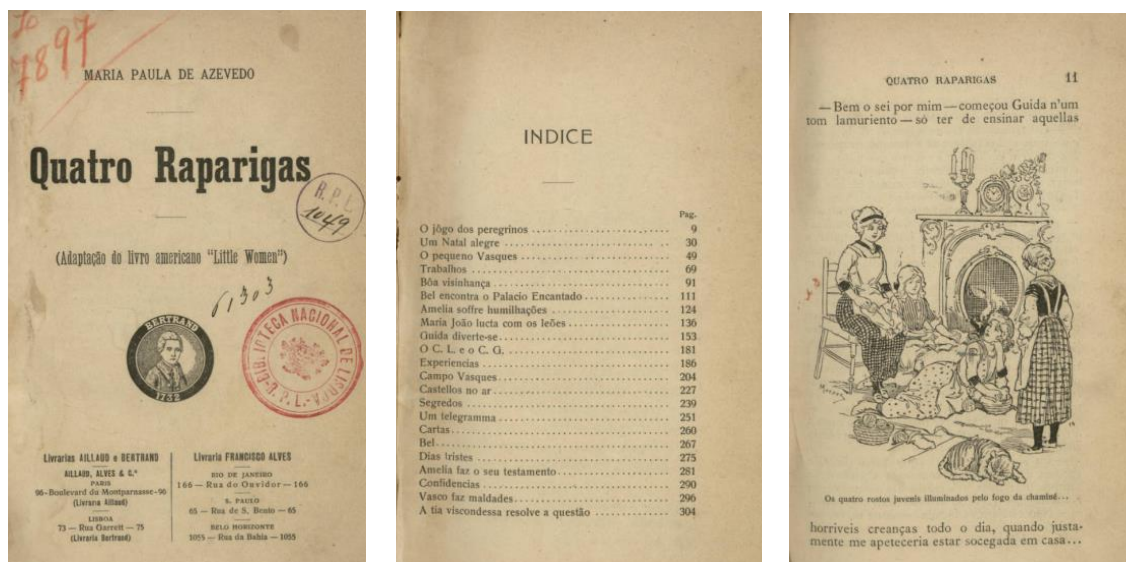


Figura 31: *Quatro Raparigas* (1916), de Maria Paula de Azevedo

A obra *Quatro Raparigas* é considerada uma narrativa pedagógica centrada na construção da identidade feminina através de normas sociais, comportamentais e morais. Tal dimensão torna-se evidente num episódio em que as irmãs entram em conflito devido à destruição de um livro: «Amélia sentia que ninguém mais poderia gostar dela se não pedisse perdão pelo acto, o qual a entristecia mais ainda que a todos os outros» (1916, p.105). A narrativa privilegia o quotidiano enquanto espaço de aprendizagem, as quatro protagonistas (a Guida, a Maria João, a Bel e a Amélia) representam distintos perfis comportamentais.

O texto apresenta uma estrutura linear por episódios sustentada por um narrador heterodiegético, onisciente que desempenha uma função explicitamente pedagógica. A especificidade da obra encontra-se na capacidade, revelada pela autora, de articulação de pedagogia e narrativa através das ações diárias, promovendo a formação feminina através da experiência vivida, da observação de comportamentos e da regulação destes em contextos sociais concretos e não por intermédio de modelos heroicos.

Com uma profícua atividade literária dedicada ao público infantil, em 1922, escreveu a novela histórica *Brianda* e adaptou *O Colégio da Ameixoeira*, versão portuguesa do livro *Little Men*, de Louisa May Alcott, obra que apresenta semelhanças significativas com a obra *Quatro Raparigas*. Nesta narrativa, a ação desenrola-se num colégio estruturado por normas, hierarquias e práticas de regulação comportamental.

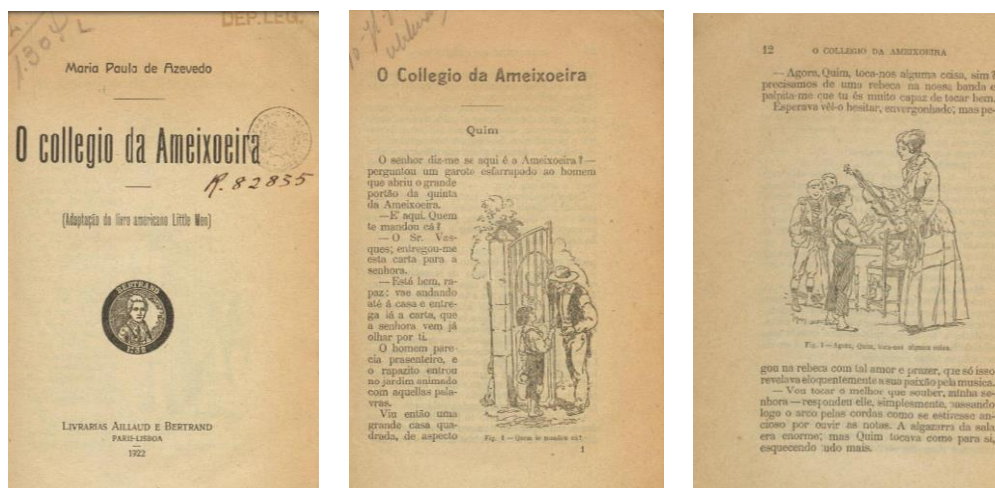


Figura 32: *O Colégio da Ameixoeira* (1922), de Maria Paula de Azevedo

No ano seguinte, publicou a adaptação da obra americana *Jo's Boys*, de Louisa May Alcott, sob o título *Os Rapazes de Maria João*. Nesse mesmo ano de 1923, destacou-se, igualmente, com uma criação de sua autoria, *Theatro para Crianças*, ilustrada por Milly Possoz (1888-1968). Nesta obra, Maria Paula de Azevedo dramatizou com mestria quatro contos de fadas clássicos: *A Gata Borralheira*, *A Menina do Capuchinho Vermelho*, *A Princesa Adormecida* e *A Bela e a Fera*.



Figura 33: *Theatro para Crianças* (1923), de Maria Paula de Azevedo

No texto dramático intitulado *A Menina do Capuchinho Vermelho*, apresentada em dois atos, surgem como personagens a menina, a mãe, o lobo e o caçador. Em *A Gata Borralheira*, a peça distribui-se por três atos, com as seguintes personagens: a gata borralheira, a primeira irmã, a segunda irmã, o príncipe, o escudeiro e a fada. Já em *A Bela e a Fera*, organizada em cinco atos, figuram a bela, a fera, o príncipe, a primeira irmã, a segunda irmã, o pai e a fada. Por fim, em *A Princesa Adormecida*, dividida em quatro atos, participam a princesa, a rainha, a primeira fada (Belafior), a

segunda fada, a terceira fada, a quarta fada, a fada maléfica, a velha fiandeira, as aias da princesa, o rei, o príncipe, o velho conselheiro e um escudeiro.

Algumas das obras da autora abordaram, igualmente, temas de carácter histórico. Em 1926, publicou *Terra Portuguesa*, livro ilustrado por Alice Rey Colaço (1890-1978), filha do ilustre pianista que em tempos instruíra Maria Paula de Azevedo nas artes do piano.

No final da Primeira República, após o golpe de Estado de 1926 e perante o avanço da ditadura militar que se instalaria nos anos seguintes, Maria Paula de Azevedo fundou em Belas, em colaboração com o marido, Adolfo Azevedo Santos, a creche Pedro Folque, em homenagem ao seu pai. A instituição, que dirigiu durante vinte anos, apresentava um cariz marcadamente católico e estabelecia determinados pré-requisitos de admissão: crianças vacinadas, livres de doenças infeto-contagiosas e batizadas pela Igreja Católica. A creche tinha capacidade para acolher trinta crianças.

Tendo em conta a escassez de informações sobre a autora, sabe-se, no entanto, e como sugerimos, que publicou obras de literatura para a infância e que participou, durante o regime ditatorial, na revista *Menina e Moça*, órgão da Mocidade Portuguesa Feminina fundado pela Obra das Mães pela Educação Nacional. Além disso, colaborou, igualmente, com os jornais *A Voz* e *Novidades*.

13.9. De Augusto de Santa Rita – O Pávim

História biográfica

Augusto Cau da Costa de Santa-Rita (1888–1956), mais conhecido como Augusto Santa-Rita, nasceu a 28 de abril de 1888, no final do século XIX. Descendente de uma família tradicional da alta burguesia, contactou desde cedo com o meio cultural e literário que então florescia em Portugal. O seu avô materno foi conselheiro real, par do reino e governador civil de Lisboa, pelo que, do lado materno, provinha «de famílias muito conhecidas em Lisboa e na região, sobretudo na linha, como comumente se chamava, e chama ainda, ao percurso da beira-rio entre a capital e Cascais» (Chaves, 1989, p. 13).

O seu pai, Guilherme Augusto de Santa-Rita (1859–1918), indigitado deputado pelo Partido Regenerador, distinguiu-se também como escritor, tendo publicado duas obras: *O Poema de um Morto* e *Corcundas e Malhados*, onde narrava as lutas entre absolutistas e constitucionais.

Primogénito de sete irmãos, Augusto Santa-Rita cresceu num ambiente marcado por intensa vivência cultural, circunstância que terá estimulado a sua veia artística, bem como a de dois dos seus

irmãos: Guilherme, reconhecido como o célebre “Santa-Rita Pintor”, e Mário, que se dedicou à poesia. Em criança, era carinhosamente tratado por Pápim, alcunha que o acompanhou na família, segundo os registos no projeto Modernismo: Arquivo Virtual da Geração de Orpheu (Martins, s/d).

Seguindo a tradição académica do pai, que concluíra o Curso Superior de Letras, também Augusto Santa-Rita ingressou no ensino superior, matriculando-se no curso de Comércio do Instituto Industrial e Comercial de Lisboa, embora não o tenha concluído. Diferente da irreverência do seu irmão Guilherme, Augusto era tido como um homem bondoso, elegante e discreto, tendo iniciado muito cedo a sua atividade literária. Desde os primeiros anos da sua carreira literária, integrou de forma consciente o meio intelectual português do início do século XX, estabelecendo contactos e colaborando com figuras centrais do modernismo e da vida política, como Fernando Pessoa (1888–1935) e Mário de Sá-Carneiro (1890–1916), entre outros. A inserção em redes culturais dinâmicas proporcionou-lhe a possibilidade de participar ativamente em debates estéticos e políticos da época, posicionando a sua produção literária na interseção entre tradição e inovação, tal como documentam estudos recentes sobre literatura portuguesa, nomeadamente a dissertação de Mascarenhas (2010), sublinhando a forma como a sua obra reflete simultaneamente a continuidade de convenções literárias clássicas e a experimentação própria do modernismo, demonstrando o diálogo contante entre a herança cultural e a renovação estética.

Alguns estudiosos dedicados à literatura infantil identificam Augusto de Santa-Rita como autor de obras para crianças, salientando, em particular, o livro de memórias de infância *O Mundo dos Meus Bonitos* (1920), escrito em verso.

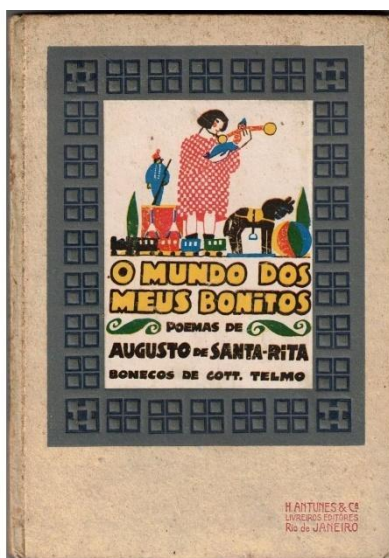


Figura 34: *O Mundo dos Meus Bonitos* (1920), de Augusto Santa Rita

O ambiente de espiritualidade e religiosidade que experienciou em convívio familiar terá conduzido a vivências de carácter misterioso e fantasioso, propícias ao desenvolvimento da imaginação e, por consequência, do sonho. Essas experiências fixaram-se na sua memória, perpetuando a presença simbólica da infância e originando um estado de saudade persistente, que o impediu de se desligar desse período marcante. A nostalgia infantil evoluiu, assim, para a síndrome do homem que recusava crescer, expressão de um temor latente. Esse medo acompanhou Augusto de Santa-Rita, personificado na figura do “papão”, como se evidencia na sua obra.

Sendo amigo pessoal de várias figuras de destaque, frequentou famosos serões e chás literários.

As obras e narrativas de Augusto de Santa-Rita revelavam a sua profunda sensibilidade, manifestando uma notável intuição da alma e do conhecimento espiritual. Nos temas que desenvolvia, destacavam-se a reflexão sobre os corpos invisíveis do ser humano, a presença da figura angélica e a ideia da imortalidade da alma, como se verifica em títulos como *Árias Rezas: Canções e Cantares* (1912), *Praias do Mistério* (1916) e *Auto da Vida Eterna* (1925).

Amigo e companheiro de Fernando Pessoa, embora distinto nas suas expressões criativas, colaborou com ele nas revistas *Águia*, *Exílio* e *Contemporânea*. A ligação do poeta ao círculo modernista tornou-se particularmente visível através da revista *Exílio*, que Mário de Sá-Carneiro descreveu como «mais ou menos paulina, pretendia ser o arauto de um projeto nacionalista, representando uma parte do diálogo frustrado entre o Modernismo e o Integralismo» (Carta a Fernando Pessoa, 13 de janeiro de 1916).

Contudo, a obra de Augusto de Santa-Rita centra-se sobretudo na literatura infantil, concebida para instruir, poetizar, moralizar e acompanhar o crescimento das crianças. Alimentou constantemente o amor que nutria por este género, oferecendo-lhes inúmeras histórias, poemas, peças de teatro e espectáculos de marionetas, que dedicou a crianças e jovens.

No domínio da literatura dramática, escreveu *Lobos no Povoado* (1916) e o drama histórico *Corcundas e Malhados* (1921).

Devido à sua formação tradicional e ao gosto pelo teatro, criou um teatro de marionetas e fantoches, empreendimento artístico do qual foi pioneiro, através do projeto *Teatro Mestre Gil*. Paralelamente, dedicou-se também ao cinema, assinando alguns argumentos, entre os quais *João Brandão* e *Os Patuleias*.

Enquanto diretor literário do suplemento infantil *Pim Pam Pum*, do jornal *O Século*, conheceu a poetisa, escritora e declamadora Graciette Branco – conhecida como a “menina do *Pim Pam Pum*” –,

que colaborou em numerosas revistas e jornais da época, em especial nesse suplemento infantil. Dessa relação nasceu o seu único filho, Guilherme Augusto Alves Branco de Santa-Rita. Mais tarde, o casal viria a divorciar-se.

Pode afirmar-se que Augusto de Santa-Rita seguiu a linha ideológica que marcou o início do século XX, impregnada de uma certa nostalgia do passado e de um olhar apreensivo em relação ao futuro. A sua visão refletia-se numa sensibilidade marcada pela tensão entre tradição e modernidade, procurando conciliar valores herdados com os desafios emergentes de uma época em constante transformação cultural, social e política.

O tempo de Augusto Santa Rita

Ao longo da década de 1920, no ambiente artístico dominado por sectores da burguesia republicana e por tendências naturalistas, surgiu uma nova geração de jovens criadores. Esta geração, marcada por uma inquietação característica, procurou romper com as convenções estabelecidas e afirmar a necessidade de inovação. Inspirados e influenciados pelas vanguardas europeias, deram origem a um novo movimento estético – o Modernismo – que, em Portugal, promoveu a convergência entre a literatura e as artes plásticas (Mascarenhas, 2010).

A difusão dos ideais simbolistas despertou uma nova inquietação no panorama artístico e cultural português, particularmente entre jovens pintores e escritores que, beneficiando de bolsas de estudo, contactaram em Paris com os movimentos renovadores da linguagem estética. O Simbolismo distinguiu-se pelo subjetivismo, pelo espiritualismo, pela religiosidade e pelo misticismo. Foram estes os ideais que inspiraram Augusto de Santa-Rita, embora sem lhe proporcionarem verdadeiro destaque. A sua ligação ao meio estético-literário das vanguardas deu-se sobretudo por fatores de ordem social: independentemente da afinidade ideológica ou estética, o enquadramento político e social da época impunha restrições à maioria dos artistas. Nos grandes centros urbanos, designadamente Lisboa, Porto e Coimbra – esta última marcada pela tradição académica e universitária – sentia-se o peso da rutura entre a cultura e a estética dominantes; contudo, no interior do país e nas zonas rurais persistiam as más condições de vida, assim como índices muito elevados de analfabetismo.

Neste contexto, o jornal assumiu-se como o meio privilegiado de informação para os habitantes que viviam fora dos grandes centros urbanos. Através das suas páginas, o país tomava conhecimento da revolução estética em curso nessa época. As revistas *Centauro*, *Exílio* e *Portugal Futurista* desempenharam um papel decisivo nesse processo, destacando-se especialmente a *Exílio*, que registou de forma clara a ligação de Augusto de Santa-Rita ao movimento vanguardista. Paralelamente,

a crescente valorização da infância conduziu vários autores portugueses a dedicarem-se à literatura infantil, entre os quais, como explicitámos, Ana de Castro Osório, Virgínia de Castro e Almeida, Aquilino Ribeiro e Jaime Cortesão, entre outros que tiveram um papel relevante nesse domínio. Como menciona Natércia Rocha (1984),

«A amplitude do trabalho realizado por Ana de Castro Osório incentivou o desenvolvimento da produção nacional (...) procurou apresentar textos acessíveis, mas sem prescindir de um estilo cuidado. Foi todo esse empenho que permitiu que Portugal acompanhasse, nessa época, as evoluções que estavam a processar-se noutros países» (pp.56-57).

Desde muito cedo, também Augusto de Santa-Rita orientou a sua escrita para o público infantil, procurando transmitir testemunhos da sociedade da época e, de forma subtil, caracterizar e denunciar a realidade social, política e cultural do país. Inserido no ambiente marcado pelo intimismo, pelo psicologismo e pela crescente valorização do mundo da infância que se evidenciava na primeira metade do século XX, refletiu inevitavelmente nas suas obras o apreço e a sensibilidade que nutria por essa etapa da vida.

Obra Literária

Os primeiros passos literários de Augusto de Santa-Rita foram dados no âmbito do pós-simbolismo, aproximando-se da estética futurista e sensacionista cultivada pela geração do *Orpheu*. As correntes decadentistas e pós-simbolistas exerceram uma marcada influência sobre as suas obras iniciais, entre as quais se destacam *Árias Rezas – Canções e Cantares*, I série (1912) e II série (1916).

A ligação de Augusto de Santa-Rita à geração de vanguarda evidenciou-se não apenas pela contemporaneidade, mas também pela cumplicidade e pelos encontros que mantinha com os seus protagonistas. Segundo Óscar Lopes (1987), a sua obra poética evoluiu para «uma sentimentalidade saudosista, uma religiosidade vulgar e formular, um pitoresco muito previsível e enumerativo, [e] um nacionalismo de propaganda» (p.150).

Assim, surgiram poemas ocasionais em diversas revistas, entre os quais os sonetos *Incêndio e Por Morte do Poeta*, publicados na revista de arte, literatura e crítica *Início* (1915). Augusto de Santa-Rita fez ainda publicar poemas em vários números da revista trimestral *A Águia*, bem como em *Centauro* e, posteriormente, na revista *Contemporânea* (1923). Como já referido, criou e dirigiu a revista *Exílio – Revista de Arte, Letras e Ciências*, que integrava literatura, música e ainda “sciencia, filologia e critica”, nela incluindo poemas como *Sinal de Raça*, *Tua Presença* e *Céu*. Foi neste espaço que estabeleceu contacto com diversas personalidades políticas e intelectuais, entre as quais Teófilo

Braga. Em 1916, publicou a obra poética *Praias do Mistério*, na qual expressou experiências, angústias e obsessões ligadas à decadência nacional, conjugando exaltação histórica e entusiasmo patriótico num contínuo devaneio nostálgico. Nesta mesma linha temático-estilística, deu à estampa *Folhas de Arte* (1924), conjunto de dois volumes que reuniam composições poéticas e musicais. Já *A Rosa de Papel: Mistério num Cântico*, poema dramático em prosa e verso (1917), integra-se igualmente no seu percurso lírico.

Até então, a produção literária de Augusto de Santa-Rita dirigia-se essencialmente a um público geral. A sua primeira obra concebida de forma explícita para crianças foi publicada, em 1920, com o título *O Mundo dos Meus Bonitos*, um volume de mais de uma centena de páginas, estruturado em três partes: “Menino e Moço”, “O Mundo dos Meus Bonitos” e “Os Bonitos de Deus”. Nesta obra, o autor deu expressão às suas principais preocupações temáticas: a infância, o mundo que o rodeava (com particular destaque para a Pátria) e a dimensão espiritual, ligada à fé em Deus. Procurou, desse modo, resgatar o saudosismo do passado, sublinhando a religiosidade cristã e o catolicismo tradicional.

Em dezembro de 1925, utilizando o pseudónimo *Pápin*, Augusto de Santa-Rita fundou e dirigiu o suplemento infantil semanal *Pim Pam Pum*, do jornal *O Século*, em colaboração com o ilustrador Eduardo Malta (1900–1967), que assinava sob o pseudónimo *Pápusse*.



Figura 35: *Pim Pam Pum!* (1925), de Augusto Santa Rita

Na publicação estavam presentes tanto o carácter lúdico como a dimensão pedagógica, orientada para a formação da identidade pessoal e nacional, em consonância com a ordem social vigente. Os valores defendidos por Augusto de Santa-Rita (a família, a religião e a pátria) eram recorrentemente evidenciados, assim como a preocupação com a formação da personalidade da

criança. Em 1926, as produções do suplemento foram reunidas numa edição de *O Século*, que incluiu *Barraca de Fantoches* e *Aventuras Cômicas* (volumes I e IV da *Colecção Biblioteca Pim Pam Pum*), elaborados em parceria com Eduardo Malta; e, ainda, *Có-Có-ró-có! – Contos Infantis* e *Pá-Tá-Pá – Poesias Infantis* (volumes II e III), ambos da autoria de Augusto de Santa-Rita. Também de sua autoria foram os textos para as pranchas de banda desenhada realizadas em colaboração com Eduardo Malta e Cotinelli Telmo, que viriam a assumir um lugar de destaque na história da banda desenhada em Portugal. No domínio poético, salientou-se a influência modernista, com textos de grande variedade estrófica e métrica. Neste âmbito, composições como *Tão-ba-la-lão* e *O Menino e a Bola* constituem exemplos paradigmáticos da poesia visual do autor.



Figura 36: Composições Literárias “Tão-ba-la-lão” & “O Menino e a Bola” (1926, nº6 e nº 17 respetivamente), de Augusto Santa Rita no periódico Pim Pam Pum!

Da sua autoria, e sem datação precisa, encontram-se, ainda, as seguintes obras: *Quadros Infantis: Histórias Verdadeiras*, *Béu-béu/Pá-pim*, *O Milho do Céu: Produções Infantis*, *Tic-Tac e Rabanete*, e *O Torneio dos Bichos: História em Verso*. Colaborou igualmente em diversas publicações, entre as quais *Azulejos* (1907), *A Águia e Alma Nova* (1914), *A Revista* (1921), *Contemporânea* (1923) e *ABC* (1926). No campo da literatura infantil, escreveu histórias fantásticas em prosa de carácter novelístico, como *A Bolinha Mágica* e *A Princesa Estrelinha*, bem como narrativas de cunho edificante, como *A Vida de Jesus*. A sua colaboração com a imprensa infantil prolongou-se até 1940, período ao longo do qual publicou numerosos textos e obras que marcaram este género literário.

A escrita infantil ritiana

Com o propósito de não perturbar o espírito das crianças, o autor escrevia num estilo suave e com uma forma simples. Procurando transmitir a sua preocupação com o futuro da nação portuguesa, seleccionava cuidadosamente as ideias que pretendia que as crianças lessem ou lhes fossem lidas. Através do suplemento infantil *Pim Pam Pum*, publicou narrativas em verso, contos morais, lendas, fábulas, biografias e relatos de carácter histórico. A singularidade da sua linguagem assentava justamente na simplicidade que adoptava.



Figura 37: *Pim Pam Pum!* (1/12/1925, fascículo nº1)

Augusto de Santa-Rita exprimia as suas ideias de modo subtilmente fantasioso, sem recorrer a excessos de imaginação. Esta opção decorre da concepção, muito presente no início do século XX, de que o livro para crianças, entendido como instrumento de aprendizagem e formação moral, deveria evitar exageros de fantasia que pudessem afastar a criança do contacto com a realidade ou comprometer a função pedagógica do texto. Assim, a fantasia era utilizada apenas como recurso moderado, suficiente para estimular a imaginação infantil, mas sempre enquadrada num horizonte de valores educativos, sociais e culturais que se pretendia transmitir.

A sua visão do mundo refletia-se na sua escrita, como pontua Glória Bastos (2002, p.36),

«(...) os escritores para crianças tomam frequentemente a seu cargo a tarefa de tentar moldar as atitudes da audiência em “formas” desejáveis (para adultos), o que poderá significar, por exemplo, e mais frequentemente, uma tentativa de perpetuar certos valores ou, por outro lado, de resistir a concepções socialmente dominantes e às quais determinados autores se opõem. E, por meio da linguagem, alia-se um conhecimento progressivo do mundo, da sociedade e de como viver nela, dos

seus costumes, instituições e hierarquias, dado que a linguagem é, reconhecidamente, um poderoso agente de socialização».

Outra particularidade da escrita de Augusto de Santa-Rita residia na sua capacidade de envolver o leitor e transportá-lo para o interior do texto, por meio das experiências vividas pelas personagens e dos diversos sentimentos ali expressos. Deste modo, a leitura tornava-se uma forma de aprendizagem, permitindo ao leitor (partilhasse ou não do mesmo ponto de vista) refletir sobre as situações apresentadas e, a partir delas, construir a sua própria conduta moral.

As personagens das suas narrativas eram, na sua maioria, crianças, apresentadas com defeitos e qualidades comuns a qualquer infância. A caracterização dessas figuras surgia de forma geralmente breve, enquanto os elementos essenciais da história, responsáveis por desencadear a ação, eram introduzidos de modo metódico e gradual.

Os tópicos a que Augusto de Santa-Rita recorria na sua escrita incluíam, com particular destaque, o motivo da viagem, entendido como metáfora do crescimento. Nesse sentido, o *topos* da viagem representava um período de aprendizagem, conforme assinala Glória Bastos (2004, p.63): «(...) a viagem é pretexto para a transmissão de informações, sendo um motor de conhecimento e aprendizagem sobre o mundo (...) a viagem será, sobretudo, um movimento essencial de indagação e de construção da identidade das personagens infantis que protagonizam estas histórias». Para além da viagem, outros temas recorrentes na sua obra eram as ligações afetivas, a cidade, a oposição entre o bem e o mal, o destino e a superstição, bem como a família e a religião.

13.10. De João Motta – O cultivador de letras

Trajetória pessoal e profissional

João Coelho Mota Prego Meira Vasconcelos (1859–1931) nasceu em Guimarães, a 20 de fevereiro de 1859. Concluiu a licenciatura em Engenharia Agrónoma em 1887 e, entre 1887 e 1890, prosseguiu a sua especialização em Química Agrícola em Paris, sob a orientação do conceituado professor Muntz, inserindo-se, assim, nos meios internacionais de formação científica mais avançada das ciências agrárias.

No decurso da sua formação, viajou pela Suíça, Alemanha, Áustria, Hungria e Bélgica, com o objetivo de aprofundar os seus conhecimentos de Agronomia e de Economia Rural. A observação direta das formas de organização agrícola, especificamente, das práticas de associativismo rural nesses

países exerceu sobre si uma influência decisiva, moldando a sua visão reformista para o contexto português. A experiência adquirida nas suas viagens ao estrangeiro levou, após o regresso a Portugal, a assumir a defesa do associativismo rural, conforme documentado por Azevedo (1931). Nesse sentido, em 1891, iniciou uma campanha na imprensa destinada a esclarecer os agricultores sobre os princípios e vantagens da associação rural. Chegou, mesmo, a supor-se que a lei que instituiu os Sindicatos Agrícolas teria sido obra de João Mota Prego.

Movido pela sua paixão pelo campo, arrendou em Tomar algumas leiras de terra, onde pôde realizar experiências de cultivo com recurso a adubação química. Contudo, as funções oficiais que desempenhava no Instituto, em Lisboa, não lhe concediam o tempo necessário para dedicar-se plenamente a essa atividade. Assim, acabaria por sacrificar os seus interesses pessoais, abandonando as funções obrigatórias e lançando-se, com um espírito quase apostólico, na propaganda agrícola (Azevedo, 1931).

O engenheiro agrónomo, residiu ainda temporariamente no Funchal, na ilha da Madeira e foi membro da Academia das Ciências e Comendador da Ordem de Mérito Agrícola.

No ano de 1929, foi nomeado para ser membro da Junta Consultiva da Estação Agrária Nacional e, no mesmo ano, em outubro, assumiu o cargo de diretor de serviço de Assistência Técnica da Junta da Central da Companhia do Trigo.

A atividade literária de João Coelho da Motta Prego foi, segundo D. Luís Filipe de Castro, 2.º Conde de Nova Goa e professor de Agronomia, classificada em dois grandes grupos: obras de propaganda *sem novela* e obras de propaganda *com novela*.

Nas obras de propaganda *sem novela*, encontravam-se textos de carácter técnico e científico, baseados em estudos, experiências e ensaios originais realizados pelo próprio autor. Outros resultavam da observação de práticas agrícolas modernas no estrangeiro, que Motta Prego procurava divulgar e aplicar à agricultura portuguesa, defendendo a sua adaptação às necessidades nacionais.

Já nas obras de propaganda *com novela*, Motta Prego recorria à ficção como recurso narrativo e pedagógico. Nestes textos, integrava enredos e personagens com o propósito de ilustrar, de forma acessível e apelativa, conceitos técnicos e princípios de modernização agrícola. Tratava-se, portanto, de uma forma híbrida de escrita: literária e didática ao mesmo tempo, procurando sensibilizar não apenas os especialistas, mas também a população em geral, nomeadamente os agricultores, para a importância da inovação no campo e para a adoção de novas práticas associativas e técnicas. Este método conferiu à sua produção um carácter singular, unindo a função pedagógica ao instrumento narrativo, ao serviço da transformação do sector agrícola português.

Pode afirmar-se que grande parte da atividade de João Coelho da Motta Prego se orientou para a difusão de boas práticas agrícolas e para a verdadeira *evangelização* da técnica racional e equilibrada aplicada ao cultivo da terra. O autor procurava alcançar representatividade junto de todas as faixas etárias, abordando as questões agrícolas de forma abrangente e, inclusivamente, procurando despertar em todos o apreço pelo bucolismo da vida rural. Cumpriu, igualmente, o propósito de escrever, publicar e ser lido pelos mais jovens, fase em que se dedicou com particular empenho à literatura que tem na criança o seu destinatário preferencial, como prolongamento da sua ação pedagógica e da missão de divulgar, desde cedo, a importância do campo e do trabalho agrícola.

«Sucessivamente a horticultura, a capoeira, o bicho da sêda, a abelha, os lacticínios, a arboricultura, a aquacultura foram nesses tomos tratados de envolta com um entrecho de tal maneira interessante e de tal forma desenrolado literariamente, que se não sabe qual admirar mais: se o pedagogo, se o artista das letras» (Azevedo, 1931, p.159).

João Coelho da Motta Prego publicou diversas obras de ficção para a *Biblioteca dos Meus Filhos*, nas quais conjuga uma clara intenção pedagógica com recursos narrativos acessíveis e didáticos. Entre esses títulos destacam-se: *A Horta do Tomé* (1910), que descreve de forma realista o quotidiano agrícola; *O Padre Roque* (1911), centrado na criação de abelhas e na prática da apicultura; *A Quinta do Diabo* (1912), dedicada à criação de aves, abordando a avicultura; *Os Netos do Nicolau* (1912), em que se explora a arte milenar da criação do bicho-da-seda, ou sericultura; *A Leitaria de Rosalina* (1912); *O Pomar de Adrião* (1913); e *A Lagoa de Donim* (1913), que trata da criação de peixe, a piscicultura.

Estas narrativas distinguem-se pela escrita clara e pela simplicidade estilística, adequada ao público mais jovem, mas enriquecida com um carácter descritivo minucioso e uma intencionalidade didática constante. O estilo de Motta Prego caracteriza-se por uma prosa límpida, objetiva e de pendor técnico, mas sem perder o valor literário, já que frequentemente recorria ao diálogo vivo, à observação pormenorizada da natureza e ao bucólico como modo de exaltar a vida no campo. Assim, equilibrava ficção e pedagogia, tornando o texto simultaneamente atrativo e formativo, numa linguagem em que o realismo rural se revestia de função educativa.



Figura 38: A horta do Thomé (1910), de João Motta

Esta obra de literatura infantojuvenil apresenta a sua singularidade pela fusão inédita de narrativa ficcional e tratado agrícola técnico-didático. Paralelamente à experiência literária que oferece, é também um manual agrícola do início do século XX. A narrativa ilustrada por João Alves Sá e publicada pela Livraria Clássica Editora de A. M. Teixeira & Cta. conta a história de Thomé, um rapaz pobre que vivia com a família numerosa. Apesar das dificuldades, frequenta a escola e interessa-se pela agricultura através de um livro emprestado pelo professor, tio Salomão. Quando recebe uma pequena quantia, decide comprar sementes e começar a cultivar uma horta. Com muito trabalho, dedicação e aprendizagem, o Thomé expande a sua produção, «... tinham vindo as primeiras chuvas e o Thomé vira que a água lhe chegava para alargar mais a sua horta» (Motta, 1910, p.218). A horta torna-se cada vez mais produtiva o que permitiu melhorar as condições da família e Thomé destaca-se como agricultor inovador. Observamos uma evolução linear cronológica da narrativa, conduzida por um narrador heterodiegético que desempenha funções instrutivas e testemunhais, alternando narração de vivências do Thomé com explicações detalhadas de técnicas agrícolas. Este manual, rico em terminologia com especificidades técnicas incluindo procedimentos de cultivo, variedades nominais de sementes e de vegetais e composição de adubos, conferem ao documento um valor etnográfico e científico significativo. Do ponto de vista compositivo, a obra apresenta enumerações extensivas, minúcia descritiva e progressão lógica como evidenciam passagens da narrativa «sachas profundas e frequentes sobretudo em Março e Abril, regas numerosas e abundantes mesmo em pleno sol, supressão de todos os braços na primavera...» (1910, p.218), refletindo o carácter metódico e experimental das práticas do Thomé. Estruturalmente, o texto centra-se na valorização do conhecimento e o cultivo da terra assume uma função metafórica, representando disciplina, paciência e engenho.

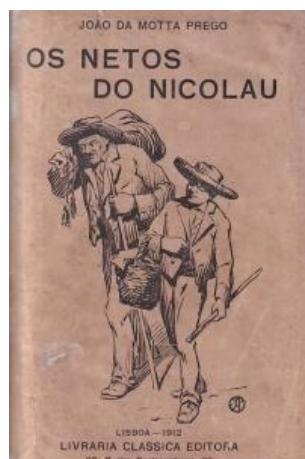


Figura 39: *Os Netos do Nicolau* (1912), de João Motta

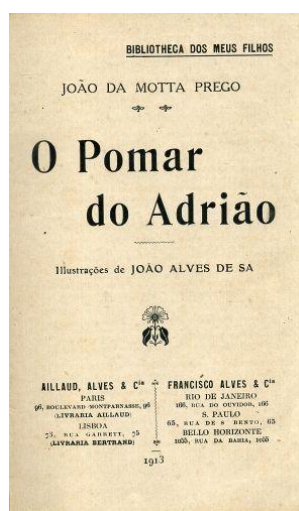


Figura 40: *O Pomar do Adrião* (1913), de João Motta

Ambas as obras, *Os Netos de Nicolau* e *O Pomar de Adrião* inserem-se claramente no mesmo universo estético e conceptual da obra *A Horta do Thomé*, demonstrando uma identidade própria e coerência a escrita do autor, transversal às três obras.

13.11. De Henrique Marques Júnior – O pioneiro da investigação da LIJ

Perfil pessoal e profissional

Henrique Vasco da Costa Marques Júnior (1881–1953) nasceu em Lisboa, em 1881, e cresceu num ambiente familiar profundamente ligado à literatura e à cultura editorial. O seu pai, Henrique Marques (1859–1933), destacou-se como publicista, tradutor, editor-livreiro, bibliófilo e redator em jornais como *O Correio Português*, *A República* e *O Século*, colaborando ainda em diversos

periódicos, entre os quais a *Revista Ilustrada, Branco e Negro*, o *Jornal de Notícias* e o *Diário de Notícias*. Foi também o principal colaborador do *Dicionário Universal Ilustrado* (1882) e de outras obras lexicográficas. Estas informações são fundamentadas em registos históricos e biográficos presentes no Arquivo de Cultura Portuguesa Contemporânea da Biblioteca Nacional de Portugal.

Admirador da obra de Camilo Castelo Branco (1825–1890), destacou-se nos meios literários com a publicação de *Bibliografia Camiliana* (1894) e *Os Editores de Camilo* (1925). Representou ainda a Livraria António Maria Pereira na cidade do Porto, onde desempenhou igualmente funções de revisor e tradutor.

Em 1895, após o seu regresso a Lisboa, fundou a *Livraria Moderna*, resultante da transformação da antiga Livraria Lavado, onde passou a exercer funções de sócio-gerente e responsável literário. Este estabelecimento assumiu rapidamente um papel de destaque no meio editorial, tornando-se a sede da *Empresa da História de Portugal*.

Colaborou em diversos jornais e exerceu funções de revisor em vários deles, entre os quais *Era Nova*, *A Pátria*, *O Imparcial*, *O Correio Português*, *A República*, *O Século* e *Voz Pública*, entre outros.

Traduziu obras de diversos escritores de renome internacional, entre os quais Émile Zola (1840–1902), Emilio Salgari (1862–1911), Gustave Flaubert (1821–1880), Denis Diderot (1713–1784), Charles Dickens (1812–1870), Alexandre Dumas (1824–1895), E. T. A. Hoffmann (1776–1822), Victor Hugo (1802–1885), Honoré de Balzac (1799–1850), Arthur Conan Doyle (1859–1930) e Friedrich Nietzsche (1844–1900).

Toda a envolvimento familiar no universo literário, com a qual manteve contacto desde muito cedo, levou Henrique Marques Júnior a seguir quase inevitavelmente os passos do pai. Este terá desempenhado um papel determinante ao incutir-lhe o gosto pela literatura e ao proporcionar-lhe os meios e ambientes letrados que favoreceram a aproximação a relevantes agentes culturais da época. Iniciou o ensino secundário na cidade do Porto, onde o pai exercia funções profissionais, concluindo-o em Lisboa, embora tenha posteriormente abandonado a progressão académica.

Em 1896, com apenas quinze anos de idade, deu início à sua carreira profissional com a publicação das primeiras traduções de contos infantis na revista ilustrada *Branco e Negro*, na secção *Histórias para Crianças*, dirigida por Ana de Castro Osório. Nos dois anos seguintes, prosseguiu a atividade tradutória, dedicando-se em particular a contos de Charles Perrault, também publicados em *Branco e Negro*.

Henrique Marques Júnior, acompanhado e incentivado pelo seu pai, organizou a sua primeira coleção de livros para a infância, intitulada *Biblioteca das Crianças*, composta por treze volumes

publicados entre 1898 e 1919. A coleção, editada pela *Livraria Moderna*, reunia um conjunto significativo de textos fundamentais da tradição literária infantil europeia: sete contos de Charles Perrault, seis contos de Hans Christian Andersen e setenta e dois contos dos Irmãos Grimm. Incluía, ainda, uma adaptação simplificada de excertos da célebre obra *Baron Münchhausen's Narratives of his Marvellous Travels and Campaigns in Russia*, de Rudolf Erich Raspe (1736–1794), abrindo às crianças portuguesas o acesso a um repertório internacional de narrativas populares e clássicas.

Com esta iniciativa pioneira, Henrique Marques Júnior afirmava-se não apenas como tradutor e adaptador, mas também como agente cultural empenhado em difundir entre os jovens leitores portugueses uma seleção criteriosa de obras essenciais do património literário europeu, contribuindo, deste modo, para a renovação do panorama literário para a infância em Portugal no início do século XX.

Considerando o conhecimento editorial do seu pai, a crescente procura de livros para crianças no mercado português e a mudança gradual dos contos populares no âmbito da literatura infantil,

«é de crer que o editor Henrique Marques tenha orientado o filho quanto aos autores e textos a seleccionar para esta “Biblioteca das Crianças”. Certamente conhecedor do que em Portugal se vinha publicando para os leitores mais novos e também do que faltava publicar, bem como dos nomes de referência a nível internacional no âmbito da literatura infantil, não será descabido pensar que tenha sido ele a delinear, pelo menos numa fase inicial, o projecto da colecção» (Cortez, 2005, p.170).

A coleção *Biblioteca das Crianças* (Lisboa, Livraria Moderna) inclui os seguintes volumes:

- I. Charles Perrault, *Contos de Fadas. (Histórias do tempo passado)*. 1898 (2.^a ed., 1905)
- II. Charles Perrault e Irmãos Grimm, *Novos Contos de Fadas*, 1902 (2.^a ed., 1904)
- III. Irmãos Grimm, *Terceiro Livro de Contos de Fadas*, 1903
- IV. Irmãos Grimm, *Histórias da Carochinha*, 1904
- V. *Histórias fantásticas. Aventuras do Barão de Münchhausen*, 1904
- VI. Hans Andersen, *Céu Azul – Contos Infantis*, 1905
- VII. Irmãos Grimm, *Contos Cor de Rosa*, 1906
- VIII. Irmãos Grimm, *Palhetas de Ouro – Contos Infantis*, 1907
- IX. Irmãos Grimm, *Lendas ao Luar – Contos Infantis*, 1908
- X. Irmãos Grimm, *Pérolas e Diamantes – Contos Infantis*, 1908
- XI. Irmãos Grimm, *Contos de Natal*, 1908
- XII. Irmãos Grimm, *Escrínio de Jóias – Contos Infantis*, 1909
- XIII. Irmãos Grimm, *Fadas e Gnomos – Contos Infantis*, 1910

Praticamente todos os contos da *Biblioteca das Crianças* foram traduzidos por Henrique Marques Júnior, com exceção da adaptação do relato do Barão de Münchausen. Para a tradução dos contos dos Irmãos Grimm e de Hans Christian Andersen, o autor recorreu sobretudo a versões francesas previamente traduzidas, seguindo a prática comum à época de difusão intermediada da literatura infantil europeia.

Contou ainda com o apoio e aconselhamento de Carolina Michaëlis de Vasconcelos (1851–1925), ilustre filóloga e germanista, que o orientou na escolha e tradução de dois contos dos Irmãos Grimm incluídos na coleção: *O Príncipe Sapo ou O Fiel Henrique* e *A Amoreira*. Esta colaboração reforça a importância da obra de Henrique Marques Júnior, colocando-a sob a influência direta de uma das mais prestigiadas intelectuais do seu tempo, o que lhe conferiu maior legitimidade académica e cultural.

O conto de tradição popular, ou de inspiração nesse universo narrativo, afirmou-se, nesta época, como género privilegiado de leitura para crianças. Paralelamente à coleção organizada por Henrique Marques Júnior, também Ana de Castro Osório desenvolveu a sua *Biblioteca Para as Crianças*, igualmente assente em narrativas de origem popular. Contudo, enquanto Osório manifestava uma clara preferência pelos contos tradicionais portugueses (ainda que tenha dedicado um dos números da série aos contos dos Irmãos Grimm), Henrique Marques Júnior valorizou sobretudo contos estrangeiros, integrando na sua coleção nomes fundamentais da tradição literária infantil europeia.

A coleção *Biblioteca das Crianças* marcou o início de uma carreira literária consagrada ao público infantojuvenil, que Henrique Marques Júnior viria a prosseguir com outras coleções editoriais, frequentemente designadas de *Bibliotecas*, uma denominação que se tornaria a sua predileta e uma marca distintiva do seu projeto literário e pedagógico:

«por uma questão de tradição, pois que quase todas as colecções até então publicadas para os mais novos tinham sido assim apresentadas, e também, muito provavelmente, por uma questão de estratégia editorial, já que o termo cria uma expectativa maior de abrangência, de totalidade e de representatividade» (Cortez, 2005, p.172).

Seguiu-se a coleção de seis livros, a *Biblioteca Infantil* (1912–1915), editada pela benemérita Casa de Guimarães, com contos breves de vários autores, predominantemente franceses.

A Biblioteca Infantil (Lisboa, Guimarães & C.^a Edição) integra:

- I. *O Livro de Marieta*, 1912
- II. *O Livro de Leonor*, 1913
- III. *O Livro de Beatriz*, 1913

- IV. *O Livro de Teresa*, 1913
- V. *O Livro de Helena*, 1914
- VI. *O Livro de Luísa*, 1915

Num primeiro momento, o volume inaugural da coleção foi iniciado em colaboração com a escritora e tradutora Maria O'Neill. Contudo, esta acabaria por se desvincular do projeto devido a uma proposta de parceria de António Maria Pereira, que visava a criação de uma coleção literária própria destinada ao público infantil.

Nesta coleção, ao contrário das que Henrique Marques Júnior (1881–1953) havia anteriormente coordenado, observa-se um afastamento do cânone mais restrito da literatura infantojuvenil, já então consolidado e com contornos definidos (Cortez, 2005, p. 173). O autor optou deliberadamente por selecionar escritores pouco conhecidos e/ou considerados datados, dando particular relevo a autores franceses. Entre os nomes escolhidos encontram-se Marc Saunier (1886–1958), Henry Teichmann (datas desconhecidas), Henry de Gorsse (1868–1936), Jean Marbel (datas desconhecidas), Ivan d'Urgel (1863–1947), Paul de Guyde (datas desconhecidas), Anna Mouans (datas desconhecidas), Louis Sonolet (1874–1928), Auguste Bailly (1878–1967), Jacques Porcher (datas desconhecidas), Émile de Girardin (1806–1881) e a Condessa de Magallon (1871–1950), entre outros.

Esta orientação editorial revela a intenção de Marques Júnior em alargar o horizonte de leituras propostas às crianças e jovens, trazendo para o espaço da literatura infantojuvenil nomes menos consagrados, que, embora marginalizados pelo cânone, ofereciam diversidade temática e estilística.

Ao contrário dos contos que compunham a *Biblioteca das Crianças*, nesta coleção privilegiaram-se os contos morais em detrimento do maravilhoso e do fantástico. Esta opção reflete uma visão mais conservadora da literatura destinada à infância, podendo dever-se ao facto de não se tratar de uma coleção concebida exclusivamente por Henrique Marques Júnior. Assim, é possível que o autor não se tenha conseguido distanciar inteiramente do projeto inicial que lhe estava subjacente, limitando a autonomia das suas escolhas.

A convite de Lourenço de Melo, proprietário da Casa Garrett, Henrique Marques Júnior (1881–1953) assumiu a direção da coleção *Biblioteca Ideal* (1921–1922), retomando a conceção de base que já havia orientado a sua atividade editorial anterior, particularmente no que dizia respeito à criteriosa seleção de textos e autores:

- I. Miguel de Cervantes Saavedra, *D. Quixote de la Mancha*, 1921;
- II. Jonathan Swift, *Viagens de Gulliver*, 1921 (2.^a ed., 1926);

III. *Mil e Uma Noites*, 1922.

Esta Biblioteca tinha como público-alvo o leitor juvenil. No âmbito da mesma, o autor produziu adaptações de grandes clássicos universais, como *Dom Quixote de la Mancha*, *As Viagens de Gulliver* e alguns contos das *Mil e Uma Noites*, entre os quais “Ali Babá”, “O Mercador e o Génio”, “O Cavalo Encantado e Hassan” e “O Cordoeiro”.

Para além dos volumes efetivamente publicados, Henrique Marques Júnior chegou ainda a preparar três novos títulos com base em narrativas internacionais. Contudo, estes nunca chegaram a ver a luz da imprensa: *Os Cavaleiros da Távola Redonda* (inspirado nas lendas do Rei Artur), *As Aventuras de Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe, e *Tartarin de Tarascon*, de Alphonse Daudet (M. J., 1928).

Logo depois, Marques Júnior preparou a coleção *Biblioteca Azul*, inicialmente projetada para ser publicada pela *Livraria Científica de Lisboa*. Contudo, devido à escassez de verbas da editora e à sua posterior falência, o plano acabou por não se concretizar. Assim, apenas um volume da coleção chegou a ser editado: *Páscoa Infantil*, publicado em 1922 sob a chancela da Casa Editora Henrique Torres, amigo pessoal do autor.

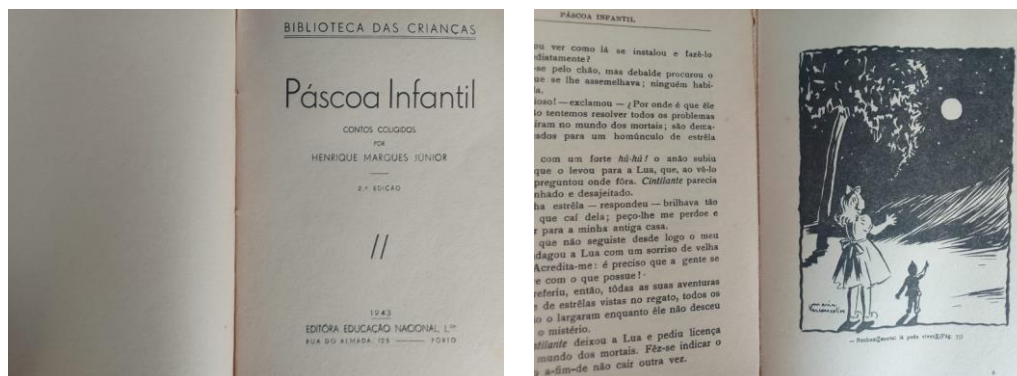


Figura 41: *Páscoa Infantil* (1943), de Henrique Marques Júnior

Páscoa Infantil funciona como título temático e como o prólogo de Xavier da Cunha afirma «livro que lhes vai dedicado em comemoração de uma solemnidade augustíssima: a Ressurreição de Jesus-Christo» (Júnior, 1922, p.III). O volume *Páscoa Infantil* retomou a tradição de divulgar contos populares ou de inspiração popular, reunindo neste caso narrativas de diferentes origens culturais: dois contos irlandeses, um africano e um indiano. A obra apresenta forte intenção pedagógica, moral e religiosa, evidenciando-se como um texto orientado que visa a formação do leitor. A narrativa caracteriza-se pela presença do elemento maravilhoso, integrando acontecimentos fantásticos numa estrutura linear de fácil compreensão. Quanto ao narrador, heterodiegético que assume uma posição externa à

ação, mas que detém um conhecimento integral dos acontecimentos, das personagens e dos espaços. *Páscoa Infantil* pretende educar moralmente, transmitir valores cristãos e entreter através do elemento maravilhoso, como se observa na seguinte passagem: «... o filho de Tamil era um grande e corpulento elephante preto...» (1922, p.18). Constatamos que o papel social da mulher enquanto valor normativo está patente no texto «Para uma rapariga é mais proprio velar pelos amanhos domesticos do que manejar uma lança...» (1922, p.16). Esta perspetiva reflete claramente os valores sociais da época, reforçando a função moralizante e educativa.

Em 1925, Henrique Marques Júnior (1881–1953) assumiu a direção de mais duas coleções destinadas ao público infantil e juvenil: a *Coleção Manecas*, que conheceu grande longevidade, prolongando-se até à década de 1970, e a *Biblioteca Maravilhosa para Crianças* (1926–1928), composta por nove volumes, dos quais sete foram organizados e traduzidos pelo próprio autor.

A coleção *Biblioteca Maravilhosa para Crianças*, editada pela Livraria Popular de Francisco Franco, estava repleta de contos de tradição popular e de contos maravilhosos:

- I. *Aladino ou a Lâmpada Maravilhosa*, 1926;
- II. *O Anão Amarelo*, 1926;
- III. *Se eu fora rei...*, 1926;
- IV. *Príncipes e Princesas Encantados*, 1927;
- V. *O Príncipe Sapo e Outros Contos*, 1927;
- VI. *No País dos Encantos*, 1927;
- VII. *Histórias Maravilhosas*, 1927;
- VIII. *Branca de Neve e Outros Contos*, 1927;
- IX. *A Boneca Mágica e Outros Contos*, 1928.

Tal como já referido, a seleção diversificada das narrativas desta coleção abrangia tanto contos de tradição popular como contos maravilhosos. Entre eles figuravam versões das *Mil e Uma Noites* traduzidas por Antoine Galland (1646–1715), os célebres contos da Condessa d'Aulnoy (1652–1705), além de lendas oriundas de diferentes regiões do mundo, nomeadamente da Dinamarca, Irlanda, Marrocos, China e Japão. A coleção incluía ainda novos contos dos Irmãos Grimm, alguns dos quais já haviam sido contemplados na sua primeira grande iniciativa editorial, a *Biblioteca das Crianças*.

Em meados da década de 1920, Henrique Marques Júnior (1881–1953) propôs ao editor Carlos Bregante Torres (1879–1973) a criação de uma coleção infantil a publicar pela casa editorial *João Romano Torres*. Assim nasceu a *Coleção Manecas*, um projeto de enorme êxito que perdurou durante quase cinquenta anos, entre 1925 e 1971.

A estratégia editorial foi determinante para o grande êxito da coleção, apoiada numa seleção criteriosa de autores, na valorização das ilustrações e numa apresentação particularmente atrativa, com caracteres de leitura ampliada e impressão gráfica a cores. Acresce ainda a opção pela venda a preços acessíveis, o que contribuiu para a sua ampla difusão entre o público. Cada volume apresentava uma extensão média entre quarenta e setenta páginas.

Mais uma vez, Henrique Marques Júnior aplicou a sua fórmula de sucesso ao privilegiar «contos e lendas da tradição popular de várias origens e contos maravilhosos de autores de renome, muitos deles já incluídos nas anteriores coleções» (Cortez, 2005, p.176). Manteve-se à frente da coleção até finais da década de 1930, período em que foram publicados os seguintes volumes:

- I. *A Gata Borralheira e Outros Contos de Fadas*, 1925;
- II. *O Gigante dos Cabelos d'Ouro e Outros Contos de Fada*, 1925;
- III. *O Barba-Azul e Outros Contos de Fadas*, 1925;
- IV. Berta Leite – *A Lenda dos Náufragos*, 1926;
- V. Miguel Cervantes – *Aventuras de D. Quixote*, 1927;
- VI. *A Princesa Pele de Burro e Outros Contos*, 1927;
- VII. *O Bailado das Fadas e Outros Contos*, 1932;
- VIII. *A Princesa Rã e Outros Contos*, 1932;
- IX. *A Tabaqueira Mágica e Outros Contos*, s/d;
- X. Leyguarda Ferreira – *O Príncipe Morcego e Outros Contos*, 1934;
- XI. *As Noivas do Gigante e Outros Contos*, 1935;
- XII. Leyguarda Ferreira – *O Sapatinho do Natal – Episódios da Vida de Jesus*, s/d;
- XIII. *Alice no País das Maravilhas*, s/d;
- XIV. Leyguarda Ferreira – *O Castelo dos Dragões Vermelhos e Outros Contos*, s/d;
- XV. *No Reino dos Brinquedos e Outros Contos*, s/d;
- XVI. Leyguarda Ferreira – *O Feiticeiro da Montanha e Outros Contos*, 1936;
- XVII. *A Cadeira do Diabo e Outros Contos*, s/d.

Como tradutor ao serviço da editora *João Romano Torres*, Henrique Marques Júnior realizou em 1920 a tradução do romance *Madalena Féral*, de Émile Zola (1840–1902). Em colaboração com o seu pai, traduziu ainda dezenas de títulos da vasta produção romanesca de Emilio Salgari (1862–1911), autor que, graças ao trabalho de ambos, alcançou grande popularidade «e se tornou um verdadeiro best-seller da literatura juvenil em Portugal» (Cortez, 2005, p.179).

Apaixonado pela literatura destinada à infância, Henrique Marques Júnior colaborou com textos originais e adaptações em diversos periódicos e revistas da época, como *O Ocidente*, *Serões*, *ABCzinho*, *Pim-Pam-Pum*, *O Papagaio*, *O Sr. Doutor* e *O Mosquito*. Nessas publicações, utilizou vários pseudónimos, entre os quais Carlos Soares, Rui de Alboim, Hemarjú, Artur de Castro, Vasco da Costa e Vasco Marques.

O seu interesse pelo teatro infantil levou-o também a redigir algumas peças, entre as quais *Uma Lição de Dança* (1901), escrita em colaboração com Luís Lima e composta por um ato único, e o espetáculo de revista *O Pagode Chinês* (1912), desenvolvido em parceria com Rafael Ferreira.

Retomando a perspectiva de Cortez (2005, p.179), o trabalho de Henrique Marques Júnior,

«nota-se um “rasgo” de editor e um bom sentido de avaliação de oportunidades no quadro do mercado literário do tempo (...) foi exatamente esta visão editorial que garantiu o êxito da maioria das colecções dirigidas por Marques Júnior e ajudou a abrir a literatura para crianças e jovens um espaço próprio no sector editorial e livreiro».

Henrique Marques Júnior publicou também a monografia – *Algumas achegas para uma bibliografia infantil* (1928), considerada a primeira bibliografia portuguesa relativa à investigação na área de literatura para crianças e jovens em Portugal, na primeira metade do século XX.

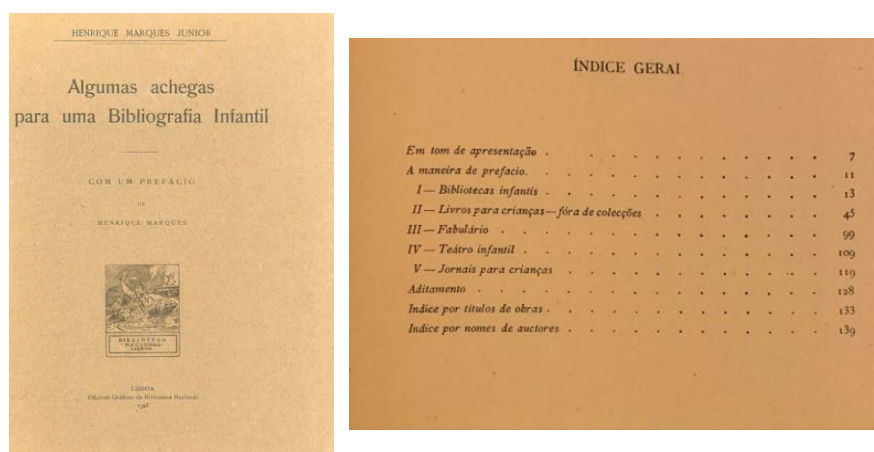


Figura 42: *Algumas achegas para uma Bibliografia Infantil* (1928), de Henrique Marques Júnior

13.12. De Maria Veleda – A tutora inconformada da I República

Detalhes biográficos

Maria Veleda (1871–1955), pseudónimo de Maria Carolina Frederico Crispim, nasceu em Faro em 1871, no seio de uma família burguesa. O pai, de ascendência britânica, era uma figura influente

na vida social e cultural da cidade, especialmente nos arredores da sua residência. Nas suas *Memórias*, a autora recorda que nunca lhe faltou o afeto dos pais, em particular o da mãe, presença constante nos momentos mais conturbados da sua vida, segundo testemunhos biográficos (Correia, 2011).

Recebendo uma educação cuidada, herdou do pai o gosto pela leitura e pelo teatro, dado que, desde tenra idade, teve contacto com livros e jornais. Frequentou um colégio dos três aos seis anos e, aos quatro, já sabia ler e escrever. O envolvimento direto do pai na vida cultural de Faro, enquanto responsável pela Sociedade Teatral, proporcionou-lhe proximidade com o meio artístico, participando desde cedo em representações. Aos sete anos, estreou-se em palco com um pequeno papel na peça *Lenço Branco*, apresentada no Teatro Lethes, experiência que despertou a sua paixão pelo teatro.

Contudo, a situação confortável da família alterou-se drasticamente com a morte do progenitor, em 1882, que conduziu ao declínio económico do agregado. Perante essas dificuldades, Maria Veleda decidiu, aos quinze anos, iniciar a sua atividade profissional, dando lições particulares, ao mesmo tempo que se dedicava à escrita de contos, novelas e poesia. Encontrou, desde logo, acolhimento para a sua produção literária na imprensa regional, estreando-se com publicações no jornal algarvio *O Distrito de Faro*.

Numa sociedade altamente preconceituosa relativamente às mulheres, as escolhas profissionais eram muito reduzidas e uma das únicas profissões, ditas “aceitáveis”, era a de professora, conforme documenta Monteiro (2011).

Em 1890, com apenas dezanove anos, Maria Veleda demonstrou a sua profunda afetividade e vocação maternal ao adotar um bebé de catorze meses, filho dos caseiros da quinta da família. A criança, Luís Frederico Viegas, foi educada por ela como se de um filho legítimo se tratasse.

Maria Veleda nutria um profundo desejo de se afirmar como escritora e, nesse sentido, intensificou a publicação de poesia, contos, novelas e crónicas na imprensa algarvia e alentejana, privilegiando frequentemente temas de carácter feminista e educativo. Foi nesse período que conheceu o poeta Francisco Xavier Cândido Guerreiro (1871–1953), por quem se apaixonou intensamente e com quem teve um filho, Cândido Guerreiro Xavier da Franca (1899–1977).

Apesar da relação, recusou casar-se com o poeta, por não se sentir amada de forma plena, convicta de que as mulheres deveriam contrair matrimónio apenas por amor e não por convenções sociais, prática comum no seu tempo. Esta decisão levou-a a assumir a condição de mãe solteira, desafiando abertamente os estereótipos e as normas da sociedade da época.

Emancipação feminina, as crianças e a república

Pioneira na defesa da educação infantil, dos direitos das mulheres, dos ideais republicanos e dos princípios da liberdade, igualdade e democracia, Maria Veleda destacou-se como uma das vozes mais ativas do seu tempo. Assumiu a direção do primeiro movimento feminista português, a *Liga Republicana das Mulheres*, e conquistou ainda o cargo de responsável por uma coluna no jornal *República*, intitulada *A Tribuna Feminina*, inicialmente dedicada a temas como modas e bordados (Monteiro, 2012).

Sob a sua orientação, porém, esta rubrica diária, publicada de segunda a sábado, transformou-se num espaço de reflexão e debate cultural, abordando áreas tão diversas como crítica literária e teatral, poesia, perfis de mulheres notáveis, bem como contos originais ou traduzidos. Às quintas-feiras, a coluna era inteiramente dedicada às crianças, reafirmando o compromisso de Maria Veleda com a educação e a literatura infantojuvenil.

Numa época em que a literatura destinada à infância era praticamente inexistente, Maria Veleda publicou, em 1902, a coleção de contos *Côr-de-Rosa*. Nesse mesmo ano, preocupada com o grave problema do analfabetismo e com a persistente submissão da mulher ao sexo masculino, aos preconceitos sociais e à doutrina eclesiástica, lançou o opúsculo *Emancipação Feminina*, no qual exaltava os seus ideais republicanos e feministas.

Tornou-se professora primária em várias localidades do Alentejo e do Algarve e, em 1905, fixou-se em Lisboa. Na capital, lecionou no Centro Escolar Republicano Afonso Costa e no Centro Escolar Republicano da Ajuda, experiências que lhe proporcionaram contacto direto com prestigiados dirigentes do Partido Republicano e despertaram progressivamente o seu interesse pela vida política. Já convertida aos ideais republicanos, foi iniciada na Maçonaria por Magalhães Lima (1850–1928), Grão-Mestre do Grande Oriente Lusitano Unido. Paralelamente, estabeleceu relações com destacadas feministas, entre as quais Ana de Castro Osório, com quem partilhou tertúlias literárias, redes de sociabilidade intelectual e compromissos associativos.

Em 1907, envolveu-se na criação da Associação Fundadora de Escolas Maternais e do Grupo Português de Estudos Feministas, da Liga Republicana das Mulheres Portuguesas.

Com o intuito de acolher crianças desfavorecidas e educar crianças abandonadas ou em perigo moral, a *Liga Republicana das Mulheres Portuguesas*, fundou, assim, a *Obra Maternal*, por iniciativa de Maria Veleda, em 1909:

«A “Obra Maternal” foi fundada pela iniciativa de Maria Veleda, a alma mais piedosamente revolucionária que conhecemos. Maria Veleda propôs à Liga este trabalho de saneamento social, que consiste em acabar com a mendicidade infantil, em retirar das ruas e recolher essas pedintes, crianças abandonadas, que são vítimas da mais ignóbil exploração. A Liga, aplaudindo calorosamente a lembrança, manifestou o seu desejo de que ela se pusesse em prática, elegendo logo uma comissão para tal fim, de que naturalmente seria – e é – presidente Maria Veleda» (Jornal o Radical, 1910).

Frequentemente, Maria Veleda escrevia em jornais e revistas acerca das crianças abandonadas e maltratadas, destacando-se a publicação de dois artigos no periódico *A Vanguarda*, em julho de 1909, intitulados *Mártires* e *Boémia Infantil*.

A instituição *Obra Maternal* manteve-se em funcionamento até 1916, sustentada pela solidariedade civil e pelas receitas angariadas em quermesses e saraus teatrais. Estes eventos apresentavam peças cômicas e dramáticas escritas e protagonizadas por Maria Veleda. Entre as suas obras destacam-se as peças *Escrava*, *Redenção*, *A Lei*, *Mulher Ideal*, *Único Amor* e *A Minha Menina* (cinco dramas e uma comédia, respetivamente) que foram representadas em teatros reconhecidos, tais como Étoile, Trindade, Gimnásio e República.

Em 1912, o governo republicano nomeou Maria Veleda Delegada de Vigilância da Tutoria Central da Infância de Lisboa, cargo que desempenhou até 1941. Esta instituição era responsável pela recolha de crianças carenciadas, desamparadas, pedintes e em situação de delinquência.

Numa época em que a mulher se encontrava confinada às tarefas domésticas, Maria Veleda criou cursos noturnos dirigidos a mulheres e raparigas analfabetas, com o objetivo de lhes ensinar a ler, a escrever e a promover a sua educação cívica. Estes cursos pretendiam prepará-las para o exercício de uma profissão e para uma participação ativa e consciente na vida política. As aulas decorriam no Centro Republicano Afonso Costa e nos Centros Republicanos António José de Almeida e Boto Machado. Como sublinhou a própria Veleda, «Educar a mulher é contribuir para a redenção da pátria» (Veleda, 1914, p. 4).

Na sequência da publicação de um artigo no jornal *A Vanguarda*, a 9 de fevereiro de 1909, no qual, após o regicídio, acusava a rainha D. Amélia de falsidade, egoísmo e hipocrisia, Maria Veleda, combativa adversária da Monarquia e do clericalismo, foi condenada por abuso da liberdade de imprensa. Paralelamente, esteve sujeita a constantes ameaças de morte e perseguições por parte de membros do sector católico e monárquico conservador. A condenação implicou o pagamento de uma multa pesada, cuja liquidação revelou-se impossível para a autora. Foi então que Ana de Castro Osório

promoveu uma subscrição entre as mulheres portuguesas, destinada a angariar fundos, o que possibilitou a obtenção do montante necessário para o pagamento da coima.

Enquanto dirigente da *Liga Republicana das Mulheres Portuguesas* e das revistas *A Mulher e a Criança* e *A Madrugada*, entre 1910 e 1915, empenhou-se também na luta pelo sufrágio feminino.

Após a Implantação da República, integrou o Grupo Pró-Pátria, percorrendo o país de lés a lés em defesa do regime republicano ameaçado pelos monárquicos resistentes. A fim de combater a superstição, o obscurantismo e o fanatismo religioso, fundou o “Grupo das Treze”, em 1911.

Em consonância com o Partido Democrático de Afonso Costa, Maria Veleda associou-se aos conspiradores envolvidos na preparação do golpe revolucionário que depôs o ditador General Pimenta de Castro, apoiando ainda a entrada de Portugal na Primeira Guerra Mundial.

Através da Escola de Solidariedade Feminina, criada em 1914, as crianças podiam complementar a sua educação com o projeto de uma escola infantil, divulgado pelo jornal *A Madrugada*. Este projeto, destinado primordialmente ao sexo feminino, às filhas das sócias da Liga, abrangia crianças dos 5 aos 7 anos e não se limitava apenas à instrução primária dos dois primeiros graus, mas incluía também aulas de português, francês, piano, desenho, bordados, corte, costura, chapéus e engomadoria.

Esta iniciativa começou a funcionar na sede da Liga das Mulheres Republicanas, oferecendo aulas diurnas para crianças e aulas noturnas para mulheres e raparigas maiores de doze anos, tudo sob a direção de Maria Veleda. As aulas eram inteiramente gratuitas, mesmo para pessoas alheias à coletividade (...) (Veleda, 1914, p. 14).

Maria Veleda defendia a existência de uma escola laica, moderna e livre de limitações religiosas,

«a escola laica deve fazer triunfar os humildes; - há que fazê-los triunfar! Mas para que dessa missão libertária se colham frutos ótimos, é preciso que a escola seja verdadeiramente livre (...) O professor de uma escola laica deve ter em vista, superiormente aos interesses propriamente instrutivos dos seus alunos, os interesses educativos deles e o seu futuro de redenção. Deve instruir, educando. Educar é preparar o homem para a grande luta do pensamento; é completar a instrução» (Veleda, 1906, p.1).

Em consequência das leis de separação entre o Estado e a Igreja, bem como da laicização do ensino, o regime republicano enfrentava um enorme desafio na concretização das suas promessas de prioridade à educação. Contudo, sempre que se verificava um incumprimento dessas promessas, o regime recorria ao mesmo argumento: a escassez de recursos financeiros.

A instabilidade governativa, as divergências entre os membros do republicanismo, o assassinato do presidente da República, Sidónio Pais, e o massacre da Noite Sangrenta, ocorrido a 19 de outubro de 1921, durante o qual as forças da GNR assassinaram os chamados heróis do 5 de outubro, geraram profunda desilusão na vida política de Maria Veleda. O desencanto com os sucessivos governos republicanos, que não lograram cumprir os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, conduziu-a ao afastamento do ativismo político, dedicando-se então ao espiritualismo.

«Ao romantismo dos primeiros tempos, à febre do Ideal sucedia uma época que ameaçava subverter tudo quanto de belo e nobilitante se tinha sonhada. Não era aquela República que eu havia visionado; desinteressei-me da política, que já não era a aspiração que norteava os meus passos, à conquista de uma sociedade melhor» (Veleda, 1950, p.5).

Adoeceu gravemente e, sem meios de subsistência nem sistema de previdência a que recorrer, contou com o apoio das amigas da Liga Republicana das Mulheres Portuguesas e de alguns políticos republicanos. Uma dessas amigas disponibilizou-lhe uma casa na Aldeia de Vilares, na Beira Baixa, onde pôde descansar e recuperar, vivendo dias tranquilos e prósperos na região.

Após a recuperação da grave doença, retomou os seus hábitos profissionais, tornando-se jornalista nos jornais *O Século* e *A Pátria de Luanda*.

Atraída pelo universo da espiritualidade e do esoterismo, fundou, em 1925, o “Grupo Espiritualista Luz e Amor”. Dinamizou a organização do I Congresso Espírita Português e colaborou na criação da Federação Espírita Portuguesa.

Publicações

Publicista dotada de excelentes recursos, Maria Veleda colaborou em vários jornais locais, nomeadamente *O Círculo das Caldas*. Em 1891, contribuiu para o jornal *Pequeno em Tudo*, dirigido por Cândido Guerreiro, e, em 1893, para o periódico *O Algarve*. Em 1894, publicou no *Almanaque de S. Braz de Alportel* e em *O Futuro*. No ano de 1897, escreveu para os periódicos *Almanaque das Senhoras*, *Repórter* e *A Tarde*.

Em 1898, colaborou em *O Lidador*, também dirigido por Cândido Guerreiro. No ano 1900, escreveu para *A Folha de Beja* e para a revista *Ave Azul*. A partir de 1901, passou a escrever regularmente no jornal *A Tradição*.

Em 1902, destacou-se nas revistas *A Crónica*, *Lisboa Elegante* e *Revista de Arte Sociedade Futura* (esta última publicada quinzenalmente em Lisboa) estreando-se com o artigo “Mamã”, no qual

expressa a sua preocupação com a educação infantil. No mesmo ano, publicou a coleção *Biblioteca Infantil – Contos Côr-de-Rosa* e o opúsculo *Emanipação Feminina*.

Em 1903, colaborou nos jornais *Cruzeiro do Sul* e *Almanaque do Algarve*. Já em 1904, publicou o artigo *Mulheres e Crianças*, considerado um manifesto do seu amor pela infância

«boa ou má, proveitosa ou negativa que se lhes ministrar, depende a glória ou a baixeza do amanhã. Se uma criança que morre pode ser considerada um miserável a menos, também pode ser considerada uma esperança que se desfolha. Por isso eu amo as crianças. Amo-as porque são fracas, porque são desprotegidas... E também porque o futuro lhes pertence, porque de cada um há-de jorrar a luz que ilumine a treva desta sociedade injusta e gangrenosa» (Veleda, 1904, p.39).

AA sua atividade de escrita e colaboração em periódicos foi intensa e diversificada. Colaborou no jornal *A Vanguarda* (1906) e dirigiu a secção “Tribuna Feminina” no jornal *A República*, onde publicou o artigo “A Propósito” (1908). Publicou também o artigo “Carta a Uma Dama Franquista” e o livro *A Conquista – Discursos e Conferências*.

Em 1910, dirigiu a revista *A Mulher e a Criança* e escreveu para a *Revista Pedagógica*. No ano seguinte, contribuiu para *O Tempo* e para *A Capital*. Em 1912, colaborou em *A Folha*. Foi diretora da revista *A Asa* e tornou-se jornalista de *O Século*, em 1919.

No ano seguinte, colaborou na revista *Luz e Caridade*. Fundou e dirigiu a revista *O Futuro*, em 1921, publicou a novela *A Casa Assombrada*, em 1923 e, no ano seguinte, refundou e voltou a dirigir *A Asa*. Em 1925, integrou a redação de *A Pátria de Luanda*.

Em 1926, começou a colaborar na imprensa espiritualista portuguesa, publicando artigos reflexivos, textos memorialistas e poesia na revista *Vanguarda Espírita*.

Literatura infantojuvenil

Maria Veleda assumiu a direção da coleção *Biblioteca Infantil* em 1902, cuja redação e administração se situavam na localidade de Serpa. Confirmando as suas palavras, a coleção destinava-se a «recriar essas deliciosas cabecinhas louras que fazem a alegria poética de cada lar, constituída por contos populares, ouvidos aqui e acolá, ou meramente pequenas histórias criadas pela inventiva da diretora desta publicação» (Contracapa, 1.º fascículo, 1912).

Esta coleção teve um papel significativo no panorama da literatura infantil portuguesa, pois surgiu numa época em que este género ainda era pouco explorado e contribuiu para a criação de um repertório cultural acessível às crianças, valorizando contos populares e fomentando o gosto pela

leitura desde a infância. Desta forma, a *Bibliotheca Infantil* representa uma iniciativa pioneira na democratização do acesso à literatura dirigida ao público infantil em Portugal.

A publicação era mensal, apresentando habitualmente cada fascículo composto por 24 páginas e contendo dois contos. Na capa de todos os fascículos, figurava uma frase latina, *sinite párvulos venire ad me*, que significa “deixai vir a mim os pequeninos”. Anualmente, os doze fascículos eram reunidos e editados num único volume, intitulado *Côr-de-Rosa*.



Figura 43: *Bibliotheca Infantil – Côr-de-Rosa* (1902), de Maria Velleda

Nas suas *Memórias*, Maria Velleda recorda que, em 1904, enquanto exercia o magistério primário na vila de Serpa, fez editar os seus contos para crianças, denominados *Côr-de-Rosa*, dos quais saíram doze fascículos mensais que se esgotaram por completo (Velleda, 1950, p. 15). Caracterizada por uma biblioteca singela e despretensiosa, a coleção tinha como objetivo desviar, por breves momentos, a atenção das crianças dos fatigantes trabalhos escolares.

Numa época em que a literatura infantil era praticamente inexistente, como já foi referido anteriormente, esta iniciativa de Maria Velleda mereceu elogios e ampla divulgação na imprensa. A prova disso encontra-se no jornal *Germinal*, que, na sua secção de “Notas e Impressões”, destacou a autora com apreço, assim como o jornal *A Folha de Beja*, que salientou

«a linguagem simples e encantadora, própria para despertar o interesse dos pequeninos seres a quem a apreciada escritora destina o seu trabalho literário e o seu conhecimento das belezas da nossa língua de que sabe como poucos tirar efeitos verdadeiramente admiráveis, concluindo que, os seus contos são pequenos quadros, onde tudo é simples e natural: o assunto, a forma, a graça e a intenção...» (A Folha de Beja, abril de 1902, p.3).

Por sua vez, também João Lúcio Pousão Pereira (1880–1918), escritor e jornalista conterrâneo da autora, registou, na revista ilustrada *A Crónica*,

«a agudeza extrema do seu coração trouxe à obra a plasticidade da cor e a morna voluptuosidade dos ritmos, de forma que o nome Maria Veleda pertence àquela meia dúzia gloriosa de nomes femininos superiores que a nossa literatura actual pode mostrar (...) Nessa série dourada de suaves histórias pôs ela toda a sua sensibilidade enternecida e uma doce filosofia de bondade e de carinho, fundindo, assim, numa alta síntese, o seu papel de mulher e o seu papel de escritora, onde cabe também o generoso e importante papel de educadora» (A Crónica, julho de 1902, p.1).

O facto da obra se ter esgotado rapidamente, conforme referido anteriormente, evidenciava a qualidade dos textos e o crescente interesse por literatura destinada a crianças que começava a emergir na época.

Foram publicados dez fascículos, compostos pelos seguintes contos:

- 1.º fascículo – *O sapatinho do Menino Jesus* e *Nenúfares*;
- 2.º fascículo – *A oração do pastorzinho* e *Coração de ouro*;
- 3.º fascículo – *Doce Providência* e *Santa Rosa*;
- 4.º fascículo – Uma fábula e *Passatempos e Variedades Infantis*;
- 5.º fascículo – *A Princeza Esperança* e *O Brasileiro*;
- 6.º fascículo – *O Paraíso Perdido*, *Sem Memória* e *Passatempos e Variedades Infantis*;
- 7.º fascículo – *As Três Princezas*;
- 8.º fascículo – *A Menina Diabrete*, *Um Bom Exemplo* e *Passatempos e Variedades Infantis*;
- 9.º fascículo – *O Ninho de Pintassilgos* e *Fábulas*;
- 10.º fascículo – *Aventuras do Dr. Universal*.

Esta coleção diversificada e rica em temas demonstra o empenho de Maria Veleda em proporcionar uma oferta literária variada que cativasse e educasse o público infantil.

A maior parte dos contos continha uma função moralizante e, segundo as palavras publicadas no jornal *A Folha de Beja* relativamente à coleção, «cada um dos seus contos é o desenvolvimento claro e primoroso de um princípio moral ou a insinuação de um sentimento superior e delicado» (A Folha de Beja, 1902, p.3).

No conto *A oração do pastorzinho*, os princípios essenciais são a ingenuidade e a inocência, recompensadas pelas bênçãos divinas. Em *Coração de Ouro*, aborda-se a honestidade e o valor intrínseco desta virtude. Já em *Santa Rosa*, o tema central é o ciúme, contraposto à virtude do

altruísmo. Em *A Princesa Esperança*, sublinha-se e enaltece-se o valor da simplicidade, enquanto, em *O Brasileiro*, é explorada a importância do reconhecimento associado à grandeza de espírito. Em *O Paraíso Perdido*, a curiosidade excessiva é destacada como um defeito grave e prejudicial. No conto *Um Bom Exemplo*, louva-se o perdão das ofensas alheias, enquanto *O Ninho dos Pintassilgos* defende o respeito pelos animais, considerados iguais aos homens perante o Criador. No texto *Passatempos e Variedades Infantis*, a autora pretende incentivar o gosto pela leitura e pela escrita de forma lúdica, incluindo, neste fascículo, jogos, charadas, logótipos e correspondência.

Evidenciando o gosto de Maria Velela pela narrativa, todos os contos são escritos em prosa, com exceção de *A Menina Diabrete*, que foi composto em verso. Característica de toda a sua obra, a autora estabelece uma relação dialógica com o narratário, demonstrando carinho e cumplicidade, como exemplifica a seguinte transcrição:

«Para variar vou contar-vos hoje, meus queridos filhos – que o sois todos do meu coração! (...) eu bem sei que interessam vivamente a vossas cabecinhas gentis (...) Mas vamos ao conto (...) – Sabeis já o que lhes faltava? – O que vossas mães mais ditosas do que esta Rainha possuem: - faltava-lhes um filho» (Velela, 1902, 5º fascículo, p.99-100).

Para além do carácter moralizante, os contos de Maria Velela apresentavam um forte cunho religioso, revelando alguma ingenuidade e credulidade por parte da autora. A sua vocação para a escrita e para a educação encontrava-se intimamente ligada à sua afetividade e sensibilidade, na convicção de que a educação e a cultura proporcionam felicidade tanto a nível individual como coletivo.

A paixão da professora, jornalista, feminista, republicana, livre-pensadora e espiritualista pela leitura e pela escrita está bem patente na seguinte citação: «Não há nada que mais deleite os espíritos sequiosos do que as páginas de um livro amado ou a folha em branco que se oferece como a confidente das nossas almas. Ler, escrever... - Não conheço satisfação superior ou mesmo igual» (Velela, 1950, p.4).

Maria Velela foi uma mulher de amores: amor pela família; amor pelos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade; amor pela república; amor pelas crianças; amor pelas mulheres e pela sua subsistência; e amor pelo país, que, como a própria indica, poderia ser tão grande e persiste em não crescer.

A leitura pública na I República

Desde os primórdios da civilização, o ser humano procurou registar e transmitir o conhecimento recorrendo a múltiplos suportes materiais, como as tabuletas de argila, os rolos de papiro e os códices de pergaminho. Independentemente da diversidade de técnicas e materiais utilizados ao longo das épocas e culturas, todos estes meios desempenharam uma função essencial e convergente: a preservação da memória e a difusão do saber desenvolvido pela humanidade (Santos, 2012).

A palavra “biblioteca”, de origem grega – *bibliothēkē* –, chegou ao português através do latim *bibliotheca*, tendo o significado de 'caixa' ou 'depósito de livros', associando-se tanto ao livro quanto à coleção ou acervo organizado de obras. Nos primórdios, as bibliotecas assumiam primordialmente a função de acumular conhecimento, sendo instituições de acesso restrito e não abertas ao público em geral. Neste contexto inicial, não se estabelecia uma diferenciação formal entre biblioteca – enquanto espaço de transmissão de saberes – e arquivo, pois ambas as funções coexistiam numa única instituição. Posteriormente, os arquivos passaram a concentrar-se na preservação de testemunhos directos de determinada época – documentos originais não modificados –, ao passo que as bibliotecas se especializaram na reunião dos produtos intelectuais e espirituais das gerações, reunindo documentos elaborados e organizados para fins de estudo e transmissão do conhecimento (Serrai, 1975, p. 142).

A génese das bibliotecas pode ser traçada até à antiga Mesopotâmia, onde se preservavam tábuas de argila em espaços especificamente destinados a esse fim. Contudo, é no contexto da civilização egípcia que emerge o exemplo mais emblemático da Antiguidade: a Biblioteca de Alexandria (século II a.C. – 48 a.C.), frequentemente assinalada como o verdadeiro centro cultural do mundo antigo (Mey, 2004, p. 74). A sua destruição pelo fogo representou uma perda irreversível, constituindo um dos mais significativos revezes para a transmissão e continuidade do saber acumulado entre as civilizações clássicas e os períodos subsequentes. Na verdade,

«A crise e o fim da biblioteca antiga no ocidente prende-se a causas externas, a acontecimentos sociais, políticos e militares que levam ao desaparecimento do Império Romano do Ocidente e a causas internas, como o enfraquecimento e a decadência da tradição filosófica e literária clássica sob o impulso da nova ideologia cristã» (Serrai, 1975, p.144).

Com o declínio e subsequente encerramento das bibliotecas do período romano, assistiu-se à ascensão das bibliotecas de matriz cristã, cuja função se centrava quase exclusivamente nos textos

sagrados. Estas instituições desempenharam um papel determinante na preservação e na difusão da literatura religiosa, funcionando, simultaneamente, como suporte intelectual para a polémica e para o confronto doutrinário com o mundo pagão (Serrai, 1975, p. 144).

Convém, porém, destacar que a configuração das bibliotecas conheceu já diferentes modelos na Antiguidade clássica. Na Grécia, predominavam as bibliotecas de carácter privado, frequentemente restritas e de acesso exclusivo, refletindo o estatuto e os interesses culturais dos seus possuidores. Em Roma, pelo contrário, verificava-se a coexistência de dois modelos distintos: as bibliotecas particulares, que, segundo estudos de Pinheiro (2007 citado por Martins, 2010), constituíam um sinal de prestígio social, de riqueza e de distinção cultural; e as bibliotecas públicas, cujo desenvolvimento se deve, em larga medida, à iniciativa de Júlio César (100 a.C.–44 a.C.), que promoveu a sua criação e até a disponibilização de obras para empréstimo. Neste sentido, como observa Santos (2009, p. 3), as bibliotecas romanas representaram «um verdadeiro avanço na representação física e crítica das chamadas “casas de sabedoria”», configurando um modelo de socialização do saber sem precedentes na Antiguidade.

As bibliotecas medievais registaram transformações praticamente inexistentes em relação ao modelo herdado da Antiguidade, mantendo-se sobretudo como espaços de conservação e ocultação dos livros, inacessíveis ao público em geral e envoltas num forte secretismo que as fazia ser percecionadas como verdadeiras guardiãs de tesouros. Progressivamente, a sua administração passou a ser assumida pelos conventos e mosteiros, enquadrando-se num contexto estritamente eclesiástico, subordinado à autoridade da Igreja Católica, que se afirmava como a principal detentora e reguladora do conhecimento escrito. Por serem de natureza monástica e integradas em espaços religiosos, estas bibliotecas tornavam-se ainda mais inacessíveis a qualquer leigo, reforçando a sua exclusividade e o controlo rigoroso sobre a circulação do saber.

Na Idade Média, podem distinguir-se três tipologias fundamentais de bibliotecas. Em primeiro lugar, as bibliotecas monásticas, já mencionadas, que se encontravam sob a tutela de mosteiros e abadias e desempenhavam um papel essencial na preservação e reprodução dos manuscritos. Em segundo lugar, as bibliotecas particulares, sobretudo notórias em Constantinopla, que pertenciam aos imperadores, à alta nobreza e aos grandes senhores das terras, funcionando como expressão de poder e de prestígio cultural. Por fim, emergiram as bibliotecas universitárias, surgidas a partir do século XI, em estreita ligação com o aparecimento das primeiras universidades europeias. Estas constituíam, numa fase inicial, extensões das ordens religiosas, encontrando-se frequentemente subordinadas à

influência das congregações franciscana e dominicana, o que reforçava a sua forte integração no universo eclesiástico, mesmo no âmbito académico.

Ao longo do século XIII, iniciou-se um processo incipiente de laicização das universidades e do corpo discente, ainda longe, contudo, da intensidade que este fenómeno viria a alcançar nos séculos posteriores. Apesar de a Igreja Católica continuar a exercer um papel determinante no controlo e supervisão das instituições de ensino, algumas universidades começaram a desenvolver mecanismos próprios de subsistência e de organização, o que favoreceu a produção e circulação de novos livros, bem como a diversificação das categorias de saber. Este processo inicial de laicização, embora limitado, representou um passo fundamental na aproximação a um modelo mais aberto, pautado pelo acesso mais alargado ao conhecimento e pela difusão da informação, em certa medida precursor das práticas que caracterizam a universidade moderna.

Com o advento do Humanismo, movimento filosófico e intelectual que floresceu durante o Renascimento e que assinalou a transição entre a Idade Média e a Idade Moderna, as bibliotecas adquiriram uma relevância sem precedentes. As universidades investiram fortemente nas suas infraestruturas e passaram a dispor de bibliotecas grandiosas, não apenas pela imponência arquitetónica, mas sobretudo pela riqueza e diversidade dos seus acervos. Neste contexto, renasce, igualmente, a figura do bibliotecário, que abandona a função meramente passiva de guardião dos livros para assumir um papel ativo na seleção de obras e, sobretudo, na difusão do conhecimento, garantindo o acesso, a organização e a preservação do património intelectual. Como recorda Milanesi (2002, p. 7), enquanto na literatura que recria o contexto medieval, nomeadamente em *O Nome da Rosa*, o bibliotecário surge como figura misteriosa, guardando a chave de um universo secreto e inacessível, no Renascimento, ele transforma-se em verdadeiro mediador cultural, um guia de auxílio na exploração de um novo e mais aberto mundo do saber.

Após séculos de relativa imobilidade, em que as bibliotecas se configuravam como organismos estáticos, pouco preparados para acompanhar as novas dinâmicas, este período de renovação assinala uma viragem decisiva. Entre as transformações mais significativas, destaca-se o surgimento, no século XVI, das bibliotecas nacionais, instituições concebidas com a missão de recolher, conservar e difundir o património bibliográfico de um determinado país, estabelecendo-se como símbolos de identidade cultural e memória coletiva.

A rápida expansão das bibliotecas confrontava-se, porém, com os limites materiais herdados do passado: «as bibliotecas crescem agora rapidamente: os sistemas medievais de conservação dos livros em armários, arcas, estantes de tampo inclinado, não são mais compatíveis com o número de livros

impressos» (Serrai, 1975, p. 148). Este testemunho evidencia de forma clara o impacto da imprensa e da produção em larga escala de livros, que impuseram novas exigências de organização, conservação e acesso, transformando profundamente o conceito e a prática biblioteconómica.

Em 1676, Gottfried Wilhelm Leibniz (1646–1716), considerado por Serrai (1975, p. 152) como «um dos homens mais geniais de todos os tempos», conferiu à biblioteca uma nova dimensão institucional, aproximando-a da escola e atribuindo-lhe o estatuto de espaço público ao serviço da educação e do conhecimento coletivo. Este pensador alemão deixou contributos decisivos no campo da biblioteconomia, cuja influência se repercutiu em diversos países europeus, orientando o desenvolvimento das bibliotecas e abrindo caminho para a consolidação das bases, da ciência, da informação e do conhecimento.

No chamado Século das Luzes (século XVIII), as bibliotecas conheceram um período de notável prosperidade, em sintonia com o espírito crítico e inquisitivo que moldava a época. O gosto pela investigação e pela indagação intelectual difundiu-se como uma tendência cultural dominante, e o acesso às bibliotecas foi progressivamente democratizado. Mais do que meros espaços de conservação de livros, estas instituições passaram a afirmar-se como centros de pesquisa e de formação, desempenhando um papel fundamental na preparação e no amadurecimento dos intelectuais. Paralelamente, assumiram-se como lugares de encontro e sociabilidade erudita, onde se fomentava a circulação de ideias, a colaboração científica e a difusão do conhecimento. Nesse quadro, as bibliotecas tornaram-se protagonistas no progresso das ideias iluministas e na promoção de transformações sociais que redefiniram a modernidade ocidental.

O número de alfabetizados cresceu, sobretudo nos países protestantes, e, nos fins de século, as monarquias absolutas, empenhadas numa educação em massa, introduziram as primeiras reformas referentes à instrução, nomeadamente a sua obrigatoriedade e gratuidade.

É no século XIX, um século marcado por revoluções, por profundas transformações político-económicas e pela afirmação do liberalismo e da classe burguesa, que se verifica a consolidação das Bibliotecas Públicas. O próprio termo “Biblioteca Pública” surgiu já no reinado de D. Maria I, com o alvará régio de 29 de fevereiro de 1796, que instituiu a Real Biblioteca Pública da Corte. A designação evoluiu ao longo dos tempos, tendo passado para “Prima Biblioteca” e, posteriormente, para “Biblioteca Nacional”, já em plena vigência do liberalismo instaurado pela revolução de 1820.

A biblioteca foi concebida como um espaço físico destinado a albergar livros, documentos manuscritos e outros registos, colocados à disposição para a leitura pública. Contudo, durante largo período, não foi amplamente entendida enquanto tal, sendo frequentemente confundida com o

conceito de “livraria”, confusão comum até meados do século XIX. Nesse sentido, merece destaque a contribuição do lexicógrafo luso-brasileiro António Morais Silva (1755–1824), formado em Direito Civil e Canónico pela Universidade de Coimbra, que, em 1789, procurou distinguir de forma decisiva os conceitos ao publicar a primeira edição do *Diccionario da Lingua Portuguesa*, obra considerada pela crítica especializada como o marco inaugural da dicionarística portuguesa moderna.

Até ao século XIX, as bibliotecas mantiveram-se maioritariamente reservadas a uma elite social privilegiada, pois apenas a esta parcela restrita da população era reconhecida autoridade sobre a posse e transmissão do conhecimento (Segbert, Thorhauge, Larsen, Thun & Albrechtsen, 1997). A biblioteca apresentava-se, assim, como um espaço hierarquizado e simbólico, interpretado analogicamente como um templo sagrado da sabedoria, em que o livro assumia a dimensão de objeto sacralizado e o bibliotecário desempenhava o papel de sacerdote e guardião desse templo do saber.

Com a extinção das ordens religiosas, após a revolução liberal, houve a necessidade de preservar as opulentas bibliotecas dos mosteiros, conventos e colégios, sob responsabilidade civil das bibliotecas públicas distritais.

Atendendo a que a escrita era o principal modo de transmissão de ideias, conhecimentos e saberes, a biblioteca era, assim, um instrumento essencial para a leitura ao alcance de todas as classes sociais. Rebelo (2002, p.3) regista:

«É a burguesia reformista e esclarecida que apoia e estimula a democratização do livro, fazendo da leitura um instrumento de progresso, mas também de controlo social. É neste contexto que tem de ser interpretada, a par da oferta e difusão das obras de carácter formativo e profissional, a existência de uma numerosa literatura moral e edificante, que se detecta em quase todas as bibliotecas surgidas no século XIX»

Pode afirmar-se que, até meados do século XIX, as bibliotecas desempenhavam exclusivamente a função de conservar e organizar documentos, assumindo, apenas a partir da segunda metade desse século, um papel efetivamente difusor do conhecimento.

«As Bibliotecas Públicas têm a sua origem no século XIX (...) A educação generalizou-se, o hábito de leitura difundiu-se, o prazer da arte e da música vulgarizou-se. De uma forma progressiva, ao longo deste século, vai-se contrapor à noção do “indivíduo como súbdito”, a ideia do “indivíduo cidadão”. Esta nova visão do indivíduo no contexto social e político coloca a tónica na importância da alfabetização, da cultura e da educação que, por sua vez, impulsionarão o desenvolvimento da imprensa e da literatura e o mercado editorial. É, portanto, neste contexto de vulgarização da educação e do acesso à informação que surgem as primeiras bibliotecas ditas públicas» (Pereira, 2012, p.2).

De acordo com Sobrino (1990), o surgimento das bibliotecas públicas nos países anglo-saxónicos, em meados do século XIX, constituiu um dos momentos decisivos na história das bibliotecas, tendo como finalidade primordial a formação profissional e moral de indivíduos de todas as classes sociais.

O desenvolvimento tecnológico associado à Revolução Industrial fez com que os países anglo-saxónicos introduzissem novos modelos de bibliotecas públicas, «com leitura gratuita para todos, com empréstimo domiciliário e com livre acesso às estantes» (Melo, 2002, p.15), medidas que vieram revolucionar e democratizar o acesso ao conhecimento, visando a integração social.

No mesmo sentido, Correia (2005 citado por Gonçalves, 2012, p.43) considera que

«A biblioteca pública, pelas suas características, emerge como um espaço do saber, na medida que configura um espaço profundamente democrático de fruição da cultura, aberta a todos, independentemente da condição social e do grupo etário. Quanto mais próxima estiver da comunidade que serve, mais probabilidade terá de cativar todos os seus membros, desde tenra idade e ao longo da vida».

Em Portugal, à semelhança de outros países europeus, com a revolução liberal e com a confiscação de bens do clero, criou-se, no ano de 1834, um organismo público liberal, o Depósito das Livrarias Dos Extintos Conventos, que assegurou e distribuiu o espólio bibliográfico e artístico dos conventos expropriados e extintos. Esta entidade de gestão de património bibliográfico existiu até 1841, ano em que se funde com a Biblioteca Nacional de Lisboa. O alargamento do conhecimento a toda a população era o grande objetivo deste organismo e, nesse sentido, foram implementadas uma série de medidas, entre as quais «a criação de uma biblioteca pública em cada capital de distrito, uma biblioteca especializada em cada secretaria de Estado, uma biblioteca geral em cada liceu e a criação de bibliotecas nas mais diversas instituições científicas, educativas, culturais, profissionais» (Pereira, 2012, p.22).

As dificuldades em concretizar estas diligências eram constantes, variando desde a insuficiência de recursos financeiros até aos entraves políticos que se somavam à natureza conventual dos acervos bibliográficos. Tornava-se, por isso, pertinente alterar os princípios fundacionais das bibliotecas conventuais, as quais se limitavam outrora à função de conservação, função esta que já não correspondia às exigências sociais e culturais do novo contexto. Não obstante essas limitações, o liberalismo acabou por impulsionar a criação de um modelo inovador de biblioteca, rompendo com a tradição herdada. Como assinala Barata (2005, p. 46), «o liberalismo consubstancia assim a

emergência da noção de biblioteca pública por oposição ao modelo de biblioteca privada que vigorava no antigo regime».

Perante este cenário, foram criadas em Portugal, como forma de oposição e resposta social, as bibliotecas populares, cuja existência se tornou frequente nos países latinos durante o século XIX. Estas surgiam em estreita ligação com as escolas ou com os municípios e tinham como principal objetivo complementar a instrução formal e, simultaneamente, funcionar como instrumento de moralização dirigido à classe operária. Na sua essência, buscavam alcançar as camadas sociais mais humildes, sendo habitualmente administradas por instituições de ensino ou por municípios, muitas vezes com o apoio de beneméritos locais.

Contudo, à semelhança das bibliotecas públicas, também as bibliotecas populares enfrentavam severas limitações de ordem prática e material, caracterizando-se pelos «escassos recursos, equipamentos medíocres, horários reduzidos e com responsáveis nem sempre bem esclarecidos e preparados para a acção educativa» (Rebelo, 2002, p. 164). Assim, apesar das suas intenções de inclusão e democratização do acesso ao saber, estas bibliotecas continuavam a revelar constrangimentos estruturais que comprometiam o seu pleno funcionamento e eficácia social.

A consolidação da ideia moderna de biblioteca pública revelou-se particularmente difícil em determinados países da Europa Ocidental, entre os quais Portugal. Tal resistência deveu-se, em grande medida, ao facto de alguns pensadores atribuírem maior relevância à conservação do património bibliográfico e cultural enquanto expressão de riqueza e de identidade do Estado, em detrimento da democratização do acesso ao livro por todas as classes sociais (Melo, 2010).

Esta ambiguidade conceptual e funcional relativa às bibliotecas em Portugal prolongou-se até ao período da I República. Nesse contexto, coexistiram bibliotecas com orientações distintas: umas vocacionadas para a expansão e difusão do livro, outras concebidas como repositórios destinados a preservar a alta cultura científica, literária e artística, conforme atesta o *Preâmbulo do Decreto de 18 de março de 1911*.

Com a entrada no século XX, em contraste com o período anterior, registou-se um aumento gradual da qualidade de vida das populações, acompanhado pela expansão do número de leitores e pelo desenvolvimento e democratização da educação. Paralelamente, a produção editorial intensificou-se de forma significativa, ao mesmo tempo que a informação se foi tornando um recurso indispensável ao progresso social e cultural. Em consequência direta deste contexto de transformação, as bibliotecas multiplicaram-se, assumindo um papel central na difusão do conhecimento e no acesso democrático à cultura escrita.

De acordo com Ribeiro (2008, p.3),

«A Visão republicana para este sector de actividade (Bibliotecas), enquadrado num amplo campo da instrução pública foi, sem dúvida, muito fecunda em estudos, produção de textos e promulgação de leis com vista à afirmação de uma área considerada estratégica para o regime político em vigor. Contudo, a falta de meios financeiros e humanos obstou a que muitas das ideias e projectos republicanos tivessem uma concretização efectiva».

A implantação da República em Portugal carregava consigo a expectativa de um país renovado. Os seus dirigentes, profundamente influenciados pelas ideias iluministas, pelo positivismo de Auguste Comte e pelos ideais da Revolução Francesa de 1789, acreditavam que estavam reunidas as condições políticas necessárias para promover o desenvolvimento, o progresso e a regeneração nacional. Entre os princípios fundadores desse projeto republicano destacavam-se a soberania nacional, o sufrágio universal, a descentralização administrativa e a igualdade social, entendidos como pilares de uma nova ordem política e cultural, capaz de romper com as estruturas herdadas do regime monárquico. Carvalho (2001, p.651) regista que

«A República, proclamada em 5 de Outubro de 1910, trazia na sua bagagem revolucionária, o decidido projecto de reformar a mentalidade portuguesa propondo-se executá-lo por diversas vias e, em situação de realce, pela via da instrução e da educação».

O novo projeto de transformação das mentalidades assentava na construção do denominado “Homem Novo”, entendido como um cidadão cuja formação integral constituía um dever primordial do Estado. Cabia-lhe, portanto, promover o desenvolvimento das capacidades individuais, assegurando a autonomia do sujeito e a consciência plena dos seus direitos e deveres. Neste quadro, recaía igualmente sobre o Estado a responsabilidade de garantir o acesso universal à instrução, ao ensino e aos bens culturais, entre os quais se incluíam, de forma destacada, as bibliotecas, enquanto instrumentos privilegiados de difusão do saber e de emancipação cívica. Com efeito,

«Quer isto dizer que o Estado republicano se assumiu, positivamente, como “Estado social” e como “Estado pedagogo”. E é compreensível esta crença no papel emancipador da Educação. A esta foi atribuída a função suprema de inocular nas consciências, as regras da moral cívica e solidarista, de modo a produzir-se (e a reproduzir-se) novas ideias e um novo imaginário coletivos» (Catroga, 2002, p. 38).

Portugal contava, à época, com cerca de seis milhões de habitantes, configurando-se como um país marcadamente pobre e rural, cuja economia assentava sobretudo na agricultura tradicional,

enquanto a indústria e o comércio permaneciam praticamente rudimentares e pouco desenvolvidos. A maioria da população (aproximadamente 80%) residia no meio rural, empregando-se no setor primário e refletindo a imagem de «uma massa amorfa, quase totalmente analfabeta, vivendo frugalmente quando não miseravelmente e de poucas ambições» (Marques, 1974, p. 211). A restante população concentrava-se sobretudo nos centros urbanos metropolitanos de Lisboa e do Porto, sendo apenas uma minoria privilegiada a viver segundo os padrões de vida europeus, constituída essencialmente pela burguesia. Atendendo à marcante ruralidade do país, as taxas de analfabetismo revelavam-se extremamente elevadas, situando-se em torno dos 70%, de acordo com Proença (1988, p. 60), facto que colocava Portugal em clara desvantagem face à maioria dos países europeus.

Apesar das dificuldades económicas e sociais, vivia-se um período liberto politicamente, próspero em opiniões e debate das mesmas, assim como em confronto de ideias, especificamente, neste caso, relativas ao domínio do ensino e educação. De facto,

«(...) O que mais marcou, do ponto de vista educativo, a Primeira República, foi a grande riqueza do debate pedagógico. Nunca até aqui se haviam difundido e discutido tantas ideias inovadoras sobre educação (...) em que a liberdade e a criatividade se juntaram às influências estrangeiras, designadamente a do Movimento da Escola Nova» (Pintassilgo, 1998, p.51 – 52).

A queda da Monarquia e a Implantação da República criaram as condições históricas, políticas e ideológicas essenciais para a construção de um sistema educativo moderno e progressista, capaz de responder aos desafios colocados pela nova era. Assumindo a educação como fator determinante do progresso civilizacional, as principais medidas reformadoras incidiram sobretudo no ensino primário e no combate ao analfabetismo, considerado uma verdadeira vergonha nacional.

Entre as providências adotadas destacavam-se a defesa dos princípios liberais e democráticos da gratuidade e obrigatoriedade do ensino; a promoção de uma escola neutra, isto é, alheia à influência das ordens religiosas; a inovação dos programas curriculares e dos métodos de ensino; a expansão da rede escolar e, paralelamente, o incremento da formação de professores. Efetivamente,

«A propaganda republicana dirige uma crítica persistente contra a escola tradicional e a sua organização curricular, condena os métodos pedagógicos adoptados e apresenta teoricamente algumas soluções. À escola tradicional opõem os republicanos uma escola neutra, com uma organização apoiada em bases científicas e seguindo uma pedagogia moderna. Sustentam, na sua propaganda, que a escola primária deve destinar-se, prioritariamente, à formação de cidadãos participativos e à preparação de trabalhadores conscientes» (Adão & Remédios, 2004, p.107).

A Educação estava, assim, intimamente ligada a um projeto de sociedade, pretendendo implementar novos métodos e formas de educar e ensinar,

«(...) que seguramente interessam ao preparo mental, moral e físico das novas gerações. Antes de mais nada o meu desejo seria criar entusiasmo por essa tarefa, ainda tão abandonada ou tão mal compreendida entre nós, que consiste em dar à criança todas as possibilidades, todas as energias necessárias para a tornar num ser consciente e forte, apto a contribuir para o progresso do país, e para a beleza, harmonia e utilidade do momento em que vive e trabalha. Tarefa complexa e grave, e que a todos pertence: às famílias, aos professores, ao Estado. (...) Sem ela, com efeito, poderemos dar à República, no momento que passa, todo esplendor, toda a sabedoria, toda a ordem e toda a paz: - não lhe daremos, porém, os defensores futuros do ideal que representa, não a consolidaremos na consciência da mocidade, deixando, portanto, de criar essa coesão entre o Presente e o Porvir dum povo, que é a garantia mais sólida do prestígio e da força do regime que ele escolheu» (Barros, 1916, p.12).

É neste contexto, profundamente marcado pela efervescência de ideologias políticas, culturais e educacionais, que emergem propostas inovadoras de carácter doutrinário e legislativo, orientadas para a reorganização das bibliotecas. Estas iniciativas procuravam retirar o povo da condição de obscurantismo, promovendo a difusão do livro enquanto instrumento de emancipação intelectual e, consequentemente, fomentando a instrução através da leitura pública.

O preâmbulo refletia um excessivo louvor ao património e um acentuado nacionalismo histórico, enfatizando o papel das bibliotecas na conservação e divulgação do legado cultural da nação. Deste modo, pode afirmar-se que não se verificou uma rutura efetiva com o passado, já que, apesar das duras críticas dirigidas ao regime monárquico, os republicanos continuaram a integrar no seu discurso a exaltação do passado glorioso como elemento identitário e legitimador.

Pintassilgo (1998, p.163) regista:

«(...) o patriotismo difundido pelo discurso pedagógico republicano é um patriotismo no qual a dimensão histórica é fundamental. A Pátria surge, em grande medida, identificada com a sua história. A evocação de um passado colectivo (mais ou menos mitificado), visa a solidificação da consciência nacional. A República reapropria-se do passado».

Como referido anteriormente, o regime republicano atribuiu particular relevo à instrução e à educação enquanto fatores de desenvolvimento. Nesse sentido, o acesso ao conhecimento e à informação deveria ser garantido a todos desde a infância, justificando-se, assim, o alargamento de uma rede de bibliotecas em todo o território nacional. Esta expansão evidenciava o princípio do

municipalismo e a valorização da descentralização, orientando as bibliotecas para uma missão de proximidade junto das comunidades locais, como preconiza Carvalho (2001, p.651):

«Não bastam (...) à instrução do povo português as actuaes Bibliotecas dos grandes centros; é preciso instituir Bibliotecas Populares em todos os municípios, e fazer irradiar desses núcleos a corrente intellectual das Bibliotecas Móveis, que levarão os livros a todas as aldeias, engradecendo a união da escola e tornando-a o principal centro de interesse da população».

As Bibliotecas Públicas em Portugal ficaram estabelecidas em três tipologias, conforme definido no decreto com força de lei de 18 de março de 1911: bibliotecas eruditas, populares e móveis.

De acordo com o artigo 3.º, as bibliotecas eruditas eram aquelas que, pelo carácter e riqueza do seu depósito bibliográfico, se destinavam ao fomento e desenvolvimento da cultura científica, literária e artística, ou que se apresentavam como repositórios de excelência para obras e documentos de valor histórico. Já o artigo 4.º definia as bibliotecas populares como instituições voltadas para reunir livros e publicações indispensáveis à instrução do povo, fornecendo ainda informação imediata e servindo como espaço de entretenimento. Por sua vez, o artigo 5.º especificava as bibliotecas móveis, concebidas para colocar em circulação manuais, resumos, compêndios, pequenas enciclopédias e, em geral, obras de vulgarização e distracção, permitindo uma maior proximidade com as comunidades e facilitando o acesso ao saber.

A modernidade pedagógica subjacente à filosofia republicana atribuía às bibliotecas uma tripla finalidade: ensinar, informar e distrair. Este paradigma evidenciava simultaneamente o carácter lúdico e utilitário das bibliotecas, concebidas como equipamentos para a criação e consolidação de hábitos de leitura junto da população em geral. Deste modo, contrariava-se a perspectiva conservadora e elitista herdada do regime monárquico, que restringia o acesso ao conhecimento a uma minoria privilegiada.

Retomando a perspetiva de Carvalho (2001, p.652),

«Não é conservar os livros, mas torna-los úteis (...) Estebelecimentos de ensino publico destinados ao progresso da intelligencia, à extensão da cultura scientifica; focos de intensa irradiação mental, quer na frequência da sua sede, quer na leitura domiciliaria, ou na expansão das collecções moveis; instituições de objectivo pedagógico, actuando pela franca e ilimitada communicação com o publico; as Bibliotecas são sempre instrumento de instrucção».

Esta perspetiva encontrava-se intimamente associada ao modelo desenvolvido em países anglo-saxónicos, nomeadamente em Inglaterra e nos Estados Unidos da América, onde, sob o princípio do

self-instruction, procurava-se elevar a cultura popular através da disponibilização de meios que permitissem ao povo instruir-se de forma autónoma. Tal orientação operou uma verdadeira revolução no conceito e na função das bibliotecas, transformando-as em recursos centrais de democratização do conhecimento.

Os três tipos de bibliotecas que existiam até então, eruditas, destinadas a um público académico e letrado, tinham como finalidade *a conservação e valorização do livro, como elemento de cultura científica e como subsídio histórico* (art. 6.º); as populares, criadas pelas Bibliotecas Eruditas e pelas Câmaras Municipais, destinando-se à (...) *vulgarização, expansão e propaganda do livro* (art. 9.º); e as Bibliotecas Móveis, sendo que as Bibliotecas Eruditas – a Biblioteca Nacional, as bibliotecas públicas já existentes na cidade de Évora, Braga, Castelo Branco, Vila Real e Ponta Delgada e as bibliotecas anexas às Sociedades Científicas, aos estabelecimentos de ensino Superior, as bibliotecas dos antigos Paços Reais da Ajuda e de Maфра, as bibliotecas de algumas câmaras municipais e as bibliotecas das secretarias de Estado, Liceus e Seminários – dependiam da Direção Geral de Instrução Secundária, Superior e Especial. As Bibliotecas Populares acolhiam crianças a partir dos seis anos de idade, com espaço físico destinado ao público infantil e com coleções especiais para crianças. Eram vocacionadas para uma «maioria populacional com baixa escolaridade, também por isso, supostamente apenas habilitada e interessada em livros acessíveis, práticos ou de entretenimento, para o lazer quotidiano» (Melo, 2005, p.45).

As duas bibliotecas mencionadas anteriormente, eruditas e populares, possuíam horários de funcionamento bastante alargados. Funcionavam das 10h às 16h e das 19h às 23h, possibilitando aos utentes a sua utilização em horário pós-laboral.

As Bibliotecas Móveis, criadas pelo Decreto de 18 de março de 1911, *constituem um meio eficaz de promover a instrução circum e post-escolar e uma forma de estimular o autodidactismo...* (Preâmbulo), estavam dependentes da dinâmica das Biblioteca Populares, destinavam-se ao público popular das zonas rurais e «continham manuais, resumos, compêndios, pequenas enciclopédias e, em geral, todas as obras de vulgarização e de distracção» (Melo, 2005, p.51).

De acordo com os artigos 19.º e 22.º, o Ministro da Instrução Pública, João Martins Júnior, garantiu um novo impulso, nomeadamente verba e financiamento, de forma a assegurar este tipo de biblioteca. Publicou o Decreto n.º 1924 de 30 de setembro de 1915, regulamentando pormenorizadamente a organização e desenvolvimentos das Bibliotecas Móveis.

As escolas primárias, fixas ou móveis, eram o local de funcionamento destas bibliotecas, disponibilizando, de acordo com o artigo 3 do decreto de 18 de março de 1911, *uma sala destinada à*

leitura pública, que estará aberta, quando os leitores o solicitarem, quatro horas por dia. Tanto a criação como a organização deste tipo de biblioteca exigiam uma maior coordenação de esforços de vários serviços e órgãos do poder central e local. Era necessária a articulação entre poderes, localmente. As Câmaras Municipais, coletividades de instrução e escolas primárias responsabilizavam-se pela operacionalização no terreno, enquanto a autoridade central, a Repartição de Instrução Artística e a Inspeção das Bibliotecas Populares e Móveis, efetuavam a sua supervisão e a constituição dos acervos bibliográficos das Bibliotecas Móveis.

14. Obras infantis publicadas de 1910 a 1926

A mudança de regime e a liberdade de expressão que a República apresentava influenciou positivamente as edições para crianças.

Considerado um período rico em produção literária infantil, o intervalo temporal entre 1910 e 1926 registou a publicação de 246 livros para público infantojuvenil, dos quais 191 livros como primeira edição, «que representam 77,6% das obras publicadas nesta fase» (Patriarca, 2025, p.96).

Tendo em conta que, no período monárquico entre 1870 e 1910, foram publicadas 215 obras literárias para crianças, das quais 170 como primeiras edições, comparativamente ao período da I República, «a média anual do período de dezasseis anos da I República mais que duplica o valor aferido ao longo dos quarenta anos da Monarquia Constitucional» (Patriarca, 2025, p.96).

Estes números relativos às publicações no período da I República refletem o que anteriormente abordamos, designadamente o facto de se ter considerado a criança como um ser que se desenvolve e que possui necessidades, provocando um crescimento deste público leitor, facto que, consequentemente, desencadeou um aumento editorial. Como esclarece Patriarca (2025, p.96),

«Estes fatores muito devem à mudança de mentalidade face à criança, bem como às novas políticas educativas que promovem o alargamento e progressiva democratização do ensino, aos esforços empreendidos no combate ao analfabetismo, assim como ao aumento da população que se faz sentir entre os finais do século XIX e os inícios do século XX. Paralelamente verifica-se uma importante evolução das técnicas tipográficas e dos meios de distribuição, cujos efeitos se fazem sentir na expansão desta indústria livreira dedicada aos mais novos».

O período da I República também marcou positivamente o papel da mulher na sociedade. A emancipação feminina começou a dar sinais nestes anos.

O feminismo desempenhou um papel fundamental durante os dezasseis anos do regime republicano em Portugal, traduzindo-se na criação de diversos movimentos que tinham como objetivo promover a educação das mulheres e a sua emancipação. Destacam-se, entre esses grupos, a Liga Republicana das Mulheres Portuguesas, a Associação de Propaganda Feminina e o Conselho das Mulheres Portuguesas, liderados por figuras de relevo na presente investigação, como Ana de Castro Osório, Virgínia de Castro e Almeida e Maria Veleda. Estas organizações estiveram fortemente comprometidas com a defesa dos direitos das mulheres, particularmente no que respeita ao acesso à educação e ao sufrágio feminino, apesar das resistências que enfrentaram no contexto político da época.

A luta pela igualdade de género e o empenho na educação das mulheres durante o regime republicano refletiram-se numa significativa presença feminina na literatura infantil. Parafraseando Patriarca, no período entre 1870 e 1910, predominavam os autores do sexo masculino na escrita para crianças, representando 78,4%, enquanto as autoras atingiam apenas 19,6%. Contudo, durante a I República, observou-se uma alteração notável, com os autores homens a descerem para 59,6% e as autoras a subirem para 33,8% (Patriarca, 2025, p.97).

Embora persistisse uma maioria masculina na produção literária infantojuvenil, o crescimento expressivo do número de escritoras representou um avanço significativo, ultrapassando o que até então parecia uma mera utopia. Como explicitámos neste estudo, entre as figuras femininas de maior destaque sobressaiu Ana de Castro Osório, que, juntamente com outras autoras como Virgínia de Castro e Almeida, marcou profundamente esta transformação cultural e literária, vinculando a escrita infantil à promoção da educação e emancipação das mulheres.

14.1. Revistas e/ou periódicos infantis e juvenis existentes na I República

Ainda no final do período da Monarquia, as revistas e periódicos surgiam a um ritmo frenético, contrapondo-se significativamente ao comportamento da imprensa durante a Implantação e a vigência da República (1910-1926). Como previamente referido, este foi um período marcado por intensa agitação política e social, no qual as novas ideias se expandiram profusamente pelo país, refletindo-se na imprensa. Este setor, sempre sensível à necessidade humana de informação e de expressão das opiniões e ideias, assume papel fundamental, sobretudo em sociedades que se consideram livres, conforme ressaltam Azevedo e Sousa (2022, p. 162).

Contudo, a imprensa republicana enfrentou diversos desafios, incluindo períodos de instabilidade e censura, não tendo desfrutado da plena liberdade que os fundadores da República inicialmente proclamaram desejar.

Durante o período da Primeira República, publicaram-se no país diversas revistas que abordavam uma ampla variedade de temas. Entre essas destacavam-se as revistas confessionais, ligadas à religião; as doutrinárias, que ofereciam ensinamentos, normas, mandamentos, princípios e regras; as filosóficas, dotadas de reflexões que tentavam compreender a realidade e o mundo pela razão; bem como as estético-literárias e infantis. Paralelamente, as revistas cómicas e satíricas conheceram também tempos favoráveis, contribuindo para a diversidade do panorama editorial da época.

Estas publicações, embora não necessariamente enquadradas como revistas generalistas de informação, desempenharam um papel relevante na difusão de ideias, na formação cultural e na expressão de opiniões no contexto social e político da Primeira República.

As linhas editoriais da I República tinham como propósito a persuasão e aprendizagem de ensinamentos, ideias e doutrinas e não tanto a informação geral. No entanto, as publicações em revistas e/ou periódicos tiveram um papel de destaque na sociedade portuguesa.

No alvorecer da República recém-instaurada, surgiram as primeiras tentativas de um jornalismo destinado às crianças, inserido frequentemente em suplementos anexos a jornais e revistas. As primeiras publicações deste género consistiam essencialmente em bandas desenhadas de reconhecimento internacional, ganhando progressivamente maior visibilidade e impacto junto do público com o surgimento de autores e ilustradores dedicados exclusivamente ao universo da literatura infantil. Num estado muito inicial, estas publicações apresentavam periodicidade irregular, podendo ser interrompidas durante semanas ou meses, refletindo as dificuldades e instabilidades típicas do período Azevedo e Sousa (2022).

O surgimento de artigos destinados a crianças foi consequência da criação e proliferação dos primeiros jornais «normais» com finalidade pedagógica, constituindo uma categoria significativa da imprensa. O jornalismo especializado para crianças e jovens resultou da relevância atribuída à primeira fase do desenvolvimento humano, especialmente a partir do século XVIII, associada a uma nova conceção sociológica da criança e da infância. Este enfoque refletiu-se na produção de conteúdos educativos e culturais adaptados às necessidades e características deste público específico.

Os primeiros suplementos infantis apresentaram-se de índole didática e paternalista, e não como publicações pensadas nas especificidades deste público-alvo. Quer ao nível nacional quer internacional, as publicações iniciais continham conteúdos semelhantes, repetitivos e redundantes.

No final do século XIX e início do século XX, o jornalismo infantojuvenil ousou tornar as publicações mais lúdicas e divertidas, introduzindo ilustrações e as primeiras bandas desenhadas, o que provocou uma mudança estética significativa. A ludicidade passou a assumir um lugar de destaque nas publicações periódicas, estimulando a relação entre o ensino e a aprendizagem. Durante a Primeira República, a educação das crianças ganhou um papel privilegiado na imprensa, muitas vezes em detrimento de assuntos mais estritamente jornalísticos. Nesse contexto, os periódicos começaram a incluir secções dedicadas a passatempos, contos e bandas desenhadas, reforçando assim a relação simbiótica entre o leitor infantil e o jornalista.

Embora inicialmente não integradas nos princípios tradicionais do jornalismo, por não divulgarem notícias da atualidade, as publicações infantojuvenis reorganizaram-se a nível editorial e, à medida que se multiplicavam e ganhavam consistência, passaram a incluir nas suas edições textos de cariz jornalístico, abordando temas informativos contemporâneos à época. Esta evolução refletiu a adaptação dos suplementos e revistas infantis à crescente importância concedida à informação e à formação dos jovens leitores, aproximando-se, assim, dos formatos jornalísticos convencionais.

A preocupação gráfica tornou-se um elemento fulcral para o sucesso dos suplementos e publicações dirigidas ao público infantil durante a Primeira República. Aspectos como a utilização das cores, a escolha dos tipos e tamanhos de letra, a inserção de fotografias, desenhos e ilustrações passaram a ser criteriosamente planeados. Estes elementos visuais não só embelezavam as publicações, mas também desempenhavam um papel estratégico na captação e manutenção da atenção dos leitores mais jovens, determinando, em grande medida, o êxito ou o fracasso dos suplementos voltados para este público tão específico.

No início do século XX, as inovações nos recursos gráficos contribuíram significativamente para o aumento das publicações periódicas. O poder atrativo de um jornal ou revista expandia-se através da criação de uma empatia imediata com o leitor. Aspectos como o uso de cores, a variação dos tipos e tamanhos de letra, a inserção de fotografias, desenhos e ilustrações foram cruciais para captar a atenção, especialmente do público mais jovem, determinando o sucesso editorial destas publicações.

Os suplementos infantis, frequentemente integrados nos jornais diários e ocupando uma a duas páginas, apresentavam vantagens económicas significativas. A periodicidade semanal ou quinzenal, juntamente com a promoção de novos artistas plásticos e literários que aperfeiçoavam

constantemente as suas técnicas, constituíam aspetos positivos desses periódicos. Contudo, também enfrentavam várias limitações, nomeadamente o número reduzido de páginas, que se traduziam em poucos textos e ilustrações (em contraste com as revistas direcionadas às crianças). Adicionalmente, a qualidade da impressão era geralmente rudimentar, realizada em papel de jornal, predominantemente a preto e branco ou com o uso limitado a uma só cor.

O contexto político vivido na década de 1920 estimulou o surgimento de jornais, suplementos e revistas infantis, configurando um período bastante fértil para publicações assinadas por algumas das maiores figuras da literatura infantojuvenil portuguesa. Como resultado, quase todos os jornais passaram a incluir um suplemento dedicado ao público infantil, estabelecendo-se esta prática como um costume regular da imprensa da época.

As publicações de maior destaque no período da I República foram: o *Gafanhoto*, o *ABCzinho*, a *Página Infantil*, *O Carlitos*, o *Notícias Miudinho*, *Os Sportsinhos*, *A Cigarra*, *O Pintainho* e o o *Pim Pam Pum* Azevedo e Sousa (2022).

Referem-se, de seguida, algumas das especificidades destas publicações.

Gafanhoto

Publicada em Lisboa entre 1903 e 1904, a revista *O Gafanhoto* foi uma das primeiras publicações portuguesas de banda desenhada para crianças, contando inicialmente com duas edições mensais. Após um hiato, retomou as publicações entre janeiro e dezembro de 1910, passando para uma periodicidade quinzenal e seguindo os moldes da primeira edição. Contudo, acabou por se extinguir pouco depois do fim da Monarquia. O suplemento era dirigido por Henrique Lopes de Mendonça (1856–1931) e Tomás Bordalo Pinheiro (1861–1921). A revista destacou-se pela publicação de banda desenhada estrangeira e pela colaboração de autores como Manuel Gustavo Bordalo Pinheiro, filho de Raphael Bordallo Pinheiro, que criou o primeiro herói da banda desenhada infantil portuguesa, o personagem homónimo *Gafanhoto*.



Figura 44: O Gafanhoto (1910)

ABCzinho

Considerada a primeira revista infantojuvenil de banda desenhada em Portugal, *ABCzinho* foi publicada em Lisboa entre outubro de 1921 e setembro de 1932, sob a direção de Cottinelli Telmo (1897–1948), inicialmente acompanhado por Manuel de Oliveira Ramos (1862–1931) até ao 9.º número. A revista desenvolveu-se em três séries: a primeira entre 1921 e 1925, a segunda entre 1926 e 1929, e a terceira, com um novo diretor, entre 1930 e 1932. Com uma periodicidade bimensal, consistia numa publicação de vinte e quatro páginas, a cores ou a preto e branco, alternadamente, contendo predominantemente histórias aos quadrinhos de autores portugueses. A primeira edição, datada de 15 de outubro de 1921, ostentava o título *ABCzinho: Histórias, Bonecos e Construções*.

De acordo com Boléo e Pinheiro (s.d., p. 44), «o ABC-zinho foi uma das mais modernas e bonitas revistas portuguesas e europeias de banda desenhada, especialmente a sua segunda série (1926–1929)». Entre os colaboradores da revista destacaram-se nomes como Stuart Carvalhais, Rocha Vieira, Carlos Botelho e Emmérico Nunes, que contribuíram para consolidar a qualidade e o prestígio deste periódico no panorama cultural da época.

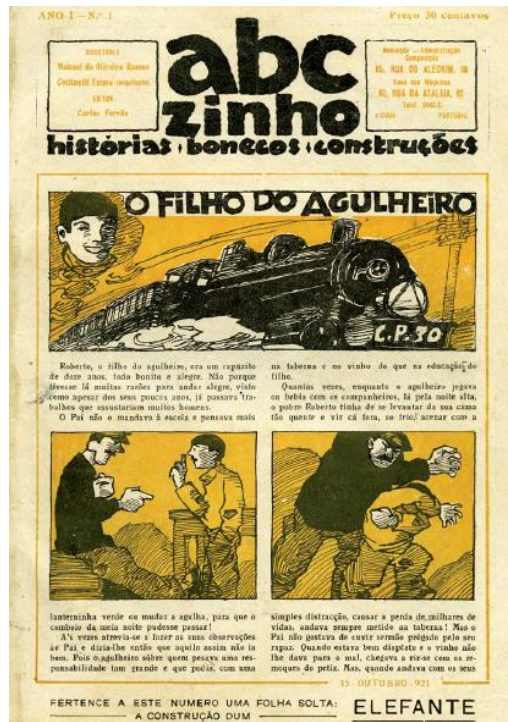


Figura 45: ABCZinho (1926)

Página Infantil

A *Página Infantil* teve periodicidade semanal, sendo publicada como apêndice da revista *Ilustração Portuguesa*, editada pelo jornal *O Século*, de agosto de 1922 a outubro de 1924. Teve como diretor, o grande dinamizador Rocha Vieira (1883–1947).

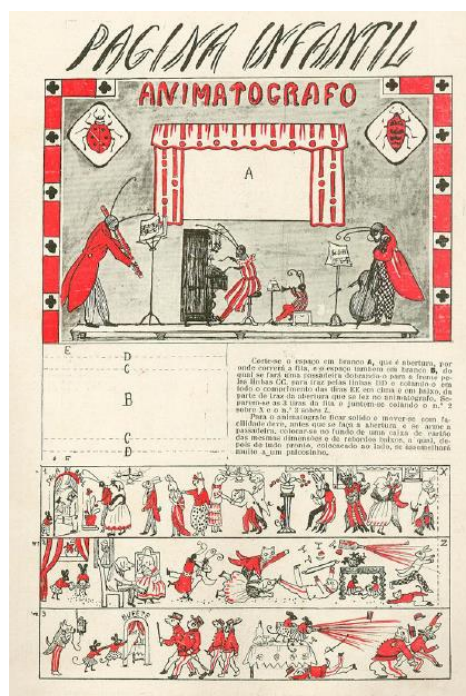


Figura 46: Página Infantil (1922)

O Carlitos

O Carlitos foi uma revista semanal dirigida por Gaspar Severino de Almeida (1885–?), publicada entre 1922 e 1926. Para além da banda desenhada, incluía compêndios com brinquedos para montar, pequenos mapas informativos e ilustrações didáticas, como mapas do corpo humano. Entre os colaboradores destacava-se Ana de Castro Osório, cujo papel foi significativo na elaboração do conteúdo da revista, reforçando a sua dimensão educativa e cultural.



Figura 47: *O Carlitos* (1922)

Notícias Miudinho

O *Notícias Miudinho* foi um suplemento do jornal *Diário de Notícias*, publicado entre 1924 e 1933, sob a direção de Artur Urbano de Castro (1875–1953). Para além de contar com o contributo de ilustradores conceituados, a publicação incluía textos de pedagogos e intelectuais de renome, como Maria Lamas (1893–1983) e Álvaro Viana de Lemos (1881–1972). Tratava-se de uma publicação de grande sucesso, economicamente acessível a todas as classes sociais da época, o que a tornou particularmente acessível às crianças. O seu conteúdo diversificado compreendia desde peças de teatro a banda desenhada, configurando-se como um veículo cultural e formativo importante no panorama infantojuvenil da Primeira República.



Figura 48: Notícias Miudinho (1926)

Os Sportsinhos

Os Sportsinhos foi o primeiro jornal desportivo infantil publicado em Portugal, lançado em 1925. A sua direção esteve a cargo de António de Campos Júnior (1850–1917) e José Cândido Godinho (1898–1950). Este periódico tinha como principal objetivo estimular o interesse das crianças pela prática do desporto, alinhando-se com uma das linhas pedagógicas centrais da Primeira República, que visava promover o desenvolvimento físico e mental dos cidadãos. A publicação contribuiu para introduzir e consolidar o jornalismo desportivo especializado para o público infantil, incentivando, desde cedo, a cultura física e desportiva.



Figura 49: Os Sportsinhos (1925)

A Cigarra: Jornal Infantil

A Cigarra: Jornal infantil foi publicada em Lisboa no curto período compreendido entre agosto e dezembro de 1925, sob a direção de Amaral Frazão (1824–1907). Contou com a colaboração de ilustradores de renome e com textos de figuras importantes como Irene Lisboa (1892–1958) e Henrique Marques Júnior, entre outros. Esta publicação destacou-se pela qualidade do seu conteúdo e pelo contributo de autores e ilustradores relevantes no panorama cultural português da época.



Figura 50: A Cigarra – Jornal Infantil (1925)

O Pintainho

O Pintainho foi impresso em Lisboa entre julho de 1925 e outubro de 1926, sob a responsabilidade da pedagoga Maria Lamas (1893–1983), que assinava com o pseudónimo Rosa Silvestre. Contou com a colaboração de destacados intelectuais e artistas, entre os quais se destacam Rocha Vieira (1883–1947) e Ana Roque Gameiro Ottolini (1889–1970). Esta publicação insere-se num contexto cultural em que a educação infantil, particularmente a educação cívica e moral, ganhava crescente relevância, refletindo as preocupações pedagógicas da Primeira República.



Figura 51: *O Pintainho* (1925)

Pim Pam Pum

Pim Pam Pum foi um suplemento infantil semanal do jornal *O Século*, cuja direção literária esteve a cargo de Augusto Santa Rita (1888–1956) e a direção artística de Eduardo Malta (1900–1967). Embora tenha sido editado numa fase final da Primeira República, a 1 de dezembro de 1925, tornou-se um periódico duradouro, com um total de 2554 números publicados, extinguindo-se juntamente com o jornal, no ano de 1977, depois de cinquenta e dois anos de atividade. Entre as histórias publicadas, destacou-se a coleção/biblioteca associada, a “Biblioteca Pim Pam Pum”, composta por oito álbuns de histórias aos quadradinhos, entre os quais se destacam títulos como “Barraca de Fantoques”, “Có-Có-Ró-Có” e “Pá-Tá-Pá”. Augusto Santa Rita, mentor do suplemento e precursor no género de literatura infantil, pretendia educar através de um formato lúdico, recorrendo a

contos, histórias morais, poesias, charadas, bandas desenhadas, jogos e concursos, com grande recurso à ilustração.



Figura 52: Pim Pam Pum! (1925)

Apresentamos, de seguida, um quadro síntese de revistas e/ou periódicos infantis e juvenis existentes na I República:

Jornal / Revista Infantil e Juvenil	
<i>ABC – Zinho</i>	Lisboa (1921 – 1932)
<i>Atlântida</i>	Lisboa
<i>A Cigarra – Jornal para Crianças</i>	Lisboa (1925)
<i>A Infância</i>	Castelo Branco
<i>A Infância - Pirilampo</i>	Elvas
<i>A Luz</i>	Coimbra

<i>A Madrugada</i>	Lisboa
<i>A Mulher Portuguesa</i>	Lisboa
<i>A Tutoria</i>	Lisboa
<i>Boletim da Inspeção - Geral de Sanidade Escolar</i> (Ministério da Instrução Pública)	Lisboa
<i>Boletim Oficial do Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas</i>	Lisboa
<i>Boletim Pedagógico</i>	Lisboa
<i>Boletim da Liga de Instrução</i>	Viana do Castelo
<i>Brotéria</i>	Castelo Branco/Lisboa
<i>Ecos do Ensino</i>	São João de Areias
<i>Educação</i> (precede o Boletim da Escola Oficial N°1)	Lisboa
<i>Educação Feminina</i>	Lisboa
<i>Educação Nacional</i>	Porto
<i>Escola Nova</i> da Associação de Professores de Portugal	Coimbra
<i>Educação Popular</i>	Lisboa
<i>Educação Social</i>	Lisboa
<i>Escola Transmontana</i>	Alfândega da Fé

<i>Florinhas da Neve</i>	Vila Real
<i>Florinhas da Rua</i>	Lisboa
<i>Hygiene Popular</i>	Lisboa
<i>Instrução e o Povo</i>	Coimbra
<i>Notícias Miudinho</i>	Lisboa (1924 – 1933)
<i>Novidades dos Pequeninos</i>	Lisboa
<i>O Amigo da Verdade e da Infância</i>	Lisboa
<i>A Arauto Escolar</i>	Aveiro
<i>O Bebê</i>	Lisboa
<i>O Carlitos</i>	Lisboa (1922 – 1926)
<i>O Defensor</i> - Órgão do Sindicato dos Professores Primários	Arcos de Valdevez
<i>O Hermínio</i>	Gouveia
<i>O Gafanhoto</i>	Lisboa (1903 – 1910)
<i>O Instituto</i>	Coimbra
<i>Instrução e o Povo</i>	Coimbra

<i>O Magistério</i>	Porto
<i>O Normalista</i>	Guarda
<i>O Pintainho</i>	Lisboa (1925 – 1926)
<i>O Pirlampo</i>	Lisboa
<i>Os Sportisinhos – Jornal</i>	Lisboa (1925)
<i>Página Infantil</i>	Lisboa (1922 – 1924)
<i>Pim – Pam – Pum</i>	Lisboa
<i>Raio de Sol</i>	Lisboa
<i>Revista de Assistência</i>	Lisboa
<i>Revista Infantil</i>	Lisboa
<i>Riso Infantil</i>	Lisboa

Considerações Finais

A I República em Portugal trouxe a promessa de grandes transformações, não apenas no plano político, mas também nas áreas socioeconómicas, com a intenção de revolucionar todos os setores da sociedade. Foi anunciada como a alvorada de uma nova ordem assente nos ideais do progresso, instrução e cidadania. A emergência da literatura para a infância não deve ser compreendida como um fenómeno isolado ou como um novo movimento literário, mas como resultado de uma reconfiguração acentuada das conceções de infância e das orientações políticas e ideológicas que marcaram o início do século XX, podendo ser entendida como parte de um processo evolutivo mais amplo, associado às transformações sociais, culturais e educativas (Barban, 2005).

O fator diferenciador para todas as mudanças subsequentes foi a nova abordagem que o novo regime confere ao papel da infância. Intrinsecamente ligada ao desenvolvimento de novas sensibilidades pedagógicas, familiares e culturais, a infância surge como uma inovação.

O estudo que elaborámos procurou demonstrar que esta revolução teve também impacto na literatura para a infância, manifestando-se de forma gradual: primeiro, no tempo das promessas e, depois, no tempo da concretização.

O tempo das promessas permitiu o surgimento de um novo quadro legal e um conjunto de intenções diversas, que pretendiam influenciar positivamente o bem-estar das crianças e criar condições para o seu progresso social.

O tempo da concretização, contudo, não correspondeu plenamente às expectativas, visto que, apesar da legislação inovadora e das novas preocupações com o bem-estar infantil, a maioria dessas intenções não teve na prática o efeito desejado.

Para a literatura infantojuvenil, a I República representa o que hoje designamos como a “era dourada” ou “período de ouro”, pois foi, nesta época, que floresceram inúmeros autores e publicações dedicadas ao público infantil, refletindo uma realidade renovada, ainda que tenha ficado evidente, que esta literatura para crianças tenha brotado sob o signo de instrumentalização pedagógica, sendo recorrentemente utilizada como veículo de transmissão de valores, normas e ideologias, condicionando a sua autonomia artística e estética.

Com efeito, a I República lançou as bases para o surgimento de um conjunto significativo de obras dirigidas às crianças, acompanhando as promessas e boas intenções associadas à implantação do novo regime. Nesse contexto, «a escola, a aprendizagem e o estudo surgem sob conceções demopédicas, de feição empírica e experimental, que marcam o ideário republicano» (Patriarca, 2025,

p.335). A sociedade civil alinhou-se com o quadro legal e as intenções do regime, tornando-se peça fundamental para esta transformação.

O aparecimento de várias publicações para o público infantojuvenil visava melhorar o acesso à literatura e à arte por todas as classes sociais. Contudo, para consumir literatura era condição *sine qua non* saber ler, e Portugal enfrentava um sério problema de analfabetismo, algo «público e patente há muito tempo perante as nações cultas, sendo mester desentranhar-lhe as causas e aplicar-lhes o remédio» (Tavares, 1918, citado por Esteves, 2008, p.11).

Apesar dos diversos instrumentos normativos criados para combater o analfabetismo, este flagelo persistiu durante longo tempo. As elevadas taxas de analfabetismo representavam custos consideráveis para a sociedade portuguesa e uma das principais dificuldades para a implementação das ideias reformistas. Um povo desinformado é um povo silenciado, que se afastava das lutas que lhe diziam respeito.

Ainda assim, a I República permitiu o florescimento do que é considerado o período de ouro da literatura infantojuvenil. Muitos autores encontraram espaço e um ambiente propício para a criação e divulgação de conteúdos destinados aos primeiros anos de vida. A emergência de criadores impulsionou uma indústria editorial que proliferou na publicação de novos livros e na presença de espaços dedicados à infância nos periódicos, passando a infância a estar representada no papel de forma significativa.

É precisamente nesse espaço de tensão que a análise do *corpus* de autores e obras permitiu reconhecer um momento notável de dinamismo e criatividade. Autores como Ana de Castro Osório, António Sérgio, Aquilino Ribeiro contribuíram decisivamente para a afirmação deste campo, na tentativa de universalidade de uma dimensão estética, função lúdica e intencionalidade pedagógica nas suas obras. Uma leitura crítica demonstra que a produção literária era frequentemente marcada pelas orientações ideológicas do seu tempo, sendo utilizada maioritariamente como instrumento de inoculação de valores cívicos, patrióticos e morais alinhados com o projeto republicano. Este facto também teve impacto na dimensão estética das obras.

A análise geral aos autores evidencia a diversidade de perspetivas que marcaram a emergência e consolidação de uma literatura infantojuvenil em Portugal, ainda que seja um campo em constante construção. No plano das singularidades, Ana de Castro Osório destaca-se pelas obras de forte carácter e dimensão ideológica ao articular literatura, pedagogia e intervenção cívica ao serviço de um projeto feminista e republicano. Em contrapartida, Virgínia de Castro e Almeida desenvolve nas suas obras uma abordagem que evolui do didatismo científico para a valorização do imaginário, conciliando

instrução com entretenimento. Por sua vez, Afonso Lopes Vieira privilegia uma dimensão estética, utilizando a linguagem poética como meio de formação enquanto António Sérgio distingue-se pelo enquadramento filosófico e pedagógico, defendendo uma educação crítica, autónoma e reflexiva. Carlos Selvagem, por seu turno, mantém uma orientação notoriamente pedagógica e moralizante, enquanto Aquilino Ribeiro introduz nas suas obras maior complexidade estilística e problematização ética. Já Jaime Cortesão mobiliza a literatura como instrumento de construção de consciência histórica, cultural e nacional. Num registo distinto, Henrique Marques Júnior afirma-se pelo seu contributo no domínio editorial e bibliográfico, sendo pioneiro na sistematização de uma literatura para crianças em Portugal. Maria Veleza evidencia forte vocação interventiva ao utilizar a literatura infantojuvenil como meio de transformação social, no que respeita à educação, à emancipação feminina e à formação cívica.

Independentemente das singularidades de cada autor, há pontos comuns que atravessam as suas produções, designadamente o reconhecimento de que a literatura para crianças desempenha um papel fundamental na formação do indivíduo, não apenas moralmente e educativamente, mas também a nível cultural e social.

As divergências manifestam-se, sobretudo, na finalidade atribuída à literatura. Enquanto determinados autores privilegiam uma dimensão marcadamente ideológica e interventiva, outros orientam a sua produção literária para a valorização estética, para a reflexão crítica ou para a organização editorial no campo literário. Observa-se, igualmente, uma tensão entre a valorização da tradição nacional e a abertura à influência de modelos estrangeiros, bem como entre uma escrita mais normativa e moralizante e outras formas mais complexas, simbólicas ou imaginativas. Longe de configurarem uma fragmentação, estas diferenças constituem um indicador de riqueza e pluralidade que caracterizam a formação da literatura infantojuvenil em Portugal.

O que estes autores “tinham de especial” não se reduz a um conjunto de características individuais, mas sim a uma convergência de fatores: forte consciência cultural e pedagógica, um compromisso com a transformação social e educativa e uma visão inovadora da literatura como espaço simultaneamente de formativo, estético e cívico. É precisamente essa conjugação de fatores que permitiu não apenas o surgimento de uma “verdadeira” literatura destinada a crianças, mas a continuidade e a relevância da mesma em Portugal até aos nossos dias.

Primeiramente, foi o público infantil que começou a consumir este material. Na sequência, os autores, inspirados nas melhores práticas internacionais, conferiram um cunho nacional ao novo conteúdo, adaptando-o à realidade portuguesa.

Um fenómeno digno de nota foi o envolvimento das mulheres – como Ana de Castro Osório ou Virgínia de Castro e Almeida – neste movimento. Com a emergência dos movimentos feministas, surgiu, durante a I República, um conjunto de autoras que reforçaram o papel da mulher na criação de uma sociedade mais desenvolvida, acompanhando a sua participação ativa, em oposição à sociedade patriarcal vigente durante a monarquia.

Além disso, uma geração de expoentes literários fortaleceu o desenvolvimento da literatura dirigida a leitores jovens, dando impulso decisivo a esta evolução. Como pontua Gomes (1997, p.11), «Deste grupo (a que direta ou indiretamente estiveram ligados homens como Antero de Quental, Oliveira Martins, Teófilo Braga, Eça de Queirós, Guerra Junqueiro e Adolfo Coelho), emanou (...) uma importante reflexão sobre a natureza e objetivos da literatura para crianças, sobretudo a partir dos anos setenta».

Embora nem toda a produção deste movimento fosse publicada durante a I República, estabeleceu-se o alicerce para o seu desenvolvimento neste período. Ainda assim, a produção internacional continuava a ter maior representação (por via das traduções e/ou adaptações), apesar dos esforços para alterar este quadro.

Este ressurgimento da produção nacional trouxe à luz obras que povoaram o imaginário infantil, perdurando até hoje. A sua qualidade é intemporal e a mensagem mantém-se tão válida agora como no momento da sua criação. Algumas dessas obras são, atualmente, parte integrante do Plano Nacional de Leitura – por exemplo, da autoria de Aquilino Ribeiro e Afonso Lopes Vieira –, o que atesta a sua qualidade e relevância reconhecidas para crianças e adolescentes.

Outro aspeto fundamental desta literatura para a infância durante a I República foi a sua conceção essencialmente como instrumento de ensino e aprendizagem, e não como objeto meramente didático: «As crianças brincam, não consomem literatura. Os livros para elas devem ser, conseqüentemente, um brinquedo» (Barreto, 1998, p.11). Os tutores/mediadores que forneciam estas obras visavam que os livros funcionassem como elementos integrantes do processo educativo e não apenas como simples objetos lúdicos. O livro não era visto como podendo simultaneamente ser instrumento pedagógico e brinquedo lúdico.

O grande desafio enfrentado neste estudo foi a escassez de fontes bibliográficas sobre alguns dos autores analisados. Embora o acesso às obras dos autores tenha sido relativamente possível, nem todas se encontraram disponíveis, o que limitou a consulta direta dos textos. Acresce, ainda, a dificuldade na obtenção de informações biográficas detalhadas sobre certos autores, o que constituiu um obstáculo inesperado na investigação. Seria de esperar que, dada a proliferação de estudos e a

intensa atividade científica durante a I República, existissem fontes abundantes e relevantes. No entanto, apesar do aumento da produção literária na época, o tema não recebeu o aprofundamento necessário. Apenas na segunda metade do século XX, começaram a surgir estudos mais rigorosos, ainda assim afetados pela falta de contemporaneidade com os autores da chamada era dourada da literatura para a infância durante a I República. Embora as obras tenham sido objeto de análise, a vida dos autores foi, em grande parte, negligenciada. Esta dificuldade na obtenção de fontes evidencia a necessidade urgente de se aprofundar mais os estudos sobre este tema.

As nossas últimas palavras são, pois, precisamente para reiterar essa necessidade e esse nosso impulso investigativo: continuar a centrar-nos, na linha de outros investigadores (Lemos, 1972; Pires, 1983; Rocha, 1984; Gomes, 1997) que tanto sustentaram este nosso caminho de análise, na historiografia literária, resgatando do esquecimento figuras literárias, que, na sua vida e obra, valorizaram a criança-leitora e procurando, deste modo, colmatar importantes lacunas da História da Literatura Portuguesa para a Infância.

Como sublinhou o historiador Edward Hallett Carr (1892 – 1982), a história é «um processo contínuo (...) entre o passado e o presente» (1982, s/p), sendo precisamente nesse diálogo que reside a possibilidade de reinterpretação crítica e de aprofundamento de conhecimento.

Referências Bibliográficas

Bibliografia Ativa

- Almeida, V. de C. e (1895). *A fada tentadora*. M. Gomes Editor.
- Almeida, V. de C. e (1907). *Céu aberto*. Livraria Clássica Editora.
- Almeida, V. de C. e (1907). *Em pleno azul*. Livraria Clássica Editora.
- Almeida, V. de C. e (1911). *Pela terra e pelo ar*. Livraria Clássica Editora.
- Almeida, V. de C. e (1913). *As lições de André*. Livraria Clássica Editora.
- Azevedo, M. P. de (1915). *História de Portugal para os pequeninos: Os grandes portugueses*. Typographia do Anuario Commercial.
- Azevedo, M. P. de (1916). *Quatro raparigas*. Livraria Aillaud.
- Azevedo, M. P. de (1922). *O collegio da Ameixoeira*. Livraria Aillaud.
- Azevedo, M. P. de (1923). *Theatro para crianças*. Imprensa Libânio da Silva.
- Cortesão, J. (1926). *O romance das ilhas encantadas*. Companhia Nacional.
- Júnior, H. M. (1922). *Páscoa infantil*. Henrique Torres: Empreza Editora e Tipografica.
- Júnior, H. M. (1928). *Algumas achegas para uma bibliografia infantil*. Oficinas Graficas da Biblioteca Nacional.
- Motta, J. (1910). *A horta do Thomé*. Livraria Clássica Editora de A. M. Teixeira & C.ta.
- Motta, J. (1912). *Os netos do Nicolau*. Livraria Clássica Editora.
- Motta, J. (1913). *O pomar do Adrião*. Livraria Bertrand.
- Osório, A. de C. (1897). *O príncipe Luís e outras histórias*. Para as Crianças.
- Osório, A. de C. (1897). *Os dez anõezinhos da Tia Verde-água*. Para as Crianças.
- Osório, A. de C. (1900). *A capela de rosas*. Para as Crianças.
- Osório, A. de C. (1904). *Infelizes - histórias vividas* (2ª ed.). Para as Crianças.

- Osório, A. de C. (1907). *Mães*. Para as Crianças.
- Osório, A. de C. (1908). *A boa mãe*. Para as Crianças.
- Osório, A. de C. (1918). *De como Portugal foi chamado à guerra*. Para as Crianças.
- Osório, A. de C. (1922). *A minha pátria*. Para as Crianças.
- Osório, A. de C. (1922). *Os nossos amigos* (4ª ed.). Para as Crianças.
- Osório, A. de C. (1922). *Viagens aventurosas de Felício e Felizarda ao Pólo Norte*. Para as Crianças.
- Osório, A. de C. (1923). *O livrinho encantador* (2ª ed.). Para as Crianças.
- Osório, A. de C. (1923). *Viagens aventurosas de Felício e Felizarda ao Brasil*. Para as Crianças.
- Osório, A. de C. (1931). *A fada tentadora* (2ª ed.). Para as Crianças.
- Osório, A. de C. (1998). *Viagens aventurosas de Felício e Felizarda ao Brasil*. Instituto Piaget Editora.
- Ribeiro, A. (1924). *Romance da raposa*. Aillaud & Bertrand.
- Santa-Rita, A. (1920). *O mundo dos meus bonitos*. H. Antunes & Cª Livreiros Editores.
- Santa-Rita, A. (1925). *Pim pam pum!* Suplemento Infantil do Jornal O Século.
- Selvagem, C. (1925). *Bonecos falantes*. Livraria Aillaud & Bertrand.
- Selvagem, C. (1926). *Papagaio real*. Livraria Bertrand.
- Sérgio, A. (1914). *O navio dos brinquedos*. Renascença Portuguesa.
- Sérgio, A. (1924). *Na terra e no mar*. Livrarias Aillaud & Bertrand.
- Sérgio, A. (1925). *Contos gregos* (2ª ed.). Livrarias Aillaud & Bertrand.
- Sérgio, A. (1926). *A dança dos meses*. Seara Nova.
- Veleda, M. (1902). *Bibliotheca infantil - côr de rosa*. Imprensa Africana.
- Vieira, A. L. (1905). *Conto de Natal*. Livraria Editora Viúva Tavares Cardoso.
- Vieira, A. L. (1911). *Animais nossos amigos*. Livraria Ferreira.
- Vieira, A. L. (1912). *Bartolomeu marinheiro*. Livraria Ferreira.

Vieira, A. L. (1912). *Canto infantil*. A Editora.

Outras obras dos autores estudados

Almeida, V. de C. e (1906). *Como devo governar a minha casa*. Livraria Clássica Editora de A. M. Teixeira & C.ta.

Almeida, V. de C. e (1908). *Como devemos criar e educar os nossos filhos*. Livraria Clássica Editora.

Almeida, V. de C. e (1913). *A mulher*. Livraria Clássica Editora.

Cortesão, J. (1910). *A morte da águia*. Livraria Editora Guimarães & Cta.

Cortesão, J. (1910). *A medicina e a arte*. Tipografia França Amado.

Cortesão, J. (1916). *O infante de Sagres*. Renascença Portuguesa.

Cortesão, J. (1998). *O romance das ilhas encantadas*. Vega Editores.

Osório, A. de C. (1903). *Ambições*. Guimarães, Libanio & Cta.

Osório, A. de C. (1905). *As mulheres portuguesas*. Livraria Editora Viúva Tavares Cardoso.

Osório, A. de C. (1911). *A mulher no casamento e no divórcio*. Guimarães & Libanio Editora.

Osório, A. de C. (s.d.). *Contos populares e lendas*. Para as Crianças.

Osório, A. de C. (s.d.). *Histórias maravilhosas da tradição popular portuguesa*. Sociedade de Expansão Cultural.

Ribeiro, A. (1913). *Jardim das tormentas*. Aillaud, Alves & Cta.

Ribeiro, A. (1918). *A via sinuosa*. Aillaud, Alves & Cta.

Ribeiro, A. (1933). *Peregrinação de Fernão Mendes Pinto*. Livraria Sá da Costa - Editora.

Ribeiro, A. (1936). *A arca de Noé, III classe*. Livraria Sá da Costa - Editora.

Ribeiro, A. (1967). *O livro de Marianinha - Lengalengas e toadilhas em prosa rimada*. Bertrand.

Ribeiro, A. (1983). *Terras do Demo*. Bertrand.

Ribeiro, A. (2021). *O romance da raposa*. Bertrand.

Ribeiro, A. (1989). *Arca de Noé, III classe*. Bertrand.

- Ribeiro, A. (2008). *Um Escritor Confessa-se*. Bertrand Editora.
- Sérgio, A. (1915). *Educação cívica*. Renascença Portuguesa.
- Sérgio, A. (1916). *Considerações histórico-pedagógicas*. Renascença Portuguesa.
- Sérgio, A. (1918). *Educação profissional*. Renascença Portuguesa.
- Sérgio, A. (1957). *Cartas do terceiro homem: Porta voz das pedras vivas do país real*. Editorial Inquérito.
- Sérgio, A. (s/d). *Sobre a minha colaboração na obra da Renascença Portuguesa*. Portucale: Revista Ilustrada de Cultura Literária, Científica e Artística.
- Veleda, M. (1904). O direito das crianças. *A Vanguarda - Órgão do Livre Pensamento*.
- Veleda, M. (1906). A escola laica. *A Vanguarda - Órgão do Livre Pensamento*.
- Veleda, M. (1914). *Educação e feminismo*. Tipografia do Comércio.
- Veleda, M. (1950). *Confidências de uma mulher republicana*. Editorial Cosmos.
- Vieira, A. L. (1897). *Para quê?* Livraria e Typographia de F. França Amado.
- Vieira, A. L. (1900). *O meu adeus*. Typographia da Companhia Nacional Editora.

Bibliografia Passiva

Cultura Popular e Tradição Oral

- Burkert, W. (1991). *Mito e mitologia*. Edições 70.
- Canêz, A. (2008). *Canções de embalar - Cultura e tradição: Um estudo sobre contextos da maternidade na eterna lírica popular*. Edições Colibri.
- Coelho, A. (1994). *Jogos e rimas infantis*. ASA Editores.
- Costa, M. (1992). *Um continente poético esquecido: As rimas infantis*. Porto Editora.
- Eliade, M. (1972). *Mito e Realidade*. Perspectiva.
- Gomes, J. A. (2000). Da Literatura Oral Tradicional à Literatura para Crianças: Alguns casos recentes. In *No branco do sul as cores dos livros: Encontro sobre literatura para crianças e jovens - Actas 2000*. Pp. 43 - 60. Caminho.

Parafita, A. (1999). *A comunicação e a literatura popular*. Plátano Edições.

Parafita, A. (2021). *Mitologia popular portuguesa*. Zéfiro Edições e Actividades Culturais.

Propp, V. (2003). *Morfologia do conto*. Vega Editora.

Estudos específicos sobre autores

Almeida, C. (2015). *Ana de Castro Osório - A mulher que votou na literatura*. Pato Lógico.

Arroz, C. (2018). *Análise Temática da Correspondência – Aquilino Ribeiro e Leal da Câmara (1908 – 1948)*. Edição Fundação de Aquilino Ribeiro.

Chaves, J. (1989). *Santa-Rita. Vida e Obra. Precisações e Considerações*. Lisboa: Quimera.

Cordeiro, C. (2012). *Ana de Castro Osório e a mulher republicana portuguesa: veículo de regeneração da nação e de preservação da identidade nacional*. Fonte da Palavra.

Cortesão, J. (2016). *Memórias da Grande Guerra (1916 – 1919)*. Quartzito Editora.

Cortez, M. (2013). Estrangeiros e portugueses, identidades e patriotismos na literatura para crianças dos anos 30 e 40 – a exemplo de Virgínia de Castro e Almeida e de Fernanda de Castro. In Fragoso, G. (Org.), *Literatura para a Infância: Infância na Literatura*. 43-55. Universidade Católica Editora.

Cruz, E. (2019). *Parecendo que somos dois mundos, quando afinal somos um só: contos de Ana de Castro Osório n' O Tico – Tico*. Metamorfoses. Vol. 15. Nº2. Pp. 13-29.
<https://doi.org/10.35520/metamorfoses.2018.v15n2a18654>

Domingos, V. (2018). *Ambições, de Ana de Castro Osório: Um projecto de edição*. [Trabalho de Projecto de Mestrado]. Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
<http://hdl.handle.net/10362/50990>

Esteves, J. (2014). *Ana de Castro Osório (1872-1935)*. Coleção Fio de Ariana, nº7. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.

Gomes, A. (2022). *A Grande Aliança de Ana de Castro Osório: um projeto político-pedagógico fracassado*. Impactum Coimbra.

Lajolo, M. (2000). *Correspondência entre Anna de Castro Osório e Monteiro Lobato*. Convergência Lusíada, 15(17), pp. 305-311. <https://convergencia.emnuvens.com.br/rcl/article/view/877>

Lopes, O. (1990). “Aquilino Ribeiro”. In *Cifras do Tempo*. Caminho.

Lousa, T. (2019). *Jaime Cortesão*. Gerações Hispânicas, Cultura, História e Pensamento ibéricos e ibero-americanos. Universidade Nova de Lisboa.

Manso, A. (2003). *Jaime Cortesão e as Universidades da Renascença Portuguesa*. Teoremas da Filosofia.

Mascarenhas, A. (2010). *Augusto de Santa-Rita: criação literária e vanguarda no século XX*. [Tese de Mestrado]. Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/21209>

Medeiros, M. F. (1997). *Do fruto à raiz: Uma introdução às histórias maravilhosas da tradição popular portuguesa recolhidas e recontadas por Ana de Castro Osório*. Caminho.

Medeiros, M. F. (2003). *D. Ana de Castro Osório: Precursora da literatura para a infância*. Instituto Piaget.

Monteiro, N. (2012). Maria Veleda (1871–1955): Uma professora feminista, republicana e livre-pensadora: Caminhos trilhados pelo direito de cidadania. Gente Singular Editora. *Ex æquo – Revista da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres*, 29(29). <https://exaequo-ojs.apem-estudos.org/exaequo/en/article/view/352>

Mourão-Ferreira, D. (1978). *Acção Cultural de Afonso Lopes Vieira*. Edições do Templo.

Nascimento, M. (2008). *A viagem na literatura para a infância. Duas propostas pedagógicas de Ana de Castro Osório*. Casa da Leitura – Gulbenkian.

Neto, I. (2008). *Ana de Castro Osório: Escritora e Editora para Crianças*. [Tese de Mestrado]. Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. <http://hdl.handle.net/10362/14133>

Nobre, C. (1999). *A obra para a infância e juventude de Afonso Lopes Vieira*. Educação & Comunicação. N.º.1. Pp. 87-107. <http://hdl.handle.net/10400.8/269>

Nobre, C. (2005). *Afonso Lopes Vieira. A reescrita de Portugal*. Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Nobre, C. (2008). *A recepção da obra para a infância e juventude de Afonso Lopes Vieira na comunicação social e nos manuais escolares, na 1.ª metade do século XX*. 7º Encontro Nacional / 5º Internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria/CIID- Centro de Investigação Identidades e Diversidades.

Nobre, C. (2009). *Fotobiografia de Afonso Lopes Vieira: 1878 – 1946*. Imagens & Letras.

Nunes, R. (2019). *Aquilino Ribeiro: Percursos de um escritor, em tempo de ditadura (1926-1963)*. [Tese de Doutoramento]. Universidade Aberta.

Oliveira, A. (1987). Jaime Cortesão e a Renascença Portuguesa. In *Nova Renascença*.

Oliveira, F. (2012). Jaime Cortesão (1884 – 1960). In Oliveira, F. (Ed.). *Leitores de mapas: dois séculos de história da cartografia em Portugal*. Biblioteca Nacional de Portugal.

Pereira, J. (2022). *Adaptação e intertextualidade na obra infantojuvenil “Contos Gregos”, de António Sérgio*. [Tese de Mestrado]. Universidade de Coimbra. Faculdade de Letras. <https://hdl.handle.net/10316/104104>

Pereira, M. (2015). *Ana de Castro Osório e “a grande aliança”: migrações intelectuais da aproximação de Portugal e Brasil, na Primeira República*. XXVIII Simpósio Nacional de História - Lugares dos Historiadores: Velhos e Novos Desafios. https://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1435673181_ARQUIVO_TextoMariaApparecidaFrancoPereira.pdf

Pereira, A. (2019). “Virgínia de Castro e Almeida – Recuperando Memórias do Cinema e Guionismo em Portugal”. In Ribas, D.; Penafria, M. & Branco, S. D. (Eds.). *Atas do VIII Encontro Anual da AIM*.

Peruzzo, E. (2018). *Jaime Cortesão – trajetória intelectual e projeto historiográfico (1910-1960)*. [Tese de Pós-Graduação]. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-14022019-114945/publico/2018_EduardoHolderlePeruzzo_VCorr.pdf

Príncipe, J. (2021). *António Sérgio: A técnica, o trabalho e as origens do conhecimento científico humano*. Trans/Form/Ação: Revista de Filosofia da Unesp. <https://doi.org/10.1590/0101-3173.2021.v44dossier.04.p53>

Silva, S. R. da. (2014). *Aquilino Ribeiro: Um grande autor que também escreveu para pequenos leitores*. Associação Portuguesa de Autores, 141-148. <https://hdl.handle.net/1822/32731>

Silva, S. R. da. (2015). De como Portugal foi chamado à guerra, de Ana de Castro Osório. In Vásquez, M. F.; Macedo, A. C. ; González, I. M. & Ramos, A. M. (Coords.), *De como a literatura para a infância e a juventude “é chamada à guerra”: reflexões sobre os conflitos bélicos na Galiza e em Portugal*. Pp. 51-66.

Simas, T. (2003). A poesia e a arte em Afonso Lopes Vieira. In *Arte teoria*, N° 4, pp. 200-213. <http://hdl.handle.net/10451/11424>

Sousa, S. (2014). *Ficções do Outro: império, raça e subjectividade no Moçambique Colonial*. Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias. FLUL.

Sousa, M. P. de. (2018). *António Sérgio na Intimidade: Epistografia Íntima – Análise de um acervo íntimo*. CEM-Cultura, Espaço & Memória. N°8. Pp. 313-324. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/CITCEM/article/view/4678/4366>

Topa, F. (1992). *Em torno da obra infantil de Aquilino Ribeiro*. Revista Rurália. N° 2. <https://pt.scribd.com/document/134510861/Infantil-Livro>

Torres, A. (1922). Estudante de Coimbra – Afonso Lopes Vieira: 1878 – 1946. In A.A.V.V., *Afonso Lopes Vieira*. In *Memoriam*. Livraria Sá da Costa, 1947. Pp. 31-41.

Veloso, R. M. (1994). *A obra de Aquilino Ribeiro para Crianças – Imaginário e Escrita*. Porto Editora.

Estudos sobre Mulheres e o Feminismo

Esteves, J. (2001). *Os Primórdios do Feminismo em Portugal: A 1.ª década do século XX*. In Penélope. N° 25. Pp. 87-112.

Esteves, J. (2014). *As mulheres e a I República: Ana de Castro Osório*. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.

Esteves, J., & Monteiro, N. (2011). *Mulheres na I República - Percursos, conquistas e derrotas*. Edições Colibri.

Monteiro, N. (2011). *Memórias de Maria Veleda – Feminista republicana, escritora e conferencista*. Imagens & Letras.

História da I República e Contexto Político

Azevedo, C. & Sousa, J. (2022). As revistas na I República (1910-1926). ICNOVA - Instituto de Comunicação da Nova. <http://hdl.handle.net/10362/143898>

Barros, J. (1916). *Educação republicana*. Livraria Aillaud-Bertrand.

Catroga, F. (2001). *Memória, história e historiografia*. Quarteto Editora.

Catroga, F. (2002). *O republicanismo como projecto*. Edições Colibri.

Catroga, F. (2006). *A República única e indivisível (no princípio era uma província)*. Revista de História e Teoria das Ideias. Vol. 27. Pp. 171-250.

Catroga, F. (2010). *O republicanismo em Portugal – Da formação ao 5 de Outubro de 1910*. Casa das Letras.

Marques, A. (1974). *História de Portugal*. Palas Editora.

Marques, A. (2010). *A primeira república portuguesa*. Texto Editores.

Oliveira Marques, A. H. (1981). *Guia de história da 1ª República portuguesa*. Editorial Estampa.

Pintassilgo, J. (1998). *República e formação de cidadãos: A educação cívica nas escolas primárias da 1ª República*. Edições Colibri.

Proença, M. C. (1995). *O sistema de ensino em Portugal: Séculos XIX-XX*. Edições Colibri.

Reis, A. (2003). *Raúl Proença – Biografia de um Intelectual Político Republicano*. Temas Portugueses.

Reis, A.; Magalhães, A. & Alçada, I. (2010). *O 5 de Outubro e a Primeira República*. Editorial Caminho.

Relvas, J. (1977). *Memórias Políticas*. Terra Livre.

História da Infância e Educação

Anderson, P. (1984). *A linhagem do Estado absolutista*. Afrontamento.

Ariès, P. (1986). *História social da criança e da família* (2ª ed.). LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora.

Ariès, P. (1990). *A criança e a vida familiar no antigo regime* (M. Salomon, Trad.). Relógio D'Água. (Obra original publicada em 1960).

Ariès, P., & Duby, G. (1990). *História da vida privada* (Vol. 3). Edições Afrontamento.

Castro, M. B. de. (2007). *Noção de Criança e Infância: Diálogos, Reflexões, Interloquções*. Congresso de Leitura do Brasil, 16º

COLE. https://alb.org.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss04_02.pdf

Carvalho, M. (2005). *Educação da 1ª infância – Do cuidar ao educar: Um longo caminho ainda a percorrer*. Universidade do Minho. <https://repositorium.uminho.pt/server/api/core/bitstreams/6481433d-790f-4e1e-b9ce-caf4a1c3d96c/content>

Carvalho, R. (2001). *História do ensino em Portugal* (3.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Castro, J. (2007). *Infância e adolescência: Uma abordagem histórica*. Texto Editores.

Castro, J.; Ferreira, M.; Capucha, L. (2023). *Segurança social, políticas públicas e proteção social: contextos históricos e contemporâneos*. Editora XYZ.

Chá-Chá, C. (2009). *João de Deus: dois pedagogos, uma obra*. Roma Editora.

Esteves, E. (2008). *Alfabetização e Educação de Adultos – Um percurso de 1910 a 1926 – Das intenções políticas às medidas concretas*. [Tese de Mestrado]. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. <https://recil.ulusofona.pt/server/api/core/bitstreams/e51b719d-f320-4844-88bd-bc5099173fd2/content>

Fernandes, R. (2004). Roturas e permanências da educação portuguesa no século XIX. In *Encontros Ibéricos de História da Educação*. Pp. 49-73.

Ferreira, A. (1973). *Antologia de Textos Pedagógicos do Séc. XIX Português – Dos modos de ensinar*. Fundação Calouste Gulbenkian. Vol. III.

- Ferreira, J. (2011). *Serviço Social e Modelos de Bem-Estar para a Infância*. Quid Juris.
- Filho, J. (1995). *A roupa infantil da Literatura*. [Tese de Mestrado]. FCL - UNESP.
- Heywood, C. (2004). *Uma história da infância* (M. P. Meneses, Trad.). Teorema.
- Kishimoto, T. M. (2010). *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil*. Cadernos de Educação de Infância. N°90. Pp. 4-7.
- Kuhlmann Jr., M. (1998). *Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica*. Mediação.
- Kuhlmann Jr., M., & Fernandes, R. (2004). *Sobre a história da infância*. Estilos da Clínica. Vol. IX. N°17 (pp. 15-33). Autêntica.
- Maia, J. N. (2013). *Concepções de Criança, Infância e Educação dos Professores de Educação Infantil*. [Tese de Mestrado]. Universidade Católica Dom Bosco.
- Martins, E. C. (2002). *A Educação Popular e a Literatura Infantil na 1ª República*. Revista Educare Educere. Ano VIII, n° 13, 57-73. <http://hdl.handle.net/10400.11/239>
- Martins, E. C. (2002). *As reformas sociais e a proteção da criança marginalizada: Estudo histórico do século XIX a meados do século XX*. Infância e Juventude. N° 3. Pp. 55-93. <http://hdl.handle.net/10400.11/848>
- Martins, E. C. (2002). *A historiografia educativa do sistema escolar em Portugal*. In Seminário do Curso de Doutorado da Facultat d'Educació - Universitat de les Illes Balears/Palma de Maiorca. Pp. 1-48. <http://hdl.handle.net/10400.11/5272>
- Martins, E. C. (2004). *Os caminhos da historiografia educativa portuguesa: da História à Educação*. História da Educação. 8(16), 25-43. <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30365>
- Martins, E. C. (2006). *A infância desprotegida portuguesa na primeira metade do século XX*. Revista Infância e Juventude. N° 4. Pp. 93-130. <http://hdl.handle.net/10400.11/907>
- Moura, J. (1909). *A instrução educativa e a organização geral do Estado – Relatório*. Imprensa Nacional.
- Nascimento, C.; Brancher, V. & Oliveira, V. (2013). *A Construção Social do Conceito de Infância: Algumas interlocuções históricas e sociológicas*. Revista Contexto e Educação. 23(79), 47-63. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2008.79.47-63>
- Nóvoa, A (Ed). (2003). *Dicionário de educadores portugueses*. Edições ASA.

- Oliveira, F. & Abramowicz, A. (2010). *Infância, Raça e "Paparicação"*. Educação Revista. 26(2), 209 – 226.
<https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000200010>
- Peres, D. (1937). *História de Portugal*. Portucalense Editora.
- Postman, N. (2002). *O desaparecimento da infância* (S. M. A. Carvalho & J. L. de Melo, Trad.). Graphia.
- Proença, M. (1995). O advento do republicanismo e a escola republicana. In *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)*. Fundacion Rei Afonso Henriques.
- Proença, M. (2012). *O Ideal Educativo Republicano: A Escola Laica*. Povos e Culturas (16), 375-387.
<https://doi.org/10.34632/povoseculturas.2012.8914>
- Santos, D. (1959). *A criança e a escola*. Editora Império.
- Tiba, I. (2007). *Quem ama educa! Formando cidadãos éticos*. Editora Integrare.
- Vilhena, C. (2022). *Institucionalização da Educação Pré-Escolar em Portugal (1880-1950)*. [Tese de Mestrado]. Universidade de Lisboa.
- Volling, B., & Elins, D. (1998). *Estresse parental e vínculos familiares: Perspectivas históricas*. Editora Psiquê.
- Zilberman, R. (2003). *Infância e Memória: Estudos interdisciplinares*. Editora Cortez.

Leitura e Bibliotecas

- Barata, P. (2005). *As bibliotecas no liberalismo: definição de uma política cultural de regime*. Análise Social. 40(174), 37-63.
- Cortesão, J. (1912). As Universidades Populares I: sua missão e necessidade em Portugal. In *A Vida Portuguesa*, Vol.I, N°3.
- Cortez, M. (2005). Henrique Marques Júnior e as "Bibliotecas" infantis e juvenis. In *Estudos de Tradução em Portugal. A Coleção Livros RTP-Biblioteca Básica Verbo – II*. Org. de Teresa Seruya Universidade Católica Editora, pp. 169-181.
- Gonçalves, M. (2012). *As Bibliotecas na I República: Do discurso político à visão dos intelectuais*. [Tese de Mestrado]. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
<https://recil.ulusofona.pt/server/api/core/bitstreams/03d82f2a-1400-4017-98c3-d7dda7078063/content>
- Lajolo, M. (2006). *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. Ática Editora.

- Martins, M. (2010). *Representações das crianças em relação às bibliotecas como espaços de aprendizagem*. [Tese de Mestrado]. Universidade de Lisboa. Instituto de Educação. <http://hdl.handle.net/10451/2550>
- Melo, D. (2005). *As bibliotecas da Fundação Gulbenkian e a leitura pública em Portugal 1957-1987*. *Análise Social*, 40 (174), 65-86.
- Melo, D. (2010). *A leitura pública na I República*. Edições Húmus.
- Mey, E. (2004). *Bibliotheca Alexandrina*. RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação. 2(1), 71-94. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/2081>
- Milanesi, L. (2002). *Biblioteca*. Ateliê Editorial.
- Pereira, A. (2012). *Bibliotecas públicas, resiliência organizacional e evolução conceitual*. N° 11: Integração, Acesso e Valor Social.
- Rebelo, C. (2002). *A difusão da leitura pública*. Campo das Letras.
- Ribeiro, F. (2008). *A inspecção das Bibliotecas e Arquivos e a ideologia do Estado Novo*. [s.n.] <http://hdl.handle.net/10216/14282>
- Santos, J. (2012). *O Processo Evolutivo das Bibliotecas da Antiguidade ao Renascimento*. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 8(2), 175-189.
- Segbert, M.; Thorhauge, J.; Larsen, G.; Thun, H. & Albrechtsen, H. (1997). *Public libraries and the information society*. Publications Office.
- Serrai, A. (1975). *Arquivos e bibliotecas: funções e distinções*. R. Esc. Bibliotecon. UFMG. 4(2), 141-161.
- Sobrino, H. (1990). *História de las bibliotecas*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Literatura para a Infância: Teoria e Crítica

- Aguiar e Silva, V. M. (1981). Nótula sobre o conceito de literatura infantil. Em D. G. S, *Literatura infantil em Portugal* (pp. 11-14). Editorial Franciscana.
- Amarilha, M. (2002). *A ilustração no livro infantil: contribuições para o desenvolvimento do leitor*. *Revista Teias*, 3(5), 41-47.
- Barban, L. (2005). *The Evolution of Children's Literature*. Children and Libraries.
- Barreto, A. (2002). *Dicionário de literatura infantil portuguesa*. Campo das Letras.

- Barreto, G. (1998). *Literatura para crianças e jovens em Portugal*. Campo das Letras.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Universidade Aberta.
- Bastos, G. (2002). *Múltiplas vozes sobre a construção do individual e do social no teatro para crianças*. [Tese de Doutoramento]. Universidade Aberta.
- Bastos, G. (2004). Livros clássicos com viagens. In *O Bloco de Nautas, XVI encontro de Literatura para Crianças*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cervera, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Ediciones Mensajero.
- Cerillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Octaedro.
- Coelho, N. N. (2000). *Literatura infantil: Teoria, análise, didática*. Moderna.
- Cortez, M. (2005). *Literatura para a infância e a juventude: Textos, autores e editores*.
- Gomes, J. (1977). *A Educação Infantil em Portugal*. Livraria Almedina.
- Gomes, J. A. (1997). *Da nascença da literatura para crianças em Portugal*. Caminho.
- Gomes, J. A. (1997). *Para uma História da Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude*. Instituto Português do Livro e das Bibliotecas.
- Gomes, J. A. (1998). *Literatura para crianças e jovens: Alguns percursos*. Caminho.
- Hunt, P. (2010). *Crítica, teoria e literatura infantil*. Cosac Naify.
- Kaercher, G. (2011). *Literatura Infantil e Educação Infantil: Um Grande Encontro*. UNESP/UNIVESP, 135-142.
- Lemos, E. de (1972). *A literatura infantil em Portugal*. Ministério da Educação Nacional.
- Machado, I. (1994). *Literatura e Redação - Conteúdo e Metodologia da Língua Portuguesa*. Editora Spicione.
- Meireles, C. (1984). *Problemas da Literatura Infantil*. Nova Fronteira Editora.
- Miranda de Lima, L. (2016). Shavit, Zohar. Poetics of children's literature. *Cadernos de Tradução*, 36(1), 225-234.
- Mortatti, M. (2008). *Literatura Infantil e/ou juvenil: A "prima pobre" da pesquisa em letras?*. Guavira.

- Patriarca, R. (2025). *O Livro Infantojuvenil em Portugal entre 1870 e 1940 – uma Perspetiva Histórica*. Caleidoscópio Editora.
- Pires, M. L. B. (1983). *História da literatura infantil portuguesa*. Vega.
- Ramos, A. M. (2007). *Livros de palmo e meio: Reflexões sobre literatura para a infância*. Editorial Caminho.
- Rocha, N. (1984). *Breve história da literatura para crianças em Portugal*. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa. Ministério da Educação.
- Rodari, G. (2017). *Gramática da fantasia*. Edições Melhoramentos.
- Rodrigues, C. (2007). *Literatura para a infância em Portugal: conceptualização histórica*. Visão Global. Vol.10, N°2.
- Roig-Rechou, B. (2013). *Educação literária e Literatura Infantojuvenil*. Editora Tropelias & Companhia.
- Salem, N. (1970). *História da Literatura Infantil*. Editora Mestre Jou.
- Shavit, Z. (2003). *Poética da literatura para crianças*. Caminho.
- Silva, M. (2006). *Literatura Infantil e suas Vertentes (fontes, modalidades, oralidade)*. Contrapontos, 6(2), 281-291.
- Silva, S. R. da (2014). *Antologias poéticas para a infância: “velhos” e “novos” versos juntos*. Letras em Revista. Vol.5, N°2. Pp 81-92.
- Silva, S. R. da (2018). *A Selection of Relevant Portuguese Children's Literature Published in the Period of World War I*. In Libri & Liberi, 7(2), 247-259. <http://dx.doi.org/10.21066/carcl.libri.7.2.4>
- Simões, L. (2013). *Literatura infantil: Entre a infância, a pedagogia e a arte*. Cadernos de Letras da UFF, 23(46).
- Sobrinho, J. (2000). *A Criança e o Livro*. Porto Editora.
- Soriano, M. (1975). *Guide de littérature pour la jeunesse*. Flammarion.
- Van der Linden, S. (2018). *Para ler o livro ilustrado* (D. de Bruchard, Trad.). SESI-SP Editora.
- Veloso, R. M. & Riscado, L. (2002). *Literatura Infantil – Brinquedo e Segredo*. Malasartes – Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude, (10), 26-29.
- Zilberman, R. (2003). *A literatura infantil na escola*. Global Editora.

Outras obras

Carroll, L. (2016). *Alice no país das maravilhas*. Edição Expresso.

Fontaine, L. (2020). *Fábulas*. Temas e Debates.

Grimm, J. W. (2013). *Contos completos – Irmãos Grimm*. Temas e Debates.

Reis, C. (1994). *Dicionário Cronológico de Autores Portugueses*. Vol. III. Publicações Europa-América.

Outros estudos

Aguiar e Silva, V. M. (1983). *Teoria da literatura*. Livraria Almedina.

Aguiar e Silva, V. M. (2002). *Teoria e metodologia literárias*. Universidade Aberta.

Araújo, A. (2000). *História, Educação e Imaginário*. Edições CIE.

Azevedo, F., & Balça, A. (2016). Educação literária e formação de leitores. In *Leitura e educação literária*. Pactor.

Azevedo, F. & Melo, I. (2012). *Poesia na infância e formação de leitores*. Perspectiva.

Barros, D. (2002). A comunicação humana. In *Introdução à Linguística*. Contexto.

Calvino, I. (2015). *Porquê ler os clássicos?* Dom Quixote, Editores.

Chaves, L. (1932). *Cânticos e canções infantis*. Livraria Infantil Editorial.

Manson, M. (2002). *História do brinquedo e dos jogos*. Teorema Editora.

Pessoa, F. (1986). *Mensagem*. Lello & Irmão Editores.

Rousseau, J.-J. (1994). *Emílio ou da educação* (R. L. Ferreira, Trad.). Bertrand. (Obra original publicada em 1762).

Saraiva, A. (1990). *A tertúlia ocidental: Estudos sobre Antero de Quental, Oliveira Martins, Eça de Queiroz e outros*. Edições Gradiva.

Saraiva, A., & Lopes, O. (1996). *História da literatura portuguesa*. Porto Editora.

Sérgio, A. (1918). *O ensino como factor de ressurgimento nacional: defeito dos nossos métodos de ensino e maneira de os corrigir: linhas gerais de uma nova organização*. Renascença Portuguesa.

Shavit, Z. (1986). *Poetics of children's literature*. The University of Georgia Press.

Thompson, R. F. (1984). *Introdução à psicofisiologia*. Editora Portuguesa de Livros técnico e Científicos, Lda.

Trehub, S. E., Unyk, A. M., & Trainor, L. J. (1993). *Adults identify infant directed music across cultures*. *Infant Behavior and Development*, 16 (2), 193-211.

Trehub, S. E.; Trainor, L. J. & Unik, A. M. (1993). *Music and speech processing in the first year of life*. *Advances in Child Development and Behavior*, 24, 1-35.

Outras Fontes

Adão, Á. & Remédios, M. (2004). *Os Congressos Pedagógicos na 1.ª República*. *Revista Lusófona de Educação*, 107-119.

Almeida, T. (2019). *Projeto Escritoras da Língua Portuguesa no tempo da Ditadura Militar e do Estado Novo em Portugal, África, Ásia e Países de Emigração*. Universidade Nova de Lisboa.

Azevedo, J. (1931). *Algumas palavras a respeito do engenheiro-agrônomo Mota Prego, proferidas no acto da inauguração do seu busto, no I.S.A.* *Anais do Instituto Superior de Agronomia*. Vol. 4. <http://hdl.handle.net/10400.5/16738>

Candeias, M. & Henriques, H. (2018). *1911-2011: um século da proteção de crianças e jovens*. III Seminário de I&DT. <http://hdl.handle.net/10400.26/4156>

Carr, E. (1982). *Que é História?*. Paz e Terra Editora. 3ª ed.

Castro, J.; Ferreira, J. & Capucha, L. (2023). *Uma análise histórica do sistema de proteção de crianças português: que lições para o futuro?* *Sociologia, Problemas e Práticas*, 102 | -0001, 59-78.

Chagas, L. & Silva, S. (2018). O poema antes da literatura: sobre alguma poesia portuguesa e brasileira para crianças. In Debus, E.; Bazzo, J.; Bortolotto, N. (org.). *Poesia (Cabe) na Escola: Por uma Educação Poética*. 1ª. Ed, 171-192. <https://fliphtml5.com/wskm/owlo/basic>

Chaves, L. (1932). *Páginas Folclóricas – IV: Notas para o estudo da poesia popular portuguesa*. *Revista Lusitana*.

Cortesão, J. (1962). A História e o Historiador. In *Obras Completas*, Vol. I. Portugal.

Cortesão, F. (2021). *Jaime Cortesão: O pensamento político-social e intervenção cívica (Da Renascença Portuguesa à Seara Nova)*. Seminário de Temas do Pensamento Ético-Político.

https://www.academia.edu/50242979/JAIME_CORTES%C3%83O_O_PENSAMENTO_POL%C3%8DTICO_SOCIAL_E_INTERVEN%C3%87%C3%83O_C%C3%8DVICA

Cunha, C. (2005). *O nacionalismo do cânone literário português em contexto escolar: entre o ético e o estético*. Ave Azul: Revista de arte e crítica de Viseu, 25-53.

Cunha, J. A. (2007). *Estratégias de Avaliação: Perspectivas em Psicologia Clínica*. Psicodiagnóstico – Vol. 5, 19-31. Artmed. https://www.academia.edu/106809208/Livro_Psicodiagn%C3%B3stico_V

Debus, E. (2006). *Festaria de Brincança – A leitura literária na Educação Infantil*. PAULUS.

Deus, J. (1881). *A Cartilha Maternal e a Imprensa*. Bertrand.

Deus, J. (1881). *A Cartilha Maternal e o Apostolado*. Lisboa: Viúva Bertrand & C.^a Sucessores Carvalho.

Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.

Gomes, J. A.; Ramos, A. M.; Silva, S. (2007). Produção canonizada na literatura portuguesa para a infância e juventude (século XX). In Gomes, J. A. & Roig Rechou, B.-A. (Coord.). *Grandes Autores para Pequenos Leitores. Literatura para a Infância e a Juventude: Elementos para a Construção de um Cânone*. Deriva Editores.

Lavisio, M. & Barbosa, B. (2016). *O gênero parábola como instrumento mediador no processo de letramento escolar*. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, Vol.I, N°1, 50-65.

Lopes, Ó. (1987). *Entre Fialho e Nemésio: Estudos de Literatura Portuguesa Contemporânea*. Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

Magalhães, M. (2008). *Pedagogia do imaginário infantil*. Edições Piaget.

Marozo, L.; Rizzon, C. & Cunha, Y. (2013). *Teoria dos polissistemas*. Revista Translatio, n.º5.

Mateus, D. (1997). *(Des)construção ideológica de um conto infantil. O capuchinho vermelho revistado por alunos do ensino secundário: uma experiência pedagógica no âmbito da área – escola*. [Tese de Mestrado]. Universidade Clássica de Lisboa.

Mesquita, A. (2002). *A Poética da Recepção na Criança*. Revista Noesis, n° 63/64, 43-45. Ministério da Educação.

Neves, M. (2008). Fabulistas do Século XX: Especularidades e Deslocamentos. In. *História Crítica da Fábula na Literatura Portuguesa*. Instituto de Estudos Literários e Tradição. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. https://fabulacatalogo.fcsh.unl.pt/images/artigos/8.Fabulistas%20do%20seculo%20XX_Marcia%20Neves.pdf

- Pereira, A. (1959). *Governantes de Portugal desde 1820 até ao Dr. Salazar*. Manuel Barreira - Editor.
- Pintassilgo, J. (2010). *A Utopia Demopédica da República*. In Viva a República! Comissão Nacional para as Comemorações do Centenário da República. <http://hdl.handle.net/10451/8308>
- Pontes, M. A. (2009). *O Fantástico e o Maravilhoso na Literatura Infantil: Um estudo de Caso nas Escolas Públicas de Portugal e do Brasil*. [Tese de Doutoramento]. Universidade do Minho.
- Porto, A.; Freitas, K.; Martins, M.; Santos, T. & Alves, L. (2017). *A importância da leitura dos clássicos para a construção da identidade da criança*. III Seminário Científico da FACIG, nº3. <https://pensaracademico.unifacig.edu.br/index.php/semiarociencifco/article/view/391/324>
- Queirós, E. & Ortigão, R. (1978). *As Farpas*. Livraria Bertrand.
- Ribeiro, A. P. (2013). *Para acabar de vez com a Lusofonia*. Buala. <https://www.buala.org/pt/a-ler/para-acabar-de-vez-com-a-lusofonia>
- Sá, L. de. & Deus, A. D. de. (1999). Dicionário de Autores de Banda Desenhada e Cartoon em Portugal. Edições Época d'Ouro e Nonarte.
- Sérgio, A. (1955). *Sobre a minha colaboração na obra da "Renascença Portuguesa"*. Portucale: Revista Ilustrada de Cultura Literária, Científica e Artística.
- Silva, M. L. da. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação.
- Silva, S. (2011). *A ilustração portuguesa para a infância no século XX e movimentos artísticos: influências mútuas, convergências estéticas*. [Tese de Doutoramento]. Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/19682>
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- Simões, C. (2013). *Traduções de Little Women, de Louisa May Alcott, em Portugal, durante o Estado Novo*. [Tese de Doutoramento]. Universidade de Coimbra.
- Thompson, K. M. (1984). *Traditional lullabies and play songs*. Playtime Press.
- UNESCO. (1986). *Quarta Conferência Internacional da UNESCO sobre a educação de adultos: Recomendações*. Editorial do Ministério da Educação e Cultura.
- Veleda, M. (1904). *O direito das crianças*. A Vanguarda – Órgão do Livre Pensamento.
- Veleda, M. (1906). *A Escola Laica*. A Vanguarda – Órgão do Livre Pensamento.

Ventura, A. (1994). *José Régio/António Sérgio. Correspondência (1933-1958)*. Centro de Estudos de José Régio.

Villalta, L. C. (1997). O que se Fala e o que se lê: Língua, Instrução e Leitura. In Souza, L. M. (org.). *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa*. Companhia das Letras, 332-395.

Legislação

Carta Constitucional da Monarquia Portuguesa. (1826). Porto.

Decreto n.º 65/1911 – *Regulamento das Bibliotecas*. Ministério Do Interior – Direcção Geral da Instrucção Secundária, Superior e Especial. Diário do Governo, 1.ª Série, 1213 – 1215.

Decreto n.º 73/1911 – *Reforma do ensino primário e infantil*. Ministério do Interior – Direcção Geral da Instrucção Pública. Diário do Governo, 1344 – 1347.

Decreto n.º 198/1911 – *Programa das Escolas infantis*. Ministério do Interior – Direcção Geral da Instrucção Pública. Diário do Governo, 3597 – 3601.

Decreto n.º 198/1915 – *Regulamento das Bibliotecas Móveis*. Ministério da Instrucção Pública. Diário do Governo, 1.ª Série, 1048 – 1049.

Decreto n.º 576/1916 – *Preparação para o ensino superior nas escolas secundárias*. Diário do Governo, 1.ª Série, 14 (412), 512 – 515.

Decreto n.º 1112/1918 – *Censura e Controle de publicações periódicas*. Diário do Governo, 1.ª Série, 18 (503), 712 – 716.

Decreto n.º 5787-A/1919 – *Regulamento das escolas primárias superiores*. Ministério da Instrucção Pública – Direcção Geral do Ensino Primário e Normal. Diário do Governo, 1.ª Série, 1346A – 1346G.

Decreto n.º 5787-B/1919 – *Reorganização do ensino primário infantil*. Ministério da Instrucção Pública – Direcção Geral do Ensino Primário e Normal. Diário do Governo n.º 98, 18º Suplemento.

Decreto n.º 7311/1921 – *Programa do ensino primário geral*. Ministério da Instrucção Pública– Direcção Geral da do Ensino Primário e Normal. Diário do Governo n.º 32, 1.ª Série, 110 – 116.

Decreto n.º 2145/1926 – *Normas de assistência social escolar*. Ministério da Saúde. Diário do Governo, 2.ª Série, 26 (702), 1189 – 1192.

ISS – Instituto de Segurança Social (2010). *Edição Comemorativa da Lei de Protecção da Infância – 27 de Maio de 1911*. Lisboa.

Lei da Instrução Primária, 29 de março de 1911.

Ministério da Justiça, *Lei de Proteção da Infância*, 27 de maio de 1911.

Portaria n.º 52/ (1913). *Normas de educação infantil em jardins-de-infância e creches*. Diário do Governo, 2.ª Série, 6 (118), 257 – 259.

Portaria n.º 745/ (1921). *Financiamento escolar e atribuição de bolsas de estudo*. Diário do Governo, 2.ª Série, 21 (537), 912 – 914.

Portaria n.º 812/ (1924). *Inspecção escolar e formação de professores*. Diário do Governo, 2.ª Série, 24 (654), 1103 – 1106.

Periódicos Consultados

A Crónica. (1902, julho).

A Folha de Beja. (1902). *A linguagem simples e encantadora*.

Barros, J. (1911). *Litteratura Infantil. Animaes Nossos Amigos* por Affonso Lopes Vieira e Raul Lino. A Capital (9 novembro de 1911).

Campos, A. (1916). *Escola e Região*. Comércio do Porto.

Contracapa do 1.º fascículo. (1912). *Contos para os nossos filhos*.

O Radical. (1910). *A “Obra Maternal” foi fundada pela iniciativa de Maria Veleda*.

Osório, A. (1907). *O Jornal dos Pequeninos*. N.º 3. Setúbal.

Pim, Pam, Pum! (1925), Fascículo nº1,
<https://hemerotecadigital.cmlisboa.pt/periodicos/pimpampum/pimpampum.htm>

Proença, R. (1923). *A União Cívica e a «Seara Nova»*. Seara Nova, N.º22.

Rego, R. (1983). *O Navio dos Brinquedos*. Diário de Notícias.

Veleda, M. (1902). *Contos para os nossos filhos*. Jornal República.

Vieira, A. (1912). *As nossas creanças*. A capital, nº 544.

Fontes Arquivísticas

Arquivo Nacional Torre do Tombo

Biblioteca Nacional de Portugal: <https://www.bnportugal.gov.pt/>

CHAM – Centro de Humanidades: <https://fabricadesites.fcsh.unl.pt/ghispanicas/>

Direção Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas: <https://dglab.gov.pt/>

E-Dicionário de Termos Literários de Carlos Ceia: <https://edtl.fcsh.unl.pt/>

Hemeroteca Digital: <https://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/>

Imprensa Nacional: <https://impresanacional.pt/>

Martins, F. (s/d). Modernismo: Aquivo Virtual da Geração de Orpheu.

Universidade Nova de Lisboa: <https://modernismo.pt/>