

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**MONTEIRO LOBATO E A EDUCAÇÃO: DA CRÍTICA À PRODUÇÃO
DE UMA NOVA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA**

LAÍS PACIFICO MARTINELI

**MARINGÁ
2014**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**MONTEIRO LOBATO E A EDUCAÇÃO: DA CRÍTICA À PRODUÇÃO DE UMA
NOVA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA**

Dissertação apresentada por Laís Pacífico Martineli, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador(a):
Prof^(a). Dr(a).: Maria Cristina Gomes Machado

MARINGÁ
2014

LAÍS PACIFICO MARTINELI

**MONTEIRO LOBATO E A EDUCAÇÃO: DA CRÍTICA À PRODUÇÃO DE UMA
NOVA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Maria Cristina Gomes Machado (Orientador) – UEM

Prof. Dr. Adão Aparecido Molina – UNESPAR

Prof. Dr. Ednéia Regina Rossi – UEM

Maringá, 21 de março de 2014.

Dedico este trabalho à minha mãe, jóia preciosa que tenho o prazer de olhar todos os dias ao acordar.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por me mostrar que tudo posso.

Aos meus pais, Telma Martineli e Adilson Martineli, por todos os ensinamentos durante a vida, que me ajudaram a ser quem sou, e pelo fundamental apoio em mais essa empreitada. Muito obrigada!

Aos meus irmãos, Guilherme Pacifico e Éllis Martineli, por tornarem os dias mais leves, felizes e divertidos.

A minha madrinha, Tânia Pacifico, por me fazer pedagoga e por me mostrar mais uma das muitas faces do Monteiro Lobato.

Às famílias Pacífico e Martineli, por serem um exemplo de união e determinação.

À avó Vilma e à Tia Rosa, pela imensa falta que a ausência nos traz.

À minha melhor amiga e confidente, Aline Aparecida da Silva, por ser o melhor presente que a UEM me deu e pela revisão da dissertação.

Aos melhores amigos que alguém poderia ter: Gabriela Cagnini e Matheus Spinella, Hellyery Agda e Douglas Passoni, Larissa Kuhl, Janaina Fornaziero e Pamella Novais, Mário Borges Netto, Maria Angélica Zago, por se fazerem presentes, cada um de uma maneira única e especial.

À Maria Cristina Gomes Machado, pela orientação desse trabalho e por ser uma grande amiga em muitos momentos.

Ao Hugo e à Márcia, secretários do Programa de Pós Graduação da UEM, sem os quais o programa não funcionaria.

À CAPES, por financiar esse estudo.

A criança é um ser onde a imaginação predomina em absoluto. O meio de interessá-la é falar-lhe à imaginação. Vive num mundinho irreal e dele só sai, para, aos poucos, ir penetrando no das duras e cruas realidades, quando com o natural desenvolvimento do cérebro, a intensidade da imaginativa vai-se apagando (Monteiro Lobato).

MARTINELLI, Laís Pacífico. **Monteiro Lobato e a educação: da crítica à produção de uma nova literatura infantil brasileira**. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Maria Cristina Gomes Machado. Maringá, 2014.

RESUMO

Esse estudo tem por objetivo investigar a perspectiva de Monteiro Lobato (1882-1948) acerca da produção literária para as crianças existente no Brasil nos anos iniciais da República, que o levaram a criar uma literatura infantil com um novo teor pedagógico consoante com os ideais escolanovistas. Buscamos encontrar qual a posição de Monteiro Lobato acerca dos livros infantis de seu período e que forma ele superou a antiga forma de produzir livros para crianças, tendo por base os pressupostos escolanovistas. Para tanto, o trabalho foi dividido em duas partes. A primeira analisa os livros para leitura infantil produzidos no início da Primeira República, e se o teor pedagógico desses livros condizia com o projeto educacional do período. Além disso, investigamos as principais razões que o autor Monteiro Lobato se opôs a literatura do seu período. No segundo momento, nos debruçamos sobre a literatura infantil de Monteiro Lobato. Primeiramente, investigamos os momentos em que o autor teve contato com os pressupostos teóricos da Escola Nova. Em seguida, buscando identificar os novos elementos empreendidos pelo autor a luz do ideário escolanovista, para superar a antiga forma de produzir literatura infantil tão criticado por ele. O estudo nos revelou que o autor elaborou sua literatura infantil tendo por base a nova forma de tratar a criança introduzida no Brasil por meio da corrente escolanovista de educação. Lobato opôs-se a literatura infantil de seu período pelo fato de essa literatura ter por base que a criança era um adulto em pequeno ponto. Portanto, elaborou uma literatura infantil com um novo teor pedagógico, em consonância com os ideais escolanovistas, e com uma nova concepção de infância. O autor posicionou a criança em lugar central e ofereceu a elas mais liberdade para expressar seus interesses e impulsos. Ele reconheceu que a criança tem certas singularidades e que, para seduzi-las à leitura de seus livros, era necessário utilizar recursos inerentes a infância, como a ludicidade, a fantasia e a imaginação. Além disso, o autor ornamentou um projeto pedagógico em que a criança, o professor, o ambiente de aprendizado e os conteúdos de ensino eram condizentes com os pressupostos da corrente pedagógica escolanovista.

Palavras-chave: Educação; História da Educação; Monteiro Lobato; Escola Nova; Literatura Infantil.

MARTINELLI, Laís Pacifico. **Monteiro Lobato and education: from the critique to the creation of a new Brazilian children's literature.** 199 f. Dissertation (Master's Degree in Education) – Universidade Estadual de Maringá. Dissertation Advisor: Maria Cristina Gomes Machado. Maringá, 2014.

ABSTRACT

This study aims to investigate the perspective of Monteiro Lobato (1882-1948) on the existing literature for children in Brazil in the early years of the Republic, which led him to create a children's literature with a new pedagogical content consonant with the ideals of the New Education. We aim to find what is Lobato's position about the children's books of his time and how he overcame the old way of producing books for children, based on the New Education assumptions. To this end, the study was divided into two parts. The first examines the books for children's reading made at the beginning of the First Republic, and if the pedagogical content of these books matched the educational project of the period. Furthermore, we investigate the main reasons why the author Monteiro Lobato opposed the literature of his time. In the second part of the study, we focus on Monteiro Lobato's children's literature itself. First, we investigate the moments when the author was provided with the theoretical assumptions of the New Education. Then, the aim is to identify new elements undertaken by the author in the light of the New Education ideals in order to overcome the old way of producing children's literature which was so criticized by him. The study has revealed that the author has produced children's literature based on the new way to deal with the child introduced in Brazil by the current New Education education. Lobato opposed to children's literature of his period because literature then was based on the assumption that the child was an adult in miniature. Therefore, he produced a children's literature with a new pedagogical content, in line with the New Education ideals, and a new concept of childhood.

The author placed the child at the center stage and gave them more freedom to express their interests and impulses. He acknowledged that the child has certain peculiarities and to entice them to read their books, it was necessary to use resources inherent in childhood, such as playfulness, fantasy and imagination. Furthermore, the author ornamented an educational project in which the child, the teacher, the learning environment and the teaching contents were consistent with the assumptions of current pedagogical New Education.

Keywords: Education; History of Education; Monteiro Lobato; New Education; Children's Literature.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do livro <i>Contos Pátrios</i> (1904).....	82
Figura 2 – Capa do livro <i>Alma Infantil</i> (1912).....	93

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. OS LIVROS PARA LEITURA INFANTIL NO CONTEXTO DA PRIMEIRA REPÚBLICA.....	23
2.1. Um Brasil com Monteiro Lobato	23
2.2. Os livros infantis nas décadas iniciais da República na perspectiva de Monteiro Lobato.....	56
2.2.1. A escola pública republicana: instalação dos grupos escolares.....	57
2.2.2. Os livros infantis pré-lobatianos.....	65
2.2.3 O papel dos primeiros livros infantis republicanos na formação moral e cívica das crianças brasileira: análise de <i>Contos Pátrios</i> (1904) e <i>Alma Infantil</i> (1912).....	80
2.2.4 A análise de Monteiro Lobato acerca dos primeiros livros de leitura infantil.....	104
3. A LITERATURA INFANTIL DE MONTEIRO LOBATO.....	117
3.1 O contexto educacional e o movimento de renovação da escola pública brasileira.....	117
3.2. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e a nova concepção de infância	129
3.3. Monteiro Lobato e sua aproximação com a Escola Nova: Anísio Teixeira e a Revista do Brasil.....	136
3.4. A construção da literatura infantil lobatiana: uma nova abordagem.....	147
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	189
REFERÊNCIAS	195

1. INTRODUÇÃO

Ao vasculhar em várias caixas revistas para recorte que seriam destinadas à reciclagem no chão da antiga biblioteca da escola em que estava lecionando, retirei quinze livros com capas amarelas e ilustradas. Depois de encontrar o primeiro livro imaginei que aquele seria o único, por ser um livro conservado e por acreditar que os outros, sem dúvida, estariam separados para voltarem à prateleira da biblioteca reformada. No entanto, à medida que vasculhava as caixas, apareciam no fundo pontos amarelos, que indicavam a existência de outros livros, da mesma coleção. Ao manusear os livros com cuidado e lendo o título, cheguei, com surpresa, a seguinte constatação: os livros formavam a coleção completa da literatura infantil de Monteiro Lobato.

Meu contato com livros de leitura começara muito cedo, mas o contato com qualquer leitura de Monteiro Lobato era inexistente. Em apenas alguns instantes, estava com quinze livros da coleção *Sítio do Pica-Pau Amarelo*. Conhecia a expressão *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, o autor dos livros (muito superficialmente) e algumas de suas personagens. Mas lê-los seria uma experiência nova. Pelo mérito de ter salvado os livros da reciclagem, fui presenteada com todos eles. Pela falta de um objeto de pesquisa para o trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, encarei a descoberta daqueles livros como uma pista. Meu objeto de pesquisa estava definido.

No trabalho realizado na graduação investigamos o ideário pedagógico subjacente às ações de cunho educacional da personagem Dona Benta, em particular nos livros: *História do mundo para as crianças*, escrito por Monteiro Lobato em 1933, *Geografia da Dona Benta* escrito em 1935 e *Serões de Dona Benta* escrito em 1937. Evidenciamos os aspectos sociais, políticos, culturais e educacionais do período da produção da obra, que subsidiaram a compreensão do pensamento de Monteiro Lobato acerca da educação e de uma tendência pedagógica. Esse estudo nos mostrou que, em seus livros infantis, Monteiro Lobato propunha, por meio da personagem Dona Benta, ações educativas que se aproximavam da pedagogia escolanovista. Essas ações, que se repetiam inúmeras vezes no decorrer dos livros, indicam-nos que Lobato compartilhava das propostas educacionais desse ideário, que florescia na educação brasileira do período, para a educação do povo.

Na leitura mais aprofundada dos textos do autor, notamos que ele frequentemente demonstrava descontentamento com os livros para leitura infantil de seu período. O autor reclamava que “[...] quase todos os livros para crianças que há no Brasil são muito sem graça, cheios de termos do tempo da onça ou só usados em Portugal [...]” (LOBATO, 1986, p. 194). Os livros para crianças referidos por Lobato eram os textos europeus que praticamente preenchiam o quadro de livro para leitura infantil no país. Eram traduzidos em Portugal e enviados ao Brasil com língua utilizada em Portugal.

Além desses, Lobato faz menção aos de leitura escolar brasileiro, mostrando que “[...] são em geral tão sem graça com suas estopas instrutivas, morais e cívicas, que as crianças saem da escola com horror do papel impresso [...]” (LOBATO, 1964a). Os livros brasileiros mencionados por Monteiro Lobato estavam ligados aos projetos educacionais republicanos, que procuravam disseminar o sentimento nacional e patriótico. Essas afirmações nos despertam o interesse por um estudo mais aprofundado da crítica do autor acerca dos livros infantis daquele momento histórico.

Em 1920, Monteiro Lobato envolveu-se com a literatura infantil e produziu seus textos para crianças. Esse era um período de profundas mudanças no cenário educacional brasileiro. Como relata Koshiyama (1982), começavam a ser aceitas as ideias pedagógicas de estudiosos norte-americanos ao lado de autores europeus:

Dewey, Kilpatrick eram lidos e suas sugestões executadas nas reformulações feitas no sistema educacional por Anísio Teixeira, na Bahia, em 1924. Mas, continuava-se a editar e eram lidos: Pieron, Claparede, Durkheim, Binet e Simon, traduzidos em 1927 e 1929, publicados na *Biblioteca da Educação* da Cia. Melhoramentos de São Paulo, sob a direção de Lourenço Filho, Decroly e outros autores da educação ativa apareceram na *Coleção pedagógica*, da Editora F. Brigueit & Cia, dirigida por Paulo Maranhão, em 1929. (KOSHIYAMA, 1982, p. 80).

Esse movimento alterava o conceito de infância e coloca a criança como o centro de todo processo educativo. Por ser um homem que viveu intensamente o seu período, acreditamos que Monteiro Lobato conheceu esse movimento de renovação dos processos de ensino público brasileiro.

O descontentamento de Lobato com os livros infantis de seu período nos permite entender, portanto, que o autor possuía ideias diferentes sobre como

deveria se configurar a literatura para crianças no Brasil e elas podem estar relacionadas aos novos pressupostos educacionais introduzidas no país nesse período. Acreditamos, assim, que Lobato se descontentou com os livros para leitura infantil por compartilhar dos novos ideais de educação do período.

Estabelecemos como tema/eixo central de nosso estudo a crítica empreendida por Monteiro Lobato acerca da literatura infantil usada no Brasil e sua concepção pedagógica. Questionamos se, ao elaborar uma nova literatura infantil, Monteiro Lobato utilizou como base os pressupostos pedagógicos escolanovistas, posicionando-se criticamente frente aos livros de literatura de seu período.

Para tanto, esse estudo tem por objetivo investigar a posição de Monteiro Lobato acerca da produção literária para as crianças existente no Brasil nos anos iniciais da República, que o levaram a criar uma literatura infantil com um novo teor pedagógico que pode ser aproximado dos ideais escolanovistas. Para isso, buscamos estudar o contexto histórico do Brasil no início da República e suas implicações no pensamento educacional e na literatura infantil do período, com ênfase na vida e obra de Monteiro Lobato. No trato com a obra de Monteiro Lobato, destacamos indícios que revelam sua compreensão do que seja a infância na coleção *O Sítio do Pica-Pau Amarelo*, concomitante à difusão de uma nova concepção de criança do ideário escolanovista.

Esse estudo, em especial, insere-se na busca pela compreensão do desenvolvimento da literatura infantil no Brasil no que concerne à base de sua construção e primeiros livros de leitura escolar, bem como sua relação com a educação quanto à necessidade de consolidação de valores e conhecimentos necessários a cada momento. Alguns autores, tais como Patrícia Santos Hansen (2007) e o livro de Lajolo e Zilberman (1999), se dedicaram a estudar as primeiras obras para leitura infantil produzidas nos anos iniciais do regime republicano e de que forma esses livros foram utilizados nas escolas como instrumentos para realização do projeto educacional do período.

A vida e a obra deste célebre intelectual brasileiro é objeto de estudos e pesquisas, materializados em forma de livros, artigos de natureza científica, teses, dissertações, ensaios. Os escritos de Lobato geraram e prosseguem gerando polêmicas das mais diversas ordens sejam no âmbito das suas concepções políticas (SANTOS, 2008), sociais (SOUZA, 2008), étnico-raciais (LAJOLO, 1998), e de seu pensamento sobre a educação e a pedagogia (MACHADO, 1993; LAJOLO, 2000,

entre outros). Constatamos, assim, que os diversos aspectos da produção literária de Monteiro Lobato, têm originado uma expressiva produção científica relacionando-a a educação. Entretanto, esses estudos não esgotam as possibilidades de pesquisa, tamanha a riqueza de sua produção. Muitos questionamentos advêm, sobretudo, da leitura de suas obras originais, mas também de seus intérpretes.

Além deste, o trabalho mostra que Monteiro Lobato era um homem de seu tempo e, por isso, pensava as questões próprias de seu período. Nesse sentido, auxiliaremos na compreensão de mais aspectos da vida do autor ou de novas interpretações sobre sua vida, seus ideais para a educação e para as crianças expressos em seus livros de literatura infantil e a importância da leitura nesse contexto, incrementando os estudos que tem como objeto esse autor. Por isso, no trato com a obra infantil de Monteiro Lobato, o estudo contribui no sentido de complementar as discussões acerca do pensamento e da obra infantil do autor, levantando novas questões sobre o seu posicionamento frente às primeiras obras para leitura infantil no período.

Estudos desta natureza podem contribuir com avanços no campo acadêmico-científico, por meio da produção de um conhecimento teórico que subsidie reflexões e análises para a compreensão da educação como processo histórico, particularmente do período compreendido entre as décadas de 1890 a 1940, tomados como marcos delimitadores nessa pesquisa, sem que estas datas se configurem no engessamento da pesquisa, visto que, por uma questão metodológica, em determinados momentos regredimos e avançamos nesses marcos. Assim, em conformidade com as limitações do trabalho, optamos por delimitá-lo do período que se estende desde as primeiras produções de textos dedicados a infância, produzidos nos anos iniciais da República, até os anos da publicação de livros de literatura infantil de Monteiro Lobato.

A partir de 1893, ano em que ocorreu uma das primeiras reformas da instrução pública em São Paulo na busca pela erradicação do analfabetismo, encontramos exemplares de livros para leitura escolar dedicado à criança. A ideia não é desqualificar os textos produzidos antes desse período, isso é, aqueles publicados no regime imperial. Porém, as produções anteriores a ele eram inexpressivas e “[...] insuficientes para caracterizar uma produção literária brasileira regular para a infância” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 24). Nesse sentido, não utilizaremos os livros para infância produzidos no Brasil imperial, pois optamos por

aqueles com os quais Lobato dialogou, ou seja, optamos pelos livros do período de Lobato.

Em 1920, Monteiro Lobato iniciou a sua produção de livros de literatura infantil. Alguns de seus livros, bem como os pensamentos e projetos do autor centrados na literatura infantil e expressos em diversas cartas, têm especial importância para esse estudo. Sendo assim, os anos de 1920 até 1947 foram anos em que Lobato se dedicou a literatura infantil.

Para a concretização desse trabalho utilizamos fontes primárias, secundárias e literatura de apoio. Sobre as fontes primárias, Saviani (2004) explicita que a palavra fonte indica a base, o ponto de apoio, o repositório dos elementos que definem os fenômenos. As fontes históricas, são produções humanas e, por isso nos ajudam a investigar a base, o ponto de apoio em que as ações humanas aconteceram no passado e nos mostram o conjunto de elementos que compõem tais ações. No entanto,

[...] as fontes não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, é delas que brota, é nelas que se apóia o conhecimento que produzimos a respeito da história (SAVIANI, 2004, p. 5).

Sendo assim, tomamos a literatura como fonte histórica. Sobre a possibilidade de considerar a literatura como fonte, Antônio Candido (1985; 2013) nos esclarece o que é literatura e nos ajuda a compreender a relação entre a obra e o seu condicionamento social. O autor explica que a literatura é um sistema de obras ligadas por denominadores comuns, em que reconhecemos as notas dominantes de uma fase. Esses denominadores são, “[...] além das características internas (língua, temas, imagens), certos elementos da *natureza social* e psíquica, embora literariamente organizados, que se manifestam historicamente e fazem da literatura aspecto orgânico da civilização” (CANDIDO, 2013, p. 25).

A literatura, assim, apresenta elementos da natureza social, ou seja, expressam a interpretação de diferentes esferas da realidade. São alguns desses elementos da natureza social que buscamos revelar por meio desse estudo. No entanto, a literatura só pode ser utilizada como fonte para revelar elementos históricos do período em que foi escrita desde que o contexto histórico em foi produzido seja compreendido no estudo.

Então, um dos pressupostos para o estudo da literatura é partir do ponto de vista histórico, sobretudo em estudos sobre a história.

[...] o ponto de vista histórico é um dos modos legítimos de estudar literatura, pressupondo que as obras se articulam no tempo, de modo a se poder discernir uma certa determinação na maneira por que são produzidas e incorporadas ao patrimônio de uma civilização (CANDIDO, 2013, p. 31)

No estudo de obras literárias, faz-se necessário estabelecer um movimento entre o geral e o particular. Por isso, Candido (1985) assegura que só podemos saber a integridade da obra fundindo *texto* e *contexto*, em uma interpretação dialética integral. Assim, a obra revela elementos históricos na medida em que foi analisada a luz do contexto histórico.

Para alcançar os objetivos desse estudo, consagramos a teoria do materialismo histórico como referencial teórico-metodológico, por acreditar que a categoria totalidade nos oferece um suporte analítico que nos permite relacionar o contexto econômico e político à produção da literatura infantil, tanto que antecede Monteiro Lobato, quanto durante a produção dos textos por Lobato.

Segundo Cury (1985), a categoria totalidade justifica-se quando não se busca metodologicamente uma compreensão particular do real, mas uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos, elaborando uma síntese. Sendo assim, é a categoria metodológica que permite uma visão que é capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e condensá-lo com sínteses explicativas cada vez mais amplas. A categoria trabalha com o todo, mas analisa as particularidades e, a partir delas, desvenda-se a realidade.

Karl Marx (1818-1883) mostra que a análise de um objeto deve partir de suas representações concretas, pelo real, que é de onde se retiram os dados e elementos. Conforme o avanço da análise chega-se aos conceitos, as abstrações, as determinações mais simples (PAULO NETTO, 2011). Ao alcançar as determinações mais simples, seria necessário voltar, fazer o caminho inverso, até chegar no objeto. O caminho inverso, portanto, é o método adequado para elaboração de uma teoria. O concreto, portanto, é a síntese, o resultado. As abstrações conduzem ao concreto. Segundo Paulo Netto (2011), o próprio Marx classifica o método como aquele que parte-se do abstrato para o concreto.

A abstração de um objeto “[...] retira do elemento abstraído as duas determinações mais concretas, até atingir ‘determinações as mais simples’ [...]. A realidade é concreta exatamente por isso, por ser ‘síntese de muitas determinações’” (PAULO NETTO, 2011, p. 44). Dessa forma, o conhecimento teórico é o conhecimento do concreto, que forma a realidade e que somente o método, o caminho inverso, permite a reprodução. O conhecimento do objeto é o conhecimento de suas muitas determinações e, “[...] tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza (concreção) real” (PAULO NETTO, 2011, p. 45).

Por isso, os livros para leitura infantil elaborados a partir da instauração do regime republicano, até aqueles produzidos por Monteiro Lobato tem papel central nesse estudo. Acreditamos que essa literatura nos revela inúmeros aspectos do tempo e do espaço em que foram produzidas e que foram apreendidos pelo autor. Esses aspectos oferecem ao leitor/pesquisador elementos históricos importantes para desvendar o desconhecido. Os livros serão responsáveis por indicar, em acordo com o estudo do contexto histórico, o modelo de educação no momento em que a obra foi produzida, os motivos e intenções para sua produção e a quem eram dedicados. Portanto, mais do que fonte histórica, a literatura infantil pode ser tomada como fonte para a história e historiografia da educação de um período.

Acreditamos, portanto, que o contexto histórico (processo amplo e concreto) que havia se modificado com o advento da República, modificou da mesma forma a literatura e, em especial, sobre a literatura infantil (processo particular e abstrato). Esse fato se confirma, por exemplo, quando percebemos que a maioria significativa das obras infantis foram produzidas e publicadas no início da República. Portanto, era uma emergência da época a elaboração de obras, que tinham um caráter patriótico e de veneração à nação.

Como homem que viveu e refletiu sobre seu período, Lobato é um autor de referência para os estudos na área da história da educação. Essa afirmação justifica-se pelo fato de autor produzir mais de quinze livros infantis em aproximadamente vinte anos. Esses livros tinham predominantemente um caráter pedagógico e foram amplamente aceitos e disseminados, influenciando e educando gerações. Devido a repercussão desse autor, até os dias de hoje, estudos que têm como foco sua obra infantil são de extrema importância, na medida em que apresentam os anseios do autor e dão subsídios para compreender da educação do

período. O autor escreveu livros distintos dos até então produzidos, o que manifesta o interesse do autor na formação de um novo homem.

Assim, a coleção *Sítio do Pica-Pau Amarelo* nos auxilia no entendimento do tipo de educação vislumbrado por Lobato e se essa educação tinha aproximação com os ideais pedagógicos da Escola Nova. Os livros *Reinações de Narizinho* (1931), *História do mundo para as crianças* (1933), *Geografia da Dona Benta* (1935) e *Serões de Dona Benta* (1937) nos elucidarão o teor pedagógico subjacente aos seus livros.

O estudo histórico da literatura do país nos apontou alguns autores que se dedicaram a produzir literatura infantil no Brasil ou a traduzir obras européias nos primeiros anos do regime republicano, tais como Coelho Neto (1864-1934), Olavo Bilac (1865-1918), Figueiredo Pimentel (1869-1914), Júlia Lopes de Almeida (1869-1934), João Kopke (1852-1926), Francisca Júlia da Silva (1871-1920) dentre outros. Os livros desses autores apresentam certa coerência, sobretudo nos temas e valores vinculados aos livros. Nesse sentido, dois livros desse período, *Contos pátrios* (1912), de Olavo Bilac e Coelho Neto, e *Alma Infantil* (1912), de Francisca Júlia e Júlio da Silva foram fundamentais. Extraímos desses livros os conteúdos, valores e condutas cívicas e o conceito de infância neles inscritos, para compreendermos o projeto de educação brasileira para a formação do novo cidadão republicano.

No entanto, por acreditarmos que a literatura infantil não revela isoladamente aspectos da educação de um período, a literatura infantil não foi o único documento aqui utilizado. Consideramos algumas fontes primárias ou secundárias que dialogam com o estudo e que nos deram subsídios para a compreensão da construção da literatura infantil brasileira e alguns aspectos da educação brasileira. Acreditamos que o livro é o resultado, dentre outros fatores, das demandas de um contexto histórico mais amplo, isto é, o livro está inscrito dentro de um sistema literário¹ que o justifique. Por isso a necessidade de ler o texto e utilizar “[...] tudo mais como auxílio de interpretação” (CANDIDO, 2013, p. 36).

Para estudar a literatura de um período faz-se necessário percorrer três etapas que constituem uma análise crítica da literatura, segundo Cândido (2013). A primeira, já citada, compreende o estudo dos fatores externos a obra, que a

¹ Antônio Candido (2013) nos explica que a literatura existe por fazer parte de um sistema mais amplo que lhe dê legitimidade.

vinculam ao tempo e se podem resumir na designação de sociais. A segunda é conhecer o fator individual, isto é, o homem que intentou e realizou a obra e que, por isso, está presente em seu resultado. Esse resultado, isso é, o texto, é o foco de análise na terceira etapa. Ele contém elementos anteriores e outros específicos, que transcendem e não se deixam reduzir a eles.

A respeito da segunda etapa, Candido (2013) revela que os elementos psíquicos do autor e sua integridade estética devem ser levados em conta quando se procura analisar uma obra literária dialeticamente. Sendo assim, além de embolsar certos aspectos do contexto social, uma obra é “[...] uma realidade autônoma, cujo valor está na fórmula que obteve para plasmar elementos não literários: impressões, paixões, ideias, fatos, acontecimentos, que são a matéria prima do ato criador”. Portanto, a obra é resultado da união de elementos literários e não literários.

Então, para esse estudo, corroboramos com Lajolo (2000, p. 10), quando assegura que “Cartas, campanhas e livros são alguns dos caminhos que podem nos conduzir à pessoa do escritor Monteiro Lobato”. No entanto, o caminho contrário é esclarecedor: a leitura dos escritos de Lobato, publicados ou não, aclaram a pessoa Monteiro Lobato, se acompanhada da leitura de sua biografia. Isso significa que, primeiramente, acompanhar a leitura dos inúmeros autores que se dedicaram a estudar a vida e obra do autor ajuda a esclarecer a obra de Monteiro Lobato, especialmente a sua literatura infantil.

Nesse sentido, a biografia de Monteiro Lobato, bem como as cartas por ele escritas, são para nós importantes por dois motivos. Ela nos revela os elementos não literários de sua obra e aponta os muitos caminhos de Monteiro Lobato em sua vida. Sua história nos ajuda na compreensão de suas origens, experiências e influências sofridas. O conhecimento da vida do autor nos permite aproximarmos de sua obra e seus trabalhos, pois Lobato ilustrava seus projetos, suas ideias e pensamentos em seus textos infantis e não infantis. Autores que se dedicaram a estudar a vida de Monteiro Lobato nos auxiliaram a descrever e detalhar os caminhos percorridos por ele em seus diversos aspectos.

As cartas de Lobato, enviadas a diferentes destinatários, são fontes ricas para o esclarecimento de diversos aspectos de sua vida. A *Barca de Gleyre* (1964), publicado pela primeira vez em 1943, é uma produção na qual foram compiladas as cartas de Monteiro Lobato à Godofredo Rangel, seu amigo desde a faculdade,

durante mais de quarenta anos (1903-1947). Nela, buscamos além de informações que nos mostraram alguns dos pensamentos de Lobato acerca da literatura para as crianças produzidas antes da produção do *Sítio do Pica-Pau Amarelo* e quais são obras que ele analisou e criticou, os elementos não literários que ilustram a estética do autor. Livros de Lobato, como *Críticas e outras notas* (1965) e *Prefácios e Entrevistas* (1964d) e *Conferências, artigos e crônicas* (1964c) nos explanam quais obras e em que aspectos Monteiro Lobato se opôs a literatura infantil até então produzida.

Para a localização do momento em que o autor teve contato com autores e obras precursoras da Escola Nova no Brasil, isto é, buscamos cartas enviadas a sujeitos que tinham ligação com a Escola Nova, como Anísio Teixeira, ou comentários do autor a respeito de sua relação com esse ideário pedagógico. Os autores Aurélio Viana e Priscila Fraiz, com o livro *Conversa entre amigos – correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato* (1986a) nos esclareceram sobre o pensamento de Monteiro Lobato acerca da Escola Nova e do movimento de renovação do ensino no país.

O trabalho foi dividido em duas seções. Na primeira seção, nos debruçamos sobre os livros para leitura infantil produzidos nas primeiras décadas da Primeira República. Para tanto, descrevemos a vida de Monteiro Lobato no contexto da Primeira República, momento em que os livros foram produzidos, bem como apresentamos a crítica de Monteiro Lobato acerca desses livros.

Assim, além de apresentarmos as demandas da vida do autor e de que forma elas contribuíram para a elaboração de sua obra literária infantil, apresentamos alguns aspectos históricos brasileiros importantes. Dessa forma, inserimos Monteiro Lobato no contexto histórico em que viveu e esclarecemos que a vida de Monteiro Lobato não estava avulsa aos acontecimentos históricos de seu tempo, mas, ao contrário, foi estreitamente modificada pelos movimentos históricos mais amplos.

Em seguida, elencamos as obras de leitura escolar e infantil produzidas nos anos iniciais da primeira República e justificamos a emergência na produção de textos infantis nesse período por meio do relato do contexto educacional do período. Para tanto, analisamos dois desses livros infantis, apresentando alguns elementos, como a concepção de infância, a linguagem, os conteúdos e os valores nelas vinculadas. Por fim, fechamos o capítulo mostrando o teor das críticas de Monteiro Lobato direcionadas a esses primeiros livros de leitura republicanos.

Na segunda seção, ênfase foi dada à literatura infantil de Monteiro Lobato. Por isso, contextualizamos o movimento da Escola Nova de renovação da educação brasileira na década de 1920, mostramos o momento em que Monteiro Lobato se envolveu nesse movimento e de que forma ele se apropriou dos pressupostos pedagógicos dessa corrente pedagógica para elaborar sua obra infantil.

Assim, a seção enfoca a literatura infantil de Monteiro Lobato e o seu contexto histórico de produção, isto é, o contexto dos movimentos educacionais no período, em especial o movimento de renovação da educação do país com implantação da Escola Nova no Brasil. Por isso, no primeiro momento, apresentaremos o histórico da Escola Nova no Brasil. Em seguida, apresentamos os pressupostos históricos e metodológicos da nova corrente implantada no país, aproximando alguns desses pressupostos aos livros de literatura infantil de Lobato. Buscamos em algumas cartas e estudos, momentos em que Monteiro Lobato se relacionou com autores precursores da Escola Nova no Brasil ou teve contato com os pressupostos dessa corrente pedagógica para procurar as interfaces entre a literatura infantil de Lobato e os pressupostos da Escola Nova no país, justificando assim a introdução desses ideais em suas obras.

No último tópico, trabalhamos exclusivamente com as obras de literatura infantil elaboradas por Monteiro Lobato, apresentando os novos aspectos pedagógicos empreendidos pelo autor em seus livros, em especial no que concerne a sua concepção de infância que teve por base os pressupostos escolanovistas de educação.

2. OS LIVROS PARA LEITURA INFANTIL NO CONTEXTO DA PRIMEIRA REPÚBLICA

Nessa seção nos debruçamos mais intensamente sobre a literatura infantil produzida entre 1889, até década de 1920, ocasião da produção do primeiro texto para leitura infantil de Monteiro Lobato, *A menina do nariz arrebitado* (1921). Iniciamos percorrendo sobre o contexto histórico com ênfase na vida de Monteiro Lobato e o contexto educacional que envolvia e clamava pela elaboração de produções desse gênero.

Num segundo momento, elencamos mais sistematicamente os autores, os títulos das obras e as datas que esses textos foram publicados, traçando um panorama geral das produções do período. Analisamos dois desses livros, elucidando quais os valores e conteúdos neles incutidos e, em especial, qual era a concepção de infância subjacente a eles. Por fim, a partir da investigação de cartas de Monteiro Lobato, cujo destino era um grande amigo, apresentamos qual era o posicionamento do autor com relação as essas obras publicadas.

Portanto, iniciamos narrando com detalhes a vida e a obra do autor Monteiro Lobato, no intuito de apresentar alguns aspectos históricos do Brasil que o cercava, e buscando mostrar os caminhos percorridos, encontros e desencontros, alegrias e decepções, isto é, as diversas situações que o levaram a produzir uma obra infantil tão distinta daquela que o precedeu.

2.1 Um Brasil com Monteiro Lobato

Acompanhemos, com efeito, rapidamente embora, a vida desse paulista de “quatrocentos anos”, e que disso nunca de lembrou, e vejamos quanto essa vida reproduz a vida do Brasil, nesse mesmo período, as duas convulsões, as suas contradições, as suas frustrações, e as suas grandezas, para deixar-nos, depois, como simples consequência, como o casulo do bicho-da-seda, a maior obra literária de nossa época, a mais aguda e extensa análise do nosso povo e da sua terra e a mais admirável e mais poética literatura infantil que

jamaiz um povo pôde organizar para a sua infância
(TEIXEIRA, 1976, p. 10).²

No Brasil, o conjunto de palavras *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, soam quase como uma única expressão que nos remete a lembranças carregadas de aventuras e de imaginação e transporta milhares de brasileiros a uma temporada em que as histórias de José Bento Monteiro Lobato (1882–1948) eram as mais lidas e eleitas por crianças, jovens e adultos. A pronúncia dessa expressão é frequentemente vinculada à lembrança de um nome, e a ele nunca é desvinculada: *Monteiro Lobato*. Assim, o criador de Emília, Narizinho e Pedrinho, Dona Benta, Tia Nastácia, Rabicó e do Visconde de Sabugosa ficou popularmente conhecido e eternamente memorado.

Homem multifacetário, Monteiro Lobato³ (1882-1948) pode ser classificado como escritor, literário, jornalista, pintor, advogado, fazendeiro, empresário e editor. Entendemos multifacetário não como alguém que assumiu várias personalidades ao longo da vida, afinal, sua personalidade sempre foi bem definida e ancorada, aplicamos essa palavra para definir um homem intenso, inquieto e ávido, que não se acomodava em situações que não lhe proporcionasse um crescimento pessoal, intelectual ou financeiro. No entanto, de todos os ofícios vividos, o que perdurou foi o de escritor.

Pelos anos de sua vida, Lobato almejou incessantemente encontrar o seu estilo próprio, um pensamento e projeto original, diferente de todas as que já existiram, sem cópias das ideias universais e uniformes. Era a busca pelo *Lobatismo*, por ele mesmo denominado. Desde pequeno, Lobato era silencioso, mas “[...] sonhava, projetava e propunha muito. [...] havia continuamente brasas nervosas a arder” (FREIRE apud CAVALHEIRO, 1962, p. 74). Talvez, por essa interminável busca, justificamos as constantes idas e vindas do autor por diversas esferas e

² Texto escrito por Anísio Teixeira (1900-1971) dois dias após a morte de Monteiro Lobato, em 1948. Trata-se de uma homenagem ao autor e amigo Monteiro Lobato, do qual foi introduzido na dedicatória do livro *Educação no Brasil* (1969).

³ Monteiro Lobato foi batizado com o nome de José Renato Monteiro Lobato. No entanto, aos onze anos, mudou seu nome para José Bento Monteiro Lobato. Lajolo (2000) nos explica o porquê da mudança do seu nome: “[...] o menino recebe na pia batismal o nome de José Renato. A família o trata de Juca, e Juca será para eles pela vida afora, mesmo depois que, por volta dos onze anos, decide mudar de nome: prefere José Bento, cujas iniciais coincidem com as letras encastoadas em ouro numa bengala de seu pai” (LAJOLO, 2000, p. 12).

lugares, e os inúmeros papéis protagonizados por esse importante personagem da história do país.

Devemos dar destaque especial à biografia de Monteiro Lobato, tendo em vista que os caminhos percorridos pelo autor, em sua maioria, foram ilustrados por meio de escritos, inicialmente por pequenos artigos e crônicas, na juventude por críticas e, quando adulto, por contos escandalosos e livros consolidados. As cartas elucidavam a vida do autor e constituem um importante recurso para o entendimento de seus ideais e projetos. Podemos afirmar, portanto, que Monteiro Lobato apresentava a realidade por ele vivida e a sua interpretação dos fatos por meio da literatura.

Monteiro Lobato fez muita diferença na história do Brasil, principalmente no universo dos livros e da literatura. A principal delas (e mais conhecida) foi produzir uma literatura cujo alvo principal eram as crianças de um país que há pouco se tornara republicano e que não possuía uma literatura infantil produzida considerando a criança real, isso é, que levasse em conta sua singularidade e interesse. Pela literatura, o autor revolucionou o setor editorial do país, que era precário e ineficiente, se não quase inexistente, criando meios de distribuir livros nos lugares mais inacessíveis dos diversos estados do Brasil e a um preço pelo qual todo o povo pudesse adquiri-lo.

Por esses motivos e por muitos outros que serão expostos nesta subseção, podemos assegurar que no dia 18 de abril de 1882 nascia uma figura que aproximadamente 30 anos depois idealizaria uma transformação e efetivamente transformaria o país onde nasceu. Taubaté, no vale da Paraíba, foi a cidade em que Monteiro Lobato nasceu. Era uma cidade interiorana e por isso a infância de Monteiro Lobato teve como palco principal o meio rural. Aliás, a zona rural era o espaço no qual o eixo da economia brasileira girava, e por isso a maior concentração de pessoas (cerca de 70% da população) estava nesse espaço: “No curso das últimas décadas do século XIX até 1930, o Brasil continuou a ser um país predominantemente agrícola” (FAUSTO, 1999, p. 281) e tinha o café como principal produto comercial.

Juca, como era chamado por seus familiares, era um garoto de classe alta da época do final do Império brasileiro (LAJOLO, 2000), além de fazer parte de uma família que era influente na região de Taubaté. Seu pai era fazendeiro e tinha um casarão na cidade. Seu avô era um visconde e possuía muitos bens, como uma

grande propriedade rural. Para se ter uma ideia da influência de seu avô na região, Edgard Cavalheiro (1911-1958), autor da mais completa biografia do Monteiro Lobato, descreveu uma visita do então Imperador D. Pedro II à província de São Paulo em 1888, nessa visita, D. Pedro II hospedou-se na casa do Visconde (CAVALHEIRO, 1962a). Deduzimos que a casa do avô de Monteiro Lobato era, de todas da região, a de maior porte para receber tão respeitável figura. Mais do que isso, o visconde possuía maior autoridade e controle na região.

A chácara do avô de Monteiro Lobato foi o palco de suas maiores lembranças da infância, especialmente por seu avô possuir uma biblioteca⁴ que enchia os olhos do pequeno leitor. Leitor de figuras encantadoras pela qualidade do desenho, mas assustadoras quanto ao conteúdo, por não serem livros especialmente destinados a pequenos leitores. Os livros da biblioteca do Visconde começaram a ser balbuciados a partir dos cinco anos, momento em que sua mãe Olímpia, que era professora de primeiras letras, iniciou o ensino das primeiras letras do filho. Após ser alfabetizado por sua mãe, teve um professor particular que ia até a sua casa dar-lhe as lições diárias.

Aos sete anos, em 1889, Lobato iniciou sua vida escolar. No ano anterior, em 1888, sucedera um marco histórico importante para a história do país: a abolição da escravidão. A abolição dos escravos tinha estreita relação com o processo de criação da indústria brasileira e aprimoramento da agricultura. Apesar de o país ser essencialmente agrícola, a industrialização no país estava iniciando seus primeiros passos. Assim, a indústria brasileira em formação clamava por mão de obra qualificada e o escravo não tinha qualificação para esse tipo de trabalho.

Já na Europa, um grande contingente de imigrantes buscavam no Brasil novas condições de vida, fugindo da crise européia pós-guerra. Sendo assim, para expandir a indústria no país e intensificar e aprimorar a agricultura com mão de obra especializada, “[...] urgia acelerar a libertação dos escravos e facilitar assim a vinda de imigrantes. Vemos assim um dos pontos em comum entre o grupo cafeicultor, que necessitava de braços, e o grupo de industriais, que necessitava dinamizar um mercado interno” (PESSAMÍLIO, 1978, p. 15). Por esse motivo, os imigrantes

⁴ Nas palavras de Lobato, a biblioteca “[...] pela maior parte, fora dum filho de meu avô que depois de formar-se em S. Paulo deu de correr no mundo, andou pelo Egito e outros países históricos, apanhou febre na campanha romana e morreu num hotel de Nápoles. Secretário de legação. Sua bagagem veio para Taubaté, com os mais preciosos e curiosos livros comprados aqui e ali” (LOBATO, 1964a, p. 51).

encontraram uma oportunidade de emprego e dinheiro, pois o Estado necessitava de forte demanda de força de trabalho na agricultura, em especial na do café, e na indústria.

Nesse contexto histórico nacional, foi inaugurado, no ano de 1889, o primeiro Colégio particular em Taubaté e Monteiro Lobato começou a frequentá-lo para cursar o ensino preparatório. Passou por cinco colégios particulares que abriram e fecharam em Taubaté (CAVALHEIRO, 1962a; LAJOLO, 2000). É importante corroborar que nesse período houve o florescimento de inúmeras escolas particulares no país. A esse respeito, Souza (2004) esclarece que, durante o regime imperial, no século XIX, o poder público não era comprometido com a educação elementar no país e, por isso, as condições da educação pública eram precárias. As salas e os materiais didáticos eram problemáticos, a formação dos professores era insuficiente e os salários eram desanimadores, por isso a escola particular adquiriu espaço para seu florescimento. No entanto, somente as ricas famílias garantiam a educação de seus filhos, como foi o caso de Monteiro Lobato.

Logo, o ano que Lobato inicia sua vida escolar foi o mesmo em que o Brasil alterou seu regime político, com a proclamação da República em 15 de novembro de 1889. Segundo Fausto (1999, p. 245), “[...] a passagem do Império para a República foi quase um passeio”, devido às inúmeras forças que, desde o Império, clamavam pela instauração da República. O marechal Deodoro da Fonseca (1827-1892) tornou-se chefe do governo provisório, refletindo a importância do setor militar nesse contexto. No entanto, outros grupos disputavam o poder no país, como os representantes políticos das classes dominantes das províncias de São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul.

Essas principais províncias defendiam a ideia de República federativa e liberal, para garantir certo grau de autonomia às unidades regionais. Os militares, no entanto, acreditavam que a autonomia das províncias era suspeita, por acreditarem que essa medida só serviria aos interesses dos grandes proprietários rurais, além de incidir no risco de fragmentar o país. Uma Assembleia Constituinte foi convocada pelos partidários que defendiam a República Liberal para elaborar a primeira Constituição Republicana de 1891. Eles buscavam evitar o prolongamento do comando dos militares e, assim, uma possível ditadura. Por esse motivo, a primeira Constituição consagrou a República federativa liberal, dando aos Estados autorização para exercer atribuições diversas.

Para o estado de São Paulo, a autonomia era importante, pois ele podia, por exemplo, contrair empréstimos e por em prática os planos de valorização do café. Nesse contexto, o governo central não perdeu completamente o poder, ficando com os impostos de importação, o direito de criar bancos que emitiam moeda, de organizar as forças armadas e tinha o poder de intervir nos estados para manter a ordem e a forma republicana federativa.

A Constituição de 1891 estabeleceu os três poderes (Legislativo, Executivo e Judiciário), bem como o sistema presidencialista de governo (FAUSTO, 1999). Para eleger o presidente, foi fixado o voto direto e universal, em que os maiores de 21 anos poderiam votar. Esse direito, no entanto, foi restringido aos analfabetos, mendigos, praças militares e mulheres. A Constituição refletia a convicção laica dos dirigentes republicanos, pois a Igreja separou-se do estado, e passou a reconhecer somente o casamento civil, por exemplo. A separação da Igreja e do Estado facilitou a imigração, pois diversos países, como a Alemanha, não eram predominantemente católicos.

A partir do plano geral até aqui exposto, Fausto (1999) classifica o período como República liberal, mas pondera que outras designações são cabíveis, dentre elas, República oligárquica, República dos “coronéis e República do “café com leite”, pois apresentam características desse contexto político.

Oligarquia foi pelo autor conceituada como o governo de poucas pessoas. De fato, no Brasil, embora a aparência da organização do país fosse liberal, a realidade era de que o poder ficava reduzido aos grupos de políticos em cada estado, estados esses que naquela conjuntura tinham total autonomia e, por isso, atendiam ao interesse de cada região. As principais oligarquias estaduais do período eram as de São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul.

Em São Paulo, a política oligárquica estava mais ligada aos interesses da economia cafeeira e, mais tarde, da indústria, isso é, dos grupos dominantes. No Rio Grande do Sul impôs-se uma versão autoritária do positivismo, arbitrando os interesses de estancieiros e imigrantes em ascensão. Por último, Minas Gerais, que não priorizava atender aos interesses dos agricultores e criadores de gado, mas tendo que levar em conta esses setores, “[...] constituiu uma máquina de políticos profissionais que, em grande medida, tinha nela própria a fonte do poder, nomeando funcionários, legalizando a posse de terras, decidindo sobre investimentos em educação transporte etc.” (FAUSTO, 1999, 262). O autor ressalva que a população

poderia quebrar o domínio das oligarquias se o voto fosse obrigatório e se o povo deixasse de encarar a política como uma troca de favores.

A República dos “coronéis” pode ser melhor ilustrada pela própria história de Monteiro Lobato. O poder de seu avô na região do vale da Paraíba é típico da característica política predominante nos anos iniciais da República: o coronelismo. Para Fausto (1999), os coronéis, apesar de não dominarem a cena política da Primeira República, eram importantes no período, por serem um dos responsáveis pela sustentação e manutenção do sistema oligárquico predominante naquela época. Os coronéis controlavam os votantes em sua área de influência. Eles trocavam votos em determinados candidatos por favores dos mais variados.

Nesse sentido, a relação entre os coronéis e o governo estadual era evidente, pois para manter-se no poder, os coronéis dependiam dos favores do governo do estado e, em contrapartida, o governo do estado dependia dos coronéis para garantir votos. Em alguns estados do Brasil, como a Bahia, os coronéis assumiram o poder de tal forma, que o governo estadual tinha de entrar em acordo com os coronéis da região, pois, caso contrário, estariam impossibilitados de governar.

No que diz respeito à República do “café com leite”, Fausto (1999) explica que o termo exprime o período da política nacional cujo controle estava nas mãos dos dois Estados que tinham aliança, São Paulo e Minas Gerais. Esses estados dependiam da União para concretizar seus interesses e, por isso, precisavam de certa forma controlar a União à seu favor. Minas Gerais apresentava uma economia fragmentada entre o café, o gado e a indústria. Esse estado não tinha o potencial econômico de São Paulo e por isso dependia da União. Acumulou poder político nos profissionais que compunham grande parte do quadro da bancada política no país. Os políticos controlavam o acesso a muitos cargos federais e, devido a isso, tiveram um de seus objetivos realizados, que era a construção de ferrovias em seu território.

No caso de São Paulo, o café era o principal eixo da economia. O Estado ligava-se a União, pois, a União definia a política monetária e cambial, e, por isso, decidia os rumos financeiros do país, que estendia seus reflexos nos negócios cafeeiros. Por isso, os políticos paulistas precisavam obter apoio do governo federal para os planos de valorização do café. Nesse sentido, a elite política de São Paulo agiu em favor dos interesses da burguesia do café da qual muitos de seus membros tinham origem.

Esses dois estados, para se manterem no poder e continuar usufruindo dos benefícios oferecidos pela União, se organizaram de forma que a presidência sempre estivesse ora nas mãos de um Estado, ora nas mãos de outro. De 1894 a 1902, São Paulo elegeu três presidentes consecutivamente. Em 1906, um político mineiro tomou o posto de presidente, mantendo-se até 1909. Depois desses, o Rio Grande do Sul voltou à cena política nacional. Por isso, São Paulo e Minas Gerais dominaram o campo político por quinze anos. Apesar disso, Fausto (1999, p. 270) explica que “[...] a união de ambas foi um traço fundamental mas que não conta toda a história do período”.

Como mostramos, São Paulo era, naquele período, um dos Estados mais desenvolvidos e influentes do país. Nesse Estado, a cidade de São Paulo tinha maior desenvolvimento cultural, em especial na área educacional. Com vistas ao ingresso na faculdade, do ensino primário em Taubaté, Monteiro Lobato vai sozinho aos 13 anos à cidade de São Paulo para o curso preparatório. Ele chegou à cidade no ano de um dos maiores surtos imigratórios de São Paulo. Esse enorme contingente de estrangeiros buscavam no Brasil uma nova chance de ganhar a vida. Fausto (1999, p. 275) mostra que o país foi um “[...] dos receptores dos milhões de europeus e asiáticos que vieram para as Américas em busca de oportunidade de trabalho e ascensão social. Ao lado dele figuram, entre outros, os Estados Unidos, a Argentina e o Canadá”.

Os imigrantes atuaram no país de diversas formas. No que diz respeito à indústria, podemos afirmar que nesse período, o crescimento industrial abrangia várias regiões do país. No caso específico do estado de São Paulo, vimos que o crescimento industrial data do período posterior à abolição da escravidão. Fausto explica que o desenvolvimento da indústria no estado aconteceu graças ao setor cafeeiro e os imigrantes:

Os negócios do café lançaram as bases para o primeiro surto da indústria por várias razões: em primeiro lugar, ao promover a imigração e os empregos urbanos vinculado ao complexo cafeeiro, criaram um mercado para produtos manufaturados; em segundo, ao promover o investimento em estradas de ferro, ampliaram e integraram esse mercado; em terceiro, ao desenvolver o comércio de exportação e importação, contribuíram para a criação de um sistema de distribuição de produtos manufaturados. Por último, lembremos que as máquinas industriais eram importadas e a exportação do café fornecia recursos em moeda estrangeira para pagá-las (FAUSTO, 1999, p. 287).

Portando, o complexo cafeeiro desenvolveu as bases da indústria no país. Os imigrantes nesse contexto surgem “nas duas pontas da indústria”, isso é, são de uma lado donos das empresas e do outros operários delas. Nesse sentido, o grande fluxo de imigrantes que vieram para o Brasil nas duas pontas da indústria, e para a agricultura, foi um dos principais responsáveis por acentuar o processo de urbanização do país: “Todas as cidades cresceram, mas o salto mais espetacular se deu na capital do Estado de São Paulo” (FAUSTO, 1999, p. 284). São Paulo oferecia muitas oportunidades, como o artesanato, o comércio de rua, as fábricas de fundo de quintal, oportunidade para os profissionais liberais. Além disso, era o centro distribuidor de produtos importados, e sede dos maiores bancos.

Nesse grande centro urbano, já no *Instituto Ciências e Letras*, Lobato estudou as principais matérias com vistas ao Ensino Superior. Começou, nesse período, o hábito que carregou por toda a vida: escrever cartas. Os destinatários eram os mais diversos, mas a de maior afeição eram as cartas destinadas a sua mãe, que consistiam em verdadeiros relatórios. Nelas, Juca descrevia como andavam suas finanças e dava satisfações à mãe de seus afazeres e notas.

Lobato voltou a Taubaté após o maior trauma de sua infância e adolescência, que foi a reprova em Português no curso preparatório. No retorno a um colégio da cidade, estudou compêndios para ter sucesso em novos exames do próximo ano. Iniciou suas contribuições em pequenos jornais estudantis, assinando-os com pseudônimos. Nesses textos, o pequeno Lobato já demonstrava a criticidade de alguém que acumulava muitas leituras desde cedo.

Ao voltar a São Paulo para os novos exames no ano de 1897, logo comunica sua mãe com muita euforia sobre os seus “plenões”⁵: “Salve! Salve! Viva o meu plenão!” (LOBATO, 1964a, p. 31). No ano seguinte, as boas notas persistem: “Então? O cabra é bom mesmo para os plenões: já 4!!” (LOBATO, 1964a, p. 41). Durante os três anos que residiu em São Paulo as contribuições para jornais estudantis continuaram, além das participações em torneio de oratória e poesias. Apesar da pouca idade, tinha aos 14 anos uma bagagem de leitura, que lhe dava

⁵ Cavaleiro (1962a) nos ofereceu pistas de como eram apresentadas as notas dos alunos. Ele mostra as notas de Lobato nos exames que o habilitaram à matrícula no curso superior. Em algumas disciplinas, como Inglês e História do Brasil, Lobato recebeu como nota um “simplesmente”. Nas disciplinas de Francês, Física e Química, obteve como nota um “plenamente”. Já em História Universal sua nota foi “plenamente com louvor”. Sendo assim, os conceitos obtidos nas avaliações dos alunos do período poderiam ser simplesmente, plenamente e plenamente com louvor.

embasamentos na hora de escrever suas publicações aos jornais do Instituto. Os textos de Lobato desse período já possuíam características bem delineadas. As qualidades dos textos de Lobato na adolescência foram as mesmas dos textos de Lobato adulto: clareza na escrita, descrição de fatos e um tom forte de criticidade (CAVALHEIRO, 1962a).

Nos dois anos seguintes, Monteiro Lobato e suas irmãs perderam seus pais, que já estavam doentes há algum tempo. O avô Visconde assumiu a tutela dos seus netos. Esse acontecimento coincidiu com o momento em que Lobato deveria escolher sua profissão. O curso de Belas-Artes foi sua primeira opção, pois desde pequeno, seja desenhando ou admirando as ilustrações dos livros do avô, tinha gosto especial e certo talento para as artes. No entanto, o único sonho descartado de Lobato foi, sem dúvida, o de tornar-se pintor. Seu avô lhe impôs que se matriculasse na Faculdade de Direito, como era tradição naquele momento.

No país dos bacharéis – como alguns definiam o Brasil daquele período – um diploma de médico, engenheiro ou advogado significava garantia às esferas institucionais da República. Obter o título de “doutor” tornava-se condição *sine qua non* para os rapazes bem nascidos – mesmo para os que não pretendessem exercer a profissão. (AZEVEDO; CAMARGOS; SACHETTA, 1997, p. 27).

Em obediência à ordem de seu avô e para a perpetuação da tradição, na virada do século, Lobato atingiu a maioridade partiu para a Faculdade de Direito no Largo de São Francisco a fim de tornar-se doutor. Pouco se interessava pela faculdade, pois a vocação pela literatura e pintura perturbava o rapaz de dezoito anos. Apesar disso, o período que cursou Direito foi decisivo na definição de alguns ideais e de uma vocação que não estavam ligados ao trato com as leis, mas que o acompanharam até o fim de sua vida: o interesse pelos negócios e pela prosperidade, o lema de não seguir a ninguém além de si mesmo e a vocação para a literatura.

Os professores Almeida Nogueira e Pedro Lessa despertaram em Lobato algumas aspirações. Nogueira era professor de Economia e foi possivelmente aquele que abriu os olhos de Lobato pelo interesse por economia e pelos negócios, colocados em prática no futuro. Pedro Lessa era professor de Filosofia do Direito, “[...] defensor da liberdade de pensamento e expressão como indispensável a dignidade humana [...]” (AZEVEDO; CAMARGOS; SACHETTA, 1997, p.31). Os

pensamentos de Lessa se aproximavam dos pressupostos de Friedrich Nietzsche (1844-1900), filósofo alemão cujos pensamentos e ideais de liberdade foram compartilhados por Monteiro Lobato.

Já a literatura, Lobato põe em prática e aguça sua vocação por meio de colaborações literárias ao *Jornal Onze de Agosto* e a *Arcádia Acadêmica*, jornal estudantil dos alunos do segundo ano de Direito, do qual tornou-se presidente em 1901. Portanto, o trato com as leis definitivamente não era a aptidão de Lobato. Podemos resumir a história da vida acadêmica do jovem em artigos estudantis, poucos discursos, muitas caricaturas de seus professores durante as aulas e o Cenáculo.

O Cenáculo era o nome do grupo do qual Lobato era integrante, formado por oito amigos, “[...] cuja vida cotidiana era temperada com fortes doses de literatura” (LAJOLO, 2000, p. 16). Os amigos que integravam o grupo eram, quase em sua maioria, estudantes de direito. Os integrantes eram: Lino Moreira; Tito Lívio Brasil, o jornalista; Albino Camargo Neto, o filósofo; Godofredo Rangel; Cândido Negreiros; José Antônio Nogueira; Monteiro Lobato e Ricardo Gonçalves, o poeta.

O curso de Direito que poderia afastar Lobato de sua disposição e amor para as artes acabou o aproximando dela de maneira irrevogável, graças ao Cenáculo. Algo em comum unia seus integrantes: “Uma única ideia imperava em cada cabeça: um vago socialismo. Em cada coração um mesmo sentimento: o amor a arte” (CAVALHEIRO, 1962a, p. 54). O grupo marcou fortemente a vida de Lobato, pois aproximou o futuro doutor do lado poético e literário, sua verdadeira vocação, e de seu espírito utópico e revolucionário. Além disso, a amizade entre seus integrantes durou muitos anos e foi alvo de saudosas lembranças de Lobato até seus últimos dias.

Lobato e os amigos do Cenáculo frequentemente publicavam em jornais. O primeiro jornal teve o nome escolhido por Lobato: *O Minarete*⁶. Era um pequeno periódico de Pindamonhangaba fundado por um amigo que cursou Direito e que viu no jornal uma forma de pleitear um cargo político. Nele, os integrantes do Cenáculo escreviam denúncias nem sempre verídicas a pedido do seu fundador para ajudá-lo

⁶ Rangel, Ricardo e Monteiro moravam na república estudantil *O Minarete*. Os demais integrantes do grupo se instalaram pouco tempo depois. Por minarete entendemos a torre utilizada pelos Islâmicos para anunciar às cinco chamadas diárias de oração. O fato de que a república localizava-se em um lugar alto e seus habitantes em tudo enxergarem arte e literatura, fez com que batizassem a casa de Minarete. O nome do jornal fazia alusão a república em que viveram durante a faculdade.

a se candidatar. Além disso, tinha liberdade para escrever o que quisessem inclusive brincadeira entre si e alguns ideais revolucionários, sem se preocuparem com os leitores que provavelmente nada compreendiam.

Outro jornal que publicavam era *O Combatente*, fundado por Oscar Breves, amigo de Ricardo Gonçalves, o poeta do Cenáculo. As publicações dos rapazes do Cenáculo nesse jornal “[...] transformaram-no em algo supremamente vivo” (LOBATO, 1964a, p. 32). Nesse jornal, assim como em *O Povo*, de Caçapava, Lobato pouco publicou, pois dedicava-se mais a preencher os espaços do *Minarete*. Nas centenas de trabalhos de Monteiro Lobato reunidos nesse momento, o conto não foi o gênero que imperava, mas “[...] o articulista, o panfletário, o memorialista, o crítico e, sobretudo, o cronista” (CAVALHEIRO, 1962a, p. 69). Esses trabalhos revelam o talento de Lobato para a literatura, visto que as ideias eram claras, bem expostas e particulares. Para Cavalheiro (1962a, p. 69), os contos daquele período possuíam “[...] virtudes que, acentuadas mais tarde, fariam deles os mais lidos da literatura brasileira”.

Sendo assim, Lobato se destacava dos demais integrantes do Cenáculo por ter características físicas, pessoais e literárias bem acentuadas. Lobato era baixo, moreno e com sobancelhas caricaturais, quieto, porém “[...] sarcástico e sempre ferino, analisando ironicamente e com muita graça os pequenos ridículos dos literatos, políticos, estudantes, professores e figuras da alta roda da cidade provinciana”, como afirmava Cavalheiro (1962a, p. 74). Suas características pessoais são refletidas na literatura do *Minarete* e pós-*Minarete*, pois nela apresenta um

[...] espírito crítico, irônico, e por vezes cáustico. Não admite meios termos, e sua intolerância para com as ideias preestabelecidas e as malandragens da política ou da literatura é completa. [...] Nada de cega intolerância. [...] Não aceitará nada pela circunstância de ser “coisa estabelecida”, reagindo sempre contra o “toda-gente”. (CAVALHEIRO, 1962a, p. 78).

A não aceitação de Lobato às “coisas estabelecidas” e de “toda gente” foram extraídas dos pressupostos de Nietzsche. As faíscas foram lançadas pelo professor Lessa, que pregava a liberdade de expressão. Na busca de uma filosofia, Lobato encontra em Nietzsche um alento para uma vida “[...] sem sistematização alguma, livre como um passarinho a esvoaçar para onde lhe agrada, levado apenas pelas

suas intuições, insubmisso a fórmulas e autoridades”. (CAVALHEIRO, 1962a, p. 88). Dentre os milhares de livros lidos por Lobato naquele período, a leitura desse filósofo alemão foi por ele mesmo denominado “dissolvente”, isso é, desencrostrador das velhas verdades, universalmente disseminadas e aceitas. Para Lobato, um homem “[...] aperfeiçoa-se descascando-se das milenárias gafeiras que a tradição lhe foi acumulando n’alma”. (LOBATO, 1964a, p. 57). Por isso, Lobato explica que lendo Nietzsche saímos “tremendamente nós mesmos” e aconselha que o meio de seguir o autor é seguir a si mesmo.

A profunda leitura de Nietzsche fez que Lobato, adulto e já amadurecido, elaborasse seus próprios conceitos, pensamentos, seguindo suas próprias ideias e seu próprio estilo, sem imitar ninguém e sem seguir a orientação de nenhum mentor. No período da faculdade, porém, e alguns anos depois, os textos de Lobato tinham algum resquício literário de outros autores, até que, aos poucos, foi se desfazendo e desenvolvendo o estilo propriamente lobatiano.

Lobato internalizou tão profundamente a filosofia nietzschiana, que “[...] nunca o leu totalmente, com medo de assimilá-lo demais e tornar-se nietzschiano, o que contrariaria o seu ‘Vade Tecun’⁷ (CAVALHEIRO, 1962a, p. 88). De tanto seguir-se, a produção de Lobato tinha uma característica muito diversa das já existentes, tornando as obras e ações do autor revolucionárias, inéditas e impactantes, como ele mesmo o era. Por esse motivo, no período de construção e busca de um estilo próprio, Lobato instruiu seu amigo do Cenáculo, Godofredo Rangel, que para fazer literatura é preciso “[...] saber sentir, saber ver, saber dizer. E tem você que rangelizar a tua lira, [...], e eu de lobatizar a minha” (LOBATO, 1964a, p. 81), ou seja, colocar no papel a expressão do que um autor realmente é.

A leitura de Nietzsche foi, sem dúvida, a mais marcante na vida literária de Lobato, mas foi apenas uma dentre os inúmeros autores lidos por ele. As cartas trocadas durante 45 anos com Godofredo Rangel comprovam a grandiosidade das leituras de Lobato. Na leitura dessas cartas, notamos que somente nas correspondências enviadas entre os anos de 1903 a 1904, mais de 100 autores foram citados por ele, mostrando que se não os leu, ao menos algum conhecimento Lobato tinha sobre eles. Os mais citados são os autores europeus, como: Daudet

⁷ Expressão escrita por Friedrich Nietzsche “*Vademecum? Vadetecum!*”, que significa “Queres seguir-me? Segue-te!”.

(1840-1897), Flaubert (1821-1880), Zola (1840-1902), Dostoievski (1821-1881) e Nietzsche.

O fato de Lobato ler muitos autores europeus comprova o panorama traçado por Cavalheiro (1962a) sobre a tendência europeia na literatura brasileira. O autor explica que apesar de alguns autores brasileiros falarem sobre o Brasil, “[...] havia quase um ostensivo ou implícito desinteresse pela nossa realidade, e que, embora residindo no Brasil, a maioria desses intelectuais quase não pertencia ao Brasil [...]” (CAVALHEIRO, 1962a, p. 161), pelo motivo de estarem ligados à literatura europeia.

Durante esse período e anos depois, Lobato leu alguns autores brasileiros, mormente Machado de Assis, Graça Aranha e portugueses, como Eça de Queiroz e Camilo Castelo Branco. A leitura desses autores se acentua e se concentra a partir dos 30 anos. Nesse momento, Lobato passou a criticar os escritores brasileiros que produziam textos com estilo parecido aos produzidos por autores europeus. A partir da década de 1910, o nacionalismo começou a se fazer presente em solo brasileiro. Com ele, negava-se o que era estrangeiro, na tentativa de recuperar os diversos elementos da pátria. Lobato é um dos autores responsáveis por trazer à tona as inúmeras características brasileiras nesse período, sejam essas características boas ou ruins.

As cartas enviadas de Lobato a Rangel constituem uma rica fonte para compreender quem foi Monteiro Lobato. Sem a pretensão de ser lido por alguém que não fosse seu amigo, Lobato derrama as mais íntimas impressões sobre os mais diferentes aspectos da vida, sejam “[...] obras lidas, os planos literários, as ideias que lhe ocorrem, a propósito disso ou daquilo, e muitas vezes sem propósito algum” (CAVALHEIRO, 1962, p. 107). Lobato comentou com Rangel que as cartas são para ele “[...] o que fazemos epistolarmente, sem que o Mundo desconfie. Pobre Mundo! Como nós o enganamos... Ah, eu no mundo sou outro” (LOBATO, 1964a, 308).

O hábito de trocar cartas com Godofredo Rangel teve início em 1903, no período de férias da faculdade e tornaram-se frequentes e minuciosas em 1904, sobretudo, quando Lobato retorna a Taubaté depois de formado. Na primeira carta, Lobato faz a Rangel uma proposta: “Sigo logo para a fazenda e quero de lá corresponder-me contigo longa e minuciosamente, em cartas intermináveis – mas é coisa que farei se me convencer de que realmente quer semelhante coisa” (LOBATO, 1964a, 32). Rangel aceita a proposta. Por meio dessas cartas, Lobato

nunca se desvencilhou de seu amigo do Cenáculo, pois eles se corresponderam até o último ano da vida de Lobato.

Em dezembro ano de 1904, Lobato se forma em Ciências Jurídicas e Sociais e no dia seguinte a entrega de diplomas segue para Taubaté. Na primeira carta enviada de Taubaté para Rangel, Lobato descreve a festa de recepção em homenagem ao Doutor Monteiro Lobato. Logo percebeu a intenção dos manifestantes, esclarecendo ao Rangel que “[...] a manifestação era mais dirigida a ele do que a mim, porque ele é um grande visconde e eu não passo dum simples ‘neto de visconde’” (LOBATO, 1964a, p. 85). Lobato nunca se ludibriou aos protocolos sociais e deles preferia se distanciar.

Taubaté era para Lobato uma cidade muito entediante. Sentia-se enfadado e ocioso vivendo na pequena cidade, pois estava acostumado com o movimento frenético de São Paulo, onde viveu cerca de dez anos, e do convívio com os amigos. Por isso lê até cansar as vistas, escreve cartas diariamente e alguns artigos, até que, enfim, encontra alguma ocupação: cortejar Maria Pureza da Natividade, neta de seu professor de Português do colegial, Doutor Quirino.

Enfim, em 1905 firma um namoro com Purezinha, forma carinhosa como a apelida. Em outubro de 1906, pensando em se casar, Monteiro Lobato assume a promotoria de Taubaté. No entanto, seu avô o aconselha que procure algo mais estável já que quer se casar, mesmo não concordando com o casamento. Então, Lobato ficou noivo de Maria em 1907. Na busca de um cargo mais estável, almejou um cargo público em Ribeirão Preto, cidade do Oeste Paulista, pois para lá fez uma viagem e ficara impressionado com o desenvolvimento que o café trouxera à cidade. Além disso, era bacharel em Direito e era neto de um Visconde politicamente influente. O cargo do avô, porém, apenas o ajudou a conseguir a promotoria efetiva da Comarca de Areias (LAJOLO, 2000). Ele considerava a cidade sem atrativos, mas nela casou-se em 1908 e permaneceu lá até 1911.

Lobato exerceu sua profissão de bacharel em direito por cerca de quatro anos, atuando como promotor público por poucos meses na promotoria de Taubaté e depois em Areias. Trabalhava nesse cargo não pelo gosto à profissão, mas para alcançar seu objetivo de conseguir algum dinheiro para casar-se. Nesse período, especialmente quando residiu em Areias, a literatura era o único alento para os dias de monotonia interiorana. Em alguns momentos, até a literatura era enfadonha, pois Lobato desabafava com Rangel que lhe parecia erro “[...] supor que um artista cria

independente do meio. Meio pífio, artista pífio – obra de arte pífia.” (LOBATO, 1964a, p. 176). Para Lobato, era impossível criar literatura em cidade tão pequena e pacata como Areias. Porém, boa parte dos contos do seu primeiro livro foi escrito naquela cidade, o que o fez sentir anos mais tarde saudades do silêncio, do tempo e das leituras.

Durante os quatro anos residindo em Areias, Monteiro Lobato se casou e teve dois filhos. Com o passar dos anos, almejou mudar de vida, pois não gostava de uma vida acomodada, sem perspectiva de mudança e de crescimento. Mesmo casado e com dois filhos, o promotor doutor até o momento não se acostumou com a vida das pequenas cidades do interior e seguia buscando outras maneiras de fugir daquela tranquilidade interiorana. Areias lhe atrofiava a mente e Lobato sentia a necessidade de experimentar algo novo, sonhava em ser um milionário. Longe disso, Lobato fazia traduções e escrevia para aumentar sua renda e sustentar sua família (LAJOLO, 2000).

Neste momento, Lobato começou a preocupar-se com as questões financeiras. Com tempo no trabalho sobrando devido a monotonia da promotoria e o dinheiro faltando, Monteiro fez contribuições a jornais, traduziu artigos do *Weekly Times*, de Londres, para o jornal *O Estado de São Paulo*, escreveu para *A Tribuna de Santos* e remeteu caricaturas para a revista *Fon-Fon!* do Rio de Janeiro (AZEVEDO, CAMARGOS, SACCHETTA, 1997). Seu nome começava a ser divulgado, pois muitos jornais aceitavam suas colaborações. Nas leituras em Areias, se encantou por autores russos como Dostoievsky e se admirou com Camilo Castelo Branco (1825-1890) e Machado de Assis (1839-1908). As cartas ao amigo Rangel eram cada vez mais frequentes. Com ele, Lobato rascunhava projetos literários em comum que eram corrigidos e criticados pelo seu amigo antes da publicação.

Em 1911, a tão esperada mudança de vida alcança Monteiro Lobato: o Visconde de Tremembé morre e deixa a Lobato e suas irmãs uma herança, composta de fazendas e casarões. Dividindo o total de bens com suas irmãs, o que herdou não era tão significativo: somava dois mil alqueires de terra à herança deixada pelo pai e pelo avô. Edgard Cavalheiro descreve a fazenda do Buquira:

Encravados na Serra da Mantiqueira, seus campos, morros e matas perdiam-se de vista. A casa-grande fora construída numa baixada, formidável casarão de oitenta janelas e portas. Só a sala de jantar media quatorze metros de comprimento. Um tanto lúgubre, com os

longos corredores e os inumeráveis aposentos que dariam para abrigar, não duas famílias como a do novo proprietário, mas pelo menos cinco. Uma larga escadaria de pedras dava acesso à porta principal; ao redor, formando um quadrado, a casa da máquina, a tuia, antigas senzalas, coqueiras, residência do administrador e camaradas. Atrás da casa-grande o amplo e bem formado pomar. A paisagem era grandiosa; o ar puríssimo. Perto, havia uma cachoeira e a bela floresta de laranjeiras. (CAVALHEIRO, 1962a, p. 120).

Lobato contemplou esse cenário durante seis anos. Nos anos que viveu na fazenda, teve seus dois últimos filhos. Com o mesmo entusiasmo que encarava outros projetos, Lobato sonhava grandiosamente com o futuro de sua fazenda. Ser fazendeiro já era um de seus interesses, pois comenta com Rangel que concretizaria um antigo projeto de ser fazendeiro. Por isso, Lobato encara com seriedade seu trabalho como fazendeiro e assume “[...] duas personalidades distintas, em certo sentido, antagônicas: o de lavrador e o literato” (CAVALHEIRO, 1962a, p. 121). Nos primeiros anos na fazenda, essas duas personalidades aparentavam ser contrárias. Porém, como em outras ocasiões, Lobato exteriorizava seus pensamentos por meio da literatura.

O principal objetivo de Lobato, no que dizia respeito a suas terras, era torná-las rentáveis por meio de projetos atrevidos, como a modernização da agricultura, a importação de cabras, galinhas e porcos, a plantação de café, milho e feijão, e até o cruzamento para melhorar a criação. Com o passar do tempo, os seus projetos audaciosos começam a enfraquecer devido a inúmeros fatores políticos, econômicos e sociais, dentre eles a Guerra Mundial de 1914, acompanhada por ele por meio dos jornais que assinava.

O café era até então a base de toda economia do estado. Fausto (1999) pontuou que ele era o produto de maior exportação e que, não somente em São Paulo, mas em muitas áreas do país, o café era o principal responsável por garantir o crescimento e ofertar empregos. No entanto, no momento em que Lobato foi fazendeiro, a política econômica do governo de Washington Luís (1869-1957) não favorecia a lavoura, pois além de preocupar-se com o café, o presidente tinha que se ocupar com os outros assuntos e interesses do país. Esse fato acabou por tornar-se um empecilho no sucesso de Lobato com a lavoura de café.

Nesse sentido, os planos de Lobato para a modernização de sua fazenda seriam perfeitamente colocados em práticas se “[...] não apanhasse a fazenda com

dívidas, se a época fosse estável, se o café, base de todo negócio, não sofresse oscilações que através dos anos constituem o drama de todo o lavrador” (CAVALHEIRO, 1962a, p. 123).

Na fazenda, em um plano geral, as terras eram pouco rentáveis e não produziam em larga escala. Lobato plantava o café, produto em alta no período. No entanto, as terras “[...] cansadas, exauridas por um processo rudimentar de agricultura, pouco produziam” (CAVALHEIRO, 1962a, p. 123). A situação das terras da fazenda de Lobato tinha íntima relação com o trato oferecido a elas pelo trabalhador rural. Sendo assim, além da Guerra e da política econômica que desfavorecia os fazendeiros, outro fator foi identificado por Lobato como um empecilho para o desenvolvimento de sua fazenda: o trabalhador rural. Tampouco estourou a Guerra na Europa, cerca de três anos após instalar-se na fazenda e não obter êxito, Lobato volta seu olhar ao caboclo e percebe que ele não parecia em nada com aquela figura ilustrada por diversos autores da literatura do período.

Nesse momento, conciliou seus dois ofícios, pois voltou a produzir literatura, agora no meio rural em que passara a viver e seu tema futuro seria a figura do caipira, do caboclo, do homem da roça, sobretudo após desentender-se com seu administrador e se enfurecer com o hábito econômico e ecologicamente inconveniente dos caboclos de “desrespeitarem” a terra e as florestas, tocando-lhes fogo.

Atear fogo no solo era uma prática comum, pois a limpeza da terra para o plantio acontecia de maneira rápida e econômica, sem a necessidade do esforço humano. No entanto, as riquezas do solo eram perdidas e as consequências estavam na baixa produtividade do solo e na baixa lucratividade. Lobato expôs a Rangel sua teoria do caboclo, e esboça um conto em que o caboclo seria o piolho ou praga da terra. A primeira versão do caboclo foi descrito por Lobato a Rangel de forma agressiva:

Começo a acompanhar o piolho desde o estado de lêmdea, no útero duma cabocla suja por fora e inçada de superstições por dentro. Nasce por mãos duma negra parteira, senhora de rezas mágicas de macumba. Cresce no chão batido das choças e do terreiro, entre galinhas, leitões e cachorrinhos com uma eterna lombriga de ranho pendurada no nariz. Vê-lo virar menino, tomar o pito e a faca de ponta, impregnar-se do vocabulário e da “sabedoria” paterna, provar a primeira pinga, queimar o primeiro mato, matar com a picapau a primeira rolinha, casar e passar a piolhar a serra nas redondezas do

sítio onde nasceu, até que a morte o recolha. Constrói lá uma choça de palha igualzinha à paterna, produz uns piolhinhos muito iguais ao que ele foi, com a mesma lombriga nas ventas (LOBATO, 1964a, 363).

O esboço de conto, que ilustrava esse caboclo real, transformou-se em 1914 em um protesto realmente impactante, pois o fazendeiro desabafa suas frustrações e se vinga do homem do campo. Lobato chegou a pensar em fazer denúncias formais contra os caboclos, mas em época de eleições, explicava, político nenhum permitiria qualquer punição aos seus futuros eleitores. Por isso, para que sua denúncia ganhasse repercussão, a materializa em literatura. No protesto, Monteiro Lobato caracteriza o hábito das queimadas como um crime contra a terra realizado pelo caboclo e denuncia a “[...] incapacidade do governo e da grande propriedade agrícola em adotar uma postura mais moderna e economicamente consequente.” (AZEVEDO, CAMARGOS, SACCHETTA, 1997, P. 58). Nesse artigo, Lobato cria uma de suas personagens mais conhecidos e marcantes da literatura brasileira do período: Jeca Tatu.

Verdadeiramente, seu artigo *Velha Praga* teve enorme repercussão. Ele foi publicado na seção “Queixas e Reclamações” do jornal *O Estado de São Paulo*, periódico dos mais importantes daquele período, que pode ser a justificativa para tamanha repercussão de sua denúncia. Nesse mesmo tom, Lobato escreve e publica *Urupês* poucos meses após o primeiro protesto. Novamente, o protagonista da história é Jeca Tatu.

Velha Praga gerou polêmica no país por despir o caboclo de tudo o que encobria sua situação, para mostrar uma figura que ninguém conhecia, ou se conhecia, a romantizava, escondendo e falseando a realidade em que eles se encontravam. O próprio Lobato reconhece seu ineditismo, pois afirma, antes mesmo de escrever *Velha Praga*, que o artigo seria “[...] algo novo neste país vítima duma coisa: entre os olhos dos brasileiros cultos e as coisas da terra há um maldito prisma que desnatura a realidade. E há o francês, o maldito macaqueamento do francês” (LOBATO, 1964a, p. 365).

O artigo de Monteiro Lobato assume, assim, dois papéis: aquele que apresenta a realidade e as coisas do Brasil e que, consequentemente, nacionaliza a literatura brasileira, que até então tinham resquícios de características da literatura francesa. Ao apresentar a realidade do caboclo do Brasil, Lobato inicia algo novo:

prioriza as coisas do país, nacionalizando a literatura, e tornando o caboclo uma personagem símbolo do Brasil.

Os homens cultos explicitados por Lobato eram os homens da cidade, que jamais havia entrado no campo para perceber que o que era descrito como caboclo em nada condizia com a realidade:

A nossa literatura é fabricada nas cidades por sujeitos que não penetram nos campos de medo dos carrapatos. [...] O meio de curar esses homens de letras é retificar-lhes a visão. Como? Dando a cada um, ao Coelho, à Júlia Lopes, uma fazenda na serra para que a administrem. Se eu não houvesse virado fazendeiro e visto como é realmente a coisa, o mais certo era estar lá na cidade a perpetuar a visão erradíssima do nosso homem rural (LOBATO, 1964a, p. 364)

Ao adentrar o meio rural, o próprio Lobato reconhece que foi curado da visão romantizada até então propagada por autores do romantismo. Por isso, o autor enterra o romantismo regional e cria Jeca Tatu tal qual o observou, com características opostas as figuras patrióticas e ufanistas que representaram por muito tempo as minorias de um Brasil irreal. Jeca Tatu era representado como o caboclo que morava em uma casinha de sapé, fraco e feio, assim como todos de sua família. Sempre de cócoras, pés no chão, a pitar seu cigarro de palha, com a pele amarelecida, sempre evitando esforços de qualquer espécie, pois “nada paga a pena”. O sucesso dessa personagem abriu as portas para que Lobato publicasse em várias revistas e jornais, aumentando suas possibilidades de trabalho com a literatura.

No entanto, apesar do sucesso de seus artigos e da grande ressonância que seu nome ostentou, a situação na fazenda era de insucesso. Lobato estava desanimado e desacreditado de modernizar sua fazenda e com ela enriquecer. Nos dois últimos anos em que permaneceu na Fazenda, começou a procurar possíveis compradores e com o dinheiro mudar de vida.

Até que, no ano de 1917, a fazenda foi vendida. Nessa oportunidade, mudou-se para Caçapava e depois para São Paulo. No ano subsequente à chegada de Monteiro Lobato à São Paulo data o fim da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), fato que provocou fortes mudanças no Brasil, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento da indústria. O Brasil estava impedido de receber produtos importados e isso foi um incentivo para o desenvolvimento da indústria no país.

Por isso, no ano em que Lobato chegou em São Paulo, a cidade possuía cerca de 500 mil habitantes (LAJOLO, 2000) e a indústria estava em pleno desenvolvimento. Após a venda da fazenda, Lobato escrevia e publicava com muita frequência, e seu espírito nacionalista estava em alta, assim como em todo o país, cujo momento era de exaltado nacionalismo. Por isso, em São Paulo, Lobato realizou outro grande projeto, em consonância com seus ideais de nacionalização do país, cuja abertura se deu com a criação e grande repercussão de Jeca Tatu, sua personagem essencialmente brasileira.

O autor organizou para o jornal *O Estado de São Paulo* uma pesquisa sobre o saci-pererê. O saci, garoto negro, de uma perna só, que usava bermuda e carapuça vermelha, responsável por inúmeras travessuras e maldades, era uma conhecida personagem do folclore brasileiro. Novamente, Lobato evidencia uma figura nacional, trazendo à tona as coisas da nossa terra e da nossa cultura. Dessa forma, o Brasil possuía mais uma figura com características propriamente brasileiras.

No intuito de conhecer as diversas histórias e o conhecimento popular acerca dessa personagem do folclore brasileiro, Lobato utiliza uma técnica original para pesquisa, o questionário, que lhe garantiu mais um título de inédito. As perguntas do questionário foram publicadas no próprio jornal e buscavam conhecer a concepção dos leitores sobre o saci, como eles a receberam, de quem e o papel que representou em sua vida; qual era a credence local acerca do saci; e quais as histórias e causos envolvendo essa personagem (AZEVEDO, CAMARGOS, SACCHETTA, 1997, p. 58).

Muitas foram as contribuições de Lobato com o inquérito sobre o saci. No que diz respeito à metodologia da pesquisa, a nova técnica inaugurada por Lobato foi posteriormente muito utilizada em pesquisas de diversas naturezas. Quanto ao tema da pesquisa, o inquérito foi um importante estudo sobre o folclore brasileiro, que até o momento não era explorado. O estudo de Lobato revelou o próprio povo, suas crenças populares e a cultura brasileira. Nesse sentido, a pesquisa de Lobato volta o olhar para as coisas do Brasil, no início de um período em que o nacionalismo começava a ser exaltado.

O resultado do inquérito foi muito satisfatório. De forma irônica, o autor agradece ao saci por ter desviado a atenção do fim da Guerra europeia e colocado a atenção do povo em alguma coisa do Brasil: “Bendito sejas! Estás perdoado de muitas travessuras por haveres interrompido, por um momento, em nossa

imaginação, a hedionda sessão permanente de horror, aberta pelo sinistro 2 de Agosto de 1914, de execrabilíssima memória” (LOBATO, 1998, p. 9). O saci de Lobato, como apregoa o autor, desvia as atenções da guerra, pois muitas foram as respostas que obteve com depoimentos envolvendo o saci, vindos de diversas áreas do país. Diante do sucesso do inquérito, Lobato compila os depoimentos e os transforma em um livro de capa vermelha e ilustrada chamado *O Sacy Perêrê: resultado de um inquérito*, livro surpreendentemente muito vendido para os padrões do período.

Jeca Tatu e Saci-Pererê são personagens que muito representam aquilo que Monteiro Lobato defendia naquela ocasião. Essas personagens são figuras de origem brasileira, e mostravam a verdade sobre o país no que diz respeito ao homem do campo e a uma tradição folclórica. Lobato tinha um compromisso com a verdade e com a “[...] exata compreensão dos nossos problemas, a valorização das coisas brasileiras” (CAVALHEIRO, 1962a, p. 155). Nesse sentido, toda representação das coisas brasileiras, segundo Lobato, que deformavam e eram vistas com olhos romantizados, otimistas, patrióticos e ufanistas vinham na contramão dos seus ideais. Por isso, Lobato preocupa-se naquele momento em nacionalizar e valorizar tudo que é do Brasil, sejam as artes, a política, ou a vida social.

Com o empenho de ilustrar as diversas áreas do Brasil, no ano de publicação d’*O Sacy Perêrê: resultado de um inquérito*, Lobato possuía amplo número de publicações nos mais influentes jornais do país. Entre esses periódicos, estava a *Revista do Brasil*. A Revista era um periódico que tinha a cara de Lobato, pois os ideais e projetos em muitos pontos se igualavam aos do autor. O objetivo da revista, fundada em 1916, era formar uma consciência nacionalista, voltando o olhar para as realidades do país e abandonando tudo que era pensado e feito aos moldes dos países estrangeiros.

Em 1918, a Revista já era conhecida de Lobato, pois seu terceiro volume já contava com sua participação. Nessa ocasião, o caráter nacionalista da Revista começou a se enfraquecer e Lobato foi convidado para dirigir a Revista e trazer a tona aqueles ideais nacionalistas que sempre foram as características do periódico. Melhor que dirigir a Revista, decidiu comprá-la, e tornou-se empresário. Com o dinheiro da venda da Fazenda, Lobato tinha dinheiro suficiente para comprar a Revista. Em uma entrevista, Lobato esclareceu: “[...] ao vender a fazenda do Buquira

e ao mudar-me para São Paulo, tive de procurar uma ocupação na qual empregasse a minha atividade e me desse dinheiro” (LOBATO, 1964d, p. 253). Definitivamente, por toda vida a real atividade de Lobato era a de escritor.

Ao comprar a Revista, o autor-editor primeiramente publica um livro de sua autoria, *Urupês* (1918), e com um livro torna-se efetivamente um autor renomado. Em *Urupês*, Lobato reúne os contos antigos escritos em Taubaté, Areias e Buquira que mostram a realidade de um interior que, segundo Lobato, era falsa e erroneamente representada. Todos os contos do livro abordam os mais diversos aspectos do Brasil rural na década de 1910, seja a política, a agricultura, o homem o campo, entre outros e em todos predominam o final trágico.

O livro *Urupês*, tido como a mais popular do autor, é uma obra-prima e um clássico da literatura brasileira, que agitou as estruturas de um país com bases agrárias e era comandado por uma elite latifundiária. Apesar de ser a compilação de vários contos com assuntos diferentes, o conto que deu o título ao livro sem dúvida foi o mais impactante. Ele tinha caráter de denúncia e estampava a realidade do Brasil⁸ que a pouco mudara seu regime político, quanto à estrutura agrária e, sobretudo, sobre o trabalhador rural.

Sendo assim, a venda da fazenda não o afastou do caboclo, pois Jeca Tatu voltou a ser ponto central na vida de Lobato no momento da publicação de seu livro. Ao contrário, a publicação de *Urupês* suscitou novas discussões e olhares sobre o caboclo, em especial de seu criador, que retifica a primeira ideia sobre o caboclo. Dois anos antes da publicação de *Urupês*, médicos sanitaristas começaram a expor a verdadeira realidade do Brasil, como um país tomado por doenças que poderiam ser as responsáveis pela “[...] anemia econômica e os demais males que nos assoberbavam, provinham apenas do baixo índice do nível de saúde dos nossos trabalhadores.” (CAVALHEIRO, 1962a, p. 184). Em outras palavras, um país com trabalhadores doentes teria um baixo crescimento na economia. Por ser um país essencialmente rural, cuja economia girava em torno do café, a saúde dos trabalhadores rurais eram a garantia para o forte desenvolvimento econômico.

Embalado por esses estudos, em 1917, momento de publicação do inquérito, o pensamento de Lobato acerca de Jeca começou a mudar. Lobato escreveu a seu amigo Rangel que Jeca era a única coisa que prestava no país. Ao reconhecer os

⁸ Outros textos, igualmente marcantes são *Cidades Mortas* (1919), *Negrinha* (1920), *Onda Verde* (1921), *O escândalo do petróleo e do ferro* (1936), entre outros.

problemas enfrentados pelo Brasil no que diz respeito à pobreza e ao saneamento básico, Lobato reconheceu que, mesmo ilustrando um caboclo tal qual ele via, o motivo de sua eterna preguiça e inaptidão para o trabalho não estava vinculado à raça, mas às doenças impregnadas no caboclo, devido às condições em que eles viviam:

Cumpre-me todavia, implorar perdão ao pobre Jeca. Eu ignorara que era assim, meu caro Tatu, por motivo de doenças tremendas. Está provado que tem no sangue e nas tripas um jardim zoológico da pior espécie. É essa bicharia cruel que te faz papudo, feio, molenga, inerte. Tens culpa disso? Claro que não. Assim, é com piedade infinita que te encara hoje o ignorantão que outrora só te via em ti mamparra e ruindade. Perdoa-me, pois pobre opilado. (LOBATO, 1984, p.5)

A partir dessa constatação, Lobato se retratou com Jeca Tatu anunciando a todos que “Jeca não é assim. Jeca está assim”, frase escrita por Lobato em um ensaio sobre o saneamento básico intitulado *Problema Vital* (1918). Jeca estava assim, pois estava doente, assim como se encontrava o país. Jeca Tatu passa a ser não só figura nacional, mas o representante de inúmeras campanhas pelo saneamento do país que tiveram estreia no período. De acordo com as reflexões de Cavalheiro (1962a), a personagem esboçava os problemas reais de saneamento no país e a urgência de uma reflexão acerca das condições em que muitas famílias pobres viviam nos campos. Monteiro Lobato participou dessas campanhas e organizou *Problema Vital* para descrever as doenças que atacavam o país e expor a trágica realidade brasileira no que diz respeito ao saneamento básico. Por meio de seus artigos, Lobato populariza a campanha e coloca o assunto em evidência. (CAVALHEIRO, 1962a).

Jeca Tatu alcançou ressonância com um dos mais célebres e influentes intelectuais da década de 1910. No ano de 1919, em meio às campanhas eleitorais para a presidência da República, Rui Barbosa (1849-1923) evoca a figura de Jeca Tatu em um de seus discursos, chamando a atenção para o retrato pincelado, e até então desconhecido, por Monteiro Lobato do homem rural. O próprio Lobato reconhece que o “[...] discurso de Ruy foi um pé de vento que deu nos *Urupês*” (LOBATO, 1964b, p. 194). Cavalheiro (1962) nos esclarece que o Rui Barbosa não empregaria boa parte do seu discurso para promover Monteiro Lobato, mas que o tema simbolizado em Jeca Tatu era necessário e largamente difundido no país.

A intensa e notável atividade literária de Monteiro Lobato, somava-se, portanto, a um profundo engajamento social e político em seu tempo, especialmente a partir dos anos de 1920, momento em que a República estava fortalecendo as suas bases; que embora a velha estrutura rural ainda fosse muito presente, o Brasil busca a sua modernização; e que emerge o nacionalismo que se manifestou na arte, na literatura, na educação, enfim, se disseminou pelo país nos mais diversos âmbitos. Lobato promoveu campanhas pela saúde, defesa do meio-ambiente, reforma agrária e, futuramente, na exploração do ferro e do petróleo. Por meio da literatura, o autor disseminou e consolidou suas ideias. Por isso, sua literatura era engajada com as questões de sua época. Como todo grande escritor, Lobato materializava sua vida no papel.

O livro *Urupês* é a expressão do engajamento social e político do autor. A gigante repercussão e venda de milhares de livros jamais havia acontecido no país, se comparada a outros lançamentos do período. Além do conteúdo importante para o período e do discurso de Rui Barbosa, outro fator de irremediável importância para o sucesso de vendas foram os novos métodos comerciais adotados por Monteiro Lobato, como a forma de distribuição dos livros pelo país e a mudança na apresentação gráfica das edições. As diversas ações de Lobato frente à Revista, nos revela que o novo editor objetivava descentralizar o alcance da cultura letrada a toda a população, independente de sua classe social, e ampliar a oportunidade para que escritores exponham suas produções, não somente os “medalhões” da literatura.

Homem pragmático e sonhador, Lobato tem a seu crédito outro título de inédito, acrescido de revolucionário. O autor acreditava que a venda de mercadorias estava intimamente ligada a sua forma de distribuição. Um país cuja distribuição de livros é problemática teria vendas difíceis. Por isso, a primeira atuação de Lobato foi apresentar uma solução para a precária distribuição da mercadoria livro no país:

Mas vi logo um defeito gravíssimo no negócio. A mercadoria que produzíamos – “livro” – era uma mercadoria sem bocas de escoamento. Não havia no país inteiro mais que umas 40 ou 50 livrarias. Ora, como pensar numa indústria assim, sem saída para os produtos? E a grande ideia veio: romper com aquela barragem, rasgar seteiras na muralha, levar os livros até onde houvesse um grupo de fregueses potenciais.
- E como realizaram isso?

- Com uma circular que eu redigi [...]. Essa circular marcou a virada de esquina da nossa cultura. Mandamo-la a uns 1300 negociantes cujos endereços com algum esforço objetivamos: 1300 negociantes de 1300 cidades e vilas do Brasil dotadas de serviço postal – donos de pequenas papelarias, donos de bazar, de farmácias, de lojas de armarinho ou de fazenda e até de padarias... A circular propunha-lhes um negócio novo: a venda duma coisa chamada “livro”, que eles receberiam em consignação e, pois, sem empatar dinheiro nenhum. Vendida que fosse a tal misteriosa mercadoria, o negociante descontava a sua comissão de 30% e nos enviava o saldo (LOBATO, 1964d, p. 253).

Os quarenta pontos de vendas citados por Lobato restringiam-se a livrarias dos maiores centros urbanos do país. Lobato propõe uma distribuição alternativa de livros, descentralizando a venda de livro das livrarias e dos centros urbanos e levando o livro aos mais diversos pontos comerciais do país, sejam eles centrais ou interioranos. A eficiência na distribuição de livros fez que Lobato espalhasse textos pelos quatro cantos do país, transformando o Brasil em um país de leitores. A ideia de Lobato era levar os livros ou a leitura até as minorias do país, não somente aos intelectuais. A propaganda foi uma forma encontrada por Lobato para divulgar o livro a todos e despertar o interesse da população para a leitura, reafirmando que os livros poderiam ser lidos por todos. Além de formar novos leitores, a propaganda gerava lucro, pois fez que houvesse mais procura e as edições escoaram rapidamente de seus pontos de venda.

Seguindo esse propósito, Lobato ampliou o quadro de autores que teriam seus escritos publicados na Revista, permitindo que escritores desconhecidos tivessem espaço em seu periódico:

Abri as portas para os novos. Era uma grande recomendação a chegada dum autor totalmente desconhecido – eu lhes examinava a obra com mais interesse. Nosso gosto era lançar nomes novos, exatamente ao contrário dos velhos editores que só queriam saber de “consagrados.” (LOBATO, 1964d, p. 255).

Publicar livros no Brasil era uma tarefa árdua, pois havia “[...] umas tantas galinhas velhas – Alves, Garnier, Brigueit – que de vez em quando botavam um livro.” (LOBATO, 1964d, p. 255). As editoras eram quase inexistentes e quando existiam eram estrangeiras ou se restringiam em publicar livros de um único gênero. Além disso, as editoras renomadas publicavam autores renomados, e autores novos não tinham espaço para divulgar seus trabalhos. Para mudar essa realidade,

Lobato tomou a decisão de publicar somente autores novos e desconhecidos no país, dando espaço àqueles que não eram reconhecidos e não encontravam oportunidade para ser. Centenas de originais chegavam todos os dias na editora, pois novos escritores encontraram uma chance de aparecer e apresentar seus escritos em um periódico de renome. A essa altura, Lobato já havia anexado à Revista do Brasil uma oficina tipográfica própria, transformando-a em casa editora, com a marca *Monteiro Lobato & Cia* e conta com três mil assinantes. (MACHADO, 1993, p. 62).

Os projetos para a Revista do Brasil eram realizados com êxito e a editora de Lobato abafava suas concorrentes. Sem dúvida, Lobato foi um editor revolucionário. (CAVALHEIRO, 1962; BIGNOTTO, 2007). Cavaleiro (1962a, p. 196) esclarece que Monteiro Lobato era revolucionário “[...] não só por ter aberto as portas aos novos, e pelos métodos comerciais postos em prática, mas também pela elegância e pela originalidade da apresentação gráfica dada às suas edições”.

Dentre os textos publicados na Revista, havia uma variedade de gêneros, como poesias, contos, romances, obras de filologia, livros de sociologia, ensaios e estudos de autores de renome, livros técnicos, história, política, psiquismo, direito e livros didáticos e infantis. Tudo o que era novidade e podia ser lido no Brasil era produzido e publicado na editora.

Em especial, a contribuição da editora na elaboração de livros didáticos e infantis foi, segundo Cavaleiro (1962a), das mais importantes. No que diz respeito aos livros didáticos, Lobato buscou autores novos para elaborar livros destinados a leitura nas escolas e imprimia seus exemplares na oficina da editora. No entanto, o livro didático era um gênero já produzido e explorado no país, como é o caso da editora Francisco Alves, que se encarregou de elaborar livros didáticos no país durante anos. Cabe ressaltar que os livros dessa editora eram editados no Brasil e impressos fora do país. Mesmo existindo editoras que produziam livros didáticos, Lobato entrou no negócio, admitindo que o “[...] bom negócio é o didático. Todos os editores começam com a literatura geral e por fim se fecham na didática. Veja o Alves.” (LOBATO, 1964b, p. 260).

Ao tratar de livros infantis, Lobato não apenas renovou o gênero, como criou esse novo gênero no terreno editorial com *A menina do nariz arrebitado* (CARAVALHEIRO, 1962a). No ano de 1916, Lobato reconhece a inexistência de

livros infantis. Em 1919, Lobato inicia a sua produção de livros infantis para suprir a escassez de materiais nesse setor. Ele explica a Rangel que teve a ideia de

[...] um livrinho que vai para experiência do público infantil escolar, que em matéria fabulística anda a nenhum. [...] Tomei de La Fontaine o enredo e vesti-o à minha moda, ao sabor do meu capricho, crente como sou de que o capricho é o melhor do figurinos. A mim, me parecem boas e bem ajustadas ao fim – mas a coruja sempre acha lindos os filhotes. (LOBATO, 1964b, p. 193).

O primeiro livro infantil é gestado, porém em 1920. Tudo começou quando ouviu de seu amigo Hilário Tácito, pseudônimo de José Maria de Toledo Malta (1885-1951), a aventura de um peixe que morreu afogado, pois desaprendeu a nadar. Esse momento foi determinante para iniciar a participação de Lobato no mundo das histórias infantis. “A história do peixe que morreu afogado” foi um pequeno conto, mais tarde desenvolvido, reestruturado e lançado em 1921 como *A menina do nariz arrebitado*. Suas personagens com dimensões fantásticas são as que até hoje imprimem a face de Monteiro Lobato: Dona Benta, Narizinho e Emília, Tia Nastácia, Pedrinho e Visconde de Sabugosa compõem os participantes do *Sítio do Pica-Pau Amarelo*. O poder do faz-de-conta garante o sucesso dessa nova fase de Lobato com o gênero infantil.

Lobato estava instigado pelo interesse em produzir obras puramente infantis impregnadas de conteúdos interessantes, com uma linguagem para crianças. Lajolo (2000, p. 61) afirma que, “[...] particularmente nas obras produzidas dos anos 30, o Sítio se transforma numa grande escola, em que os leitores aprendem desde a gramática e aritmética até geologia e bê-á-bá de uma política nacionalista de petróleo”. O cenário da saga criada por Lobato nos ajuda a compreender que o autor tinha a intenção de valorizar uma paisagem tipicamente brasileira.

Nesse sentido, mandou distribuir, gratuitamente, quinhentos exemplares do livro, agora sob o título de *Narizinho Arrebitado*, e confirmou, assim, a importância da escola para a difusão da leitura. Washington Luís, presidente do Brasil, ao ver livros surrados de tanto uso pelas crianças, fez uma compra grande para as escolas paulistas. (LAJOLO, 2000). Após a publicação e o sucesso de *Narizinho Arrebitado*, de tempos em tempos Lobato produzia livros infantis. Ele mesmo anuncia a Rangel que lançou “[...] outro para crianças – *O saci*. E tenho novos na bica, sempre infantis – *Fábulas e o Marques de Rabicó*” (LOBATO, 1964b, p. 229).

Nos primeiros anos pós-*Narizinho*, Lobato dedicou-se inteiramente a sua editora. Especificamente quatro anos depois, Lobato entrega a direção da *Revista do Brasil* para se dedicar inteiramente a Sociedade Anônima – Gráfico Editora Monteiro Lobato S.A. Nesse momento, a busca por livros era enorme. Lajolo e Zilberman (2000, p. 27) nos esclarece os motivos pelos quais a busca por livros e bens culturais foi ampliada.

Em primeiro lugar, entre 1890 e 1920, com o desenvolvimento das cidades e o aumento da população urbana, o fortalecimento das classes sociais intermediárias entre aristocracia rural e alta burguesia de um lado, escravos e trabalhadores rurais do outro, entre em cena um público virtual. Este é favorável, em princípio, ao contato com livros e literatura, na medida em que o consumo desses bens espelha o padrão de escolarização e de cultura com que esses novos segmentos sociais desejam apresentar-se frente a outros grupos, com os quais buscam ou a identificação (no caso da alta burguesia) ou a diferença (os núcleos humildes de onde provieram).

Diante desse quadro, houve a necessidade de ampliar a editora, instalando-a em nova sede, que abrangia “[...] 5.000 metros de área coberta, cheia de máquinas, e introduz uma novidade: os primeiros monotipos⁹” (MACHADO, 1993, p. 68). A editora incorpora enorme dívida para pagar os monotipos. Nos planos de Lobato, a dívida seria paga com o trabalho das máquinas. No entanto, no mesmo ano da ampliação da editora, estoura em São Paulo uma revolução de 1924 e uma crise bancária, com a desvalorização da moeda. Além disso, uma grande seca assolou São Paulo, obrigando o governo a reduzir o fornecimento de energia. Reduzida ficou a operação das máquinas da editora, funcionando em apenas dois dias da semana. Sem mercadoria, Lobato não tinha dinheiro para pagar as contas e os juros das dívidas da compra das máquinas cresciam. Sem saída, Lobato declara falência em 1925.

⁹ Fonseca (2008, p. 106) explica o que eram e como funcionavam os monotipos: “Em 1887, Tolbert Lanston, após extensas pesquisas, patenteou métodos mecânicos de puncionar tipos de metal a partir de tiras de aço gravadas a frio, que eram compostas como uma matriz para a prensa tipográfica. Em 1896, Lanston aperfeiçoou seu sistema, patenteando a primeira máquina de compor tipos com metal quente, que denominou Monotype (conhecida no português como Monotipo). A máquina Monotipo original usava metal quente, derretido, para fundir letras individualmente. Na verdade, a Monotipo é composta por duas máquinas: um terminal e um dispositivo de saída. O terminal do Monotipo possui um grande teclado mecânico, incluindo sete alfabetos completos e caracteres não-alfabéticos. O teclado, comandado pinos pressionados por ar comprimido, fura uma fita de papel parecida com um rolo estreito de pianola. O dispositivo de saída é a fundição, que lê a fita de papel jogando mais ar comprimido através dos buracos e então funde e compõe as letras. A vantagem do Monotipo era ter na oficina tipográfica uma fundidora de tipos, garantia de tipos sempre novos e em quantidade suficiente para qualquer trabalho”.

A década de 1920 no Brasil foi agitada. Fausto (1999) explica que, para a indústria, essa década foi tão significativa quando os anos pós-guerra, devido ao fato de começarem a aparecer tentativas de superar os limites de expansão industrial. Surgiram duas grandes empresas internacionais em Minas e São Paulo, incentivadas pelo Estado. Ainda, com os lucros acumulados durante a Primeira Grande Guerra, pequenas oficinas de conserto foram se transformando em grandes indústrias, com máquinas e equipamento. Nesse período, São Paulo possuía o maior valor em produção industrial do país, com cerca de 32% da produção e a capital do Estado de São Paulo superou essa produção com relação da capital do país entre os anos de 1920 a 1940.

A década de 1920 foi, no entanto, um período de muitas mudanças no cenário brasileiro. Em São Paulo, por exemplo, as primeiras greves operárias começaram estouravam. O crescimento das cidades e a diversificação das atividades foram os requisitos para a constituição de movimento das classes trabalhadoras. Entre 1917 e 1920, abriu-se o ciclo de greves de grandes proporções, que se desenvolveram em São Paulo e no Rio de Janeiro, as principais cidades do país.

O plano político dos anos de 1920 foi condicionado pelas mudanças socioeconômicas do país. O autor descreve o período nos anos seguintes a guerra, a classe média urbana participava mais da política e esse setor tendia a apoiar os movimentos que levantassem a bandeira de um liberalismo autêntico, isso é, um movimento que defendia um governo capaz de exercer as normas postas na Constituição para substituir a República oligárquica pela liberal.

Nesse contexto, Fausto (1999) relata que nas eleições de 1922, que substituiria o presidente Epitácio Pessoa, São Paulo e Minas lançaram Artur Bernardes, político mineiro, para continuar a garantir a presidência nas mãos dessas oligarquias. O Rio Grande do Sul lançou Nilo Peçanha, primeiro para diminuir a ação dos estados de São Paulo e Minas, que buscavam, sobretudo a valorização do café, segundo por temerem uma revisão constitucional que limitava-se à autonomia desse estado.

Para a presidência, o Rio Grande do Sul uniu-se aos estados da Bahia, Pernambuco e Rio. Nas campanhas eleitorais, Nilo Peçanha não se opunha a valorização do café, visto que o Rio de Janeiro era um dos beneficiados, mas “[...] atacou o tratamento especial dado ao produto” (FAUSTO, 1999, p. 306). Nesse período, o setor militar reaparece, pois corria a impressão de que o candidato dos

estados de Minas e São Paulo era antimilitar, além de ser outro presidente que representava as oligarquias. Arthur Bernardes saiu vitorioso em 1922. No entanto, devido ao desentendimento entre o governo e a classe militar, ocorreu a eclosão do movimento tenentista. O exército, assim, começava a se destacar no cenário político brasileiro e, em 1930, atingiu sua expressão máxima na política, com a posse de Getúlio Vargas a presidência.

Uma das revoltas militares aconteceu em 1924, que buscava derrubar o governo de Arthur Bernardes. Após essa revolução, a primeira editora faliu, mas os planos de modernização editorial brasileira não faliram. Em sociedade com Octales Marcondes, Lobato abre no mesmo ano da falência outra casa editora, que surgiu dos destroços da antiga editora (CAVALHEIRO, 1962a): a Companhia Editora Nacional. Em carta a Rangel, Lobato explicou que não desanimou: “Seja lá como for, a dupla Lobato-Octales insiste, teima, pula e não larga a trincheira” (LOBATO, 1964b, p. 279). A sede da editora em São Paulo era gerida por Octales. Lobato, contudo, transferiu-se para o Rio de Janeiro para conduzir a filial.

O primeiro livro publicado pela nova editora foi *Hans Staden* (1927), escrito por Lobato. Os livros da nova editora eram variados e tinham a garantia da qualidade, seja na qualidade gráfica ou no conteúdo dos livros, que já era conhecida no país devido às marcas que restaram da antiga editora. Lobato, nesse período dedicava-se quase integralmente às traduções para sua editora, mas só traduzia livros que para ele eram interessantes e acrescentariam algo aos brasileiros (MACHADO, 1993). Alguns meses passados no Rio de Janeiro, Lobato confia a Rangel: “Gosto do Rio e sempre quis morar aqui. [...] Mas a paisagem tropical me cansa. Sinto que vou logo me enjoar destes verdes eternos, destas palmeiras de presepe e do eterno Pão de Açúcar.” (LOBATO, 1964b, p. 283).

O autor-editor definitivamente não tinha parada fixa: “Taubaté... Areias... Fazenda do Buquira... S. Paulo... Rio de Janeiro... E depois? Shanghai? Londres? New York?” (LOBATO, 1964b, p. 280). Ele mesmo responde a pergunta a Rangel em 1927: “Estou a fazer a mala. Dia 27 de abril sigo de mudança para os Estados Unidos, para onde fui nomeado adido comercial” (LOBATO, 1964b, p. 299). Morando com sua família em Nova York, Lobato ficou fascinado com o desenvolvimento daquele país, e percebe que a base econômica para esse desenvolvimento é o ferro e o petróleo. Tudo naquele país seja metrô, carros, eletros era feito por ferro e

movido a petróleo e Lobato atribui a esses dois elementos a razão para o desenvolvimento daquele país.

Logo, Lobato planejou levar essa modernização ao Brasil, com vistas a seu desenvolvimento e a diminuição do seu atraso. Para ele, isso só aconteceria com a exploração do ferro e do petróleo e a introdução de modernas máquinas no país. Buscou companhias que o auxiliassem na aplicação do novo processo de transformação do ferro em aço no Brasil. E tudo confia a Rangel. No primeiro ano em Nova York, inicia os contatos: “Meu plano agora é um só: dar ferro e o petróleo ao Brasil. Estou em carteação com Mr. W. H. Smith, de Detroit, sobre um novo processo siderúrgico, perfeitamente *fit* às condições carbônicas do Brasil” (LOBATO, 1964b, p. 313). No ano seguinte, inicia a organização de uma empresa no Rio de Janeiro para “ferrar” o país, isso é, explorar o ferro no Brasil.

O único intuito de Monteiro Lobato nos Estados Unidos, porém, não era conhecer um novo país, sua cultura e a base de sua economia. Lobato ambicionava enriquecer para dedicar-se novamente a literatura. Por isso, em 1929, ano de uma das maiores crises dos Estados Unidos, Lobato joga na bolsa de valores, mas ao invés de enriquecer, perde todo o dinheiro que tem. Os resquícios dessa crise chegam ao Brasil e balança o governo responsável por nomear Lobato como adido comercial. Ele se vê obrigado a voltar ao Brasil. Para se sustentar, Lobato vende suas ações na Companhia Editora Nacional e passa sobreviver somente de literatura.

Entre os anos de 1931 a 1948, Lobato permaneceu se dedicando à saga do *Sítio do Pica-Pau Amarelo* e às traduções, paralelamente a suas antigas lutas para produzir o ferro, extrair o petróleo e levar o país ao progresso e à modernidade. Tudo foi em vão, pois suas investidas nesse ramo não tiveram sucesso. Lobato culpava o governo pelo insucesso de suas campanhas pelo ferro e petróleo e até foi preso em 1941, após a recusa ao convite do presidente Getúlio Vargas (1882-1954) para dirigir um de seus ministérios e, sobretudo, por tê-lo culpado, em carta, pela péssima política de minérios. Lobato estava desiludido e sem dinheiro. Além disso, perdeu seus dois filhos e em idade avançada, algumas doenças começaram a aparecer.

Sua vida e seus anseios durante os anos de 1930 e início dos anos 1940 foram narrados em seus livros de literatura infantil. A partir de 1931 Lobato publicava um livro seguido de outro. Em vários livros, como *O poço do Visconde*, Lobato expõe

aos leitores a importância do ferro e do petróleo para os países desenvolvidos. Em *Geografia de Dona Benta* (1935), Lobato leva as personagens do Sítio a um passeio nos Estados Unidos, assim como ele mesmo fez cerca de sete anos antes. Por esse motivo, nos é válido afirmar que a leitura das obras infantis de Monteiro Lobato é uma fonte rica do conhecimento acerca de sua vida, suas ideias e projetos e, mormente, sobre o modelo de criança que ele gostaria que representasse o futuro do país. Lobato dedicou-se à literatura por toda sua vida, espalhando-a em forma de artigos, livros, cartas e mais cartas. Graças a ela, as inúmeras facetas do autor podem ser hoje reveladas.

As crianças, portanto, devem a ele uma eterna gratidão, pelo fato de Lobato posicioná-las em um plano de visão central. Por uma vida dedicada à literatura, mais uma faceta foi desvendada na vida do autor: o de escritor de literatura para crianças. Ao reconhecer o valor da leitura na infância (por experiência própria), a escassez de livros infantis no Brasil, e o quanto o livro para crianças seria um negócio lucrativo, Lobato arquitetou a saga *Sítio do Pica-Pau Amarelo*

Foi nesse contexto que Monteiro Lobato tratou de cultivar o leitor infantil, quando levou seus livros de literatura infantis nas escolas primárias. Nas narrativas de Lobato, especialmente na série de aventuras do *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, não falta a preocupação de informar e educar. É possível constatar essa preocupação nos conteúdos explorados pelo autor em suas obras infantis, como em *Geografia de Dona Benta*, no qual ocorre (como o próprio título denota) a exploração dos conteúdos da geografia por uma aventura vivida pelas personagens do Sítio em um navio chamado “O terror dos Mares”. Por isso a afirmação de que a produção literária infantil de Monteiro Lobato se constituiu em um projeto literário e pedagógico (LAJOLO, 2000).

Vale destacar que, apesar de o autor não ter uma proposta sistemática para a educação formal e institucionalizada, os livros de Lobato foram amplamente utilizados nos programas educacionais. Sua concepção de educação se aproxima da sua concepção de vida, em que só se aprende vivendo (MACHADO, 1993). Isso nos aponta, de certa forma, a uma possível concepção pedagógica cujas concepções foram compartilhadas por Lobato para criar e desenvolver suas obras infantis.

A última cidade em que Lobato se instalou foi Buenos Aires, na Argentina, em 1946. Nesse país, Lobato possuía 37 livros publicados, e tinha por ele especial apresso: “[...] vou para a Argentina, realizando afinal um velho sonho. Lá há pão,

Rangel! Há carne! Há manteiga, ovos, frutas, e tudo da melhor qualidade na maior abundância. Vou a Argentina para *comer* – parece incrível!” (LOBATO, 1964b, p. 374). Antes de ir para a Argentina, se associa a Editora Brasiliense a convite de Caio Prado e na qual prepara suas *Obras Completas*.

Quando retornou ao Brasil no ano seguinte, Lobato publica outra denúncia ao governo sob o título de *Zé Brasil*. Nessa denúncia, Lobato critica o governo de Gaspar Dutra (1882-1974) no que diz respeito aos latifúndios, na defesa dos sem-terra. Mesmo estando velho, Lobato não se exime de lutar por seu país. Em 1948, sofreu seu primeiro espasmo vascular. Poucos meses depois sofre outro. Antes de morrer, porém, Lobato se despede de seu amigo Rangel:

Adeus, Rangel! Nossa viagem a dois está chegando perto do fim. Continuaremos no Além? Tenho planos logo que chegar lá, de contratar o Chico Xavier para psicógrafo particular, só meu – e a 1ª comunicação vai ser dirigida justamente a você. Quero remover todas as suas dúvidas. (LOBATO, 1964b, p. 385).

As dúvidas eram sobre a morte. Ela veio em 4 de julho de 1948. Lobato morreu em seu apartamento na editora. Ele foi velado na presença de uma grande multidão na Biblioteca Municipal em São Paulo. Grande foi a comoção de todos com a morte do grande escritor, pois seu legado era reconhecido no que diz respeito a literatura, assim como suas muitas lutas em prol do país.

2.2 Os livros infantis dos primeiros anos da República na perspectiva de Monteiro Lobato

Neste capítulo do trabalho, apresentamos um histórico da produção dos livros para leitura infantil publicados nos anos iniciais da instauração do regime republicano no Brasil, bem como a perspectiva empreendida por Monteiro Lobato acerca desses livros infantis. Para tanto, inicialmente, fez-se necessário a contextualização histórica do período, com enfoque na questão educacional. A exposição da situação educacional da recém-formada República é importante neste estudo, visto que a mudança do regime político brasileiro nos anos finais do século XIX demandou um novo olhar sobre a educação brasileira e, em consequência, sobre os recursos didáticos utilizados nessa nova escola republicana.

2.2.1 A escola pública republicana: instalação dos Grupos Escolares

Elencamos neste tópico os livros para leitura infantil publicados no Brasil nos primeiros anos da instauração da República. Esse momento corresponde, na história da escola pública brasileira, ao período em que as reformas da educação pública do país começaram a eclodir (SOUZA, 2004). Para tanto, consideramos que a apresentação da história da produção desses livros exige, inicialmente, a elucidação das tentativas iniciais de reformas da educação nos anos finais da segunda metade do século XIX, com vistas a constituição da escola pública no Brasil.

A partir leitura de autores que se dedicaram ao estudo da literatura infantil no Brasil, como Lajolo e Zilbermam (1999), Arroyo (1990) e Coelho (1984), verificamos que os diversos textos infantis publicados no país, que tinham como foco as crianças e sua educação para a vida republicana, foram produzidos essencialmente nas duas décadas finais do século XIX. Esse foi o período em que as reformas educacionais estaduais foram empreendidas, o que nos permite constatar que essas reformas, buscando configurar a escola aos moldes republicanos, necessitaram, dentre outros inúmeros fatores, da elaboração de novos livros condizentes com os novos ideais republicanos que atendessem a demanda por material de leitura para crianças.

Nagle (1978) explica que nos anos finais do regime imperial ocorreu uma profunda discussão acerca dos assuntos educacionais, que consistia em uma tomada de posição frente as condições problemáticas do ensino, no intuito de avançar na formulação de uma política nacional de educação. No entanto, com o advento da República, os ânimos se arrefeceram e ocorreu uma diminuição de tentativas de análise e de programação educacional. Esse período da história da escola pública brasileira é denominado por Nagle (1978) como *O arrefecimento do favor ideológico*, tendo em vista a diminuição das discussões acerca da educação do país no advento da República. No entanto, o autor mostra que apesar disso, alguns planos, com “premissas ideológicas bem assentadas” foram executados. Um desses planos materializou-se em 1890, ano de criação da escola-modelo com a implantação do ensino graduado na escola normal.

A autora Souza (2006) afirma que o século XIX foi cenário de experimentação e construção da escola graduada no país, pois foi nesse período em que se depositou na educação a “[...] crença no poder da escola de moralizar, civilizar e consolidar a ordem social [...], tornando-se a justificativa ideológica para a

constituição dos sistemas estatais de ensino” (SOUZA, 2004, p. 36). Sendo assim, a educação no país começou a ser repensada no momento em que o regime republicano havia se instaurado, devido a necessidade de uma instituição que auxiliasse na difusão da escolarização em massa e na formação de cidadãos aptos e condizentes a esse novo regime.

A partir do levantamento de fontes elencado pelos autores supracitados, que se dedicaram ao estudo da literatura infantil no Brasil, notamos que o período das tentativas iniciais de reforma da educação coincidem com o momento em que os primeiros livros para leitura infantil começaram a ser produzidos. No decorrer do século XIX encontram-se alguns registros do aparecimento de poucos exemplares de obras para o público infantil. Somente no final do século XIX é que a preocupação com aquilo que seria lido pelas crianças, isso é, com uma literatura propriamente infantil começaram a aparecer. Lajolo e Zilberman (1999, p. 24) afirmam que a “[...] história da literatura brasileira para a infância só começou tardiamente, nos arredores da proclamação da República, quando o país passava por inúmeras transformações”.

Uma dessas transformações foi justamente a mudança do regime político no ano de 1889 que fechou o regime imperial brasileiro e deu abertura ao novo regime, o republicano. Esse novo regime precisava legitimar ao menos imagem de um país em modernização, a educação foi o instrumento utilizado para isso. A esse respeito, Souza (2006) esclarece que

[...] o movimento de renovação da escola primária empreendido pelos primeiros republicanos teve um profundo significado político, social e cultural. Tratava-se não apenas de sua difusão para o meio popular e da democratização do acesso à leitura e escrita – instrumentos culturais cada vez mais valorizados nas sociedades urbanas e nos regimes republicanos -, mas, também, da implantação de uma instituição educativa comprometida com os ideais republicanos e com as perspectivas de modernização da sociedade brasileira (SOUZA, 2006, p. 51).

A difusão do acesso a leitura e escrita a toda a população brasileira foi um dos objetivos empreendido pelos republicanos para legitimar a imagem de um país em modernização. Além disso, havia a necessidade de institucionalizar uma educação que estivesse de acordo com os novos ideais republicanos. Por isso, a escola pública seria aquela que ajudaria a elevar o país a patamares de

desenvolvimento. Para esse fim, iniciou-se a elaboração de projetos para a reforma educacional, educação esta que deveria se ajustar ao novo regime a pouco instaurado.

De acordo com Souza (2004; 2006), uma das primeiras reformas para ampliar a escolarização das crianças no Brasil aconteceu em 1893, com a criação do primeiro grupo escolar no estado de São Paulo, estado com condições econômicas, sociais e políticas favoráveis a implantação dessa nova estrutura de educação. Esse modelo de educação primária é, portanto, recente no país. No entanto, as discussões acerca da reestruturação da instrução pública já aconteciam desde 1870. Ela transcorreu todo o século XIX e foi objeto de discussão de diversos países europeus, nos Estados Unidos e no Brasil, além disso, foi cenário da experimentação da escola graduada. Na educação, foi depositada a crença do poder de moralizar e civilizar a população. Por isso, uma escola com estrutura adequada a universalização de ensino, com organização pedagógica racional era uma necessidade para a difusão do ensino a toda a população.

A educação brasileira imperial tinha características que não favoreciam as novas exigências do regime republicano. As discussões no âmbito do ensino primário alcançaram o Brasil no regime Imperial, período em que as condições do ensino eram precárias, seja na esfera estrutural (como os edifícios e as salas de aulas), seja na esfera pedagógica (como a organização pedagógica e os materiais didáticos para o ensino). A educação brasileira do século XIX acontecia nas escolas unitárias, cujo ensino, ministrado por apenas um professor, era dado a inúmeras crianças de diversos níveis de aprendizado. O método de ensino era o tradicional e individualizado.

Nesses primeiros momentos da reforma, iniciado pela escola normal, ênfase maior foi dada à adoção de novos processos de ensino, ou seja, ao método. O método intuitivo passou a ser o configurador dessa escola modelar. Esse foi o motivo principal de a reforma ter sua estreia na escola normal. Nessa escola, os professores seriam formados com vistas a adotarem e colocarem em prática o método intuitivo. Dessa forma, os republicanos destacaram a imprescindível importância da formação de professores para a reforma da educação no país e depositaram nessa instituição toda a esperança da renovação do ensino. Essa escola era, portanto, “[...] mais do que simples escola de exercícios práticos. Ela

deveria ser a instituição modelar, o paradigma de escola primária a ser seguido pelas demais escolas públicas do estado.” (SOUZA, 2006, p. 53).

Na escola modelar, a organização pedagógica do ensino nas classes tornou-se mais racionalizada e complexa, pois começaram a dividir o trabalho e o conhecimento, a controlar o tempo, e a preocupação com a ordem e com a disciplina se intensificaram. Souza (2006, p. 56) afirma que a escola-modelo “[...] foi o protótipo dos grupos escolares, modelo de escola primária que se generalizou no Brasil nas primeiras décadas do século XX, tendo sido o estado de São Paulo o pioneiro na implantação desse tipo de estabelecimento de ensino no país.”.

Em 1892 ocorreu a primeira reforma da educação em São Paulo. Nessa reforma foram incorporadas ideias de renovação do ensino que eram debatidas desde 1870. No que diz respeito a escola primária, os reformadores adotaram algumas experiências postas em prática na escola-modelo, como a organização do trabalho interno e pedagógico da escola, e estrutural, com a adoção de várias salas de aula e vários professores. Em 1893, o ciclo de transformações no ensino primário se encerrou com a criação dos grupos escolares, como posto anteriormente.

Com os grupos escolares, a “[...] forma escolar destinada à grande obra de difusão da escolarização em massa consolidou a estrutura da escola graduada na educação brasileira [...]” (SOUZA, 2006, p. 59). É importante destacar preliminarmente que a denominação *grupo escolar* referia-se a reunião de várias (de quatro a dez) escolas unitárias que já existiam em uma região em um só prédio. Em outras palavras, “[...] havendo mais de uma escola no raio de obrigatoriedade escolar, o governo poderia autorizá-la a funcionar em um só prédio” (SOUZA, 2006, p. 64).

De acordo com Souza (2006), a reunião de muitas crianças em um mesmo edifício caracterizava-se como uma vantagem econômica, visto que havia a racionalização e o controle de custos. No entanto, essas escolas reunidas eram apropriadas prioritariamente aos grandes centros, nos quais a população era numerosa e a escolarização em massa era feita mais facilmente. Além disso, por ser dividido em várias salas e cada sala ficar sob o controle de um professor, o número de professores aumentou expressivamente, e a divisão do trabalho tornou-se mais racional.

Assim, buscou-se atender um grande número de crianças, sendo esse modelo de escola graduada adequada à escolarização das massas e a

universalização da educação popular. Além das mudanças estruturais, as mudanças que ocorreram com a instalação dos grupos escolares, são pontuais. Souza (2004; 2006) nos esclarece que a escola primária tornou-se graduada e os alunos eram classificados homogeneamente, em um edifício com várias salas e vários professores. Portanto, cada sala com quarenta alunos exigia a presença de um professor. O ensino era simultâneo, ou seja, um professor ensinava o mesmo conteúdo simultaneamente ou de forma igual a todos os alunos que estavam ou deveriam estar no mesmo nível de conhecimento. O método tradicional de ensino foi substituído pelo método intuitivo¹⁰, paradigma de ensino amplamente divulgado no período.

Sinteticamente, os grupos escolares tornaram o ensino primário mais racionalizado e padronizado. Os programas de ensino tornaram-se padrão e prescrição legal a todos os grupos escolares, bem como ao material, à disciplina, ao calendário escolar, aos exames, às matrículas, a frequência escolar, a higiene e a utilização de um método de ensino.

A questão da avaliação escolar desenvolveu-se nessa nova configuração de escola. Nesse período, surge o conceito de avaliação e de repetência. Com a instauração da escola graduada e do ensino simultâneo, houve a necessidade de desenvolver uma forma de avaliação, que selecionasse os melhores alunos em detrimento daqueles que não conseguiam acompanhar os programas de ensino. Destacamos que “[...] a escola tornou-se mais seletiva porque o agrupamento dos alunos em classes homogêneas supunha o favorecimento dos melhores em detrimento dos mais ‘fracos’. Além disso, a classificação em cursos gerou o aperfeiçoamento dos exames e criou a noção de repetência” (SOUZA, 2006, p. 45).

No ensino simultâneo, todos os alunos eram ensinados da mesma maneira, sem considerar a especificidade de cada indivíduo, isso é, sem considerar aqueles que não seguiam a norma padrão. Portanto, a escola graduada introduziu as “[...]

¹⁰ O método intuitivo pode ser assim definido: “Entre as inovações vinculadas ao *método de ensino intuitivo*, estão a proposição que a escola deva ensinar coisas vinculadas à vida, aos objetos e fatos presentes no cotidiano dos estudantes, introduzindo assim os objetos didáticos como elementos imprescindíveis à formação das ideias. [...] A introdução dos objetos didáticos na educação tem um caráter lúdico, mas também disciplinador: um elemento novo em sala de aula torna-se o centro da atenção das crianças, instaurando assim algo que é comum a toda a classe de alunos e ao professor, é aquilo que os une no caminho do conhecimento. Mas, acima disso, traz consigo a possibilidade de uniformizar raciocínios, modos de pensar, cristalizando uma forma de apropriação das coisas exteriores em um processo que é dirigido pelo professor, o representante naquela situação do legado das gerações precedentes, inclusive com seus valores e seus preconceitos.” (VALDEMARIN, 2004, p. 176).

instituições escolares no ciclo ritual do calendário, da repetição, da aclamação do mérito, da validação do fracasso e do sucesso escolar. A repetência surge, portanto, como mais um dispositivo residual da racionalidade pedagógica graduada [...]” (SOUZA, 2006, p. 46).

Sabe-se, portanto, que uma das intenções da instalação dos grupos escolares era a difusão da escolarização em massa. Como nos explica Rossi (2006), difundir a “[...] educação a toda a população era mudar suas práticas e sua mentalidade, construir valores civis e republicanos [...]. Tratava-se, acima de tudo, de homogeneizar as referências sociais do país.” (ROSSI, 2006, p. 99). Havia a necessidade, portanto, de homogeneizar costumes e hábitos, padronizar comportamentos e valores sociais para construir uma unidade para a nação, uma identidade nacional e forjar valores morais e cívicos. Além dessas causas, os republicanos tinham dentro de si o desafio de desenvolver a democracia e a escola seria a instituição que prepararia o povo para o voto.

Rossi (2006) justifica o contexto em que o Brasil vivia a necessidade de unificação da nação. O Brasil recebeu no final do século XIX um grande contingente de imigrantes. Além disso, o regime monárquico acabara de ser destituído e havia a necessidade de conferir legitimidade à vida republicana.

As políticas de imigração no Brasil, implantadas a partir do século XIX, quando se deu a substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre, criaram uma sociedade multicultural, dando contornos singulares à nação brasileira. Também é verdade que o elemento estrangeiro era elemento de real preocupação para a nacionalidade, num período de guerras. A cultura diversificada do imigrante desafiava o projeto homogeneizador da escola pública e as investidas para se instruir uma cultura capaz de legitimar a identidade nacional com base na noção republicana (ROSSI, 2006, p. 102).

A escola seria, então, o espaço de criação de uma tradição coletiva e de padronização da nação, além de preparar os indivíduos para o voto. Em concordância com a exposição de Rossi (2006), a autora Souza (2006) acrescenta que foi nos grupos escolares que ocorreu a igualdade de direito à educação para ambos os sexos, “[...] ao estabelecer igual número de classes para meninos e meninas, princípio consignado na obrigatoriedade do ensino instituído na reforma de 1892” (SOUZA, 2006, p. 65). Apesar de ainda não existir a co-educação, a igualdade de educação para meninos e meninas nos mostra que era uma necessidade da

época educar e instruir todos os brasileiros, homens e mulheres, para criar um sentimento coletivo de pátria e unificar a nação. Para evitar a ruína da República, era necessário que todos as pessoas que vivem no Brasil se sentissem cidadãos brasileiros.

Os grupos escolares tinham a finalidade de evitar a ruína da República. Nagle (1978, p. 261) explica que a “[...] República recebe a herança caracterizada pelo fervor ideológico, pela sistemática tentativa de evangelização: democracia, federação e educação constituíam categorias inseparáveis apontando a redenção do país”. Portanto, atribuíam-se à escola ser a única instituição capaz de elevar o país a patamares de desenvolvimento, justificando assim a urgência na reestruturação da educação. Por isso, a reforma da educação buscava moldar essa instituição de forma a atender as necessidades dos ideais republicanos.

Nesse sentido, no final do século XIX, a educação popular tornou-se uma bandeira de luta para a instauração do regime republicano. Logo, “[...] fizeram da educação um meio de propaganda dos ideais liberais republicanos e reafirmaram a escola como instituição fundamental para o novo regime e para a reforma da sociedade brasileira” (SOUZA, 2006, p. 52). República e educação estavam intrínsecas, na medida em que uma dependia da outra.

Os republicanos, então, implantaram em São Paulo um sistema de ensino público moderno e condizente com os ideais da República, cuja intenção principal era universalizar o ensino para disseminar valores e regras sociais a todas as camadas sociais, e assim, sustentar a República.

Educar mais que instruir, eis a finalidade fundamental do ensino primário propugnado pelos reformadores da instrução pública no estado de São Paulo no início da República. A diferenciação entre educar e instruir sublimada por vários educadores na época não era simples questão semântica. Ela reportava a uma clara concepção de ensino – educar pressupunha um compromisso com a formação integral da criança que ia muito além da simples transmissão de conhecimentos úteis dados pela instrução e implicava essencialmente a formação do caráter mediante a aprendizagem da disciplina social – obediência, asseio, ordem, pontualidade, amor ao trabalho, honestidade, respeito às autoridades – virtudes morais e valores cívico-patrióticos necessários à formação do espírito de nacionalidade (SOUZA, 2004, p. 127).

Sendo assim, a escola não seria mais o espaço que ofereceria às crianças somente os conhecimentos científicos, como a leitura, a escrita e noções

matemáticas. Na escola, os alunos deveriam ser educados para a vida social republicana, adquirindo as virtudes morais de um cidadão, como a honestidade, amor ao próximo e a família, e os valores patrióticos, como o amor à pátria e às coisas da terra. Observamos que os reformadores da educação buscavam a formação dual e concomitante do indivíduo na escola: a educação intelectual e a educação moral e patriótica.

Para atender a essa proposta de educação dual das crianças, todos os elementos e espaços da escola passaram a ser refletidos e organizados para contribuir com a formação do caráter mediante a aprendizagem da disciplina social, seja em sua organização física ou pedagógica. A mobília escolar é um exemplo de recurso amplamente discutido no período, pois a construção de carteiras deveria favorecer a aprendizagem e a disciplina.

Outro exemplo de central importância são os materiais de leitura escolar. Souza (2004) nos mostra que os programas de ensino do período foram elaborados para atender as finalidades atribuídas à escola primária, como leitura, linguagem escrita, caligrafia, aritmética, geografia, ciências físicas e naturais e noções de higiene, instrução cívica e moral, ginástica e exercícios militares, música, desenho, geometria e trabalhos manuais. Nesse momento, como nos destacou Souza (2004), disciplinas de instrução moral e cívica ganharam espaço especial na organização das disciplinas da escola primárias. Nesse sentido, surgiu a necessidade de organizar novos materiais de leitura, que estivessem de acordo com a proposta de educação moral e cívica, tão importante para o momento. O trato com os livros de leitura publicados nesse período serão exposto no último tópico desta sessão.

A configuração dos grupos escolares era, até o período, uma novidade em seus mais diversos aspectos. Como mostrado, tratava-se de uma nova organização do trabalho escolar, dos edifícios escolares e da metodologia de ensino. Saviani (2008) nos alerta para o significado pedagógico da implantação do modelo dos grupos escolares. O autor mostra que a escola na forma graduada garantiu a mais eficiente divisão do trabalho escolar pela formação de classes do mesmo nível. A homogeneização do ensino em classes viabilizava o rendimento escolar, mas conduzia “[...] a mais refinados mecanismos de seleção, com altos padrões de exigência escolar [...]” (SAVIANI, 2008, p. 175), aumentando assim o número de repetência.

Assim, a criação dos grupos escolares não cumpriu com o seu projeto inicial de preparação do cidadão republicano. Para Saviani (2008), ao contrário da função inicial de universalização do ensino e de formação das massas, o grupo escolar, com os seus mecanismos de avaliação do rendimento escolar, era uma escola eficiente na seleção e formação das elites. A questão da formação das massas não se colocava nesse momento. A instrução popular só foi retomada e efetivamente se colocou na história da educação brasileira a partir dos anos de 1920, por meio das inúmeras reformas da educação pública, que foi exposta no próximo capítulo deste estudo.

2.2.2 Os livros infantis pré-Lobatianos

Conforme Lajolo e Zilberman (1999), nas últimas décadas do século XIX a necessidade de produzir uma literatura propriamente infantil foi uma exigência desse período, em que ocorre o desenvolvimento da industrialização e a urbanização gestas as massas urbanas, exigindo leituras modernas e elaboradas, dentre elas as publicações de livros para crianças. Nesse sentido, o histórico da literatura infantil brasileira nos revela que a produção de livros infantil brasileira ganhou expressão “[...] quase no século XX, muito embora ao longo do século XIX reponte, registrada aqui e ali, a notícia do aparecimento de uma ou outra obra destinada a criança” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 23).

Se compararmos com o surgimento da literatura infantil européia, notamos que a produção de livros para as crianças brasileiras aconteceu cerca de dois séculos após o registro dos primeiros textos infantis da Europa. Segundo as autoras, a literatura infantil européia teve seu início às vésperas do século XVIII na França, quando, em 1697, Charles Perrault (1628-1703) publicou os *Contos da Mamãe Gansa*.

Na Inglaterra, o desenvolvimento da literatura aconteceu simultaneamente à França. Nesse país, os acontecimentos de fundo econômico e social deixaram suas marcas nas características adotadas. A industrialização é marca inequívoca da Inglaterra no século XVIII e o processo de urbanização foi consequência do desenvolvimento das indústrias que estavam localizadas nas cidades. A urbanização aconteceu de forma desigual, criando dois pólos sociais distintos, o proletário e a burguesia.

Para consolidar a burguesia como classe social no poder, a família foi a primeira instituição a atuar a seu favor e com ela a criança.

A primeira dessas instituições é a família, cuja consolidação depende, em alguns casos, a interferência do Estado absolutista que, interessado em fraturar a unidade do poder feudal, ainda atuante, estimula um modo de vida mais doméstico e menos participativo publicamente. Esse padrão vem a ser qualificado como moderno e ideal, elevando-se como modelo a ser imitado por todos.

A manutenção de um estereótipo familiar, que se estabiliza através da divisão do trabalho entre seus membros (ao pai, cabendo sustentação econômica, e a à mãe, a gerência da vida doméstica privada), converte-se na finalidade existencial do indivíduo. Contudo, para legitimá-la, ainda foi necessário promover, em primeiro lugar, o beneficiário maior desse esforço conjunto: a criança (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 17).

O modelo familiar imposto pela burguesia coloca o trabalho como finalidade do indivíduo. Por isso, essa configuração de família (nuclear/patriarcal) passou a ser o modelo mais adequado à manutenção da burguesia no poder. Nela, a criança tem papel de destaque, pois, se em outros momentos sua presença quase não era notada, a partir do século XVIII, passou a ser considerada um membro importante da família. Assim, segundo as autoras, algumas peculiaridades da criança foram notadas, dentre elas a fragilidade, a desproteção e a dependência. Por isso, a preservação e valorização da infância tornaram-se nova meta. A criança assume um novo papel, que, segundo as autoras, motiva o surgimento do brinquedo, de objetos culturais como o livro e de ramos da ciência especialmente a ela destinada, como a psicologia infantil, a pedagogia e a pediatria.

Observa-se, portanto, que o desenvolvimento de uma literatura propriamente infantil e a mudança concepção de infância ornamentada pela burguesia tem estreita relação. A criança recebeu um novo olhar do adulto e sua preservação, cuidado, educação e desenvolvimento tornaram-se um anseio da sociedade. A literatura infantil surge, então, como um aliado para atingir essa nova meta.

Assim, segundo Lajolo e Zilberman (1999) um grande elenco de livros foi publicado nesse período. Além do livro de Perrault, foram publicados *Robinson Crusoe* (1719) de Daniel Defoe e *Viagens de Gulliver* (1726) de Jonathan Swift. No século XIX, esse elenco se amplia com a publicação dos contos de fadas ou histórias fantásticas, como os escritos pelos irmãos Grimm, em 1812, *Contos* (1833) de Hans Christian Andersen, *Alice no país das maravilhas* (1863) de Lewis Carroll,

Pinóquio (1883) de Collodi e *Peter Pan* (1911) de James Barrie. Histórias de aventuras em espaços exóticos e protagonizadas por crianças corajosas também foram escritas, como *O último dos moicanos* (1826) de James Fenimore Cooper, livros de Júlio Verne, *Cinco semanas num balão* (1863) de Mark Twain e *A ilha do tesouro* (1882). Por fim, autores publicaram algumas histórias que não tinham caráter fantástico, mas que apresentavam a vida diária, dentre elas, *Os ovos de Páscoa* (1816) de Cônego Von Schmid e *As meninas exemplares* (1957) da Condessa de Ségur.

Lajolo de Zilberman (1999, p. 21) afirmam que

Autores todos da segunda metade do século XIX, são eles que confirmam a literatura infantil como parcela significativa da produção literária da sociedade burguesa e capitalista. Dão-lhe consistência e um perfil definido, garantindo sua continuidade e atração. Por isso, quando começa a editar livros para a infância no Brasil, a literatura para crianças, na Europa, apresenta-se como um acervo sólido que se multiplica pela reprodução de características comuns. Dentro desse panorama, mas respondendo a exigências locais, emerge a vertente brasileira do gênero, cuja história, particular e com elementos próprios, não desmente o roteiro geral.

No Brasil, a construção da literatura infantil está intimamente ligada à perpetuação dos ideais republicanos e à educação. Como mostramos, a escola recebeu um novo olhar e passou a ser vista como a instituição que prepararia os cidadãos para o novo regime político brasileiro, a República. Nas três primeiras décadas da República, o modelo econômico brasileiro favoreceu o “[...] aparecimento de um contingente urbano virtualmente consumidor de bens culturais” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 28). Além disso, o “saber” passou a ser valorizado e com ele emergiram campanhas pela instrução, pela alfabetização e pela escola e uma preocupação com a falta de materiais adequados para a leitura das crianças brasileiras.

Arroyo (1990) esclarece que houve uma reação nacional em relação aos livros de leitura no país, devido ao predomínio de livros estrangeiros que pouco ajudariam a alcançar a proposta de ensino republicana:

A reação nacional ao enorme predomínio de literatura didática e literatura infantil que nos vinha de Portugal, em obras originais e traduzidas, manifestou-se de forma isolada em algumas regiões mais desenvolvidas culturalmente no país. Mas foi particularmente na área

escolar que ela começou, passando depois a dar exemplo do inconformismo pleno na área das traduções. A rigor foi uma reação teórica, que se compreende facilmente em face dos profundos laços de identidade que nos ligava a Portugal. A luta não poderia ser declaradamente aberta [...]. Deixava-se aberta a oportunidade de os livros originais e traduzidos entrarem no Brasil. Concomitantemente, cuidava-se aqui de uma literatura escolar original, ao mesmo tempo que traduziam clássico da literatura infantil de vários países.

Observa-se, assim, um movimento que clamava por uma nova configuração de texto para as crianças brasileiras, reagindo contra a hegemonia européia no campo da literatura infantil do país. Paschoal Lemme (2005, p. 166) explica que, no século XIX, as “[...] classes intelectuais viviam fascinadas pela cultura francesa, e na literatura, continuávamos submetidos aos modelos portugueses”. No entanto, no final do século os livros de outros países começavam a perder seu predomínio, abrindo espaço para livros brasileiros originais, em especial, nesse primeiro momento, na área da leitura escolar.

Nesse momento, a elaboração de livros que estivessem de acordo com esse novo projeto de escola pública foi uma necessidade. Lajolo e Zilberman (1999, p. 25) esclarecem, então:

Como é à instituição escolar que as sociedades modernas confiam a iniciação da infância, tanto em seus valores ideológicos, quanto nas habilidades, técnicas e conhecimentos necessários inclusive à produção de bens culturais, é entre os séculos XIX e XX que se abre espaço, nas letras brasileiras, para um tipo de produção didática e literária dirigida em particular ao público infantil.

As disciplinas que ganharam destaque nesse momento necessitavam de novos materiais de leitura, que estivessem em consonância com os ideais republicanos do período, isso é, que estivessem de acordo com a formação do cidadão. Lajolo e Zilberman (1999, p. 32) explicam que ocorreu uma “[...] aproximação brasileira de um projeto educativo e ideológico que via no texto infantil e na escola (e, principalmente, em ambos superpostos) aliados imprescindíveis para a formação do cidadão”.

Os materiais de leitura e didáticos que seriam utilizados nesse novo projeto de escola e de ensino primário do período deveriam, sobretudo desenvolver sentimentos patrióticos e transmitir valores e regras essenciais para a homogeneização dos padrões brasileiros e, assim, a consolidação do regime

republicano. Buscava-se, assim, formar um novo homem para um novo regime político. Por isso, “Intelectuais, jornalistas e professores arregaçaram as mangas e puseram mãos à obra; começaram a produzir livros infantis que tinham um endereço certo: o corpo discente das escolas igualmente reivindicadas como necessárias à consolidação do projeto de um Brasil moderno” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 28). As reflexões de Nelly Novaes Coelho (1984), Leonardo Arroyo (1990) e Bárbara Vasconcelos de Carvalho (1982) nos apontam para a publicação de um grande contingente de novos livros de leitura escolar nos últimos anos do Império e primeiros anos da República.

Coelho (1984) nos auxilia a compreender esse processo. A autora esclarece que, quando se tratava de produção de textos para crianças nos anos iniciais do regime republicano nos referimos na maioria dos casos aos livros para uso de leitura escolar, isso é, devemos relacioná-los à escola, pois, para ela, “Literatura e Pedagogia, estavam ainda fortemente unidas” (COELHO, 1984, p. 340). Nesse sentido, observamos que o momento da reforma da educação no país para implantação de um sistema público de ensino nos moldes republicanos, também foi o momento das principais produções de textos destinados às crianças no país. Esses textos, portanto, eram textos destinados à leitura na escola, o que explica a afirmação de Coelho em que literatura e pedagogia estavam unidas.

Podemos considerar, a partir dessa assertiva, que as discussões acerca de uma reforma na educação e, posteriormente, a implantação dos grupos escolares, além do forte desenvolvimento e estruturação de ideais nacionalistas no período, fez surgir a necessidade de uma nova configuração de material para leitura escolar, que fosse ao encontro do projeto daquele modelo de escola tipicamente republicana. Por esse motivo, livros inéditos para leitura escolar foram publicados, com conteúdos pertinentes a escolarização em massa. A implantação da escola pública no país e a produção de livros de leitura escolar datam o mesmo período.

Esse é o momento em que a literatura infantil brasileira começou a se desenvolver. Os livros de leitura escolar tinham uma intenção claramente pedagógica, buscando a formação do cidadão brasileiro, e caracterizava-se como a primeira manifestação consciente da produção de literatura específica para crianças. Apesar de nosso interesse nesse estudo estar direcionado aos livros de literatura infantil, não podemos ignorar o fato de que a preocupação em produzir livros de

leitura escolar foi a “[...] primeira tentativa de realização de uma literatura para crianças” (COELHO, 1984, p. 341).

Sendo assim, no trato especial com desenvolvimento da literatura infantil brasileira, podemos considerar os livros de leitura elaborados nos primeiros anos da República configuram-se como a base da literatura infantil brasileira. Em outras palavras, “[...] a Literatura Infantil, no Brasil, só começou a esboçar-se nos fins do século passado, quando a preocupação educacional tornou-se realidade” (CARVALHO, 1982, p. 127). Nesse sentido, no momento em que a escola passou a ser valorizada como aquela que seria responsável pelo desenvolvimento do país, os livros de leitura escolar adquiriram novo espaço nesse processo e a literatura infantil começou a se desenvolver para atender às exigências dessa nova escola.

Apesar de as bases de uma literatura infantil serem lançadas pela produção de livros para leitura escolar para crianças, não podemos considerar literatura escolar e literatura infantil como análogos. Arroyo (1990, p. 165) assevera que “[...] a literatura escolar não deve, nem pode ser confundida com literatura infantil propriamente dita.”. A diferença está, especialmente, na função de cada um deles. Enquanto um tem a função de transmitir valores e conhecimentos para a aprendizagem escolar, o outro “[...] é, ao mesmo tempo, recreação e terapia, suporte da cultura e o mais importante elemento de comunicação; mas, sobretudo, um instrumento de diálogo entre a criança e o adulto” (CARVALHO, 1982, p. 172). Portanto, a literatura infantil não exclui a transmissão de conhecimentos e valores, que são passados dos adultos para as crianças, mas não são direcionados especificamente à escola.

É válido esclarecer que, apesar de suas diferenças, nessa análise dos livros das primeiras décadas da República que antecederam a literatura infantil no Brasil, nem sempre será possível estabelecer uma separação nítida entre os livros de entretenimento puro e aqueles destinados a aquisição de conhecimentos nas escolas, visto que é possível perceber que “[...] a literatura infantil propriamente dita partiu do livro escolar, do livro útil e funcional, de objetivo eminentemente didático” (ARROYO, 1990, p. 93).

Os inúmeros livros de leitura para crianças podem ser encontrados em diversas fontes bibliográficas. Optamos por utilizar para essa exposição aqueles autores que são referência no estudo da literatura infantil no Brasil, como Arroyo (1990), Coelho (1984), Carvalho (1982), Lajolo e Zilberman (1999). Outra fonte

importante para o estudo dos primeiros livros de literatura infantil é um site organizado, em 2001, pela professora Marisa Lajolo, no curso de Letras da Universidade Estadual de Campinas. Nele, foram disponibilizados os nomes dos autores de livros infantis entre os anos de 1880 a 1910, além de alguns textos do período digitalizados.

Nesse momento, apresentamos apenas o nome dos autores e de suas respectivas obras publicadas, traçando um panorama geral das produções de livros para crianças que antecederam a publicação dos livros de literatura infantil de Monteiro Lobato, marco na produção desse gênero. Apresentaremos, por isso, os livros e autores que surgiram a partir da primeira reforma da instrução pública, que teve início em São Paulo no ano de 1893¹¹, pelo fato de que esses livros foram utilizados para a obra de disseminação de importantes valores que auxiliariam na perpetuação da República e por serem os livros com os quais Monteiro Lobato dialogou.

Os livros apresentados têm certa coerência uns com os outros, isto é, buscam ensinar a moral e as virtudes cívicas. Trata-se de livros de educação moral, cívica e alguns religiosos que buscam fortalecer o caráter nacional por meio da escola e da leitura. No entanto, nossa intenção nesse tópico é apenas elencar os livros e seus respectivos autores publicados nesse período. No tópico seguinte no debruçaremos mais especificamente no teor pedagógico desses livros.

Iniciaremos por Romão Puiggari (1865-1904), que escreveu textos simples para as crianças, com ação, humor e rica em conhecimentos sobre a flora, fauna, geografia e tradições brasileiras. Suas obras são: *Coisas Brasileiras* (1893) e *Livros de Leitura* (1895). Joaquim José de Meneses Vieira escreveu importantes obras didáticas desde 1868, entre elas, a de 1894, *Conheçamos Nossa Pátria; Conheçamos Nossa História*.

Francisco Vianna (1876-1935) publicou *Leituras Infantis* (1900), quatro volumes de contos e histórias que ensinavam as crianças por meio da diversão. Fausto Barreto e Carlos de Laet publicaram em 1895 a *Antologia Nacional*, livro muito utilizado em escolas nos anos iniciais do século XX, como o Colégio Pedro II do Rio de Janeiro. Viriato Correa publicou *Era uma vez* (1908), com João do Rio.

¹¹ Muitos livros essencialmente escolares foram publicados antes da primeira reforma da instrução pública e podem ser encontrados nos textos de Arroyo (1990) e de Coelho (1984).

Felisberto de Carvalho (1840-1921) escreveu uma série didática que transmitia valores morais e cívicos, honra à família e aos deveres cívicos (COELHO, 1984). São eles: *Noções de História Natural*; *Dicionário Gramatical*; *Elementos de Gramática de Língua Portuguesa*; *Exercícios de Aritmética e Geometria*; *Aritmética das Escolas Primárias*; *Exercícios de Estilo e Redação*, *Exercícios da Língua Portuguesa*; *Seleção de Autores Modernos*; *Instrução Moral e Cívica*; *Tratado de Metodologia*.

Alexina de Magalhães Pinto (1870-1921), escritora que lutou pela renovação do ensino da leitura infantil e pela nacionalização da cultura, por meio da descoberta das tradições populares e atendendo às reais necessidades das crianças (COELHO, 1984), escreveu *As Nossas Histórias* (1907), *Os Nossos Brinquedos* (1909), *Cantigas de Criança e do Povo e Danças Populares* (1916), livros de antologias folclóricas que tinham o objetivo de “[...] constituírem material adequado para celebrações escolares” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999).

Arnaldo de Oliveira Barreto (1869-1925) foi um autor que traduziu histórias da mitologia grega como *O Velocino de Ouro* (1919), *Sindbad, o Marujo*, *Os Lusíadas* e *O Patinho Feio* (CARVALHO, 1982) para o público infantil brasileiro. No campo das antologias folclóricas publicou *A festa das aves* (1910), em parceria com Ramon Roca e Teodoro Moraes. Além disso, o autor escreveu livros como *Cartilha das Mães* (1895), *Leituras Moraes* (1896), *Cartilha Analítica: Primeiras Leituras* (1909); *Cartilha Nacional* (1909), *Ensino Simultâneo de Leitura e Escrita* (1919); *Cenário Infantil* (1919) e a 5ª edição de *Primeiras Leituras* (1919).

Seguindo também o campo das antologias folclóricas está a autora Júlia Lopes de Almeida, que publicou *A árvore* (1916), escritos em parceria com sua irmã Adelina Lopes Vieira. Além desses, escreveu *Contos infantis* (1886), novamente com sua irmã, *Histórias da nossa terra* (1907), livrinho com tema eminentemente nacional, *Era uma vez* (1917), *Jardim florido* (sem data). Presciliana D. de Almeida (1867-1944) escreveu o livro de antologia folclórica *Livro das Aves* (1914). Publicou também *Páginas Infantis*, em 1908.

Um dos mais importantes autores, porém, que traduziu e adaptou contos de fundo folclórico é o autor Alberto Figueiredo Pimentel. Ele nos ofereceu uma gama de livros cujo objetivo principal não era a transmissão de valores cívicos e patrióticos ou de regras sociais, isso é, não eram livros de leitura escolar, mas sim livros para o entretenimento infantil.

Um de seus livros foi *Contos da Carochinha* (1894), que constitui em uma coletânea de contos de outros países, de diversos autores clássicos como Charles Perrault (1628-1703), Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859), os irmãos Grimm, e Hans Christian Andersen (1805-1875) foram recompostos da tradição oral. Por meio desse livro, Pimentel criou a personagem mais tradicional da literatura infantil brasileira: Dona Carochinha. Além desse, é de Figueiredo Pimentel o livro *Histórias da avozinha* (1896); *Histórias da baratinha* (1896), *Álbum das Crianças*, *Teatrinho Infantil*, *Os meus brinquedos*, e a tradução adaptada de *O Mentiroso*, da Condessa de Ségur. Todos esses títulos foram editados pela Livraria Quaresma.

Alguns estudiosos dão ao autor Figueiredo Pimentel central importância na construção da literatura infantil brasileira (COELHO, 1984; ARROYO, 1990; CARVALHO, 1982). Para Carvalho (1982), Pimentel é o precursor da literatura infantil do Brasil. Ele dedicou-se à infância com histórias maravilhosas, poesias, teatro, além de apresentar livros de tradição popular, com cantigas, jogos e brincadeiras tradicionais. Segundo ela, no momento da publicação dos livros do autor, “[...] esboça-se entre nós uma Literatura Infantil, pois até então nada havia de nosso nesse gênero” (CARVALHO, 1982, p. 128). Além disso, Pimentel foi o autor responsável por criar uma das primeiras personagens tradicionalmente brasileiras: Dona Carochinha.

Sobre a obra infantil de Figueiredo Pimentel, Coelho (1984) assegura que mesmo tendo ele traduzido e adaptado histórias de outros países ao cenário brasileiro (isto é, não tendo criado histórias), foi o primeiro autor a publicar livros que não eram de literatura escolar, mas a leitura de entretenimento infantil; livros para “[...] leitura de diversão, destinada a crianças, fora, portanto, do objetivo fundamental de ‘leitura escolar’” (COELHO, 1984, p. 347). O pioneirismo do autor foi atribuído, portanto, ao fato de ele ser o primeiro autor que se desviou do ramo dos livros de literatura escolar e se aproximou da área de literatura infantil.

Arroyo (1990), em consonância com Coelho (1984), explica o papel exercido por Figueiredo Pimentel na elaboração da literatura infantil brasileira:

Cronologicamente, Figueiredo Pimentel instaura na literatura infantil brasileira – que até então em sua forte maioria se manifestava através de livros presos e interessados ao sistema educacional do país – uma nova orientação: a popular. Isso é, o livro de autores

clássicos já não se apresentava apenas através de edições que visavam exclusivamente o público escolar (ARROYO, 1990, p. 177)

Além de inaugurar livros que não eram especialmente destinados a escola, Pimentel popularizou os livros em parceria com a Livraria Quaresma, favorecendo o esclarecimento das massas que não possuíam literatura infantil e escrevia com uma linguagem solta, livre, espontânea, e bem brasileira para o tempo (ARROYO, 1990). Sendo assim, a utilização de uma linguagem mais acessível ao público brasileiro foi mais um dos pontos importantes na obra de Figueiredo Pimentel e na história da literatura infantil brasileira.

Apesar do valor e do peso inestimável que as obras de Pimentel exerceram no que cerne à construção da literatura infantil brasileira, Cavalheiro (1962a) analisa os textos com fundo folclórico, cujo principal representante é Figueiredo Pimentel.

[...] literatura infantil praticamente não existia entre nós. Antes de Monteiro Lobato havia tão-somente o conto com fundo folclórico. Nossos escritores extraíam dos vetustos fabulários o tema e a moralidade das engenhosas narrativas que deslumbraram e enterneceram as crianças das antigas gerações, desprezando, frequentemente, as lendas e tradições aparecidas aqui, para apanharem nas tradições europeias o assunto de suas historietas. É o caso, por exemplo, dos *Contos da Carochinha*, de Alberto Figueiredo Pimentel, aparecido em 1896. [...]. E se pouco ou nada de original escreviam, as traduções eram também raras e irregulares (CAVALHEIRO, 1962a, p. 144).

A partir da análise supracitada, verificamos que os livros de leitura de fundo folclórico, portanto, não eram originais e nacionais. Segundo o autor, esses textos não passavam de cópias de textos publicados na Europa, trazidos ou adaptados no Brasil, em que a estrutura do texto era a mesma. A principal crítica do autor diz respeito ao fato de os autores brasileiros não adotarem as tradições folclóricas do Brasil para produzirem suas histórias. Portanto, Cavalheiro (1962) considera que as produções de textos infantis no Brasil eram imitações dos textos europeus. Logo, apesar do peso das obras de autores como Figueiredo Pimentel, esses textos não refletiam as tradições populares brasileiras e, por isso, não eram consideradas originais.

Na linha das traduções está João Ribeiro (1860-1934), que traduziu o famoso livro de Edmond de Amicis, *Cuore* (1891), ou *Coração*, livro infantil italiano. O livro teve grande sucesso no Brasil, apesar de ser uma história cujas cenas eram de

outro país e suas personagens tipicamente italianas em nada tinham em comum com o Brasil.

Coelho Neto é um reconhecido autor que publicou livros dos mais diversos gêneros. Foi autor de livros infantis, como *Teatrinho* (1905) e em parceria com Olavo Bilac, publicou *A pátria brasileira* (1910), *Contos Pátrios* (1904), *A Terra Fluminense* (1898). Olavo Bilac é um dos mais importantes e conhecidos autores de textos infantis que antecederam Monteiro Lobato. Além dos livros publicados com Coelho Neto, publicou outros livros como o *Livro de Composição* (1899), *Teatro Infantil* (1905) e *Lições de História do Brasil* (1918). Escreveu ainda poesias reunidas no livro *Poesias Infantis* (1904) e traduziu o livro *Juca e Chico* (1915), de Wilhelm Busch (1832-1908). O livro de maior repercussão do autor, que marcou “[...] lento processo de evolução do livro destinado às crianças” (COELHO, 1982, p. 348) e que, segundo Arroyo (1990) é um dos únicos que resistiu ao tempo de toda a vasta produção da fase da literatura escolar é *Através do Brasil* (1910), escrito em parceria com Manuel Bonfim (1868-1932).

Francisca Júlia da Silva publicou um livro de poesias infantis, denominado *Alma Infantil* (1912), com seu irmão Júlio César da Silva (1872-1936). Esse livro, apesar de não fazer menção à pátria, dedica-se a transmitir valores e regras essenciais a República. Antes dele, publicou, seguindo a mesma linha, o *Livro da Infância* (1899). Assim como Francisca Júlia, Zalina Rolim (1869-1961) incluiu poesias em seu livro *Coração* (1893). Publicou, ainda em 1903, o *Livro da saudade* e o *Livro das Crianças* (1897), fruto de um plano em parceria com João Kopke.

João Kopke, importante figura da educação brasileira, que deixou sua carreira de médico para tornar-se educador, escreveu uma série de livros na linha didática e criou uma escola em São Paulo no ano de 1885, nela lecionaram Caetano de Campos (1844-1891) e Rangel Pestana (1839-1903). Seus livros são: *Série Rangel Pestana*; *Fábulas* (em versos), *Leituras Práticas* (rudimentos de ciência); *História de Crianças e Animais* (1º Livro de Leitura); *História de Meninos na Rua e na Escola* (2º Livro de Leitura); *Histórias que a Mamãe Contava* (3º Livro de Leitura).

Por último, Tales de Andrade (1890-1977) publica *A Filha da Floresta* (1918), “[...] com que iniciou sua brilhante obra dedicada às crianças da nossa terra. É ele o pioneiro da obra infantil regional: de nossa paisagem, de nossa terra, de nossos costumes” (CARVALHO, 1982, p. 129). No ano seguinte publica o seu livro mais conhecido, *Saudade* (1919), “[...] livro de ternura e sentimento, onde a beleza e a

poesia da vida campestre é uma exaltação a Natureza” (CARVALHO, 1982, p. 129). Outros títulos ainda publicou, como *Bem-te-vi Feiticeiro*, *Árvores Milagrosas*, *Caminho do Céu*, *Flor de Ipê*, *O Pequeno Mágico*, *El Rei Dom Sapo*, entre outros.

Em se tratando da história da literatura infantil brasileira, as obras de Tales de Andrade correspondem a um enorme avanço em relação aos antigos textos elencados até aqui, tanto no que diz respeito à originalidade do texto, à função da obra, ao seu destino, à linguagem, ou quanto ao conteúdo. O autor elaborou obras novas, para o entretenimento infantil e o seu destino não era mais a escola, isso é, não eram textos de literatura escolar. Além disso, as obras de Tales de Andrade merecem destaque quando se trata da originalidade de seus textos e do fato de que ele traz à tona elementos do nosso país, como o campo, e histórias com paisagens e personagens tipicamente brasileiras. O autor elaborou, portanto, uma literatura original (criada por ele) e com elementos brasileiros, como as crianças do país não haviam encontrado.

Prevalecem nas obras de Tales de Andrade, temas e valores de caráter nacionalista e patriótico. Seus livros, então, estão na mesma linha dos autores de textos de leitura escolar, que buscaram assim como ele, exaltar as coisas da nossa terra e idolatrar a pátria, sentimentos necessários para a criação de uma tradição coletiva, de padronização da nação e de homogeneização dos cidadãos de um país tão plural. Apesar dos temas seguirem a mesma linha, como já mostrado, o destino das obras era diferente e, por isso, a função dos textos também era, o que nos evidencia a grande diferença das obras de Tales de Andrade dos demais autores de obras infantis de seu período.

É necessário fazer menção a alguns livros de leitura infantil que, ao contrário dos de Thales de Andrade, eram livros para leitura escolar, que não faziam referência à pátria, nem exaltavam a nação, como era um costume na época. Hansen (2007), cita o *Livro de leitura* (1901), de Manuel Bonfim de Olavo Bilac; *Teatro Infantil* (1905), de Bilac e Coelho Neto; *Contos Infantil* (1886), escrito por Júlia Lopes e Adelina Lopes; e *Era uma vez...*(1917), de Adelina Lopes. No entanto, esses livros eram uma exceção nesse contexto.

Para finalizar o panorama de obras infantis dos primeiros anos da República, Cavaleiro (1962) contribui pontuando alguns títulos em circulação naquele período que eram consideradas obras infantis e adjetivadas por ele como “recomendáveis”: *O Menino da Mata e o seu Cão Pilôto*, *A Princesa Magalona*, *A verdadeira História*

da Imperatriz Porcina, A Pequena Dor, A Verdadeira História de Santa Genoveva. Esses livros, porém, “[...] quase sempre, eram de autores franceses, traduzidos e publicados em Portugal” (CAVALHEIRO, 1962, p. 145). Por serem livros estrangeiros que foram traduzidos para o português de Portugal, os vocábulos eram distintos do português brasileiro, o que dificultava a leitura das crianças.

É de importância apontar que, segundo alguns autores como Arroyo (1990) e Carvalho (1982), a preocupação com aquilo que as crianças leriam não surgiu em um passe de mágica, isso é, não surgiu no momento em que a escola pública começou a ser discutida. Os livros infantis para leitura escolar no início da República não foram os primeiros textos destinados às crianças elaborados no país. Podemos considerar, então, que a preocupação com o que a criança brasileira lia e o movimento de intelectuais para a elaboração de livros infantis não surgiram de repente.

Alguns textos destinados às crianças foram esboçados no país já no início do século XIX e percorreram todo o século, ou seja, apareceram muitos anos antes do surgimento dos primeiros livros de literatura escolar e infantil. Inicialmente surgiram pela imprensa infantil e mais tarde, pelas traduções e adaptações. Nesse sentido, os textos para as crianças representadas por meio do jornalismo e pelas traduções e adaptações podem ser classificados como a primeira fase da Literatura Infantil (CARVALHO, 1982). Muitos foram os jornais que se dedicaram à produção de textos cujo público alvo era a criança:

Com a instituição da imprensa, fato dos mais importantes, apesar das deficiências de que era susceptível, foi instalada, na Bahia, a primeira tipografia, em 1811, possibilitando a circulação de jornais e, para surpresa nossa, ao compararmos com os nossos dias, logo após, em 1831, surge em Salvador, o primeiro jornal infanto-juvenil, intitulado *O adolescente*. Pouco depois, em 1837, surge o jornal *Livraria dos Meninos*, ainda em Salvador; e, em 1846, *O mentor da Infância*. No Rio de Janeiro, aparece também, em 1835, o jornal *O Juvenil*. E ainda, no Maranhão, em 1845, o *Jornal de Instrução e de Recreio*, órgão dos estudantes do Liceu Maranhense. Em São Paulo, só em 1860 surge o primeiro jornal infanto-juvenil: *Kaleidoscópio*; o *Ensaio Juvenil*, em 1864; e *Imprensa Juvenil*, em 1870. (CARVALHO, 1982, p. 126).

O florescimento de inúmeros periódicos no século XIX, especialmente na segunda metade, permite-nos afirmar que a criança recebeu um novo olhar e um novo posicionamento na sociedade. Por isso, a imprensa infantil que se originou nos

anos iniciais do século é a base da produção literária infantil, pois nos alerta para o fato de que a infância começou a ser objeto de preocupação, sobretudo no que diz respeito a sua instrução: “Isso confirma o valor do jornal para os pequenos leitores, despertando-lhes o interesse pela informação, pela cultura, pelos acontecimentos que lhes dizem respeito, e até despertando vocações” (CARVALHO, 1982, p. 126).

Além da imprensa, algumas traduções e adaptações de livros estrangeiros foram traduzidas por autores brasileiros, por serem títulos que fizeram sucesso em outros países:

Caetano de Lopes Moura, *O Último dos Moicanos* (1838), de Fenimore Cooper; Jovina Cardoso, obras de Júlio Verne; Ciro Cardoso, obras de Alexandre Dumas; Carlos Jansen, *Robinson Crusoe* (1883), de Daniel Defoe (pref. de Sílvio Romero); *As Viagens de Gulliver* (1888), de Jonathan Swift (pref. de Rui Barbosa); *D. Quixote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes (para a faixa juvenil); *As Mil e Uma noites* (seleção), (pref. De Machado de Assis); *As aventuras do Barão de Münchhausen*, contadas por: Erich Kästner, G. A. Burger e outros, (para a faixa infantil); Francisco de Paula Brito, *Fábulas de Esopo* (92 textos), as primeiras traduções completas. (CARVALHO, 1982, p. 126).

Portanto, assim como os periódicos da imprensa infantil, as adaptações e traduções seguem no mesmo sentido, na medida em que respondem à emergência na produção de uma literatura destinada à criança.

Apresentamos nesse tópico alguns dos livros publicados no período que, de certa forma, nos mostra o caráter patriótico e ufanista da literatura infantil nos primeiros anos do regime republicano. Especialmente, são essas obras que “[...] estavam disponíveis para a leitura da infância brasileira, em particular daquela infância que, frequentando escola, preparava-se para ser o amanhã deste país [...]” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 30).

Após apresentarmos um quadro geral das publicações no campo da literatura infantil brasileira, não podemos deixar de mencionar as características da literatura brasileira em um plano mais geral. A literatura infantil caminhava no mesmo rumo da literatura brasileira em geral. Os ideais nacionalistas eram predominantes nesse período e nos anos anteriores a Semana da Arte Moderna, a literatura em geral se ajustava à efervescência nacionalista com a publicação de inúmeras produções de caráter nacionalista. O nacionalismo, que na literatura se materializou pelo movimento modernista, chamava atenção para a necessidade de voltar a atenção

para as coisas do Brasil, suas qualidades e seus defeitos, a fim de melhorá-los ou buscar possíveis soluções. Tratava-se, portanto, de um movimento que buscava o rompimento dos moldes europeus que predominavam em diversas áreas do nosso país. A Semana da Arte Moderna de 1922 foi a concretização desse movimento, que aconteceu em São Paulo e no Rio de Janeiro.

Lemme (2005, p. 167) explica que o “[...] precursor dessa tomada de posição por nossas classes intelectuais é, com toda a justiça, considerado Euclides da Cunha, com o aparecimento do seu monumental *Os sertões*, em 1902”. Assim como Euclides da Cunha (1866-1909), Lima Barreto (1881-1922) voltou os olhos para o interior da nação, para os subúrbios, para o sertão, para o campo, isso é, para os aspectos do Brasil e não mais da Europa (LEMME, 2005). Nagle (1976, p. 311) cita José Veríssimo, com sua obra *A educação nacional* (1890) em que se encontra “[...] a pregação patriótica ao lado de crítica a tendência imitadora da época (1890), especialmente imitação de modelos norte-americanos de padrões de cultura e de ensino”.

As autoras Lajolo e Zilberman (1999) acrescentam os livros *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, que abandonou as histórias românticas e “[...] enveredou para submundos, ambientes malcheirosos e moradias coletivas [...]”, colocando em evidência realidades até então mascaradas pelo romantismo:

Desnudou os avessos do homem e da sociedade, ao menos daqueles homens, mulheres e instituições que tinham passado incólumes pelas narrativas românticas. Vêm à luz a mesquinhez e a hipocrisia dos comportamentos de uma burguesia até então legitimada pela imagem que dela forneciam os romances românticos. Dos subúrbios emigrou para os livros o cinzento da vida suburbana suada e sofrida, presente nas principais obras de Lima Barreto. Em resumo, afastados da cintilante vida social carioca, os vários brasis vão tendo seus modos de vida e suas histórias documentadas e tecidas na prosa de Euclides da Cunha, Simões Lopes Neto e Monteiro Lobato (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 27).

Saviani (2004) reitera, mostrando que ficou marcada na literatura do período uma tomada de consciência realista:

A literatura, especialmente a poesia, “ajusta seus registros aos novos temas”, que eram, em termos específicos do Brasil, a escravidão, que desembocou na Abolição em 1888, o regime político, que resultou na implantação da República em 1889, a questão religiosa, que opunha a renovação católica ao poder político e à maçonaria, e

a questão militar, isso é, o problema da ingerência dos militares nos assuntos políticos; [...] (SAVIANI, 2004a, p. 14).

Assim, notamos que a literatura geral e a literatura infantil do período eram semelhantes. A partir do exposto, apresentamos um quadro amplo do que foi produzido para a leitura infantil nos anos iniciais do regime republicano. No tópico a seguir, mostramos a análise de dois desses livros de leitura, buscando expor qual a concepção de infância neles subjacentes, qual o teor pedagógico desses livros e quais os valores que os autores buscavam difundir por meio deles.

2.2.3 O papel dos primeiros livros infantis republicanos na formação moral e cívica das crianças brasileiras: análise de *Contos Pátrios* (1904) e *Alma Infantil* (1912)

Nesse tópico do estudo, concentraremos esforços na análise dos livros para crianças produzidos e publicados no Brasil nos anos finais do século XIX e nos anos iniciais do século XX, momento em que foi conferida à escola a função de elevar o país a patamares de desenvolvimento e sustentar a República, por meio de educação intelectual, moral e cívica das crianças.

Para relembrar o contexto histórico do período de publicação dos primeiros livros de leitura infantil voltados para a escola, Nagle (1976) nos descreve mais sucintamente o movimento social do período que justificava a necessidade da produção de livros para leitura escolar. O autor analisa que nesse período da história brasileira predominaram os ideais de correntes nacionalistas. Esses ideais tiveram sua máxima expressão a partir da década de 1920. No entanto, o autor esclarece que as “[...] primeiras manifestações nacionalistas apareceram, de maneira mais sistemática e mais influenciadora, no campo da educação escolar, com a ampla divulgação de livros didáticos de conteúdo moral e cívico ou, melhor, de acentuada nota patriótica” (NAGLE, 1976, p. 44).

Como exemplo, Nagle (1976) apresenta algumas obras que bem representavam a como era a “fórmula” para o desenvolvimento dos sentimentos patrióticos. Dentre essas obras, o autor cita as obras de Coelho Neto e Olavo Bilac, *A pátria brasileira* e *Contos Pátrios* e o livro de Olavo Bilac e Manoel Bonfim, *Através do Brasil*. Tratavam-se de obras que pretendiam fornecer à criança e ao adolescente

uma imagem do país adquirida pela via sentimental. Alguns autores se preocuparam em elaborar livros cujo teor patriótico não era dominante, mas acentuavam a transmissão de certos valores, regras e atitudes necessárias à República, como os livros de Francisca Júlia.

Os mecanismos educacionais, como os livros, deveriam garantir a legitimação de comportamento, regras sociais e sentimentos em relação à pátria, essenciais à consolidação do regime republicano. Como anteriormente mostrado, a maior parte dos livros para as crianças elaborados antes e de Monteiro Lobato tinham características comuns, em especial no que diz respeito aos temas abordados, aos valores transmitidos, ao modelo de criança almejado, a linguagem utilizada, entre outros.

Por esse motivo, analisamos dois livros publicados a partir de categorias de análise previamente estabelecidas, como os temas ou conteúdos desses textos, os valores e regras por ele transmitidos, a concepção de infância neles vinculadas, bem como a linguagem utilizada. O primeiro livro analisado intitula-se *Contos Pátrios* (1929) e foi elaborado por Olavo Bilac e Coelho Neto no ano de 1904. O segundo livro analisado foi *Alma Infantil*, escrito por Francisca Júlia da Silva e Júlio da Silva e publicado pela primeira vez em 1912. Esse último, apesar de não possuir nota patriótica predominante, se dedica a divulgar certos valores e regras sociais considerados necessários ao período.

Eles foram escolhidos por terem sido escritos antes da primeira publicação de Monteiro Lobato no gênero infantil e por terem características que o autor fez críticas severas, como veremos no próximo tópico desse estudo. Além disso, foram livros publicados nos primeiros anos da instauração do regime republicano, isso é, eram livros de leitura escolar e, por isso, lidos pelas crianças do período. Escolhemos dois livros com princípios pedagógicos diferenciados, na busca por melhor exemplificar dois tipos de textos predominantes no período: os livros de acentuado teor patrióticos, como *Contos Pátrios*, e livros que pregavam alguns valores e regras sociais necessárias à consolidação da República, no caso *Alma Infantil*.

Buscamos com essa análise detalhada de alguns contos e poemas desses livros a investigação de como a criança era tratada, isto é, qual a concepção de criança subjacente a esses livros e quais as noções necessárias à educação dessas crianças que ficaram expressas nos textos. Algumas noções e valores são recorrentes nos livros, o que nos indica que os autores faziam uso da repetição para

que as crianças lessem diversas histórias com o mesmo fundo moral. Percebe-se, portanto, urgência em espalhar certos comportamentos que precisavam ser perpetuados e incutidos nas crianças. Muitos livros com essas características foram amplamente divulgados e considerados pertinentes no período para a educação das crianças e formação do cidadão brasileiro.

Contos Pátrios (1904)

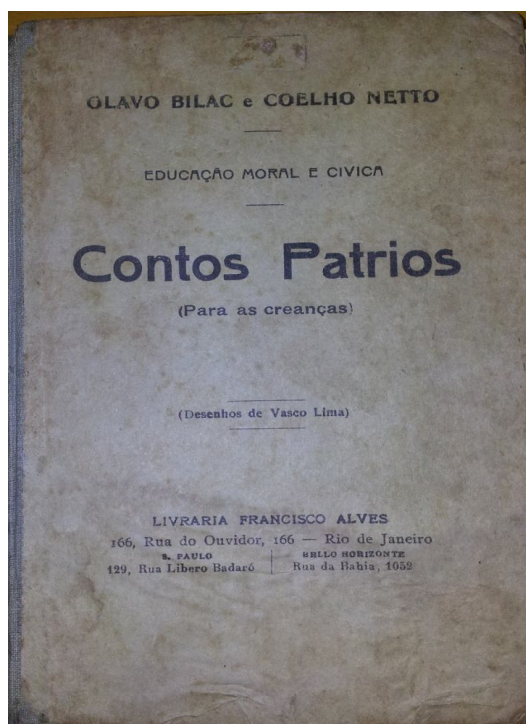


Figura 1 – Capa do livro *Contos Pátrios* (1904).

Contos Pátrios (1904) é um livro de Olavo Bilac e de Coelho Neto que contém 23 capítulos¹². Foi publicado pela primeira vez no ano de 1904, como livro para crianças, utilizado também em escolas primárias. A edição analisada para o estudo é a 25ª edição do livro, publicado em 1929 pela Editora Francisco Alves, famosa casa de edição do período que se dedicava prioritariamente aos livros didáticos. A capa do livro nos indica que tratava-se de um livro de educação moral e cívica, por

¹² Os 23 capítulos do livro são respectivamente intitulados: A fronteira; Mãe Maria; A Partilha; Um Homem; O "Cabeça de Ferro"; A Pátria; O "Rato"; O Recruta; O Velho Rei; O Mentiroso; A defeza; A Borboleta Negra; O Parocho; O Bandeirante; Sumé; O Thesouro; O Perna de Pau; Pátria Nova; O Ambicioso; o Lenhador; Uma Vida...; Quem tudo quer, tudo perde; A Civilização.

isso pressupõe-se que alunos em idade escolar do início do século XX o utilizavam em práticas de leitura nas escolas.

A partir da análise de alguns contos do livro, como *A fronteira*, *A pátria*, *O recruta*, *A defesa...*, *A partilha*, *Um homem*, *O rato*, *A Borboleta*, *O Velho Rei*, *O “Cabeça de Ferro”*, *O Mentiroso*, encontramos algumas noções centrais que são recorrentes. São histórias diferentes, mas as ideias centrais implícitas são repetidas nesses contos, tornando-os semelhantes quanto à noção transmitida. A análise dessas histórias, que transmitem esses conhecimentos e valores, nos permite afirmar que eram noções consideradas necessárias a serem adquiridas pelas crianças republicanas que as liam. Para o início dessa exposição, não trabalharemos cada conto especificamente, visto que as histórias mudam, mas as ideias e valores centrais que tornam os contos análogos. Então, trabalharemos com as ideias e valores centrais nele encontradas, utilizando trechos dos contos para melhor ilustrar o que os escritores gostariam de cultivar e desenvolver em seus leitores.

Uma das noções centrais que encontramos entre os contos do livro é a de amor soberano pela pátria. Alguns contos trabalham basicamente com a ideia de que os homens, em geral jovens, devem amar a pátria e lutar por ela acima de todas as coisas, nem que seja necessário doar a vida para defendê-la. Os contos que transmitem essa ideia são *A fronteira*, *A pátria*, *O recruta*, *A defesa...* *A fronteira* é o primeiro texto do livro e narra a história de sertanejos que foram surpreendidos por ataques de estrangeiros e que se organizaram para defender sua terra, mesmo estando em menor número de combatentes que seus inimigos. *A pátria* relata a história da mãe de uma família de soldados, que tem medo de perder seus familiares na guerra. Seu marido, seu filho e seu neto, desde muito cedo, demonstraram interesse e prazer em servir o exército que defendia o país.

O recruta conta a história de um homem que vivia no campo, mas foi recrutado, contra o seu desejo, para servir o exército na guerra do Paraguai. Nos primeiros dias servindo o exército, a personagem sente saudade de sua terra e de sua antiga vida. No entanto, algum tempo depois, sentia prazer em servir o exército e, sobretudo, em lutar por sua terra. *A defesa* narra a história de uma invasão contra o Rio de Janeiro. A cidade não possuía exército preparado para a batalha, mas os jovens se organizaram para lutar e defender sua cidade, mesmo sem preparo.

Nesses contos notamos a ênfase dada pelos autores no fato de que as personagens das histórias poderiam dar a vida na luta pela sua terra, pois ela era mais importante e mais amada do que a própria vida. Citamos como exemplo um trecho de *A fronteira*:

- Quantos são eles?
- Não sei: o número pouco importa, o necessário é que nos defendamos.
- E se eles forem muito superiores em número?
- Não importa. Se eu aqui vivesse isolado, da porta da minha cabana faria fogo sobre os invasores até cair atravessado por uma bala. Somos ao todo vinte e três homens, eles são talvez duzentos...mas vamos! Arma-te e vem. Acorda tua mulher e teu filho, eu vou prevenir os mais. [...]. (BILAC; COELHO NETO, 1929, p. 9).

O trecho revela que a personagem da história não se importou com o fato de que o exército inimigo possuía um grande número de soldados, pois mesmo que estivessem sozinhos, lutaria por sua terra. Isso significa que, embora tivessem certeza de que seriam mortos no combate, pouco importava, pois teriam uma recompensa: “Se morrermos, todos os nossos corpos ficarão marcando a fronteira da pátria. Pelas nossas ossadas e pelas cinzas de nossas cabanas, os que vierem mais tarde conhecerão o limite do Brasil.” (BILAC; COELHO NETO, 1929, p. 9) Sendo assim, a vida seria dada para demarcar a terra que pertencia àquele povo para as futuras gerações.

No conto *A defesa*, essa ideia se repete claramente.

Desiguais, nas armas como nos vestuários, tinham-se reunido a pressa, ao acaso. Cada um apanhara a primeira arma que encontrara à mão. Eram quase todos estudantes. Nunca se haviam batido, não tinham disciplina; mas sabiam que iam morrer, defendendo a sua cidade, e essa certeza de um fim glorioso lhes acendia na alma uma coragem suprema. (BILAC; COELHO NETO, 1929, p. 9)

Novamente, notamos que os autores destacam que os inimigos das personagens estavam sempre em número superior ou bem treinados para o combate. No entanto, isso não era um empecilho para a batalha, pois doar a vida pela pátria seria motivo de orgulho e glória. A personagem principal da história, Anselmo, de *O recruta*, notou, portanto, que sua vida era inferior à pátria. A Pátria era o país pelo qual iria lutar, e dar a vida se necessário era uma honra e glória:

E, então, ali a ideia sagrada da Pátria se apresentou, nítida e bela, diante da alma de Anselmo. E ele compreendendo enfim que sua vida valia menos que a honra da sua nação, pediu a Deus, com os olhos cheio de lágrimas, que o fizesse um dia morrer gloriosamente [...]. (BILAC; COELHO NETO, 1929, p. 9).

Além do sentimento de orgulho por doar a vida em defesa da pátria, nota-se outro sentimento presente nesses contos: o prazer e a excitação em defender a nação. No conto *O recruta*, no momento em que o batalhão iria partir para a guerra, Anselmo sentia um enorme prazer por estar servindo o exército e lutando por seu país: “Que sol! Que entusiasmo! Anselmo tremia. Parecia-lhe que o inimigo estava ali perto, ao alcance de sua espingarda [...] E ambicionava cair imediatamente em pleno combate”. (BILAC; COELHO NETO, 1929, p. 94). O mesmo acontece em *A pátria*, quando o pai conta prazerosamente ao filho os momentos vividos na guerra:

O velho falava. Contava como, um dia, surpreendidos por mais de cem paraguaios em uma emboscada, ele e mais dezenove brasileiros se tinham defendido como leões, conseguindo, por um milagre de intrepidez e de calma, destroçar os inimigos. No entusiasmo da narração, o velho transfigurava-se. O seu braço, estendido no ar, indicava os golpes de espada. [...] Diante dele, Carlos, também transfigurado, bebia as suas palavras com inveja, respirando a custo, agitando-se na cadeira. (BILAC; COELHO NETO, 1929, p. 66).

A narração descreve o prazer do pai ao contar os momentos em que estava na guerra e até pareciam ser momentos felizes, afinal, estava lutando a favor da nação. O filho desde cedo demonstrava aspiração por viver a mesma vida que o pai viveu no exército, a ponto de sentir inveja do pai por tudo o que ele viveu. Aqui, em especial, a figura da criança é importante, para mostrar ao leitor que desde cedo devem desenvolver o anseio de fazer parte do exército do país e de lutar pela nação.

O exército, em todos esses contos, tem papel importante. Notamos que os contos deixam transparecer a noção de como o exército é importante para uma nação. Especificamente no conto *A defesa*, os autores narram que o Rio de Janeiro não tinha um bom exército e por isso, toda a cidade estava desprotegida.

Em 1710, era o Rio de Janeiro uma grande cidade, prospera e invejada. Em torno dela, a lavoura se desenvolvia. Dentro,

desenvolvia-se o comércio. E sua população laboriosa e pacífica, avessa aos exércitos de guerra, vivia descuidada e feliz. A guarnição era pequena. Poucos soldados, mal armados, bastavam para manter o domínio da metrópole e a autoridade do Governador. Era Governador Francisco de Castro Moraes, que já por várias vezes fizera sentir ao governo português a necessidade de prover a cidade de mais sérios recursos de defesa. Mas nada de se fez nesse sentido. (BILAC; COELHO NETO, 1929, p. 114).

Portanto, uma cidade sem exército estava vulnerável ao ataque de qualquer invasor. Foi relatado um ataque à cidade e todos estavam com medo pela inexistência de um bom exército. O narrador mostra que a “[...] expedição sabia que a guarnição portuguesa era pouca e sem recursos.” (BILAC; COELHO NETO, 1929, p. 117). Assim, uma cidade sem exército não tinha prestígio. Eles, então, poderiam atacar a qualquer momento, como se estivessem entrando em uma terra sem dono.

O final desses contos nos revela outros aspectos: a intenção dos autores em mostrar que todos aqueles que lutavam pela pátria venciam no final e tinham um final feliz. Em *A fronteira* e *A defesa*, mesmo estando com um exército pequeno, despreparado, lutando contra invasores fortes e numerosos, os que lutavam para defender a nação venceram no final. Assim, mostrava-se aos leitores que aqueles que defendem a pátria obteriam êxito e vitória, não somente na batalha, como na vida, por terem doado gloriosamente sua vida em favor da nação e isso era para eles uma vitória.

Alguns elementos implícitos, encontrados em trechos desses contos, nos revelam algumas intenções dos autores no projeto de nacionalização e padronização das referências das crianças. Em vários momentos, aparecem nos textos o valor de alguns símbolos patrióticos, como a bandeira e o hino nacional. Esses símbolos representam nos contos a identidade da nação perante outros países e, por esse motivo, tudo o que era uma representação da nação era venerado. No conto *A fronteira*, uma das personagens que anunciava aos sertanejos a invasão, declarou: “Falta-nos uma bandeira; temos porém o céu, o grande céu; e o choro assustado de nossos filhos excita-nos mais do que os clarins de guerra. Vamos!” (BILAC; COELHO NETO, 1929, p. 9). A bandeira, portanto, era um elemento que estava faltando na luta para representar os sertanejos. Por isso, na falta de uma bandeira, a substituíram pelo céu, que se tornou a representação da terra pela qual estavam lutando.

No conto *O recruta*, encontramos em dois momentos a presença de símbolos patrióticos:

De repente, a música tocou os primeiros compassos de hino nacional. Um vento brando, vindo do mar, agitou a bandeira brasileira, que estava no centro de um pelotão. A bandeira desdobrou-se, palpitou no ar, espalmada, com um meneio triunfal. Parecia que o símbolo da Pátria abençoava os filhos que iam partir para defendê-la. (BILAC; COELHO NETO, 1929, p. 114).

Além do hino nacional que impulsionada o pelotão para a guerra, a bandeira foi colocada aqui como símbolo patriótico que, mais do que um algo que representava o país, era algo que abençoava o exército para a guerra. Por isso, os autores posicionam a bandeira como um objeto ou entidade divina, que deveria, deste modo, ser venerado e presente nas lutas para representar o pelotão, e acima de tudo, abençoá-lo. Outro aspecto que nos chama atenção é a palavra filho. A pátria tem filhos e seus filhos são as pessoas que nela vivem e por ela lutam.

Além dos símbolos patrióticos, a natureza nesses contos é igualmente venerada. Todos os contos do livro têm como cenário as paisagens brasileiras. A intenção dos autores em ressaltar o país em detrimento dos outros é clara. Basta para os leitores terem conhecimento histórico do Brasil, pois ele deveria ser para as crianças o país mais importante e, por isso, mais conhecido. Nesse sentido, nos contos, a natureza brasileira é adjetivada como algo belo e divino. Quando descrita, os autores sempre utilizam adjetivos que engrandecem a natureza, e a mostram como algo que tem vida própria: “E a selva grande e veneranda parecia aplaudir os seus filhos valentes com a sua grande voz murmurosa e constante.” (BILAC; COELHO NETO, 1929, p. 12).

Nesse sentido, o principal conteúdo vinculado aos contos do livro é o da história do Brasil. No conto *A pátria* e *O recruta*, os autores fazem menção à Guerra do Paraguai. O conto *A defesa* um momento da história do Rio de Janeiro. Neste conto, os autores apresentam as principais personagens da história do Rio de Janeiro, como Estácio de Sá e uma guerra contra os franceses que ocorreu na cidade por volta do ano de 1710. *O bandeirante* é o relato da história de Fernão Dias, bandeirante que em suas expedições, criou várias cidades em Minas Gerais. As histórias são narradas de maneira simplista, em que se observa uma exaltação

das personagens como grandes heróis, que descobriram as cidades do país, lutaram pela pátria ou criaram cidades importantes.

Por meio da análise desses primeiros contos do livro, podemos apontar que os autores almejavam transmitir às crianças do período sentimentos de amor à pátria e da importância do exército para uma nação. As personagens das histórias desses contos iniciais mostram a grandiosidade de amar a nação e doar a vida por ela. Nesse sentido, as crianças leitoras desses contos deveriam construir um sentimento de maior amor à pátria do que a si mesmo. Assim, os autores tinham a intenção de criar um sentimento padronizado, no qual as crianças identificariam a pátria como o Brasil e ele deveria ser idolatrado e amado. Além disso, os contos demonstram o prestígio e a importância de servir o exército brasileiro. Buscava-se, portanto, que os leitores que se dedicavam a esses textos, desde a idade escolar, desenvolvessem apressado em seguir a carreira no exército.

Além da noção de amor soberano à pátria, a noção de amor ao próximo e à família é outra ideia central que encontramos no livro. Os contos *A partilha*, *Um homem*, *O rato* e *A borboleta negra* reforçam essa noção. *A partilha* relata a história de uma mãe que vivia na miséria com dois filhos, que mesmo não tendo o que comer, preocupava-se mais com os filhos e dava o leite materno para amenizar a fome das crianças. Em *Um homem*, conta-se a história de um garoto que perde o seu pai, por isso assume o posto de homem da casa. No conto *O rato*, um garoto precisa encontrar meios de ganhar dinheiro para sustentar sua mãe, que era parálitica. No conto *A borboleta negra* narra a história de dois irmãos que encontram um recém nascido negro no meio da mata e o assumem como novo membro da família.

No conto *A partilha*, a mãe não mede esforços para saciar a fome dos filhos. Uma das crianças era um bebê, o outro, porém era uma criança mais crescida. A mãe, tendo apenas café e um pão amanhecido para o filho mais velho, não hesita em dar um pouco de seu leite ao filho. Percebemos que conto apregoa, sobretudo, o amor ao próximo e à família. Além disso, a história nos leva a compreender o papel exercido pela mulher. Nesse conto, a mulher é representada como aquela que deve zelar por seus filhos. Em nenhum trecho de *A partilha* a mãe demonstra preocupação com o que ela mesma iria comer. Nesse sentido, o sustento dos filhos era essencial.

O mesmo acontece em outros contos, quando os autores descrevem as mulheres como aquelas que se dedicam inteiramente à família: “As mulheres intrépidas, que não haviam querido deixar os maridos, apertavam ao colo os filhos que dormiam [...]” (BILAC; COELHO NETO, 1929, p. 10). As mulheres, nesse trecho, se preocupam com os maridos que iam para a guerra e os filhos estavam protegidos em seu colo. Em outro conto, os autores descrevem uma mulher que passou anos de aflição, pois seu marido estava na guerra. A mulher, portanto, preocupava-se primeiramente com a família. Além disso, a mulher sempre estava em casa, dedicando-se aos cuidados da família: “A mamãe está com certeza na cozinha” (BILAC; COELHO NETO, 1929, p. 133). Por isso, a mulher não trabalhava fora para sustentar sua família. Sua função era a do trabalho para garantir o conforto de sua família.

Nos contos *Um homem* e *O rato*, diante da situação de suas famílias, os filhos homens, mesmo que ainda crianças, assumem a posição de homem da família. No primeiro conto, com a morte do pai e diante do desespero de sua mãe, o garoto assume sua posição:

- Não temos mais ninguém, meu filho! Não temos mais ninguém nesse mundo.
 Jorge aprumou o corpo, e, com os olhos enxutos e a bela face tranquila, perguntou:
 - E então eu, mamãe? E então eu não sou um homem?
 E havia na face e na voz desse menino de dez anos uma tal resolução e uma tal coragem, que a velha senhora, já sem chorar, teve nos lábios um sorriso de orgulho. Beijou a testa do filho. E traçando, com a mão direita, sobre ele, uma cruz, murmurou:
 - Tu és um homem, meu filho! Deus te abençoe meu filho.” (BILAC; COELHO NETO, 1929, p. 45).

Sendo assim, a nova posição da criança era a de chefe da família, mesmo que ainda tivesse dez anos. A primeira atitude diante do desespero da mãe é comportar-se como um homem: aprumar o corpo, parar de chorar e demonstrar tranquilidade. Em seguida, o garoto acalma sua mãe, mostrando que ele assumirá a posição de chefe da família.

Em *O rato*, a criança da história já assumiu o papel de chefe da família e daquele que proveria o sustento de sua casa, pois sua mãe era doente e incapaz de sustentar seu filho. O garoto tem as seguintes características: “Era um dos primeiros que acordavam e, ainda escuro, fazia toda a limpeza do aposento, mudava a água

nas bilhas, deixava ao alcance da mão da paralítica a cafeteira e o pão, e saía cantarolando.” Ele saía para pedir esmolas na porta da igreja. Nesse sentido, mesmo sendo criança e estando na fase de fazer coisas de criança, o garoto não se mostra triste ou cansado por ter que trabalhar para alimentar sua mãe. Pelo contrário, o garoto estava sempre disposto e feliz por ser homem e prover o sustento e o cuidado com sua mãe.

Notamos, portanto, por meio desses contos, a representação dos garotos como pequenos adultos. Mesmo com pouca idade, os autores ilustram as crianças como aquelas que deveriam ter as mesmas responsabilidades e tarefas que os adultos. Por considerá-los como pequenos adultos, esses autores, como Coelho Neto e Olavo Bilac, almejavam incutir nas crianças comportamentos e valores que suprimissem cada vez mais as características tipicamente da infância e desenvolvessem neles comportamentos e peculiares de adultos.

A mesma representação de crianças como pequenos adultos foi apresentada em *A borboleta negra*. Os dois irmãos que saíram de casa para caçar borboleta encontraram abandonada uma borboleta negra: um recém nascido embrulhado em flanelas. As crianças, sem hesitar, levaram aquele bebê até sua casa, para que ele se tornasse o mais novo membro da família. Os valores que são vinculados a esse conto é de amor ao próximo, pois a menina assegura em uma conversa com sua mãe: “Não é verdade, mamãe, que não podemos deixar morrer de fome esta coitadinha? Que mãe malvada, mamãe!” (BILAC; COELHO NETO, 1929, p. 133). Sendo assim, a moral do conto é mostrar que não se deve abandonar alguém com necessidade. Mostra ainda, que uma mãe nunca deve abandonar um filho, caso contrário, não é uma boa mãe. Uma boa mãe é aquela que cuida, protege e ampara seus filhos.

Nesse conto aparece novamente a noção de que as crianças devem assumir posição de adulto:

Leonor, sentada no chão, põe no colo a criatura de pele preta, e começa a embalá-la, já com a seriedade de uma mulher feita: - Coitadinha! Coitadinha!
Henrique, muito sério, está de pé. Henrique é um homem... Só tem nove anos, mas é um homem! E um homem não deve chorar... (BILAC; COELHO NETO, 1929, p. 130).

Novamente as crianças são representadas como adultos. A menina, que nessa situação teve uma responsabilidade e precisou portar-se como mulher, nesse caso, deveria proteger a criança abandonada. O menino, tendo que se comportar como homem, ficou sério e de pé, assumindo uma postura de protetor. Além disso, não poderia chorar, mas manter-se forte para enfrentar aquele momento.

Outros aspectos importantes podem ser encontrados nesses últimos contos. Um aspecto secundário do conto *O rato* que foi apresentado no final do conto é a representação da escola. A personagem da escola, após sofrer uma humilhação por estar pedindo esmola, resolveu procurar emprego e frequentar a escola:

[...] lembrei de que nada havia em casa e pensei em pedir trabalho em algum lugar.
Foi então que encontrei Vicente com um maço de jornais, apregoando. Pedi-lhe alguns, fazendo como ele, fui vendendo [...].
Passei o dia todo vendendo jornais, primeiro os da manhã, depois os da tarde; e a noite o Vicente convidou-me para acompanhá-lo até a porta do Liceu, onde aprende, e onde quero que mamãe me faça entrar, para que não ande a pedir aos outros que me ensinem a apregoar as notícias dos jornais. (BILAC; COELHO NETO, 1929, p. 79).

Além de o conto mostrar que não se deve pedir esmolas, mas sim procurar um trabalho, destacamos como a figura da escola foi utilizada para mostrar que nela é o lugar que se aprende e, por isso, é um ambiente importante para o futuro.

Portanto, pontuamos que os autores tinham a intenção de desenvolver nos leitores, além do amor à pátria, o amor à família e aos próximos, e transmitir certos comportamentos que tornem as crianças mais responsáveis, seja representando que as meninas devem preparar-se para ser aquelas que deveriam garantir a manutenção do lar e o cuidado com os filhos e o marido, seja mostrando que os meninos seriam os futuros homens e chefes de família, e por isso deveriam prover o sustento de sua casa. A família, nesses contos, é então a instituição matriz.

A análise dos contos *O velho rei* e *O “Cabeça de Ferro”* são contos que narram a história de pessoas que, inicialmente, tinham sentimentos de pessoas malvadas e injustas, mas a partir de algum acontecimento decisivo, as personagens convertem-se, e se tornam e repensam suas atitudes. *O “Cabeça de Ferro”* é o título de um conto que relata a história de um homem que era responsável por garantir a segurança das pedras preciosas encontradas pelos escravos em expedições de

exploração de pedras preciosos. A personagem que tinha o apelido de “Cabeça de Ferro” punia os escravos bastando acontecer uma denúncia, sem ao menos verificar a veracidade da acusação. *O velho rei* narra a história de um rei rico, que só pensava em festas, e que punia a população injustamente, sem conhecer as histórias e analisar a procedência da denúncia. Em ambos os contos, muitos inocentes morreram, pois os julgadores não se preocupavam em analisar e julgar com justiça os casos.

No *O “Cabeça de Ferro”*, um sacerdote valente mostra a verdade para esse homem malvado, que se converte:

Durante minutos, que pareceram séculos, esses dois homens, - um, todo poderoso, temido, rico, armado, cercado de tropa, representando a autoridade despótica de El-Rey, - e o outro, fraco, pobre, sem armas, sem soldados, tendo apenas por si a Verdade, - longamente se fitaram em silêncio. Foi o homem poderoso que cedeu.” (BILAC; COELHO NETO, 1929, p. 79).

De posse da verdade, o homem representado como o mais fraco, não temia o poder de seu adversário. Apenas com a verdade o homem converteu-se e repensou seus julgamentos e atitudes. Em *O velho rei*, o filho do rei é o responsável pela conversão de seu pai. Seu filho estava observando um aquário e de repente, ficou apreensivo e colocou as mãos dentro do aquário:

O velho rei curvou-se para ver o que o filho trazia na mão. Era uma mosca feia, negra, pequenina, miserável, nojenta. Tinha as asas molhadas e não podia voar. O príncipezinho colocou-a na palma da mão microscópica, e virou-a para o lado do sol. Daí a pouco, a mosca reanimou-se, e voou. A criança batia palmas:
- Não fiz bem, pai? Não é um crime deixar morrer uma criatura qualquer, por falta de piedade, pai? Disseram-me que há homens que se matam uns aos outros...Pai? Como é que se pode ter a maldade de matar um homem? (BILAC; COELHO NETO, 1929, p. 104).

Esses contos pregam a seus leitores que não se deve agir com injustiça e os sentimentos de maldade e impiedade devem ser negados. Ao contrário, é importante tomar decisões baseados na justiça e na bondade. A mentira, assim como a injustiça e a impiedade, é colocada nos textos como atitudes ruins e que devem ser combatidas. No conto *O mentiroso*, Coelho Neto e Olavo Bilac contam a história de um garoto que mentia muito. No momento de perigo, em que estava se afogando,

ninguém acreditou no seu pedido de socorro e por isso, ele morreu afogado. O tom trágico e chocante da história foi uma forma de os autores chamarem a atenção de que não se deve mentir em nenhuma hipótese.

A partir da análise de alguns contos do livro *Contos Pátrios* (1904), concluímos que os autores consideravam essencial para a formação das crianças republicanas o desenvolvimento de sentimentos patrióticos e nacionalistas, como amor à pátria, amor ao próximo e à família. Os autores buscavam ainda mostrar às crianças qual era a posição que cada uma deveria assumir na sociedade, mostrando a elas por meio das histórias algumas responsabilidades tipicamente de adultos, como assumir a postura de protetor e provedor da família, no caso dos garotos, e assumir a posição de protetora dos filhos e daquela que cuida e zela pela família, no caso das meninas. Além disso, algumas atitudes como a injustiça, o egoísmo, a impiedade e a injustiça deveriam ser combatidos. No tópico seguinte analisaremos o livro *Alma Infantil*, buscando identificar quais os valores e regras sócias que os autores pregam.

***Alma Infantil* (1912)**

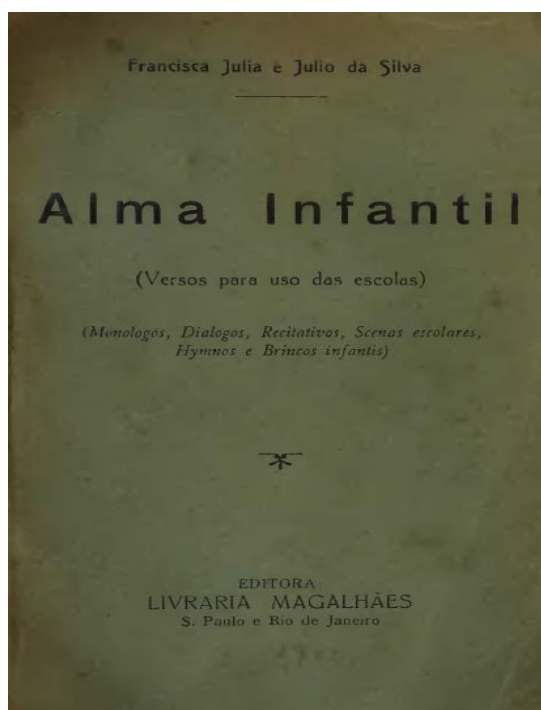


Figura 2 – Capa do livro *Alma Infantil* (1912)¹³

¹³ A foto da capa, bem como todo o livro utilizado nessa análise encontra-se no acervo da Brasileira Digital da USP.

O livro *Alma Infantil*, de Francisca Júlia da Silva e Júlio da Silva, é um livro que contém 48 poesias¹⁴ e quatro hinos. Assim como em *Contos pátrios* o livro era utilizado nas escolas e foi publicado pela Editora livraria Magalhães. Analisaremos dez contos que mais se adéquam aos propósitos desse estudo, que serão: *O ninho e o beija flor*, *A aranha e a mosca*, *O garoto e O mestre-escola*, *Crueldade de Joãozinho*, *Deus*, *Horas melhores*, *A menina feia*, *A boneca de Paulina*, *O pão*, *Exame escolar*, *O presente de Mario*, *Ociosidade* e *Paula*.

Em *O ninho de beija flor*, encontramos o relato de uma personagem que deixa de lado o seu desejo para fazer o bem à natureza. Uma criança vai pela manhã ao pomar colher uma maçã. Na macieira, entre dois galhos, encontra um ninho de beija-flor. A garota fica encantada, pois “[...] não visse ainda coisa tão fina e tão linda” (SILVA; SILVA, 1912, p. 12) e assim, sente vontade de furtar o ninho:

Mal ocultos no frouxel
Os ovos olha e examina:
Tem a casquinha tão fina
Como a usa moscatel.

Que vivo desejo a abrasa
De o ninho poder furtar!
Mas deixa-o em seu lugar
E volta enfim para casa.

Se o furtar, – pensa – que dor,
Que angustiosa agonia
Há de sofrer todo o dia
O pobre beija-flor

E foi-se, deixando o ninho,
Sem de leve lhe tocar,
Naquele mesmo lugar
Onde o fez o passatinho.

Assim procede o cristão
Que dos seus atos de preza

¹⁴ As poesias são intituladas, em ordem: *O ninho do beija-flor*, *A aranha e a mosca*, *O garoto e o mestre-escola*, *Crueldade de Joãozinho*, *O relógio*, *Professora e discípulo*, *Voz dos animais*, *O meu retrato*, *Horas melhores*, *A bela Corina*, *A menina feia*, *Caridade*, *O Patinho*, *A boneca de Paulina*, *O pão*, *Infância e velhice*, *Exame escolar*, *A filha do carpinteiro*, *Berceuse de boneca*, *O presente de Mário*, *O guloso*, *O dedinho de mamãe*, *Mimi*, *Bichano*, *O galo*, *Ociosidade*, *Irmã Cecília*, *Aspirações*, *O ébrio*, *João o medroso*, *Visita massadora*, *Cinco anos*, *Deus*, *No circo de cavalinhos*, *O relógio da torre*, *Manhã de inverno*, *Paula*, *Primavera*, *As duas sabias*, *Passarinho imprudente*, *A boneca sensata*, *Rosinha e o mendigo*, *Utilidade da chuva*, *Dia de chuva*, *O tambor e a campainha*, *Visita de cerimônia*, *Na ausência da professora* e *As duas bonecas*. Em seguida, os autores apresentam hinos: *Hino do Estudo*, *Hino a Escola*, *Hino ao Trabalho* e *Hino a Pátria*.

E Edméa, a par da beleza,
Tem muito bom coração. (SILVA; SILVA, 1912, p. 12)

Notamos, assim, que os autores buscavam mostrar a importância de ter um sentimento de piedade com os mais fracos, amor e respeito à natureza, que a necessidade de proteger a natureza. Como a menina era dotada de valores cristãos, como a piedade, ela tinha bom coração. Os autores buscam mostrar uma criança que não age por impulsos, mas, como os adultos, controla os seus sentimentos para fazer um bem maior.

A mesma noção perpassa a poesia *Crueldade de Joãozinho*. Os autores descrevem que Joãozinho era um garoto mal, pois fazia maldade com os animais. Um dia, ele prendeu uma pedra no rabo de um cão indefeso. No entanto, um homem salva o cachorro e dá uma lição de moral em Joãozinho:

E de dor a gritar, corre e dispara;
Mas um homem que passa, a muito custo
Cerca o animal, que para,
Todo a tremer de susto.

Tira-lhe a pedra, e, enquanto o pequenino
Cão ali fica a olhar, calmo e feliz,
Ao perverso menino
Estas palavras diz:

“Quem maltrata animais, meu filho, e goza
Com estas dores alheias,
Pratica uma ação feia e criminosa
Como as mais criminosas e mais feias.”

Só maltrata animais essa má gente
Que é perversa e feroz;
O animal, como nós, as dores sente,
Ou mais talvez do que as sentimos nós.”

Ouve: disse uma vez Santo Agostino,
Que a terra veio consolar as fores,
Que os animais, filhinho,
São os nossos irmão inferiores.

Por isso não devemos maltratá-los
Por dever de cristãos,
Antes, porém, dar-lhes carinho e amá-los
Como os nossos irmãos” (SILVA; SILVA, 1912, p. 23).

Novamente observa-se que os autores buscam transmitir sentimentos de piedade, amor aos inferiores e proteção a natureza, no caso, aos animais. Outra

noção nessa poesia nos foi apresentada: a do cristão. Nas poesias, os autores mostram que é dever do cristão ser piedoso e bondoso. Assim, a figura de Deus nos mostram que os autores são vinculados a uma religião e por isso, utilizam a doutrina no intuito de divulgar certos valores.

Na poesia *Deus*, a figura de Deus aparece mais claramente, como entidade divina que todas as coisas na terra fez. A poesia conta que o garoto aprendeu no catecismo que Deus fez todas as coisas. No entanto, ele acredita que os anjos tenham ajudado Deus a construir a terra. A mãe, porém, explica ao filho: “Tu não passas de um tolinho. Tudo só por Deus foi feito; Só Deus, meu filho, é perfeito, só Deus é grande, filhinho” (SILVA; SILVA, 1912, p. 105). Assim, trata-se de uma educação religiosa, em que os autores buscavam com essa poesia incutir valores cristãos nos leitores.

Em *Irmã Cecília*, o amor ao próximo, a piedade e o auxílio ao mais fraco são retratados. Nessa poesia, descreve-se a figura de uma irmã de caridade, que não tem pai, mãe ou família, não tem lar, nem alguém que a ajude, ou algum vínculo de afeto. Contudo, apesar disso, passa a vida a ajudar as pessoas e o lar dela é o lugar onde as pessoas precisam dela:

À gente triste as lágrimas consola;
Onde chora a miséria, está presente;
Os seus amigos são a pobre gente
Que a mão lhe estende a receber a esmola.

Sua família é o lar onde anda aflita
A dor e a fome, a lágrima e a orfandade,
É toda gente enfim que necessita
Dos socorros da sua caridade (SILVA; SILVA, 1912, p. 86).

A piedade e o amor ao próximo são, para os autores, valores essenciais a serem apreendidos pelas crianças. Outros, porém, aparecem, como o valor ao trabalho. Na poesia *O Pão*, a criança mostra que não compreende a frase do pai “Só trabalho para o ganho do meu pão de cada dia” (SILVA; SILVA, 1912, p. 86). Ele acredita que o pai é avarento e ao dizer isso, tanta fazer com que as pessoas não comam todo o pão. A mãe, porém, explica o sentido da frase:

Que diz a mama? Desejo
Que me decifre o mistério:
Papa falou por gracejo

Ou disse tal coisa a serio?

- Muito a sério. Nem podia
De outra maneira falar,
Pois vive-se a trabalhar
Para o pão de cada dia ganhar.

O pão é tudo: o agasalho,
A luz, a casa, a comida,
O pão é o próprio trabalho,
A própria essência da vida.

Esse pão de que te falo
É o nosso pão, meu amor,
Que tem tanto mais valor
Quanto mais custa a ganhar! (SILVA; SILVA, 1912, p. 51).

Pela leitura dessa, notamos que os autores buscam mostrar à criança que é pelo trabalho que se garante o sustento da família. Então, quanto mais se trabalha para conseguir o sustento, mais valores terá o que foi conquistado. A mesma ideia perpassa a poesia *Ociosidade*:

O vadio que, sem o pão buscar,
Fica à esperar que o pão às mãos lhe venha
Por mais fé que em Deus tenha
Deus não o há de ajudar.

Luta, trabalha pois; preciso é
Entrar nas lutas do trabalho rude:
Para que Deus te ajude
Não basta ter fé (SILVA; SILVA, 1912, p. 51).

Aqui, os autores valorizam o trabalho, explicando que sem ele não haverá o pão de cada dia. Por isso, aconselham a criança a trabalhar para se sustentar, pois é somente pelo trabalho que se conquista a sobrevivência.

Além da piedade, do amor ao próximo e do valor ao trabalho, a valorização do estudo ganha especial destaque nesse livro. A escola é o palco de diversos poemas do livro. Na poesia *O garoto e O mestre-escola* é relatada a história de um menino que era travesso. Sua mãe sofria muito com seu jeito de ser. Os autores descrevem que menino era “Sujo, magro, o fato roto, ignorante e analfabeto, ele era um tipo completo de mal garoto” (SILVA; SILVA, 1912, p. 19). Um dia, ele encontrou com um mestre-escola, que era “Alegre, risonha a face, andava com o passo incerto.

Ninguém havia decerto que o não amasse”. O menino mal fez uma travessura com o mestre-escola:

Na rua, um dia, se atreve
A enfiar debaixo da gola
Do fraque do mestre-escola
Um rabo-leve.

Por causa de tal gracejo
O velho, num gesto amigo,
Deu-lhe o devido castigo,
Dando-lhe um beijo.

Desde então o valdevinos,
O vadio transformou-se,
De mal que era, no mais doce
Dos meninos (SILVA; SILVA, 1912, p. 21).

Essa poesia nos revela inúmeros aspectos. O primeiro é que os autores tentam mostrar que garoto era feio, sujo e maldoso porque era ignorante e analfabeto. Assim, mostra-se o poder regenerador da escola. O garoto apronta uma travessura com o mestre-escola, mas ele ao invés de dar-lhe um castigo, lhe ofereceu um simples contato amoroso, que foi capaz de regenerar a vida do garoto.

O professor é visto, assim, como uma pessoa amável e bondosa e digna de todo carinho e respeito. Em *O presente de Mário* essa imagem do professor se repete. Mário, tendo conhecimento de que era aniversário da professora, logo tratou de lhe preparar um presente: “A mestra é mocinha e é bela. Entra a fazer com empenho com seu lápis o desenho um lindo retrato dela” (SILVA; SILVA, 1929, p. 65). Após terminar o preparo do presente, Mário entrega à professora:

Muito risonho e contente,
No dia do aniversário
À mestra oferece Mário,
Num embrulho, o seu presente.

Recebe-o a moça, Que festa!
Que semelhança de traço!
E dá-lhe, com um grande abraço,
Muitos beijinhos na testa.

A mestra, numa alegria,
Acha a pintura tão bela!
Mais parecida com ela
Do que uma fotografia! (SILVA; SILVA, 1929, p. 66).

Ao contrário deste, a poesia *Paula* relata que uma criança havia dito que a professora era velha e feia, e que não gosta dela nem dos estudos. Os autores, porém, alertam:

Quem no estudo não se esforça
E acha a escola aborrecida,
Mais tarde não terá força
Para os trabalhos da vida.

Quem não estuda se afeia:
Tudo o que faz lhe sai falho;
Será pobre para a ideia,
Inútil para o trabalho.

Quem aos mestres não respeita,
Não necessita estudar;
É uma pessoa imperfeita
Que devemos desprezar (SILVA; SILVA, 1929, p. 66).

Primeiramente, os autores destacam a importância dos estudos para que não seja ignorante e inútil ao trabalho. Em seguida, os autores defendem que os professores devem ser queridos e respeitados. Pela importância que os estudos têm na vida das crianças, os autores buscam transmitir com essa poesia que o professor deve ser amado acima de tudo. A escola volta ser retratada na poesia *Horas Melhores*. Nela são apresentados dois momentos do período escolar: a hora do estudo e a hora do recreio:

Quais são os melhores gozos,
Os preferíveis a tudo?
Para os que são estudiosos
É o estudo.

Qual o instante de alegria
Que de risos vem mais cheio
Para a criança vadia,
O recreio (SILVA; SILVA, 1912, p. 37).

Assim, a poesia busca mostrar que a criança vadia prefere o recreio ao estudo. Vadia é uma palavra pejorativa e indica um mau hábito na criança, que deve ser transformado. A criança deve deixar de ser vadia, para tornar-se estudiosa e preferir os estudos.

Em várias poesias, cujo cenário é a escola, os autores mostram que as crianças estudiosas têm mais valor que as crianças “vadias”. Vê-se que os escritores

têm, sobretudo, a intenção de fazer com que as crianças reconheçam a importância dos estudos, pois assim elas podem mudar a vida e até ganhar melhores recompensas. Da mesma forma, então, as crianças não devem ser alunos ruins, pois não receberão recompensas.

Em *A menina feia*, os autores contam a história de uma menina que é feia e tem os pais alcoólatras.

Disse-me um dia Srabella,
Falando dela a respeito,
Que a Paula é assim desse jeito
Porque era ébrio o pai dela.

Que o papa e a mama sua
Descalços e braços dados,
Andando embriagados,
Cambaleando na rua.

Não há porém um instante
Em que a não veja aplicada,
Sobre os livros debruçada;
É muito boa estudando.

Dentre as meninas instruídas,
Mais adiantadas da classe
Não há uma que lhe passe:
Tem sempre lições sabidas.

Por isso os pais, a chorar
De ventura e de alegria,
Juraram á Paula um dia
Nunca mais se embriagar (SILVA; SILVA, 1912, p. 42).

Nessa poesia, a característica de ser feia e de ter pais alcoolizados não prejudica a garota, pois ela é estudiosa. Sendo assim, os autores tentam mostrar aos leitores, que ser estudioso e inteligente compensa qualquer outro problema que a criança tem. Os autores novamente apresentam o poder regenerador da escola. A filha era estudiosa e, por isso, era motivo de orgulho para os pais, a ponto de decidem deixar a bebida.

Na poesia *A boneca de Paulina*, os autores igualmente mostram que ser estudioso é uma das maiores virtudes. Conta-se a história de duas meninas. Uma ganha uma boneca bonita, que “Parece gente, parece! Tem a vista arregalada, mas se a colocar deitada, fecha os olhos e adormece” (SILVA; SILVA, 1912, p. 47). Contudo, a boneca da outra garota em nada se assemelham a primeira: “Não são

lindas como as tuas, são feias e aborrecidas, duas ou três, mal vestidas, e as outras mais, andam nuas” (SILVA; SILVA, 1912, p. 47). Logo, os autores apresentam o motivo para que as duas ganhem bonecas tão distintas: “É porque soube titia (E a tia sabe tudo) Que tu gostavas de estudo e eu sou um pouco vadia” (SILVA; SILVA, 1912, p. 49). Sendo assim, a menina que era estudiosa, ganhava a boca mais bonita. Os autores mostram novamente a importância dos estudos e a diferença entre os alunos estudiosos e os preguiçosos.

Além de não receberem recompensa, os alunos que não estudam têm um final ainda pior: a reprova. No conto *Exame Escolar*, os autores relatam o dia em a professora realizou os exames finais na escola. Os autores explicam que “É uma vergonha sem par, um triste e feio vexame ser reprovado no exame ou numa prova escolar” (SILVA; SILVA, 1912, p. 56). A professora fez perguntas a diversos alunos, sobre a descoberta do Brasil e sobre os continentes do mundo. No entanto, uma aluna não soube responder e por isso a professora diz:

Tu não saber nada!
Vais passar pelo vexame
De ter nota má no exame.
(Anunciando a toda a classe)
A Dolores, reprovada! (SILVA; SILVA, 1912, p. 58).

Nessa poesia, os autores explicam claramente a vergonha de ser reprovada na escola. Destacam assim, a importância de as crianças se dedicarem nos estudos para não serem reprovados e passarem, assim, por tamanho vexame.

Os quatro hinos finais, *Hino à Escola*, *Hino ao estudo*, *Hino ao trabalho* e *Hino à Pátria*, nos revelam o que os autores consideram como a base, o que há de mais importante e essencial, e o que deve ser mais valorizado pela criança leitora, que são: a escola, o estudo, o trabalho e a pátria. A importância do estudo e a escola foram enfatizados na maioria das poesias do livro. Por isso, o primeiro hino é o *Hino ao estudo*, que já inicia aconselhando:

Estudai, estudai. Com o estudo
Os prazeres mais belos e são,
Paz e amor, ouro e glórias e tudo
Vós tereis ao alcance das mãos.

Estudai, pois o estudo é uma força
Sem a qual não se pode vencer;

Estudai, quem no estudo se esforça
Há de os frutos da glória colher.

[...]

Quem na escola a cartilha amarrotta
E, sorrindo, desdenha o saber,
Só espera na vida a derrota,
Pois na infância não quis aprender (SILVA; SILVA, 1912, p. 163).

Portanto, segundo os autores, somente por meio do estudo é que se garante um futuro melhor, é que se conquistam todas as coisas. Aquele que não estuda, porém, tem outro fim, que é a derrota. Os autores procuram mostrar as crianças que desde pequena devem ter o gosto pelo estudo, pois é a única forma de garantir o futuro. Da mesma maneira, no *Hino à escola*, mostra-se que as crianças devem ir para a escola felizes e com alegria, pois ela é o lugar que dá o caminho para a vitória e para a conquista futura:

Vinde a escola, pois ela é a escada
Que ao fastígio da glória conduz
Se entraís nela com a ideia apagada,
Sais dela com um facho de luz (SILVA; SILVA, 1912, p. 167).

O *Hino ao trabalho* dedica-se a mostrar às crianças que, se elas querem um bom futuro, deve suar e lutar trabalhando honestamente para conquistar. Por isso afirmam:

Se almejais um pousado futuro,
Trabalhai; é mister trabalhar.
Pão honesto, apesar de ser duto,
É o mais duro dos pães ganhar (SILVA; SILVA, 1912, p. 170).

Assim como a maior parte dos livros publicados no período, o livro *Alma Infantil* faz menção a Pátria, entidade quase divina que deve ser idolatrada.

Pátria Céu, amplitude tranquila
De brilhante selagem azul,
Céu da Pátria, onde fulge e cintila
Toda noite o Cruzeiro do Sul,

Céu azul, onde a nuvem que passa,
Coando a luz do luar, como um véu,
Cora e ri toda cheia de graça...
Pátria Céu, glória a ti, Pátria Céu.

A esta Terra, onde o engenho divino
Esgotou seu poder criador,
Brasileiros, cantemos um hino,
Hino feito de glória e de amor (SILVA; SILVA, 1912, p. 172).

A análise do livro *Alma Infantil* nos revela que o livro não buscava ensinar conteúdos ou temas às crianças, como no caso de alguns contos *Contos Pátrios*. O livro transmite essencialmente valores e regras que deveriam ser assimilados pelas crianças leitoras. São valores e regras que se repetem em quase todas as poesias, isto é, são recorrentes. O amor ao próximo, a piedade e respeito com os mais fracos, a obediência aos mais velhos, o amor ao trabalho e, particularmente, o valor aos estudos e a escola são os valores e regras que apareceram nesses livros e eram, pois, as atitudes que os autores do livro gostariam que fossem assimilados pelos leitores.

As poesias que tratam sobre a escola e sobre os estudos, bem como os dois hinos à escola e ao estudo, nos mostram que os autores buscavam incutir na criança o gosto pelo estudo, pois depositam na educação o futuro de todo o país. Esse foi um período da história brasileira em que a escola passou a ser vista como aquela que salvaria o país. A escola seria a instituição que prepararia as crianças para atuarem no Brasil com uma nova configuração política, econômica e social. Por isso a importância de solicitar a dedicação para com os estudos e de incutir a importância de ir à escola, de estudar e aprender. Como mostrado nesse trabalho, a escola homogeneizaria os padrões do país, criando uma nação brasileira, ela prepararia o povo para atuar votar e para atuar em um país republicano. Por isso a necessidade de publicar um livro que mostra às crianças a importância de ir à escola. Ela era a instituição mais importante para a manutenção da República e a redenção do país.

Nesse tópico do trabalho, analisamos algumas partes de dois livros publicados no início do século XX. Os livros são diferentes em diversos aspectos, em especial pelo fato de que o primeiro tem primordialmente teor patriótico e o segundo apresenta predominantemente valores e regras necessários ao ensino das crianças. No entanto, *Contos Pátrios* ensinam alguns valores, como o amor ao próximo e ao trabalho, a piedade, a responsabilidade e *Alma Infantil* também nos revela o teor patriótico desse livro pelo *Hino à Pátria*. Isso nos mostra que os livros

seguem o mesmo propósito: ensinar à criança republicana a moral e as virtudes cívicas, para fortalecer o caráter nacional do cidadão republicano.

Apesar das diferenças apontadas, notamos um aspecto em comum que perpassa ambos os livros: a figura da criança. As crianças são retratadas como aquelas que devem esconder seus impulsos e desejos e substituir essas características pelas virtudes e atitudes mencionadas repetidas vezes nos livros, isto é, deveriam agir como adultos em tamanho reduzido. Encontramos o possível conceito de infância vinculado a esses livros: a criança era tratada com um adulto em miniatura, isso é, não possuíam qualidades que as diferenciavam dos adultos, a não ser o tamanho reduzido.

Consideramos que a apresentação de obras e autores que antecederam Monteiro Lobato e a análise do teor pedagógico inscritos nesses textos é importante para entendermos que essas foram, possivelmente, as obras com as quais Lobato teve contato quando criança, pois começaram a ser publicadas nos anos em que Lobato estava em idade escolar. Em decorrência disso, por serem do período do autor, foi com elas que Lobato dialogou.

Inúmeras foram as críticas feitas por ele no diálogo com os livros destinados às crianças no Brasil republicano e a apresentação delas é crucial para entender em quais aspectos o autor se opôs e modificou a antiga estrutura literária quando escreveu textos para crianças. Muitos foram os aspectos das críticas de Lobato à literatura infantil de seu período e a principal delas estava relacionada à forma de retratar a criança como um pequeno adulto. No próximo tópico, identificamos quais são elas.

2.2.4 A análise de Monteiro Lobato acerca dos primeiros livros de leitura infantil

Monteiro Lobato, em diversas ocasiões, expressou por meio de textos e cartas sua apreciação acerca dos livros infantis publicados em seu tempo. Em um desses momentos, o autor nos ajuda a definir qual era o conceito de infância dos autores que escreviam esses textos. Ele denomina a criança retratada nesses textos como um “adulto em pequeno ponto”. Em carta a Godofredo Rangel Lobato explica: “Ah Rangel, que mundos diferentes, o do adulto e o da criança! Por não compreender isso e considerar a criança ‘um adulto em ponto pequeno’, é que

tantos escritores fracassam na literatura infantil e Andersen¹⁵ fica eterno” (LOBATO, 1964b, p. 347). Estamos em concordância com a apreciação de Monteiro Lobato, pois a análise dos livros *Contos Pátrios* e *Alma Infantil* nos revelou a imagem de uma criança que deveria comportar-se desde pequeno como um adulto.

Lobato critica essa forma de ilustrar a criança e deixa claro que, devido a essa maneira de enxergar a criança, os livros infantis do período fracassaram e autores clássicos permanecem. O autor nos mostra que os autores clássicos, de alguma forma, escreveram histórias com certos elementos e recursos que atendiam mais ao interesse de entreter a criança, do que de moralizá-la.

A possível crítica mais dura elaborada por Monteiro Lobato acerca do conceito de infância presente nos livros infantis republicanos foi materializada em uma conferência compilada ao livro *Conferências, artigos e crônicas* (1964c). Nesse artigo, cujo título é *A criança é a humanidade de amanhã*, Lobato inicia mostrando que “Livros, revistas e jornais infantis constituem instrumentos da arte de educar esses bichinhos – crisálidas donde vão sair os homens de amanhã. A que princípio devem obedecer?” (LOBATO, 1964C, p. 249). Sendo assim, se os diversos materiais de leitura infantil são utilizados para educar as crianças, Lobato se questiona qual deve ser o princípio que deve nortear a elaboração desses instrumentos.

O autor exemplifica um desses princípios que orientam a elaboração dos livros, fazendo menção a uma pedagogia:

Uma, a dos que consideram a criança como um homem em miniatura e pede que se dê a ela o mesmo alimento mental e moral que se dá ao homem, com redução apenas de dose. Critério dos farmacêuticos: para adultos, uma colher de sopa; para crianças, uma colher de chá. Em regra todos os professores de fraco descortínio psicológico batem-se pela vitória deste critério (LOBATO, 1964c, p. 249)

Nesse trecho, Monteiro Lobato afirma que uma das pedagogias que embasa a elaboração dos livros infantis do período é aquela que considera a criança como um adulto em miniatura. Essa pedagogia pressupõe que a mesma educação e moral oferecida aos adultos deve ser oferecida às crianças, só que em pequenas doses, isto é, proporcional ao seu tamanho. Por fim, mostra que os professores que

¹⁵ Hans Christian Andersen (1805-1875) foi um importante autor de histórias infantil, considerado por Carvalho (1982, p. 106) como o mais notável autor de literatura infantil e de “maior esteta da Literatura endereçada à criança e ao jovem adolescente”. Escreveu fábulas como “Patinho feio” e textos de tradições populares, como “A roupa nova do imperador”.

seguem essa pedagogia tem um “descortínio psicológico”, nos revelando a oposição do autor com relação a essa pedagogia. Por meio desse trecho, Lobato claramente nos afirma que para ele a pedagogia que embasa a elaboração de livros infantis do período concebe a criança como um adulto em tamanho reduzido.

O resultado dessa forma de produzir livros infantis tendo por base essa forma de conceber a criança foi apresentado pelo autor:

Em consequência surgiu toda uma flora de livros mais ou menos morais e instrutivos, escritos por professores e impostos por outros professores com influência na administração. Tudo ótimo, tudo perfeito, absolutamente em concordância lógica com o conceito de que a criança é um adulto reduzido em idade e estatura, e com a mesma psicologia. O defeito único desses livros está em que as crianças os refugam sistematicamente, como o organismo refuga sistematicamente o alimento que a sua natureza impele. Forçadas a se “recrearem” com tais livros, as crianças suportam-nos nas aulas ou fora delas como obrigação. Nunca os procuram espontaneamente. Elas também suportam o óleo de rícino, a erva-de-santa-maria – embora jamais bebam, espontaneamente, um cálice desse óleo ou uma xícara de bebida lombricida quando os encontram pelo caminho (LOBATO, 1964c, p. 250).

Para Monteiro Lobato, o grande contingente de livros infantis publicados nos primeiros anos da República eram destinados a instrução e a moralização das crianças. Por terem essa finalidade, seus autores estavam ligados a uma pedagogia, que acreditamos ser a tradicional, que tinha por base uma concepção de que a criança era um pequeno adulto. Lobato vincula, então, os livros escolares a uma pedagogia específica. No entanto, o autor explica que os livros não são de interesse das crianças, pois as crianças não podem se divertir com esses textos.

Nota-se, aqui, que Lobato distingue dois tipos de livros para crianças: os livros escolares e os livros para entretenimento. Os livros escolares são aqueles ligados a uma pedagogia que concebe a criança como adulto em miniatura, que não possuíam características singulares dessa faixa etária. A função desse livro é instruir e moralizar a criança de forma que ela suprima seus impulsos e se torne um cidadão civilizado e moralizado.

Os livros escolares são aqueles destinados ao entretenimento da criança. Para o autor, a função primordial de um livro não é instruir, como faziam os autores do período que produziam livros escolares. Para Monteiro Lobato, os livros devem ser um instrumento para entreter e divertir a criança. Além disso, eles não devem ser

procurados apenas nas escolas, mas deveriam ser lidos nos mais diversos momentos da vida de uma criança. Como um brinquedo, o livro deveria desenvolver prazer na criança, a ponto de ela procurá-lo no momento em que quer se divertir. Por isso, deve ser para a criança algo interessante e prazeroso.

Sendo assim, a partir da constatação de Lobato, acreditamos que os primeiros livros republicanos foram escritos pensando em uma criança que deveria agir e pensar como um pequeno adulto republicano. Primeiramente, a própria maneira de escrever o texto, com linguagem rebuscada, sem recursos como a imaginação e a fantasia, sem entretenimento, mas apenas ensinando algum conteúdo e certos valores que restringiam as ações da criança de expor seus impulsos e seus desejos, já nos indica que os autores não reconheciam que as crianças têm certas especificidades. Com uma visão utilitarista, as crianças eram para eles o futuro do país e por isso, desde cedo, deveriam comportar-se como adultos. Por isso, ao produzir livros de teor patriótico, carregado de valores morais e cívicos, os autores já tinham um objetivo claro: formar desde a mais tenra idade uma criança com valores de adulto, para atender ao projeto republicano de formar cidadãos úteis a República.

Em segundo lugar, nos detemos à figura da criança retratada nesses livros. Eles nos deixam entrever como os próprios autores almejavam que as crianças fossem. As personagens que figuravam as histórias desses livros, como mostrado principalmente em *Contos Pátrios*, tinham características próprias dos adultos: o comportamento, as responsabilidades, a forma de se vestir.

A crítica central empreendida por Monteiro Lobato acerca desses primeiros livros de literatura infantil estava, portanto, na figura da criança. Devido a essa imagem da criança presente nesses livros, Lobato acreditava que todos os aspectos desses livros eram inadequados às crianças do período e, assim, uma nova literatura infantil, essencialmente infantil e brasileira, deveria ser criada.

Além da crítica ao conceito de infância dos autores dos textos infantis brasileiros, nas cartas de Monteiro Lobato, buscamos outros pontos de desacordo do autor com relação aos primeiros textos de literatura infantil. Assim, nesse tópico, identificamos as críticas do autor acerca dos primeiros livros de leitura e os motivos que levaram o autor a elaborar uma literatura infantil tão distinta de seus antecessores, a ponto de diversos estudiosos (CAVALHEIRO, 1962a; LAJOLO, 2000) o classificarem como o precursor da literatura infantil brasileira. Um dos

pontos criticados por Lobato estava relacionado à falta de livros para crianças no período.

Em um tópico anterior, elencamos o grande contingente de textos infantis publicados nas primeiras décadas da República. Mesmo com a publicação de muitos livros para crianças no período, Monteiro Lobato acreditava que não existiam livros para as crianças brasileiras. Em algumas cartas enviadas a Rangel, Lobato nos deixa pistas de quais foram os livros que ele leu quando iniciou sua longa jornada de leituras: “Verde, verde, o ano inteiro! Tudo verde, como *O Menino Verde*, um álbum colorido com que me diverti em criança, companheiro de *João Felpudo*: Lembra-te disso? Pobres das crianças daquele tempo! Nada tinham para ler” (LOBATO, 1964b, p. 293).

Nessa carta, percebemos que Lobato identificou, sobretudo, a carência de livros de entretenimento, isto é, que não eram escritos para atender ao público escolar, mas que fossem elaborados para leitura das crianças fora da escola, para entretenimento. Dessa forma, devido a falta de livros de sirvam para as em vários momentos alertava para a inexistência de livros elaborados especialmente para as crianças e sua diversão, com temas e com recursos que realmente atendesse às singularidades e que interessasse o leitor infantil. Apesar disso, os textos que foram publicados diretamente para o público infantil naquele período correspondiam a um grande avanço na área da literatura infantil, pois era o início de uma longa jornada nesse campo.

Além de *O menino verde* e *João Felpudo*, Lobato mostra outros os livros que lia em sua infância e assim, nos alertou para uma realidade de seu período:

A biblioteca de meu avô é ótima, tremendamente histórica e científica. Merecia uma redoma. Imagina que nela existem o *Zend-Avesta*, o *Mahabarata* e as obras sobre o Egito de Champolion, Maspero e Breasted; e o Larousse grande; e o Cantú grande; e o Elysée Reclus grande; e inúmeras preciosidades nacionais, como a coleção inteira da *Revista Ilustrada* do Ângelo Agostini, a do *Novo Mundo* de J. C. Rodrigues e mais coisas assim. Há uma coleção do *Journal des Voyages* que foi o meu encanto em menino. Cada vez que naquele tempo me pilhava na biblioteca do meu avô, abria um daqueles volumes e me deslumbrava. Coisas horríveis, mas muito bem desenhadas – do tempo da gravura em madeira. Cenas de índios sioux escalpando colonos. E negros achantis de compridas lanças, avançando contra o inimigo numa gritaria. Eu ouvia os gritos... E coisas horrorosas da Índia. Viúvas na fogueira. Elefantes esmagando sob as patas a cabeça dos condenados. E tigres agarrados á tromba de elefantes. E índios da Terra do Fogo,

horrríveis, a comerem lagartixas vivas. E eu via a lagartixa bulir... e tragédias do centro da Ásia e lá nas Guianas. O rio Orinoco me impressionava muito. Eram os romances de aventuras de Gustave Aimard e Mayne Reid. Certa vez encontrei naquela biblioteca um álbum de fotografias que me tumultuaram o sangue: só mulheres nuas!... Mas não eram mulheres nuas, Rangel: eram nus do Salon (LOBATO, 1964a, p. 50).

Por meio da narração do autor, notamos que as crianças do período não liam livros infantis fora da escola, justamente por não existirem livros para essa categoria. Pela escassez de livro de qualidade, Lobato tinha contato com textos de adultos, não especificamente para leitura, mas em especial pelas ilustrações que chamavam sua atenção e lhe instigavam a imaginação. Excluindo o fato de Lobato desde pequeno demonstrar aptidão e gosto pelo desenho, por meio dessa carta a Godofredo Rangel, Lobato demonstra com clareza o quanto considera as ilustrações importantes, assegurando que antes mesmo do conteúdo, as ilustrações ajudam a chamar a atenção das crianças e desenvolver nelas o gosto pelo contato com os livros e, conseqüentemente, pela leitura.

Outro ponto criticado por Monteiro Lobato foi a adequação do texto a mente infantil. Como mostramos anteriormente, a crítica central empreendida por Monteiro Lobato aos livros de leitura infantil que antecederam os seus está no conceito de infância neles vinculados. Os autores do período que passaram a se preocuparam em escrever livros para crianças, os escreviam acreditando que os leitores eram “adultos em pequeno ponto” e que bastava transmitir valores e regras que formassem os cidadãos atuantes na recém instaurada República. Devido a esse conceito de infância, os autores escreviam livros como que elaborados para adultos. Eles não se preocupavam em adequar a literatura infantil à criança, isto é, não utilizavam os recursos necessários para tornar a leitura mais atrativa e interessante para a criança. Os livros serviam apenas para alcançar o projeto educacional em vigor no país.

No momento em que iniciou sua produção de textos infantis o autor enviou uma carta a Rangel, anexando o texto a pouco produzido. Nessa carta, o autor faz uma solicitação ao amigo: “Quero de ti duas coisas: juízo sobre a sua adaptabilidade à mente infantil e anotação dos defeitos de forma” (LOBATO, 1964b, p. 193).

A adaptabilidade à mente infantil estava ligada a inúmeros aspectos. Um desses aspectos é a linguagem. Por isso, Lobato não perdia de vista que seu

público era a criança. O fato de preocupar-se com a adaptabilidade desse público mostra o quanto ele considerava primordial uma literatura elaborada e adaptada especialmente para elas, isto é, uma literatura diferente da dos adultos. Para Rangel, explicou que ao escrever textos para crianças, deveria se lembrar que “[...] os leitores vão ser todos os Nelos¹⁶ deste país e escreve como se estivesse escrevendo para o teu” (LOBATO, 1964b, p. 275). Ressalta em outro momento que a tradução de um texto deveria ser feita “[...] em estilo que não perca de vista os leitores que vai ter – meninos” (LOBATO, 1964b, p. 281). Nesse sentido, ao definir que os textos deveriam ser destinados aos “Nelos” e aos “meninos”, Lobato restringe essa literatura a um grupo específico que necessitava de uma literatura própria.

Claramente o público alvo estava definido, e Lobato faz questão de destacar: “Os leitores vão ser crianças. Teu estilo estava muito ‘gente grande’” (LOBATO, 1964b, p. 267). Por meio dessa ressalva, percebemos que para ele, essa literatura específica para o público infantil deveria ter a linguagem e o estilo com menos elementos que caracterizam uma linguagem para adultos, isto é, a linguagem necessitaria ser propriamente infantil.

O autor de livros escolares João Kopke é um exemplo de autor que, para Lobato, fracassou na literatura infantil por não se preocupar com a adaptabilidade a mente infantil. Lobato fez críticas às fábulas de João Kopke, apontando que havia “[...] umas fábulas de João Kopke, mas em verso – e diz o Correia que os versos do Kopke são versos do Kopke, isto é, insultos e de não fácil compreensão por cérebros mais tenros” (LOBATO, 1964b, p. 193).

No trato particular da linguagem, um trecho do livro infantil *Reinações de Narizinho* publicado por Monteiro Lobato em 1931 nos ajuda a exemplificar como se configuraria uma linguagem que se adaptasse à mente infantil.

A moda de Dona Benta ler era boa. Lia “diferente” dos livros. Como quase todos os livros para crianças que há no Brasil são muito sem graça, cheios de termos do tempo da onça ou só usados em Portugal, a boa velha ia traduzindo aquele português de defunto em língua do Brasil de hoje. Onde estava por exemplo, “lume”, lia “fogo”; onde estava “lareira” lia “varanda”. E sempre que dava com um “botou-o” ou “comeu-o”, lia “botou ele”, “comeu ele” – e ficava o dobro mais interessante. Como naquele dia os personagens eram da Itália, Dona Benta começou a arremedar a voz de um italiano galinheiro que às vezes aparecia pelo sítio em procura de frangos; e

¹⁶ Lobato faz referência a Nelo, filho de seu amigo Godofredo Rangel.

para Pinóquio inventou uma vozinha de taquara rachada que era direitinho como o boneco devia falar (LOBATO, 1986d, p. 194).

Nesse trecho, Lobato nos mostra que quase todos os livros infantis que existiam no Brasil eram sem graça e o principal fator que caracterizava a falta de graça desses materiais era a linguagem com termos antigos e propriamente de Portugal. Utilizando a figura de Dona Benta como aquela que adaptaria a linguagem de antigos livros a uma linguagem mais atual, Lobato nos mostra que a linguagem infantil deveria ser acessível, com termos atuais e de fácil compreensão às crianças. Por isso, a adaptabilidade à mente infantil estava relacionada a uma linguagem específica, clara e atual, dentre outros fatores. Os livros só usados com português de defunto eram aqueles traduzidos em Portugal que chegavam no Brasil. Por esse motivo, os vocabulários eram desconhecidos no país e deveriam ser traduzidos para o português brasileiro. Quando traduzidos, a história se tornava muito mais interessante, pois se tornaria mais compreensiva.

As traduções e adaptações igualmente foram objetos de análise e reprovação de Monteiro Lobato, em se tratando da linguagem adequada à mente a infantil. Lobato contou a Rangel que estava a “[...] a examinar os contos de Grimm dados pela Garnier. Pobres crianças brasileiras! Que traduções galegas! Temos de refazer tudo isso – abrigar a linguagem” (LOBATO, 1964b, p. 275). Em outro momento, Lobato comentou: “[...] Estou precisando de um *D. Quixote* para crianças, mais correntio e mais em língua da terra que as edições do Garnier e dos portugueses. Preciso do *D. Quixote*, do *Gulliver*, do *Robinson*, do diabo!” (LOBATO, 1964b, p. 276). Nesses dois trechos, fazendo crítica à linguagem das traduções da editora Garnier, Lobato declarou a importância de elaborar uma literatura infantil empregando vocábulos em uso no Brasil, pois ela seria de mais fácil compreensão.

O trabalho da editora Laemmert com traduções foram apreciadas por Lobato, o que ratifica o posicionamento do autor sobre o uso de vocábulos desconhecidos ou pouco utilizados.

Quem sabe pode e quer você empreitar um serviço de que precisamos? Pretendemos lançar uma série de livros para crianças, como *Gulliver*, *Robinson*, etc., os clássicos, e vamos nos guiar por umas edições do velho Laemmert, organizadas por Jansen Müller. Quero a mesma coisa, porém com mais leveza e graça de língua. Cheio até que se pode agarrar o Jansen como ‘burro’ e reescrever aquilo em língua deslitalizada – porque a graça da maior parte dos

livros é sempre o excesso de 'literatura'. [...] Coisa que se faz ao correr da pena. É só ir eliminando todas as complicações estilísticas do 'burro' (LOBATO, 1964b, p. 233).

A linguagem infantil, portanto, deveria ser simples e clara ao seu público e todas as complicações que tornassem a leitura mais artística e aprimorada no estilo deveria ser eliminadas. Por isso, Lobato deu duras características a essas traduções e propõe uma saída para a deficiência de fábulas brasileiras na literatura do país. Lobato acreditava que além da escassez de textos desse gênero no país, os poucos que existiam tinham linguagem inadequada ao público infantil:

As fábulas em português que conheço, em geral traduções de La Fontaine, são pequenas moitas de amora do mato – espinhentas e impenetráveis. Que é que nossas crianças podem ler? Não vejo nada. Fabulas assim seriam um começo da literatura que nos falta. (LOBATO, 1964b, p. 104)

Pela inexistência de textos no Brasil, Lobato chamou a atenção para a necessidade de criar textos infantis cuja linguagem fosse simples e pueril, sem complicações e termos desconhecidos. Anos depois, Lobato preencheu essa lacuna, introduzindo nas histórias do *Sítio do Pica-Pau Amarelo* algumas fábulas com características brasileiras, seja utilizando uma linguagem mais brasileira seja inserindo nas histórias animais da fauna brasileira e locais nacionais.

Sendo assim, a linguagem não foi o único elemento do texto analisado por Lobato. Outros elementos textuais presentes nas traduções e adaptações das mais importantes editoras foram objeto de análise do autor, como o espaço e as personagens. Podemos adotar como exemplo as fábulas traduzidas. Lobato ponderou: “Ora, um fabulario nosso, com bichos daqui em vez dos exóticos, se for feito com arte e talento dará coisa preciosa” (LOBATO, 1964b, p. 104). As personagens das fábulas traduzidas no Brasil, em geral, eram animais que não existiam na fauna brasileira e a moral da história, muitas vezes, não se adequava aos comportamentos que deveriam formar um cidadão brasileiro.

Os locais adotados para narrar a história eram aqueles nos quais a história fora escrita. Uma tradução famosa que circulou o Brasil foi *Coração de Edmond de Amicis*. Sobre essa história: “É de tal pobreza e tão besta a nossa literatura infantil, que nada acho para a iniciação dos meus filhos. Mais tarde só poderei dar-lhes o *Coração de Amicis* – um livro tendente a formar italianinhos...” (LOBATO, 1964b, p.

104). Como mostramos anteriormente, as personagens dessa história foram criados para formar italianos e o espaço onde a história ocorreu era a Itália. Por isso, essa narrativa não era adequada à leitura dos pequenos brasileiros, pois os valores por ela transmitidos em nada se adequavam ao que era almejado para a formação do cidadão brasileiro.

Lobato expôs a necessidade de criar textos brasileiros que valorizassem os diversos elementos do país e que considerasse a nacionalidade dos leitores, que eram brasileiros. No entanto, alertou que esses textos não deveriam ser como os textos escolares patrióticos e ufanistas do período. Já mostramos que Lobato defendia a necessidade de valorizar os elementos brasileiros, visto que no Brasil havia uma contemplação de tudo o que era europeu. No entanto, os textos não deveriam ser como aqueles escritos por autores românticos, pois eles falseavam a realidade brasileira.

Sendo assim, quando se trata dos temas abordados nos livros infantis, se opôs-se insistentemente à ideia de que essas obras deveriam somente transmitir valores morais e regras sociais importantes à República, com ênfase naqueles livros patrióticos e ufanistas de redenção a pátria, pois eles falseavam a realidade e mostravam um país que não era real. Portanto, Lobato critica essencialmente os livros escolares do período, por serem eles quase em sua maioria, como apresentamos, livros patriótico e nacionalistas.

Ao traçar um panorama geral dos temas abordados nesses livros infantis (e escolares) publicados a partir de 1890, sintetizamos os temas desses livros em conteúdos prioritários, como nacionalismo, patriotismo, civismo, intelectualismo e moralismo e religiosidade. A exemplo de livros europeus, como *Coração*, que apregoavam o “[...] amor à pátria, sentimento de família, noções de obediência, prática das virtudes civis” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 33) e buscavam educar crianças modelares, os livros brasileiros seguiam essa mesma linha. Um exemplo é o livro *Através do Brasil*, livro que serviu de instrumento para a difusão do civismo e do patriotismo, “[...] sugerida e sublinhada pela alusão a episódios e heróis brasileiros e pela exaltação da natureza”.

Para Lobato, os autores que produziram obras no Brasil nos anos iniciais da Primeira República tinham intenções claras com relação aos valores transmitidos e aos conteúdos neles inseridos.

Não me lembro do que li ontem, mas tenho bem vivo o *Robinson* inteirinho – o meu *Robinson* de onze anos. A receptividade do cérebro infantil ainda limpo de impressões é algo tremendo – e foi ao que o infame fascismo da nossa era recorreu para a sórdida escravização da humanidade e supressão de todas as liberdades. A destituição em curso vai ser a maior da história, porque os soldados de Hitler leram em criança os venenos cientificamente dosados do hitlerismo – leram – como eu li o *Robinson* (LOBATO, 1964b, p. 346).

A mente infantil era considerada por Lobato limpa e livre de todo e qualquer tipo de influências e, por isso, poderia ser depositada nela qualquer tipo de ideologia. Como já explicado anteriormente, no caso brasileiro, buscava-se por meio da educação e da leitura a padronização de comportamentos e de sentimentos com relação à pátria. Por esse motivo, os temas predominantes nos livros destinados às crianças objetivavam incutir no pequeno leitor, desde muito cedo, certos comportamentos e sentimentos que um país de regime republicano precisava para se consolidar.

Lobato posicionava-se contra essa perspectiva:

Ando com várias ideias. Uma: vestir à nacional as velhas fabulas de Esopo e La Fontaine, tudo em prosa e mexendo nas moralidades. Coisa para crianças. Veio-me diante da atenção curiosa com que meus pequenos ouvem as fábulas que Purezinha lhes conta. Guardam-nas de memória e vão recontá-las aos amigos – sem, entretanto, prestarem nenhuma atenção a moralidade, como é natural. A moralidade nos fica no subconsciente para ir se revelando mais tarde, à medida que progredimos em compreensão. (LOBATO, 1964b, p. 104).

Ao observar a recepção da história contada por Purezinha, sua esposa, por seus filhos, Lobato conclui que eles guardavam as histórias e as contava para seus amigos, no entanto, as moralidades eram esquecidas no momento em que as histórias eram relatadas aos amigos. A partir dessa observação, Lobato conclui que as crianças não guardavam os valores morais que as histórias pregavam. No entanto, ele não descarta sua necessidade, pois ele acreditava, como mencionado, que certos valores deveriam ser incutidos na mente infantil quando na infância, pois serão compreendidas e colocadas em prática no futuro.

Quando se trata, porém, de qualquer tipo de história que priorize as ideias nacionalistas e patrióticas, Monteiro Lobato tinha ideia antagônica, seja na literatura infantil ou na literatura para adultos.

Minha ojeriza contra o ‘patriotismo’ e o ‘nacionalismo’ que o Nogueira, o Bilac, o Sura e outros andam a lançar, vem duma coisa orgânica em mim: o “*Amicus Plato sed magis amica veritas*”. Ponho sempre a verdade no topo. Ponho sempre a verdade no topo – e não há verdade possível em nada visto através dos óculos desnaturados de qualquer apaixonamento – seja patriotismo, nacionalismo, hermismo, civismo, etc. Tudo isso não passa de políticas partidárias, de que os filósofos naturalmente se afastam. (LOBATO, 1964b, p. 80).

Em suas histórias infantis, Lobato se posiciona com relação ao patriotismo e mostra que esses textos ilustram uma falsa ideia do Brasil em que viviam. Sua posição com relação aos livros didáticos do período não era antagônica:

O menino aprende a ler na escola e lê em aula, à força, os horrorosos livros de leituras didáticas que os industriais do gênero impingem nos governos. Coisas soporíferas, leituras cívicas, fastidiosas, patrióticas, Tiradentes, bandeirantes, Henrique Dias, etc. Aprende assim a detestas a pátria, sinônimo de seca, e a considerar a leitura como um instrumento de suplício (LOBATO, s. d., p. 84).

Nesse trecho, Monteiro Lobato critica, então, que os livros didáticos indicados pelo governo a favor dos políticos do momento buscam impregnar nas crianças certos sentimentos com relação a pátria. Para Lobato (s. d.), essa maneira de ensinar desenvolve na criança, não amor pela nação, mas sentimentos de repúdio pela nação e o desgosto pela leitura.

Tendo isso em vista, propõe uma nova forma de ensinar os conteúdos relacionados ao país:

Mas Emília, que está agora ‘estratosférica’, não acredita em pai ou professor, que pertencem ao gênero *Homo sapiens* e ela sorri da sapiência do homem. Quer ouvir a história da América, sabe da boca de quem? Do Aconcagua, Rangel! E isso, diz ela, porque só o Aconcagua pode ter a necessária isenção do ânimo para contar a coisa como realmente foi, sem falseações patrióticas, nacionalísticas, raciais ou *humanas*... (LOBATO, 1964b, p. 346).

Nesse sentido, podemos notar que Lobato acreditava na necessidade de apresentar os elementos brasileiros, sem, no entanto, exaltá-los e falseá-los. A história da América seria contada como forma de adicionar conhecimento histórico

aos seus leitores, não para como forma de ressaltar a América em detrimento de outras nações. Além disso, a história seria contada de maneira lúdica e maravilhosa.

Em vários livros, como *História do mundo para as crianças*, Lobato contou a história de outros países e nações, o que nos comprova que seu principal objetivo era disseminar conhecimentos gerais. Portanto, ele defendia de que a criança poderia aprender todos os conteúdos para ela importantes, inclusive aqueles aparentemente mais complexos e que só poderiam ser ensinados aos adultos. Os mais complexos dos conteúdos poderia ser facilmente ensinado a uma criança com uma linguagem simples e propriamente infantil.

A literatura infantil, portanto, é um desses recursos que atrelaria o ensino de conteúdos diversos, com uma linguagem infantil. Lobato atribui à literatura infantil grande responsabilidade na formação da criança e, por isso, deve adequar-se aos seus interesses. Ele assegurava que a criança é o homem de amanhã e que, por isso, os conteúdos levantados em seus livros devem falar-lhe à imaginação e ensinar-lhe o que é importante. O autor estava instigado pelo interesse em produzir obras puramente infantis impregnadas de conteúdos interessantes com uma linguagem propriamente infantil. Analisemos, portanto, parte da obra literária infantil do autor e de que forma ele alterou essa antiga forma de produzir textos infantis.

3. A LITERATURA INFANTIL DE MONTEIRO LOBATO

Nesta seção, enfatizaremos a literatura infantil de Monteiro Lobato, produzida a partir da década de 1920. Para tanto, faz-se necessário apresentar, de início, os condicionantes históricos, mormente os educacionais, do momento da elaboração com os quais Lobato dialogou para elaborar seus livros infantis. Por isso, apresentamos a história do pensamento escolanovista no Brasil e as suas repercussões na obra infantil produzida por Monteiro Lobato. Para tanto, procuramos de início contextualizar a Escola Nova no Brasil e analisar o principal documento desse paradigma educacional no Brasil, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), em especial a concepção de infância vinculada a esse ideário.

Em seguida, buscamos investigar de que forma Monteiro Lobato teve contato com esse ideário. Por isso, analisamos nas cartas de Monteiro Lobato e nas biografias sobre ele os momentos de contato com o novo paradigma instaurado no país. Por fim, nos debruçaremos nas obras *Reinações de Narizinho* (1931), *História do mundo para as crianças* (1933), *Geografia de Dona Benta* (1935) e *Serões de Dona Benta* (1937), do autor Monteiro Lobato para investigarmos nelas em que momentos e sob quais aspectos os pressupostos escolanovistas estiveram presentes em sua obra, em especial no novo tratamento dado a infância.

3.1 O contexto educacional da introdução do ideário escolanovista no Brasil

Para compreendermos a atuação do ideário da Escola Nova no Brasil faz-se necessário regredirmos para os anos finais do século XIX. O movimento da Escola Nova chegou ao Brasil em um momento em que esse ideário educacional já era o paradigma pedagógico mais utilizado nos países da Europa e nos Estados Unidos. Por isso, mostraremos quando e como esse ideário se desenvolveu mundialmente para, em seguida, apresentarmos a vertente brasileira do movimento.

A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino, que buscava reajustar a educação a novas situações e acontecimentos mundiais por meio de bases inovadoras e ensaio de instrumentação mais eficaz. Tratava-se de uma revisão crítica dos meios e recursos tradicionais do ensino, que passou a admitir como função geral do processo educativo o desenvolvimento individual de

capacidades e aptidões. Sendo assim, o movimento da Escola Nova buscava a renovação do ensino com a introdução de certos conhecimentos em ascensão no período.

Os pressupostos escolanovistas chegaram ao Brasil, se confrontados a outros países, tardiamente. Nagle (1978, p. 240) assegura que, se compararmos as principais etapas do desenvolvimento histórico desse paradigma em uma dimensão universal, observaremos que “[...] quatro etapas¹⁷ já se haviam sucedido, no desenvolvimento histórico geral do escolanovismo, enquanto no Brasil não havia sido atingida nem a primeira”.

Observamos, assim, que o Brasil refletia um movimento mais amplo, com tendências mundiais. Era um novo paradigma pedagógico que estava em ampla disseminação em diversos países da Europa e nos Estados Unidos. O autor Lourenço Filho (1897-1970) publicou no ano de 1930 o livro *Introdução ao Estudo da Escola nova* que, segundo Saviani (2008), foi o primeiro livro empenhado em divulgar esse ideário no Brasil sistematicamente (SAVIANI, 2008). Nele, Lourenço Filho (1978) nos ajuda a compreender certos aspectos do contexto econômico e político em escalas mundiais que justificavam a necessidade de uma nova configuração escolar, ou, como o título do primeiro capítulo denota, o *Movimento da Escola Nova e suas bases históricas*.

De acordo com seus pressupostos, a Escola Nova revisava, com um conjunto de novos princípios, as formas tradicionais de ensino. De início, os princípios eram resultado de uma nova compreensão das necessidades da infância, a partir de estudos pioneiros na área da biologia e psicologia, mas depois se relacionaram às novas funções assumidas pela escola devido as mudanças na vida social, visto que, para esse autor, todos os aspectos da formação humana não eram independentes de influência da organização da vida social. O autor retoma um período da história e da um importante exemplo para uma melhor compreensão sobre a relação entre a vida social e a escola:

¹⁷ Nagle (1978, p. 240) apresenta as quatro etapas mundiais do desenvolvimento da Escola Nova: “[...] de 1889 a 1900 – primeira fase -, foram criadas as primeiras escolas novas, o que mostra que o momento não apareceu como resultado de pura especulação. A segunda, de 1900 a 1907, é a de formulação do novo ideário educacional, por meio das diversas correntes teórico-práticas, quando se destaca a atuação de Dewey [...]. De 1907 a 1918 – terceira fase – ocorrem a criação e a publicação dos primeiros métodos ativos, ao mesmo tempo que é um período de maturidade das realizações. Finalmente, a fase que vai de 1918 em diante, de difusão, consolidação e oficialização das ideias e dos princípios, dos métodos e das técnicas do escolanovismo” (NAGLE, 1978, p. 240)

As primeiras escolas haviam sido criadas em sociedades de singela composição, em que a ação da família, da igreja e da comunidade próxima era bastante à formação educadora. De fato, eram essas instituições e não a escola, que produziam os tipos necessários à manutenção da estrutura social. As atividades profissionais, a que a maior parte da população se destinava, não exigiam aprendizagem *escolar*. A iniciação, ou mesmo formação completa para o trabalho, era dada pelos pais e parentes. Ademais, como se tinha por justo e natural que o destino profissional fosse predeterminado pela situação social e econômica das famílias, tendia-se à perpetuação da estrutura social existente (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 19).

Dessa forma, Lourenço Filho mostra, então, que a formação completa para o trabalho que mantinha a estrutura social vigente não exigia uma instituição cujos conhecimentos eram sistematizados, como a escola. A partir do momento em que o modo de produção foi alterado e as indústrias se multiplicaram, a formação escolar tornou-se necessária à maior parte da população. Nessa ocasião, não ocorreram, segundo ele, mudanças no trabalho escolar em geral, mas certa inadequação começou a ser observada, e que, devido a elas, todo o trabalho escolar deveria ser mudado.

De fato, o autor explica que ocorreu um considerável aumento no número de escolas na maioria dos países. No entanto, apesar dessa alteração quantitativa, não aconteceram mudanças no trabalho escolar, visto que os alunos continuavam a aprender conteúdos tradicionais, de maneira tradicional¹⁸. Um dos motivos apontados pelo autor para este estado da educação é o fato de que a criança não era alvo de interesse especulativo, isto é, não se admitia “[...] que essa idade devesse ser objeto de *investigação sistemática* [...]” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 21). Esse interesse pela educação da criança surgiu, segundo o educador, senão no século passado e, em relação a alguns desses ramos, ainda mais tarde.

Com o aumento das escolas e, conseqüentemente, das matrículas, a escola passou a admitir alunos das mais variadas condições físicas (de saúde), sociais e culturais. No entanto, os procedimentos tomados na escola apresentavam resultados positivos para alguns alunos, mas não para outros, o que levou educadores do período a buscarem respostas para essa situação.

¹⁸ Filho (1978, p. 21) elenca quais eram os conteúdos ensinados nessas escolas: “Nos graus inferiores, continuavam os alunos a aprender os rudimentos da leitura, escrita e aritmética; nos demais, a memorizar lições de que muitas vezes não chegavam a compreender o conteúdo. De modo geral, a ordem nas classes era obtida sob temor de castigos, inclusive castigos físicos”

Do interesse em regular as atividades dos mestres, ou do ano unilateral de *ensinar*, impondo noções feitas, passou-se a procurar entender os discípulos no ato de aprender, em circunstâncias a isso favoráveis ou desfavoráveis segundo as condições individuais de desenvolvimento (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 21).

Nesse sentido, notamos duas diferenças essenciais entre a corrente pedagógica em desenvolvimento e aquela em vigência: a individualidade. Enquanto uma concebia todos os alunos e seu aprendizado como único e sem diferenças, a outra previa que cada aluno apresentava uma especificidade no ato de aprender que o distinguia dos demais e, por isso, a necessidade de um ensino que leve em consideração as características individuais de cada aluno.

Por isso a introdução de diferentes linhas da psicologia nos estudos educacionais. Na compreensão do que sejam as condições individuais do desenvolvimento, diversas áreas do conhecimento ganharam espaço, em especial a psicologia. Dentre elas, cita Lourenço Filho (1978), a pedologia (ciência que une aspectos biológicos, psicológicos e educativos), a antropologia pedagógica, a biologia educacional, a psicopedagogia, e diferentes linhas da psicologia, como a psicologia evolutiva, da aprendizagem, das diferenças individuais, dos anormais, das matérias de ensino e da personalidade. Surgiu, a partir desses estudos, uma pedagogia experimental que, após promissores resultados, geraram estudos, publicações em revistas, a criação de cursos e institutos. Desenvolveu-se, assim, uma pedagogia científica, expressão que, segundo o autor, era corretamente empregada.

O autor aponta outros fatores para a expansão de inúmeras escolas no decorrer do século XIX:

Concorriam para ela razões políticas por expansão das ideias democráticas, e outras derivadas de transformações da vida econômica. O trabalho industrial começava a modificar muitas regiões, descolando do campo para as cidades consideráveis grupos de população; maiores aplicações tecnológicas transformaram os transportes facilitando o intercâmbio comercial e a melhoria das comunicações; cresciam e se higienizavam as cidades; o aumento vegetativo das populações alcançava novo ritmo. Certas ideias de mudança da vida político-social encontraram, assim, possibilidades de afirmação e desenvolvimento. O princípio de que a cada nação devesse surgir de grupos de um mesmo tipo de cultura, dando origem a estados de base nacional, tornou-se pacífico. A mesma língua, e costumes, comunidade de ideias e aspirações gerais, deveriam compor o núcleo de cada nação, ou unidade política, com

fundamento na expressão da vontade do povo através de governos representativos (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 22)

O processo de industrialização e a consequente urbanização, bem como certos ideais que se propagaram que pregavam a necessidade de homogeneização da nação, concorreram para destacar a escola como instituição que educaria o povo. Assim, segundo Lourenço Filho, a escola passou a ser nesse contexto, um instrumento de construção política e social. Portanto, os governos tinham a responsabilidade de garantir o ensino ao povo, por meio da organização da instrução pública. Então, durante todo o século XIX, países da Europa, Ásia e América começaram a organizar a instrução pública por meio de ministérios. A organização da instrução pública no Brasil aconteceu somente em 1890, em um âmbito federal de administração escolar, quando se criou o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, que uniu, num mesmo órgão, serviços distintos, mas foi uma forma de o Estado assumir a administração pública dos negócios da educação (NAGLE, 1976).

Os processos educativos começaram a ser repensados integralmente no contexto da expansão dos sistemas públicos de ensino, resultando em estudos para a formulação de uma nova pedagogia, em que estivesse com consonância com a ordem social vigente. As primeiras escolas novas expressamente intituladas surgiram em países da Europa como Inglaterra e França depois de 1880, assim como trabalhos publicados de observação experimental da aprendizagem e ensaios de medida das capacidades mentais e rendimento do trabalho escolar. A expansão das ideias do movimento atingiu vários países, a ponto de compor uma entidade de caráter nacional (LOURENÇO FILHO, 1978).

Após a exposição do movimento histórico mundial, é importante apontar considerações específicas do caso Brasil, para melhor entendimento do movimento da Escola Nova no país. Nesse período da história mundial, as transformações só podiam ser compreendidas na relação estabelecidas com o Velho Mundo e com a América, visto que, segundo Machado (2009, p. 104), o capital “[...] que não tem nacionalidade nem mesmo fronteira, impele todos os países a adotar sua lógica e contradições”. Seguindo essa lógica, as idéias tornaram-se universais, sendo elas adaptadas de acordo com a especificidade de cada país. O mesmo aconteceu com os novos ideais pedagógicos, que se proliferaram na Europa e nos Estados Unidos e

estenderam-se ao Brasil. A partir da influência dos debates internacionais, no século XIX difundiu-se no Brasil a ideia da necessidade de criar a escola popular.

Se fizermos uma retomada do contexto histórico do final do século XIX, que apresentamos no primeiro tópico desse trabalho, vemos que além da instauração da República no país e a queda do regime imperial, outros fatores ocasionaram em grandes mudanças na vida nacional e que foram responsáveis pela mudança do paradigma educacional, como o primeiro surto industrial e o estabelecimento de uma política imigratória, a abolição da escravidão no Brasil e a organização de um trabalho livre. Muitas transformações aconteciam no país em decorrência desses marcos, como a influência das forças armadas na política brasileira, mudanças econômicas e sociais no campo e na cidade, com o crescimento da população urbana e a crescente industrialização.

A economia do país era agrária e o café era o produto mais cultivado e exportado pelo país. Desde 1808 e com a Independência brasileira (1822), o Brasil dependia economicamente da Inglaterra, maior potência mundial do período, pois de lá vinham todos os produtos fabricados nas grandes indústrias inglesas e o Brasil as exportava em troca do café, principal produto aqui produzido. Lemme (2005) relata que apesar de a agricultura ser a base da economia do país, ela era atrasada. A partir da eclosão da Primeira Grande Guerra, o processo de industrialização no Brasil entrou em ritmo acelerado, pois o país foi impedido de receber produtos europeus, alargando a necessidade de expandir e diversificar a indústria local.

A mudança da economia brasileira agrícola para a industrial aconteceu por inúmeros motivos. A própria abolição da escravidão, no ano de 1888, tem seus motivos, dentro muitos outros, no processo de industrialização do país, como mostrado no início desse trabalho. Nos primórdios do desenvolvimento industrial, a indústria clamava por mão de obra qualificada, isto é, de trabalhador assalariado, visto na figura do imigrante que, fugindo da crise européia e buscando melhores condições no país, preencheriam as vagas de trabalhadores qualificados para a indústria brasileira. Por isso a necessidade de uma política de libertação dos escravos e abertura dos portos para o imigrante.

A crise do século XIX intensificou o êxodo rural no Brasil, ampliando o processo de industrialização, inclusive a melhoria dos transportes. Como mostramos anteriormente, os negócios do café auxiliaram o desenvolvimento da indústria no

país. Segundo esses autores, a agricultura necessitava da ampliação das estradas de ferro para escoar seus produtos.

A ampliação das estradas de ferro foi importante não apenas porque permitiu o escoamento mais rápido e a custos bem menores do café, nosso principal produto de exportação. Na verdade, as ferrovias constituíram-se na base de um processo de urbanização e industrialização. Com efeito, em torno de cada estação desenvolvia-se um núcleo urbano e constituíam-se oficinas de manutenção que absorviam mão-de-obra imigrante para as tarefas mecânicas de manutenção, reparo e substituição de peças das locomotivas e vagões, emergindo o gérmen de atividades industriais (SAVIANI, 2008, p. 188).

Nesse sentido, além da substituição da mão-de-obra negra pela do imigrante, a crise do século XIX e o êxodo rural, o desenvolvimento das ferrovias auxiliaram na ampliação das indústrias. Após a Primeira Guerra Mundial, o Brasil foi impedido de exportar produtos industrializados da Inglaterra, emergindo assim a necessidade de melhor, expandir e diversificar a indústria para a produção de seus próprios produtos.

A industrialização, portanto, implicavam, dentre outros fatores, no surgimento do trabalho assalariado, na urbanização, no incentivo a imigração e na divisão do trabalho, além da formação de novas camadas sociais, como a classe média. Os imigrantes que aqui chegaram para ocupar o quadro de trabalhadores do país, segundo Lemme (2005) eram portadores de uma educação aprimorada, elementar, profissional, e mesmo de nível secundário, ou seja, maior nível de educação formal, além do profissional. Assim, pressionavam por uma melhoria na qualidade de ensino, que ainda era precária.

No entanto, muito mais que a pressão dessa nova classe trabalhadora, a educação passou a ganhar papel de destaque, no sentido de promover o desenvolvimento das indústrias. A economia promovia o desenvolvimento industrial e isso só era possível pela educação. A nova crença que se difundia era que ela prepararia o homem para essa nova forma de produção. A industrialização exigia:

[...] a utilização de novos maquinários, o desenvolvimento das estradas de ferro, do telégrafo, do correio, enfim, o incremento dos transportes e meios de comunicação. Contudo, para promover transformações mais amplas que preparassem o trabalhador nacional para as novas relações de trabalho, apresentava-se a educação do indivíduo. Esta transmitiria a cultura necessária à

expansão do capitalismo e à integração do Brasil ao mercado globalizado que vinha se evidenciando desde o final do século XIX, em uma fase da sociedade burguesa dominada por Lênin (1987) Imperialismo (MACHADO, 2009, p. 106).

Nesse sentido, o desenvolvimento econômico do país dependia da instrução do trabalhador atuante nas indústrias. Além disso, a instituição da República exigia da população o voto. Naquele período, somente os cidadãos alfabetizados podiam votar. Então, para sustentar o novo regime, exigia-se maior quantidade de cidadãos atuantes por meio do voto. Assim, a alfabetização proporcionava ao povo a aquisição de direitos políticos. A educação era vista como aquela que prepararia o povo para esse novo regime, pelo exercício da cidadania com o voto, e para a formação do homem especializado para o novo modo de produção em ascensão no país. Por isso, colocou-se a necessidade de um “[...] modelo educacional condizente com uma sociedade moderna e civilizada” (MACHADO, 2009, p. 106).

Ao expor um quadro da situação da educação brasileira nos primeiros anos da República, Lemme (2005) nos mostra que o Brasil era um país de analfabetos, visto que as poucas escolas públicas que existiam eram freqüentadas pelas crianças de classe média, e os ricos estudavam em escolas particulares, ou contratavam professores particulares, como aconteceu com Monteiro Lobato. Fernando de Azevedo (1971) esclarece que a educação primária recebia somente a décima parte da população em idade escolar e o ensino reduzia-se ao ensino da leitura, escrita e cálculo, mas apresentava-se mal orientada não somente em relação às necessidades mais reais do povo, mas aos próprios interesses da unidade e coesão nacionais.

Essa realidade começou a ser alterada a partir dos anos de 1920, quando as inúmeras transformações sociais, econômicas e políticas ocorridas no século XIX começaram a se manifestar por meio de movimentos sociais. Como exemplo, podemos citar o tenentismo, movimento da mocidade militar que lutava contra o predomínio das oligarquias agrárias (com destaque na hegemonia entre Minas e São Paulo pela política do café com leite) na política (LEMME, 2005; FAUSTO, 1999). Outro exemplo foi a Semana da Arte Moderna em 1922, movimento no campo das artes que buscava recuperar e introduzir na arte brasileira aspectos tipicamente brasileiros

O movimento modernista estendeu sua influência no campo da educação e na importância de olhar, sem falseamento, a realidade da educação brasileira. A partir dessa maneira de olhar a educação, constatou-se a precariedade na organização e nos métodos de ensino. Esse é também o período em que se depositou na educação enorme valor, como aquela que mudaria a realidade do país. A esse momento, Nagle (1978) denominou de *O entusiasmo pela educação*, por tratar-se de um movimento de 'republicanização da República' pela difusão do ensino, por meio de um movimento tipicamente estadual, de matiz nacionalista e principalmente voltado para a escola primária, a escola popular.

Acreditava-se que a educação resolveria todos os problemas que o país enfrentava. A falta de esclarecimento da população impedia com que todos vissem a realidade e tentassem modificá-la. Assim, por meio da difusão do processo educacional, todos os problemas de ordem política, econômica e social seriam resolvidos. Para Nagle (1978, p. 263), a “[...] percepção ‘romântica’ dos problemas da sociedade brasileira e de suas soluções resulta numa superestimação do processo educacional: regenerador do homem, ele é, conseqüentemente, o regenerador de toda a sociedade”. Assim, foi a partir dos anos de 1920 que se percebe que a questão da educação das massas populares se colocou. Ao invés de formar a elite detentora de todo saber, a questão que se colocava nesse período era o de alfabetizar a população. Anísio Teixeira defende que

[...] a escola não mais poderia ser a instituição segregada e especializada de preparo de intelectuais ou “escolásticos”, mas deveria transformar-se na agência de educação dos trabalhadores comuns, dos trabalhadores qualificados, dos trabalhadores especializados em técnicas de toda ordem e dos trabalhadores da ciência nos seus aspectos de pesquisa, teoria e tecnologia (TEIXEIRA, 1968, p. 17).

Portanto, apesar desse olhar romantizado com o qual a educação passou a ser encarada, o entusiasmo pela educação gerou resultados positivos: a educação ganhou destaque, o que ocasionou em discussões e reformas na educação do país. (NAGLE, 1978). No âmbito das discussões, podemos destacar as *Conferências Nacionais de Educação* organizadas pela Associação Brasileira de Educação¹⁹. Em

¹⁹ Sobre essa associação, Nagle (1976, p. 123) explica que a “[...] Associação Brasileira de Educação foi fundada em 1924, por iniciativa de Heitor Lira. A ABE representou a primeira e mais ampla forma de institucionalizar a discussão dos problemas da escolarização, em âmbito nacional; em tomo dela

se tratando das reformas, destacamos as reformas estaduais no âmbito da escola primária e normal.

Foi no período das reformas estaduais de ensino que o ideário escolanovista efetivamente se estabeleceu no Brasil. No entanto, antes das reformas, o ideário escolanovista já se fazia presente no Brasil. As ideias que pregavam a renovação dos métodos e processos de ensino, vindo da Europa e dos Estados Unidos, começavam a ser introduzidos no país e a conquistar adeptos:

Esse movimento de renovação escolar, que passou a ser conhecido como o da 'Escola Nova' ou 'Escola Ativa', baseava-se nos progressos mais recentes da psicologia infantil, que reivindicava uma maior liberdade para a criança, o respeito as características da personalidade de cada uma, nas várias fases de seu desenvolvimento, colocando o 'interesse' como o principal motor da aprendizagem (LEMME, 2005, p. 167).

A penetração do movimento da Escola Nova no Brasil aconteceu em duas fases, estabelecidas por Nagle (1976). Dos últimos anos de regime imperial à 1920 temos a primeira fase, a fase dos antecedentes, que consistiu na modesta infiltração dos procedimentos, ideias e princípios, de forma que criou condições facilitadoras para a segunda fase, a fase de difusão mais sistemática e ampla do ideário. O autor cita alguns momentos em cujo novo ideário pedagógico foi divulgado:

[...] determinados elementos de encontram na reforma Leôncio de Carvalho, no "Parecer" de Rui Barbosa sobre a reforma do ensino primário, na fundação de escolas pelas diversas correntes do protestantismo, na "Exposição Pedagógica" de 1883, na criação do "Pedagogium", na reforma da instrução pública paulista, realizada por Caetano de Campos, na introdução do método da "intuição analítica", ainda nas escolas paulistas, na primeira administração de Oscar Thompson; a mesma interpretação deve ser dada à criação de laboratórios de psicologia e pedagogia – especialmente montado por Ugo Pizzoli na Escola Normal da Praça, em São Paulo, bem como a determinados aspectos do conteúdo de obras sobre a educação –

se reuniram as figuras mais expressivas, entre os educadores, políticos, intelectuais e jornalistas, e sua ação se desdobrou na programação de cursos, palestras, reuniões, inquéritos, semanas de educação e conferências, especialmente as conferências nacionais de educação. Será por meio de tais iniciativas que a preocupação com os problemas educacionais se alastra e se sistematizam as discussões. Com isso, procurava realizar a sua divisa, proposta nos seguintes termos: 'Ao cabo de mn século de independência, sente-se que há apenas habitantes no Brasil. - Transformar estes habitantes em povo é o programa da Associação Brasileira de Educação". Na realidade, com a sua fundação, os grandes debates sobre a escolarização se deslocam, de certa maneira, do Congresso Nacional e se irradiam por mais amplos ambientes, especialmente os meio educacionais.

por exemplo, trabalhos de Ciridião Buarque, Sampaio Dória ou o “Anuário do Ensino do Estado de São Paulo”, de 1917 (NAGLE, 1976, p. 239).

Podemos destacar a reforma na Escola Normal (1890), ornamentada por Caetano de Campos em São Paulo, já exposta nesse trabalho. Os primeiros passos para a disseminação da nova corrente pedagógica em ascensão no país foram dados com a criação da escola-modelo em São Paulo. O autor explica que a criação dessa modelo escolar em numa das mais desenvolvidas cidades do país contribuiu para abrir caminho para a aceitação da ‘nova pedagogia’. Trata-se, nesse sentido, como a pouco mostrado, de uma escola que seria molde para as demais escolas primárias de todo o país, cujo paradigma pedagógico impresso e a ser seguido era o escolanovismo. Portanto, a primeira tentativa de organizar a educação popular no país foi também o primeiro veículo de disseminação e implantação da nova pedagogia em esfera pública. Os ideais da Escola Nova, nesse sentido, saíram do âmbito teórico, para serem postos em prática.

No entanto, Nagle (1976) assegura que essas experiências realizadas nas primeiras décadas da República foram apenas uma preparação do terreno para a efetiva entrada desse ideário anos depois. O que realmente se privilegiou na primeira fase era introdução da dimensão cívico-nacionalizadora da escolarização. Devido ao ambiente de pessimismo que se instalou após a proclamação da República e a desilusão da República-educadora, a formação cívica e moral ganharam central importância. Observou-se um esforço para produções de natureza cívico-pedagógica das correntes nacionalistas e para a alfabetização do povo brasileiro.

Tratava-se de republicanizar a República, como supracitado. O que se observa, portanto, no período de maior entusiasmo pela educação correspondeu ao período da primeira fase da história da Escola Nova no Brasil. Sendo assim, no momento em que preparava-se o terreno para a posterior e efetiva implantação da Escola Nova no país, a escola ganhou destaque como aquela que sustentaria República a pouco proclamada.

Contudo, a questão da introdução da nova corrente pedagógica era um elemento secundário ou auxiliar a essa formação cívica e moral. Sendo assim, para Nagle (1976, p. 240), pode-se dizer “[...] que até por volta de 1920 existia um sólido padrão de pensamento e de realização educacional que se esgotava no ideário

cívico-patriótico da educação popular, questão de natureza mais política que pedagógica”. É possível afirmar, então, que a questão da nacionalização do povo brasileiro estava na ordem do dia.

Somente a partir da década de 1920 que a mudança do paradigma educacional se realizou e um novo ideário pedagógico, o escolanovismo, passou a ser introduzido nas escolas públicas por meio das reformas estaduais de educação popular, reestruturando o ensino de forma que ele atendesse a nova configuração econômica e social do país, que consistia na industrialização e na formação do homem apto a trabalhar nas indústrias. Inicia-se, no ano de 1920, a segunda fase da história da Escola Nova no Brasil.

Como esclarecemos, enquanto a primeira fase foi a preparatória, a segunda fase era a de efetiva difusão e realização dos pressupostos desse novo ideário. Nesse momento, além da difusão das ideias por meio de uma literatura educacional especializada, a infiltração desse ideário se processa no movimento reformista da instrução pública dos anos de 1920. Por meio da reforma, buscava-se a remodelação da escola pública brasileira.

Inúmeros foram os estados que iniciaram as reformas da educação pública embasados por essa corrente pedagógica, como em São Paulo (1920), com Sampaio Dória, na Bahia (1924), com Anísio Teixeira e, a mais profunda delas, no Distrito Federal, com Fernando de Azevedo (MACHADO, 2009). A Reforma Fernando de Azevedo abriu as portas para a publicação de uma literatura especializada para esse movimento, tanto de intelectuais brasileiros, como dos mais influentes educadores do movimento Escola Nova de todo o mundo, que inspiravam os educadores brasileiros (LEMME, 2005).

Percebe-se, nesse sentido, que a iniciativa das reformas aconteceu por parte de importantes educadores do período, claramente vinculados ao movimento escolanovista. Isso nos indica que o movimento de reforma da instrução pública buscava não somente reformar a instrução pública do país, mas remodelar sua estrutura com uma nova forma de estrutura pedagógica, oposta ao molde tradicional em vigência.

O método de ensino foi o alvo de principal mudança na reforma, de tal forma que a “[...] nova didática e nova pedagogia que se desenvolvem na década de vinte devem ser definidas, antes de tudo, pela sua dimensão metodológica” (NAGLE, 1976, p. 245). Nesse momento, houve a difusão do método intuitivo nas diversas

disciplinas da escola primária e junto com o método, foi realçada a importância da observação e da indução para aquisição do conhecimento. Essa mudança do método, que oferece a criança mais participação no processo de ensino, nos revela o novo olhar sobre a infância no período.

Sendo assim, as “[...] reformas estaduais, entretanto, influenciadas pela doutrina da Escola Nova, foram de grande importância, porque reorganizaram o ensino primário de acordo com uma nova concepção de infância (BIGNOTTO, 1999, p. 37). Não somente o ensino primário sofreu alterações a partir da nova concepção de infância que emergiu a partir da introdução da Escola Nova no Brasil. O livro infantil foi objeto de modificações a partir da década de 1920, devido a essa nova forma de encarar a infância, e o maior responsável por esse projeto foi o autor Monteiro Lobato. Antes de esclarecermos a nova concepção de infância presente na obra infantil de Monteiro Lobato, explicitamos como a criança passou a ser vista, a partir do estudo do principal documento escolanovista do país, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932.

3.2. O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932) e a nova concepção de infância

Para explicarmos como ocorreu a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, é necessário enfatizar a contribuição da Associação Brasileira de Educação nesse processo. Essa Associação desde o ano de sua fundação em 1924, contava com a adesão das mais importantes figuras da educação brasileira. Ela assumiu a liderança de todos os movimentos de renovação da instrução pública a partir do ano de sua inauguração, “[...] apoiando-os e promovendo a realização de palestras e debates, cursos e conferências, convocando para isso autoridades e especialistas, nacionais e estrangeiros” (LEMME, 2005, p. 169). Dentre as principais realizações, podemos citar as Conferências Nacionais da Educação, que a partir de 1927 discutiam as questões educacionais em diversos estados do país. A conferência do ano de 1931 tem especial importância, pois dela resultou um importante documento para área da educação.

Mesmo antes do ano de 1931, alguns acontecimentos marcantes da década de 1920, apontados por Machado (2009, p. 108), devem ser evidenciados, pois tem repercussão direta na elaboração do documento apontado:

No Brasil, com a queda do preço do café (1926) e a crise mundial do capitalismo, que culminaram no *crack* da bolsa de Nova Iorque (1929), houve um enfraquecimento econômico, evidenciando-se uma instabilidade na sociedade, principalmente com o alto custo de vida. Para a reorganização econômica interna do país, buscou-se diminuir a produção agrícola para a exportação, além de se ampliarem os investimentos no mercado interno. Nesse quadro, que contribuiu para mudanças na política brasileira, rompeu-se com a aliança Minas-São Paulo e abriu-se espaço para outros partidos contrários à política vigente, ao mesmo tempo de fortaleceu a aliança entre o grupo industrial e militar.

Em 1930, o Brasil foi palco de uma importante Revolução dirigida pelos militares que rompeu com o poder hegemônico de São Paulo e Minas. Na realidade, a Revolução de 1930 era o reflexo de um processo cuja principal luta era pela “[...] participação cada vez maior da população nacional no debate e nas decisões políticas e econômicas” (IANNI, 1971, p. 13). Por meio de um golpe de estado, o candidato de São Paulo recém eleito foi impedido de assumir seu cargo. Em seu lugar, assumiu Getúlio Vargas. Foi o início da conhecida Segunda República, que teve início no ano de 1930 e se estendeu até o ano de 1945.

A Revolução de 1930 foi um marco importante para educação, pois o chefe do governo provisório “[...] cedeu as influências de todo aquele movimento de renovação” (LEMME, 2005, p. 170). No ano de sua posse, criou o Ministério da Educação e Saúde, que era antiga reivindicação dos educadores brasileiros. Em 1931, ano da IV Conferência Nacional da Educação organizado pela ABE, os educadores pressionaram o governo federal para adotar uma posição mais incisiva frente aos problemas da educação no país, e assim, definir uma política nacional de educação. Até 1930, as decisões sobre a educação primária, por exemplo, eram de responsabilidade das Unidades Federadas.

A Conferência de 1931 contou com a presença de Getúlio Vargas. Como resposta as reivindicações, o chefe do governo convocou os educadores ali presentes a “[...] encontrarem uma ‘fórmula feliz’ com a qual fosse definido o que ele denominou de ‘o sentido pedagógico’ da Revolução de 1930, que o Governo se comprometia a adotar na obra em que estava empenhado de reconstrução do País” (LEMME, 2005, p. 171). O resultado da conferência foi o comprometimento com a elaboração de um documento em que os educadores traçariam as diretrizes de uma política nacional de ensino para todas as modalidades e níveis.

No ano seguinte a solicitação de Getúlio Vargas, o documento intitulado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932) foi publicado na imprensa não especializada. O documento, segundo Lemme (2005, p. 171), “[...] era dirigido ‘Ao povo e ao Governo’, e no qual se propunha ‘A reconstrução educacional no Brasil’. Seu redator principal foi Fernando de Azevedo”. O Manifesto é, portanto, um documento histórico, por definir uma política nacional de educação que até aquele ano não existia no Brasil e por ser o único desse gênero na história da educação brasileira. Procurava-se, por meio do Manifesto, imprimir aos problemas da educação e ensino uma orientação em concordância com as correntes pedagógicas renovadoras, visto que seus vinte e cinco signatários tinham ligação direta com o movimento escolanovista de remodelação escolar.

Sendo assim, os princípios da Escola Nova no Brasil tiveram sua expressão máxima no documento “O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova: reconstrução educacional no Brasil. Ao povo e ao Governo”, que foi publicado em 1932, como mostrado, por solicitação do presidente Getúlio Vargas, chefe do Governo Revolucionário da nova República (Segunda República). O Manifesto, portanto, dedicou-se a explicitar o movimento de reconstrução educacional no Brasil. Foi assinado por importantes educadores do período, que se dedicaram a reconstrução da educação pública brasileira: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto A. de Sampaio Doria, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, J. G. Frota Pêssoa, Júlio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, entre outros.

O documento foi dividido em quatro tópicos principais. Inicia com uma introdução, que apresenta “O movimento de renovação educacional”, as “Diretrizes que se esclarecem” e “Reformas e reforma”. Em sequência, são apresentados os quatro tópicos principais, cujos títulos são, respectivamente, “Os fundamentos filosóficos e sociais da educação”; “A organização e administração do sistema educacional”; “As bases psicobiológicas da educação” e “Planejamento do sistema, conforme os princípios e diretrizes enunciadas”.

Paschoal Lemme (2005, p. 172) registrou uma “análise mesmo superficial do documento”, destacando suas orientações e finalidades em tópicos enumerados, que nos permitem ter uma visão generalizada e ampla do movimento. Os tópicos foram resumidos: 1) Concepção de educação natural e integral do indivíduo,

respeitando a personalidade, mas ressaltando que é um ser social e tem deveres com a sociedade. Por isso, é uma educação que sobrepõe-se à luta de classes; 2) Educação como direito de todos dentro do princípio democrático; 3) O Estado deve assegurar o direito da educação, por isso a educação é essencialmente pública; 4) O direito a todos é assegurado se a educação for única, obrigatória, gratuita e para todos os sexos; 5) Política global e nacional, para todas as modalidades de ensino; 6) A organização deve ter como princípio a descentralização administrativa; 7) Os métodos e processos de ensino devem seguir as modernas conquistas das Ciências Sociais, Psicologia e Pedagogia; 8) A educação deve obedecer planos definidos; 9) Os professores devem ser formados para a unidade e serem conscientes da sua responsabilidade, devem receber boa remuneração para manter o desempenho e a eficiência.

O Manifesto propunha a reconstrução social por meio da reconstrução educacional. Para isso, partia do princípio de que a educação deveria ser em sua essência, pública laica, gratuita, obrigatória, além de prever a co-educação. Para isso, estabelece os direcionamentos no sentido de esboçar um sistema nacional de educação, articulando todos os níveis de ensino. De acordo com Saviani (2004a, p. 33), “[...] pode-se perceber que a ideia de plano de educação se aproxima, aí, da ideia de sistema educacional, isto é, a organização lógica, coerente e eficaz do conjunto das atividades educativas no âmbito de determinado país”. Contudo, ele pode ser criticado por possuir tom contraditório do documento pode ter sido em decorrência de ser, apesar de escrito por um redator, a representação dos ideais de todos os participantes daquele movimento pela educação. Nas palavras do próprio Fernando de Azevedo, em carta a Anísio Teixeira:

Quando falo nesse manifesto, já me esqueço de que fui eu quem o escreveu. Elle é obra impessoal. Havia de ter, como teve, um redactor. Mas nelle se inscreveram, em corpo de doutrina, "idéas e aspirações communs", que nos permitem, a mim como a cada um dos outros signatarios, falar delle "objectivamente". A bandeira não é de quem a teceu, mas de quem a honra e de quem a conquistou. De todos nós, portanto. (AZEVEDO, 1932)

Nesse sentido, a obra é impessoal, pois não manifesta os anseios de apenas uma pessoa, mas de todos que se envolveram com o movimento. Apesar de ter Fernando de Azevedo redigido o documento, ele buscou expressar nele as ideias e aspirações que eram a bandeira do movimento como um todo, e de tal forma que

todos pudessem reconhecer-se nele. Portanto, o Manifesto não era de Fernando de Azevedo, mas de todos que confiaram a ele a tarefa de apontar as diretrizes do movimento.

Além disso, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* apresenta dois aspectos que marcam a sua estrutura textual (SAVIANI, 2008, p. 252): “[...] é, por um lado, um documento doutrinário e, por outro, um documento de política educacional”. É um documento de política educacional por ser um instrumento político que expressa a posição de um grupo de educadores que, diante de um contexto histórico de revolução, percebeu a oportunidade de exercer o controle da educação brasileira (SAVIANI, 2004a), ao defender a escola pública.

Por fazer a defesa e, por isso, filiar-se com a Escola Nova é documento doutrinário. Nota-se, então, que o documento introduz a racionalidade científica na educação, de acordo com os pressupostos da Escola Nova. É um documento de política educacional que busca firmar uma corrente pedagógica na busca pela hegemonia educacional. Implícita e explicitamente, o Manifesto é atravessado por uma perspectiva escolanovista, opondo-se a escola tradicional.

A crítica a educação tradicional perpassa todo o Manifesto, como meio de refutar a antiga pedagogia tradicional e, assim, enaltecer a nova pedagogia escolanovista. A oposição a escola tradicional é declarada. O próprio Manifesto foi elaborado para apontar as diretrizes e bases do movimento de reconstrução da educação popular brasileira, “[...] definindo, perante o público e o governo, a posição que conquistaram e vêm mantendo desde o início das hostilidades contra a escola tradicional” (MANIFESTO..., 2008, p. 190).

Nagle (1976) reitera que o movimento da Escola Nova, que foi instrumentalizado por meio do Manifesto aqui exposto, representa na história da educação o espírito de crítica e de revolta contra os padrões educacionais existentes até o último quartel do século XIX. Inicialmente, o movimento revisou os processos tradicionais de ensino e buscou sublimar o individualismo. Posteriormente, tratou de reavaliar a finalidade e a natureza da escola quando buscou associar as ideias e planos educacionais com os instrumentos de reconstrução moral e social.

Muitas foram as mudanças ocasionadas por esse movimento na educação brasileira. Ênfase especial damos a figura da criança, ou a nova concepção da infância que é a principal renovação ordenada pela Escola Nova, em contraposição a escola tradicional. Nagle (1976, p. 248) destaca que:

Em confronto com a "escola tradicional", em relação à qual se colocou em termos antitéticos, a Escola Nova se fundamenta em nova concepção sobre a infância. Esta é considerada - contrariamente à tradição - como estado de finalidade intrínseca, de valor positivo, e não mais como condição transitória e inferior, negativa, de preparo para a vida do adulto. Com esse novo fundamento se erigirá o edifício escolanovista: a institucionalização do respeito à criança, à sua atividade pessoal, aos seus interesses e necessidades, tais como se manifestam nos estágios de seu 'desenvolvimento natural'. Parte-se da afirmação de que o fundamento da infância se encontra na própria infância; com isso, a educação centraliza-se na criança e será esta nova polarização que será chamada de "revolução copernicana" no domínio educacional.

A criança e seus interesses e impulsos eram, portanto, o centro de todo e qualquer processo educativo, sendo elas a direcionarem o ensino. Em decorrência dessa centralidade assumida pela criança nesse processo, todos os aspectos da escola tiveram novas feições. Tudo aconteceu para a “[...] realização das potencialidades contidas na personalidade integral da criança, em cada etapa do seu desenvolvimento, com o que se transforma a própria atmosfera do ambiente escolar” (NAGLE, 1976, p. 249).

O educador, por exemplo, seria aquele que apenas forneceria às crianças os meios para que ela se desenvolvesse por si. Nenhuma situação de constrangimento ou enquadramento deveria ser previamente estabelecida pelo adulto. A experiência vivenciada pela própria criança tornou-se a mola propulsora de seu desenvolvimento. Por isso, “[...] o papel do novo educador e da nova escola é agir sobre o meio em que a criança se desenvolve naturalmente, nunca sobre a própria criança” (NAGLE, 1976, p. 249), para que, assim, ela experimente.

O autor aponta as mudanças que aconteceram na natureza do programa escolar. Houve uma reação, segundo o autor, contra a rigidez dos programas de ensino e o significado das matérias de estudo, gerando, assim, mudanças na instrumentação metodológica. Os conteúdos de ensino não seriam mais selecionados seguindo critérios exteriores às características de cada fase do desenvolvimento natural da criança e a lógica das matérias seria orientada pelo interesse e as necessidades do aluno, na busca pela formação plena e integral do corpo e do espírito. Por isso, as atividades cujo princípio educacional era a ação e não o mobilismo foram incluídas nos programas de ensino como consequência dessa nova concepção de infância.

A aprendizagem adquiriu novo sentido, que tornou-se o “aprender fazendo”. Essa nova abordagem pode ser explicada pela sua nova base, isto é, no novo papel conferido ao interesse e a necessidade do aluno e sobre o papel da atividade na aquisição de padrões de comportamento (NAGLE, 1976). Por isso, a metodologia de ensino foi modificada, visto que o que importava não era aprender coisas, mas aprender a observar, a pesquisar, a pensar, ou seja, aprender a adquirir os meios para sua própria aprendizagem. Por esse motivo, criam-se os centros de interesses, o sistema de projetos e o trabalho em equipes.

A implicação do Manifesto no quadro da educação brasileira foi apresentada por Machado (2009). A autora mostra que, apesar de o manifesto ter causado grande impacto no período em que foi publicado, ações concretas não foram realizadas. Os princípios pedagógicos não foram absorvidos na organização escolar, que era “nitidamente tradicionalista” (MACHADO, 2009, p. 112). No entanto, seus ideais tiveram grande ressonância no pensamento educacional do período. Muitos educadores e autores corroboraram com os fundamentos do Manifesto, ou da Escola Nova que nele eram vinculados e expressavam uma tendência geral da educação brasileira. Os ideais escolanovistas expressos nos escritos de importantes autores signatários do Manifesto, como Anísio Teixeira, Lourenço Filho (1897-1970) e Fernando de Azevedo conquistaram importantes adeptos no período.

Citamos, especialmente, a relação de Anísio Teixeira e Monteiro Lobato. A partir da segunda década do século XX, os autores brasileiros, que eram grandes amigos, trocavam cartas assiduamente. Alguns pontos dessas cartas revelam que Lobato aceitava os pressupostos teóricos da Escola Nova. Por isso, as cartas são para nós uma importante fonte historiográfica. Apresentamos no tópico seguinte, o conteúdo dessas cartas, na tentativa de apresentar as declarações de Lobato acerca de uma possível concordância com ideais da nova corrente de reconstrução da escola pública. Mostraremos que antes disso, Lobato já conhecia o movimento de renovação da educação, pois divulgava as produções especializadas na área da educação em sua editora já em 1918. O resultado dessa relação de Lobato com a Escola Nova teve sua máxima expressão em seus livros de literatura infantil, na saga do *Sítio do Pica Pau Amarelo*. Lobato introduziu alguns pressupostos da Escola Nova, como um novo conceito de infância.

3.3. Monteiro Lobato e sua aproximação com a Escola Nova: Anísio Teixeira e a Revista do Brasil

Nesse momento do estudo, mostraremos algumas das ocasiões em que o caminho de Monteiro Lobato foi ao encontro com os ideais escolanovistas, movimento educacional que exerceu hegemonia no campo educacional do país, sobretudo a partir da segunda década do século XX. Por ser um homem que vivia intensamente os conflitos e as demandas de seu tempo, acreditamos que Lobato cedeu às influências da nova corrente pedagógica em ascensão no Brasil. Citamos momentos da vida do autor em que os pressupostos da Escola Nova se fizeram presentes (considerando que muitos outros momentos existiram) e que podem ter cooperado para que Lobato cedesse aos novos pensamentos educacionais. Em ambos os momentos, acreditamos que Monteiro Lobato passou a compartilhar desses ideais a ponto de produzir uma literatura infantil condizente com os pressupostos escolanovistas de educação.

Faremos menção, primeiramente, a Revista do Brasil, apresentada anteriormente. Foi na redação da Revista que Lobato teve contato preliminar com os pressupostos da corrente escolanovista. Nos anos em que colaborou com artigos para Revista (1916-1917) e que, em seguida, tornou-se proprietário (1918), Lobato estreitou relações com Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, importantes educadores ligados a corrente escolanovista e colaboradores do periódico. Após tornar-se proprietário, um considerável número de trabalhos ligados ao movimento de renovação da educação foi publicado na Revista do Brasil, de quem Lobato era proprietário e cuja diretoria assumiu a partir do ano de 1918, indicando mais um ponto de encontro entre Lobato e a Escola Nova.

Anos depois, Lobato alimentou intensa amizade com Anísio Teixeira, também signatário do Manifesto de 1932 e grande divulgador da Escola Nova no Brasil. No ano de 1927, conheceu esse autor e passou a considerá-lo como amigo afetuoso. Em cartas ao amigo, compartilhou seus pensamentos a respeito desse ideário pedagógico. Essas cartas nos expõem, sobretudo, o posicionamento de Monteiro Lobato acerca da educação e da Escola Nova.

No intuito de elucidar esses dois momentos, empregamos basicamente duas fontes essenciais. A tese de Tâmara Costa e Silva Abreu (2009), em especial o primeiro capítulo, nos mostram o trabalho realizado por Lobato na Revista do Brasil

e o comprometimento autor em divulgar uma literatura educacional especializada de vertente escolanovistas, além de mencionar a relação de Lobato com educadores da Escola Nova.

As cartas de Monteiro Lobato e Anísio Teixeira foram compiladas por Aurélio Viana e Priscila Fraiz, no livro *Conversa entre amigos: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato* (1986). Em uma carta a Anísio no ano de 1929, Lobato expõe sua opinião sobre a divulgação de cartas íntimas: “É horrível isso de pôr em jornais cartas íntimas. Dá-me a sensação de ser posto em ceroulas diante do público esculhambador” (VIANA; FRAIZ, 1986, p. 39). Longe de querermos “esculhambar” Monteiro Lobato, consideramos as cartas importante fonte historiográfica sobre o pensamento do autor. Segundo Abreu (2009), esses documentos nos mostram a afinidade de ideias que tanto os aproximou e a relação de amizade que foi se consolidando ao longo do tempo. Extraímos das cartas de Lobato e Anísio Teixeira, portanto, a compreensão de Lobato acerca dos pressupostos escolanovistas de educação e o seu posicionamento sobre essa corrente.

Iniciaremos, por conseguinte, pelo trabalho realizado por Monteiro Lobato enquanto proprietário e diretor da Revista do Brasil, a partir de 1918. No primeiro tópico desse estudo mostramos os grandes progressos empreendidos por Lobato no campo editorial brasileiro após assumir a diretoria da Revista. No entanto, vale recordar que ele transformou o periódico, que tinha nome de peso no país por tratar de assuntos propriamente brasileiros, em uma das mais importantes e desenvolvidas casas editora do país.

Abreu (2009, p. 37) analisou os exemplares da revista e exemplifica algumas das publicações da Revista sob o comendo de Lobato:

Enquanto dirige a *Revista do Brasil*, Lobato publica artigos e resenhas sobre o problema da educação nacional, além de noticiar publicações e textos traduzidos sobre pedagogia, psicologia, higiene, escotismo, escola pública, a guerra, entre outros temas em voga. Sampaio Dória (Diretor da Instrução Pública de São Paulo de 1920 a 1926), Carneiro Leão (Diretor Geral da Instrução Pública no Distrito Federal de 1922 a 1926), Fernando de Azevedo (sucedeu Carneiro Leão de 1926 a 1930), João Köpke (autor de livros didáticos e manuais de leitura), Afrânio Peixoto (diretor da Escola Normal do Rio de Janeiro em 1915 e da Instrução Pública no Distrito Federal em 1916) e Carlos da Silveira (professor da Escola Normal de São

Carlos) são alguns dos nomes que assinam artigos da R.B. entre 1918 e 1925.

Destacamos especialmente as publicações de autores renomados, vinculados a pedagogia escolanovista, como Sampaio Dória e Fernando de Azevedo. No entanto, a autora esclarece que dois anos antes de Lobato tornar-se proprietário da Revista do Brasil no ano de 1916, artigos cujos autores tinham ligação com movimento da Escola Nova foram publicados na Revista. Em análise de todas as edições dos anos de 1916 a 1923, ela nos mostra que foram publicados doze artigos sobre a educação no ano de 1916. Apesar de a Revista declarar-se nacionalista, nesse primeiro ano ocorreu o predomínio de textos de autores estrangeiros. Porém, dentre os doze do ano de 1916, a Revista contou com a participação de autores brasileiros, como João Kopke e Sampaio Dória, autores que orientavam-se pela corrente da Escola Nova.

A partir de 1917, as publicações da Revista do Brasil sobre a educação foram predominantemente assumidas por intelectuais ligados aos movimentos de reforma da educação iniciados em 1920. Em 1918, ano em que Lobato compra a Revista, os primeiros textos publicados são sobre a defesa da educação nacional, o que, segundo Abreu (2009), confirma a importância da educação nas aspirações nacionalistas da Primeira República.

No ano de 1919, encontra-se publicados na Revista textos sobre psicologia pedagógica e da psiquiatria, isto é, ramos da ciência que passaram a posicionar a criança como o centro dos estudos. Nesse mesmo ano, Lobato divide a diretoria da Revista com Lourenço Filho, envolvendo mais educadores envolvidos com o projeto de renovação da educação nacional.

A Revista vendia impressos editados em outros países na área das ciências humanas. Além de obras específicas do campo da Sociologia, a autora constatou doze obras de pedagogia, estando dez traduzidos em língua francesa. Ela observou, portanto, que o predomínio de textos em francês sugere que os leitores da Revista do Brasil recorriam a autores francófonos e por isso tinham mais afinidade com as teorias da nova educação de países com a Suíça, Bélgica e França. Além das obras em língua estrangeira, foram publicados os sumários de revistas voltadas para a imprensa educacional do país, como as de educação das Escolas Normais.

Constatamos, assim, que Lobato abriu as portas da Revista para publicações vinculadas ao movimento de renovação educacional após tornar-se proprietário, pois grande parte dos textos sobre educação nela publicados eram orientados por essa corrente pedagógica. Lobato defendia a necessidade de voltar os olhos às questões e problemas brasileiros, dentre esses a instrução pública brasileira que era uma causa a ser enfrentada. Por isso, acreditamos que Lobato considerava importante divulgar essa discussão na Revista. Outra hipótese é a de que Lobato compartilhava dos ideais escolanovistas e, por isso, divulgava seus pressupostos e estudos em sua casa editora.

Por isso, compreendemos que o fato de Lobato consentir, quando diretor e proprietário, a publicação de artigos e textos vinculados a corrente escolanovista nos dá indícios de que o autor simpatizava com o movimento. A Revista do Brasil tornou-se um dos veículos da imprensa geral que mais auxiliou na difusão do movimento do Brasil. Por esse motivo, Abreu (2009, p. 62) declara que a Revista do Brasil “[...] se inscreve no movimento de ideias que renovaram a escola do século XX na medida em que traz artigos e notícias que circulavam nos impressos da comunidade pedagógica para discutir essas questões”.

A amizade de Lourenço Filho e Lobato, segundo a autora, nos revela outro ponto importante da relação entre o autor com a Escola Nova. Um dos primeiros contatos de Lobato com o movimento de renovação educacional foi por meio de Lourenço Filho. Lobato e Filho pertenciam a mesma roda de intelectuais em São Paulo. No momento da compra da Revista do Brasil, Lourenço Filho auxiliou Lobato, primeiramente atuando como secretário. Em 1919, eles dividiram a diretoria da Revista do Brasil. Esse fato nos sugere que eles compartilhavam das mesmas idéias, ao menos no ano em que dividiram essa função.

Nesse sentido, o contato de Monteiro Lobato com a Escola Nova e os intelectuais da educação do movimento de renovação se iniciou pela Revista do Brasil. Além do contato de Lobato com trabalhos sobre a educação escolanovista nas publicações da Revista, ele estreitou relações com os educadores ligados a Escola Nova desde os últimos anos da década de 1920, sobretudo com Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. Lobato iniciou as colaborações com a Revista em 1916, assim como os educadores Sampaio Dória e Fernando de Azevedo. Quando se tornou proprietário da Revista, Lobato manteve o quadro de colaboradores, pois,

como acima exemplificado, ele consentia a publicação de artigos e notícias sobre a educação ligados a essa corrente pedagógica.

A amizade de Lobato e Fernando de Azevedo rendeu importantes frutos para a educação brasileira. Foi por intermédio de Monteiro Lobato que Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo se tornaram amigos e, acima de tudo, educadores que lutaram em prol da renovação do ensino no Brasil. É necessário, no entanto, nos remeter ao ano de 1927, quando Lobato viajou com sua família para Nova York para assumir o posto de adido comercial do Brasil. Em terras norte-americanas, Lobato conheceu Teixeira e, mais uma vez, teve contato com o ideário escolanovista.

Nesse momento do estudo, nos debruçamos sobre a relação de Anísio e Lobato que ficaram expressas em inúmeras cartas que iniciaram em 1928. Anísio Teixeira foi um educador brasileiro que nasceu na Bahia e teve formação inicial em colégios jesuítas nos primeiros anos do século XX. O desejo de torna-se um jesuíta surgiu a partir de sua experiência nesses colégios. No entanto, sem o consentimento de seus pais, Anísio escolheu a carreira de educador (SAVIANI, 2008). No ano de 1924 ingressou na carreira pública como diretor da Instrução Pública da Bahia, quando a convite do governador do Estado (VIANA; FRAIZ, 1986). Foi na condição de diretor da Instrução Pública que Anísio “[...] viajou para algumas cidades do Brasil, pela Europa e depois, duas vezes aos Estados Unidos”.

A primeira viagem em que Anísio Teixeira pisou em solo norte-americano aconteceu em 1927. Foi nessa viagem que, segundo Viana e Fraiz (1986), o educador tomou contato com a nova perspectiva de organização escolar adotada pelos norte-americanos. Aprofundou-se nos estudos da educação dos Estados Unidos no ano seguinte, em 1928, quando conhece a obra de John Dewey, de quem assistiu algumas aulas e profundamente se inspirou. Segundo Cavaliere (2010), a formação com Dewey marcou fortemente a formação de Anísio Teixeira e lhe deram as bases teórico-filosóficas para a construção de um projeto de reforma para a educação brasileira.

Por coincidência um tanto sublime, Monteiro Lobato e Anísio Teixeira, dois autores que viviam no Brasil, se conheceram nos Estados Unidos e lá construíram uma amizade para a vida toda. Como nos indicam as cartas, Teixeira fazia companhia a Lobato aos finais de semana em Nova York. Na primeira carta enviada a Anísio, no momento em que ele deixou os Estados Unidos em retorno ao Brasil, Lobato confessou ao amigo a falta de sua companhia:

Meu caro Anísio, tua saída desfalcou a sério esta imensa cidade e a vítima maior do desfalque fui eu. Fiquei sem que fazer dos meus domingos e tive de inventar uns *outings* de auto, com Muniz e outros, pelo estado de Connecticut a dentro, para tapar o buraco que abriste nos meus *Sundays*. A primeira parte deles ainda está boa, pois enche-a o nosso succulento e *matter-os-fact-minded Times*; mas as tardes ficaram miseráveis (VIANA; FRAIZ, 1986, p. 32).

Um ano depois, Lobato expressa ao amigo em cartas o desejo de que algo inesperado aconteça e ele volte aos Estados Unidos para que possam retomar os domingos que, para Lobato, eram inesquecíveis. Anísio Teixeira tornou-se companheiro da família de Lobato e ali conquistou admiradores. Lobato explica que “[...] ficou precioso demais para mim e todos da casa” e declara, mais adiante: “Aqui em casa continuas lembrado vivamente e Purezinha sempre que precisa puxar um exemplo completo vem com o Anísio. Creio que você jamais conquistou uma admiradora mais consciente e sólida” (VIANA; FRAIZ, 1986, p. 42). Assim, notamos que Lobato tinha enorme apresso por Anísio Teixeira e grande admiração pelo educador.

Lobato dedicava ao amigo uma admiração que não se reduzia a pessoa e ao grande companheiro, mas se estendia ao intelectual e educador que era. É pela posição de Lobato frente aos pressupostos educacionais de Anísio Teixeira que voltamos nosso olhar. A primeira carta de Lobato, do dia 22 de junho de 1928, nos dá segurança para acreditar que Lobato concordava com as ideias de Anísio Teixeira sobre a educação.

Lobato inicia a carta relatando que recebeu o livro publicado pelo educador. Viana e Fraiz (1986) explicam que se referia ao livro *Instrução Pública no estado da Bahia*, publicado em 1928. Esse livro foi o segundo publicado por Anísio Teixeira e nele reflete sua nova concepção e orientação filosófica de educação apreendidos em sua formação deweyana nos Estados Unidos. Na carta, Lobato se entusiasma:

Meu caro Anísio

Recebi o seu livro e estou a lê-lo com o interesse e simpatia que me causam os trabalhos “pensados”. Que penetração, que visão segura do problema! Poucas vezes tenho encontrado inteligência lúcida como a sua e tão penetrante. Se no Brasil houvesse ressonância para as idéias esse livro calaria fundo e marcaria época. Infelizmente as coisas são o que são. Poucos lerão o seu trabalho – e menos ainda o entenderão...

Mande um exemplar ao Alarico Silveira, secretário da Presidência, e outro a Fernando de Azevedo, diretor da Instrução do Rio. A eles escreverei recomendado que leiam religiosamente o seu trabalho e tenho a certeza de que de dois pelo menos você será entendido. Um grande abraço de parabéns. (VIANA; FRAIZ, 1986, p. 31)

Lobato mostra que se interessou e simpatizou com o livro, pois teceu elogios mostrando que o texto é pensado, tem penetração e visão segura do problema da instrução pública e foi escrito com inteligência lúcida. Mais do que isso, no entanto, Lobato analisa a possibilidade de aplicação das ideias de Anísio Teixeira no quadro da educação brasileira. Por isso, compreendemos que Lobato acreditava na possibilidade de solucionar os problemas educacionais brasileiros por meio das ideias inovadoras.

Apesar de não acreditar na possibilidade de compreensão dos pressupostos do autor presentes no livro, Lobato recomenda que Anísio envie um exemplar para Alarico Silveira e Fernando de Azevedo, na crença de que suas ideias seriam entendidas. Os dois amigos de Lobato ocupavam cargos importantes no quadro político brasileiro. Isso nos indica que Lobato almejava a divulgação do livro de Anísio Teixeira para educadores brasileiros renomados e introduzi-lo grupo daqueles que dirigiam a educação do país (ABREU, p. 2009).

Um fato que nos chama atenção é o de que, em 1928, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo ainda não se conheciam. É comum associarmos a figura dos dois, como se sempre estivessem juntos na luta em prol da educação brasileira. No entanto, enquanto Anísio Teixeira era um educador em formação, que estava retornando ao Brasil de sua viagem de estudos aos Estados Unidos, Fernando de Azevedo acabara de ser convidado por Lourenço Filho para lecionar sociologia na Escola Normal de São Paulo (SAVIANI, 2008) e era diretor da Instrução Pública do Rio de Janeiro, ou seja, era um educador renomado.

Lobato fez o grande papel de apresentar os dois educadores que compartilhavam do ideário moderno de educação e que, no ano de 1932, assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, além de tornarem-se grandes amigos. A ocasião da apresentação de Anísio e Fernando aconteceu em 1929, quando Anísio Teixeira retorna ao Brasil portando uma carta de apresentação redigida por Monteiro Lobato e cujo destinatário era Fernando de Azevedo:

Fernando: Ao receberes esta, pára! Bota pra fora qualquer senador que esteja aporrinhando. Solta o pessoal da sala e atende o apresentado, pois ele é o nosso grande Anísio Teixeira, a inteligência mais brilhante e o melhor coração que já encontrei nesses últimos anos da minha vida. O Anísio viu, sentiu e compreendeu a América e ele te dirá o que realmente significa esse fenômeno novo no mundo. Ouve-o, adora-o como todos que o conhecemos o adoramos e torna-te amigo dele como nos tornamos eu e você. Bem sabe que há uma certa irmandade do mundo, em que os irmãos, quando se encontram, reconhecem-se. Adeus. Estou escrevendo a galope, a bordo do navio que vai levando uma grande coisa para o Brasil: o Anísio lapidado pela América.
Lobato (VIDAL, 2000, p. 161).

Em carta de Monteiro Lobato a Anísio de julho de 1929, após o retorno de Anísio ao Brasil e o encontro com Fernando de Azevedo para a entrega da carta de apresentação, Lobato nos dá indícios de que o encontro dos amigos foi positivo:

O que me dizes do Fernando é o que eu esperava. Fernando é em si uma obra d'arte da natureza e tudo quanto dele sai vem com esse caráter de obra d'arte que com tanta justeza lhe notaste na obra que empreendeu no Rio. Quanto mais a fundo o conheceres mais me agradecerás o ter-te relevado esse admirável irmão de grande irmandade. Prevejo que do encontro de ambos hão de surgir. Pena foi não te haver apresentado ao Alarico Silveira, outro homem que merece rua *acquaintance*. Hei de o fazer quanto tornares ao Rio (VIANA; FRAIZ, 1986, p. 33).

Após esse episódio, Anísio Teixeira e Fernando Azevedo cultivaram uma amizade para a vida toda e tornou-se colegas de profissão dando importantes contribuições a educação brasileira. Abreu (2009) relata que a apresentação dos dois amigos que Lobato tanto admirava logo rendeu os “frutos”: em 1930 foi convidado por Fernando de Azevedo para participar do concurso da Escola Normal que estava sendo por ele organizada e comando; em 1931, quando saiu da Bahia para morar no Rio, foi chamado por Francisco Campos para dirigir o ensino secundário do Distrito Federal, dando um passo definitivo para que Anísio entrasse no grupo dos chefes da educação brasileira. Por mais de quatro décadas, eles mantiveram constante relacionamento expresso em cartas (SAVIANI, 2008)²⁰.

²⁰ Saviani (2008, p. 216) resume as cartas dos educadores presente no livro organizado por Diana Vidal *Na batalha da educação* (2000): “[...] as experiências de reformadores do ensino da Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo; o ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’ de 1932; a direção dos Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo; a fundação da Universidade do Distrito Federação e da USP; as atividades no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) de São

Outro resultado positivo da inclusão de Anísio ao “grupo dos chefes” da educação brasileira foi o encontro entre Anísio e Lourenço Filho, também em 1929. Aqui, a “trindade cardinalícia do movimento da Escola Nova” (SAVIANI, 2008) estava formada. Os autores trocaram cartas até a morte de Lourenço Filho em 1970.

Logo no ano que se conheceram, planejaram publicar um livro sobre Dewey, como explica Anísio a Lobato em fins de 1929: “Trouxe duas ou três simpatias que talvez cresçam até amizade, se as cultivar. Lourenço, uma delas. Estamos com o plano de publicar, até março, um volume sobre Dewey, na sua coleção de educação” (VIANA; FRAIZ, 1986, p. 45). O plano de Anísio Teixeira e Lourenço Filho se materializou no livro *Vida e Educação: introdução sobre a pedagogia de John Dewey* (1929), em publicação pela editora Melhoramentos. Lobato expõe a Anísio sua impressão sobre o plano de Anísio e Lourenço Filho em organizar um trabalho sobre Dewey:

E você, seu Anísio, a trabalhar num livro sério sobre John Dewey. Admites então que a terra que se mija de gozo com L. Guimarães vai ler a palavra pensada de um estudioso da tua marca? Eles querem morfina, ópios, pingas. São um povo de *drug-addicts* – único meio que encontraram de fugir da lezeira reinante. Dá-lhes pinga lírica, se podes; [...] (VIANA; FRAIZ, 1976, p. 49).

Lobato, sendo assim, considerava o projeto dos autores no empenho de publicar uma obra sobre Dewey como sério, mas põe a prova a capacidade dos brasileiros, que estavam acostumados a lerem obras por Lobato consideradas medíocres, lerem um livro com a marca de um grande estudioso, como Lobato o considerava. No entanto, o autor sugere que ele ofereça aos leitores brasileiros uma “pinga lírica”, como meio para arrancar do brasileiro a “lezeira reinante”.

A carta mais conhecida escrita por Monteiro Lobato à Anísio Teixeira, em que trata sobre o posicionamento do autor acerca do movimento da Escola Nova no Brasil, foi escrita em 1932, pouco depois da publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Como revelado pelo próprio Monteiro, o documento chegou em suas mãos por meio de seu amigo Fernando de Azevedo: “Imagine que ontem o Fernando deu-me aquele volume do manifesto ao povo e ao governo sobre a educação” (VIANA; FRAIZ, 1986, p. 68). Em um domingo chuvoso, como o próprio

Lobato descreveu, ele decidiu consagrar o domingo a educação. Ele descreve a Anísio sua experiência na leitura do documento:

Comecei a ler o manifesto. Comecei a não entender, a não ver ali o que desejava ver. Larguei-o. Pus-me a pensar – quem sabe está nalgum livro do Anísio o que não acho aqui – e lembrei-me de um livro sobre a educação progressiva que me mandaste e que se extraviou no caos que é a minha mesa. Pus-me a procurá-lo, achei-o. E cá estou, Anísio, depois de lidas algumas páginas apenas, a procurar dar berros de entusiasmo por essa coisa maravilhosa que é a tua inteligência lapidada pelos Deweys e Kilpatricks (VIANA; FRAIZ, 1986, p. 68).

Pela carta, notamos que o documento escrito por Fernando de Azevedo não revelou aquilo que Monteiro Lobato gostaria de encontrar. No entanto, foi no livro de Anísio Teixeira que Lobato encontrou o que almejava acerca do Movimento. O livro referido pelo autor é *Educação progressiva, uma introdução a filosofia da educação*, publicado por Teixeira em 1932, que teve o título alterado a partir da quinta edição para *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*.

Nesse livro, Anísio Teixeira mostra-se “[...] declaradamente filiado ao pensamento pedagógico de John Dewey” (SAVIANI, 2008, p. 228). Pelo posicionamento do Monteiro Lobato, acreditamos que o livro melhor expressava o movimento da Escola Nova por ter como base os pressupostos de Dewey. Sendo assim, constatamos que Lobato acreditava que, por ter tido uma formação deweyana na Universidade de Columbia na ocasião de seu mestrado, Anísio Teixeira seria o educador mais capacitado para organizar a educação do Brasil. Essa constatação se confirma quando Lobato escreve que:

Eureca! Eureca! Você é o líder, Anísio! Você é que há de moldar o plano educacional brasileiro. Só você tem a inteligência bastante clara e aguda para ver dentro do cipoal de coisas engolidas e não digeridas pelos nossos pedagogos reformadores. Acho que antes de reformarem qualquer coisa ou proporem reformas “os mais adiantados e ilustres” dos líderes educacionais do momento o que devem fazer é reformarem-se a si próprios, isto é, aposentarem-se e saírem do caminho.

Eles não entendem a vida, Anísio. Eles não conhecem, senão de nomes, aqueles píncaros (Dewey & Co.) por cima dos quais você andou e donde pôde descortinar a verdade moderna. Só você, que aperfeiçoou a visão e teve o supremo deslumbramento, pode, neste país, falar de educação (VIANA; FRAIZ, 1986, p. 68).

A partir desse trecho da carta, notamos que para Monteiro Lobato, Anísio Teixeira deveria ser o líder do movimento e aquele que organizaria o plano educacional brasileiro. Nenhum dos pedagogos reformadores tinha essa capacidade e Lobato é incisivo em afirmar que eles deveriam aposentar-se, pois só Anísio tinha inteligência para esse papel. Justifica sua afirmação explicando que eles não conheciam os intelectuais da educação mais renomados dos Estados Unidos. A inteligência de Anísio Teixeira, portanto, somou-se a sua formação americana. Nos Estados Unidos, Anísio “andou” sob os esses intelectuais e descobriu a “verdade moderna”. A verdade estava na educação norte-americana e deveria ser tomada como exemplo no Brasil, por meio de Anísio Teixeira.

É importante ter ciência do enorme entusiasmo de Lobato com relação a tudo o que era norte-americano. O autor viveu em Nova York por quatro anos e conheceu com profundidade a realidade do país. Em várias cartas aos amigos Anísio Teixeira e a Godofredo Rangel, Lobato confessou seu enorme entusiasmo pelos Estados Unidos: “Um dia de New York vale uma vida no Brasil – pelo menos ensina mais que ela” (VIANA; FRAIZ, 1986, p. 33). Por isso, acreditamos que a admiração de Monteiro Lobato não se estendia a todos os setores do país, inclusive ao educacional.

Sendo assim, constatamos que o fato de Teixeira ter sua formação nos Estados Unidos com John Dewey, único país desenvolvido no mundo para Monteiro Lobato, a educação brasileira deveria orientar-se de acordo com a educação norte-americana e com os pressupostos de John Dewey. Galiani (2009), ao apresentar a trajetória profissional do autor, mostra que Dewey exerceu enorme influência para o desenvolvimento das questões teórico-educacionais dos Estados Unidos. Sua teoria se estendeu não só a educação americana, mas contribuiu para a nova educação no século XX de todo o mundo, inclusive no Brasil.

Anísio Teixeira conheceu a fundo a estrutura educacional americana em sua primeira viagem. Por isso, Lobato considerava que a melhor concepção pedagógica para orientar a educação brasileira era a norte-americana, sob influência de John Dewey. Teixeira era o único educador brasileiro a conhecer a educação dos Estados Unidos e os pressupostos teóricos de Dewey. Ele era, portanto, o único que teria condições de organizar os projetos educacionais do país nos moldes norte-

americanos. Nesse sentido, Lobato confiava na formação e experiência educacional vivenciada por Anísio Teixeira nos Estados Unidos.

As cartas de Teixeira e Lobato revelam, sobretudo, que este confiava ao primeiro a responsabilidade pela mudança educacional tão necessário ao período. A profunda admiração de Lobato por Anísio Teixeira nos deixa presumir que o autor inspirou-se em seus pressupostos para elaborar a sua literatura infantil. No próximo tópico, trabalharemos especificamente com a literatura infantil de Monteiro Lobato, buscando pontos em comum entre a literatura infantil do autor com os pressupostos teórico-pedagógicos da Escola Nova.

3.4. A construção da literatura infantil lobatiana: uma nova abordagem

Expomos, no tópico anterior, os momentos em que Monteiro Lobato teve contato com os pressupostos escolanovistas. Partimos da ideia de que o autor inspirou-se nesse paradigma pedagógico para criar suas histórias de literatura infantil, em especial pela nova maneira de retratar a infância, que muito se aproximava com o que pretendia o escolanovismo (BIGNOTTO, 1999).

Para tanto, nesse momento do estudo, nos debruçaremos sobre alguns livros de literatura infantil do autor para buscar os momentos em pressupostos teóricos escolanovistas ficaram neles expressos. Nos propomos a destacar indícios que revelam a compreensão do autor do que seja a infância, concomitante a difusão de uma nova concepção de criança do ideário escolanovista e, então, analisar a coleção *O Sítio do Pica-Pau Amarelo* em seus aspectos pedagógicos, para mostrar o possível projeto educacional ornamentado pelo autor, à luz dos novos paradigmas pedagógicos do período.

Selecionamos quatro livros de Monteiro Lobato para análise nesse tópico que compõem a fase pedagógica das produções literárias infantis de Monteiro Lobato, isto é, a fase que, segundo Abreu (2009), possui teor pedagógico predominante. A autora divide em dois momentos a produção literária infantil de Monteiro Lobato. A primeira fase compreende aos anos de 1920 a 1930. Nessa década, Lobato produziu seus primeiros textos para leitura infantil e foi pela autora denominada de *fase ficcional*, devido aos textos serem carregados de fantasia e os temas serem nacionalistas, com ênfase no folclore nacional e na cultura popular, além de fábulas e aventuras. Conforme essa autora,

Mesmo as versões escolares de *Narizinho Arrebitado* (1921) e de *Fábulas* (1922) propunham narrativas maravilhosas para os alunos da rede pública paulista, num projeto de leitura literária descomprometido com a disciplina e a moralidade das cartilhas escolares em voga. Com exceção de *Hans Staden* (1927), que pela primeira vez apresentava às crianças uma versão menos romantizada da História do Brasil; e de *Jeca Tatuzinho* (1924), uma cartilha para ensinar noções de higiene e saneamento às crianças através da personagem Jeca Tatu, os primeiros livros de Lobato eram essencialmente ficcionais (ABREU, 2009, p. 38).

Já no ano de 1931, Lobato publica um livro que é um marco em sua obra literária: *Reinações de Narizinho*. Nesse, Lobato compilou os textos produzidos na primeira fase, é maior e melhor organizado e trás outros títulos que reunidos formaram o primeiro livro. Nesse sentido, os livros publicados após *Reinações de Narizinho* compõem a segunda fase das obras infantis de Lobato, a *fase pedagógica*, ou seja, a fase em que os temas escolares têm predominância. Ela tem início, portanto, em 1931 e se estende até 1946.

A fase pedagógica, segunda Abreu (2009), contempla livros da fase “madura” do autor e passou a trazer histórias mais densas de conteúdos, sem deixar de lado a feição ficcional. Essa é uma das características dos livros infantis inauguradas por Lobato: a junção de temas científicos importantes à formação da criança e da ficção. Nas histórias de Monteiro Lobato, as crianças aprendem por meio da imaginação. O autor adicionou temas como os problemas nacionais, questões culturais, políticas, econômicas, de língua, história e geografia, ou seja, traz noções de cultura geral e temas curriculares das ciências humanas, exatas e naturais (ABREU, 2009).

O acréscimo de temas escolares nas histórias de Monteiro Lobato pode ser justificado por diversos motivos. Alguns acontecimentos na vida de Lobato nos permitem compreender a mudança empreendida por ele em *Reinações* e nas demais obras posteriores a essa. Como mostrado no tópico anterior, desde os últimos anos da década de vinte o autor tinha amizade com os três principais educadores signatários do Manifesto, que eram Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, além do contato com as publicações que seguiam essa linha na Revista do Brasil. Por isso, o autor teve contato com os pressupostos pedagógicos escolanovistas e, assim, pode ter adequado suas histórias orientando-se por esse ideal. Assim, Abreu (2009, p. 40) nos aponta uma justificativa para a mudança:

É interessante notar que essa mudança ocorre justamente depois de Lobato tornar-se amigo de Anísio Teixeira (quando ambos moravam em Nova York) e tomar maior conhecimento da filosofia de John Dewey – da qual certamente já ouvira falar e cuja obra foi traduzida por Anísio para as editoras brasileiras. De retorno ao Brasil, Lobato também lera a obra do seu amigo, *A Educação Progressiva* (1932), à qual não poupou elogios, achando as suas idéias muito mais claras do que aquelas propostas pelo texto do *Manifesto aos Pioneiros da Educação Nova de 1932*.

Nota-se que o primeiro livro de literatura infantil de Monteiro Lobato foi escrito após o autor conhecer, por meio da obra de Anísio Teixeira, a teoria educativa de John Dewey e, conseqüentemente, a Escola Nova²¹. Bignotto (1999) e Lajolo (2008) explicam que, apesar de *Reinações de Narizinho* ser um compilado de textos da primeira fase da obra infantil do autor, ele fez várias reformulações textuais e editoriais. O próprio autor explica a Godofredo Rangel que *Reinações de Narizinho* é a “[...] consolidação num volume grande dessas aventuras que tenho publicado partes, com melhorias, aumentos e unificações num todo harmônico” (LOBATO, 1964b, p. 329). Essas modificações aconteceram essencialmente na maneira de retratar a criança.

Por esse motivo, Lobato escreveu e reescreveu diversas vezes uma mesma história até atingir a sua versão definitiva, com uma imagem de infância e com o ensinamento de certos conteúdos científicos e temas que estivessem em acordo com os novos estudos da área da educação. Dessa forma, o livro pode ser tratado como uma obra da fase pedagógica.

Por ter, no final década de 1920, maior contato com a teoria escolanovista pela obra de Anísio Teixeira, Lobato foi aderindo a esse paradigma e modificando suas primeiras histórias para adequá-las a um novo olhar sobre criança e o ensino. O próprio Anísio Teixeira nos mostra sua impressão após a leitura de *Reinações*:

²¹ É importante enfatizar que o contato de Monteiro Lobato com John Dewey aconteceu apenas pela leitura do livro de Anísio Teixeira. Em carta a Lobato, Teixeira nos permite entender que Lobato não havia lido as obras de Dewey, nos revelando, portanto, que o que conhecia de sua teoria foi por meio do livro de seu amigo: “Você nunca desejou enfrentar o Dewey, os seis ou oito volumes de John Dewey. [...] A sua obra é grande, mas já que você está na maré dessas cousas, por que não lê, pelo menos, o Ratner, que procurou reunir em um só volume as obras de Dewey? Ratner deu a esse compêndio da filosofia de Dewey o título – publicado naquela coleção Gigantes – *Intelligence in modern life* – ou qualquer coisa semelhante” (VIANA; FRAIZ, 1986, p. 94).

Leio *Reinações de Narizinho* com prazer sem nome. Você é um Kipling feito à medida do Brasil. Um pouquinho frouxo. O Brasil é um pouco grande!... Mas como você já cresceu de alguns dos seus outros livros de criança. Começa você a sentir-se à vontade, entre as crianças... E isso, você sabe bem como é grande. (VIANA; FRAIZ, 1986, p. 65).

Essa carta de 1931, ano de publicação de *Reinações de Narizinho*, nos indica as impressões de Anísio Teixeira acerca do livro escrito por Lobato. Primeiramente, o autor mostra que em *Reinações de Narizinho*, Monteiro Lobato cresceu, isto é, alterou suas histórias de alguma maneira que as tornaram melhor. Além disso, mostra que Monteiro Lobato era reconhecido pelas crianças, pois elas já sentiam-se a vontade com seus livros. Para ele, a aceitação das crianças pelos livros de Lobato era um grande, senão o maior dos resultados. Sendo assim, acreditamos que Anísio Teixeira mostrou que a obra de Lobato começou a adequar-se ao gosto e interesse infantil a partir das modificações empreendidas nas primeiras histórias, que resultaram no primeiro livro.

Percebemos, assim, que Anísio Teixeira gostava das histórias para crianças de Monteiro Lobato. Ele confirmou o crescimento de Monteiro Lobato com relação às anteriores, apesar de não deixar claro sob quais aspectos se referia. Essa carta não foi a única em que o educador mostra a sua apreciação com relação aos textos infantis de Lobato. Sobre *Emília no país da gramática*, relata que deixaram todos do grupo (não se sabe a qual grupo o autor se refere) alvoroçados e que acreditava que aquela seria uma das obras primas do autor (VIANA; FRAIZ, 1986). Em outro momento, já em 1937, Anísio discorre sobre os livros “de ciência”:

Dentro de meses saem os seus novos livros²², os de ciência... E o mundo sem fantasma que você está a criar para as crianças. Santo trabalho, meu caro Lobato, trabalho que me entenece a inteligência muito mais que você possa imaginar. Quando o vejo, a procurar com o ferro e o petróleo dar espinha dorsal ao nosso invertebrado Brasil econômico, e com os seus livros arejar a inteligência do menino brasileiro que vai se erguer nas suas pernas traseiras, fico a sonhar na sua estátua. Porque ainda se há de marcar as épocas no país com você. As ideias que lhe roem a cabeça como piolhos são do tope das que roíam a cabeça daquele outro visionário que foi Bacon. Com ferro, petróleo e inteligência se há de afinal construir a “componente nova” de Euclides. (VIANA; FRAIZ, 1986, p. 83).

²² De acordo com Fraiz e Viana (1986), Anísio Teixeira faz menção aos livros *Serões de Dona Benta*, *Histórias de Tia Anastácia* e *O poço do Visconde*, ambos publicados em 1937.

De acordo com Anísio, os livros de ciência de Lobato conduziam as crianças a um mundo sem fantasmas. Na leitura, elas se entretinham e aprendiam concomitantemente, sem qualquer obrigação e com livros que atendiam mais as suas necessidades, mostrando que Teixeira considerava os livros adequados às crianças brasileiras. Por meio de seus livros, Lobato estaria arejando a inteligência das crianças brasileiras e, assim, construindo o futuro. O educador confiava aos livros de Monteiro Lobato a responsabilidade em educar e entreter seus próprios filhos e eles, por sua vez, adoravam as histórias do autor:

Quando me chegou a sua carta sobre *A grande síntese*, andava eu, com toda a minha tribo, quatro sólidos tupiniquins, assaltando a sua literatura infantil, com uma ponta de lança nas *Caçadas de Pedrinho*, as *Reinações* cercadas, construindo um bolsão em ação de limpeza, e as patrulhas avançadas, rondando o *Saci*. E diante de nós, todos os outros quatorze ou quinze volumes para a grande aventura da conquista. Éramos, pois, todos Lobatos em casa. Nada mais líamos. O dia, perdia-o eu nas amolações dos negócios. E à noite, lia Lobato para a tribozinha apaixonada e sôfrega. Lia e relia, porque a minha leitura tem que ser “diferente”. Como a de Dona Benta²³, com explicações, comentário e respostas as perguntas da Baby e a impaciência ansiosa de Marta, diante das questões um tanto “emílicas” da primeira (VIANA; FRAIZ, 1986, p. 93).

O fato de Anísio Teixeira aprovar os livros de literatura infantil de Lobato a ponto de lê-las para seus filhos nos revela uma importante consideração: as obras do autor eram adequadas ao público infantil no entendimento de Anísio Teixeira. Inclusive, a forma de ler de Dona Benta era para ele adequada, pois assim como no Sítio de Dona Benta, Anísio atendia prontamente ao interesse de suas filhas. Por não exprimir a Lobato nenhuma ressalva às suas histórias e a forma de retratá-las, julgamos que os inúmeros aspectos pedagógicos presentes nos livros de Lobato estavam coerentes para Anísio Teixeira.

A partir dessas considerações, selecionamos para análise os livros *Reinações de Narizinho* (1931), *História do mundo para as crianças* (1933), *Geografia da Dona Benta* (1935) e *Serões de Dona Benta* (1937). Todos os livros compõem a fase pedagógica da divisão elaborada por Abreu (2009). Dentro dos livros da fase pedagógica, Carvalho (1982) nos esclarece que existem livros com caráter mais

²³ Teixeira faz alusão a um trecho do livro *Reinações de Narizinho* (1931), em que Lobato mostra que dona Benta fazia leitura de alguns livros antigos, adequando-os a linguagem infantil.

recreativo, e outros com teor predominantemente didático. Por isso, a autora divide a saga infantil lobatiana a partir de *Reinações* em dois tipos: recreativas e didáticas.

Não podemos, no entanto, excluir dos livros recreativos alguns momentos de exposição didática, nem acreditar que nos livros mais didáticos não ocorre a incidência de momento recreativos. A autora Carvalho (1987) nos chama a atenção, sobretudo, para o fato de que em alguns livros, Lobato deu destaque a aspectos mais didáticos e em outros, esses aspectos ficaram em plano secundário.

Escolhemos, então, o livro *Reinações de Narizinho* (1986d) para análise nesse tópico do trabalho. A escolha não aconteceu aleatoriamente. Esse primeiro livro da saga infantil do autor é também, o primeiro de caráter mais recreativo. É o primeiro livro a oferecer ao leitor infantil histórias maravilhosas concomitante à difusão de alguns conteúdos científicos e que, por esse motivo, nos revela como ele inicialmente apresentou novos elementos em seus livros de literatura infantil que eram até então desconhecidos, em especial, a nova forma de retratar a criança e o uso de recursos lúdicos, como a imaginação e a fantasia.

Analizamos outros livros “de ciência” de Monteiro Lobato: *História do mundo para as crianças* (1933), *Geografia da Dona Benta* (1935) e *Serões de Dona Benta* (1937). Selecionamos esses livros, pois neles Lobato simulou uma escola, introduzindo a figura de Dona Benta como a professora e seus netos como os alunos. O autor explorou conteúdos escolares considerados por ele importantes para a formação da criança. Por isso, o Sítio de Dona Benta transformou-se em uma escola e nos oferece meios para analisar o projeto educativo de Monteiro Lobato expresso em sua obra e como o autor passou a conceber a criança e o aluno.

Nos atentamos à forma como Monteiro Lobato abordou três aspectos pedagógicos principais nesses livros: a criança (aluno), o educador e o ensino, e o ambiente de aprendizagem. Daremos ênfase à nova criança delineada por Lobato, por acreditar que ao concebê-la de outra maneira todos os aspectos pedagógicos que envolvem a processo educativo no Sítio foram ajustados a esse novo tipo de aluno. Por Lobato ter se inspirado em uma nova forma de tratar o aluno/criança, com base nos ideais escolanovistas, o autor ornamentou um projeto pedagógico que foi exposto em seus livros para crianças, mormente nos livros de ciência. Esse projeto, cujo cerne passou a ser o aluno, modificou o papel do professor, do ensino e exigiu um novo ambiente para a aprendizagem.

Em alguns momentos desse tópico utilizamos o livro lido por Lobato em 1932, de autoria de seu amigo Anísio Teixeira, *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola* (1971). Este livro foi um dos primeiros livros escritos por Anísio Teixeira para apresentar as diretrizes da educação escolanovista a partir de seus estudos nos Estados Unidos.

Utilizamos esse livro pela semelhança com que os aspectos didático-pedagógicos têm com alguns momentos dos livros em que Monteiro Lobato simulou uma escola no Sítio. Ele nos dará, portanto, suporte para aproximar os aspectos educativos dos livros de Lobato com aqueles apresentados por Anísio Teixeira na ocasião da elaboração de seu livro. A concepção de infância, o professor, o ensino e os ambientes de aprendizagem têm semelhança com os pressupostos de ensino defendidos por Anísio Teixeira. Nossa intenção não é, contudo, mostrar que Monteiro Lobato utilizou o livro de Anísio como molde para suas histórias. Buscamos apenas exemplificar que Lobato compartilhava dos ideais pedagógicos expostos por Anísio Teixeira, e que estavam em evidência no período, para arquitetar sua história.

Acreditamos que Monteiro Lobato superou a forma de elaborar livros para leitura infantil de seu período e que essa mudança tenha acontecido em decorrência de sua nova forma de entender a criança. Nesse tópico destacamos, sobretudo, a mudança na concepção de infância, que alterou significativamente inúmeros aspectos na forma de produzir livros para crianças, tanto em seu livro recreativo quanto nos livros de ciência.

Temos a consciência de que a mudança na concepção de infância não foi a única alteração presente nos livros infantis de Monteiro Lobato e estamos longe de apresentar essas mudanças em sua totalidade. Por exemplo, Edgar Cavalheiro (1962b) e Lajolo (2000) nos chamam a atenção para um ideia de Monteiro Lobato que era original no período e que foi profundamente arquitetado por Monteiro Lobato. Quando Cavalheiro (1962a, p. 145) faz referência a alguns livros para leitura infantil do período, os descreve como “[...] cadernos impressos no mesmo papel de imprensa, tipo miúdo, cerrado, com capinha amarela ou verde. Nenhuma ilustração, nenhuma vinheta”. Além do conteúdo pouco atrativo, a capa e as páginas em nada chamavam a atenção das crianças.

Monteiro Lobato, percebendo que a materialidade está diretamente ligada ao sucesso comercial de um livro, transforma a sua qualidade gráfica, seja dos livros para adultos ou para crianças: “Monteiro Lobato preocupa-se – e muito – com a

materialidade dos livros de sua editora. Investe na qualidade gráfica dos volumes, moderniza as capas, encomenda desenhos especiais para ilustrações” (LAJOLO, 2000, p. 32). Logo, a publicação de *Narizinho arrebitado* já era “[...] cartonada, elegante, muito bem ilustrada por Voltolino” (CAVALHEIRO, 1962b, p. 146).

Outro exemplo foi a mudança na forma de apresentar as características do Brasil. Como vimos, o autor criticava muito a forma como o Brasil era ilustrado na literatura romântica do período. Alguns autores brasileiros, como José de Alencar, apresentavam o país de forma romantizada, o que, para Lobato, era uma maneira falsa e não condizente com a realidade do país. Nos livros para leitura infantil, mostramos que o mesmo acontecia. Autores pregavam valores cívicos e morais, a exaltação a pátria e ilustravam o Brasil como se fosse perfeito.

Monteiro Lobato se opõe a essa forma de desenhar o país, sobretudo nos livros didáticos e infantis. Em diversos momentos defendeu a necessidade de evidenciar os elementos do nosso país, como as lendas e tradições folclóricas, ou conteúdos como a história e a geografia do país. A história, por exemplo, poderia ser ensinada, desde que fosse produzida uma nova história, uma história que abordasse os fatos que tiveram ‘alcance social’, ou seja, uma história autêntica, que mostrasse como o país realmente era (MACHADO, 1993).

Para ir além da forma de escrever fábulas adaptadas da Europa e de mostrar o Brasil e seus elementos culturais e naturais como no livro *Contos Pátrios*, Monteiro Lobato criou histórias infantis com personagens típicas, em um cenário bem brasileiro. A presença de Tia Nastácia, por exemplo, mostra a configuração familiar de um país que a pouco tinha a escravidão abolida, mas que os negros ainda continuavam fazendo boa parte dos trabalhos e compondo a maior parte do quadro de trabalhadores do país. O Sací nos evidencia que Lobato defendia a ideia de acrescentar nas histórias as lendas e tradições que aqui apareciam. O próprio Sítio foi uma forma de Lobato representar um país que no período era essencialmente rural, e de ilustrar algumas de suas características históricas, geográficas e físicas.

É possível notar que inúmeros foram os elementos nos livros do período que despertaram em Lobato certo descontentamento e o conduziram a mudanças significativas na hora de produzir livros infantis. De diversas maneiras, seja simplesmente melhorando sua qualidade gráfica, seja imprimindo em suas histórias a realidade cultural brasileira, sem falseamento, Lobato buscou superar a antiga forma de fazer livros para crianças. Adentraremos, após o exposto, em um dos

pontos enfocados por Monteiro Lobato nos antigos livros de leitura infantil e profundamente modificado por ele: a figura da criança. Daremos ênfase nos seus livros infantis e na concepção de infância neles subjacente. Nosso intuito é, sobretudo, mostrar que Lobato fez livros que não se separam de seu tempo, tempo em que a criança ganhou destaque e a infância aparece como uma nova categoria e tempo em que a renovação da escola pública brasileira com base na corrente pedagógica da Escola Nova aconteceu. O autor escreveu livros coerentes aos movimentos, contradições e aspirações de seu tempo.

Se nos atentarmos para a figura da criança criada por Monteiro Lobato, logo percebemos um deslocamento em sua posição nas histórias. No livro de Anísio Teixeira (1971), o primeiro tópico, intitulado *A criança – o centro da escola*, do terceiro capítulo, *Diretrizes da Educação e elementos de sua técnica*, foi reservado apenas para discutir sobre a criança. Esse capítulo possui mais dois tópicos em que são explorados, respectivamente, o processo educativo e a organização das matérias escolares. Essa organização do capítulo nos revela que a criança é o centro de todo o processo educativo e, por isso, foi o primeiro aspectos a ser discutido.

Nos livros de Monteiro Lobato a criança igualmente adquire centralidade em todo o processo. Narizinho, Pedrinho e Emília, as crianças do Sítio do Pica Pau Amarelo, são figuras centrais. Tão em evidência Monteiro Lobato as posicionou que, logo nas primeiras frases do primeiro livro, *Reinações de Narizinho*, o autor narra:

Numa casinha branca, lá no Sítio do Pica-Pau Amarelo, mora uma velha de mais de sessenta anos. Chama-se Dona Benta. Quem passa pela estrada e a vê na varanda, de cestinha de costura ao colo e óculos de ouro na ponta do nariz, segue seu caminho pensando:
- Que tristeza viver assim tão sozinha deste deserto...
Mas engana-se. Dona Benta é a mais feliz das vovós, porque vive em companhia da mais encantadora das netas. (LOBATO, 1986d, p. 5)

A felicidade de Dona Benta é justificada pela companhia de uma criança encantadora, que é a sua neta: “Lúcia, a menina do narizinho arrebitado, ou Narizinho como todos dizem” (LOBATO, 1986d, p. 5). Narizinho é, portanto, aquela responsável pela felicidade de sua avó. Nesse trecho que inicia a história, Monteiro Lobato centraliza a figura de Narizinho, esclarecendo que, se não fosse pela

presença da menina, a avó seria triste e sozinha naquele lugar desértico. Portanto, na primeira cena notamos o quão importante uma criança é naquela história.

No decorrer do livro, todos os acontecimentos são impulsionados pelas crianças e pelas decisões por elas tomadas. Em *Reinações de Narizinho* (1986d), Pedrinho, Narizinho, Emília e o Visconde de Sabugosa percorrem os mais improváveis espaços e vivem as mais incríveis e fantásticas aventuras. Primeiramente, Narizinho conhece o Príncipe Escamado, rei do Reino das Águas Claras, localizado no fundo do mar. Para esse reino, ela e Emília viajam à convite do Príncipe e ali ficam hospedadas como convidadas de honra. Nessa viagem, o médico do Reino receita para Emília uma pílula falante que curava a mudez e assim, Emília torna-se uma tagarela. Conhecem nessa viagem as mais incríveis espécies que vivem no fundo do mar.

Em seguida, Narizinho foi convidada para visitar o Reino das Abelhas e viaja na companhia de sua inseparável boneca, Pedrinho, que a pouco havia chegado ao Sítio e Rabicó, o porco de estimação. Nessa viagem, muitos fatos aconteceram, inclusive um assalto. Ao chegarem ao Reino das Abelhas, eles conhecem a organização e o trabalho realizado por elas.

De volta para casa, Narizinho trata de casar Emília e Rabicó. Emília casa-se interessada em tornar-se marquesa, acreditando que Rabicó é um Marquês. Nesse momento, Pedrinho cria o Visconde, que seria o pai de Rabicó, que vai até o Sítio para comprovar que Rabicó é da realeza e enganar Emília. Narizinho decide se casar com o Príncipe Escamado, que estava doente devido a saudade que sentia por estar longe dela. Novamente, todos viajam para o Reino das Águas Claras para o casamento de Narizinho.

Na sequência, de volta ao Sítio, os moradores recebem a visita dos mais ilustres personagens dos contos de fadas, como a Branca de Neve, a Bela Adormecida e até de vilões, como o Barba Azul. Um irmão para a personagem Pinóquio foi criado pelos moradores do Sítio e um circo foi por eles montado. Nos acontecimentos finais, com ajuda do pó de pirlimpimpim, todos que moram no Sítio, inclusive Dona Benta e Tia Anastácia, fazem uma incrível viagem e conhecem La Fontaine, Esopo e os Irmãos Grimm.

O resumo da história do livro comprova que as crianças são as personagens principais. Elas têm posição central e graças as suas vontade e ações a história se desenrola. A liberdade é ponto chave das histórias. As crianças são livres para

deslocarem-se para os lugares mais improváveis e suas ideias e desejos nunca são vedados por seus responsáveis. Eles inclusive participam de alguns dos acontecimentos.

Nesse sentido, já em *Reinações de Narizinho*, Monteiro Lobato corrobora com os pressupostos escolanovistas expostos por Anísio Teixeira (1971), que explica que, em torno da escola de seu período, se manifestaram as mesmas tendências e aspirações que marcaram a evolução social. Dentre essas tendências, o autor assegura que a liberdade é a que mais se destacou. Ela é resultado do sopro da filosofia individualista que se colocou contra toda restrição à liberdade do homem. Teixeira (1971) elucida que o

[...] princípio que caracteriza uma das diretrizes mais essenciais do movimento de reconstrução escolas. A criança não mais como um meio, mas como um fim em si mesma. A personalidade infantil aceita, respeitada, ouvida e não mais ignorada ou, conscientemente, reprimida.

Nesse sentido, Anísio Teixeira mostrou que o centro da escola deslocou-se para o aluno e por isso, o adulto não mais ditava as regras segundo os seus interesses, nem era a ciência, nem a sociedade que dirigiria a escola, mas é a criança, “[...] com as suas tendências, os seus impulsos, as suas atividades e os seus projetos” (TEIXEIRA, 1971, p. 53). Por isso, a criança teria liberdade para moldar a escola e direcionar a aprendizagem da maneira como deseja, transformando-a na sua “imagem e semelhança”. A criança era, então, o centro de toda atividade escolar e sua atividade impulsiva e espontânea deveriam governar a escola.

Nos livros para crianças de Monteiro Lobato, o autor defende a liberdade infantil e faz das crianças livres. Tornando suas personagens independentes para governar suas ações, o autor mostra a imprescindibilidade de uma criança ter a liberdade de tomar suas próprias atitudes de acordo com suas vontades. A defesa pela liberdade também fica expressa na fala das personagens. Em *Fábulas*, encontramos um momento em que isso acontece:

- Bonito e certo – continuou Emília. – Eu sou como esse lobo. Ninguém me segura, ninguém me bota coleira, ninguém me governa, ninguém me...

- Chega de “mes”, Emília. Vovó está com cara de querer falar sobre liberdade.
- Talvez não seja preciso, minha filha. Você sabem tão bem o que é liberdade que nunca me lembro de falar disso.
- Nada mais certo, vovó! – gritou Pedrinho. – Este seu sítio é o suco da liberdade; e se eu fosse refazer a natureza, igualava o mundo a isto aqui. Vida boa, via certa, só no Pica Pau Amarelo.
- Pois o segredo, meu filho, é um só: liberdade. Aqui não há coleiras. A grande desgraça do mundo é a coleira. E como há coleiras espalhadas pelo mundo! (LOBATO, 1986a, p. 216).

Esse trecho do livro é muito esclarecedor, no sentido de mostrar qual era uma das principais características do Sítio de Dona Benta. A liberdade permeava a ação de todas as personagens, inclusive a das crianças. Dona Benta, em sua fala, comenta com os netos que eles sabem o que é a liberdade, pois eles a vivem o tempo todo no Sítio. Aliás, ela mesma é a responsável por consentir a liberdade às crianças. Dona Benta acreditava que a criança deveria ser livre. Pedrinho reconhece o quanto eles tem liberdade no Sítio e afirma que gostaria que todos os lugares do mundo fossem iguais, isto é, que em todos os lugares do mundo todos pudessem ter liberdade. Monteiro Lobato cria, assim, uma nova forma de tratar a criança em histórias infantis. Para ele, a criança deveria ter, primordialmente, a liberdade para dirigir sua vida tendo por base os seus interesses, sem ter qualquer tipo de restrição por parte dos adultos.

No intuito de melhor ilustrar a maneira como Monteiro Lobato posicionou a criança no centro de todos os acontecimentos do Sítio e a elas deu ampla liberdade e poder de dirigir os acontecimentos de acordo com seus impulsos, tendências, desejos e projetos, utilizaremos alguns trechos das histórias de *Reinações de Narizinho* em que fica comprovado que a vontade das crianças sempre prevalecia. Buscamos ilustrar que a criança, tanto nos momentos de aprendizagem quanto nas situações corriqueiras do Sítio, é o centro da história e a ela foi dada uma autonomia e liberdade, típicas de uma nova abordagem da infância.

No início de *Reinações de Narizinho*, Monteiro Lobato descreve o lugar tranquilo em que Narizinho e Emília viviam: “Todas as tardes Lúcia toma a boneca e vai passear à beira d’água, onde se senta na raiz dum velho ingazeiro para dar farelo de pão aos lambaris”. Nota-se que o cenário em que a menina e sua boneca vivem é de tranquilidade e liberdade. Por ser um lugar propício para as crianças viverem livres, elas podiam fazer aquilo que foi de sua própria vontade, como dar comida aos peixes.

Nesse momento, Narizinho conhece o Príncipe Escamado e o Mestre Cascudo, moradores do Reino das Águas Claras, assim descrito:

Conversaram por um longo tempo e, por fim o príncipe convidou-a para uma visita ao seu reino. Narizinho ficou no maior dos assanhamentos.

- Pois vamos e já – gritou – antes que Tia Nastácia me chame.

E lá foram os dois de braços dados, como velhos amigos. A boneca seguia atrás sem dizer uma palavra (LOBATO, 1986d, p. 9).

Por decisão própria, Narizinho decide conhecer o reino do príncipe que a pouco conheceu. Em outra ocasião, após receber um convite para visitar o Reino das Abelhas, todos as crianças do Sítio, inclusive Pedrinho que a pouco chegara no Sítio, foram logo pela manhã em viagem à cavalo:

Narizinho estava justamente no meio dum lindo sonho, quando despertou de sobressalto, com umas pancadinhas de chicote na vidraça – *pen, pen, pen...* e logo em seguida ouviu a voz do Marquês de Rabicó, que dizia:

- O sol não tarda, Narizinho. Pule da cama que são horas de partir.

Chegando à janela, viu o Marquês montado num cavaleiro de pau à espera.

- E a condessa? Já está pronta? – perguntou a menina.

- A senhora condessa já está lá embaixo, corcoveando no cavalo pampa.

- Pois então que me selem o pangaré. Em três tempos me visto.

Enquanto por ordem de Marquês selavam o cavalo pangaré, a menina punha o vestido vermelho de bolso. Precisava de bolso para levar os bolinhos de Tia Nastácia sobrados da véspera e também para trazer coisas do Reino das Abelhas (LOBATO, 1986d, p. 53).

Mesmo sem pedir a permissão de sua responsável Dona Benta, as crianças do Sítio vão para diversos lugares, levados apenas por sua própria vontade e disposição. Não temos a intenção de nos aprofundar na ideia de que as crianças do Sítio não respeitavam, obedeciam e davam satisfação à seus responsáveis, como mostra o Padre Sales Brasil (1957), no capítulo *Negação do respeito devido aos pais, superiores e pessoas idosas; negação a polidez e boas maneiras*, em que alega que os personagens não respeitavam seus responsáveis. Apenas concentramos esforços em mostrar a autonomia dada por Monteiro Lobato às suas personagens infantis. Lobato deixa transparecer em seus livros infantis a ideia nietzschiana de que tanto se identificava, permitindo as crianças ter autonomia para seguir a si e tornar-se aquilo que gostaria de ser.

Para comprovar essa ideia, notamos que as crianças tinham autonomia para conduzir sua vida inclusive quando Dona Benta estivesse ciente. A avó das crianças não negava aquilo que era da vontade de seus netos. Podemos exemplificar mostrando o momento em que o Príncipe Escamado pediu para casar-se com Narizinho:

Depois, voltando-se para Pedrinho, ordenou muito naturalmente:

- Responda que sim, que aceito. Diga que estou ajudando Tia Nastácia a enrolar estas rosquinhas e logo que acabe irei casar com ele.

- Dona Benta, que ia passando, ouviu o final da frase.

- Casar com quem, menina? Que história de casamento é essa?

- Sim, vovó! Fui pedida em casamento e aceitei, vou casar-me com o Príncipe Escamado.

Tia Nastácia arregalou os olhos para Dona Benta, que por sua vez tinha os olhos arregalados para a menina.

Narizinho riu-se de tanto olho arregalado e continuou:

- Do que é que se espantam? Se toda gente se casa, por que não posso casar-me também?

- Sim, minha filha – respondeu Dona Benta com pachorra. – Todos se casam, não há dúvida. Eu me casei, sua mãe se casou. Mas todos se casam com gente da mesma igualha. É muito diverso disso de casar com um peixe...

- Dobre a língua, vovó! Escamado é príncipe. Se se tratasse aí dum peixe vulgar de lagoa, vá que vovó falasse. Mas o meu noivo é um grande príncipe das águas!...

- Mas não é criatura da nossa espécie, menina.

- E que tem isso? Emília, que é uma boneca, não se casou tão bem com Rabicó, que é leitão? Acho suas ideias muito atrasadas, vovó...

Dona Benta já volveu os olhos para Tia Nastácia.

- Já não entendo estes meus netos. Fazem tais coisas que o sítio está virando livro de contos da Carochinha. Nunca sei quando falam de verdade ou de mentira. Este casamento com peixe, por exemplo, está me parecendo brincadeira, mas não me admirarei se um belo dia surgir por aqui um marido-peixe, nem que esta menina me venha dizer que sou bisavó duma sereiazinha... (LOBATO, 1986d, p. 96)

O longo trecho transcrito nos evidencia que, apesar de considerar a ideia de Narizinho um absurdo, Dona Benta deu ouvidos aos argumentos fantasiosos de sua neta e deu liberdade para ela decidir as questões de sua vida. A criança, na figura de Narizinho, passou a ter voz no Sítio perante os adultos. Mais do que isso, por meio de argumentos, sua vontades passaram a ser aceitas, mesmo que sejam absurdas na mente dos adultos.

Em outro trecho, os adultos do Sítio vivenciam situações fantásticas, mais uma vez proporcionadas pelos projetos e desejos infantis. Um dia, Narizinho

recebeu a visita de seu marido, o Príncipe Escamado. Dona Benta e Tia Nastácia ficaram assombradas com tal situação e não permitiram a entrada das estranhas criaturas do mar em sua casa. No entanto, a vontade das crianças foi mais forte. Pedrinho pegou uma escada e fez com que todos pulassem a janela. Apesar do espanto inicial, Dona Benta cedeu:

- Este é meu esposo, o Príncipe Escamado, rei do Reino das Águas Claras – explicou Narizinho, fazendo as apresentações. – E esta senhora, príncipe, é a minha querida vovó, Dona Benta de Oliveira. Com uma gentil cortesia, o príncipe murmurou, todo amável:
 - Tenho muita honra em conhecê-la, minha senhora, e peço-lhe permissão para a tratar de vovó também.
 A pobre velha por um triz não desmaiou. Abanou-se muito aflita, *uff*, !... Depois, voltando-se para a negra:
 - Ele fala mesmo, Nastácia! Fala tal qual uma gente...
 A preta fez o sinal da cruz. Enquanto isso os outros fidalgos da corte foram pulando. [...]
 - E uma sardinha agora, sinhá! – ia ela exclamando – E agora uma aranha! E agora um sapo! O mundo está perdido.
 Por fim não aguentou mais: disparou para a cozinha. Dona Benta, porém, foi se acostumando, e dali a pouco já não estranhava mais coisa nenhuma. Começou até a achar uma graça enorme em tudo aquilo.
 - Você tem razão, minha filha. – disse ela por fim. – Esse mundo em que você e o Pedrinho vivem é muito mais interessante (LOBATO, 1986d, p. 122).

Nota-se então, que logo em seus primeiros textos para crianças, Monteiro Lobato apresenta uma nova forma de conceber a criança, oposta aquela ilustrada nos livros escolares publicados antes de seus livros. Elas são as principais personagens da história e tem permissão para agir como querem e seus interesses são atendidos.

Além disso, esse trecho é esclarecedor no sentido de mostrar que Dona Benta reconheceu que a vida das crianças era muito mais interessante, pois elas são capazes de imaginar e transformar o mundo no que querem. Monteiro Lobato utiliza sua personagem Dona Benta para posicionar-se na história e mostrar que o mundo de imaginação vivido pelas crianças é um mundo bem mais divertido e interessante que o mundo dos adultos, no qual a imaginação não tem vez. Logo, o que diferencia o mundo das crianças do mundo dos adultos é a imaginação.

O autor explica em uma entrevista por que considera o mundo da criança mais interessante do que o do adulto:

Acho a criatura humana muito mais interessante no período infantil do que depois de idiotamente tornar-se adulta. As crianças acreditam cegamente no que digo; o adulto sorri com incredulidade. Quando afirmei a existência de petróleo no Brasil, as crianças todas acreditaram; os adultos duvidaram. Quando o primeiro poço revelou o petróleo no meu poço, o poço de Lobato, na Baía, as crianças bateram palmas, alegriíssimas. E os adultos? Limitaram-se a ficar com caras de asno e em seguida sabotaram-me. Quando falo às crianças do pó de pirlimpimpim, não há uma só que duvide dessa maravilha. Já o adulto sorri imbecilmente – e tenho de explicar-lhe ao ouvido que “pó de pirlimpimpim” é um sinônimo pitoresco do que, sem pitoresco nenhum, eles chamam de “imaginação” (LOBATO, 1964d, p. 207).

Por entender que a imaginação torna o mundo da criança mais interessante, o autor utiliza amplamente esse recurso em suas histórias. A imaginação está sempre cercando as redondezas do Sítio e de suas personagens em todos os volumes da coleção *Sítio do Pica-Pau Amarelo*. Seja no livro *Reinações de Narizinho* com o Reino das Águas Claras e a visita dos mais ilustres personagens dos contos de fadas, seja na utilização do pó de *pirlimpimpim*, que os transportam para outros lugares, ou no simples fato de morar com uma boneca de pano falante e um sabugo de milho sábio.

Nesse sentido, em diversas situações narradas no Sítio observamos o quanto Monteiro Lobato primava por histórias que enchessem os olhos das crianças, por meio da imaginação. Lobato criou histórias infantis com o intuito principal de que elas atendessem aos interesses de seu público, que eram as crianças. O autor entendia que a única forma de tornar os livros interessantes para criança era enriquecendo-o com a imaginação. Para ele, a “[...] criança é um ser onde a imaginação predomina em absoluto. O meio de interessá-la é falar-lhe à imaginação. Vive num mundinho irreal e dele só sai [...] quando com o natural desenvolvimento do cérebro, a intensidade da imaginativa vai-se apagando” (LOBATO, 1964c, p. 250). Ele critica o fato de autores produzirem textos às crianças em que lhes são impostas “medidas de gente grande” e mostra que a forma de adequar a literatura à infância é utilizar a imaginação.

Sobre a obra *Reinações de Narizinho* e a presença da fantasia, Carvalho (1982) explica que:

Esse primeiro livro infantil de Monteiro Lobato é o único que responde à faixa de crianças menores, até sete anos, considerando-se seus interesses lúdicos mais específicos e a constante vigência da ação no mundo mítico. Esse é o seu trabalho mais rico de conteúdo lúdico-maravilhoso. Realizado quase todo em espaço e tempo mítico, suas mudanças para o plano real dão a perfeita idéia de transposições mágicas (CARVALHO, 1982, p. 140).

Portanto, *Reinações de Narizinho* foi a compilação de inúmeros textos para crianças elaborados por Lobato a partir do momento em que o autor considerou que o lúdico e a imaginação eram essenciais num livro infantil, por ser uma singularidade inerente somente a criança e com os quais ela se identificaria.

O fato de Monteiro Lobato introduzir a fantasia e histórias essencialmente maravilhosas logo em seu primeiro livro nos mostra que o autor possuía uma nova concepção de infância, concepção esta que considerava que a criança possuía certas características que as distinguiam de um adulto. Ele distinguiu que as crianças não eram mais um “adulto em pequeno ponto” e por isso necessitavam de livros adequados a sua mente, que atendessem as suas reais características e aos seus reais interesses. Diante disso, para escrever literatura infantil, deve-se levar em consideração a quem ela é destinada:

Os princípios a que devem obedecer os livros, revistas e jornais para crianças resume-se em serem livros, revistas e jornais para crianças – a especialíssima crisálida donde o homem vai sair, e nunca para homens de pouca idade. Um menino dá como produto final um homem, e uma menina dá como produto final uma mulher. Mas um menino ou uma menina não é um homem e uma mulher de idade reduzida. São ambos algo muito diferentes, como a crisálida é diferente da borboleta (LOBATO, 1964c, p. 255).

Ao contrário do que faziam os autores de textos infantis de seu período, que concebiam a criança como adulto em miniatura e produziam livros tendo em vista essa concepção, Monteiro Lobato colocou a criança em evidência e percebeu que ela tinha características e necessidades próprias, como o direito de brincar e, sobretudo, a possibilidade de imaginar. Lajolo (2000) corrobora, mostrando que

O surgimento de livros para crianças pressupõe uma organização social moderna, por onde circule uma imagem especial de infância: uma imagem de infância que veja nas crianças um público que, arregimentado pela escola, precisa ser iniciado em valores sociais e

afetivos que a literatura torna sedutores. Em resumo, um público específico, que precisa de uma literatura diferente da destinada aos adultos (LAJOLO, 2000, p. 60).

Lobato buscava atender ao interesse infantil e o que as crianças desejavam e gostavam. No intuito de agradar a criança, o autor solicita à Rangel no ano de 1921, quando publicou *Narizinho arrebitado*: “Quero tua impressão de professor acostumado a lidar com crianças. Experimente nalgumas, a ver se se interessam. Só procuro isso: que interesse às crianças” (LOBATO, 1964b, p. 228). Ele elaborou livros que não teria uma utilidade inicial, como instruir e moralizar a criança, mas que simplesmente fosse adequada a sua faixa etária, que fosse aceita por elas e de seu interesse, que as divertissem e instigassem. Assim, o autor passou a enxergar as crianças não somente como aquelas que garantiriam o futuro do país. Portanto, o uso da imaginação como elemento necessário para produzir livros infantis revela a importância que o autor deu aquilo que é interessante e importante para a criança, e, por isso, sua nova concepção de infância.

Por reconhecer que a imaginação atendia aos interesses do público infantil, o autor enfatizou esse recurso em suas histórias. Ele notou que a imaginação era uma capacidade que somente as crianças possuíam, e, por isso, todos os seus livros infantis eram recheados de situações imaginativas. Apesar de Lobato reconhecer a falta de livros infantis de seu período, ele mostra que poucos livros o marcaram e ainda estavam em sua memória, justamente por recorrerem a imaginação:

Ando com ideias de entrar por esse caminho: livros para crianças. De escrever para marmanjos já me enjoei. Bichos sem graça. Mas para crianças, um livro é todo um mundo. Lembro-me de como vivi dentro do *Robinson Crusoe* da Laemmert. Ainda acabo fazendo livros onde as nossas crianças possam morar. Não ler e jogar fora; sim morar, como morei no *Robinson* e n'Os *Filhos do Capitão Grant* (LOBATO, 1964b, p. 292).

Devido a sua própria experiência com a leitura de livros que aguçaram a sua imaginação, levando-o a viver “dentro” e “morar” nesses livros, Lobato passou a acreditar que a imaginação era um recurso imprescindível nos livros de literatura infantil. Em outro momento, explica a Godofredo Rangel o quanto a imaginação se faz presente na vida das crianças. Quando Rangel lhe contou os devaneios de seu filho Nelo, Lobato propôs: “Um romance infantil – que campo vasto e nunca tentado! A ideia de Nelo, de matar passarinhos com foguetes de espoleta na ponta, é de se

requerer patente” (LOBATO, 1964a, p. 330). Criança e imaginação eram inseparáveis e, por isso, os autores de literatura infantil deveriam fazer uso desse recurso essencialmente infantil.

Nesse sentido, Monteiro Lobato elaborou a fórmula para produzir livros infantis de sucesso: “As crianças sei que não mudam. São em todos os tempos e em todas as pátrias as mesmas. As mesmas aí, aqui e talvez na China. Que é uma criança? Imaginação e fisiologia; nada mais” (LOBATO, 1964a, p. 322). Lobato acreditava que a infância “[...] só pede ficção, contos de fada, histórias de anõezinhos maravilhosos, ‘mil e uma noites’ [...]” (LOBATO, s. d., p. 84). Então, assim como sua imaginação foi instigada por *Robinson Cruzoé* e assim como Nelo, que elaborou uma estratégia usando a imaginação, Lobato acreditava que toda criança vivia num mundo cuja imaginação era frequentemente requerida. Bastava elaborar livros cujas histórias de conteúdo maravilhoso e a imaginação predominassem para que um livro fosse realmente infantil.

Seguindo essa ideia, Monteiro Lobato aponta como fazer da criança uma ávida leitora:

Lembro-me de um caso. Um menino muito vivo, de riquíssima imaginação, mas com o mais absoluto horror aos livros. O pai queixou-se. Jojoca não lia; sabia ler mas não lia; não queria ler. Fui examinar os livros de sua estantinha. Oh, livros todos da corrente número um, civicíssimos, aconselhados por um professor de óculos e verruga no nariz com um pêlo caracolante. Fiz uma experiência. Meti entre aqueles livros detestados os contos de Grimm sem recomendação ou sugestão nenhuma. Horas depois o pai pilhou o menino deitado no chão de barriga, devorando Grimm. Ah, “este sim!” Foi o seu comentário. “Este diz o que eu quero.” O defeito dos livros impróprios e, portanto, refugados pelas crianças está em que retarda o advento do gosto pela leitura. Há homens que passam a vida sem ler um livro, fora os escolares, justamente por não terem tido em criança o ensejo de ler um só livro que lhe falasse à imaginação. Já os que tem a felicidade de na idade própria entrarem em contato com livros que “interessem”, esses se tornam grandes leitores e por meio da leitura prolongam até o fim da vida o progresso auto-educativo. Quem começa pela menina da capinha vermelha pode acabar nos *Diálogos* de Platão, mas quem sofre na infância a *ravage* dos livros instrutivos e cívicos, não chega lá nunca. Não adquire o amor da leitura (LOBATO, 2964c, p. 253).

Sendo assim, para que a criança tome gosto pela leitura e não procure livros somente por obrigação, como acontece na escola, é necessário escrever livros ricos

em situações fantásticas e lúdicas, pois é a forma de produzir livros que realmente interessem a criança.

Dessa forma, por acreditar no poder da imaginação de enternecer a criança, Lobato permitiu em suas histórias que os adultos, como Dona Benta e Tia Nastácia, se deixassem conduzir pelas fantasias das crianças, assim como o próprio Lobato o fez em sua vida: por acreditar que a capacidade de imaginar e fantasiar são características infantis, ele se deixou levar, abrindo as portas de sua própria imaginação infantil para produzir suas histórias. Lobato despejou em *Reinações de Narizinho* “[...] toda a riqueza e toda a beleza da infância que se concentrava e se conservava em seu espírito. [...] A criança que morava em Lobato escapa, como um Saci, para um mundo maravilhoso de estranhas aventuras [...]” (CARVALHO, 1982, p. 140).

Assim como Lobato, Dona Benta deixou-se conduzir pelas crianças e mergulhou em seu mundo imaginário. Após retornarem para o Sítio de uma viagem ao País das Fábulas que fizeram com ajuda do pó de pirlimpimpim, onde conheceram La Fontaine, Esopo e os irmãos Grimm, as crianças contaram as histórias à avó:

Dona Benta ouviu a história do passeio ao País das Fábulas com especial interesse para tudo quanto se referia ao Senhor La Fontaine, cujas obras havia lido em francês. Sempre tivera grande admiração por esse fabulista, que considerava um dos maiores escritores do mundo.

- Estou lamentando não ter ido com vocês – disse ela. – Uma prosinha com o Senhor La Fontaine seria dum grande encanto para a minha velhice...

Tais palavras fizeram Pedrinho bater na testa...

- Tive uma grande ideia, vovó! – berrou ele. – Levar a senhora lá!... Já sabemos o caminho e temos o Burro Falante para nos conduzir. Que acha?

A grande ideia tonteou Dona Benta como se fora uma paulada no crânio.

- Que despropósito, Pedrinho! Não sabe que sou uma velha de mais de sessenta anos? Que não diria o mundo quando soubesse dessa extravagância?

- O mundo não precisa saber de nada, vovó. A senhora vai incógnita, como os reis quando querem divertir-se. Deixe o negócio por minha conta, que sairá tudo direitinho...

A idéia de conhecer pessoalmente o Senhor La Fontaine virou duma vez a cabeça da boa senhora. Três dias passou a pensar naquilo, vai, não vai, sem ânimo de decidir-se. Pedrinho, porém, tanto insistiu que...

- Vou, menino, vou! – Disse ela afinal. – Mas pelo amor de Deus não me atropele mais (LOBATO, 1986d, p. 285).

Observamos até aqui os momentos em que criança foi posta como o centro de todo o processo no primeiro livro infantil de Monteiro Lobato. Sob uma nova forma de conceber a infância, dois elementos centrais se fizeram presentes nos textos infantis do autor: a liberdade e a imaginação. Na busca por elaborar obras que atingissem em cheio o interesse da criança, Monteiro Lobato deu a suas personagens a liberdade e a possibilidade de viver histórias fantásticas por meio da imaginação.

Em um plano mais amplo, o projeto de Monteiro Lobato de elaborar livros infantis que realmente atendessem aos interesses da criança e que fossem diferentes da literatura dos adultos, já nos mostra que o autor realmente focava na criança. O fato de Lobato enfocar a criança e a dar visibilidade, elaborando uma literatura especialmente a ela destinada, nos mostra que essa categoria (a infância) deixou de ser invisível, para tornar-se visível. Tratava-se de uma nova forma de conceber a criança, que deixou de ser um pequeno adulto para tornar-se efetivamente criança, com necessidades e características específicas e que, por isso, precisava ser preservada. A infância passou a ser uma nova categoria, realmente distinta da dos adultos e, por isso, carecia de uma literatura que não fosse igual a dos adultos.

Nesse cenário, a literatura ganhou um novo adjunto, o “infantil”, que distinguia os textos específicos das crianças, daqueles elaborados para adultos. Neles foram acrescentados elementos mais adequados a essa categoria, como a forma de escrever e até os conteúdos e valores neles inseridos. Como mostramos, inúmeros foram os livros infantis produzidos nesse momento. No entanto, Lobato notou que não existiam histórias realmente interessantes ao público infantil, pois os autores, apesar de elaborarem livros especialmente destinados às crianças, ainda almejavam a formação de um adulto em miniatura ou de pequenos cidadãos civilizados. Por isso, elaboravam histórias tendo por base essa formação.

Lobato, motivado em elaborar livros realmente interessantes à criança, investigou as reais características e necessidades desse público e desconsiderou aquilo que os adultos acreditavam ser uma necessidade. O autor reconheceu certas características específicas que precisavam ser levadas em conta antes de produzir

obras destinadas a esse público e que garantissem o sucesso entre os pequenos. Os livros, para o autor, não seriam utilizados apenas para transmitir valores patrióticos e regras sociais, isso é, não seriam utilizados como instrumento para instruir a criança, mas seria uma forma de divertir e entreter a criança.

A partir de sua própria experiência, notou que a criança era especial, e por isso, tendo em mente a própria criança, percebeu que a imaginação e a ludicidade eram primordiais numa obra infantil, pois era uma função exclusiva das crianças e uma das únicas maneiras de entreter e despertar nelas o gosto pela leitura. Por esse motivo, Lobato produziu histórias essencialmente maravilhosas, introduzindo a ludicidade, a imaginação e conteúdos fantásticos.

As histórias contadas nos livros do autor eram figuradas por personagens especiais e importantes, as crianças. A centralidade atribuída às personagens infantis deixa ainda mais evidente como o autor concebia a infância. A criança merecia destaque naquele momento. Os livros produzidos para as crianças tinham como personagens principais próprias crianças. Lobato mostra, assim, como as crianças eram importantes em suas histórias.

As personagens, justamente por serem crianças, ganharam maior visibilidade nas histórias. Além disso, as crianças do Sítio eram exatamente aquilo que Monteiro Lobato acreditava ser uma criança: eram livres para usar sua imaginação, possuíam liberdade e autonomia para conduzirem suas ações de acordo com os seus interesses e vontades. Lobato deu às crianças que eram personagens do Sítio, liberdade para que, mesmo nas situações mais absurdas, pudessem realizar seus próprios projetos e vontades. A liberdade oferecida às suas personagens nos desvenda o conceito de infância de Monteiro Lobato, que muito se aproxima daquele exposto por Anísio Teixeira.

Sendo assim, em dois momentos, Lobato posiciona a criança em um lugar de destaque na sua obra infantil e que nos revela, então, a nova concepção de infância do autor. Primeiro, o próprio processo de produção de livros para leitura especificamente infantil nos sugere que Lobato deu centralidade à criança. O fato de Lobato ter se empenhado para elaborar uma literatura diferenciada para crianças nos mostra o quanto o autor considerava que a criança era peculiar e precisava de uma leitura especial. A infância, ou a criança, que a pouco não era vista em sua totalidade, foi vista pelo autor como uma faixa da vida humana que era especial e que, por isso, necessitava de uma literatura que atendesse à sua peculiaridade.

Dentre os inúmeros momentos da vida de uma pessoa, a infância era aquela que mais necessitava de cuidados.

O segundo momento em que nota-se a forma como Lobato concebia a criança foi, então, na própria história dos livros. Por meio de suas personagens infantis, fica evidente a imagem de infância que o autor tinha. As crianças eram os principais personagens da história do autor, o que nos esclarece que, para o autor, em livros de literatura infantil, as crianças deveriam ser as figuras mais importantes. Nesses dois momentos, Monteiro Lobato posicionou a criança como o centro do processo e buscou reconhecer suas características próprias. Notaremos que nos livros em que são trabalhados conteúdos escolares, a centralidade infantil foi maior.

Após um olhar mais aguçado sobre a posição da criança no livro recreativo *Reinação de Narizinho*, direcionamos o nosso olhar nesse momento para os detalhes dos livros que Monteiro Lobato incorporou o ensino dos conteúdos escolares mais diversos, isto é, para os três livros didáticos. A análise dos livros de “ciência”, como foi denominado por Anísio Teixeira, nos permite adentrar no projeto educacional ornamentado por Monteiro Lobato e que ficou expresso nessas obras infantis específicas de conteúdos escolares.

Neles, o autor criou uma própria escola, um ambiente propício para a aprendizagem das personagens infantis da saga Sítio do Pica Pau Amarelo. Por isso, antes de qualquer consideração, é importante ressaltar que o “[...] ideal de escola para Lobato é o universo do *Sítio do Pica Pau Amarelo*, uma escola onde tem atividade prática, demonstrações daquilo que se apresenta, onde, enfim, as crianças fazem experiências e têm relativa autonomia” (MACHADO, 1993, p. 158).

Na maior parte de seus livros infantis não falta a preocupação de informar e educar. Livros como *Geografia da Dona Benta*, *História do mundo para as crianças* e *Serões de Dona* exploram com as crianças leitoras os mais diversos conteúdos científicos das ciências humanas, como aspectos da geografia e história mundial, além dos conteúdos das ciências biológicas e exatas, como a astronomia, a física e a química. Lajolo (2000, p. 60) considera que produção literária infantil de Monteiro Lobato se constituiu em um “projeto literário e pedagógico”, pois além de oferecer ao leitor livros carregados de fantasia, especialmente dedicado às crianças, ensinam os mais variados assuntos.

Nesse sentido, por acreditamos que os livros indicados foram arquitetados como uma verdadeira escola, observamos neles como o autor esboçou a figura da

criança (aluno), do educador, do ensino e do ambiente da aprendizagem. Buscamos, sobretudo, mostrar de que maneira esses aspectos pedagógicos são abordados nas histórias e como Monteiro Lobato concebia o educador, o ensino e qual o melhor ambiente para que a aprendizagem acontecesse. Tendo por base os pressupostos de Anísio Teixeira (1971), aproximaremos o modelo de escola escolanovista por ele defendido, do modelo de escola arquitetado por Monteiro Lobato nos livros supracitados.

Para lembrar, foi exposto que Anísio Teixeira (1971) defende a necessidade de oferecer à criança toda a liberdade necessária para que ela possa expressar seus reais interesses. Nas histórias de Lobato, o autor ilustra uma criança que tem ampla liberdade para conduzir sua vida de acordo com sua vontade.

Na escola, Teixeira (1971) mostra ainda que a criança é a origem e o centro de toda a atividade escolar. De acordo com seus interesses, o momento do estudo e o que estudar serão definidos. Sendo assim, respeita-se a personalidade infantil. Os estudos psicológicos vieram demonstrar a necessidade de uma formação livre e espontânea para a expressão harmoniosa do indivíduo, como ainda a convicção de que o homem se desenvolve naturalmente.

Anísio Teixeira (1971) faz alusão ao sistema solar. Ele nos explica: “A frase de John Dewey é típica. ‘Trata-se de uma transformação, diz ele, que se compara com a de Copérnico em nosso sistema planetário’. O eixo da escola se desloca para a criança”. Portanto, tudo a escola gira em torno da criança. Todos os sujeitos e elementos do processo educativo devem se adequar aos interesses da criança. Constitui-se em uma nova maneira de conceber a criança. Ela não mais se sujeitaria a vontade dos adultos, mas no processo educativo, suas próprias vontades ganharam um espaço privilegiado.

Mostramos em *Reinações de Narizinho* que é evidente que o que é interessante para as crianças sempre prevalece. Em *Geografia da Dona Benta*, *História do mundo para as crianças* e *Serões de Dona Benta* as crianças continuam num lugar distinto e, em geral, determinavam o que aprender, quando aprender e como aprender. Emília, Pedrinho e Narizinho, sem dúvida, transformam o Sítio em sua “imagem e semelhança”.

Primeiramente, é importante elucidar o papel de cada um nesse processo. Os alunos eram representados por Pedrinho, Narizinho e Emília. Contamos, em alguns momentos, com a presença de outros ouvintes, como o Visconde de Sabugosa, o

Rabicó e a Tia Nastácia. Dona Benta, que “[...] desempenha o papel de professora [...]” (LAJOLO, 2000, p. 61) era aquela que detinha o saber científico e ensinava as crianças das maneiras mais improváveis e divertidas.

Destacamos ainda, que todas as ações educativas de Dona Benta eram aceitas pelos seus netos no momento de aprender. A forma de Dona Benta ensinar era, para os seus netos, a melhor de aprender, pois Dona Benta adequava o ensino aos interesses das crianças, buscando sempre recorrer ao lúdico, a imaginação, a experimentação. A avó sempre colocava os gostos das crianças em primeiro plano e por isso seu ensino era para elas o mais adequado. Em vários momentos as crianças demonstram a preferência pela forma de Dona Benta ensinar. Em um momento, Dona Benta explica a Pedrinho que para aprender é necessário consultar os livros. No entanto, Pedrinho faz uma ressalva:

Não é assim, vovó – protestou o menino. – Em geral os livros de ciências falam como se o leitor soubesse a matéria de que tratam, de maneira que a gente lê e fica na mesma. Tentei ler uma biologia que a senhora tem na estante mas desanimei. A ciência de que gosto é a falada, a contada pela senhora, clarinha como água do pote, com explicações de tudo quanto a gente não sabe, pensa que sabe, ou sabe mal-e-mal (LOBATO, 1986e, p. 9).

Independente da crítica que Monteiro Lobato faz com relação aos livros de ciências, notamos claramente que Pedrinho prefere a forma como Dona Benta explica, pois ela adéqua a linguagem para as crianças e explica alguns pontos que são para eles desconhecidos. Em outro momento, Pedrinho explica que prefere aprender no Sítio, com sua avó, do que aprender na escola:

No outro dia Dona Benta recebeu carta de Dona Antonica, sua filha, dizendo que as aulas de Pedrinho iam começar e que o mandasse imediatamente.

— Que pena! — suspirou Pedrinho, quando Dona Benta lhe trouxe a notícia. — Anda mamãe muito iludida, pensando que aprendo muita coisa na escola. Puro engano. Tudo quanto sei me foi ensinado por vovó, durante as férias que passo aqui. Só vovó sabe ensinar. Não caceteia, não diz coisas que não entendo. Apesar disso, tenho cada ano de passar oito meses na escola. Aqui passo quatro... (LOBATO, 1986e, p. 201).

Nesse trecho, utilizando a fala de sua personagem Pedrinho, Lobato faz crítica as escolas do período, principalmente por ter caráter tradicional, onde os

alunos são castigados e o ensino acontece de forma imprópria à criança. Pedrinho mostra que pouco aprende nessa escola. Ele explica que somente Dona Benta sabe ensinar, pois ela leva em conta seus interesses e ensina de forma atrativa para eles.

Mostraremos, assim, como o ensino no Sítio acontecia. Para iniciar o estudo, a escolha do conteúdo acontecia basicamente de três formas: por iniciativa de Dona Benta, por uma solicitação das crianças, ou por um acontecimento real ou fenômeno da natureza que exigia uma explicação.

Por inúmeras vezes a própria Dona Benta propunha a iniciação de um novo objeto de estudo ou a mudança para um trabalhar um novo conteúdo, sempre com vistas a atender aos interesses de seus netos. O início do estudo da história, por exemplo, ocorreu por iniciativa de Dona Benta. A dona do Sítio era dona de uma vasta coleção de livros. Ela estava sempre com livros à mão, pois era uma leitora assídua²⁴. Ela possuía uma estante cheia de livros e “[...] ainda recebia, dum livreiro da capital, as novidades mais interessantes do momento” (LOBATO, 1986c, p. 5). O livro *Child's history of the world* (História do mundo para as crianças) foi um desses livros que chegou à porta do Sítio pelos correios. Como a avó dominava a língua inglesa, logo se interessou pelo livro e pôs-se a lê-lo.

Para ler uma obra em inglês era necessário que ela dominasse essa língua. Então, podemos inferir que Dona Benta tinha o domínio da língua inglesa e, essa ocorrência nos indica que ela era letrada e tinha uma formação rica. Além da língua inglesa, Dona Benta conhecia e mencionava outras línguas, como mostra na passagem em que destacou que o nome do imperador romano Augusto foi introduzido no calendário “[...] para designar o mês que ainda hoje nós chamamos agosto, que os ingleses chamam August; os franceses, Août; os espanhóis, Agosto; os italianos, Agosto, e os alemães, August – tudo formas do nome de Augusto” (LOBATO, 1986c, p. 115).

Ao finalizar a leitura do livro da história do mundo, Dona Benta o considerou muito interessante, concluindo que “Meninos assim da idade de Pedrinho e Narizinho estou certa de que não de gostar e aproveitar bastante” (LOBATO, 1986c, p. 5). Nesta afirmação, a avó demonstra preocupação em selecionar um livro que se

²⁴ Em *Memórias de Emília* (1936), a boneca de pano fala “Tenho de dizer umas palavras sobre essa senhora. Dona Benta é uma criatura boa até ali. Só isso de me aturar, quanto não vale? O que mais gosto nela é o seu modo de ensinar, de explicar qualquer coisa. Fica tudo claro como água. E como sabe coisas, a diaba! De tanto ler aqueles livros lá do quarto, ficou que até brincando bate o Visconde em ciência” (LOBATO, 1986e, p. 110). A fala de Emília ainda mais nos esclarece que Dona Benta detinha o conhecimento científico e que tinha uma forma especial de ensinar.

enquadre à idade dos meninos, mas, sobretudo, um que atinja o interesse das crianças. Pode-se notar que o interesse e a atração dos meninos por determinado assunto é um elemento muito considerado para Dona Benta e é um dos principais pontos para a escolha de um conteúdo.

Dona Benta ainda introduzia novos conteúdos quando necessário. Em *História do Mundo*, Narizinho questiona a sua avó o que iriam estudar naquele dia e se iriam continua no mesmo conteúdo do dia anterior. Dona Benta respondeu: “Não, minha filha. Chega de Babilônia. Hoje vamos mudar de tecla” (LOBATO, 1986c, p. 64). Essas mudanças de objeto de estudo sempre aconteciam para organizar o ensino da forma mais adequada ao entendimento das crianças. Outro exemplo é esclarece os momentos que Dona Benta muda um conteúdo para que as crianças melhor compreendam determinado assunto:

Naquele dia, antes que Dona Benta recomeçasse a contar a história do mundo, Pedrinho esteve a ler um artigo de jornal em que encontrou uma palavra desconhecida. A frase era assim: “... e o pobre homem a tudo resistiu estoicamente”. – *Estoicamente*, que querará dizer isso? – perguntou ele a Narizinho, que ia entrando. A menina também não sabia.

— Só vovó sabe, Pedrinho. Vovó é um colosso! Não há o que não saiba.

Nisto entrou Dona Benta, que ia continuar a sua história do mundo.

—Antes de mais nada, vovó – gritou Pedrinho -, quero que me diga o que é estoicamente. Estou engasgado com essa palavra que li no jornal.

Dona Benta sentou-se na sua cadeirinha de pernas serradas e disse:

—Havia em Atenas um filósofo de nome Zeno...

—Espere, vovó! – interrompeu o menino. – A senhora esqueceu-se de responder à minha pergunta.

—Vai ver que dessa vez ela não sabe – cochichou Emília ao ouvido do Visconde. – Não sabe e está disfarçando com o tal Zeno...

Mas Dona Benta sabia, e sabia tão bem que desejava começar do princípio. Assim foi que disse.

—Estou respondendo, sim, Pedrinho. Mas para ser compreendida tenho de dar um pulo em Atenas e pegar esse filósofo. Zeno pregava uma teoria interessante. Dizia que o meio de sermos felizes neste mundo é não aceitarmos os prazeres e aceitarmos tudo o que vier, agradável ou não. Os homens que seguiam essa filosofia tinham o nome de *estóicos*. Esses estóicos praticavam o *estoicismo*, e foi do estoicismo que saiu o advérbio *estoicamente* – isto é, de modo estóico.

—Ah, compreendo agora! – disse Pedrinho. – “...e o homem a tudo resistiu estoicamente” quer dizer que o pobre homem não ligava importância ao que lhe acontecia de mau. Compreendo. Continue, vovó.

—Pois essa filosofia de Zeno ficou muito na moda e teve entre os seus seguidores um grande homem – o Imperador Marco Aurélio.” (p. 125)

Esse trecho extenso do livro *História do Mundo* nos mostra que Dona Benta iria prosseguir contando uma história iniciada no dia anterior. No entanto, após Pedrinho ler uma notícia no jornal, lhe surgiu uma dúvida. Por isso, Dona Benta atendeu ao pedido do neto e mudou o assunto para eliminar sua dúvida. Encontramos nesse momento uma nova maneira em que os conteúdos são iniciados no Sítio: o esclarecimento de uma dúvida que surgiu a partir do interesse de uma criança. Um exemplo, agora de *Geografia da Dona Benta*, nos ilustra essa mesma situação:

Depois que Dona Benta concluiu a história do mundo contada à moda dela, os meninos pediram mais.

— Mais, quê? — perguntou a boa avó. — Poderei contar muitas histórias assim — história da física, história da química, história da geologia, história da geografia...

— Conte histórias da geografia — pediu Pedrinho, que andava sonhando com viagens pelos países estrangeiros.

E Dona Benta *contou* a geografia (LOBATO, 1986b, p. 7).

Observamos aqui que o sonho de Pedrinho e o pedido por determinado assunto que era de seu interesse fez com que o garoto pedisse à avó que contasse histórias da geografia. Diante do interesse do neto, Dona Benta iniciou o estudo da geografia. Por isso, mostramos que o interesse das crianças era o condutor do caminho em que o ensino acontecia. Novamente em *História do Mundo*, a vontade de Pedrinho em sanar sua dúvida prevalece:

— Por falar em escultura, vovó, li ontem uma história de colunas jônicas e coríntias que não entendi. Explique-me isso.

—Nos monumentos gregos havia três espécies de colunas, a coluna dórica, a coluna jônica e a coluna coríntia. (LOBATO, 1986c, p. 85)

Em certos momentos, a avó altera o assunto trabalhado, devido a criança não mais interessar-se por aquele objeto. Quando conversavam sobre as guerras, a avó atende ao pedido da garota que gostaria de trocar o assunto, pois aquele não lhe agradava:

— Chega, vovó! — pediu Narizinho, com cara de asco. — Não fale mais em semelhante criatura. Fale de outra rainha.
 — Sim, minha filha. Não falarei mais dela, nem do Tribunal da Santa Inquisição, a coisa mais horrorosa que houve no mundo (LOBATO, 1986c, p. 231).

Como ocorreu em muitos momentos em que Dona Benta se dedicava a ensinar as pessoas do Sítio, ela tinha como premissa o interesse dos ouvintes e essa é uma das principais ações de cunho educativo de Dona Benta. A senhora demonstra-se aberta a todas as informações, todas as perguntas, contribuições e a imaginação das crianças.

No entanto, o interesse dos alunos não era, porém, o único elemento que encaminhava Dona Benta a iniciar novos conteúdos. Em muitos momentos, os conteúdos são introduzidos a partir de algum novo episódio no Sítio, fatos, acontecimento na vida das crianças e fenômenos da natureza. Assim, esses fenômenos eram aproveitados por ela para introduzir novos conceitos e conteúdos. Nesse sentido, a figura de Dona Benta corrobora com aquela exposta por Anísio Teixeira (1971, p. 55). Ele explica que ele “[...] segue, docilmente, a vontade das crianças. As atividades são escolhidas ao sabor das situações, para servir às experiências de cada dia”. Então, Dona Benta procurava iniciar assuntos mais próximos à vida real. Utilizamos como exemplo o dia em que Pedrinho e Emília tentaram mover uma pedra do lugar:

Pedrinho e Emília apareceram.
 — Puxa! — exclamou o menino ao entrar. — Nunca pensei que aquela pedra pesasse tanto. Eu e Emília pusemos toda a nossa força e a diaba nem gemeu...
 Dona Benta aproveitou-se do tema.
 — É por isso que o homem recorreu às forças da natureza e acabou escravizando-as. Viu que só com os seus músculos podia muito pouco. Essa pedra que resistiu à força dos músculos do meu neto e da Emília mover-se-á facilmente por meio duma alavanca (LOBATO, 1986d, p. 63).

Para introduzir um novo conteúdo, Dona Benta aproveita desse acontecimento na vida dos meninos para mostrá-los que a invenção de alavancas ajuda o homem e facilita sua vida. Dona Benta afirma que a “[...] máquina é o próprio homem, com seus braços, suas pernas e todos os seus sentidos, *aumentando* de eficiência por meio de truques que a inteligência aumentou” (LOBATO, 1986d, p. 87,

grifo do autor). Nesse sentido, o ensino estava sempre atrelado a vida dos meninos, de forma a melhorar sua qualidade de vida por meio da ciência. Para o cotidiano das crianças, conhecer como funciona a alavanca e outros tipos de “máquinas” torna-se essencial. Da mesma maneira sucedeu a iniciação dos estudos sobre o fogo:

O correio trouxe os jornais da véspera. Vinha uma notícia horrível, o desabamento e incêndio duma escola, com morte de centenas de crianças. O horror causado pela catástrofe foi tamanho que ninguém quis saber de ciência. Passaram o resto da tarde comentando o trágico destino das pobres crianças e o infinito desespero dos pais. No dia seguinte, porém, a palestra científica foi retomada. Tema: o fogo.

— Que pena, vovó! — disse Narizinho —, que o tal fogo seja tão feroz! Aquele incêndio de ontem não me sai da cabeça. Quase não pude dormir esta noite. Como é malvado o fogo!

— E no entanto, minha filha, a ele devemos benefícios sem conta. Toda a civilização procede do fogo (LOBATO, 1986d, p. 105).

Devido à notícia ter chegado ao Sítio e gerado tanta indignação para as crianças, o fogo tornou-se o tema do dia. Dona Benta defende que mesmo o fogo causando destruição, é importante compreender os benefícios por ele trazidos, não somente para os homens pré-históricos ou para a construção de inúmeras civilizações antigas, mas, especialmente, para “[...] aprendermos os meios de nos defender de sua fúria” (LOBATO, 1986d, p. 106). Então, conhecer o fogo e seu funcionamento dá as crianças direcionamentos e meios de se defenderem de possíveis acidentes ou de utilizá-lo a seu benefício no cotidiano.

Assim funcionou com o frio:

No dia seguinte a temperatura caiu muito, e como Pedrinho aparecesse todo encolhido Dona Benta começou perguntando:

— Qual a razão de estar você com as mãos no bolso, Pedrinho?

— Ou, melhor, para que o calor que você sente nas mãos não se perca. E sabe por que o calor se perde? Porque irradia (LOBATO, 1986d, p. 111).

Pedrinho estava se protegendo com as mãos no bolso sem, ao menos, ter consciência do porque de se encolher ou usar blusas para a proteção do corpo contra o frio. Quando Dona Benta o ensina que esconder a mão impede que o calor se irradie, Pedrinho poderia, em outras ocasiões, agir conscientemente e procurar formas eficazes de se proteger do frio em seu cotidiano. Em outro momento, Dona Benta mostra que o mesmo aconteceria com Tia Nastácia, se ela tivesse

consciência do uso da ciência em seu cotidiano, por meio do conhecimento formalizado e não somente do conhecimento informal:

— Sim, meu filho, tudo que sabemos constitui ciência, e quando você estudar física, por exemplo, vai verificar que só os livros de física apenas explicam teoricamente muita coisa que praticamente sabemos. Por que motivo na mesa, ontem, quando Emília derramou aquele copo d'água, você gritou para Tia Nastácia: “Traga um pano”?

— Porque é com pano que se enxuga água.

— Perfeitamente. Você sabe de modo prático uma coisa que na física se chama *capilaridade*. O pano é feito de algodão, cujas fibras, por causa desse fenômeno da capilaridade, absorvem, chamam para si a água. Quer dizer que você, como toda gente, quando enxuga uma água com um pano, faz uso dum princípio da física, embora não o conheça teoricamente. Até Tia Nastácia, que Emília chama poço de ignorância, sabe um monte de coisas científicas — mas só as sabe praticamente, sem conhecer as razões teóricas que estão nos livros. Querem ver?

E Dona Benta chamou a preta.

— Tia Nastácia, que é do pano com que você enxugou a mesa ontem?

— Está no varal, secando, sinhá.

— Bem. Pode ir.

A negra retirou-se com um resmungo e Dona Benta prosseguiu:

— Vê como ela sabe coisas e como aplica as ciências? Sabe que se deixasse o pano amontoado num canto, ele emboloraria (LOBATO, 1986d, p. 13).

Neste último exemplo, podemos inferir que a procura de Dona Benta por acontecimentos rotineiros para introduzir novos conteúdos configura-se como uma tentativa de buscar explicações científicas aos fatos do cotidiano, para que a ciência tenha sentido prática na vida real. Dessa forma, as crianças poderão agir sobre a natureza de maneira consciente e, assim, facilitar sua vida.

No final do livro *Geografia de Dona Benta*, Dona Benta resume a importância de conhecer a ciência para utilizá-la no dia-a-dia, filosofando “A riqueza material é areia do deserto: ora se acumula aqui, ora ali, conforme sopram os ventos. Mas quem tem a riqueza no miolo, ah, esse está garantido contra todos os azares da vida” (LOBATO, 1986d, p. 204). Sendo assim, conhecer história, geografia e ciência, nos ajuda a compreender cientificamente a natureza para, assim, utilizá-la a seu favor.

Em outras situações mais corriqueiras, Dona Benta utiliza exemplos do cotidiano, pois explicar conteúdos utilizando exemplos de sua própria realidade ajuda a criança a aproximar o conteúdo de sua própria realidade e auxilia na

explicação de algumas questões da própria vida dos netos. Neste sentido, em várias ocasiões Dona Benta exemplifica a temática abordada com situações que as crianças já viveram, pois elas podem, assim, recordar e compreender com mais facilidade o assunto familiar já vivido por elas. Tomamos como exemplo a explicação sobre os povos da Mesopotâmia:

Todos os povos que viviam na Mesopotâmia eram pertencentes à raça branca e dividiam-se nas três famílias, ou ramos, que deram origem a todos os atuais povos brancos. Havia os indo-europeus, também chamados de arianos. Havia os semitas e havia os hamitas. Essas raças estão hoje muito espalhadas até aqui entre nós. Você, Pedrinho, só porque se chama Pedro já sei que é ariano. O filho do nosso fornecedor de sabonetes e pentes, como se chama Pedrinho?
 — Salomão Nagib!
 — Bom, pelo nome é um menino pertencente à raça semita. E se ele se chamasse Ramsés, ou Xufu, teria grandes probabilidades de ser um hamita (LOBATO, 1986b, p. 19).

Outro exemplo foi a explicação do termo “É um Demóstenes!”, empregado por Dona Benta para explicar um fato histórico:

— Pois Demóstenes não levou com gato em cima, mas deu com pedrinhas na gagueira e acabou com ela e ficou sendo o mais famoso orador da humanidade. Ainda hoje, quando agente quer dizer que um fulano de tal é grande orador, diz: “É um Demóstenes!” Não se lembram daquela festinha do compadre Teodorico, no casamento da Miloca? Como foi que o Zezinho Xarope começou o seu brinde aos noivos, no jantar?
 — Eu me lembro, vovó! – gritou Pedrinho – e até decorei a frase, de tão bonita que a achei. Foi assim: “Neste momento solene, em que ergo minha débil voz para saudar os nubentes, eu queria ter a eloquência dum Demóstenes para, etc. e tal”. Foi só palmas. Na volta para casa a senhora nos ensinou o que queria dizer nubentes. Recordo-me muito bem.
 — Pois é. Demóstenes foi um orador tão famoso que até o Zezinho Xarope se lembra dele, neste fim de mundo onde moramos (LOBATO, 1986c, p. 91).

Ao fazer ligação do conteúdo com os exemplos próximos das crianças ou que foram vividos por elas, Dona Benta permite uma compreensão mais específica dos fatos reais da vida das crianças. Por isso, as ações educativas de Dona Benta buscam aproximar a criança de sua realidade para que ela compreenda a realidade que a rodeia.

Anísio Teixeira (1971) discorre sobre a importância de que todo o conteúdo abordado com a criança tenha sentido prático em sua vida. Assim, o autor esclarece que as atividades “[...] devem ser tais, que levem os alunos à aprendizagem dos conhecimentos, hábitos e atitudes indispensáveis para resolver os problemas de sua própria vida” (TEIXEIRA, 1971, p. 65). Aprender não é somente fixar na memória ou expressar verbalmente aquilo que fixou na memória. Aprender significa sempre importar uma “[...] modificação na vida conduta humana, na aquisição de alguma coisa que reaja sobre a vida e, de algum modo, enriqueça e aperfeiçoe o sentido” (TEIXEIRA, 1971, p. 60).

Dessa forma, só se aprende para a vida quando o aprendiz não só pode fazer a coisa de outro modo, mas quando ele quer fazer a coisa de outro modo. Por isso a importância de levar a criança, os seus interesses, gostos e desgostos, impulsos e vontade, para que ela busque o conhecimento do que ela queria modifica em sua vida. Para concluir a ideia, Teixeira (1971, p. 60) propõe: “Ao lado da lição que se quer ensinar, vão-se também e simultaneamente ensinado hábitos, disposições e atitudes, que tem maior importância educacional do que o objeto original de ensino”.

Portanto, corroborando com os pressupostos de Anísio Teixeira, por meio das ações educativas de seu personagem Dona Benta podemos observar o quanto Monteiro Lobato considerava importante a introdução de conteúdos científicos no ensino. Ele opta por ensinar aos seus leitores conteúdos que tenham ligação direta com a vida, para que se possa materializar o aprendizado por meio de hábitos e atitudes. Sendo assim, os conteúdos científicos são de extrema importância para Monteiro Lobato, devido ao fato de que com eles terem condições de transformar sua vida prática.

Machado (2003) nos mostra que para Lobato, a escola deve oferecer conteúdos significativos e interessantes aos alunos e, para tanto, a aprendizagem deve ser científica. A ciência para Lobato era tudo, a chave de todo processo civilizatório. Ele acreditava que as escolas de seu período não preparavam os alunos para a vida. Uma escola que preparava o aluno para a vida não podia perder tempo com conteúdos desnecessários. A escola deveria se adequar as exigências da sociedade, que tinha um ritmo acelerado.

Por isso, a autora explica que Monteiro Lobato defendia a escola técnica, justamente por ser uma escola que preparava para a vida, isto é, para o trabalho. Nesse sentido, Lobato defendia a aprendizagem de conteúdos científicos para

preparar o homem para o trabalho, especialmente o trabalho na indústria que se desenvolvia no período e que exigia, como mostramos, mão de obra especializada.

Por esse motivo, em suas histórias infantis, Lobato propunha a introdução de conteúdos de base científica e sua importância residia no fato de o autor considerar que a criança, desde cedo, deveria aprender conteúdos científicos e úteis, que o preparassem para a vida, mas, sobretudo, para o trabalho. Por isso, Lobato defendia que a criança deveria aprender os mesmos conteúdos que os adultos, até os conteúdos mais sofisticados e aprimorados. A escola não deveria ensinar aos pequenos os conteúdos considerados “infantis”, mas ensinar as questões humanas em geral. Para que isso acontecesse, o autor acreditava que os conteúdos, desde os mais simples aos mais complexos, deveriam ser adequados a mente infantil por meio da imaginação e da fantasia. Machado (1993, p. 155) alerta:

Cumprir insistir na questão de que Lobato recorre à fantasia e a imaginação para ensinar as crianças, mas o faz apenas **metodologicamente**. A fantasia visa adequar a questão à sua forma infantil, mas sem infantilizá-la. Não se trata de criar questões próprias e, por isso mesmo, artificiais, adequadas às crianças. Muito ao contrário, o recorrer à imaginação e à fantasia constitui, exclusivamente, o modo de arrancar a criança da infantilização que lhe é imposta pelo mundo adulto. No entender de Lobato, as crianças podem, e devem, discutir (evidentemente, como crianças e não como adultos encolhidos) questões fundamentais à humanidade.

Por isso, a fantasia e a imaginação foram recursos que Lobato utilizou para tornar a linguagem mais adequada às crianças leitoras. No entanto, Monteiro Lobato aplicou outra função a imaginação. Por meio dela, a criança se aproximaria de situações que imitavam o cotidiano. Monteiro Lobato criou no Sítio de Dona Benta diversos momentos em que o ambiente era tal qual o da vida real. Nele as crianças poderiam vivenciar as mais diversas situações. Esses ambientes, que se transformavam em lugares iguais ao da vida real, eram criados por meio da imaginação. Sendo assim, para realmente viver as mais diversificadas situações, entre em cena novamente a imaginação. O recurso utilizado por Monteiro Lobato para que as crianças efetivamente pudessem viver para aprender era a imaginação. Imaginando, as crianças se transportavam para variados ambientes e viviam situações complexas que se igualavam a vida real.

Sobre a imaginação e a fantasia, Carvalho (1982, p. 141) elucida que “Em Lobato, a fantasia parte de realidade e com ela se confunde. O mundo encantado é

horizonte livre, criando suas ilhas de fantasia, com suas paisagens próprias [...]”. Então, a fantasia sempre aparece após a realidade. Ela sempre surge quando há um momento em que ela é necessária. No caso do ensino, a fantasia é necessária para que a criança viva e experimente uma realidade.

Para exemplificar, descrevemos a forma como Emília propôs de contar a geografia:

— Vamos estudar geografia de outro jeito — propôs. — Tomamos um navio e saímos pelo mundo afora vendo o que há. Muito mais interessante.
 — Mas onde está o navio, boba? — indagou Narizinho.
 — Um navio faz-de-conta.
 — Acho ótima a lembrança, Emília — disse Dona Benta. E eu sigo no comando desse navio. Que nome vai ter?
 — *O Terror dos Mares!* — gritou a boneca. — Levamos toda gente de casa, Tia Nastácia, Quindim, o Visconde — todos, menos Rabicó (LOBATO, 1986b, p. 33).

Notamos, novamente, que Dona Benta aceita uma proposta feita pelas crianças de estudar a Geografia a bordo de um navio imaginário. A bordo do *Terror dos Mares*, a tripulação do Sítio viajou todo o mundo, fazendo incríveis paradas e vivendo a Geografia. Viver e experimentar a Geografia só foi possível graças à viagem de faz-de-conta que Emília propôs e Dona Benta empregou como recurso para melhorar a forma de se contar essa história e tornar o ensino mais interessante aos netos. Então, a utilização da imaginação sugere uma forma de estudo que não a tradicional. A imaginação foi atribuída como recurso para aproximar as crianças da realidade e ter experiências reais com a Geografia.

Afirmar que a imaginação aproxima a criança da realidade nos parece um tanto contraditória, pois quando imaginamos, saímos da realidade. No entanto, podemos afirmar que Monteiro Lobato propôs uma viagem de “faz-se conta”, mas ela, em todo o livro, foi apresentada como uma viagem real. Em uma passagem pela Bahia, todos os integrantes da Tripulação “[...] foram ver a cidade” (LOBATO, 1986a, p.66). Tia Nastácia, em especial, “[...] tinha se aproveitado da passagem pela Bahia para comprar garrafas de azeite-de-dendê, que as cozinheiras de lá usam para tempero” (LOBATO, 1986b, p.66).

Em outro momento, chegaram a Nova York e “[...] de tudo arrumado a bordo, desceram. Entretanto, mal puseram o pé na rua, já o povo começou a juntar-se e a abrir a boca” (LOBATO, 1986b, p. 109). Todos mascaram *chewing gum* para

parecerem mais americanos. Um *manager* (gerente) contratou Quindim para exposições em Hollywood, que renderam a Dona Benta 20 mil dólares. Diante de tantas experiências reais e materiais, podemos afirmar que a viagem de navio foi muito próxima ao real e que ela foi utilizada por Monteiro Lobato como recurso para aproximar as crianças de experiências concretas, mesmo que pela via da imaginação.

Novamente a bordo do navio, Emília dá outra sugestão que nos permite visualizar como acontecia a vivência de uma experiência próxima ao real pela imaginação, agora encenando uma parte da história do Brasil:

— Vamos aproveitar a oportunidade e repetir a cena do descobrimento — propôs Emília. — O *Terror dos Mares* afasta-se para alto-mar e vem vindo, e vê de repente aves marinhas e ramos de árvores flutuantes, etc.
Gostando da idéia, Dona Benta deu ordem ao Imediato para que afastasse o brigue até perder-se de vista a costa (LOBATO, 1986b, p. 63).

Por meio da encenação, as crianças “visualizaram” a cena do descobrimento. Com a experiência e a observação do fato, as crianças poderiam ter uma percepção visual do fato, isto é, elas viveriam o descobrimento. A imaginação é, portanto, muito contemplada como recurso pedagógico para Dona Benta. O ato de imaginar pressupõe um distanciamento com a realidade, porém é empregada por Dona Benta como uma forma de aproximar a criança da realidade para efetivamente experimentá-la, mesmo que na imaginação. A imaginação também é mais interessante para a criança e, por isso esse recurso se aproxima do ideário escolanovista. Além disso, intensifica o espírito de criação, “[...] a atividade espontânea, alegre e fecunda dirigida à satisfação do próprio indivíduo” (MANIFESTO..., 2006, p. 196).

Chegamos a um dos principais elementos da teoria pedagógica escolanovista: a observação e a experimentação. Todo aprendizado deve ser vivido. Por isso a afirmação de Anísio Teixeira de que “educar é viver”. A escola, nesse processo, deve tornar-se o lugar onde se oferece aos alunos uma gama de situações que imitem a vida real, para que dentro da própria escola o aluno já possa colocar em prática o que aprendeu. Anísio Teixeira defende que educar é uma função complexa de adaptação e crescimento do organismo total da criança. Por

isso, se se busca a educação integral do aluno, vida e educação se tornam um só. A escola deve “[...] transformar-se para prover um ambiente completo, como o ambiente da vida, onde a criança se desenvolva e se eduque” (TEIXEIRA, 1971, P. 57).

Ao apresentar o exemplo da escola experimental, o autor descreve que foram montadas pequenas cidades, como as da vida real, para que as crianças pudessem visualizar, ver com os próprios olhos, tocar. No estudo sobre os transportes, eram utilizados recursos como um museu, que continha gravuras, modelos e exemplos materiais para que, usando os sentidos, as crianças entrassem em contato com a própria realidade.

Essa maneira de educar muito se aproxima a do método das Lições de Coisas. O método intuitivo ou a “lição de coisas”, apropriado pela Escola Nova, acontecia por meio da experimentação e da aproximação com o real. O ensino sempre deveria partir do concreto ou empírico para o abstrato. Os órgãos do sentido passaram a ser valorizados para a aquisição de novos conhecimentos, pois por meio deles os educandos poderiam conhecer o mundo em que viviam e desenvolverem-se gradualmente (TEIXEIRA, 1971).

A aproximação com a realidade também acontecia por meio da observação de fatos e objetos em que o aluno conhecia melhor suas características. O ensino não acontecia diretamente pelo professor, mas pelo aluno em sua relação entre ele e o objeto. Por isso, a escola deveria portar um conjunto amplo de materiais para observação, e assim constituir-se como uma “escola laboratório” (VIDAL, 2000). Os materiais eram importantes, pois eram imprescindíveis para a experimentação.

Ocorriam excursões para a coleta de objetos. Os alunos tornavam-se pesquisadores e traziam para a escola as suas curiosidades. Então, era necessário montar laboratórios ou gabinetes para estudo. Os objetos colhidos e os fatos observados de acordo com o interesse do aluno para observações eram trazidos para a sala de aula e tornavam-se objeto de estudo. O aluno, portanto, era o centro de todo o processo educativo. As atividades de Física e Química eram realizadas em laboratórios para que os passos da experiência fossem realizados. Por isso a necessidade de montar laboratórios ou gabinetes para estudo. Neste contexto, “O aluno assumia soberanamente o centro dos processos de aquisição do conhecimento escolar: aprendizagem em lugar de ensino” (VIDAL, 2000, p.498).

Anísio Teixeira nos explica a importância de iniciar o ensino pelo concreto, pelo tocável, pelo visível:

Para se ensinar a uma criança o que é um coelho ou um gato, é preciso mostrar-lhe primeiro o coelho ou o gato. A sua primeira noção será imprecisa, inadequada, mas não pode deixar de ser global. Não conseguimos tornar o conhecimento mais simples por lhe quisermos ensinar primeiro o focinho, depois os pés, depois o rabo, etc. À medida, entretanto, que o seu conhecimento progride, que ela começa a diferenciar as partes e estas passam assim a ter uma existência mental distinta do todo que é o coelho ou o gato, o seu conhecimento do animal se tornará mais minucioso, mais exato, mais completo e, podemos dizer, então, mais complexo (TEIXEIRA, 1971, p. 75).

A primeira noção de um conteúdo deve ser, de acordo com o autor, global, isto é, uma visão generalizada e, por isso, concreta. Conforme o conhecimento progride e aumenta, a criança faz a distinção mental das partes do todo, sem que para isso seja necessário ter a presença do objeto em questão.

Como em alguns momentos descritos ao longo dessa dissertação, Dona Benta buscava sempre iniciar conteúdos a partir de fatos sociais ou fenômenos naturais vividos pelas crianças, pois elas já haviam observado ou “experimentado” o fenômeno, isto é, o conheciam concretamente. A imaginação era um recurso para aproximar as crianças de situações reais. Em outros momentos, como no estudo das ciências naturais, Dona Benta buscava sempre utilizar materiais concretos, permitindo que as crianças observassem os fenômenos:

— Muito bem. E podemos fazer uma experiência que torna isso muito claro. Basta que você tome a sua bola de futebol e se coloque diante do lampião. Sua cabeça ficará sendo a Terra; a bola ficará sendo a Lua; e o lampião, o Sol. Feito isso você dera uma volta completa, sempre segurando a bola na altura do nariz. As fases da Lua ficarão perfeitamente demonstradas nessa experiência. Foram fazer a experiência na sala de jantar e tudo deu certo (LOBATO, 1986e, p. 171).

A utilização de materiais simples e disponíveis facilmente possibilita aos ouvintes a vivência de um maior número de experiências que os ajuda a compreender melhor os acontecimentos reais. Dona Benta construiu um laboratório em sua casa e em vários momentos recorria aos materiais dos quais dispunha. Ela levava seus netos a esse laboratório adaptado, que era um antigo quarto de

hóspedes. Lá haviam equipamentos mais precisos e sofisticados, “[...] uma porção de frascos de drogas, e tubos de vidros, e cubas, e lamparinas de álcool. Um perfeito gabinete científico de amador” (LOBATO, 1986e, p. 22).

Várias foram as situações em que Dona Benta ou as crianças utilizaram materiais disponíveis a sua volta para visualizar um fenômeno e melhor compreender a explicação, como nesse momento em que ela utiliza um objeto para ilustrar o conteúdo:

—Essa linha que atravessa a terra chama-se diâmetro. Todas as bolas, ou esferas, tem o seu diâmetro, e para sabermos qual é o diâmetro não há necessidade de furar e medir a esfera. Basta calcular. Os geômetras, que são os homens que estudam a ciência da medição, descobriram que todas as bolas, sejam de que tamanho forem, têm sempre a *circunferência três vezes e um tiquinho maior que o diâmetro*. Ora, os homens mediram a circunferência da Terra e acharam 40.000 quilômetros. Logo, o diâmetro tem aqueles 12.800 quilômetros, ou seja, um terço e um tico de circunferência.

Pedrinho, na dúvida, resolveu tirar a prova daquela matemática. Cortou pelo meio várias laranjas e uma grande abóbora bem redondinha. Mediu a circunferência e o diâmetro de todas as “cuias” e achou que era sempre um terço e um tico da circunferência, qualquer que fosse o tamanho das frutas. Quando voltou para a sala e contou o caso, Dona Benta disse:

— Muito bem. Gosto que vocês se convençam por si mesmos. Desse modo o que aprendem fica para sempre gravado na cabeça. (LOBATO, 1986b, p. 25).

O uso de recursos visuais permitia que os meninos se convencessem da veracidade de algum fato. Por isso considerava importante o dos sentidos em todos os conteúdos. Para ensinar história, por exemplo, Dona Benta sempre desenhava ou pedia para as crianças desenharem: “Se nós pudéssemos dar uma volta de avião por cima dos lugares onde viveram os primeiros povos que se civilizaram, havíamos de ver um quadro assim, e Dona Benta desenhou esse mapa [...]” (LOBATO, 1986c, p. 18).

Diante disso, entendemos que Dona Benta considerava importante o contato visual, pelo tato e olfato das crianças para que eles se aproximassem da realidade e construam seus conhecimentos com base nas experiências por eles vividas. Portanto, a utilização de acontecimentos vividos e experimentados pelas crianças ajudava Dona Benta a expor um conteúdo, tornando as explicações mais próximas possível das situações reais. Nesse sentido, os exemplos do cotidiano que estão ligados a realidade das crianças, a busca de resposta para a realidade e a aplicação

de experiência que materializem os conteúdos, tornando-os concretos, constituem como ações educativas que muito se aproximavam das diretrizes da educação escolanovista.

Por esse motivo, a escolha de Monteiro Lobato em colocar suas personagens em um sítio não foi em vão. O Sítio de Dona Benta é o próprio laboratório científico considerado tão importante para os pensadores no ideário da Escola Nova. Um sítio possibilita a observação de numerosos eventos e fenômenos naturais, coleta de materiais, além de ser um ambiente agradável e propício para o aprendizado. Os inúmeros eventos vivenciados pelas crianças, e que lhes instigavam dentro desse ambiente a uma explicação eram questionados a Dona Benta.

Para que essa maneira de ensinar acontecesse, pressupunha-se uma criança ser ativa, participativa e interessada em buscar novos questionamentos a serem estudados. Pedrinho e Narizinho mostram-se sempre muito atentos e participativos. Durante a explicação da avó, estavam sempre com caderno e lápis em punho, anotando informações constantemente. Quando considerava interessante ou curioso, Pedrinho logo dizia: “Vou já tomar nota disso no meu caderno” (LOBATO, 1986b, p. 218). Narizinho fazia anotações das informações levantadas pela avó, por exemplo, quando ela falou das capitais dos países. Ao ouvir falar da Bélgica, “[...] anotou em seu caderno mais a capital desse país, *Bruxelas*, com 700.000 habitantes, esplêndida cidade” (LOBATO, 1986a, p. 247).

Durante a explicação, os netos sempre se envolviam, levantavam informações e contribuições que muito auxiliavam na construção do conteúdo em questão e em sua compreensão. Tais informações por eles levantadas estavam, em geral, relacionadas com as suas vivências ou com a sua realidade. Sendo assim, um dos motivos pelo qual Dona Benta opta por estudar temáticas que estão próximos à realidade da criança é permitir que elas visualizem melhor o assunto e, assim, possam compreender integralmente o conteúdo ou, então, possam dar mais contribuições para a discussão.

Não podemos, por isso, nos esquecer do importante papel que Dona Benta representa nesse processo. Em todas as situações de aprendizagem já descritas, Dona Benta estava presente para instigar e provocar as crianças com perguntas, buscava propor situações em que os netos participassem ativamente da explicação e permitia que eles conduzissem o aprendizado de acordo com seus interesses. Ela era, portanto, a mediadora do processo de ensino e aprendizagem no Sítio. Se as

crianças assumiram o papel principal nos momento de aprendizagem do Sítio, é porque ela considerava que o ensino deveria partir sempre do interesse dos pequenos. Dona Benta era a dona do Sítio, avó das crianças e patroa de Tia Nastácia e o Tio Barnabé. Além desses papéis assumidos pela boa senhora, Monteiro Lobato posiciona Dona Benta como a professora das crianças.

A figura da boa senhora como educadora parecia com a do professor descrito por Anísio Teixeira (1971). Ele explica que o “[...] papel do professor está em despertar os problemas, torná-los sentidos ou conscientes, dar-lhes uma sequência organizada e prover os meios necessários para que os alunos os resolvam, de acordo com o melhor método e os melhores conhecimentos” (TEIXEIRA, 1971, p. 65). Segundo Machado (1993, p. 156), essa “[...] forma de Dona Benta ‘ensinar’ é a forma de ensinar concebida por Lobato”.

A partir do exposto, notamos que o modo escolanovista de conceber a criança e sua aprendizagem tem muitos pontos em comum com a forma lúdica e atrativa com as quais as crianças do Sítio aprendiam diferentes conteúdos. Dona Benta conduzia a aprendizagem de forma a atender aos interesses do principal do sujeito do processo de ensino: as crianças. Ela permitia a eles experienciarem, estabelecia relações com a vivência de cada um. Era uma provocadora que oferecia oportunidades para as crianças usarem de sua criatividade e imaginação. Distanciava-se assim, da antiga forma escolar em que o professor detinha o conhecimento e o transmitia para os alunos. O aluno tinha assim uma ação passiva na escola. Para Dona Benta, isto seria inconcebível.

Acreditamos, assim, que o projeto de Monteiro Lobato em criar situações de aprendizado tão semelhante às descritas por Anísio Teixeira em seu livro, nos permite afirmar que Monteiro Lobato corroborava com os ideias escolanovistas de educação. Assim como defendia Anísio Teixeira, os netos de Dona Benta tornaram-se o centro de todo os processos educativos do Sítio. O mesmo propósito de abrir espaço para a criança expressar suas vontades e os seus projetos que encaminha e dá movimento às atividades na educação da Escola Nova, também conduz as atividades de ensino e os conteúdos abordados no Sítio de Dona Benta.

Esta seção nos permitiu compreender com mais profundidade alguns dos aspectos da obra infantil de Monteiro Lobato, sobretudo no que concerne a concepção de infância subjacente aos seus escritos e ao projeto pedagógico por ele ornamentado pela criança da grande escola, que era o Sítio do Pica Pau Amarelo de

Dona Benta. Mostramos o momento em que o ideário escolanovista se fez presente no Brasil e de que forma Monteiro Lobato teve contato com o ideário. Com isso, procuramos mostrar que Monteiro Lobato orientou-se pelos pressupostos educacionais de seu momento histórico para elaborar uma literatura infantil que se distinguia daquelas que leu em sua infância. Essa distinção acontecia, mormente, no modo de tratar a criança e de ensiná-las.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que o trabalho nos auxiliou a melhor compreender o desenvolvimento da literatura infantil no Brasil, sobretudo a literatura infantil produzida na Primeira República, que teve como alguns de seus principais representantes, autores como Olavo Bilac, Coelho Neto, Francisca Júlia e Monteiro Lobato. Identificamos a posição de Monteiro Lobato acerca dos livros de literatura infantil de seu período e de que forma ele se apropriou dos pressupostos escolanovistas, cujos pressupostos foram introduzidos no Brasil a partir do século XIX, para produzir sua literatura infantil, que era inovadora para o período.

Os livros para infância no país começaram a ser produzidos mais significativamente no final do século XIX. Esse foi um período da história brasileira em que ocorreram profundas mudanças no cenário político e econômico. Dentre essas mudanças, destacamos a alteração do regime político, a forte presença da agricultura na economia e os primórdios do desenvolvimento industrial no país.

No campo da educação, a escola passou a ser vista como o espaço que ajudaria a preparar as crianças para a vida republicana e, assim, legitimar e sustentar o novo regime. Depositou-se nessa instituição a ideia de que ela moralizaria e civilizaria a população, além de homogeneizar as referências do país, criando uma tradição coletiva que padronizaria a nação. Buscava-se educar os brasileiros de forma que eles se reconhecessem como integrantes de uma nação.

Era preciso, assim, criar uma escola comprometida com ideais republicanos. Devido a esse projeto, a universalização do ensino era necessária, para moralizar e civilizar toda a população e, assim, criar um cidadão apto para atuar na República. A educação as massas era a ordem do dia. Para tanto, a escola deveria ser reformada de forma a ser possível o atendimento a todos os cidadãos. A partir da década de 1890, as instituições escolares públicas de São Paulo passaram a sofrer alterações significativas e, em 1893, o primeiro grupo escolar foi instalado na cidade de São Paulo.

A escola pública foi alterada tanto em seus aspectos físicos quanto curriculares. Reuniram-se escolas que tinha proximidade em um único prédio escolar e a escola passou a ser dividida em classes homogêneas. Começaram a ser

incorporadas no currículo disciplinas de instrução moral e cívica, história e geografia do Brasil, além das disciplinas clássicas.

Foi nesse período que a literatura infantil brasileira começou a esboçar seus primeiros passos. Até então, não existiam livros para leitura que fossem comprometidos com os ideais republicanos. Os primeiros textos infantis eram destinados a escola e possuíam acentuada nota cívica e patriótica, que buscavam imprimir o amor à pátria, e a desenvolver valores e regras sociais necessários ao período. Por esse motivo, a literatura infantil estava estritamente relacionada às necessidades sociais daquele momento histórico, para garantir a manutenção da República recém instaurada.

Monteiro Lobato era criança nesse período e dialogou com esses livros para leitura escolar. Quando adulto, a partir da década de 1920, começou a elaborar textos de literatura infantil. O autor refletiu sobre e analisou esses textos para leitura infantil de seu período. Ele demonstrou descontentamento em inúmeros aspectos, dentre eles, a qualidade gráfica dos livros, mas, sobretudo, nos conteúdos e na adequação dos livros à criança.

Primeiramente, Monteiro Lobato analisa as traduções e adaptações de textos trazidos da Europa para o Brasil. O autor se opunha ao fato de inúmeros livros infantis brasileiros fossem meras adequações ou cópias das histórias infantis produzidas para as crianças européias, por serem histórias elaboradas visando o público infantil desses países, mas não tendo a mesma adequação com a realidade do Brasil. Outro aspecto observado pelo autor era que, os autores brasileiros que produziam textos infantis no país ilustravam nas histórias um Brasil irreal, além de imprimirem em suas histórias forte teor patriótico e valores cívicos e morais. Para Lobato, os livros não eram adequados à infância devido a diversos fatores, sobretudo por escreverem histórias não tendo em vista a criança, isso é, por não considerarem algumas características inerentes a infância, como a imaginação, a fantasia e a ludicidade.

Sendo assim, a principal crítica de Monteiro Lobato residia no fato de que os autores que elaboravam livros infantis consideravam as crianças como “adultos em pequeno ponto”, ou seja, não as reconheciam como crianças. Os livros foram produzidos em sua essência para educar uma criança de forma que essa tivesse valores e características de um adulto. Para isso, os autores retratavam em seus livros as crianças por meio de personagens infantis que deveriam ser seguidos, e

esses mais pareciam adultos. Tanto as roupas, como a conduta moral das personagens infantis apresentadas nesses livros esboçava um pequeno adulto.

Uma nova forma de conceber o ensino e a criança penetrava o Brasil desde o fim do século XIX, opondo-se a concepção tradicional de educação. Foi na década de 1920 que os pressupostos teóricos da Escola Nova tiveram maior expressão no país. Nesse momento, a escola pública brasileira passou por reformas e seus principais reformadores eram educadores vinculados à Escola Nova. Por meio dos pressupostos de autores europeus e norte americanos ligados a corrente escolanovista que adentraram no Brasil, a criança foi posicionada como o centro de todo processo educativo, de forma que seus projetos e interesses guiavam o processo educativo.

Assim, foi oferecida à criança maior liberdade no contexto escolar. Ela poderia expressar-se como criança e não mais suprimia seus impulsos, como os adultos. O professor não era mais o detentor do saber, mas era conduzido pelas vontades da criança. Além disso, os conteúdos deveriam ter base científica e sempre se relacionavam a uma utilidade na vida prática. Por isso a importância de observar e experimentar. Dessa forma, os alunos vivenciariam já na escola as mais complexas situações que imitavam o dia a dia para que, na vida real, soubesse solucionar seus problemas. Assim, esse ideário estava ligado com o contexto econômico do período, que exigia um trabalhador especializado e educado cientificamente.

Monteiro Lobato foi um homem que viveu intensamente seu período e, por isso, conheceu os ideais dessa nova corrente introduzida no país quando era proprietário da Revista do Brasil, pois permitia a publicação de textos que se debruçavam sobre as questões nacionais. Dentre esses textos, encontramos artigos vinculados a corrente escolanovista. Além disso, Lobato aprofundou seu conhecimento acerca da nova corrente pedagógica quando se tornou grande amigo de Anísio Teixeira, autor signatário do Manifesto de 1932 e principal divulgador dessa corrente pedagógica no país. Encontramos em cartas que o autor revelou indícios de que compartilhava dos pressupostos dessa corrente pedagógica. Nas cartas que trocava com Anísio Teixeira, Lobato declarou ao seu amigo estar de acordo com os pressupostos educacionais por ele elaborados.

Para esse estudo, a compreensão de quais foram as críticas de Monteiro Lobato acerca da literatura infantil de seu período e como o autor envolveu-se com o movimento de renovação da educação do período, nos permitiu assegurar que o

autor não aceitava a forma de elaborar livros infantis de seu período, pois os livros imprimiam uma infância não condizente com a concepção de criança de Monteiro Lobato. O autor corroborava com a maneira de conceber a criança desenvolvida pelo ideário escolanovista. Assim, por compartilhar desses ideais de educação, Monteiro Lobato elaborou livros infantis essencialmente diferentes dos de seu período e criou, assim, livros de leitura infantil inovadores.

Os livros de Monteiro Lobato eram inovadores em diversos aspectos, dentre eles a forma de tratar a criança. O autor elaborou histórias próprias para a criança e o seu entretenimento, utilizando recursos que somente a elas interessavam. Ele reconheceu que a criança tem certas singularidades e que, para seduzi-las à leitura de seus livros, era necessário utilizar recursos inerentes a infância, como a ludicidade e a imaginação. Lobato reconhecia a capacidade do livro de educar, mas para eles, imprimir regras e valores sociais que buscavam transformá-las em pequenos adultos, bem como escrever histórias com teor patriótico, não era condizente com a criança. Ela acreditava que essa forma de elaborar livros e de ilustrar as personagens infantis, revela que os autores consideravam a criança como um adulto em pequeno ponto.

Ao contrário dessa forma de educar, os livros infantis de Lobato analisados eram perpassados por conteúdos científicos, que para ele eram considerados importantes à criança. Os conteúdos mais complexos poderiam ser ensinados às crianças desde que fossem utilizados métodos adequados a esse tipo de leitor. Por isso, seus livros eram carregados de imaginação, brincadeiras e fantasia. Dessa forma, os conteúdos tornavam-se mais interessantes e, assim, mais apropriados ao aprendizado da criança.

Esses conteúdos de base científica tinham relação direta com a vida social do leitor, isso é, eram conteúdos que permitiam a eles atuar na vida prática científica e conscientemente. Dessa forma, Lobato buscava educar a criança para que ela tivesse uma gama de conteúdos científicos que realmente as auxiliasse a resolver os problemas cotidianos, mormente àqueles relacionados ao trabalho.

Por isso, Lobato criou no Sítio sua própria escola, que para ele era o modelo adequado de escola e de ensino. Dona Benta era a educadora do Sítio. Em nenhum momento a avó das crianças as educava para que elas desenvolvessem características de adultos. Ela apenas ensinava os conteúdos científicos utilizando recursos especialmente adequados às crianças. As ações educativas de Dona

Benta eram muito parecidas com os pressupostos metodológicos da Escola Nova em diversos aspectos. Podemos citar como exemplo os momentos em que Dona Benta relacionava os conteúdos às situações do cotidiano. A experimentação e a observação eram amplamente utilizadas pela avó, pois as personagens poderiam “viver” situações tão parecidas como a vida real.

No que se relaciona a figura da criança, as personagens infantis de Lobato são o modelo de criança e de aluno vislumbrados pelo autor. Pedrinho, Narizinho e Emília estavam no centro de todos os acontecimentos do Sítio e a história é movida graças aos seus projetos e na busca incessante daquilo que fosse de seu interesse. Eram personagens felizes justamente por serem crianças e, na condição de criança, podiam fazer coisas que somente elas seriam são aptas.

Essa literatura infantil nos oferece, portanto, fortes indícios de que ele criou suas histórias à luz dos novos paradigmas pedagógicos do período, mostrando que o autor compartilhava dos pressupostos teóricos metodológicos da Escola Nova. Mais do que isso, Lobato ornamentou um projeto educacional, no qual o Sítio era a escola e suas personagens eram os alunos e o professor.

Para tanto, o estudo nos revelou que o autor elaborou livros infantis condizentes com os pressupostos da corrente pedagógica que dominava o cenário educacional do Brasil no início do século XX. Sua literatura infantil tem por base a nova forma de tratar a criança que se desenvolveu no Brasil a partir da introdução do ideário pedagógico da Escola Nova no país. Lobato opôs-se a literatura infantil de seu período pelo fato de essa literatura tratar a criança como um adulto em pequeno ponto. Portanto, Monteiro Lobato elaborou uma literatura infantil com um novo teor pedagógico, em consonância com os ideais escolanovistas de educação.

Cilza Bignotto (2013), no entanto, nos chama a atenção para um importante fato do processo de construção da literatura infantil de Monteiro Lobato:

Nesse processo, trechos significativos foram excluídos, substituídos, modificados. A história da produção lobateana para crianças, ainda pouco estudada, é repleta de mistérios, surpresas e uma novidade que pode ser chocante (pelo menos a princípio): Lobato nem sempre foi o mestre da literatura infantil que reverenciamos hoje (BIGNOTTO, 2013, p. 2).

A autora nos explica que ao analisar e comparar as primeiras versões das histórias infantis de Monteiro Lobato com aquelas que atingiram sua versão definitiva

em 1946 observou que os primeiros textos de leitura infantil escritos por Lobato apresentavam alguns resquícios da mesma concepção de infância presente nos livros de leitura infantil anteriores as dele. O autor exclui da versão final, alguns aspectos relacionados à sexualidade e a violência que estavam presentes, por exemplo, na primeira versão de *A menina do nariz arrebitado* (1920).

Essa constatação nos revela que Monteiro Lobato vivia num período em que a criança era vista como um pequeno adulto e, por isso, enxergava a criança de acordo com a concepção de infância em vigência. Então, a partir da elaboração da sua primeira versão da história, até sua consolidação, em *Reinações de Narizinho* (1931), fica evidente que o autor alterou sua forma de conceber a criança.

Na década de 1920, portanto, acreditamos que a maneira de enxergar a criança se alterou e o autor incorporou uma nova maneira de conceber a criança desenvolvida nessa década, o que o ajudou a modificar significativamente sua forma de retratar a criança em sua obra literária infantil. É evidente que é necessário uma investigação mais aprofundada sobre a mudança na concepção de infância do período e a forma como os aspectos econômicos, políticos e sociais influenciam na elaboração na obra infantil de Lobato. Assim, mais uma aspecto da literatura infantil de Monteiro Lobato, um dos autores mais reconhecidos na literatura infantil brasileira, seria desvendado.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Leonardo. **Literatura Infantil brasileira**: ensaios preliminares para a história da literatura infantil no Brasil. 10ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

ABREU, T. C. e S. **O livro para crianças em tempos de Escola Nova**: Monteiro lobato & Paul Faucher. Instituto de Estudos da Linguagem. Tese de Doutorado. UNICAMP. 2009.

AZEVEDO, Carmen L., CAMARGOS, Márcia M. de R., SACCHETTA, Vladmir. **Monteiro Lobato**: Furacão na Botocúndia. São Paulo: Editora SENAC, 1997.

AZEVEDO, F. de. **A cultura brasileira**. São Paulo: Edusp, 1971.

AZEVEDO, Fernando de. **Carta a Anísio Teixeira**. S. Paulo, 14 mar. 1932. Localização do documento: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC - Arquivo Anísio Teixeira - ATc 31.12.27. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/correspond.htm>> Acesso em: 22/01/2014.

BIGNOTTO, Cilza. **Monteiro Lobato em Construção**. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/monteirolobato/outros/cilza01Lobato.pdf>>. Acesso em: 22/04/2013.

BIGNOTTO, Cilza Carla. **Personagens Infantis da obra para crianças e da obra para adultos de Monteiro Lobato**: convergências e divergências. Programa de Pós Graduação em Teoria Literária. Instituto de Estudos da Linguagem. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras. UNICAMP, 1999.

BILAC, Olavo; COELHO NETO, H. **Contos Pátrios**. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1929.

BRASIL, Pe. Sales. **A Literatura Infantil de Monteiro Lobato ou Comunismo para Crianças**. Bahia: Livraria Progresso Editora, 1957.

CANDIDO, A. **Formação da Literatura Brasileira**: momentos decisivos 1750-1880. 13ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2013.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. **A literatura infantil**: visão histórica e crítica. São Paulo: Edart, 1982.

CAVALHEIRO, Edgard. **Monteiro Lobato – vida e obra**. Vol. 1, São Paulo: Brasiliense, 1962a.

CAVALHEIRO, Edgard. **Monteiro Lobato – vida e obra**. Vol. 2, São Paulo: Brasiliense, 1962b.

CAVALIERI, A. M. **Anísio Teixeira e a educação integral**. São Paulo: Revista Paidéia. Maio-ago. v. 20, n. 46, ps. 249-259, 2010.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil: história, teoria, análise: das origens ocidentais ao Brasil de hoje**. 3ª ed. São Paulo: Quiron, 1984.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1985.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da USP, 1999.

FONSECA, J. **Tipografia & design gráfico: design e produção gráfica de impressos e livros**. Porto Alegre: Bookman, 2008.

GALIANI, C. **Educação e democracia em John Dewey**. Maringá, Eduem, 2009.

HANSEN, Patrícia. **Brasil, um país novo: literatura cívico-pedagógica e a construção de um ideal de infância brasileira na Primeira República**. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, USP, 2007

IANNI, O. **O colapso do populismo no Brasil**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1971.

KOSHIYAMA, A. M. **Monteiro Lobato: Intelectual, Empresário, Editor**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1982.

LAJOLO, M. **A figura do negro em Monteiro Lobato**. 1998. Disponível em: <http://lilipe.tripod.com/lobato.htm> Acesso em: 20/11/2010.

LAJOLO, Marisa. Linguagens na e da literatura infantil de Monteiro Lobato. In: LAJOLO, Marisa; CECCANTINI, João Luiz (orgs.). **Monteiro Lobato, livro a livro**. São Paulo: Editora Unesp, 2008, p. 15-33.

LAJOLO, Marisa. **Monteiro Lobato: um brasileiro sob medida**. São Paulo: Moderna, 2000.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. São Paulo: Ática, 1999.

LEMME, P. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005.

LOBATO, Monteiro. **A Barca de Gleyre**. 1º tomo. São Paulo: Brasiliense, 1964a.

LOBATO, Monteiro. **A Barca de Gleyre**. 2º tomo. São Paulo: Brasiliense, 1964b.

LOBATO, M. **A chave do tamanho e Fábulas**. São Paulo: Círculo do Livro. 1986a.

LOBATO, Monteiro. **A onda verde e o Presidente Negro**. São Paulo: Brasiliense, s. d.

LOBATO, M. **Conferências, artigos e crônicas**. São Paulo: Brasiliense, 1964c.

LOBATO, Monteiro. **Críticas e outras notas**. São Paulo: Brasiliense, 1965.

LOBATO, M. **Geografia de Dona Benta**. São Paulo: Círculo do Livro. 1986b.

LOBATO, M. **Histórias do mundo para crianças**. São Paulo: Círculo do Livro. 1986c.

LOBATO, Monteiro. **Prefácios e Entrevistas**. São Paulo: Brasiliense, 196ad.

LOBATO, M. **Reinações de Narizinho**. São Paulo: Círculo do livro, 1986d.

LOBATO, M. **Serões de Dona Benta**. São Paulo: Círculo do livro, 1986e.

LOBATO, M. **A chave do tamanho e Fábulas**. São Paulo: Círculo do Livro. 1986a.

LOBATO, M. **Urupês**. São Paulo: Brasiliense. 1984.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1961.

MACHADO, M. C. G. **Manifesto dos Pioneiros da educação nova (1932) e a construção do sistema Nacional de ensino no Brasil**. Maringá. Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2009.

MACHADO, M. C. G. **Reinações de um escritor: Monteiro Lobato**. Dissertação (mestrado em Educação)--Universidade Estadual de Maringá, Dep. de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 1993.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional no Brasil. Ao povo e ao Governo. **Revista HISTEDBR online**. Campinas, n. especial, p. 188-204, 2006.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: E.P.U., 1976.

NAGLE, J. A educação na Primeira República. In: FAUSTO, B. **O Brasil republicano**. Rio de Janeiro, São Paulo: Difel, 1978, t. III, ps. 261-291.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PESSAMÍLIO, Herci M. R. A dinâmica social do café. In: MINISTÉRIO da Indústria e do Comércio. **O café no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro do Café, 1978.

ROSSI, Ednéia Regina. O projeto da educação da modernidade e a constituição da identidade da nação brasileira na Primeira República (1889-1929). In: ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fátima Maria (Orgs.). **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. Maringá: EDUEM, 2006.

SANTOS, E. S. **Monteiro Lobato e suas seis personagens em busca da nação**. (Dissertação de Mestrado), Araraquara, 2008.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. ps. 3-12.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional no “longo século XX” brasileiro. In: ALMEIDA J. S de; SAVIANI, D.; SOUZA, R. F de; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004a. ps. 11- 57.

SILVA, F. J.; SILVA, J. **Alma Infantil**. Rio de Janeiro: Editora Magalhães, 1912.

SOUZA, M. F. **Imagens do Jeca Tatu na produção literária de Monteiro Lobato: um processo de construção de identidade brasileira**. (Dissertação de Mestrado) UFRJ, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima. Espaço da educação e da civilização: origens dos Grupos Escolares no Brasil. In: ALMEIDA J. S de; SAVIANI, D.; SOUZA, R. F de; VALDEMARIN, V. **O legado educacional do século XIX**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. ps. 35-83.

SOUZA, Rosa Fátima. Lições da Escola Primária. In: ALMEIDA J. S de; SAVIANI, D.; SOUZA, R. F de; VALDEMARIN, V. T. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004 (Coleção Educação Contemporânea), p. 109-161.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação Não é Privilégio**. São Paulo: Editora Nacional, 1968.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. Coleção Atualidades Pedagógicas. v. 132. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução a filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: ALMEIDA J. S de; SAVIANI, D.; SOUZA, R. F de; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. ps. 163-185.

VIANNA, Aurélio; FRAIZ, Priscila. **Conversa entre amigos – correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato**. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/Cpdoc, 1986.

VIDAL, D. (Org.). **Na Batalha da Educação**: Correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929-1971). Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

VIEIRA, A. S. Peter Pan lido por Dona Benta. In: LAJOLO, Marisa; CECCANTINI, João Luiz (orgs.). **Monteiro Lobato, livro a livro**. São Paulo: Editora Unesp, 2008, p. 171-186.