

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

ANTONELLA FLAVIA CATINARI

MONTEIRO LOBATO E O PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEDISCIPLINAR

UFRJ/Faculdade de Letras  
Setembro de 2006

**ANTONELLA FLAVIA CATINARI**

**MONTEIRO LOBATO E O PROJETO DE EDUCAÇÃO  
INTERDISCIPLINAR**

Dissertação de Mestrado  
apresentada ao Programa de Ciência  
da Literatura, Área de Concentração  
em Literatura Comparada,  
Faculdade de Letras, Universidade  
Federal do Rio de Janeiro, como  
parte dos requisitos necessários à  
obtenção do título de Mestre em  
Ciência da Literatura.

Orientador:  
Prof. Dr. Ronaldo Lima Lins

UFRJ/ Faculdade de Letras  
2006

Para minha *abuela* Atayu, que sempre teve ouvido atento e coração aberto às leituras de Lobato que eu lhe fazia.

Para minha mãe, Luciana Catinari, estrela-guia de meus estudos e conquistas.

Para meus filhos, Diego Fernando e Pedro Antonio, pela paciência, carinho e confiança que me dedicaram durante a preparação desse trabalho.

Para Perla Vaccaro, minha querida *Tita*, segunda mãe, por toda ternura e amparo.

Para meu companheiro, Roberto Adão, pela ajuda, a parceria, o amor... E as “brincas”, que me motivaram a vencer todas as dificuldades e a seguir sempre em frente.

## AGRADECIMENTOS

Aos professores do Curso de Mestrado em Ciência da Literatura da UFRJ que me guiaram de forma brilhante nessa trajetória: Alberto Pucheu, André Bueno, Eduardo Coutinho e Vera Lins.

Ao grande professor Italo Moriconi, que me acolheu em sua “casa”, a UERJ, durante um curso que alargou os horizontes de minha pesquisa.

À querida professora Lúcia de La Rocque, que me recebeu como ouvinte em seu curso na FIOCRUZ, de onde pude sair mais pensante e mais falante.

Ao amigo, inicialmente apenas colega do Mestrado, André Vinícius Pessôa, companheiro de leituras, de reflexões e devaneios, e competente revisor desse trabalho.

À amiga e mestra Anna Cláudia Ramos, por trilharmos unidas e cúmplices mais esta jornada em nossas vidas.

Aos colegas do Curso de Mestrado da UFRJ, que contribuíram com suas leituras, reflexões e críticas, Carla Senna, Clarice Menezes, Luis Miranda e Mercedes Fariña.

Aos colegas do grupo de orientação do Professor Ronaldo Lima Lins, pelas nossas discussões e pela lição de humildade ali aprendida, especialmente Anderson Brandão e Danielle Corpas, pela ajuda na elaboração do Projeto de Dissertação.

Aos colegas do Curso de Mestrado/Doutorado da UERJ, em especial a Lúcia Facco e Tova Sender, por me auxiliarem com suas observações sempre argutas e pertinentes.

A Maria de Fátima Campelo, da secretaria da Pós/Letras, por agir como um anjo da guarda, sem nem perceber, ao sanar todas as angústias burocráticas que envolveram a finalização deste Curso.

Às irmãs espirituais, presentes sempre em minha vida, suporte emocional de todas as horas, Lia Fiuza e Regina Cury.

À grande amiga Anna Rosa Imbassahy, que os caminhos da literatura trouxeram novamente para dentro de minha vida.

À minha *hermanita* Glaucia Soares Bastos, por dividir comigo a paixão lobatiana e pelo auxílio precioso nos estudos de Foucault.

Às minhas queridas amigas do Pedro II, incentivadoras, muito mais que colegas, que souberam tornar mais ameno o dia-a-dia tão corrido, Áurea Denajá, Christina Cardoso, Elaine Marise, Eliana Gonçalves, Elena Mara, Rosita Mattos e Ruzélia Carvalho, professora especial, com quem dividi a paixão pelo livro *A chave do tamanho*.

À querida amiga Vânia Botelho Cavalcanti, pelo apoio e pelas “gotinhas mágicas”, afeto constante pingado no coração.

À amiga de tanto tempo, Teresa Dias Carneiro, que emprestou um pouquinho de seu talento com um toque especial no trabalho.

A Teresinha Gonçalves, por cuidar com tanto afincio de minha casa enquanto eu produzia esta dissertação.

## E EM ESPECIAL

Ao amado Cláudio Fornari, mais que um pai, um verdadeiro guia intelectual.

Ao Professor Ronaldo Lima Lins, mestre admirado, que soube confiar e acreditar nos meus pensamentos e nas minhas palavras.

A literatura assume muitos saberes. Num romance como Robinson Crusóé, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. (...) Entretanto, e nisso verdadeiramente enciclopédica, a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso (BARTHES,1997, p. 18).

## RESUMO

CATINARI, Antonella Flavia. **Monteiro Lobato e o projeto de educação interdisciplinar**. Rio de Janeiro, 2006. (Dissertação Mestrado em Ciência da Literatura / Área Literatura Comparada) Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

O presente trabalho de dissertação propõe discutir o projeto literário-pedagógico contido na obra infantil de Monteiro Lobato, com o objetivo de verificar a importância da interdisciplinaridade presente na obra e de contribuir na ampliação da discussão a respeito da produção desse autor, sobretudo entre os professores de Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Para tal, estabeleceu-se um histórico da construção do conceito de infância, das origens da literatura infantil e da evolução dos estudos teóricos sobre essa literatura, demonstrando que, para tratar desse objeto de estudo, faz-se necessário também trazer uma abordagem interdisciplinar, que ligue, notadamente, as áreas de Letras e Educação. Fez-se, ainda, uma abordagem específica da literatura infantil brasileira, enfocando aquela produzida antes do surgimento da obra de Lobato, para poder contrapor-la às inovações trazidas pelo autor paulista. Dados da vida biográfica de Monteiro Lobato serviram para contextualizar historicamente as discussões, uma vez que o autor produziu sempre uma literatura “engajada”. Optou-se, nesse caso, por utilizar a correspondência de Lobato como suporte e abriu-se um espaço para a reflexão sobre essa escolha. Abordou-se o conjunto de idéias sobre educação de Monteiro Lobato, sobretudo a concepção do Sítio como “uma escola progressista” e a formação do leitor. Acresceu-se a essa abordagem uma breve análise da situação educacional brasileira durante a Primeira República, para que, em seguida, se pudesse estabelecer um cotejo entre Lobato e os pensadores da Escola Nova e, mais adiante, acrescentar as idéias de Georges Snyders a respeito da educação através da alegria do encontro com as obras de arte. Para ilustrar todo esse percurso, ao final, aplicou-se tudo o que foi discutido em uma leitura de uma das obras mais importantes do conjunto de livros para crianças de Lobato, *A chave do tamanho*.

## ABSTRACT

CATINARI, Antonella Flavia. **Monteiro Lobato e o projeto de educação interdisciplinar.** Rio de Janeiro, 2006. (Dissertação Mestrado em Ciência da Literatura / Área Literatura Comparada) Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

The present Master's thesis intends to discuss the literary-pedagogical project included in the children's literary work by Monteiro Lobato, aiming at verifying the significance of the interdisciplinarity in such work and contributing to the deepening of the debate on this author's production, mainly among Elementary and High School teachers. For this purpose, a history was set on the construction of the concept of childhood, the sources of children's literature and the evolution of theoretical studies on this kind of literature, evidencing that, in order to deal with this study object, an interdisciplinary approach which links notably Literature and Education fields is required. A specific approach to Brazilian children's literature focusing on children's literature produced before the launching of Lobato's work was attempted, to oppose the two of them, in order to highlight the innovations brought by the author born in São Paulo. Monteiro Lobato's biographical life details were used to contextualize, in the course of history, the debates held at the time, since the author has always produced an "engaged" literature. In this case, the author's correspondence was used as a work basis, creating room for meditating on such choice. The set of ideas about education by Monteiro Lobato was broached, mainly the idea of Sítio do Picapau Amarelo as being a "progressist school" and regarding reader formation. Added to this review, a brief analysis of the educational situation in Brazil during the First Republic was established in order to provide means for a comparison between Lobato and the thinkers of Escola Nova and, at last, to discuss Georges Snyders's view of education through the joy of the encounter with works of art. To illustrate this path, in the end, all that had been discussed was applied in the reading of one of the most important works of the series of children's book by Lobato, *A chave do tamanho*.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	09
2. ERA UMA VEZ A LITERATURA INFANTIL	17
2.1 COMO, QUANDO, ONDE E POR QUÊ?	17
2.2 O CASO BRASILEIRO	41
2.2.1 Antes de Lobato	41
2.2.2 Com Lobato	46
2.2.3 Depois de Lobato	52
3. MONTEIRO LOBATO: UMA PRESENÇA	56
3.1. MUITAS VIDAS EM UMA	56
3.2 E A BARCA VAI: ESTUDOS DE CORRESPONDÊNCIA	70
3.3 IDÉIAS E MAIS IDÉIAS	80
3.3.1 O Sítio como uma grande escola progressista	80
3.3.2 Leitores do mundo	94
4. EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX	106
4.1. A REALIDADE INICIAL	106
4.2. O IDEÁRIO ESCOLANOVISTA	108
4.3. LOBATO E A ESCOLA NOVA: UM HOMEM E SEU TEMPO	113
4.4. MONTEIRO LOBATO E GEORGES SNYDERS: A EDUCAÇÃO SE FAZ COM ALEGRIA	121
5. UMA LEITURA DE A CHAVE DO TAMANHO À LUZ DE UM PROJETO LITERÁRIO-PEDAGÓGICO INTERDISCIPLINAR	127
5.1. ABRINDO PORTAS	127
5.2. RESUMINDO... E PRINCIPIANDO A LEITURA	130
5.3 ILUMINANDO O TEXTO	133
5.3.1 Filosofia e Política	135
5.3.2 Ciência	142
5.3.3 Livros, leitura e literatura	149
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS OU... E SE O MUNDO FOSSE DIFERENTE?	153
7. REFERÊNCIAS	158
FIGURAS	169



## 1. INTRODUÇÃO

### A função do leitor/ 1

Quando Lucia Peláez era pequena, leu um romance escondida. Leu aos pedaços, noite após noite, ocultando o livro debaixo do travesseiro. Lucia tinha roubado o romance da biblioteca de cedro onde seu tio guardava os livros preferidos.

Muito caminhou Lucia, enquanto passavam-se os anos. Na busca de fantasmas caminhou pelos rochedos sobre o rio Antioquia, e na busca de gente caminhou pelas ruas de cidades violentas.

Muito caminhou Lucia, e ao longo de seu caminhar ia sempre acompanhada pelos ecos daquelas vozes distantes que ela tinha escutado, com seus olhos na infância.

Lucia não tornou a ler aquele livro. Não o reconheceria mais. O livro cresceu tanto dentro dela que agora é outro, agora é dela.

Eduardo Galeano

Como bem diz Emília, ao iniciar suas *Memórias*, o começo é difícil, pois há tantos caminhos que não sabemos qual escolher e podemos começar de mil modos<sup>1</sup>. Escolhemos principiar pela leitura do texto de Eduardo Galeano, para ilustrar a opção por trabalhar com a obra de Monteiro Lobato em nossa pesquisa para o curso de Mestrado. Pensar na leitura de uma obra literária específica, ou mesmo no conjunto das obras de um determinado autor, é perceber ali um emaranhado de trilhas a serem percorridas. Caminhos que levam a outros e que fazem movimentos de ida e volta, imbricando-se para produzir novas e, às vezes, inusitadas leituras. Quando lemos um texto literário, produz-se em nós, em maior ou menor grau, o efeito das palavras, dos silêncios, dos ditos e não ditos. Tornamo-nos diferentes do que éramos: algo nos é acrescido e, por vezes, algo daquele encontro literário ressoará em nós. Algumas vezes (raras, por sinal), aquela obra nos diz tanto que procuramos outra, e ainda

---

<sup>1</sup> LOBATO, 1960, p. 8.

outra, daquele mesmo autor, e passamos a comungar daquela visão de mundo, daquele espírito.

Quando isso se dá na vida adulta, somos conscientes desse processo. Nossa busca é deliberada e nossa identificação é assumida. Em nossa fala, em nosso texto, em nossa vida aquela leitura se fará presente. Quando isso acontece conosco em nossa infância, no entanto, esse mecanismo nos passa de maneira não formalizada: nos invade e pronto. Muitos anos depois é que percebemos o eco daquela voz que nos encantou e descobrimos como ela nos modificou.

Trato disso para justificar (agora em primeira pessoa) a escolha do tema do presente trabalho. Posso, sem dúvida alguma, afirmar que sou uma “filha de Lobato”<sup>2</sup>, pois a leitura das obras do autor paulista Monteiro Lobato teve em mim uma ressonância e uma importância que veio marcando todo um caminho. Primeiro, em meus verdes anos, devorando seus livros com gosto de jabuticaba e bolinhos; mais tarde, professora primária, desfrutando dessas mesmas delícias compartilhadas com os alunos; e, no presente, lendo e relendo sua obra e (quase) tudo que diz respeito ao criador da boneca Emília para produzir a dissertação deste curso de Mestrado.

Sei que muito do que sou hoje como pessoa e como profissional veio do convívio com o mundo do “Sítio do Picapau Amarelo” na infância: um questionamento crítico, uma certa rebeldia e o inconformismo, o gosto por aprender. O universo ideológico *lobatiano* certamente ajudou a me moldar. Sinto-me uma “emilíssima” das boas, com pitadas, hoje, de Dona Benta. Por ser herdeira de uma visão de mundo contida no conjunto da obra do mestre paulista, nutro um verdadeiro orgulho deste pai literário.

---

<sup>2</sup> Expressão cunhada por José Roberto Whitaker Penteado em sua tese de Doutorado, publicada com o título *Os filhos de Lobato: o imaginário infantil na ideologia do adulto*, na qual ele afirma que há toda uma geração — com hoje aproximadamente 60 anos — influenciada pelas idéias contidas na obra infantil de Monteiro Lobato, cujos componentes são os “filhos de Lobato”.

Também credito ao escritor Ítalo Calvino o estímulo ao mergulho nas dobras de minha memória, e a buscar a releitura de uma obra que nunca me foi indiferente, ao contrário, que sempre povoou meu imaginário e minhas convicções. Diz Calvino: “O seu clássico é aquele que não pode ser-lhe indiferente e que serve para definir a você próprio em relação e talvez em contraste com ele” (CALVINO, 1993, p. 13).

Além disso, trabalhar com um autor reconhecido pelo caráter inaugural de seus textos dedicados a crianças e jovens, e abordar os temas ali presentes, insere-se na seguinte linha de pensamento: a literatura destinada ao público infantil e juvenil deve ser vista como passível de ser lida e estudada, utilizando-se do mesmo arcabouço teórico que se destina à literatura não-infantil, uma vez que os mesmos elementos estruturais presentes nesta categoria ficcional também se encontram na literatura infantil e juvenil. Defendo a idéia de que a literatura dedicada às crianças e aos jovens deve deixar de ser vista como um gênero menor e, sim, ser valorizada pelo seu sentido plural enquanto obra artística.

Um outro lado que permeou esta escolha advém do fato de minha jornada profissional ser a de professora do Ensino Fundamental. Trabalho com crianças e jovens, tarefa da qual me orgulho e na qual sinto uma imensa responsabilidade. Para mim, da mesma forma que como para Lobato, criança é assunto muito sério. E deve ser tratada com respeito e dignidade. Educar é tarefa das mais difíceis e desafiantes, porém das mais recompensadoras. E (acredito nisso verdadeiramente) não há educação que se dê fora de um compromisso político e ideológico. Para Lobato, a educação foi um projeto político dos mais sérios, no qual o autor paulista se engajou profundamente. Seu compromisso com o progresso, através do conhecimento e do esclarecimento, era visceral, e pode ser testemunhado nas centenas de cartas deixadas como fonte documental. Além disso, a pedagogia *lobatiana* trouxe para o meio educacional uma grande lição: a ousadia, a diligência e a crença numa educação

transgressora. A crença num saber construído pelo próprio educando, fruto de sua curiosidade e sua determinação.

Como professora da rede pública de ensino há dezenove anos, tenho pautado minha prática no desenvolvimento da autonomia dos alunos, na crença em seus esforços, na solidariedade e na busca por aquilo que a humanidade vem nos legando de melhor, há séculos e séculos: as obras de arte. Hoje percebo ter sido esse projeto pautado muito mais em Lobato do que em qualquer outro teórico e espero que, ao trazê-lo comigo em meus estudos acadêmicos, possa estar difundindo sua obra, suas idéias e, com isso, contribuindo para que se possa encontrar as chaves de uma educação de qualidade, comprometida com a aprendizagem e o crescimento de todas as crianças. Desejo que esse trabalho possa servir como ponte para um diálogo com outros professores, colegas que tenham também vontade de trazer a obra de Lobato para dentro de suas salas de aula, e que talvez necessitem de maior embasamento teórico. Compartilho com Ana Maria Machado o seguinte ponto de vista, que me acompanhou o tempo todo durante a execução desta pesquisa de dissertação:

Em minha opinião, o papel do intelectual deve estar ligado à sua obrigação de pensar a sociedade levando em conta sua complexidade, mas compartilhar com as outras pessoas esses pensamentos, buscando fazê-lo com a maior simplicidade possível. Seja pela linguagem clara, seja pelo raciocínio transparente, que não visam a humilhar nem afastar outros membros da sociedade, mas incorporá-los a uma reflexão solidária (MACHADO, 2000, n.p.).

Analisar a obra de Lobato é um prazer e um desafio constante, por trazer em cada nova mirada um ângulo ainda não revelado. Ao me debruçar na janela que permite vislumbrar sua trajetória de escritor, editor, publicista, desenhista e tradutor, é sempre uma nova paisagem que se configura ante meus olhos. Como afirma Regina Zilberman: “Lobato sempre será capaz de apresentar uma faceta original ao indivíduo curioso e amante de sua obra” (ZILBERMAN *apud* DEBUS, 2004, p. 14). Atuando em diversas áreas, Lobato produziu uma espécie de amálgama entre algumas das causas que abraçou. Dessa forma, escolher apenas um

aspecto de sua obra para estudar, tornar-se-ia uma tarefa bastante complexa de se concretizar. Esta pesquisa, portanto, abarca diferentes aspectos do conjunto da produção *lobatiana*, porém, mais especificamente a forma como a Literatura se liga à Educação.

O conjunto da obra de Lobato dedicada às crianças e aos jovens foi um projeto literário e pedagógico pensado e estruturado de acordo com a visão moderna e empreendedora que caracterizou toda a sua vida de escritor infantil e editor. Monteiro Lobato teve papel fundamental na renovação das obras literárias destinadas à infância e à juventude. Seus textos são profundamente inovadores e estabeleceram novos parâmetros para a qualidade literária do que se produz, até hoje, para esse público no Brasil, e também no mundo. Da leitura de seus livros, podemos extrair a visão *lobatiana* da infância e, através das ações e das idéias de seus personagens, observar os ideais que o autor de Taubaté transmitia, entre outros assuntos, sobre a aprendizagem e a escola, e em relação à literatura e à ciência.

Nesse trabalho pretendemos analisar de que forma está representado o projeto pedagógico-literário interdisciplinar<sup>3</sup> na obra infantil de Monteiro Lobato, de um modo geral, e em *A chave do tamanho*, especificamente. Para conseguirmos atingir nosso objetivo, organizamos nossa dissertação da seguinte forma:

Na primeira parte, traçamos um panorama histórico acerca da literatura infantil como gênero e sobre a evolução dos estudos teóricos nessa área. Além disso, dissertamos a respeito do percurso da construção do conceito de infância ao longo do tempo. Para fundamentarmos nossa discussão nessa área, nos valem das idéias de vários pesquisadores e pensadores, dentre os quais destacamos os mais significativos: Philippe Ariès, com sua pesquisa sobre a história social da infância; Walter Benjamin, com seus escritos sobre a criança e o brincar;

---

<sup>3</sup> De acordo com Moacir Gadotti, o conceito de interdisciplinaridade foi forjado por Edward Clapadère, mestre de Piaget, em 1912. O conceito de interdisciplinaridade nas ciências da educação surgiu em função da necessidade de se promover a integração dos conhecimentos, após a fragmentação dos saberes científicos acarretada por uma epistemologia de cunho positivista. Hoje, a interdisciplinaridade encontra-se presente nos chamados “projetos educacionais”, que se fundamentam na participação ativa do educando em seu processo de aprendizagem, no diálogo e numa forma cooperativa de trabalho (GADOTTI, 2000).

João Luis Ceccantini, com sua discussão acerca da importância da abordagem interdisciplinar em literatura infantil; Nelly Novaes Coelho, com sua profunda pesquisa sobre a história da literatura infantil e sua inserção na Teoria da Literatura; Teresa Colomer, com o panorama sobre a história dos estudos teóricos sobre a formação do leitor de literatura infantil; Joe Kincheloe e Shirley Steinberg, com suas pesquisas sobre a construção social do conceito de infância; Marisa Lajolo, com seus escritos sobre a história da literatura infantil em parceria com Regina Zilberman; e Ieda de Oliveira, com sua contribuição preciosa acerca das teorias da Semiologia de Patrick Charadeau, que versam sobre o conceito de Contrato de Comunicação.

Ainda nessa primeira parte, apresentamos uma leitura da história da literatura infantil brasileira e como a obra de Lobato nela se insere, ao romper com o modelo tradicional de literatura infantil que existia no país até então. Nesse segmento, utilizamos vários autores, entre os quais destacam-se, além de alguns que já foram citados: Leonardo Arroyo, com seu detalhado e completo estudo da literatura infantil brasileira; Ricardo Azevedo, que em seus ensaios discute os conceitos de infância, literatura infantil e folclore; Bárbara Carvalho, pesquisadora, que trata da literatura infantil como um todo, e que, em Monteiro Lobato, traz uma leitura interessante de sua obra à luz da Morfologia do Conto de Propp; Ana Maria Machado, que trata dos clássicos em literatura infantil e aborda a questão da intertextualidade em Lobato; e Laura Sandroni, com estudos que cotejam a obra de Lobato e a de Lygia Bojunga Nunes.

Na segunda parte do trabalho, foram realçados aspectos da vida biográfica de Lobato que estabelecem conexão com o engajamento de sua obra infantil. Além disso, foi traçado um perfil de seu ideário e de sua visão sobre a Educação, onde o Sítio do Picapau Amarelo é visto como uma “grande escola progressista”. Nessa etapa do trabalho, foi aberto um espaço para um breve estudo da correspondência de Lobato, por ter sido ele um grande missivista e ter

exposto, em suas cartas, projetos para sua “pedagogia literária”. Além de autores já citados aqui, usamos como suporte teórico os seguintes pensadores e pesquisadores, entre outros: Carmen Lúcia Azevedo; Márcia Camargos; Vladimir Sacchetta, com sua empolgante biografia de Lobato; a pesquisadora Cilza Carla Bignotto, com sua pesquisa sobre os personagens infantis da obra de Lobato; André Luiz Vieira de Campos, com um trabalho fundamental, que analisa a inserção política de Lobato na Primeira República e durante o governo Vargas, comparando o Sítio a uma República; Edgar Cavalheiro, com sua riquíssima e insubstituível biografia de Lobato e seu estudo sobre a correspondência do autor; Eliane Debus, com sua pesquisa sobre os leitores de Lobato, fundamentada nas teorias de Jauss e Iser; Michel Foucault, e seus estudos sobre a escrita de si, em que analisa historicamente a questão das cartas como construtoras da subjetividade e da individualidade; Marisa Lajolo, com seus textos que tratam da vida e da obra *lobatianas*; Cassiano Nunes, em seus estudos sobre o editor Lobato e também sobre a correspondência do autor paulista; José Whitaker Penteadó, em seu trabalho completo e detalhado sobre a obra de Lobato e o seu ideário, onde afirma que o escritor deixou como herança uma geração de “filhos”; e Zinda Maria Carvalho Vasconcellos, com seu brilhante estudo sobre a ideologia presente na obra infantil de Monteiro Lobato.

Na terceira parte, estudamos de que maneira a visão de Lobato sobre Educação dialogava com os fundamentos da Escola Nova, de Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Foi nosso objetivo verificar como a obra de Lobato coaduna-se com teorias contemporâneas sobre o ensino de leitura, analisando as teorias de Georges Snyders. Além de Anísio Teixeira e Georges Snyders, estudamos os seguintes autores: Marcus Vinicius Cunha, com sua análise sobre a obra de John Dewey; John Dewey, e a sua Filosofia da Educação; Francisco Larroyo, com a sua história da Pedagogia; e Regina Zilberman, em seu estudo sobre a literatura infantil na escola.

Logo a seguir, na última parte, aplicamos em *A chave do tamanho* o que viemos discutindo ao longo do trabalho e, para essa etapa, foram fundamentais duas obras: a de Zinda Vasconcellos, já citada, e a Dissertação de Mestrado em Educação de Carlos Ziller Camenietzski, na qual ele acompanha o percurso do valor do saber científico ao longo da obra infantil de Lobato.

Ao final de tudo, traçamos nossas considerações finais, esperando termos atingido o objetivo a que nos propomos nesse trabalho.



## 2. ERA UMA VEZ A LITERATURA INFANTIL

Procuro escrever para a minha criança a história que não ouvi. Sei a infância como fio inicial de uma vida que é inteira, sem cortes. Sei ainda que jamais posso retornar à origem. A infância está, contudo, presente em mim como um fado que me subjuga e não me permite apartá-la para um possível e pleno repouso. A infância não abandona o homem. Ela insiste sempre com os seus ardis e sortilégios.

Bartolomeu Campos Queirós

### 2.1 COMO, QUANDO, ONDE E POR QUÊ?

A literatura infantil e juvenil no Brasil é, hoje, economicamente, um dos segmentos mais viáveis do mercado editorial devido a vários fatores que englobam desde a qualidade reconhecida internacionalmente de seus autores<sup>4</sup>, até a questão de uma necessidade urgente de se aprimorar o nível do ensino da leitura no país. Tal demanda fomentou as chamadas “compras de governo”, que envolvem milhões de reais em aquisição de títulos para adoção em escolas públicas, somadas a diversas campanhas institucionais de promoção de leitura, geralmente com grandes investimentos do Estado e também da iniciativa privada. Além disso, é gritante a frequência com que autores da literatura “não-infantil” têm “migrado” para uma literatura direcionada a crianças e jovens, fora as incursões esporádicas dos chamados “grandes” escritores nessa área<sup>5</sup>, e sem falar na poesia, gênero em que quase todos os poetas modernos escreveram para crianças.

---

<sup>4</sup> Tal afirmação pode ser comprovada com o recebimento do prêmio máximo consagrado a autores de literatura infantil e juvenil, o Hans Christian Andersen, pelas escritoras Lygia Bojunga Nunes, em 1982, e Ana Maria Machado, em 2000.

<sup>5</sup> Podemos citar os já clássicos livros infantis de Graciliano Ramos, *A Terra dos Meninos Pelados* (1939) e *Histórias de Alexandre* (1944), os livros infantis de Érico Veríssimo e, mais recentemente, na década de 70 do século passado, as obras para crianças de Clarice Lispector.

Devido ao vulto alcançado por essa literatura, é impossível se pensar em estudos acadêmicos que envolvam a formação de professores e pesquisadores na área da Literatura e também na de Pedagogia e Psicologia, entre outras que lidam com a questão da infância e da formação de leitores, sem que a literatura infantil e juvenil integre seus currículos. Cada vez mais urge que seja aprofundada a discussão acadêmica envolvendo questões concernentes a essa literatura, e que se reconheça o valor que ela tem em si, independentemente de poder ser lida por crianças ou não.

Os estudos sobre literatura infantil, desde o seu início e até os dias de hoje, ainda se encontram envoltos em problemas acerca da própria conceituação do que seria essa literatura. Há uma enorme discussão entre os teóricos de várias áreas para entender a literatura infantil. O que é ela exatamente? Um gênero? Um campo literário? Cabe distinguir uma literatura infantil em oposição a uma literatura para adultos? Cabe tentar delimitar seu campo de estudo ou se deve ampliá-lo, devido a sua própria natureza interdisciplinar? Segundo João Luis Ceccantini, o primeiro e principal problema que se coloca para o pesquisador desse campo “é a ‘volatilidade’ do objeto em causa, resistente ao enquadramento em definições precisas e à clara definição e descrição” (CECCANTINI, 2004, p. 20).

Com a influência dos estudos multiculturais, da Nova História, da História Cultural e da Estética da Recepção, com a mudança significativa da visão de mundo advinda dessas e de outras teorias, e de toda a discussão acerca da pós-modernidade, a inserção da literatura infantil nos estudos sobre literatura passou a ganhar outro *status*, perdendo, gradativamente, um lugar de devedora, de gênero “menor”, em relação a uma literatura adulta, credora e superior.

O que se convencionou chamar de literatura infantil, a partir de suas origens, engloba, na verdade, uma série de gêneros, e seus estudos encontram-se em várias áreas do

conhecimento, notadamente na Teoria Literária, na Psicologia, na Pedagogia e, mais recentemente, na Lingüística, o que dificulta o estabelecimento de seus limites e conceituação.

Ligados ao entendimento e à conceituação da literatura infantil encontram-se também estudos da Sociologia e da História, na medida em que, para que se possa compreendê-la, é preciso se levar em conta o seu receptor, a criança, e, desse modo, é preciso ter claro o conceito social de infância e o de educação, relativos a cada período analisado, isto porque justamente esses conceitos, que dão origem às condições de produção dessa literatura, são cambiantes.

Walter Benjamin, em seus escritos sobre a criança e a educação, já chamava a atenção, no início do século XX, para o fato de que a cultura da infância não deveria ser vista como a de um lugar idílico, um refúgio sentimental, isolado de todo o resto, mas um lugar envolvido pela luta político-ideológica de então, afirmando a diferença de visão com que poderia ser encarada a criança, mudando-se o seu referencial: “A burguesia vê os seus filhos como herdeiros; os deserdados os vêem como ajudantes, vingadores, libertadores. Esta é uma diferença drástica. Suas conseqüências pedagógicas são incalculáveis.” (BENJAMIN, 1984, p.89)

Além disso, a produção editorial literária destinada específica e conscientemente a jovens e crianças é, de fato, muito recente, datando, em termos de expressão relevante dentro da produção cultural, do final do século XVII e início do século XVIII, quando Fénelon, com o seu *Traité de l'Education des Filles*, lançou novos princípios de educação, oferecendo, pela primeira vez a uma criança um livro escrito para ela, tendo o intuito de instruí-la enquanto a divertia. Outro marco fundamental foi a publicação, em 1697, de *Os Contos da Mamã Gansa*, que originalmente recebera o título de *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades*, por Charles Perrault. É interessante assinalar que Perrault recusou-se a assinar a primeira edição de seu livro, por considerar que talvez não ficasse bem um intelectual de seu

porte, “um cortesão, ‘moderne’” (DARNTON, 2001, p.89), publicar uma obra voltada para um segmento tão desqualificado, marcando a literatura infantil, desde seus primórdios, com o destino de ser um gênero que enfrentaria problemas em termos de legitimação (LAJOLO e ZILBERMAN, 2002). Apesar de Perrault não nutrir simpatia pela cultura arcaica dos camponeses, recolheu suas histórias da tradição oral e recontou-as de forma adaptada para a linguagem dos salões, atendendo ao gosto da platéia aristocrática, que assim legitimou esse tipo de conto, visto a partir de então como fonte de literatura para crianças. Segundo Darnton, a importância de Perrault para a literatura francesa e para a literatura infantil se dá por ser “o supremo ponto de contato entre os universos, aparentemente distantes, da cultura popular e da cultura de elite” (DARNTON, *op.cit.*, p.90).

Situar o surgimento da literatura infantil no fim do século XVII não significa que anteriormente não houvesse textos escritos a serem lidos também por crianças, no entanto elas não eram concebidas como um público leitor exclusivo. Há, por exemplo, registros de livros espanhóis medievais, datados de 1251, que continham fábulas, o *Libro de los Ejemplos* e o *Libro de los Gatos*, traduções latinas de autoria de Juan de Cápu (ARROYO, 1968). É importante também ressaltar que estamos aqui analisando a produção escrita dirigida exclusivamente a esse público leitor, pois não podemos confundir a origem antiqüíssima das histórias que deram surgimento aos contos maravilhosos que compõem o acervo dos textos dirigidos posteriormente à infância, com a origem do livro infantil, uma vez que essa, sim, remonta ao século XVIII.

Ainda na esfera da conceituação do que seja a literatura infantil, há outra questão que suscita inúmeros debates entre os teóricos da área. A literatura infantil é a literatura produzida para crianças ou é aquela que a criança escolhe para si? É uma literatura construída de forma consciente em relação a seu público, ou esse terminou, por vários motivos histórico-sociais, apropriando-se dos textos do “mundo adulto” para si? Regina Zilberman, professora de Teoria

Literária da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e pesquisadora em literatura infantil, toca nessa questão ao propor que “poder-se-iam definir os livros para crianças por essa característica: são os que ouvimos ou lemos antes de chegar à vida adulta” (ZILBERMAN, 2005, p. 10), isto é, essa conceituação encontrar-se-ia ligada não somente à esfera da produção, mas à da recepção.

Há quem questione, inclusive, a existência de uma literatura específica “para crianças”. Ricardo Azevedo, escritor e pesquisador de literatura infantil, discute em seus artigos a existência ou não do que ele chama de uma “pretensa linguagem para crianças”, uma vez que essa concepção pressupõe a divisão das pessoas em faixas etárias, o que, a seu ver, é uma distinção cultural e mercadológica e não natural, funcionando apenas em tese, de forma abstrata. Segundo ainda Azevedo, a questão a ser feita é: “O que é ser adulto?” (AZEVEDO, 2005, p. 39), uma vez que em nossa sociedade, no que ele chama de “vida concreta e situada”, o que nos distingue uns dos outros é, em última instância, a situação cultural e sócio-política de cada um; e que, no fundo, adultos e crianças têm muito mais em comum do que se costuma propalar e o “fosso” existente entre ambos, decorrente da divisão em faixas etárias, se dissolve quando levamos em conta as questões da subjetividade.

Na verdade, os estudos dedicados à literatura para crianças e jovens sempre oscilaram no que se refere a privilegiar a instância da produção ou da recepção. Há uma dificuldade em se perceber a questão da identidade e da alteridade no discurso literário destinado ao público infantil e juvenil. Há sempre uma voz de adulto dirigindo-se a um leitor criança. Por mais que o narrador se situe como uma criança, que tente estabelecer esse deslocamento de ponto de vista, incluindo assuntos que agradem e despertem os sentimentos infantis, o texto literário é produzido a partir de uma visão de mundo adulta. Uma visão de mundo que transmite valores, em última instância, uma visão de mundo que educa. Na literatura infantil, fica sempre claro, de alguma maneira, o modo como o adulto quer que a criança perceba o mundo. É como

afirma Bernard Charlot, professor de Ciência da Educação, dedicado, sobretudo, ao estudo das relações dos alunos com o saber, ao descrever o processo em que a criança é levada a identificar-se com a imagem que dela é projetada pelo adulto:

A imagem da criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos. Mas este reflexo não é ilusão; tende, ao contrário, a tornar-se realidade(...)

A criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade querem que ela seja e temem que ela se torne, isto é, do que o adulto e a sociedade querem, eles próprios, ser e temem tornar-se (CHARLOT, 1979, pp. 108-109).

Essas questões nos parecem, sob certos aspectos, insolúveis, uma vez que essa literatura, sendo feita por adultos, numa sociedade em que cabe a esses o papel educativo sobre as crianças, não consegue deixar de possuir intrinsecamente um caráter educacional, mesmo que isso não signifique algo pejorativo de *per si*. Além disso, é importante remarcar, por outro lado, que o texto de literatura infantil que apenas deixe sobressair a visão de mundo do adulto, sobrepondo seu ponto de vista ao da criança, falhará como obra de arte por não conseguir fazer com que a criança ali se reconheça, e possa construir elos entre o seu imaginário e o do autor.

Ieda de Oliveira, em sua tese de Doutorado, *O contrato de comunicação da Literatura Infantil e Juvenil*, utilizando os pressupostos da Semiolingüística de Patrick Charaudeau, defende a idéia da especificidade da literatura infantil e juvenil em relação a outra(s) literatura(s) e a define não como gênero de maior ou menor qualidade, mas como resultado da diferença entre o “contrato de comunicação” que estabelece entre o autor (“Eu-comunicante”) e o leitor (“Tu-interpretante”). Um contrato de comunicação é, segundo a pesquisadora, semelhante a um contrato jurídico, no qual ambas as partes — quem produz e quem interpreta o texto — acordam entre si direitos e deveres referentes ao uso da linguagem. A qualidade da obra reside, assim, na possibilidade de consecução desse contrato e é influenciada por todas as variáveis decorrentes da situação comunicativa (as circunstâncias da comunicação),

principalmente, no caso da literatura infantil, pela diferença de faixa etária entre o autor e seu público-alvo — o que configura de saída uma defasagem entre o universo do escritor e o do leitor —, e pelas competências leitoras do receptor. Para Oliveira, a insistência na visão de uma inferioridade da literatura infantil em relação a uma literatura dita adulta reside na crença “de que as regras de produção de ambas sejam as mesmas” (OLIVEIRA, 2003, p. 21).

Segundo Nelly Novaes Coelho, até bem pouco tempo a literatura infantil era “encarada pela Crítica como um gênero secundário, e vista pelo adulto como algo *pueril* (nivelada ao brinquedo) ou *útil* (nivelada à aprendizagem como meio para manter a criança entretida e quieta)” (COELHO, 1993, p. 26).

É esta, precisamente, uma das questões polêmicas quando se trata de discutir a inserção da literatura infantil nos estudos acadêmicos: a sua estreita relação com a escola, com uma função pedagógica, moralizadora, transmissora de valores. De acordo ainda com Coelho, esse é um dos primeiros problemas que suscitam polêmica quanto à natureza da literatura para crianças:

(...) a Literatura Infantil pertenceria à *arte literária*? ou à *área pedagógica*? Controvérsia que vem de longe: tem raízes na Antigüidade Clássica, desde quando se discute a natureza da própria Literatura (*útil* ou *dulce*? isto é, didática ou lúdica?) e, na mesma linha, se põe em questão a finalidade da literatura destinada aos pequenos. *Instruir* ou *Divertir*? eis o problema que está longe de ser resolvido (COELHO, *ibid.*, p. 41).

Reside nesse aspecto muito da resistência oferecida ainda aos estudos ligados às obras dirigidas à infância e à juventude. Há várias universidades brasileiras que oferecem disciplinas de literatura infantil apenas em faculdades de Educação e não as oferecem nos cursos de Letras. É como afirmam Lajolo e Zilberman, ao chamarem a atenção para esse entrave:

As relações da literatura infantil com a não-infantil são tão marcadas, quanto sutis. Se se pensar na legitimação de ambas através dos canais convencionais da crítica, da universidade e da academia, salta aos olhos a marginalidade da infantil. Como se a minoridade de seu público a

contagiasse, a literatura infantil costuma ser encarada como produção cultural inferior (LAJOLO e ZILBERMAN, 2002, p. 11).

Oliveira também trata da mesma questão, concordando com as autoras citadas aqui, e afirma:

Sempre nos intrigou enquanto estudiosa e produtora de literatura infantil e juvenil certa tendência, perceptível e nem sempre confessada, até em algumas faculdades de Letras, de considerar tal literatura como produção menor.

Nunca entendemos o sentido desse “menor”. Literatura para menores? Menores de idade? Menores na cognição? Menores em prestígio acadêmico? Menores no número de páginas? Menores em qualidade?

Nunca ficou claro para nós que critérios são utilizados para se definir esse “menor”, porque sempre vimos a produção literária infantil como um espaço de grande desafio (OLIVEIRA, 2003, p. 19).

Esse desafio, para Oliveira, reside no fato de que o autor de literatura infantil, ao construir a sua obra literária, acaba tendo que conciliar uma série de características peculiares ao seu público leitor, e esse muitas vezes requer conhecimentos extralingüísticos por parte do escritor, como, por exemplo, uma adequação do texto à sua faixa etária, somados aos valores educativo, intelectual, estético e lúdico do texto. Da mesma forma, acreditamos, a crítica literária que se propõe a analisar esses textos também é desafiada a direcionar o seu olhar a essa diversidade de aspectos, necessitando colocar-se atenta às diferentes disciplinas que para aí convergem.

Além disso, Oliveira faz questão de marcar a diferença entre a literatura vista como forma de ensino e a entendida como forma de educação, ao retomar a etimologia desses dois termos. Educação, em função de seu étimo, significa “conduzir para fora”, ou seja, “conscientizar o aluno de um conhecimento latente em seu espírito”; já ensino, ao contrário, significa “colocar uma marca”, “adestrar”, isto é, “calcar de fora para dentro a mente do aluno, colocando nela informações” (OLIVEIRA, *ibid.*, p. 20). Dessa forma, a literatura infantil vinculada ao ensino é a única que pode ser considerada como menor, pelo seu caráter exclusivamente utilitarista e por ser meramente reprodutiva, não devido ao seu público leitor,



ao passo que a literatura vista como educativa, na acepção aqui explicitada, encontra-se na esfera da obra de arte.

Em seu detalhado estudo acerca da obra de Monteiro Lobato e da literatura infantil como um todo, José Whitaker Penteado, na busca de encontrar respostas para o descrédito da literatura infantil na academia, que a vê como um tema “não sério”, afirma que uma das razões poderia ser que “o conteúdo mágico das narrativas representa um conflito potencial com o pensamento racional característico da pesquisa acadêmica contemporânea” (PENTEADO, 1997, p. 87). Para se contrapor a essa idéia de “minoridade” da literatura infantil, exaltando a sua “maioridade” intelectual, o autor transcreve o verbete *Children’s literature* da *Enciclopédia Britannica*, que achamos interessante reproduzir:

Segundo alguns dos seus praticantes de maior destaque, [a literatura infantil] possui um grau de independência como único meio literário que permite que certas coisas sejam ditas (...) Distingue-a a natureza de seu público; pois é lida, em especial pelas crianças de menos de 12 anos, de maneira a seguir um transe, bem distinto da leitura dos adultos. (*Encyclopedia Britannica on line*, 1996, apud PENTEADO, *ibid.* p. 87).

Assim, refletir sobre literatura infantil é um processo que engloba, logo de saída, vários aspectos que vêm gerando, desde o início de seus estudos teóricos, inúmeras polêmicas. A começar pela própria expressão “literatura infantil”.

O termo é composto de um nome — literatura — e de um atributo — infantil. Não será discutida aqui a definição do nome, mas sim o significado e as implicações que trazem a ele esse atributo.

Quando se pensa em outros termos do mesmo gênero, como, por exemplo, “literatura policial”, “literatura barroca” ou “literatura brasileira”, pode-se perceber que esses atributos referem-se a aspectos inerentes à produção do texto: questões internas, momento, espaço ou até o idioma em que ele foi construído. Já em relação ao atributo “infantil”, esse se refere a um aspecto não somente da esfera da produção textual, mas também a quem ele se destina, ao receptor da obra literária. Trata-se de uma literatura produzida para ser

compreendida/consumida por leitores infantis. Dessa forma, a qualificação e o entendimento dessa literatura passarão pela visão que se tem da criança e da infância.

Se a criança for desqualificada e vista como uma pessoa de menor importância, incapaz de usufruir, dentro de suas especificidades, uma obra de arte a ela destinada (ou não), do mesmo modo se conceberá uma literatura que leva em consideração esse receptor infantil. Assim, se tende a minimizar o nível de exigência de qualidade em relação à obra, transformando-a numa modalidade menor e, num certo sentido, marginal, já que lhe faltariam as condições e características de ser considerada verdadeiramente literatura. Benjamin, em seu ensaio “Velhos livros infantis”, alerta-nos para essa tendência de se conceber a criança como alguém que careceria de um empobrecimento de linguagem, de uma facilitação das coisas do mundo, insurgindo-se enfaticamente contra essa visão ao defender uma literatura de qualidade para os pequenos leitores:

(...) esses erros já superados são mínimos se comparados com os equívocos que, graças a uma suposta empatia com a natureza infantil, estão em voga hoje em dia (...). A criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não “infantil”. Muito menos aquilo que o adulto concebe por tal (BENJAMIN, 1984, p. 50).

Hoje, após o surgimento de diversas teorias ligadas à ênfase no papel do discurso e da linguagem como constitutivos de sentido e de significação, segundo as quais “o significado de qualquer objeto reside não no objeto em si, mas é produto da forma como esse objeto é socialmente construído através da linguagem e da representação” (DU GAY, 1994 *apud* HALL, 1997), a noção de infância passou a ser relativizada e vista como uma construção social, fruto de uma certa visão da sociedade e, conseqüentemente, sujeita a mudanças. Em função disso, pode-se questionar, quando se pensa em literatura infantil, que conceito de infância se tem em mente. De que criança se está falando? É possível atualmente encarar a infância como uma massa homogênea de pessoas? Vemos hoje, por exemplo, crianças de um mesmo país, de uma mesma cidade expostas a múltiplas fronteiras e diferenças, vivenciando

diferentes subculturas dentro de uma mesma cultura, o que nos faz constatar a diversidade de realidades que constituem um só conceito: o de infância.

Dessa concepção do que seja a criança e a infância resultará a conceituação da literatura infantil. O público a quem se destina essa literatura é variável historicamente, ocasionando, com isso, mudanças nas possibilidades de leitura de livros de uma época para outra. O que atrai e o que pode ser lido pelas crianças em cada época é determinado pela concepção que se tem desse leitor ao longo da História. E é importante ressaltar que a infância nem sempre foi vista como a concebemos atualmente.

De acordo com o historiador Philippe Ariès, durante muitos séculos se manteve o sentimento popular, predominante na Idade Média, de que a infância é o período daquele que não fala (do latim *in-fans*), pois, segundo o que se propalava, até os sete anos a pessoa não podia falar bem devido às suas características físicas. Além disso, ainda segundo Ariès:

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo (ARIÈS, 1981, p. 17).

As categorias “criança” e “infância”, como as concebemos atualmente de modo tradicional, só começaram a ganhar dimensão a partir do fortalecimento da burguesia como classe, com suas intenções políticas, econômicas e ideológicas definidas, incentivando instituições que trabalhassem a seu favor, entre elas a família e a escola. Para sua legitimação, foi então necessário que se promovesse a criança, alvo dos benefícios que essas instituições deveriam empreender. A criança burguesa, então, “passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia e a pediatria) de que ela é destinatária” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2002, p. 17).

Ariès afirma que o século XVIII foi, na verdade, palco de um ressurgimento do público infantil como segmento social na Europa ocidental, uma vez que em antigas civilizações como a helênica, por exemplo, a criança possuía uma representatividade e era alvo da *paideia* e de rituais de iniciação que desapareceram gradativamente durante a Idade Média. Segundo ainda Ariès, foi no século XVIII que a criança deixou de ser misturada aos mais velhos e de aprender apenas através desse contato com a vida adulta, ocorrendo um processo maciço de escolarização. Esse processo substituiu a aprendizagem direta como meio de educação e, com isso, a criança passou a ser separada dos adultos, mantida “numa espécie de quarentena” — a escola, considerada pelo historiador francês como via de um “processo de enclausuramento das crianças” (ARIÈS, 1981, p. x), que se estende até nossos dias.

Foi também a partir do século XVIII, com as idéias de Jean-Jacques Rousseau, que se passou a considerar na pedagogia — delimitada como campo epistemológico também na mesma época (ZILBERMAN, 2003) — a criança como um ser diferente do adulto, que deveria ser educado de acordo com as suas próprias capacidades. Com a publicação de *Emílio ou Da Educação*, em 1762, principal obra em que divulgou suas idéias sobre educação, Rousseau foi o primeiro que proclamou o valor da infância, colocando por terra a idéia de se ver na criança um adulto em miniatura. De acordo com o pensador francês, não se deveria mais procurar o homem no menino, mas entender o menino em sua forma peculiar de ser e de pensar (LARROYO, 1974). A partir de Rousseau, a doutrina educativa passou a centrar-se na criança, vendo-a como “*centro e fim da educação*”; em outras palavras, chegou-se ao conceito da *educação paidocêntrica*” (LARROYO, *ibid.*, p. 519). A infância, vista sob esse novo prisma, encarnava “o ideal da permanência do primitivo, pois a criança é o bom selvagem, cuja naturalidade é preciso conservar enquanto o ser humano atravessa o período infantil” (ZILBERMAN, 2003, p.18).

Tal tratado encontra-se intimamente ligado ao surgimento de uma literatura específica para a criança e o jovem, uma vez que deveriam ser produzidos textos que falassem diretamente a esse segmento, considerando suas especificidades. Isso, no entanto, não significou que a criança ganhasse, imediatamente, um *status* privilegiado no seio da sociedade, pois ela era vista como alguém a ser dominado e educado, e a literatura infantil consistia, basicamente, de obras destinadas ao ensino, com moralidades, visando à boa formação desses pequenos leitores. Benjamin salienta, por exemplo, o fato de que “o livro infantil tornou-se, nos primeiros decênios, moralista, edificante e variava o catecismo e exegese no sentido do deísmo” (BENJAMIN, 1984, p. 50).

Nos livros dedicados à criança, era ainda a voz de um escritor adulto que ecoava por meio do narrador a lhe ditar literalmente modelos a seguir, buscando convencer o leitor a compactuar com a sua visão de mundo e de projeto para aquela sociedade à qual encontrava-se vinculado. Segundo Regina Zilberman, a literatura infantil surge vinculada à origem da família burguesa e participa desta circunstância devido ao fato “de colaborar na sua dominação, ao aliar-se ao ensino e transformar-se em seu instrumento” (ZILBERMAN, 1980, p. 40). Somente a partir do século XIX, esse perfil iria começar paulatinamente a transformar-se, sem que, no entanto, o debate que o cerca tenha se esgotado. É como bem resume Laura Sandroni :

(...) o florescimento da Literatura Infantil, na primeira metade do século XVIII, corresponde ao período pré-romântico, quando são rompidos os preconceitos do classicismo, quando a interpretação da *mimesis* aristotélica deixa de ser a da imitação e passa a ser a da expressão, quando a influência de Rousseau se faz sentir na pedagogia (*Émile ou de l'Education*) e na valorização da natureza, quando os autores não são mais da aristocracia, mas sim de famílias burguesas, que buscam seu *status* através da literatura e ainda quando o público leitor se amplia e se transforma: é uma massa de leitores anônimos que substitui o restrito círculo da nobreza e do clero (SANDRONI, 1987, p. 27).

Além disso, a consolidação da burguesia deveu-se, sobretudo, à industrialização e à acumulação de capital, fenômeno mais geral que marcou o século XVIII, a partir da

deflagração da revolução industrial, gerando também uma crescente urbanização. Este processo, no entanto, se deu de modo a manter a diferença entre o proletariado, colocado à margem nas cidades, e a burguesia ascendente, instalada no coração do perímetro urbano (LAJOLO e ZILBERMAN, 2002). A burguesia assentava-se no modelo estereotipado da família unicelular, preocupada em manter sua privacidade, e organizada por meio da divisão do trabalho entre seus membros — ao pai, cabia o sustento; à mãe, a condução da vida doméstica; e, aos filhos, a manutenção desse *status* e dessa ideologia por meio de sua formação. A escola funcionava, então, naquele contexto, como mediadora entre a criança e o mundo social, equipando-a para enfrentá-lo e, ao mesmo tempo, controlando o seu desenvolvimento intelectual e emocional. Dessa forma, facultativa até aquele momento, a escola passa a tornar-se obrigatória, inclusive para crianças oriundas de outros segmentos, como o proletariado, mantendo, porém, uma diferenciação quanto ao nível de escolaridade que cada classe deveria ou poderia atingir. Havia, de fato, uma grande distinção no tratamento conferido aos jovens e crianças oriundos de classes sociais distintas: às crianças burguesas era dada uma educação que as preparava para ocupar os postos dirigentes e às proletárias, uma formação para convertê-las em mão-de-obra qualificada (ZILBERMAN, 2003).

No início da industrialização, com o afã de manter suas máquinas funcionando ininterruptamente, os proprietários das indústrias contrataram mulheres e crianças, que podiam cuidar das máquinas em troca de salários bem inferiores que os dos homens, o que acarretou um desemprego crescente. Sabemos que o trabalho infantil não consistia em novidade, mas antes era de caráter doméstico e limitava-se a complementar a atividade dos pais. A industrialização passa a expor as crianças às condições impostas pelo dono da fábrica, ansioso por lucros. A crescente organização operária, no entanto, veio paulatinamente transformando esse quadro, retirando as crianças das fábricas e colocando-as nas escolas

públicas, mas não sem a resistência da elite que acreditava não haver necessidade de que elas aprendessem a ler e escrever (HUBERMAN, 1981).

Para introduzi-las nas habilidades da leitura e da escrita, era necessário que se produzissem obras para consumo das crianças escolarizadas. Desse modo, a literatura infantil foi forjada intimamente ligada ao advento da crescente escolarização e também com uma característica peculiar: a de fazer com que os livros fossem vistos como mercadoria, visando um mercado específico. A literatura infantil surge, então, vinculada à ascensão de uma classe social — a burguesia — e suas instituições, tornando-se, inicialmente, instrumento de ensino e de dominação. Acreditamos que talvez resida aí muito da resistência oferecida pela crítica acadêmica em lidar com a literatura produzida para crianças e jovens.

O que se pode remarcar dessa relação entre literatura infantil e escola é que a necessidade da interdisciplinaridade para estudá-la e compreendê-la não é, assim, nenhuma novidade, ao contrário, é intrínseca à sua origem, uma vez que sua dupla função — literária e educativa — tem sempre forçado referência a aspectos não necessariamente ligados ao texto em si. A exigência permanente de se considerar o leitor — a criança — e a tendência de ter finalidades práticas — a educação (em seu sentido *lato*) — obrigaram, desse modo, a crítica a utilizar métodos muitas vezes alheios àqueles estritamente literários.

No entanto, a questão da recepção não se esgota na conscientização e na compreensão do que seja esse público, uma vez que a literatura infantil não se destina tão-somente às crianças e aos jovens. Em primeiro lugar, como obra de arte, ela é também para adultos, e, além disso, deve ser sancionada pelos adultos para que possa chegar a seu público. Em última instância, é a crítica “adulta” que irá referendar ou não a circulação dos livros destinados às crianças. Percebemos aí outra característica polêmica dessa literatura: a dupla destinação e a assimetria entre a instância da produção (adulta) e a da recepção (infantil).

Durante o século XIX, ocorreu, segundo o educador e filósofo Francisco Larroyo, a afirmação da literatura infantil. Foi desse século a produção dos chamados grandes clássicos, escritos nem sempre visando o público infantil — que encantaram e ainda encantam as crianças e os jovens. Alguns deles, *Pinoquio*, de Collodi (1883), *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carrol (1863), *As aventuras de Tom Sawyer* (1876), de Mark Twain, entre outros, de um modo geral, foram escritos a partir da segunda metade do século XIX, período conhecido como “A Idade de Ouro” da literatura infantil, que se estendeu até a Primeira Grande Guerra, exatamente quando se desligou de forma clara da literatura pensada para adultos. Tais obras consolidaram o mercado e definiram o perfil consumidor da produção literária infantil e juvenil da sociedade capitalista e burguesa. Antes, na primeira metade do século XIX, a literatura infantil e juvenil era constituída basicamente por livros didáticos que desconsideravam a fantasia.

Foi também nesse período que a separação entre o mundo adulto e o infantil consolidou-se, firmando a infância como um período com características específicas, sendo o apogeu deste conceito de infância tradicional localizado entre os anos de 1850 a 1950 (STEINBERG e KINCHELOE, 2004). Nas classes sociais abastadas começou a difundir-se uma certa compaixão social pelas duras condições de vida das crianças, ao mesmo tempo em se idealizavam a pureza e a inocência intrínsecas, atribuídas a essa etapa da vida. As obras literárias dirigidas a esse segmento constituíam-se pela narração de como aprendiam as crianças e os adolescentes a se comportar socialmente segundo modelos ficcionais realistas e folhetinescos de acordo com o que se valorizava na época.

O século XIX foi, com certeza, um tempo de grandes mudanças para os pequenos.

Segundo Benjamin:

Demorou muito tempo até que se desse conta que as crianças não são homens ou mulheres em dimensões reduzidas — e as bonecas acusam há muito tempo esse equívoco. É sabido mesmo que as roupas infantis emanciparam-se tardiamente das adultas. Isso foi obra do século XIX (BENJAMIN, 1984, p. 64).



Os propósitos moralizantes que presidiam a literatura para crianças e jovens retardaram o surgimento de livros de humor e fantasia até a segunda metade do século XIX. Durante esse século, porém, numa reação ao cientificismo predominante do século anterior, e de acordo com as linhas estéticas e ideológicas do Romantismo, ocorreu um retorno à fantasia, aliado à busca de um sentimento de nacionalidade, que aportou para a literatura infantil o maravilhoso, o elemento folclórico e a construção da individualidade. Na literatura infantil, insere-se dentro desse perfil, a retomada dos contos de fada, com a pesquisa engendrada pelos Irmãos Grimm, estudiosos de Filologia e da cultura de origem popular.

Apesar de alguns livros anteriores já apontarem algumas características nesse sentido, devemos atribuir a *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, a origem real da entronização do modelo literário fantástico para crianças e a constituição de uma literatura infantil e juvenil com voz dissonante dos modelos preconizados pela escola, uma vez que a obra de Carroll é extremamente solidária com o ponto de vista da criança e evidencia um modo crítico de ver tanto a escola como a própria sociedade (COLOMER, 1999).

Foi também na segunda metade do século XIX que surgiram as primeiras histórias dedicadas aos leitores infantis cujos protagonistas eram meninos, meninas ou bonecos antropomorfizados, como Huck, Alice ou Pinóquio, respectivamente. Tal característica trouxe para a literatura infantil uma conseqüência importante: a presença do ponto de vista da criança e o embate entre o mundo adulto e o mundo infantil, aproximando o universo do leitor ao universo textual e criando um elo entre ambos.

A infância, porém, até por volta da primeira metade do século XX, era vista como uma herança do nascimento, definida apenas biologicamente e não culturalmente, o que lhe dava um caráter imutável e condicionado por leis de desenvolvimento humano. A antropologia do início do século passado, por exemplo, fundou-se e difundiu-se como ciência a partir de um

paradigma evolucionista, em função das teorias darwinianas, e, ao analisar comparativamente diferentes culturas, situou a sociedade europeia ocidental como o cume de civilização que o homem poderia conceber. É sob esse ponto de vista etnocêntrico que as culturas “primitivas” foram mensuradas e tomadas como pré-lógicas. De forma semelhante era vista a criança, marcada pela mesma inferioridade intelectual dos povos ditos primitivos. Essa idéia teve suporte teórico na tese da recapitulação, segundo a qual “a ontogênese repetiria a filogênese, ou seja, o indivíduo passaria pelos mesmos processos de desenvolvimento que a espécie humana ao longo de sua história” (GOUVÊA, 2001, p.27). Fundamentada nessa idéia, toda a pedagogia, a literatura e as diversas esferas que lidavam com a criança acreditavam que ela fosse possuidora de uma inferioridade lógica, de um nível cognitivo menor que o do adulto, sempre tomado como ponto de referência.

Elaborado na segunda metade do século XX, o modelo de Piaget<sup>6</sup> sobre as etapas do desenvolvimento infantil, defendido notadamente em sua obra *A Epistemologia Genética*<sup>7</sup>, foi fundamental para a construção de uma visão de infância como um período de vida diferente daquele do adulto em função da criança possuir uma estrutura lógica e mental distinta, sem o caráter de inferioridade prevalecte até então. Sua teoria, apesar de Piaget não ser pedagogo, foi de grande pertinência para o desenvolvimento da metodologia pedagógica atual e também contribuiu para a compreensão da especificidade cognitiva da infância em nossa sociedade, superando concepções anteriores que tratavam a infância como um período em que era predominante a ausência de uma racionalidade (PENTEADO, 1997). Apesar da obra de Piaget não se ter apoiado na aprendizagem por meio da cultura livresca e, sim, ter sido baseada na experiência direta, seus estudos sobre os estágios de desenvolvimento intelectual das crianças

---

<sup>6</sup> Jean Piaget nasceu na Suíça em 1896 e faleceu em 1980. Biólogo, psicólogo, professor de filosofia, Doutor *Honoris Causa* da Universidade de Harvard, notabilizou-se por seus estudos na área da aquisição, construção e desenvolvimento do pensamento cognitivo, de cunho interacionista.

<sup>7</sup> Título em português da obra em três tomos, publicada em 1950, *Introduction à l'Épistemologia Génétique*, na qual funda a disciplina que levaria o mesmo nome, dedicada, segundo o próprio Piaget, a “pôr a descoberto as raízes das diversas variedades do conhecimento, desde as suas formas mais elementares, (...) até, inclusive, o pensamento científico” (PIAGET, 1978, p. 3).

mutaram muitos dos pressupostos vigentes, repercutindo rapidamente na produção e na avaliação dos livros infantis (COLOMER, 2003).

É importante perceber que, a partir de Rousseau, e culminando com os estudos *piagetianos*, a visão sobre a criança foi sofrendo uma série de transformações, deixando de ser considerada, primeiramente, como algo indistinto do adulto e, posteriormente, como um “pequeno adulto” ou um adulto dotado de incapacidade ou deficiência cognitiva a quem simplesmente se possa inculcar idéias e informações.

Quando se tem a clareza do processo de mudança da visão sobre a infância, percebe-se que o atributo “infantil” é relativo, variável, e que a literatura infantil é também fruto de uma construção social, com suas especificidades e inter-relações. Dessa maneira, conforme se afirmou anteriormente, a qualificação e o lugar que ocupa a literatura infantil, nos estudos literários e nos demais estudos a que essa modalidade se liga, estão, entre outras variantes, condicionados ao posicionamento que se estabelece perante a criança e o jovem. Segundo Lajolo e Zilberman, “essa destinação, no entanto, não pode interferir no literário do texto” (LAJOLO e ZILBERMAN, 2002, p. 11).

Segundo a pesquisadora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Maria Cristina Soares de Gouvêa, “o século XX foi insistentemente proclamado e celebrado como o ‘século da criança’” (GOUVÊA, 2005, p. 81), sendo inegável o papel central que a infância assumiu na cultura contemporânea. As crianças vêm sendo, desde então, destinatárias de todo um bombardeamento de bens simbólicos produzidos com base na idéia de sua singularidade e especificidade em relação aos adultos. Apesar do conceito de infância ser uma construção histórico-social que data de há pelo menos três séculos, conforme viemos discutindo, durante o século XX, a noção de infância “ganhou contornos mais precisos e definidos, tornando-se alvo de um conjunto de políticas de proteção e amparo e, por outro, de uma maciça produção cultural” (GOUVÊA, *ibid*, p. 81). Segundo a pesquisadora espanhola Teresa Colomer, durante

o século XX foi possível presenciar a ampliação de um grande consenso social em relação ao bem-estar físico e social da criança.

A infância, devido em parte à psicanálise, (...), passou a ser considerada o período mais decisivo na experiência vital humana, enquanto que os estudos sociais a assinalaram como a etapa educativa-chave para as exigências das sociedades altamente industrializadas. A visão da infância como um tempo de aprendizagem é um dos elementos básicos para a emergência de um sistema educativo progressivamente generalizado a toda a população e ampliado no período de idade que deve abarcar (COLOMER, 2003, p. 161).

Assim, podemos compreender o grande impulso que sofreu, nesse período, a produção de literatura infantil concebida como gênero, uma vez que se conferiu ao seu leitor uma especificidade, a qual passou a demandar cada vez mais um texto próprio.

Da mesma forma que a produção de literatura infantil e juvenil veio num movimento crescente, tornando-se um segmento altamente valorizado mercadologicamente, os estudos teóricos que a enfocam também foram ganhando visibilidade nos meios acadêmicos. Essas pesquisas e discussões surgem com o próprio objeto de estudo, com um caráter intrinsecamente interdisciplinar, em função da destinação e da função desta literatura.

Salta aos olhos a recente evolução dos estudos de literatura infantil na busca de fundamentar uma crítica própria, e os avanços teóricos surgidos em relação à questão da Teoria da Literatura, da História e da Psicologia, entre outras disciplinas de seu quadro de referência, os têm alimentado no sentido de se construir uma reflexão complexa e consistente que dê conta de todas as suas facetas.

A valorização da literatura infantil é algo muito recente e devedor das mais novas teorias a serem aqui elencadas. Infelizmente, apesar dessa valorização, a literatura infantil ainda permanece, sob alguns aspectos, e em alguns canais da crítica universitária e acadêmica, vista como à margem, como uma produção cultural menor, conforme já foi aqui discutido. Deve-se,

desde já, se levar em conta o que de inovador e esclarecedor o estudo dessa literatura tem a fornecer para o estudo das demais “literaturas”.

Apesar de a literatura infantil ter tido suas origens no século XVII, apenas no período entre as duas Grandes Guerras Mundiais, no século XX, é que seus estudos ganharam força e substância. A preocupação com essa literatura foi, desde os seus primórdios, educativa e pedagógica e seus estudos surgiram no meio bibliotecário, em função da necessidade que existia, no final do século XIX e no início do XX, com o advento da escolaridade obrigatória, do estabelecimento de critérios para a prescrição de livros a serem adotados pelas crianças nas escolas. Essa “primeira onda” de estudos segue uma tradição anglo-saxônica, primeiramente nas bibliotecas públicas inglesas, depois nas norte-americanas e, posteriormente, nas francesas (COLOMER, 2003).

Outro aspecto muito presente desde o início dos estudos e das discussões acerca da literatura infantil, e concomitante à preocupação pedagógica, é a sua relação com a literatura de tradição oral, isto é, formas de narrar que Coelho chama de “caudal de narrativas nascidas entre os povos da Antigüidade” (COELHO, 1998, p. 11). Segundo a autora, não se pode desligar essa literatura das origens da literatura infantil, uma vez que “na passagem da era clássica para a romântica, grande parte dessa antiga literatura maravilhosa destinada aos adultos é incorporada pela tradição oral popular e transforma-se em *literatura para crianças*” (COELHO, *ibid.*, p. 15). Ainda de acordo com Coelho:

A partir do século XIX, quando se iniciam cientificamente os estudos de literatura folclórica de cada nação, mil controvérsias são levantadas por filólogos, antropólogos, etnólogos, psicólogos e sociólogos, que tentavam detectar as fontes ou os **textos-matrizes** desse caudal de literatura maravilhosa, de produção anônima e coletiva. (COELHO, *ibid.*, p. 16).

Esses estudos, na verdade, tinham como causas bem distantes os estudos relacionados à literatura infantil ou à infância. Eles estavam ligados à origem de uma Gramática Comparativa e a toda uma discussão acerca da identidade nacional (COUTINHO &

CARVALHAL, 1994), uma vez que o conceito de nação era a questão de ordem do dia, sobretudo na Alemanha e na Itália, e não nos cabe aqui aprofundar essa discussão.

Sabemos que a prática educacional adapta-se às mudanças e necessidades sociais de cada período e, da mesma forma, a função educativa da literatura infantil também se alterou ao longo do tempo. Resulta disso o fato de que a ênfase dada a essa função nos livros para crianças também tem variado ao longo da história, diminuindo gradativamente ao longo dos séculos XIX e XX, sobretudo nesse último, na medida em que foi crescendo a ênfase das funções de entretenimento e prazer desse tipo de texto, possibilitando abordagens mais literárias em relação a essas obras.

Várias vertentes de abordagens seguiram-se durante o século XX em relação à literatura infantil, sendo que, até os anos de 1970, a linha historiográfica foi a que prevaleceu. A partir da década de 70, sob a influência dos estudos estruturalistas, passou-se a pensar a literatura infantil sob um aspecto mais estético-literário. Começou-se, então, a tentativa de estabelecer quais seriam as características estruturais das obras literárias dedicadas às crianças e jovens e como o julgamento qualitativo dessas obras era medido em relação à maior ou menor proximidade dessa estrutura geral, tomada como parâmetro. Ainda de acordo com as teorias da Comunicação, passou-se a prestar atenção ao receptor da mensagem — a criança — e às mudanças efetuadas na mensagem para que ela pudesse atingi-lo (COLOMER, 2003).

Nessa época, também ligados a uma prática estruturalista, os estudos que trataram da relação entre folclore e literatura infantil nutriram-se das teorias de Vladimir Propp, de seu *A morfologia do conto*, publicado em 1928, que definiu a estrutura do conto a partir dos contos maravilhosos russos. Numa outra vertente, também são significativos os estudos que uniram a literatura infantil, os contos de fadas e a formação da personalidade infantil. Nesse campo, o mais significativo é o de Bruno Bettelheim, com o seu *A psicanálise do conto de fadas*, lançado em 1975, que teve um efeito decisivo para a mudança de orientação nos pressupostos

educativos sobre a literatura infantil, entre os quais a valorização da fantasia, a recuperação do folclore e a necessidade de não se infantilizar a criança.

A partir dos anos 80 do século passado, no entanto, os estudos acerca da literatura infantil começam a se servir cada vez mais das pesquisas sobre produção e difusão de livros para crianças sob um ponto de vista sociológico, sobre formas de incentivo à leitura, sobre a construção do conhecimento e os mecanismos de aquisição da leitura segundo a linha da psicologia cognitiva, além das novas linhas de estudo da Teoria Literária.

A Teoria Literária, desde os estudos estruturalistas, passou por mudanças, em função da Teoria da Recepção e da Pragmática Literária, que fizeram com que se realçasse a figura do leitor e o contexto social da produção da obra, bem como o seu uso. Dessa perspectiva surgiu a noção de que o leitor compreende as obras segundo a complexidade de sua experiência de vida e também de sua vivência literária. Com isso, na literatura infantil, pôde-se analisar a questão da recepção a partir do ponto de vista de um leitor-criança.

A Estética da Recepção, de tradição germânica, trata da relação entre texto e leitor. Para a literatura infantil, a noção de “leitor implícito” de Wolfgang Iser é fundamental para que se possa perceber como esse leitor-criança irá preencher as lacunas do texto. Ora, o grande traço distintivo e condicionante da literatura infantil constitui-se justamente no fato de ela ser para alguém específico; desse modo, um arcabouço teórico que trate desse leitor e de seu ato de leitura, de sua construção do texto lido, é fundamental para uma revisão conceitual da própria literatura infantil e de sua crítica. Esses estudos, aliados à Psicologia da Aprendizagem, que leva em consideração as especificidades da compreensão textual pelas crianças, trouxeram um grande avanço nas questões teóricas referentes à literatura infantil.

Muitas outras teorias que versam sobre leitura e literatura diretamente e outras tantas, de outras áreas, como a História, a Sociologia e a Psicologia, tiveram e têm influenciado e colaborado para que os estudos da literatura destinada a crianças e jovens evoluam e se

firmem. Não cabe aqui fazer uma citação extensiva de todos. Foram priorizados aqueles que, de uma forma mais direta, servem para questionar a visão (ainda) preconceituosa que sofre, de certa maneira, essa literatura nos meios acadêmicos.

De um modo geral, o que podemos observar é que as discussões e as polêmicas em torno desse objeto de estudo dividem-se basicamente em duas linhas de enfoque: uma mais pragmática, isto é, mais ligada à aplicação e ao uso dessa literatura e também ao seu destinatário — a criança; e a outra, mais teórica, a qual prioriza os estudos literários propriamente ditos. À primeira linha ligam-se professores do Ensino Fundamental, psicólogos, pedagogos, bibliotecários, entre outros, e à segunda, críticos literários, historiadores e sociólogos. Compartilhamos, no entanto, com a pesquisadora de São Paulo, Maria do Rosário Longo Mortatti, a idéia de que os termos “literatura” — mais ligado ao segundo grupo — e “infantil” — mais atrelado ao primeiro — não se encontram numa relação de oposição; ao contrário, estão, sim, numa relação de complementaridade, apesar de possuírem uma hierarquia sintática e gramatical, capaz de travar constante diálogo entre os termos e demonstrar o caráter dialético da expressão. Desse modo, estudar os dois campos (literatura e infância) não pressupõe uma escolha entre eles, desconsiderando o termo excluído, mas uma integração das áreas de conhecimento que os englobam, notadamente nas áreas de Letras e Educação.

Acreditamos que, para analisarmos a literatura infantil é preciso, assim, assumir uma perspectiva interdisciplinar, trabalhando com uma crítica que integre os diferentes aspectos constitutivos do texto literário infantil, desde as suas opções temático-conteudísticas e estruturas formais, passando por estudos sobre o autor e a sociedade em que a obra foi confeccionada, até chegar a seus propósitos, necessidades e seu leitor específico (MORTATTI, 2000). A saída para a resolução de uma série de impasses nos estudos de literatura infantil encontra-se, então, na confluência de instrumentos metodológicos de



diferentes disciplinas, que permitem dar conta desse tipo de literatura e também podem contribuir para a criação de novos modelos de análise literária. Somente um ponto de vista integrador poderá romper com certas divergências a respeito da “propriedade” dos estudos em literatura infantil, e permitirá a superação da condição de minoridade a que o gênero (ainda) é submetido, uma vez que tais estudos circularão pelas diversas esferas acadêmicas, sem ficarem condicionados a grupos teórico-metodológicos fechados.

O que se pode afirmar é que, definitivamente, durante os anos 80, 90 e o início do século XXI, os estudos sobre literatura infantil vêm cada vez mais se consolidando como uma área legítima, vista como interdisciplinar em sua essência e como um sistema em relação múltipla e constante com outros subsistemas que a configuram. É a partir dessa perspectiva interdisciplinar que trataremos aqui a obra de Monteiro Lobato, mais especificamente o livro *A chave do tamanho*.

## 2.2. O CASO BRASILEIRO

Estou a examinar os contos de Grimm dados pelo Garnier. Pobres crianças brasileiras! Que traduções galegas! Temos de refazer tudo isso — abasileirar a linguagem.

Monteiro Lobato

### 2.2.1. Antes de Lobato

No caso específico brasileiro, o caráter pedagógico da literatura infantil e juvenil esteve sempre muito presente e foi determinante em seu surgimento. A edição de livros para crianças no Brasil se iniciou quase no século XX, quando na Europa já havia um acervo substancial e, de certa forma, consolidado. A literatura infantil surgiu no momento em que o país passava por inúmeras transformações, principalmente a de regime de governo, e também de entrada de produtos culturais modernos, dirigidos a segmentos consumidores específicos (LAJOLO e ZILBERMAN, 2002). A história e o estudo da literatura infantil no Brasil, de um certo modo,

trabalham com as mesmas questões vividas pela literatura brasileira “não-infantil”, ressaltando a identidade dos processos gerais vividos pela cultura no país. Além disso, na passagem da sociedade rural para a urbana, processo ocorrido entre o fim do século XIX e o início do XX, a educação teve papel fundamental, dando impulso à produção de livros para serem lidos pelas crianças nas escolas. Esse período foi marcado pela ascensão da classe média urbana, que desejava, entre outras coisas, novas oportunidades para a educação, fomentando a produção de textos que transmitissem a seus filhos a sua ideologia.

Dentro da discussão de uma identidade nacional, de uma nação feita por brasileiros, que emergia naquele momento,urgia que se criasse também uma literatura brasileira destinada para crianças. O que circulava no Brasil até então eram obras quase sempre publicadas em Portugal, sem nenhum compromisso com a leitura dos pequenos escolares brasileiros e distanciadas do universo das crianças da ex-colônia. Intelectuais, jornalistas e professores, passaram a dedicar-se à tarefa de produzir livros voltados para o corpo discente das escolas. Estas, por sua vez, eram também reivindicadas, a fim de que o Brasil pudesse se inserir no mundo moderno (LAJOLO e ZILBERMAN, 2002). Desse modo, a literatura infantil brasileira caracterizou-se, em seu surgimento, como nacionalista, patriótica e pedagógica, o que fez com que fosse desqualificada durante muito tempo perante a crítica, mesmo quando esses aspectos deixaram de ser preponderantes. Esse tipo de literatura de cunho nacionalista tomou como modelo obras de autores europeus, como G. Bruno, na França, e Edmond De Amicis, na Itália, escritas nos fins do século XIX, nas quais tudo servia para a aprendizagem e o reforço de um sentimento nacional.

Inicialmente, a produção literária para crianças em nosso país caracterizou-se principalmente pela publicação de traduções e adaptações de obras estrangeiras. Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel tiveram papel de destaque nesse panorama, sendo do primeiro a tradução de obras consagradas, como *Robinson Crusóé* (1885), *Viagens de Gulliver* (1888) e

*Dom Quixote de La Mancha* (1901) e, do segundo, dos clássicos de Grimm, Perrault e Andersen, divulgados em obras como *Contos da Carochinha* (1894) e *Histórias da Baratinha* (1896), entre outras.

Além disso, até 1930, segundo Antonio Candido, toda a literatura nacional estava ligada à euforia de um “país novo”. Desta forma, o exotismo e o caráter regional passaram a ser “razão de otimismo social”. Como a literatura infantil era vista como um veículo de formação de crianças e jovens, em que se buscava passar a idéia da sociedade que se queria construir, a “contaminação entre terra bela-pátria grande” — expressão cunhada por Antonio Candido — era presença constante, mais forte ainda no surgimento dessa literatura do que na literatura não-infantil da época.

Outra questão fundamental que determinou de forma decisiva o percurso da literatura no Brasil e, principalmente, a destinada a crianças e jovens, foi a presença maciça do analfabetismo. Candido traça de maneira precisa e contundente o quadro gerado pelo analfabetismo no que diz respeito à literatura:

Com efeito, ligam-se ao analfabetismo as manifestações de debilidade cultural: falta de meios de comunicação e difusão (editoras, bibliotecas, revistas, jornais); inexistência, dispersão e fraqueza dos públicos disponíveis para a literatura, devido ao pequeno número de leitores reais (muito menor do que o número já reduzido de alfabetizados); impossibilidade de especialização dos escritores em suas tarefas literárias, geralmente realizadas como tarefas marginais ou mesmo amadorísticas; falta de resistência ou discriminação em face de influências e pressões externas (CANDIDO, 1989, p. 144).

Some-se a isso o fato de que, na verdade, durante o final do século XIX e o início do século XX, a sociedade brasileira vivia um momento de transição, tanto política quanto econômica, com a passagem do trabalho escravo para o assalariado, numa época marcada pelas transformações mais importantes ocorridas em nossa história (ALENCAR, 1985). Havia em nosso país uma enorme distância entre os diferentes grupos sociais brasileiros, o que

produzia um verdadeiro abismo entre a grande massa de analfabetos e a elite letrada, com costumes e modos de ver o mundo completamente distintos.

A noção de infância era, da mesma maneira, diversa entre esses diferentes grupos, apresentando-se muitas vezes de forma contrastante. Para a burguesia emergente, a infância passou a ser concebida de acordo com os padrões europeus oriundos das revoluções, burguesa e industrial, conforme foi aqui discutido na seção anterior, e a escola tornou-se, da mesma forma, um meio de confinamento e preparação dos filhos desse grupo social para que eles pudessem assumir seus postos de liderança. O modo de educar as crianças nas escolas durante o fim do Império e o início da República era destinado à preparação de uma elite aristocrática (BIGNOTTO, 1999). O modelo social republicano, caracterizado pela valorização do saber, com campanhas de alfabetização e de frequência à escola, só começaria a se impor nos anos de 1920. Até então, a criança era vista como um pequeno adulto, devendo trajar-se e comportar-se como tal. É como descreve Leonardo Arroyo: “O menino era o homem em ponto pequeno que deveria progredir dentro dos padrões de moral, sociais e psicológicos válidos para os adultos” (ARROYO, 1968, p. 120). Por outro lado, a vida das crianças brasileiras das classes menos favorecidas era muito dura. Elas se encontravam sempre trabalhando para ajudar a família em serviços como os de engraxate, entregador de leite ou de jornal, sem vínculo empregatício e recebendo por tarefas (BIGNOTTO, *op.cit.*).

Segundo Gouvêa, foi justamente a partir das décadas de 20 e de 30 do século XX que ocorrera a afirmação da literatura infantil brasileira, em consonância com o processo de modernização social que se processava no país. Junto às transformações decorrentes, surgia, segundo a pesquisadora, um sentimento de perplexidade e o desejo de buscar referências culturais que fizessem frente à nova ordem. Assim, de acordo com Gouvêa,

Delineou-se um novo olhar para o país que permitisse compreendê-lo como nação com uma identidade própria, a chamada “brasilidade”. Destacam-se uma série de produções artísticas e científicas do período, voltadas para compreender o que é o brasileiro, o que o singulariza e o

define, e que marcas essa identidade imprime à cena social (GOUVÊA, 2005, p. 82).

Todos os conflitos e transformações sociais pelos quais passava a sociedade brasileira foram percebidos também na literatura infantil, uma vez que esta, por necessitar basicamente da escola para poder circular, tornou-se — e o é até hoje — vulnerável ao que dela esperam a instituição escolar e a própria sociedade. Tudo o que se deu, culturalmente falando, no sentido de encontrar uma voz local, superar a dependência com os modelos importados e descobrir um caminho estético inovador, chegou, porém de modo bem mais lento, também à literatura infantil brasileira, a qual foi marcada, segundo Lajolo e Zilberman,

(...) por um dos traços mais constantes da literatura brasileira não-infantil: a presença e exaltação da natureza e da paisagem que, desde o romantismo (ou, retroagindo, desde o período colonial), permanece como um dos símbolos mais difundidos da nacionalidade (LAJOLO e ZILBERMAN, 2002, p. 39).

Ainda pertinente à questão da busca de uma identidade nacional, encontrava-se a preocupação com o uso da língua. A língua pátria deveria ser, entre as crianças e jovens da recém-nascida República, motivo de orgulho e, em função disso, era o objetivo das obras produzidas a disseminação do correto uso da língua. Exemplo dessa tendência mais do que conhecido é o poema “Língua Portuguesa”, escrito por Olavo Bilac. Bilac, no limiar do século XX, foi quem respondeu de forma mais contundente ao apelo pela criação de uma literatura destinada às nossas crianças. São de sua autoria os primeiros livros escolares nacionais brasileiros: *Contos Pátrios* (1904), *Teatro Infantil* (1905), *A Pátria Brasileira* (1910) e *Através do Brasil* (1910). Textos ufanistas e patrióticos, porém mais adequados à realidade dos leitores brasileiros do que os textos lusitanos e as traduções que circulavam até então (PENTEADO, 1997).

Em resumo, da mesma forma do que ocorreu na Europa há um século antes, a literatura infantil no Brasil surgiu com o aval e o patrocínio da instituição escolar, o que

permitiu que se tornasse permeável “à inculcação ideológica inserida num projeto aparentemente estético” (LAJOLO e ZILBERMAN, *op.cit.*, p. 44).

Para resolver os problemas da República que se instaurava, surgiu um grupo de intelectuais e políticos que acreditava que a escolarização seria a grande solução, desenvolvendo a tese de que, uma vez resolvidos os problemas educacionais do povo brasileiro, tudo o mais se ajeitaria. De acordo com essa visão, alfabetizado, o brasileiro poderia escolher seus governantes, libertando-se assim das velhas e obsoletas oligarquias, qualificando-se para o trabalho e pondo fim à “ignorância popular”.

O Brasil já era um país independente, tinha que formar seus futuros dirigentes. O Estado não podia deixar tudo por conta das famílias. Devia preparar os jovens não só para dirigir os negócios do pai, mas também os negócios da nação (ALENCAR & RIBEIRO, 1986, p. 125).

Tal grupo deu origem às mudanças que levariam ao surgimento da Escola Nova nos anos de 1930, primeiramente em São Paulo.

### 2.2.2. Com Lobato

Ter contato com Monteiro Lobato é um direito de toda criança brasileira. O que não significa dizer que toda criança em nosso país tem obrigação de ler sua obra. Leitura de literatura não é um dever. É um direito.

Ana Maria Machado

A literatura produzida para crianças por Monteiro Lobato não teve início distinto do quadro até aqui descrito. Não se pode deixar de afirmar que um dos maiores sucessos da literatura infantil nacional nasceu como segundo livro de leitura para as escolas do Governo de São Paulo. *A Menina do Narizinho Arrebitado*, de 1921, embora possuísse, conforme será mais adiante aprofundado, “características específicas de uma literatura capaz de transcender o simplesmente pedagógico, ou intencionalmente educativo” (ARROYO, 1968, p.187), foi

pensada pelo autor paulista como um texto passível de suplantar as velhas antologias escolares em circulação até aquele momento. Monteiro Lobato, inclusive, confirmou a importância da escola na formação de leitores e na difusão da leitura, aliando-se a ela e ao governo do estado paulista na divulgação de sua obra.

Em sua dissertação de Mestrado sobre a obra de Monteiro Lobato, defendida na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Fabiana Aparecida de Carvalho, afirma a esse respeito que:

(...) não foi difícil perceber que havia em toda produção lobatiana uma forte vertente em informar e formar como perspectiva educacional. Suas histórias trazem inovações que vão desde o projeto de formação de nação — fortemente inscrito na personagem Jeca-Tatu, a uma pedagogia cultural versada na inteligência e no imaginário — difundida pelo fantástico mundo do Picapau Amarelo (CARVALHO, 2002, p. 37).

Segundo a maior parte da crítica contemporânea a Lobato, no entanto, o livro do autor paulista se diferenciava de toda a literatura didática produzida até então no Brasil, na medida em que trazia para a escola um aspecto ignorado por essa instituição: provocar prazer na leitura. É como afirmou, em 1932, Viriato Correa, numa crítica ao livro *Viagem ao céu*, que acabara de ser lançado: “É aí que está o maior segredo do criador de Narizinho e que nós outros ainda não adquirimos: saber com precisão o que fere e o que não fere as retinas infantis” (CORREA, *apud* DEBUS, 2004, p. 74).

O próprio Lobato, alguns anos antes de produzir sua primeira obra dedicada ao público infantil, insurgia-se contra a literatura pensada para as crianças até aquele momento, afirmando, num artigo de 1919, que “da massa formidável de obras didáticas surgidas até hoje, bem poucas sobrenadam — uma num país, outra noutro”, pois, segundo o autor paulista, “a preocupação de uma pátria verbal — pátria de parada ou de fachada é que estraga a maioria deles” (LOBATO, 1919, *apud* ARROYO, 1968, p.187).

É impossível pensar a literatura infantil no Brasil, principalmente tomando como foco a questão da originalidade e a inserção dessa literatura num projeto de modernidade, sem mencionar a obra de Monteiro Lobato. É o que confirma Laura Sandroni quando afirma:

Assim, a Literatura Infantil que dentro da evolução da Literatura em geral aparece tardiamente, permanece no Brasil inteiramente dominada pela metrópole até o aparecimento de Monteiro Lobato, o primeiro a conseguir uma obra de ficção com características literárias (SANDRONI, 1987, p. 60).

As inovações lingüísticas, temáticas, estilísticas e sociais de Monteiro Lobato são inquestionáveis e só não alçaram o Brasil como precursor de todo um fazer literário destinado às crianças pelo fato de Lobato ter sido oriundo de um país sem importância no cenário cultural da época e usuário de uma língua apenas falada por um dos países europeus menos desenvolvidos da época — Portugal.

A importância de Lobato é inegável e ele tornou-se paradigma tanto da estética literária quanto do modo de produção de uma literatura destinada a crianças e jovens, por estar além de seu tempo no que se referia a um projeto de edição e distribuição de livros no país. Lajolo e Zilberman destacam a importância do ambiente do Sítio do PicaPau Amarelo para toda uma reconfiguração do ambiente literário destinado à infância de então:

Assim sendo, o sítio não é apenas o cenário onde a ação pode transcorrer. Ele representa igualmente uma concepção a respeito do mundo e da sociedade, bem como uma tomada de posição a propósito da criação de obras para a infância. Nessa medida, está corporificado no sítio um projeto estético envolvendo a literatura infantil e uma aspiração política envolvendo o Brasil — e não apenas a reprodução da sociedade rural brasileira (LAJOLO e ZILBERMAN, 2002, p. 56).

Lobato é portador da modernidade em seus textos para a infância, sendo um dissidente do projeto do nacionalismo eufórico predominante, até então, no cenário nacional, ao criticar o meio rural brasileiro; ao rejeitar os cânones gramaticais restritivos; ao trazer para sua literatura tanto os elementos que caracterizam a cultura clássica da Antigüidade, e elementos do folclore nacional, quanto elementos da chamada cultura de massas, do cinema, dos



quadrinhos e dos desenhos animados, assumindo a sua contemporaneidade; ao tomar para si, antes mesmo de sua promulgação e implementação, um projeto pedagógico afinado com o que havia de mais moderno em termos de educação: o projeto escolanovista de Anísio Teixeira e de Fernando de Azevedo; ao trazer para leitores-criança temas que até então não eram considerados apropriados à infância, como a guerra, a política, a filosofia, a ciência e a exploração do petróleo, dentro de uma visão nada convencional, para a época, do que era a criança. É como afirma Maria Cristina Soares de Gouvêa, ao analisar a obra de Lobato para crianças e classificá-la como possuidora de “um sentido inaugural”:

Lobato, ao decidir dirigir-se à criança, o faz expressando sua insatisfação e não concordância com os cânones que regiam a produção da época, mais exatamente com seu caráter realista e veiculador de preceitos morais (GOUVÊA, 2001, p. 17).

É claro que ao lado de Monteiro Lobato viveram outros importantes autores de literatura infantil, que também aportaram inovações, como Viriato Correia, Malba Tahan, Érico Veríssimo e Lúcia Miguel Pereira. No entanto, não cabe a esse trabalho um detalhamento minucioso desses autores.

O conjunto da obra de Lobato dedicada às crianças e aos jovens foi um projeto literário e pedagógico pensado e estruturado de acordo com a visão moderna e empreendedora que caracterizou toda a sua vida de escritor e, sobretudo, de editor. Monteiro Lobato teve sempre em mente o ideal de tirar o Brasil do que ele considerava como “atraso” e, em determinado momento de sua vida, desiludido com a recepção adulta às suas idéias, consideradas radicais, decidiu voltar-se para o segmento infantil.

Em sua obra dedicada às crianças, a preocupação com a formação do futuro cidadão brasileiro foi sempre colocada de forma explícita tanto nos temas tratados — ciências, geografia, história, filosofia, arte, entre tantos outros — quanto nos posicionamentos das distintas personagens da saga do Sítio do Picapau Amarelo frente aos fatos narrados e aos assuntos abordados.

Sua literatura infantil, eminentemente pedagógica-educativa e engajada, nunca perdeu de vista a realidade dos problemas atravessados pelo país. Mesmo suas histórias consideradas “de diversão” apresentam, embutidas, questões políticas, econômicas e administrativas. Como diz Eliana Yunes: “A intertextualidade constante das formações discursivas anula as fronteiras entre o real e o sonho” (YUNES, 1982, p. 47).

A obra de Lobato voltada para crianças abraça quase 5.000 páginas (PENTEADO, 1997), é composta de 23 títulos e não tem par em nenhuma outra literatura destinada a leitores inexperientes. Todo esse conjunto engloba, em suas páginas, textos de praticamente todos os gêneros da ficção infantil, desde os contos de fadas, passando pela fantasia baseada no folclore, até a ficção científica e a sátira política. É na obra infantil que pode ser vista com maior nitidez a modernidade de sua literatura. Segundo Lajolo,

Monteiro Lobato aposta alto na fantasia, oferecendo a seus leitores modelos infantis — as personagens — cujas ações se pautam pela curiosidade, pela imaginação, pela independência, pelo espírito crítico, pelo humor (LAJOLO, 2000, p. 60).

Seu texto caracteriza-se por uma linguagem clara, simples e coloquial, com marcas explícitas de oralidade, livre da retórica. No entanto, nada possui de facilitadora no sentido de exigir pouco do leitor, seja ele em formação ou proficiente. É também uma linguagem carregada de um humor que deslumbra os pequenos leitores logo de saída. Humor que reside, entre outros fatores, numa liberdade com a língua que o levou a criar inúmeros neologismos e formas sintáticas inovadoras, transgredindo as normas vigentes com muita ousadia e competência, como podemos comprovar nas seguintes passagens extraídas de *A chave do tamanho*, livro que será analisado detalhadamente mais adiante:

Nós três estamos usando um recurso do mimetismo. Estamos usando o processo do “chumacismo”. Estamos fingindo ser o que não somos (LOBATO, 1947, p. 77).

Era sim. Era o Visconde de Sabugosa! Era o visconde que vinha vindo — mas que viscondão, meu Deus! O maior visconde do mundo! Um gigante gigantesco (*Id. ibid.* p. 91).

O Tamanho era o mal. Produzia escassez. É no destamanho que está a abundância (*Id. ibid.* p. 186).

Lobato externava constantemente — o que pode ser comprovado ao lermos sua correspondência com Godofredo Rangel, em *A Barca de Gleyre* — sua preocupação em “desliteraturizar” a linguagem, estabelecendo, com isso, uma crítica ao estilo parnasiano ainda em voga na tradição bacharelesca das primeiras décadas do século XX. Desse modo, o criador da boneca Emília propunha romper com a rigidez gramatical e com a fixidez da linguagem, compondo textos que passassem a impressão, ao serem lidos pelos pequenos, de que o leitor estivesse ouvindo uma história ou participando de uma conversa com o narrador do texto.

Segundo Coelho, um dos grandes “achados” do autor de *Reinações de Narizinho* foi a anulação das fronteiras entre o real e o maravilhoso, sendo este passível de “ser vivido por qualquer um” (COELHO, 1983, p. 726). Há uma abertura de porteiros entre o mundo do sonho, o do imaginário, e o real. O sítio, nesse sentido, funciona como um espaço mediador, um espaço idílico, onde não existem limitações.

As situações fantásticas vividas pelas personagens de seus livros encontram-se dentro de seu cotidiano, num dia-a-dia regado a café com bolinhos. E é através da fantasia que as personagens — e os leitores — serão levados a assumir uma postura crítica diante do real. Sobre esse aspecto, a pesquisadora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), Ana Mariza Filipouski, afirma: “Tudo é possível. As noções de tempo e espaço são eliminadas. Tudo é natural, nada é sonho, ou melhor, o próprio sonho é vivido e não sonhado” (FILIPOUSKI, 1983, p. 104).

Outra característica inovadora é a constante intertextualidade, inclusive entre as suas obras, formando um original e verdadeiro “Rocamboles” infantil, segundo o próprio Lobato: “E os novos livros que tenho na cabeça ainda são mais originais. Vou fazer um verdadeiro *Rocamboles* infantil, coisa que não acabe mais” (LOBATO, 1951, p. 329). O autor de *O Saci*

trouxe também para o corpo de seus livros destinados à infância assuntos ligados à Filosofia, à Ética, à Política e à Física, além de personagens oriundos da cultura de massas, do folclore, da chamada “vida real” e de outras obras literárias dos mais variados gêneros. A esse aspecto, a consagrada autora e crítica literária Ana Maria Machado refere-se de forma contundente, ao analisar a obra de Lobato e acreditamos ser interessante citar todo o trecho:

Como fino exemplo da antropofagia cultural que os modernistas da Semana de 1922 pregavam e ele conscientemente combatia, o criador do Sítio do Picapau Amarelo nunca hesitou em traçar e deglutir tudo o que lhe ocorresse, originário das criações alheias, para alimentar a própria, viesse de onde viesse. Incorporou em sua obra infantil, como personagens, Dom Quixote e Peter Pan, monstros e heróis gregos, Alice e personagens dos contos de fada, anjos e santos, animais do circo e brinquedinhos populares, gente que saía nos jornais da época como executivos e líderes políticos. Além disso, não deixou de fazer uma infinidade de alusões a manifestações culturais de todos os tempos. Inclusive à cultura de massa, trazendo o cinema e o desenho animado para dentro de seu universo, com Tom Mix, Shirley Temple, o Gato Felix, Popeye, Walt Disney (MACHADO, 2002, p. 127).

A obra de Lobato é, desse modo, plural, aberta, rica de assuntos e tópicos para reflexão, e causadora de estranhamento e de paixão. O criador do Visconde de Sabugosa fez de sua obra infantil um trabalho de recriação que utilizou todo tipo de informações — literárias ou não —, que circulavam a seu redor, colocando-as em embate, em contraposição, fazendo desse encontro “caleidoscópico” surgir o novo, o próprio, o original. Com isso, muitos críticos literários e pesquisadores de literatura infantil não hesitam ao afirmar que, no panorama da literatura infantil brasileira, pode-se pensar em dividi-la em dois períodos: Antes de Lobato e Depois de Lobato.

### 2.2.3. Depois de Lobato

Logo após Lobato, a literatura para crianças viveu um período que se pode caracterizar como “morno” em termos de inovações estéticas e estilísticas, com autores que publicaram e venderam muito, como Maria José Dupré e Lúcia Machado de Almeida (LAJOLO e

ZILBERMAN, 2002). Houve uma consolidação do mercado e a literatura infantil brasileira passou a ser produzida em série, com a carência de uma pesquisa renovadora, o que fez com que passasse a ser vista com maus olhos pela crítica e tornada ainda mais marginal. Na verdade, ocorreu uma estagnação e até mesmo um certo retrocesso em relação às novidades trazidas à literatura infantil pela obra lobatiana, com o predomínio de uma visão idealizada da vida rural; a ausência de relação com uma dada realidade histórica; uma volta à infantilização da criança-leitora; uma postura normativa e autoritária; e a ausência do folclore nacional. Não nos deteremos na análise de todo esse período *pós-lobatiano*, uma vez que tal procedimento não se encontra vinculado ao nosso objetivo, trazendo aqui apenas uma breve explanação do que veio a seguir em nossa literatura voltada para crianças e jovens.

A partir do final dos anos 60 e, sobretudo, nos anos 70 do século XX, a situação começa a mudar, com a multiplicação de instituições e programas de estímulo à leitura. É dessa época, 1968, o surgimento, por exemplo, da FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil). Ao longo dos anos 70, iniciam-se as co-edições de expressivo número de obras destinadas a crianças e jovens para serem adotadas nas escolas, a fim de tentar sanar o baixo índice de leitura detectado pelas autoridades e pelos professores brasileiros. Houve grandes investimentos de capital, a partir de então, na iniciativa privada destinada à edição de livros para esse segmento. Surgiram, nessa época, as questionáveis fichas de leitura e guias de adoção de livros para professores, encartados nos livros, e os autores passam a virar uma espécie de animadores culturais em suas constantes visitas a escolas. O mercado torna-se tão promissor que muitos autores consagrados começam a se inserir nessa área, produzindo livros para crianças e jovens.

Felizmente, a literatura infantil brasileira mais contemporânea soube reatar as pontas com a tradição advinda de Lobato no que ela tinha de mais inovadora. A fantasia, o elemento nacional e o folclórico, e a visão de uma criança crítica, são resgatados. A inserção de temas

polêmicos é retomada, assim como a ruptura com um formalismo excessivo da linguagem, com a volta da presença da oralidade (ZILBERMAN, 2005).

Durante os anos 70 e 80, a fantasia é estimulada e usada muitas vezes para se fazer uma leitura crítica do Brasil da época. É feita uma crítica metafórica à censura e à tirania, através de livros que seguem a tradição de *A fada que tinha idéias*, de Fernanda Lopes de Almeida. Nesse aspecto, destacam-se as obras de Ana Maria Machado e Ruth Rocha, autoras pertencentes a uma geração que se notabilizou a partir da divulgação de suas obras para crianças, publicadas na inovadora revista “Recreio”, da Editora Abril.

Interessa aqui chamar a atenção para o fato de que, com essa renovação da literatura infantil, apoiada no resgate dos princípios que nortearam a configuração da obra lobatiana, Lobato passa ser reutilizado de forma semelhante como ele próprio o fizera com os textos clássicos, contemporâneos, folclóricos, entre tantos outros, com os quais dialogou em seus livros. Segundo Zilberman,

Agora é ele quem fornece os padrões a serem incorporados pelos autores nacionais, oferecendo-se como modelo e espaço de intertextualidade. O espelho utilizado para os novos autores se mirarem não mais provém de fora, mas de dentro de nossa tradição, aparecendo o criador de Narizinho e Emília como o clássico a reverenciar e, ao mesmo tempo, transgredir (ZILBERMAN, 2005, p. 167).

É importante ainda chamar a atenção para outros autores surgidos na mesma época, que trazem um sopro de inovação para a literatura infantil, contribuindo com suas obras para romperem de vez a barreira entre uma literatura que pode (também) ser lida por crianças e jovens e a outra, a “não-infantil”. Dentre dezenas de excelentes autores, cabe destacar a obra de Sylvia Orthof, Lygia Bojunga Nunes e Bartolomeu Campos Queirós, por suas características inovadoras e por sua qualidade no fazer literário.

Sylvia Orthof, legítima e assumida “filha de Lobato”, reinventa a linguagem, cria neologismos, estrutura sua narrativa de alto teor crítico em situações inesperadas e absurdas, o que provoca riso e humor. Suas personagens são irreverentes, no melhor estilo “emiliano” de

ser. Lygia Bojunga Nunes trata sempre do tema da infância, construindo uma narrativa repleta de uma fantasia riquíssima e de um alto aprofundamento psicológico das personagens, alternando humor fino e dramaticidade, ao discutir, em seus textos, os comportamentos sociais vigentes. Lygia é reconhecida internacionalmente, tendo recebido o Prêmio Hans Christian Andersen, em 1982, pelo conjunto de sua obra. Bartolomeu Campos Queirós é reconhecido pela extrema densidade de sua prosa poética, onde a ambigüidade e a imprecisão dão margem à imaginação criadora do leitor. Sua linguagem é povoada de rimas e aliterações, é sonora, lúdica e retrata poeticamente uma viagem ao mundo da fantasia e dos sonhos. Seu texto é sempre povoado de possibilidades, como um jogo que se abre à invenção e à descoberta.

Com o que foi aqui descrito, de forma extremamente sintética, a respeito da obra de três dos expoentes da literatura infantil e juvenil no Brasil, pretendeu-se salientar as qualidades literárias de cada um deles, apresentando características que poderiam ser empregadas para se referir à obra de qualquer autor de literatura não-infantil. Dessa mesma forma, espera-se que a crítica literária acadêmica saiba despir-se de seus preconceitos remanescentes e se proponha a dar a essa literatura o destaque e o espaço para que seus estudos e análises ganhem cada vez mais força e consistência teórica.

### 3. MONTEIRO LOBATO: UMA PRESENÇA

Só no dia em que bem nos conhecermos teremos nas mãos todos os dados do “nosso problema”. E só quando tivermos nas mãos todos os dados dos nossos problemas é que se nos depararão as soluções exatas. Soluções nossas aos nossos problemas — eis o rumo verdadeiro.

Monteiro Lobato

#### 3.1. MUITAS VIDAS EM UMA

Quando olho para trás, fico sem saber o que realmente sou. Porque tenho sido tudo, creio que minha verdadeira vocação é procurar algo que valha a pena.

Monteiro Lobato

Lobato foi, indiscutivelmente, uma figura polêmica, radical, multifacetada, íntegra, arrebatada pelas paixões. Personalidade fascinante para quem se interessa pela história política do nosso país do início do século passado. E não apenas a política, mas a história artística, literária, e a do mundo dos negócios, entre tantas atividades a que se dedicou o criador da boneca Emília.

A importância da obra infantil de Monteiro Lobato pode ser atestada de várias formas: seja por seu caráter inovador e revolucionário; pela paixão que sempre despertou em seus leitores — mirins ou adultos; pelo cunho propositadamente pedagógico de muitos de seus textos; pela influência de suas idéias, que se faz sentir até hoje; pelo surgimento de uma importante safra de bons autores de literatura infantil e juvenil que se assumiram como “filhos de Lobato”. Enfim, a obra do autor de Taubaté deixou marcas profundas no cenário da literatura brasileira como um todo e, sobretudo, na dedicada a crianças e jovens. Provavelmente, se tivesse escrito em inglês, Lobato teria alcançado prestígio internacional, o que não obteve, pois, infelizmente, no momento em que o escritor produziu a saga do Picapau



Amarelo, o contato com o mercado internacional era ainda bem mais difícil do que atualmente.

Além disso, Lobato foi um homem que vivenciou direta e ativamente todo um processo de transformação histórico-social ocorrido na sociedade brasileira na primeira metade do século XX, e não se omitiu perante essas mudanças, sempre fazendo de sua literatura um campo para a discussão e reflexão de idéias, o que torna a sua obra “empenhada”, usando a expressão cunhada por Antonio Candido. Nascido nos últimos anos do Império, Lobato passou por todas as mudanças que deram origem ao Brasil de hoje: o fim do Império; o nascimento da República; o surgimento do Modernismo; toda a República Velha; a Revolta da Vacina; as Revoluções de 24 e de 30; o tenentismo; a entrada da era do rádio; Getúlio Vargas e o Estado Novo; e a redemocratização de 46. Isso, sem contar o cenário internacional: a Revolução Russa; a Depressão americana; as duas grandes guerras; entre tantos outros fatos marcantes.

Existem, atualmente, ótimas biografias de Monteiro Lobato, como a de Carmem Lucia de Azevedo, Márcia Camargos e Vladimir Sacchetta, *Monteiro Lobato, furacão na Botocúndia*, mas, com certeza, a mais completa foi redigida por Edgard Cavalheiro, amigo pessoal de Lobato, *Monteiro Lobato – vida e obra*, em dois volumes. Não nos proporemos aqui a detalhar pormenores sobre a vida do autor de Taubaté. Pretendemos apenas traçar um panorama de seu percurso e de sua adesão a várias causas e campanhas. Constatamos com isso que, apesar de ser um caminho simplista e até perigoso tentar explicar uma obra através da vida de seu autor, no caso específico de Lobato, muitas idéias que foram defendidas pelo escritor na sua vida pública são também advogadas pelas suas personagens. O que Lobato produziu pensando em seu leitor infantil é inegável e confessadamente engajado. Em sua vasta correspondência, por exemplo, vemos que Lobato afirma que nunca se esquivou de produzir uma literatura como um projeto de vida, um projeto político de construção de um

mundo melhor através da cultura, sobretudo da cultura livresca. Um projeto que visava trazer conhecimento a todos, custasse o que custasse.

O meu *Narizinho*, do qual tirei 50.500 — a maior edição do mundo! — tem que ser metido a bucho dentro do público, tal qual fazem as mães com o óleo de rícino. Elas apertam o nariz da criança e enfiam a droga e a pobre criança ou engole ou morre asfixiada (LOBATO, 1951, p. 231).

José Bento Monteiro Lobato<sup>8</sup> nasceu na cidade de Taubaté, em 18 de abril de 1882. Neto bastardo de José Francisco Monteiro, o Visconde de Tremembé, o escritor paulista teve duas irmãs mais novas, Ester e Judite. Sua família chegou a ser abastada, porém viveu o início da decadência econômica do Vale do Paraíba.

Como era costume na época, Lobato recebeu as primeiras lições em casa, aprendendo a ler, escrever e fazer contas na biblioteca do avô, com sua mãe, D. Olímpia, e sua avó, a quase esposa do Visconde, humilde professora primária, a “vó Anacleta”.

O início de sua relação visceral com os livros, que foi se transformando no curso de sua vida, data dessas suas primeiras leituras na infância, na biblioteca da chácara de seu avô, sobretudo dos imensos livros ilustrados que ali se encontravam. Talvez desse fascínio inicial tenha surgido sua enorme preocupação com a parte gráfica dos livros produzidos posteriormente em suas editoras, o que era também uma clara demonstração do espírito empresarial que o acompanhou ao longo de seu caminho como editor.

Em seguida, Lobato teve um professor particular e, aos sete anos, ingressou no Colégio Kennedy, primeiro de uma série de colégios particulares pelos quais Lobato fez uma espécie de romaria. Desses, um se destacou na formação do jovem Lobato, o Colégio Paulista, no qual foi aluno do professor Mostardeiro, seguidor do Positivismo, que era vanguarda para a época, cujas idéias impressionaram muito o criador do Sítio do Picapau Amarelo, que iria, anos mais tarde, voltar a procurá-lo para discutirem tais teorias (LAJOLO, 2000).

---

<sup>8</sup> Na verdade, Lobato recebeu de seus pais o nome de José Renato. Em função de desejar uma bengala de seu pai, onde havia gravadas, em ouro, as iniciais “JBML”, o menino Lobato insistiu tanto que teve seu nome mudado para José Bento.

Reprovado em português na sua primeira tentativa de ir para São Paulo estudar, Lobato voltou a frequentar o Colégio Paulista, onde iniciou suas atividades na imprensa, produzindo um pequeno jornal estudantil, *O Guarany*. Nele, escreveu uma crítica à *Enciclopédia do Riso e da Galhofa*, espécie de almanaque muito popular na época, e que, anos mais tarde, viraria a cama do Visconde de Sabugosa.

Em 1896, Lobato foi aprovado nos exames de admissão em São Paulo e matriculou-se como interno no Instituto Ciências e Letras, onde permaneceu durante três anos. Atrás de diversos pseudônimos, colaborou em diferentes jornais estudantis até fundar o seu próprio — *H<sub>2</sub>O* —, um pasquim manuscrito. Nesse período, Lobato ficou órfão, passando a seu avô, o Visconde de Tremembé, a sua guarda. Lobato gostaria, em realidade, de ter-se matriculado na Escola de Belas Artes, mas por imposição do avô, de acordo com o destino dos jovens de sua classe social, entrou para a Faculdade de Direito de São Paulo, no Largo de São Francisco, com dezoito anos incompletos.

Na Faculdade, fez amizade com numerosos rapazes, alguns dos quais marcaram a vida literária da época. Na vida acadêmica, era comum a existência de grupos organizados, círculos de literatura, de poesia e de política. Lobato não deixou de participar desses grupos e passou a escrever para os seus respectivos jornais acadêmicos, fundando, afinal, seu próprio grupo, o *Cenáculo*, com amigos que levaria para toda a vida, sobretudo Godofredo Rangel — com quem viria a se corresponder durante quarenta anos —, Ricardo Gonçalves, Cândido Negreiros e Artur Ramos. Em 1903, foi viver numa república de estudantes, “O Minarete”. Além de escrever para diversos jornais estudantis, Lobato circulava pelo ambiente boêmio de São Paulo. O curso de Direito, na verdade, pouco lhe interessava, mas, em compensação, lia tudo o que lhe chegava às mãos sobre positivismo, darwinismo, evolucionismo, materialismo... (CAMPOS, 1986).

Em 1904, em concurso organizado pelo Centro Acadêmico, obteve o primeiro lugar com o conto “Gens ennuyeux”, de prosa bem construída, forte, corrente e espirituosa, segundo a comissão julgadora. O conto girava em torno de uma conferência (proferida em uma Sociedade Científica imaginária) sobre os elos da evolução descritos por Darwin, e, do jeito que Lobato construiu a palestra, pode-se perceber sua crítica à Academia. O conto funcionava como “uma verdadeira parábola sobre a necessidade de se harmonizar ciência e arte” (AZEVEDO, CAMARGOS, SACCHETTA, 2000, p. 19), tema que se concretizou na obra infantil do escritor, especialmente em *A chave do tamanho*: “Ciência e Arte nasceram para viver juntas, porque Arte é harmonia e Ciência é verdade. Quando se divorciam, a verdade fica desarmônica e a harmonia falsa” (LOBATO, 1978, p. 57).

Lobato formou-se em 1904 e, de volta à cidade natal, foi recebido com toda pompa e circunstância, com discursos e até uma banda de música. Em 1907, ficou noivo de D. Pureza, neta de um antigo professor dos tempos de menino e, através das influências da família, obteve um lugar de promotor público na Comarca de Areias, município produtor de café do Vale do Paraíba, que se encontrava em plena decadência. Areias tornou-se a cidade-símbolo que aparece retratada em seus contos das “cidades mortas” — Oblívion, Itaoca, entre outras —, cuja imagem perpassa boa parte de sua obra e que dá nome a um volume de contos: *Cidades mortas*, de 1919 (LAJOLO, 2000, p. 20). Casou-se em 1908.

Para preencher o tempo em Areias, Lobato dedicava-se à leitura e à escrita, além da pintura de aquarelas. Dessa época, datam muitos contos, posteriormente publicados em jornais e revistas e depois reunidos em *Urupês*, livro publicado em 1918. O escritor fez também diversas traduções, remeteu desenhos e caricaturas para jornais e revistas, colaborou em diversos jornais com artigos e contos. Durante o período em Areias, nasceram dois de seus filhos: Marta e Edgar. Porém, mesmo depois do nascimento dos filhos, Lobato continuava suportando mal a vida interiorana, desejando encontrar um meio de dali se retirar.

Com a morte do Visconde de Tremembé, em 1911, seu antigo sonho de tornar-se fazendeiro pôde enfim realizar-se. Lobato recebeu de herança do avô a fazenda do Buquira, que ultrapassava os dois mil alqueires, e a assumiu com projetos de modernização. Com a paixão com que sempre se dedicou às tarefas durante toda a sua vida, Lobato envolveu-se nas novas atribuições, empenhado em tornar a fazenda produtiva por meio de projetos audaciosos (AZEVEDO, CAMARGOS, SACCHETTA, 2000, p. 29). Enquanto cuidava da fazenda, Lobato ia construindo dentro de si um arsenal de projetos literários, tendo como fonte de inspiração o meio rural que o circundava e, sobretudo, a figura do caipira. Insatisfeito com os resultados obtidos com a lavoura do Buquira, Monteiro Lobato liderou a oposição municipal na vila, sem obter resultados concretos.

Em meio à Primeira Guerra Mundial, que Lobato acompanhava através dos jornais que assinava, o neófito fazendeiro publicou numa coluna do *Estado de São Paulo* dois artigos que iriam torná-lo célebre desde cedo: “Uma velha praga” — este estampado com destaque — e “Urupês”. No primeiro, protestava contra a prática das queimadas, responsáveis pelo empobrecimento gradativo da terra, e, no segundo, atacou diretamente o camponês atrasado, retrógrado e resistente a qualquer tipo de modernização. Nesse artigo também, seguindo as idéias racistas vigentes na época, de pensadores como Le Bon — de quem Lobato havia lido a obra e por ela se influenciado —, justificava a malemolência e o atraso de nosso caboclo por questões raciais insuperáveis. Como bem resume André Luiz Vieira Campos, pesquisador e autor de *A República do Picapau Amarelo: uma leitura de Monteiro Lobato*: “Relacionando a natureza com a raça, Lobato conclui que o Jeca é ‘incapaz de evolução’ e é ‘impenetrável ao progresso’ ” (CAMPOS, 1986, p. 17). Nos dois artigos, Lobato bateu de frente com o ufanismo reinante e com a indiferença frente às mazelas nacionais, ao investir violentamente contra o homem do campo, visto como o culpado pelas dificuldades econômicas e pelo atraso de país. Em “Urupês”, o autor paulista fixou “o personagem-símbolo não só da sua obra, mas

de toda uma fase da literatura brasileira: Jeca Tatu” (AZEVEDO, CAMARGOS, SACCHETTA, 2000, p. 31). Segundo Lajolo, a grande repercussão desses artigos deu-se, sobretudo, porque nas palavras de Monteiro Lobato estava estampada “toda a insatisfação dos velhos fazendeiros paulistas que, artífices da República, consideravam-se lesados pela política em vigor” (LAJOLO, 2000, p. 25).

Com o sucesso obtido com os dois artigos, Lobato viu suas possibilidades de trabalho aumentarem. Surgiram diversos convites para colaborar em jornais e revistas. À medida que seu envolvimento com a produção intelectual crescia, diminuía seu interesse pelos afazeres da fazenda, já em franca decadência, o que o levou, em 1917, a vendê-la e a mudar-se para São Paulo, agora com a família aumentada de mais dois filhos: Guilherme e Ruth.

Em São Paulo, tornou-se colaborador assíduo do *Estado de São Paulo* e da *Revista do Brasil*, fundada em 1916, que Lobato acabou comprando em 1918, dando início à sua atividade de editor. Foi no jornal paulista que Lobato publicou, em 1917, o polêmico texto “A propósito da exposição Malfatti”, que ficou conhecido como “Paranóia ou mistificação?”, no qual fez veemente ataque ao cubismo e ao modernismo, numa atitude estética nem sempre condizente com sua prática, sobretudo no que se refere à sua obra dedicada ao público infantil, na qual vários traços e características anteciparam o que seria depois efetivado com o movimento desencadeado pela Semana de Arte Moderna de 1922. Segundo Campos, essa questão deveu-se, sobretudo, “à velha dicotomia, forma e conteúdo” (CAMPOS, 1986, p. 30). Lobato, no texto, propunha temas novos, no entanto, mostrava-se extremamente acadêmico no que dizia respeito às artes plásticas, gerando um verdadeiro imbróglio entre o grupo dos modernistas e o escritor, que só veio a ser sanado anos depois, com a reaproximação de Oswald de Andrade — profundo e confesso admirador de Lobato, conforme podemos comprovar nas cartas por ele remetidas ao criador do Sítio do Picapau Amarelo, e por sua declaração feita na ocasião da morte de Lobato:

(...) José Bento Monteiro Lobato. Eis um nome que, entre nós, enche a primeira metade deste século. Terminada com honra a sua pesada tarefa, pode-lhe ser atribuído o título de primeiro reformulador da prosa brasileira. Não é de hoje que me bato pela inclusão de Lobato nas fileiras do Modernismo (ANDRADE, Oswald *apud* GALVÃO & GOTLIB, 2000, p. 226).

Em 1918, Lobato editou seu primeiro livro, uma espécie de enquete sobre o saci. Querendo levantar polêmica sobre a questão do folclore e da identidade nacional, Lobato inventou uma espécie de pesquisa sobre o saci-pererê na edição vespertina do *Estado de São Paulo*, o *Estadinho*. A idéia era que os leitores escrevessem para o jornal, respondendo perguntas e contando “causos” a respeito do “insigne perнета”.

Em novembro de 2003, a professora e pesquisadora Marisa Lajolo foi convidada a proferir uma palestra, num seminário de Jornalismo e História na Casa de Rui Barbosa, sobre o Monteiro Lobato “jornalista” e o *Inquérito do Sacy*. Lajolo tratou das misturas de linguagens de que o livro lança mão: a da publicidade (tanto verbal quanto imagética); a da pintura; a musical (há no livro uma polca dedicada ao saci!); a dos diferentes gêneros epistolares; e a jornalística. A arquitetura do livro, segundo a palestrante, é jornalística — com a inclusão de editorial, anúncios, cartas de leitores —, mas as linguagens utilizadas compõem um verdadeiro mosaico, um *pot-pourri* de gêneros que se implodem mutuamente, combinando com a origem jornalística do texto. Lajolo chegou a afirmar que *O Sacy-Pererê* é um livro hipermidiático, povoado pela polifonia de linguagens, típica nos jornais impressos. Lajolo apresentou uma teoria polêmica, que disse estar sendo, naquele momento, seu objeto de pesquisa: a de que várias cartas de leitores teriam sido criadas pelo próprio Lobato, uma vez que a “voz” que as apresenta é sempre recheada de ironia, e também pelo fato de uma das cartas ser do próprio saci. Podemos notar aí as marcas de modernidade que sempre permearam a obra de Monteiro Lobato, e que iriam evidenciar-se na construção de sua saga voltada para as crianças. O livro é do mesmo ano de *Urupês*, 1918, porém foi lançado antes

desse, e, nele, Lobato funcionou como autor e também editor, pegando o gosto pela atividade editorial após comprovar o enorme sucesso alcançado pela publicação.

Em 1918, iniciou-se também em São Paulo uma vigorosa campanha de saneamento, na qual Lobato pôs-se à frente, publicando, nas páginas da *Revista do Brasil*, artigos nos quais defendia a higiene como forma de livrar o país das pragas que tornavam-no improdutivo (CAMENIETZKI, 1988, p. 14). Dentro de um projeto econômico que visava atender os interesses do capitalismo industrial internacional que se expandia, era preciso, naquele momento, sanear a periferia para a entrada dos povos civilizados com suas indústrias. Nesse processo de engajamento, nas campanhas sanitaristas de Belisário Pena e Artur Neiva, de quem veio se tornar amigo, Lobato foi revendo sua postura em relação ao homem do campo, e o Jeca Tatu, de réu, passou a ser vítima do descaso do governo e das doenças a que era acometido. É como afirmam Azevedo, Camargos e Secchetta: “Ao verificar que o homem é produto do seu meio — e não o contrário — Lobato pede perdão ao Jeca, dizendo tê-lo ignorado doente” (AZEVEDO, CAMARGOS, SACCHETTA, 2000, p. 56). Ao escrever os artigos que posteriormente comporiam *O Problema Vital*, Lobato recupera o Jeca Tatu, “deslocando o fator raça para o fator trabalho a discussão sobre as possibilidades de construção de uma nação moderna no Brasil” (CAMPOS, 1986, p. 36).

Nesse mesmo ano, projetado nacionalmente por seus artigos, Lobato resolveu dedicar-se a um outro sonho: o de tornar-se editor, e publicou sua primeira coletânea de contos: *Urupês*. Em 1919, Rui Barbosa, em campanha eleitoral, numa conferência na capital federal, usou a figura do Jeca Tatu como exemplo da situação social brasileira, provocando reações de apoio efusivas e também críticas violentas por parte dos ufanistas. Com tudo isso, o sucesso do livro foi estrondoso, o que levou o escritor a animar-se com a nova empreitada.

O pesquisador e estudioso da vida e da obra de Monteiro Lobato, Cassiano Nunes, afirma que o papel de Lobato como editor foi da maior importância e serviu para revolucionar



todo o processo de distribuição de livros no país. O editor iniciante logo percebeu o atraso do comércio livreiro, a falta gritante de livrarias e a dificuldade de se fazer o livro chegar às diferentes cidades do Brasil. Lobato, publicitário tinoso, começou então a publicar anúncios do lançamento de suas publicações nos jornais, o que foi considerado deselegante e uma heresia, ao tornar a literatura em mera mercadoria. Suas concepções eram arrojadas, com vistas à popularização e à modernização dos processos de fabricação do livro, uma vez que, para Lobato esse objeto era visto como artigo de consumo. Lobato tinha consciência de seu papel revolucionário no mercado editorial brasileiro, conforme podemos constatar neste trecho de uma entrevista dada à revista *Leitura* em 1943:

Após o lançamento das nossas primeiras edições, verificamos que em todo esse vasto e cantado território, não havia mais de oitenta livrarias... Livrarias? Melhor dito, tipografias que vendiam alguns livros...Incrível! Como fazer circular o livro se, pelo menos, uma porta que o exiba? Foi então que tomamos uma resolução revolucionária. Eis o que reivindico: fui um revolucionário nos métodos empregados (LOBATO *apud* NUNES, 2000, p.38).

O editor Lobato revolucionou com sua inventividade e audácia o mercado editorial do país, dessacralizando o livro e considerando-o como um produto industrializado que deveria circular e ser vendido. Vale a pena citarmos um trecho da carta enviada por Lobato a proprietários de pequenos negócios do interior:

Vossa senhoria tem o seu negócio montado e quanto mais coisas vender maior será o lucro. Quer vender uma coisa chamada “livro”? Vossa Senhoria não precisa inteirar-se do que essa coisa é. É um artigo comercial como qualquer outro, batata, querosene ou bacalhau. E como Vossa Senhoria receberá esse artigo em consignação, não perderá coisa alguma no que propomos. Se vender os tais “livros”, terá uma comissão de 30%; se não vendê-los, no-los devolverá pelo correio, com o porte por nossa conta. Responda se topa ou não topa (LOBATO, 1948c, p. 213).

Os negócios de Lobato se expandiram e, em 1919, o escritor fundou uma casa editorial, com suas oficinas gráficas, a Monteiro Lobato & Companhia. Lobato publicou muito, com a sua editora, tanto em termos de tiragens, quanto em número de autores. E de tudo um pouco:

autores das mais diversas correntes artísticas, das mais diferentes partes do Brasil e dos mais distintos campos do conhecimento, além de ter publicado obras escritas por mulheres — muitas delas de cunho feminista —, o que foi um marco na história editorial do país.

Marisa Lajolo, ao tratar da importância e do pioneirismo da atividade editorial de Monteiro Lobato, traz uma reflexão oportuna e interessante:

O Lobato editor não se soma ao escritor Lobato. Ambos são um só, e esse um pôs em prática uma concepção moderna do escrever, que incluía o leitor não só como virtualidade presente no texto, mas como território a ser conquistado, a partir da criação de mecanismo entre obra e público (LAJOLO, 1983, p. 43).

Em 1921, Lobato já havia editado mais de 50 títulos, e foi com esse espírito que publicara, naquele mesmo ano, a primeira edição de sua primeira história infantil, *A Menina do Narizinho Arrebitado*, com uma tiragem de 50.500 exemplares, que foram todos vendidos como segundo livro de leitura para o Governo de São Paulo.

Envolvido com a atividade editorial, seu ofício de escritor passou a tornar-se mais raro. Segundo Campos, “seu envolvimento com o mundo dos negócios, seu afastamento dos modernistas e a sua trajetória em direção à literatura infantil explicam (...) o fato de Lobato tornar-se cada vez mais publicista e menos literato, no sentido mais específico do termo” (CAMPOS, 1986, p. 46).

A Revolução de 1924, aliada à crise de abastecimento de energia elétrica que abateu São Paulo, causou-lhe grandes prejuízos, fazendo com que declarasse a falência da editora. A trajetória de Lobato editor, no entanto, não se esgotou aí. Mais adiante, o escritor paulista retornou a esse papel por meio da Companhia Editora Nacional, que tinha se transformado numa espécie de legado literário da sua defunta editora. Como bem diz Cassiano Nunes, “sua vocação editorial nunca morreu” (NUNES, 2000, p. 43), e até em Buenos Aires, muitos anos depois, Lobato atuou como empresário do ramo editorial com a Editorial Acteon.

Em 1925, Lobato transferiu-se para a capital da República e passou a escrever regularmente para dois jornais cariocas, *O Jornal* e *A Manhã*. No Rio, escreveu seu único romance, *O Presidente Negro ou O choque das raças*, publicado primeiramente como um folhetim no jornal *A Manhã*, com idéia de traduzi-lo para o inglês e vendê-lo para o mercado norte-americano (PENTEADO, 1997). Segundo Lajolo, a importância desse romance reside principalmente em seu perfil polêmico, ao discutir a questão do racismo e ao estruturar, num gênero datado como o folhetinesco, uma obra de ficção científica, caracterizada pelo próprio Lobato como um “romance à Wells”. Para a pesquisadora, o livro havia sido pensado “como uma espécie de passaporte para suas pretendidas atividades de escritor e editor nos Estados Unidos” (LAJOLO, 2000, p. 68), juntamente com a publicação de uma série de artigos sobre Henry Ford, a quem admirava de longe.

Com a chegada de Washington Luiz na presidência, Lobato, por intermédio de seu amigo Alarico Silveira, então nomeado chefe da Casa Civil, foi indicado para a função de adido comercial brasileiro em Nova Iorque, posto que assumiu em 1927. A vivência nos Estados Unidos produziu um impacto profundo no escritor. Apesar de Lobato conhecer as idéias tayloristas desde meados da década de 1910, uma vez que defendia o preceito de que o problema do atraso no Brasil era do campo da maior eficiência do trabalho, ficou encantado com tudo o que viu, ouviu e leu. O que mais lhe impressionou foi a modernização do processo produtivo — o fordismo — e o dinamismo da sociedade capitalista norte-americana. Lobato concluiu, com pragmatismo, e até mesmo com simplicidade, que a solução dos problemas da nação estariam na combinação ferro-petróleo. Para alguns de seus críticos, como o editor Carlos Jorge Appel, por exemplo, o fracasso de Lobato nessa empreitada deveu-se ao fato do autor paulista querer adaptar um modelo norte-americano ao Brasil, sem levar em consideração que o mesmo não se encaixava em nossa realidade (APPEL, 1983).

Foi também na temporada norte-americana que Lobato tornou-se amigo de Anísio Teixeira, através do qual teria contato com as idéias escolanovistas, defendidas pelo educador baiano e seu grupo, que serão aqui tratadas com destaque.

A volta de Monteiro Lobato, em 1931, foi acompanhada de frustrações e derrotas. Lobato havia investido na Bolsa de Nova Iorque e, com a crise de 1929, perdera praticamente todo o seu capital. Vendeu sua parte da Companhia Editora Nacional e passou a dedicar-se somente às funções de escritor e tradutor.

Enquanto sobrevivia dessas atividades, não abandonava suas crenças no desenvolvimento do país e na política. Lobato defendia a tese de que havia petróleo no Brasil, e que sua exploração deveria ser realizada pela iniciativa nacional privada, nos moldes norte-americanos. O escritor, inclusive, montou uma companhia com amigos, vendendo títulos e tentando sensibilizar as autoridades para a importância dessa empreitada. Em 1933, escreveu uma longa carta para o Ministro da Viação, Juarez Távora, nesse sentido.

Em plena campanha pelo petróleo, Lobato percorreu várias cidades do país, divulgando suas idéias acerca dos benefícios econômicos que a extração do ouro negro traria à nação brasileira. Segundo Eliane Debus, Lobato ia, paralelamente, divulgando suas obras tanto para adultos quanto para crianças, e, dessa forma, o autor paulista foi o pioneiro na prática de uma atividade tão comum em nossos dias, sobretudo por escritores de literatura infantil e juvenil, do tipo “o autor vai à escola” ou “o autor na sala de aula” (DEBUS, 2004).

À frente da Companhia Petróleo do Brasil, Lobato lutou contra o Serviço Geológico, ao escrever cartas e artigos contundentes, responsabilizando a política entreguista do governo de Getúlio para o setor. Em 1936, lançou *O Escândalo do Petróleo*, livro que reuniu suas denúncias contra o Governo Vargas. A obra foi um prato cheio para a censura daqueles anos, sendo inclusive proibida de circular. Em função disso, o escritor foi convocado a depor diante de uma Comissão de Inquérito.

Em 1940, dentro da política de cooptação de intelectuais para o governo, Lobato foi convidado por Getúlio Vargas a assumir a direção de um órgão do Ministério de Propaganda, cargo imediatamente recusado pelo escritor. Um ano mais tarde, Lobato sofreu as conseqüências: foi detido, pouco depois de redigir uma carta ao próprio Getúlio, responsabilizando-o pela má condução da política brasileira de minérios (LAJOLO, 2000). Passou 90 dias preso e foi indultado por Getúlio, após grande pressão popular e do meio intelectual. Deu muitas entrevistas na época da soltura, mas infelizmente a censura não permitiu que fossem publicadas.

No final da década de 30 e nos anos 40, Lobato tornou-se imensamente popular como escritor, sobretudo entre o público infantil, que o adorava. Suas obras para esse segmento chegaram à marca de um milhão de exemplares vendidos, número espantoso hoje, o que dirá para a época.

Nos últimos anos de vida, o escritor demonstrou simpatia pela URSS e o seu sistema político-econômico, aproximando-se do Partido Comunista (PCB), sem, no entanto, chegar a filiar-se. Colaborou com textos e artigos e empenhou-se em apoiar as campanhas e os atos comunistas, acreditando que o comunismo poderia resolver os endêmicos problemas de distribuição de terras e de riquezas do país. Elogiou abertamente Luis Carlos Prestes, e sua aproximação ao PCB, e a seus membros, levou-o a fundar a Editora Brasiliense, com Caio Prado Júnior. Seu personagem Jeca Tatu sofreu, assim, a terceira e última reavaliação, passando a chamar-se Zé Brasil, e seus males agora advinham da injusta distribuição de terras e da falta de oportunidades no campo, numa clara defesa à reforma agrária. *Zé Brasil*, o folheto no qual Lobato divulgou essas idéias foi o seu último texto (LAJOLO, 2000).

Em 1946, mudou-se, numa espécie de exílio voluntário, com a família, para a Argentina, onde possuía um enorme e fiel público para suas histórias infantis. Foi recebido naquele país com carinho e demonstrações de entusiasmo. Nada disso, porém, foi suficiente para mantê-lo

por lá durante muito tempo. Em 1947, com saudades da terra natal, retornou para a capital paulista.

Morreu em São Paulo, na madrugada de 4 de julho de 1948, aos 66 anos, vitimado por um derrame, deixando uma vasta obra, que carece ainda de estudos que abarquem a totalidade de suas múltiplas facetas.

### 3.2. E A BARCA VAI: ESTUDOS DE CORRESPONDÊNCIA

O gênero “carta” não é literatura, é algo à margem da literatura... Porque literatura é uma atitude diante desse monstro chamado Público, para o qual o respeito humano nos manda mentir com elegância, arte, pronomes no lugar e sem um só verbo que discorde dos sujeitos (...)

Mas cartas não... Carta é conversa com um amigo, é um duo — e é nos duos que está o mínimo de mentira humana.

Monteiro Lobato

Acreditamos aqui ser fundamental abriremos um pequeno parêntese para tratarmos do uso das cartas de Monteiro Lobato como um subsídio teórico. Defendemos o pressuposto de que esse suporte — a vasta correspondência de Lobato — é imprescindível para o estudo de sua obra ficcional. Não que uma justifique a outra, mas as duas se complementam e formam um caleidoscópio “lobático”.

Lobato foi um grande missivista e essa atividade nos veio a público por sua própria vontade quando concordou em ver publicadas, em sua editora — a Companhia Editora Nacional<sup>9</sup>, suas cartas enviadas a Godofredo Rangel, no livro *A Barca de Gleyre*. Depois foram aparecendo, por esforço dos pesquisadores de sua vida e obra<sup>10</sup>, outras cartas, redigidas

<sup>9</sup> Esta foi a última obra que Lobato publicou nessa casa editorial. Logo após, o escritor fundou, com Artur Neves e Caio Prado Jr., a Editora Brasiliense, que passou, com exclusividade, a publicar sua obra completa. (NUNES, 2000).

<sup>10</sup> Destacam-se os esforços de Cassiano Nunes, Fabio Lucas e Marisa Lajolo.

para outros destinatários, muitos deles notórios. Lobato se correspondeu com escritores, editores, colegas, amigos pessoais, familiares, políticos, e até leitores — adultos e crianças.

A correspondência de Lobato com seus leitores mirins foi profundamente analisada por Eliane Debus em sua tese de Doutorado, *Monteiro Lobato e o leitor, esse conhecido*. Debus defende, inclusive, a idéia de que:

O contato epistolar de Monteiro Lobato com seus leitores talvez seja o mais profícuo e original encaminhamento de recepção mirim de literatura de que se tem notícia, e acreditamos que essa atuação dos leitores contribuiu de forma efetiva para o desenvolvimento da sua literatura infantil (DEBUS, 2004, p. 18).

Debus também afirma que:

A par das diversas facetas já abordadas sobre o pioneirismo de Lobato como editor, como escritor para crianças — acreditamos que se possa levantar também aquela de ter sido o pioneiro na correspondência com os leitores (DEBUS, 2004, p. 171).

Regina Zilberman afirma que Lobato insere-se dentro de uma tradição de artistas e de pensadores, “participantes do processo de modernização da cultura brasileira” (ZILBERMAN, *apud* DEBUS 2004, p. 13), para quem “o exercício da correspondência representava um meio tanto de difusão de idéias, quanto de consolidação de um papel doutrinário no seio da intelectualidade nacional” (*id. ibidem. loc.*).

*A Barca de Gleyre* é um livro fascinante para pesquisadores da vida e da obra lobatianas e para simples leitores, apaixonados pelo universo do autor de Taubaté. Constitui também num verdadeiro testemunho da vida literária do país no começo do século XX, ao tratar de assuntos diversos, mas, sobretudo, da formação de Lobato como leitor, escritor e editor. O próprio autor denominava esse conjunto de epístolas como “um verdadeiro romance mental de duas formações literárias” (LOBATO, 1951, p. 357). São dois volumes, que reúnem quarenta anos de correspondência entre Monteiro Lobato e o seu amigo de juventude, também escritor, Godofredo Rangel. Infelizmente possuímos apenas as cartas redigidas por Lobato,

pois seria interessante termos acesso aos comentários do outro missivista, uma vez que o autor paulista alude em suas cartas aos comentários feitos por Rangel.

Cassiano Nunes, organizador de dois volumes de correspondência de Lobato, além de outros livros sobre sua vida e obra, faz uma afirmação muito pertinente acerca da leitura e do estudo das cartas do autor paulista:

(...) parece-me que o melhor meio de conhecer o contínuo brotar de idéias de Lobato é ler sua enorme correspondência inédita.

Já em 1983, ao escrever o ensaio *Cartas de Lobato a uma senhora amiga*, eu propunha o levantamento e a publicação dessa correspondência preciosa:

“Acredito que a reprodução completa da correspondência de Monteiro Lobato não só nos devolverá esse escritor, com toda sua veracidade, vivacidade e inventiva, como ainda nos possibilitará conhecê-lo e compreendê-lo melhor” (NUNES, 2000, p. 52).

Tal opinião é compartilhada por Antonio Candido, que sintetiza a importância da leitura de *A Barca de Gleyre* da seguinte forma:

É preciso ler este livro para compreender o Sr. Monteiro Lobato, no dinamismo de sua vida literária — homem complexo e instável, muito moderno para ser passadista, muito ligado à tradição literária para ser modernista, ponto de encontro entre duas épocas e duas mentalidades, símbolo da transição de nossa literatura, exemplo de labor intelectual e de consciência literária (CANDIDO *apud* NUNES, 2000, p. 33).

Cassiano Nunes organizou o livro *Monteiro Lobato vivo*, uma edição especial da MPM Propaganda, publicada apenas como presente de Natal da empresa, em 1986. São cartas para vários destinatários, tratando de diversos temas, que vão da vida literária ao Espiritismo, e das discussões sobre ferro e petróleo ao cotejo de uma simples amizade. Nesse livro, Nunes diz que se interessou pela obra e por tudo o que dissesse respeito a Lobato a partir da leitura de *A Barca de Gleyre*, pois “a espontaneidade criadora do autor dessas epístolas” (NUNES, 1986b, p. 13) o impressionou e o impulsionou a dedicar-se à recuperação de sua correspondência, espalhada pelos mais diversos lugares. Nunes dá nesse livro uma bela declaração sobre *A Barca de Gleyre*:

No meu entender, *A Barca de Gleyre*, que não é livro tão conhecido como deveria ser, revelou o valor de Lobato como epistológrafo. Esse livro



é dos mais emocionantes, dos mais belos e dos mais inventivos da literatura brasileira. Nunca agradecemos bastante a Godofredo Rangel, de verdade escritor também importante, pelo cuidado com que conservou as missivas do seu antigo companheiro de boêmia literária (NUNES, 1986b, p. 18).

Lobato iniciou sua correspondência com Godofredo Rangel em 1903. Nessas cartas, exercitava o estilo de sua escrita e a sua veia corrosiva, construindo-se como um escritor e como um livre pensador. Defendia suas idéias e, por muitas vezes, “autoconvencia-se” de estar trilhando o caminho apropriado.

Ainda nessa correspondência, Lobato traçava comentários sobre suas leituras, isto é, sobre a sua formação como leitor, pontuando os textos e os autores que o marcaram em cada etapa de sua vida ou mesmo ao longo dela. Edgard Cavalheiro, o grande biógrafo de Lobato, no prefácio à primeira edição de *A Barca de Gleyre*, analisa os temas presentes nas missivas dos dois autores:

De que tratam eles em tantas cartas? De tudo. Especialmente de livros e autores. De vez em quando uma ligeira incursão sobre assuntos domésticos, políticos ou sociais, mas a preocupação absorvente é quase sempre de ordem literária. Impressões de leituras, discussões em torno de obras, estilos, tendências. As leituras são muitas. Uma miscelânea de autores e assuntos, todos sofregamente devorados (LOBATO, 1951, p. 6).

Já em 1919, Rangel propôs a Lobato a publicação das cartas recebidas do escritor de Taubaté, provavelmente porque naquela data, com a publicação de *Urupês* e com o famoso discurso de Rui Barbosa aqui citado anteriormente, o nome de Monteiro Lobato vivia nas bocas dos políticos e intelectuais e nas letras da imprensa. Muito curioso é ler a resposta de Lobato, em que ele discorre sobre o interesse do público leitor pela sua correspondência. Vale à pena copiar este trecho da carta de 26 de maio daquele ano:

Que idéia sinistra a tua, de publicarmos as minhas cartas! Seria dum grotesco supremo, porque cartas só interessam ao público quando são históricas ou quando oriundas de, ou relativas a, grandes personalidades. No nosso caso não há nada disso: não são históricas e nós não passamos de dois pulgões de roseira — eu, um pulgão publicado; você, um pulgão inédito. O interesse que achas nas tais cartas é o interesse da coruja pelas peninhas dos seus filhotes. Formam um álbum de instantâneos da nossa vida. Mas o público quer penas de pavão, plumas de avestruz ou *aigrettes* de garça: não

quer peninhas de coruja. Todos iriam rir-se de nós, além de que estão cheias de maldadezinhas endereçadas a amigos e conhecidos, sobretudo por mim, que tenho a mania de arrasar tudo, a começar por mim mesmo. Não. Varra com a idéia (LOBATO, 1951, p. 199).

No fim da vida, no entanto, após Rangel ter insistido na idéia da publicação das cartas, Lobato cedeu e reconheceu que essa correspondência com o amigo da juventude boêmia seria interessante para mantê-lo no mundo das letras. Lobato teve a pachorra de datilografá-las para a publicação. Nos cabe perguntar aqui se o escritor não cedeu à tentação de modificar algum trecho, quiçá omitir uma ou outra das tais “maldadezinhas”... O próprio Lobato, ao aceitar publicá-las, releu sua “papelada epistolar” e questionou a veracidade de seus antigos escritos, conforme vemos nesta carta de 1943:

Numa de minhas cartas que peguei ao acaso, encontro esta nota: “estou escrevendo na *Tribuna*, de Santos, jornal cor de rosa, a 10 mil réis o artigo (...)” Desconfio que falei em “dez mil réis” para te dar inveja, pois tenho uma vaga idéia de que realmente me pagavam 5. Está aí um ponto que qualquer criticastro do futuro resolverá com a maior segurança — e no entanto eu, que afirmei os 10 mil réis, sou obrigado a deixar o ponto em obscuro (LOBATO, 1951, p. 351).

Lobato tampouco escondeu que pretendia reescrever algumas das cartas, alterando o seu conteúdo — o que, aliás, era uma prática comum na sua escrita. Todos os seus textos sofreram revisões e modificações a cada nova edição, e há, inclusive, um grupo de pesquisadores na Unicamp, dedicados à Crítica Genética<sup>11</sup>, que vem analisando esse processo de reescrita *lobatiano*. Monteiro Lobato, sempre cuidadoso com a recepção de seus escritos, ao tomar a tarefa de “bater na máquina” as cartas, diz a Rangel:

Achei ótima a idéia de você mesmo bater na máquina as tuas cartas. Farei isso às minhas, e assim as depuraremos dos gatos, do bagaço, das inconveniências. Deixaremos só o bom — como as canas de chupar que a gente atora a ponta e o pé.(...)

Não posso formar opinião definitiva antes da datilografagem de tudo, da poda das pontas e pés e da “limpeza” — a raspagem da cana. Numa das

<sup>11</sup> A Crítica Genética, explicada aqui de modo bastante simplificado, dedica-se aos estudos do processo de criação dos escritores e baseia-se na comparação entre diferentes rascunhos e originais, ou entre diferentes edições de uma mesma obra. Dentre os estudos dessa área, destacamos a pesquisadora e Doutora Milena Ribeiro Martins, com seu trabalho sobre o processo de edição dos contos de Lobato, cuja referência completa consta nas referências bibliográficas.

tuas há uma pequenina confissão que se sair impressa te deixa raso aí em Belo Horizonte. Aquela história do... (LOBATO, 1951, p. 353).

A análise da correspondência literária envolve uma atividade que poderia ser classificada como um misto entre o “detetivesco” e o “voyeurismo”. Ao longo de nossos estudos, essa sensação sempre nos ocorria quando estávamos investigando a correspondência do escritor paulista. É como se ficássemos buscando, nessas leituras, pistas para decifrar uma charada. Afinal, quem foi esse homem? Em que encruzilhada montar-se-á esse quebra-cabeça? Poderemos compor uma idéia final sobre ele? Em seguida, nos acometia o seguinte pensamento: para que uma idéia final? Bom mesmo é ter muitos Lobatos e a cada dia desfrutar a surpresa de vislumbrar uma nova faceta, iluminada por algum ínfimo detalhe.

Marisa Lajolo, ao tratar do uso da correspondência como suporte para a pesquisa literária, afirma de modo bastante perspicaz:

No trabalho dos pesquisadores as cartas são as cartas sobre as quais cada um banca seu jogo.

São sempre as mesmas cartas, as mesmas obras e as mesmas informações, mas, por milagre da paixão e da linguagem, quando cruzadas com seu contexto, as pesquisas sugerem e condimentam apaixonadas polêmicas (...) (LAJOLO, 2000, p. 11).

Quanto a essa atividade de leitura da correspondência, Silviano Santiago tece o seguinte comentário, que, de alguma forma, nos serve como um bálsamo:

Ao por assim dizer violar a correspondência alheia, estamos possuídos de audácia que pode enrijecer os sentimentos dos mais sensíveis aos atos transgressores. E até petrificar os mais tímidos ao único pensamento de culpa e remorso. Os que decidimos entrar na intimidade dos correspondentes estamos tomados do fervor religioso, que alicerça nosso respeito e admiração pela obra literária de um e de outro (SANTIAGO, 2002, p. 9).

Além disso, Santiago justifica a importância do trabalho com as cartas dos grandes autores no âmbito dos estudos de Teoria Literária, assim como a publicação das mesmas, dizendo:

Talvez a maior riqueza que se depreende do exame das cartas e escritores advenha do fato de os teóricos da literatura poderem colocar em

questão, desconstruir os métodos analíticos e interpretativos que fizeram a glória dos estudos literários no século 20. (...) Não se trata de pregar um retorno ao *biografismo* (...)

A leitura de cartas (...) visa a enriquecer, pelo estabelecimento de jogos intertextuais, a compreensão da obra artística (...) (SANTIAGO, 2002, p. 10).

Com o abono desses comentários, seguimos investigando e, nessa busca de aliar a leitura das cartas à obra de Lobato e à sua fortuna crítica, deparamo-nos mais uma vez com a leitura de Lajolo, que estabelece a seguinte reflexão sobre o tema:

Cartas, campanhas e livros são alguns dos caminhos que podem nos conduzir à pessoa do escritor Monteiro Lobato. Será que conduzem mesmo? O caso é que nem todas as veredas ao longo das quais Monteiro Lobato viveu sua vida dão conta dela. Pois que caminhos dão conta da vida de uma pessoa? Mas são, pelo menos, rastros de um caminho que, na paixão com que foram impressos, delineiam a figura do nativo de Áries: voluntarioso e volúvel, obcecado, que, como seu signo, baixa a cabeça e sai dando marradas na vida (LAJOLO, 2000, p. 10).

Tal reflexão nos levou a outra: a questão da construção da subjetividade na escrita epistolar. Onde esse *eu* se revela mais? De que forma ele se constrói? Há um *eu* verdadeiro e um *eu* ficcional? Quem é esse *eu* que se escreve? Uma conjunção, um entrelaçamento desses fios? É apenas o que aparenta ser ou o *eu* é também feito daquilo que se deseja ser?

Em *A correspondência entre Monteiro Lobato e Lima Barreto*, obra em que o notório biógrafo de Lobato, Edgar Cavalheiro, analisa a troca de cartas entre os dois escritores ilustres, a epígrafe escolhida, da autoria do Dr. Samuel Johnson, é bastante instigante e nos coloca a pensar sobre um desvelamento da alma, que ocorre nas cartas: “Olhe, minha senhora: nas cartas de um homem, a sua alma aparece nua” (CAVALHEIRO, 1955, p. 2). Será mesmo uma revelação da alma o que ali ocorre? Até que ponto a carta não traz em si o caráter de uma encenação?

Na introdução do livro *Correspondência: Mário de Andrade & Manuel Bandeira*, o seu organizador, pesquisador da Universidade de São Paulo (USP), Marcos Antonio de Moraes, discute o caráter de encenação de que se reveste a escrita epistolar, no caso a de Mário de Andrade. Analisando a correspondência de Mário, Moraes discute a questão da construção de

“um retrato de corpo inteiro” do missivista, que pode (ou não) ser realizado através da compilação das cartas enviadas. Moraes chama a atenção para o cuidado que se deve ter ao estabelecer o esboço biográfico do artista partindo de suas cartas, uma vez que

(...) estas, no constante movimento de afirmação do discurso do presente, guardam contradições quando reunidas e conseguem delinear tanto um possível retrato quanto a máscara ambicionada que se projeta para a posteridade (MORAES, 2000, p. 20).

É interessante observar que Lobato, assim como Mário de Andrade, foi um grande escritor de cartas e tampouco deixou “memórias”. E o outro ponto em comum é que, — usando as palavras de Moraes —, as cartas de ambos “saem do âmbito restrito do ‘assunto’ comezinho para firmar o relato testemunhal” (MORAES, 2000, p. 20) da vida literária de uma época, do modo de encarar a criação artística, o ofício de escritor e, no caso específico de Lobato, o embate entre ser escritor e ser editor.

A questão da encenação também aparece se pensarmos na diversidade de interlocutores de Lobato e no modo peculiar — aquele detalhe sutil — que diferencia e direciona sua escrita para cada um desses destinatários. É como afirma ainda Moraes, na mesma introdução:

Se o diálogo confere a cumplicidade (...), a encenação direciona a escrita, pois o missivista, consciente ou inconscientemente, passa a atuar em face dos diversos destinatários, modificando-se com a intimidade ou se afirmando no discurso desejado (MORAES, 2000, p. 20).

Santiago trata dessa questão e compara a escrita de cartas à escrita de literatura. Na escrita literária, a estilização, “ou seja, o *fingimento*, recobre, surrupia, esconde, escamoteia e dramatiza a experiência pessoal, intransferível e íntima” (SANTIAGO, 2002, p. 11). As cartas, por sua vez, estão num “entre-lugar”. Nelas ocorre uma dramatização da intimidade, uma escrita de si que se manifesta num processo permanente de negociações entre os missivistas.

O pensador francês Michel Foucault aborda esse tema em *A escrita de si*, suscitando uma série de dúvidas. Na correspondência sempre pressupomos um outro, há sempre o olhar

de alguém que se projeta sobre nós. Será, então, que ali nos revelamos inteiramente? Ou há um espaço para nos recriarmos em função daquilo que desejamos que o outro veja em nós? Ou será que esse outro que nos lê é apenas uma espécie de artifício que utilizamos para nos constituirmos como sujeito?

Muitos são os estudos literários que buscam, nos bastidores da criação literária de Lobato, justificativas para suas personagens, tanto da literatura adulta quanto da infantil. Há várias leituras da obra do escritor paulista que identificam as personagens do Sítio com pessoas da família de Lobato ou até com ele mesmo. A afirmação de que Emília seria um *alter-ego* do escritor já é hoje considerada lugar-comum.

Esses bastidores podem ser encontrados nas cartas trocadas entre o criador da ilustre boneca de pano e os seus correspondentes, sobretudo Godofredo Rangel, como viemos analisando. No entanto, conforme os pontos discutidos por Santiago e Foucault, não podemos abstrair do caráter de encenação e de fingimento que se recobre toda escrita epistolar. O próprio escritor paulista nos informa muito sobre esse traço, ao escrever a seu amigo Rangel, em 1943, numa carta aqui anteriormente citada: “Quando estiver tudo datilografado, você vai se assombrar, e verificar que éramos muito mais interessantes nos bastidores epistolares do que no palco (...)” (LOBATO, 1951, p. 352).

Tal caráter, no entanto, não invalida a utilização das cartas como suporte e como repositório de informações acerca do processo de escrita, e de suas escolhas, estéticas, literárias e políticas, entre outras. Lobato tinha em Rangel um revisor, podendo testar sempre seus escritos, antes de publicá-los.

Cavalheiro, ao analisar *A Barca de Gleyre*, estabelece uma reconstituição da vida de Lobato a partir da correspondência trocada com Rangel, e trata das questões da presença na ausência e da multiplicidade de papéis desempenhados pelo missivista. O próprio Lobato faz uma definição interessante para Rangel dessa duplicidade da vida “real” e da vida epistolar:

“(…) escrever-nos desdobrou-te em dois rangéis: o de carne, Professor, marido e lá sei que mais; e o Rangel epistológrafo. Este que é o meu. Deste é que conheço as idéias e as manhas” (LOBATO, 1951, p. 181). Cavalheiro, nesse artigo, defende o uso das cartas como subsídio para os estudos literários e afirma que é na correspondência que se conta de forma mais verdadeira a história de um homem, uma vez que “as cartas nada mais representam senão a própria existência, pormenorizadamente contada” (CAVALHEIRO, 1955, p. 60).

Um aspecto interessante é o próprio título do livro que reúne a correspondência dos dois amigos-escritores, *A Barca de Gleyre*. Ele se refere ao quadro do pintor Charles Gleyre e se remete à época do Minarete, espécie de república estudantil onde Lobato morou com Rangel e outros colegas. Em 1904, aos 22 anos, Lobato escreveu para Rangel falando de planos para o futuro, dos sonhos literários que lhe enchiam as noites, e, numa referência ao quadro, fez esta bela e singela declaração:

Estamos moços e dentro da barca. Vamos partir. Qual é a nossa lira? Um instrumento que temos de apurar, de modo que fique mais sensível que o galvanômetro, mais penetrante que o microscópio: a lira eólia do nosso senso estético. Saber sentir, saber ver, saber dizer. Nada de imitar seja lá quem for. Temos de ser nós mesmos... Ser núcleo de cometa, não cauda. Puxar fila, não seguir (LOBATO, 1951, p. 81).

Saber sentir, saber ver, saber dizer. Coisa mais simples e mais difícil ao mesmo tempo. Quantas vezes sabemos sentir, mas não conseguimos dizer? Quantas vezes não nos faltam olhos para vermos com clareza? E outras tantas que temos o coração de pedra e lançamos palavras vazias ao vento...

Ser o núcleo do cometa, puxar fila. Lobato conseguiu esse feito... Com louvor! Basta pensar apenas na sua literatura produzida para crianças. Lobato puxou uma fila e tanto!

### 3.3. IDÉIAS E MAIS IDÉIAS

#### 3.3.1. O Sítio como uma grande escola progressista

Apesar de soar como lugar-comum — quando se alude a Monteiro Lobato — citar a célebre frase “Um país se faz com homens e livros”, é ela que pode dar a noção bem clara da importância, para o criador do universo infantil do Sítio do Picapau Amarelo, do papel da leitura e da educação na formação de um povo e, conseqüentemente, de uma nação. Foi com essa afirmativa em mente (mesmo antes de tê-la enunciado) que Lobato engendrou o projeto literário-pedagógico que abrange o conjunto de suas obras destinadas ao público infantil, pois o escritor acreditava que a “salvação” do Brasil encontrar-se-ia no futuro, nas crianças e não mais nos adultos. Monteiro Lobato desejava fazer da leitura um lugar para as crianças morarem e, dessa forma, criarem um novo mundo, livre da ignorância e do que ele considerava como atraso. É o que afirmou a Godofredo Rangel, em carta datada de maio de 1926:

Ando com idéias de entrar por esse caminho: livros para crianças. De escrever para marmanjos já me enjoei. Bichos sem graça. Mas para as crianças, um livro é todo um mundo. Lembro-me de como vivi dentro do *Robinson Crusoe* do Laemmert. Ainda acabo fazendo livros onde nossas crianças possam morar. Não ler e jogar fora; sim, morar, como morei no *Robinson* e n’*Os Filhos do Capitão Grant* (LOBATO, 1951, p. 293).

Em seu modelo de leitor e de leitura ideal, o leitor infantil deveria ser aquele que ocupa o livro como uma casa, que adentra o espaço textual e ali se instala, participando ativamente dessa prática. É o que podemos comprovar neste trecho de *Caçadas de Pedrinho*, no qual é relatada a chegada da menina Cleo (uma leitora “de carne e osso”) ao Sítio:

(...) Não havia ali quem não conhecesse de nome a famosa Cleo, que falava pelo rádio e de vez em quando escrevia cartas a Narizinho, dando idéias de novas aventuras.

— Viva, viva a Cleo! exclamaram todos, numa grande alegria.



— Pois é — disse a menina, sentando-se sobre a mesa. — Cá estou para conhecê-los pessoalmente. Desde que li as primeiras aventuras de Narizinho, fiquei doida por entrar para o bando. Moro em São Paulo, uma cidade muito desenxabida, com um viaduto muito feio e gente apressada, passeando pelas ruas. Enjoei do tal São Paulo e vim morar aqui. Fiquem certos de uma coisa: o único lugar interessante que há no Brasil é este sítio de Dona Benta (LOBATO, 1950, p. 50).

Foi a visão futurista e pragmática acerca do mundo editorial que o levou a escrever uma obra dedicada às crianças. O escritor, de modo distinto da mentalidade empresarial de sua época, soube ver a criança como um público consumidor em potencial de uma literatura específica de qualidade, que pudesse vir a ser promovida e divulgada pela escola. E isso o autor paulista soube fazer com maestria: sua obra é recheada de ingredientes que fascinaram — e ainda fascinam — seus pequenos leitores.

Além disso, a visão editorial moderna do criador da boneca Emília o fez construir uma obra que conquistou seus leitores e, mais além, os manteve “presos” a seus livros. Para atingir seus objetivos, Lobato não abriu mão do espaço escolar como veículo de divulgação, apesar de ter clara percepção do conservadorismo dessa instituição. O escritor criou também uma obra em série, na qual um livro puxava o outro, sempre com referências a outros tomos da saga dos pequenos heróis do Picapau Amarelo, conferindo-lhe um caráter circular. Monteiro Lobato não perdeu de vista ainda a regularidade e a época dos lançamentos dos títulos da série. Preocupou-se em ter sempre um novo título à época do Natal.

Ao lado da modernidade, expressa tanto na consecução da obra quanto no seu aspecto editorial, Lobato trouxe para a literatura infantil temas considerados até então inadequados para essa faixa etária. São inúmeros os temas, problemas e discussões, levantados no corpo da obra infantil lobatiana. Assim, segundo a pesquisadora Zinda Maria de Vasconcellos,

(...) chegar ao pensamento de Lobato na sua obra infantil — também é possível: nos livros infantis de Lobato vemos, talvez até melhor do que nos destinados a adultos, o seu pensamento social, econômico, político e científico-filosófico e a representação que ele se fazia da sociedade brasileira, bem como as relações que esse pensamento mantinha com as

teorias e discursos em circulação na sua época (VASCONCELLOS, 1982, p. 21).

Em relação ainda aos temas presentes na obra lobatiana que serviam para reforçar sua postura diante da capacidade intelectual e imaginativa das crianças, Vasconcellos faz ainda outras observações bastante interessantes:

A quantidade de temas abordados por Lobato é tal, que ficaria extremamente difícil fazer um inventário exaustivo de todos os problemas colocados por ele em sua obra para crianças. Os conteúdos didáticos transmitidos **não são** uma compilação inocente. Estão diretamente relacionados a teorias científicas e filosóficas em voga no início do século — teorias sobre o surgimento do universo, da vida e da Terra; sobre a linguagem e os estilos artísticos; sobre a origem do conhecimento e a natureza da ciência; concepções econômico-sociais e sobre problemas históricos; e provavelmente outras que não pude identificar (VASCONCELLOS, 1982, p. 29).

André Muniz de Moura, em sua dissertação de Mestrado em Ciência da Literatura, defendida na UFRJ em 2000, pontua um aspecto bastante interessante a respeito do engajamento de Lobato nas questões nacionais. Afirma que “Lobato não permanecia a esperar que os acontecimentos seguissem o que as idéias haviam apontado” (MOURA, 2000, p. 34) e que, para o autor de Taubaté, “tão importante quanto refletir, era empreender, concretizar suas reflexões” (MOURA, 2000, p. 34). O pesquisador diz que, no entanto, Lobato sempre foi menosprezado como pensador do Brasil, apesar de sê-lo brilhantemente. André Luiz Vieira de Campos, em seu livro, originário de sua dissertação de Mestrado em História, *A República do Picapau Amarelo*, defende esse mesmo ponto de vista a respeito da participação de Monteiro Lobato na vida pública de nosso país durante a primeira metade do século XX e afirma:

Monteiro Lobato, embora tenha produzido suas obras entre 1914 e 1943, (...) não costuma aparecer na galeria dos grandes pensadores do Brasil. Talvez porque não tenha sido um historiador ou um sociólogo, ou porque seja considerado um “escritor menor”, ou ainda por ser mais reconhecido enquanto autor para crianças. Entretanto, do ponto de vista da comunicação com o público, sua pregação talvez tenha sido mais eficiente que outras “doutrinárias”. A diversidade de gêneros que utilizou — o jornalismo, o conto, a literatura infantil — é um traço que deve ser considerado no que toca

à reflexão sobre o alcance de sua obra. (...) Intelectual engajado, discutiu através de sua obra todas as grandes questões que foram debatidas na sociedade brasileira nas décadas de 1910 a 1940 (CAMPOS, 1986, p. XV).

Em sua profunda pesquisa sobre a influência do universo ideológico *lobatiano*, sofrida por toda uma geração de leitores de sua obra, José Whitaker Penteado cita um estudo feito pela professora Vasda Bonafini Landers sobre a obra adulta do autor paulista e, num capítulo em que trata especificamente da literatura infantil, há um trecho de sua análise que merece destaque:

Infrutífero o seu esforço de modificar as atitudes do adulto com respeito ao individualismo artístico, ao nacionalismo, ao petróleo, à importância da campanha contra as doenças, (...) Lobato dirigiu-se a outro setor do grande público nacional, às crianças (...) [tentando] inculcar-lhes os valores que sempre advogara: a crença num Brasil do futuro, auto-suficiente no petróleo, explorador de seus próprios recursos naturais e livre das pragas da ignorância e da doença e (...) de toda influência estrangeira (LANDERS, *apud* PENTEADO, 1997, p. 62).

Acreditamos que o posicionamento frente a esses temas tenha sido sempre explícito em seus textos de literatura infantil devido ao modo como Lobato via sua produção literária para crianças: um projeto político e social. O escritor acreditava que as grandes mudanças de mentalidade se dariam a cabo mais facilmente nas crianças, tese defendida, por exemplo, em sua vasta correspondência com Godofredo Rangel, onde chegou mesmo a afirmar: “A receptividade do cérebro infantil ainda limpo de impressões é algo tremendo — e foi ao que o infame fascismo de nossa era recorreu para a sórdida escravização da humanidade e supressão de todas as liberdades” (LOBATO, 1951, p. 345).

Para Monteiro Lobato, sua literatura para crianças possuía um relevante papel político, não sendo apenas uma leitura para diversão e entretenimento, mas, “tornando-se uma estratégia para a formação dos futuros cidadãos, encarregados de construir a democracia liberal que Lobato sonhou” (CAMPOS, 1986, p. XVI). Sua literatura infantil era tão engajada

que até mesmo seus livros chamados “de diversão”, conforme foi afirmado, não perdem de vista a realidade dos problemas do país e do mundo.

Com *A Menina do Narizinho Arrebitado*, de 1921, inicia-se a saga dos heróis do Sítio do Picapau Amarelo. Lobato demarcou logo na estréia um território privilegiado, onde fantasia e realidade tornam-se indistintas e criam um espaço de liberdade e fascínio para os leitores.

Sobre esse aspecto, comentam, Azevedo, Camargos e Sacchetta:

Captando a lógica e a estrutura do pensamento infantil, Lobato falava não *para* elas, mas *como* e no *lugar* delas. Por isso, pelas suas mãos o aprendizado virava brincadeira séria e as lições escolares mais difíceis — em geral ministradas através de métodos e mestres adequados — ficavam claras e acessíveis (AZEVEDO, CAMARGOS, SACHETTA, 2000, p. 174).

É nesse universo que o autor paulista pretendia que seus leitores fossem morar e, com isso, embarcar em seu projeto pedagógico de formação de leitores e, mais ainda, de futuros cidadãos brasileiros.

Os primeiros livros infantis de Lobato são, na verdade, fruto de suas preocupações pedagógicas e nacionalistas. Seu cenário, um sítio do interior, é retrato e síntese de uma paisagem tipicamente brasileira (CAMPOS, 1986), ao mesmo tempo em que é uma ponte para um outro Brasil, o do sonho e da fantasia.

O sítio é, desse modo, na obra infantil *lobatiana*, um espaço modelar, um espaço formador, a sede de uma utopia e a metáfora de um Brasil a ser construído. É lá o ponto de partida de todas as aventuras narradas em praticamente todos os tomos da obra infantil de Lobato, funcionando como um território de experimentação, aprendizagem e alegria. Lajolo e Zilberman analisam de modo brilhante o significado do Sítio na obra de Lobato e afirmam que

(...) o sítio não é apenas o cenário onde a ação pode transcorrer. Ele representa igualmente uma concepção a respeito do mundo e da sociedade, bem como uma tomada de posição a propósito da criação de obras para a infância. Nessa medida, está corporificado no sítio um projeto estético envolvendo a literatura infantil e uma aspiração política envolvendo o

Brasil — e não apenas a reprodução da sociedade rural brasileira (LAJOLO e ZILBERMAN, 2002, p. 56).

Espaço idílico, o Sítio, a cada volume escrito, foi cada vez mais se tornando aquilo que Lobato gostaria que o Brasil e o mundo fossem: um lugar de paz, harmonia e democracia, e onde a modernidade pudesse conviver com o que havia de melhor nas obras clássicas da humanidade. É o que podemos constatar nesta passagem de *A Reforma da Natureza*: “Mas Dona Benta era a democracia em pessoa: jamais abusou da sua autoridade para oprimir alguém. Todos eram livres no Sítio, e justamente por essa razão nadavam num verdadeiro mar de felicidade” (LOBATO, 1967, p. 15).

Ao mesmo tempo em que o sítio nos traz um índice de brasilidade — ele situa-se no Brasil do início do século XX, onde predomina a atividade agrícola, e retrata em vários de seus personagens periféricos o atraso da mentalidade dos habitantes do meio rural —, também aponta para uma universalidade, na medida em que oferece a possibilidade de vir a se modernizar, de estar em contato com as diferentes culturas, de chegar, inclusive, à auto-suficiência, produzindo petróleo em suas terras e exportando tecnologia para outras nações, além de ser modelo de um mundo do futuro, livre das guerras e da intolerância.

Uma das características marcantes no pensamento, nas leituras e na escrita de Lobato, apontada também pelos estudiosos de sua vida e obra, é a sua assumida “grecofilia”. Lobato era um admirador tão entusiasmado da cultura grega clássica que ficou sendo conhecido pela alcunha de “o grego de Taubaté” (DANTAS, 1982, p. 24)<sup>12</sup>. Zinda Maria Carvalho de Vasconcellos também comenta a importância da influência do pensamento grego democrático na construção do universo das histórias infantis do criador do Sítio.

O espaço do Sítio do Picapau Amarelo funciona, de acordo com essa visão, como uma verdadeira ágora, onde as crianças são levadas a pensar por si próprias, a filosofar, uma vez

---

<sup>12</sup> Paulo Dantas, professor e pesquisador da USP, organizou, durante as comemorações do centenário de nascimento de Monteiro Lobato, o livro *Vozes do tempo de Lobato*, composto de uma série de depoimentos de escritores sobre a vida e a obra do autor. Dantas e Lobato chegaram a se conhecer pessoalmente em 1945.

que Lobato tinha, assumidamente, a civilização grega como modelo, não se furtando a colocar isso na voz de uma de suas célebres personagens, a Dona Benta, numa passagem de *O Minotauro*:

— Porque para o homem o clima “certo” é um só: o da liberdade. Só nesse clima, o homem se sente feliz e prospera harmoniosamente. Quando muda o clima e a liberdade desaparece, vem a tristeza, a aflição, o desespero e a decadência. O melhor exemplo disso temos lá em casa. Como dou a vocês a máxima liberdade, todos vivem no maior contentamento, a inventar e realizar tremendas aventuras. Mas se eu fosse uma avó má, das que amarram os netos com os cordéis do “não pode” — não pode isto, não pode aquilo, sem dar razões do “não pode” — vocês viveriam tristes e amarelos, ou jururus, que é como ficam as criaturas sem liberdade de movimentos e sem o direito de dizer o que sentem e pensam. A Grécia, meus filhos, foi o Sítio do Picapau Amarelo da Antigüidade, foi a terra da imaginação às soltas. Por isso floresceu como um pé de ipê. A arquitetura e a escultura chegaram a um ponto que até hoje nos espanta. O pensamento enriqueceu-se das mais belas idéias que o mundo conheceu e deu flores raríssimas, como a sabedoria de Sócrates e Platão (...) (LOBATO, 1969, p. 21).

O autor paulista salientava as características louváveis da civilização grega, sempre em cotejo com o mundo do século XX, trazendo constantemente esse sentimento do desejo de tornar, nem que em fantasia, através da arte, o mundo de então mais próximo dos ideais gregos. Como o Sítio era um mundo idílico, conforme foi aqui afirmado, uma espécie de Brasil ideal, é nesse ambiente que Lobato irá semear seus pensamentos-pólen, tornando-o o mais parecido possível com a Hélade. Apesar de ser um apaixonado confesso pelo modo de pensar e sentir o mundo dos gregos antigos, sua escrita, no entanto, não poupava críticas contundentes, como, por exemplo, à questão de ser a sociedade helênica escravagista. Críticas estas enunciadas por Dona Benta, num diálogo com Péricles:

— Noto um erro nas suas palavras quando se refere a “povo”, Senhor Péricles. Não é o povo quem governa Atenas, sim a pequena classe dos cidadãos. Povo é a população inteira e aqui há 400 mil escravos que não têm o direito de voto. Isto é injusto e será fatal à Grécia.

Péricles muito se admirou daquele modo de ver.

— Mas eles são escravos, minha senhora! Escravo é escravo.

— Engano seu, Senhor Péricles. Pelo fato de ser escravo, um homem não deixa de ser homem; e uma sociedade, que divide os homens em livres e escravos, está condenada a desaparecer (LOBATO, *op.cit.* p. 43).

Já bem no final de sua vida, numa de suas últimas entrevistas<sup>13</sup>, Lobato fez uma análise do papel desempenhado por suas principais personagens do universo infantil e uma síntese do lugar ocupado pelo sítio. Vale a pena reproduzir todo o comentário:

Emília e Tia Anastácia têm idéias muito sérias a respeito do Brasil. Ambas desejam que este “gigante deitado em berço esplêndido” seja como o sítio de Dona Benta, esse lugar onde todos são felizes, contentes uns com os outros, e onde há plena liberdade de pensamento. Querem que o país todo se torne um sítio de Dona Benta, o abençoado refúgio onde não há opressão nem cárceres — lá não se prende nem um passarinho na gaiola. Todos são comunistas à sua moda, e estão realizando a República de Platão, com um rei-filósofo na pessoa de uma mulher: Dona Benta (LOBATO, 1948a, p. 308).

Discordamos, no entanto, de apenas um ponto dessa avaliação de Lobato. Ao contrário do que fez o filósofo grego, que banuiu a poesia de sua República, o criador do Sítio vive no mundo da linguagem poética, trazendo para a construção de seu texto o lúdico, a fim de poetizar os seus escritos.

Se pensarmos na origem latina da palavra “sítio”, veremos que ela traz em si os significados de “sede”, “estar” e “estar firme”. Desse modo, podemos estabelecer uma correspondência entre o espaço-sítio com a sede de uma utopia e entender o sítio *lobatiano* como um lugar que oferece pouso e firmeza para que seus habitantes possam alçar vôos, experimentar novas situações, enfim, possam ousar sem medo. É o que afirma sua personagem Emília, no último capítulo de suas *Memórias*: “Por isso acho que o único lugar do mundo onde há paz e felicidade é no Sítio de Dona Benta. Tudo aqui corre como num sonho. A criançada só cuida de duas coisas: brincar e aprender” (LOBATO, 1960, p. 141).

O Sítio pode ser lido, então, como um lugar de aprendizagem, de encontro com o novo, com o desconhecido. Nesse lugar, há vários mestres distintos, vários modelos de aprendizes e um modo inovador e libertário de ensino.

---

<sup>13</sup> O trecho que se segue faz parte da última entrevista do escritor, publicada em *Prefácios e entrevistas*. No livro, não há indicação da data, apenas consta que foi concedida ao repórter Mario da Silva Brito, do *Jornal de São Paulo*. Pelo seu teor, no entanto, acreditamos ser posterior à estada de Lobato na Argentina, ou seja, por volta de 1947.

Visto dessa forma, o Sítio do Picapau Amarelo torna-se uma grande escola, na qual Dona Benta, sua proprietária, é a professora principal, porém não a única. Os outros moradores do sítio são os alunos, que por vezes também atuam como professores, na medida em que cada um, nessa escola, tem a sua parcela de colaboração na construção de uma aprendizagem comum.

Nessa grande escola-sítio, as aventuras se desenrolam sempre em torno de uma demanda intelectual, isto é, os desafios colocados às personagens estão sempre na esfera do conhecimento, ou melhor, do desconhecimento, como uma lacuna que necessita ser preenchida. A aprendizagem, assim, torna-se uma façanha a ser vivida “concretamente” no mundo da fantasia e através da experiência. Bárbara Vasconcelos de Carvalho, ao analisar a obra para crianças de Lobato, afirma sobre esse aspecto que: “Na realidade eles [os personagens do Sítio] encontram a incógnita, na fantasia eles perseguem a cognição, e o jogo lúdico é o meio, o veículo cognoscível” (CARVALHO, 1982, p. 138).

Na escola do Picapau Amarelo, os conteúdos não são transmitidos de forma retórica, distante da realidade e sem questionamento; ao contrário, cada assunto tratado suscita debates e polêmicas. São levantadas hipóteses, que passarão a ser comprovadas através da experimentação, bem de acordo com a metodologia científica, tão cara a Lobato. Assim, o espaço escolar pode ampliar-se para o céu, como em *Viagem ao Céu*; para o mundo da Gramática, como em *Emília no País da Gramática*; ou receber a visita espetacular de outras ciências, como em *Aritmética da Emília*, onde se monta um circo matemático nos terrenos do Sítio. Assim, Lobato cria uma nova escola, na qual, de acordo ainda com Lajolo e Zilberman,

(...) o escritor apresenta alternativas de ação ao ensino, que, afundado no tradicionalismo dos métodos e projetos, fossilizava-se de modo crescente. Sua crítica, mesmo quando indireta, se resolve por conduta renovadora. Apoiando-se no diálogo, como metodologia de ensino, e no amor ao conhecimento como finalidade, aponta um caminho pedagógico para a sociedade contemporânea, arejando-a com as idéias que motivam a atitude do ficcionista (LAJOLO E ZILBERMAN, 2002, p. 77).



Os próprios espaços que pertencem ao Sítio representam as diferentes facetas da cultura e da aprendizagem. Assim, temos, por exemplo, a biblioteca de Dona Benta, onde se encontram as enciclopédias tão do agrado do Visconde de Sabugosa e os clássicos da literatura universal; a cozinha de Tia Nastácia, com seu universo de conhecimentos do cotidiano e da vida prática; o pomar e o ribeirão, onde reina a fantasia; e a casa de Tio Barnabé e a mata virgem, onde os alunos do sítio aprendem tudo sobre o folclore, as crendices e a cultura popular.

Da mesma forma que os diferentes espaços do Sítio favorecem diferentes aprendizagens, na escola do Picapau Amarelo há vários mestres que atuam em momentos diferenciados, de acordo com o que se deseja estudar. Dona Benta é a professora de fala “sentada”, culta, que nunca nega o acesso ao saber e que propicia a seus alunos a liberdade para experimentar, comprovar ou mesmo refutar as informações por ela trazidas. Dona Benta personifica, segundo o próprio Lobato, o modelo de político que deveria governar o Brasil. É a figura da sabedoria acumulada, da inteligência e do livre-pensar. Como bem define Carvalho: “Dona Benta constitui o elemento neutralizador da ação erudita do Visconde, simplificando sempre os conhecimentos e tornando claras as idéias do ‘sábio’ ” (CARVALHO, 1982, p. 157). É a representante das contadeiras de histórias mas de alguém que as conta do seu jeito, de uma forma gostosa, abasileirada e “sem bolor”. Dona Benta produz a intermediação entre o saber livresco e as crianças do Sítio. Ela consegue realizar o que havia sido idealizado por Lobato desde o seu primeiro conto, “Gens Ennuyeux”, ao aliar ciência e arte, realidade e ficção. Sem abrir mão do suporte do livro, com seu jeito de contar, seduz e desperta o interesse de seus pequenos leitores:

— Leia da sua moda, vovó! — pediu Narizinho.

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 do Onça ou só usados em Portugal, a boa velha lia 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 (LOBATO, 1970, p. 177).

Tio Barnabé, por sua vez, pode ser entendido como o contraponto popular de Dona Benta, sendo também o mestre de fala “sentada” que não sonega o conhecimento. Personagem possuidor de um falar mais coloquial, fora da chamada norma culta, e de um saber profundo e consciente da cultura negra. É com ele que os meninos da cidade grande, personificados em Pedrinho, terão acesso ao folclore brasileiro de origem negra e índia, sobretudo no livro *O Saci*. Tia Nastácia, em *Histórias de Tia Nastácia*, se reveza com Tio Barnabé nesse papel, trazendo para o Sítio histórias de tradição popular e pequenas sabedorias, como provérbios, superstições e crendices. Segundo Campos,

Tia Nastácia, por exemplo, é um poder que representa a presença da cultura e saber populares, um saber mágico, empírico, fruto do conhecimento da vida pelo seu exercício real. É o personagem que exerce uma espécie de cumplicidade com as crianças (CAMPOS, 1986, p. 139).

Lobato, no entanto, tem uma postura bastante radical em relação às histórias de origem popular, estabelecendo uma crítica contundente e sem complacência a esse gênero. Apesar de dedicar um volume de sua saga à leitura dessas histórias de matriz popular, a crítica se estabelece por meio das constantes censuras e a conseqüente rejeição das crianças, sobretudo da boneca de pano, às narrativas da velha criada do Sítio: “Pois cá comigo — disse Emília — só aturo estas histórias como estudos da ignorância e da burrice do povo. Não são engraçadas, não tem humorismo” (LOBATO, 1973, p. 24).

Os pequenos ouvintes acabam desinteressando-se a tal ponto que retiram Nastácia da função de contadora, colocando Dona Benta para assumir seu posto ao final da obra. Segundo Lajolo, num ensaio a respeito da presença do negro na literatura infantil de Lobato, o fato de Nastácia ser chamada a contar suas histórias decorre de “um projeto explicitamente enunciado por Pedrinho, que, (...), começa a interessar-se por folclore” (LAJOLO, 2001, p. 70), bem aos

moldes enciclopedistas, tão caros a Lobato. Campos, no entanto, chama a atenção para um aspecto interessante:

Apesar de todo esse descontentamento com as histórias folclóricas, em *A chave do tamanho*, Emília consegue salvar sua vida, ameaçada pelos insetos, lembrando-se de uma das histórias da cozinheira (CAMPOS, 1986, p. 140)<sup>14</sup>.

Dentro de sua visão liberal e modernizante, que se batia contra um Brasil arcaico, rural, e “atrasado”, Lobato apontava a inadequação da tradição oral para a realidade brasileira da época, na medida em que a via como um traço da ignorância e da falta de criatividade. Ao mesmo tempo em que empreendia um resgate do folclore nacional, dentro de seu projeto nacionalista de recuperar as raízes brasileiras, contrapondo-as à cultura européia, enxergava essa mesma cultura popular como um entrave à construção de um Brasil moderno.

Através desses três personagens — Dona Benta, Tia Nastácia e Tio Barnabé — que representam o erudito e o popular, os encontros das personagens com o mundo da leitura e dos livros vão acontecendo de uma forma prazerosa, que desperta mais e mais o gosto e a paixão pela leitura, fazendo com que esses personagens vivenciem em suas aventuras aquilo que Lobato desejava que seus próprios leitores fizessem de seus livros: uma moradia.

O Visconde de Sabugosa é também, em vários momentos, mestre na escola *lobatiana*. Lobato, no entanto, se utiliza, em muitas passagens, do “sabiozinho” de cartola para entabular uma crítica contundente a um “saber embolorado”, enciclopédico e distante da realidade. Com essa crítica, é transmitido a seus pequenos leitores que a verdadeira sabedoria se faz através da vivência, se enriquece com a ação, e que o verdadeiro sábio é aquele que associa o livro, o conhecimento, à vida e à experiência. Em outras passagens, entretanto, quando sai de sua atitude passiva perante um saber construído socialmente, o sábio é redimido e seu saber torna-se útil para que os pequenos heróis consigam resolver os problemas surgidos nas suas

---

<sup>14</sup> André Vieira de Campos refere-se ao episódio em que Emília transforma-se em bicho-folhagem ao se lembrar da história do macaco que se besuntara de mel para se livrar da onça, conforme Tia Nastácia havia contado.

aventuras em busca do conhecimento. O que acontece, por exemplo, em *A chave do tamanho*: “Ele (o Visconde) era o maior gigante que jamais houve entre os homens, era a única esperança da de salvação da humanidade (...)” (LOBATO, 1947, p. 114).

Pedrinho e Narizinho são os alunos por excelência, representando a visão que Lobato possuía acerca das crianças. Ambos são questionadores, sonhadores e investigadores. Não se contentam com explicações sem fundamentação e sempre propõem situações em que possam vivenciar de forma prática aquilo que desejam aprender.

Emília, uma bonequinha de pano de 40 centímetros, é a aluna que ultrapassa o mestre. Com suas atitudes transgressoras e questionadoras, e o seu espírito crítico e criativo, detentora do sonho e da fantasia, a boneca de macela passa de ser inanimado a gente, passa de aluna a mestre. Adquire linguagem e se torna um “ser”: “É pelo exercício da palavra, falada e escrita, que ela atinge outro patamar” (LAJOLO, 2001a, p. 120). É quem mais sofre mutações através da aquisição do conhecimento de forma não tradicional, devorando os conceitos e transformando-os através da ação, desferindo uma trajetória crescente de independência ao questionar as verdades estabelecidas, ao propor novos pontos de vista, desafiando padrões e violando normas.

Em *Memórias da Emília*, de 1936, por exemplo, a boneca torna-se a “professora” do anjinho roubado. Lobato constrói sua relação de mestre-discípulo questionando e transgredindo o saber enciclopédico no modo de organizar o mundo, carnalizando, subvertendo e anarquizando as definições, os conceitos tomados como um saber tácito.

Em *A chave do tamanho*, a narrativa gira em torno da célebre boneca, que apronta a “maior reinação do mundo”: reduzir o tamanho da humanidade. Emília passa, nessa aventura, a funcionar como o cérebro do próprio Visconde — o representante do saber científico na saga do Picapau Amarelo —, dizendo-lhe o que fazer e como agir, apontando as diferentes

possibilidades de solução para os problemas advindos do “apequenamento”. Sua aliança com o Visconde transforma-se numa aliança com a ciência e a tecnologia.

Emília, como criação, ultrapassa, inclusive o próprio criador, de acordo com o próprio

Lobato:

Emília começou uma feia boneca de pano, dessas que nas quitandas do interior custavam 200 réis. Mas rapidamente evoluiu, e evoluiu cabritamente — cabritinho novo — aos pinotes. Teoria biológica das mutações. E foi adquirindo uma tal independência que, não sei em que livro, quando lhe perguntam: “Mas que você é, afinal de contas, Emília?” ela respondeu de queixinho empinado: “Sou a Independência ou Morte!” E é. Tão independente que nem eu, seu pai, consigo dominá-la. Quando escrevo um desses livros, ela me entra nos dois dedos que batem as teclas e diz o que quer, não o que eu quero. Cada vez mais, Emília é o que quer ser, e não o que eu quero que ela seja (LOBATO, 1951, p. 341).

Além de todos esses elementos, na escola do Sítio do Picapau Amarelo a poeira do giz na lousa é substituída pela magia do pó de pirlimpimpim. Símbolo da força criadora e da cinza, comparado em muitas culturas ao sêmen (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2002), o pó é o elemento que realiza os desejos, o maravilhoso irrompendo na realidade e rompendo com o mundo da inércia e do imobilismo. Ao invés de aulas sisudas, confinadas em carteiras, os alunos do Sítio podem, com auxílio do pó, vivenciar a aprendizagem empiricamente, podem viajar de forma concreta — por mais paradoxal que seja o processo, uma vez que se dá no reino da fantasia — através do vasto mundo do conhecimento. O pó de pirlimpimpim é um facilitador do elo entre a realidade e a fantasia, entre a ciência e a arte, como assim o desejava o jovem autor do conto “Gens Ennuyeux”.

Assim, com seus vários mestres, com autonomia para questionar e experimentar os mais diferentes conteúdos — do folclore brasileiro à mitologia grega, dos contos de fada à história das grandes invenções — é que se organiza a grande escola do Sítio, um espaço lúdico-educativo. Um ambiente de liberdade e estímulo constante à busca do conhecimento, sempre nivelado por alto, com prazer e alegria. Lobato, na verdade o grande mestre, não facilita o caminho, apenas o torna prazeroso e estimulante.

### 3.3.2 Leitores do mundo

Conforme foi dito aqui anteriormente, a gama de assuntos tratados por Lobato, no conjunto de textos destinados às crianças e jovens, é extensa. Nesta seção, analisaremos as obras ligadas especificamente às questões da leitura e formação de leitores, focalizando sempre os temas da educação e da escola.

O autor de *Memórias da Emília* fez questão, em suas narrativas, de privilegiar o mundo da leitura, ressaltando sua importância. Ao trazer para suas histórias personagens de outras narrativas — de todos os gêneros —, sem hierarquizá-los, Lobato faz com que o leitor vá buscar nas páginas da literatura universal as suas origens narrativas, estimulando, com isso, sua fome de leitura. Para a professora Fátima Miguez, “O Sítio do Picapau Amarelo pode ser considerado uma Universidade da leitura, todos os personagens atuam tanto como contadores de histórias, quanto como leitores-críticos-criativos das histórias contadas” (MIGUEZ, 2000, p. 54). A obra para crianças de Monteiro Lobato traz para a cena de suas narrativas diversos atos de leitura, como, por exemplo, quando Dona Benta encomenda novos títulos para a criançada e os lê nos seus famosos serões. Lobato confirma constantemente a importância de que se revestem esses atos na aprendizagem do mundo.

Na verdade, em nenhum dos conteúdos e/ou disciplinas que Lobato tratou em seus livros de cunho mais pedagógico, sobretudo os escritos durante a década de 1930, o enfoque foi o conservador, tão presente nas desgastadas escolas tradicionais de então. O que o autor de Taubaté desejava era transmitir o conhecimento como uma gostosa aventura, trazendo alegria a seus alunos-leitores. Numa carta a seu amigo Viana, de agosto de 1934, Lobato explicita seu projeto ao referir-se ao recém-lançado *Emília no País da Gramática*:

Mas a crítica de fato não percebeu a significação da obra. Vale como significação de que há caminhos novos para o ensino das matérias abstratas. (...) O livro como o temos tortura as pobres crianças — e no entanto poderia diverti-las, como a gramática da Emília o está fazendo. Todos os livros podiam tornar-se uma pândega, uma farra infantil. A química, a física, a

biologia, a geografia prestam-se imensamente, porque lidam com coisas concretas. O mais difícil era a gramática e é a aritmética. Fiz a primeira e vou tentar a segunda. O resto fica canja (NUNES, 1986b, p. 96).

A produção dos livros infantis de Monteiro Lobato dos anos de 1930 é classificada por alguns pesquisadores, como Lajolo, de uma “produção de paradidáticos” e em cada um deles, uma ou mais disciplinas da grade curricular são tratadas com destaque. Assim, temos a Gramática e a Aritmética, já citadas, a Geografia (*Geografia de Dona Benta*), as Ciências (*Serões de Dona Benta*), a História (*História do mundo para crianças*), entre outras. Apesar da questão da leitura permear praticamente todos os títulos dessa época, em alguns deles essa discussão assume o foco e é levada para o leitor, de forma a que seja questionado seu próprio posicionamento enquanto tal.

Podemos chamar a atenção para três desses títulos: *Memórias da Emília*, *D. Quixote das crianças* e, em menor escala, *A reforma da natureza*. Nos três livros em questão, Lobato produz reflexões a respeito de um projeto de leitura, da relação com o objeto livro, da criação e da autoria, entre outras. O criador de Narizinho e Pedrinho preconiza sempre uma leitura ao alcance de todos, trazendo para seu mundo todo e qualquer leitor, colocando-o numa posição de co-autor, de um construtor de sentidos. É o que podemos ver nesta fala de Emília, em *D. Quixote das crianças*, quando D. Benta decide que irá ler a obra “com suas palavras”, abandonando “as belezas da forma literária”, a fim de garantir um entendimento da narrativa:

— Isso! — berrou Emília. Com palavras suas e de Tia Nastácia, e minhas também — e de Narizinho — e de Pedrinho — e de Rabicó. Os viscondes que falem arrevezado lá entre eles. Nós, que não somos viscondes nem viscondessas, queremos estilo de clara de ovo, bem transparentinho, que não dê trabalho para ser entendido (LOBATO, 1962a, p. 12).

O que precisa ser esclarecido no tocante à questão do estilo “transparentinho” é que Lobato de modo algum desejava com isso empobrecer a obra literária clássica, trazida para as crianças em sua recriação; ao contrário, dentro de seu projeto pedagógico, o autor paulista queria fazer com que o leitor iniciante se encantasse pela obra de Cervantes e fosse em busca

do original no momento em que tivesse “a necessária cultura para compreender as belezas da forma literária” (*Id.ibid.loc*). Ser compreendido pelas crianças fazia parte de um projeto maior: o de ampliar o universo cultural de seus leitores.

Lajolo, num ensaio sobre a obra de Lobato, ressalta que é pela voz de D. Benta que o autor paulista esclarece essa questão e reforça a diferença entre ouvir uma história e lê-la, entre o original de uma obra e as suas adaptações:

— Estou contando apenas algumas das principais aventuras de D. Quixote, e resumidamente. Ah! Se fosse contar o D.Quixote inteiro a coisa iria longe! Essa obra de Cervantes é bem comprida; passa de mil páginas numa edição in-16. Mas só os adultos, gente de cérebro bem amadurecido, podem ler a obra inteira e alcançar-lhe todas as belezas. Para vocês, miuçalha, tenho de resumir, contando só o que divirta a imaginação infantil. (LOBATO, 1962a, p. 169)

Nessa fala, a grande professora da escola do sítio está na verdade propondo um desafio aos seus ouvintes e, é claro, aos leitores: eles terão de amadurecer literariamente para poder desfrutar a beleza das obras-primas, da alegria que pode ser vivenciada através do encontro com uma verdadeira obra de arte. Não há nesse discurso nenhum traço de esnobismo ou pedantismo, mas sim uma abertura de horizontes para aqueles que estão se iniciando no mundo da leitura. D. Benta tem consciência da importância e dos desafios embutidos no seu papel de mestre.

A avó de Pedrinho e Narizinho exerce a função de mediadora da leitura. Lobato designa a ela o papel de contar as histórias de modo inteligível para os pequenos leitores, mesmo quando os títulos escolhidos são obras não necessariamente destinadas a eles. Dona Benta, ao “contar” as histórias, nunca abre mão do suporte do livro, transmitindo às crianças alguns dados, como a autoria, a nacionalidade e a contextualização da obra, além de ressaltar as características da ilustração.



Lobato, com essa postura, explicitada tanto em sua obra quanto em suas ações como tradutor<sup>15</sup> e editor, foi um ferrenho defensor das adaptações de obras clássicas da literatura universal, visando atingir o jovem público leitor e, conseqüentemente, buscando formar o leitor do futuro.

Da mesma forma que D. Benta, Lobato também tinha consciência de seu papel e a quem se dirigiam seus livros, e isso fica mais uma vez explicitado em *D. Quixote das crianças* numa fala de D. Benta:

— Lá vem você com as palavras plebéias! Muitas professoras, Emília, criticam esse seu modo desbocado de falar. **Besteira!** Isso não é palavra que uma bonequinha educada pronuncie. Use expressão mais culta. Diga, por exemplo, **tolice** (LOBATO, 1962a, p. 195).

Já em *Memórias da Emília*, de 1936, o autor de Taubaté traz para a cena um assunto até então inédito na literatura destinada às crianças: o fazer literário e, mais especificamente, o processo de construção literária de um romance memorialista e de suas personagens. Além de usar o recurso metalingüístico com maestria, Lobato o mescla com ironia, reflexão, humor e poesia. O diálogo entre Alice (do País-das-Maravilhas) e Tia Nastácia é um fino exemplo disso:

—‘Esta aqui, tia Nastácia, é a famosa Alice do País-das-Maravilhas e também do País-do-Espelho, lembra-se?’  
 —‘Muito boas-tardes, Senhora Nastácia! — murmurou Alice, cumprimentando de cabeça.’  
 —‘Ué! — exclamou a preta. A inglesinha então fala nossa língua?’  
 —‘Alice já foi traduzida em português — explicou Emília. E voltando-se para a menina: Gosta de bolinhos?’ (LOBATO, 1960, p. 88).

Logo no primeiro capítulo da obra, quando o Visconde é convocado por Emília para escrever as memórias da boneca e principia a fazê-lo, todo o processo de construção e de

---

<sup>15</sup> O papel de Lobato como tradutor foi importantíssimo. Foram feitas por ele as mais variadas traduções, tanto de obras clássicas como *Peter Pan*, *Alice no País das Maravilhas*, *Mogli*, como de obras científicas, filosóficas, entre uma miríade de títulos, de autores conhecidos e desconhecidos. Além disso, Lobato defendia a idéia de que o tradutor era, na verdade, um adaptador, que deveria apresentar o texto traduzido como se fosse um contador de histórias. Houve épocas de sua vida, inclusive, que o autor paulista vivia apenas com os recursos oriundos dessa atividade.

criação é desnudado ante os olhos do leitor. Há, também, uma espécie de duelo entre os dois personagens, que irão funcionar como verso e reverso da mesma moeda. Os dois serão, na verdade, antagonistas, porém, num exercício de complementaridade. Enquanto o Visconde representa o modo ortodoxo e canônico da tradição literária, Emília é a pura transgressão das normas e do lugar comum. A boneca se abre às mais diversas possibilidades do fazer literário. Emília, além de não seguir o modelo apresentado pelo Visconde, brinca com o estilo memorialista num jogo de desconstrução em que a questão da adequação da linguagem e dos gêneros é discutida, como neste diálogo entabulado entre a bonequinha de pano e Dona Benta:

- São as minhas Memórias, Dona Benta.
- Que Memórias, Emília?
- As Memórias que o Visconde começou e eu estou concluindo. Neste momento estou contando o que se passou comigo em Hollywood, com a Shirley, o anjinho e o sabugo. É o ensaio duma fita para a Paramount.
- Emília! — exclamou Dona Benta. Você quer nos tapear. Em memórias a gente só conta a verdade, o que houve, o que se passou. Você nunca esteve em Hollywood, nem conhece a Shirley. Como então se põe a inventar tudo isso?
- Minhas “Memórias” — explicou Emília — são diferentes de todas as outras. Eu conto o que houve e o que deveria haver.
- Então é romance, é fantasia...
- São memórias fantásticas. Quer ler um pedacinho? (LOBATO, 1960, p. 129).

Com isso, Lobato escancara para seus leitores-mirins o fazer literário, permitindo que eles adentrem no jogo ficcional, entrevendo as suas articulações e, desse modo, percebendo com maior nitidez o que caracteriza a literatura e a ficção. É uma forma de aproximar os leitores iniciantes do universo da literatura e dos seus modos de produção, fortalecendo a fantasia e o imaginário das crianças.

No livro *A Reforma da Natureza*, no Capítulo IX, intitulado “O livro comestível”, Lobato irá discutir a relação dos leitores com o objeto livro, popularizando-o ao máximo até torná-lo um verdadeiro pão, que alimentará mente, espírito e...barriga! Emília encontra-se no Sítio, na companhia de uma amiga-leitora do Rio de Janeiro, a Rã, com o propósito de

reformatar tudo no mundo, deixando “tudo um encanto”. No capítulo aqui citado, Emília sugere a criação do “livro comestível” da seguinte forma:

— Muito simples. Em vez de impressos em papel de madeira, que só é comestível para o caruncho, eu farei os livros impressos em um papel fabricado de trigo e muito bem temperado. A tinta será estudada pelos químicos — uma tinta que não faça mal para o estômago. O leitor vai lendo o livro e comendo as folhas; lê uma, rasga-a e come. Quando chega ao fim da leitura, está almoçado ou jantado. Que tal? (LOBATO, 1967, p. 56).

As idéias pragmáticas de Emília acerca da funcionalidade da leitura e da relação que se deve manter com os livros coadunam-se com a visão empresarial do Lobato “editor”. Lobato, conforme foi demonstrado anteriormente neste trabalho, teve com a produção literária uma posição empreendedora moderna, investindo muito no esquema de distribuição de sua mercadoria: o livro. Vejamos mais esta tirada de Emília, no mesmo capítulo:

(...) Dizem que o livro é o pão do espírito. Por que não ser também pão do corpo? As vantagens seriam imensas. Poderiam ser vendidos nas padarias e confeitarias, ou entregues de manhã pelas carrocinhas, juntamente com o pão e o leite (*Id. ibid. loc.*).

E agora leiamos este trecho retirado do livro *Prefácios e entrevistas*, no qual Lobato dá um depoimento sobre sua trajetória como editor. O que Emília faz é colocar no plano da fantasia o que o visionário Lobato fazia no plano da realidade:

Mercadoria que só dispõe de quarenta pontos de venda está condenada a nunca ter peso no comércio de uma nação. Temos de mudar, fazendo uma experiência em grande escala, tentando a venda do livro no país inteiro, em qualquer balcão e não apenas em livraria. Mandamos uma circular a todos os agentes de correio, pedindo a indicação de uma casa, de uma papelaria, de um jornalzinho, de uma farmácia, de um bazar, de uma venda, de um açougue, de qualquer banca, em suma, em que também pudesse ser vendida uma mercadoria denominada **livro** (LOBATO, 1948c, p. 212).

Lobato revolucionou a indústria editorial brasileira, tanto em relação à concepção do objeto livro quanto à sua distribuição, inserindo-a na modernidade. O autor paulista teve como projeto fazer com que o livro fosse um alimento básico no cardápio do cotidiano: um livro-

pão, que não poderia faltar nas mesas das crianças brasileiras. É o que reforça Marisa Lajolo quando afirma:

É nesse contexto e dessa perspectiva que a figura de Monteiro Lobato torna-se fundamental, na medida em que sua prática literária foi, de certa forma, pioneira: ele inaugurou uma concepção de literatura que incluía a noção de livro como objeto sem aura; como linguagem, como texto, como mercadoria (LAJOLO, 1983, p. 42).

Ainda com respeito ao ato de ler, a visão de Lobato acerca do leitor era a de alguém atuante, um crítico que não aceita o texto escrito como uma realidade fechada em si e portador de uma verdade. O leitor presente na obra do autor de Taubaté protesta, propõe revisões, altera os desfechos, julga, desconfia. É o que podemos constatar no livro *Fábulas*, no qual, ao final de cada fábula contada por Dona Benta, os ouvintes opinam, criticam e se posicionam diante do texto recebido. E vão mais além, tornam-se autores, na medida em que também criam suas próprias fábulas.

O livro posterior a esse, por exemplo, *A reforma da natureza*, parte da vontade de Emília de modificar o mundo, despertada por uma das fábulas lidas por Dona Benta: “O reformador da natureza”. Emília não se conforma com o desfecho e decide pôr em prática o que na fábula o reformador acabara por desistir de empreender.

Lobato oferece ao leitor um ambiente de liberdade. Da mesma forma que desejava fazer com que seus leitores pudessem morar em seus livros, o criador de Dona Benta se apossava das histórias do folclore e da literatura infantil universal e de suas personagens, as levando para morar no Sítio. Com isso, transmitia a seu leitor em formação a imagem de que a literatura é feita desse incessante diálogo e convivência entre os textos lidos, de que cada livro lido irá morar em nós e nós nele e, assim, essas histórias conviverão sempre em nosso imaginário.

Outro aspecto marcante dentro do projeto didático *lobatiano* é a relação com o próprio conhecimento e, dentro dessa relação, a noção de aprendizagem. Como foi discutido

anteriormente aqui, de um modo geral, as aventuras vividas na saga do Sítio partem sempre de uma busca pelo conhecimento. Algum problema se instaura a partir da curiosidade atiçada pelo desconhecimento de algo, e é o próprio conhecimento que trará a chave para resolvê-lo. Bárbara Carvalho, a respeito da relação da estrutura da obra infantil de Lobato com a questão da busca do conhecimento, afirma:

O autor cria, estrategicamente, um clima de apelo à curiosidade intelectual, e esse apelo responde, evidentemente, a uma carência de conhecimentos que se torna um desafio para as pequenas personagens do Sítio do Picapau Amarelo e, a partir daí, as transforma em heróis (CARVALHO, 1982, p. 137).

É esse o fio condutor de muitas de suas obras infantis, tanto as chamadas “paradidáticas” quanto as de fantasia e aventura. Muitas vezes essa sede de conhecimento advém da vontade de ler alguma história para conhecer algum novo universo. Desse modo, a leitura é também encarada como um desafio, como uma aventura estimulante para os pequenos habitantes do Sítio. Esse percurso de busca pelo conhecimento, é muito importante salientar, sempre se dá de forma lúdica e é regida pelo imaginário — onde não faltam os elementos mágicos —, com viagens e aventuras, e sempre de forma concreta, isto é, através da vivência das crianças e das demais personagens. A máxima dessa “metodologia” poderia ser “brincar para aprender”. Não há aquisição de conhecimento no Sítio que se dê de forma passiva. A aprendizagem é sempre um caminho que leva da palavra à ação e à transformação, uma vez que a obtenção do conhecimento transforma aquele que o encontra.

O educador Paulo Freire, anos mais tarde, afirmou em seu *Educação como prática da liberdade*, que

(...) a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será (FREIRE, 1982, p. 106).

Acreditamos que tal concepção se adequa perfeitamente à visão educacional de Lobato. É importante ressaltar que Freire “bebeu” muito nas idéias defendidas pelo grupo da Escola Nova, em Lourenço Filho e Fernando de Azevedo sobretudo, e também na obra do pensador John Dewey, de forma que essa conexão com o pensamento de Lobato não nos parece aleatória, uma vez que o autor paulista também comungava desse ideário, conforme será discutido no próximo capítulo desta dissertação.

Assim também quase não há em Lobato o que se poderia chamar de histórias recreativas gratuitas. Há sempre uma harmonia entre o jogo lúdico, a fantasia e a aprendizagem (CARVALHO, 1982). Tomemos como exemplo o *Viagem ao Céu*, no qual os moradores do Sítio, desafiados pela falta de conhecimento sobre os astros, resolvem empreender uma viagem pelo céu, entremeada por muita fantasia e aventura. Nela se dará a aprendizagem da Astronomia. Lobato aproveita ainda, nesse mesmo livro, para colocar na voz de Dona Benta sua concepção sobre o poder da ciência: o de trazer luz ao mundo: “E o Giordano Bruno? Ah, este foi queimado vivo numa fogueira, no ano de 1600 — sabem por quê? Porque era um verdadeiro sábio e estava iluminando demais a escuridão dos carneiros” (LOBATO, 1934, p. 13).

Na obra infantil de Lobato, a aprendizagem é uma constante, às vezes de forma mais diretiva e proposital, como em *História das Invenções* ou *História do Mundo para crianças*, às vezes de forma mais imperceptível e sutil, como nos chamados livros “de diversão”, de que trataremos logo a seguir. Os conhecimentos fluem numa grande brincadeira, na qual participam adultos, crianças, seres fantásticos, personagens da vida “real” e da vida “literária”, enfim todos! Todos envolvidos nessa busca incessante de descobrir e saber. Como diz Carvalho, “em seus livros tudo é sabedoria encantada” (CARVALHO, 1982, p. 154).

Num artigo produzido para o Senado Federal, na ocasião da comemoração dos 60 anos da boneca Emília, o então senador Artur da Távola citou um artigo de Renato J. C. Pacheco,

publicado na “Revista Brasiliense”, em que foi estabelecida uma divisão dos livros para crianças de Lobato segundo o caráter educacional de cada uma. Desse modo, Pacheco classificou as obras em três tipos: “De instrução”; “Mistas”; e “De diversão”. Acreditamos ser tal catalogação bastante simples, porém funcional, e a transcrevemos aqui:

Obras de instrução – “História do mundo para crianças”; “Emília no País da Gramática”; “Aritmética da Emília”; “História das invenções”; “Geografia de Dona Benta”; “O poço do Visconde”; “Serões de Dona Benta”; e “O espanto das gentes”.

Obras mistas – “Fábulas”; “Viagem ao céu”; “Aventuras de Hans Staden”; “Peter Pan”; “Dom Quixote das crianças”; “O Minotauro”; e “Os 12 trabalhos de Hércules”.

Obras de diversão - “Reinações de Narizinho”; “O Saci”; “As caçadas de Pedrinho”; “Memórias de Emília”; “Histórias de Tia Nastácia”; “O Picapau Amarelo”; “A chave do tamanho”; “A reforma da natureza”; e “Histórias diversas” (TÁVOLA, 1977, p. 3).

Nesse artigo, Távola destaca alguns conteúdos do “universo educativo do Lobato não instrutivo” (TÁVOLA, 1977, p. 4). Desses, há dois que julgamos estarem totalmente de acordo com as idéias aqui expostas: a) o “saber como aventura – abertura e alegria diante do conhecimento”; b) o “apoio à curiosidade e inventiva, a criatividade como solução fundamental de vida e a ausência do medo de perguntar” (TÁVOLA, 1977, p. 5).

No primeiro conteúdo selecionado, Távola destaca a presença na obra *lobatiana* do gosto do saber, que surge da harmonia entre as suas três formas básicas e universais (o racional, o intuitivo e o mágico), integradas pelo conhecimento. Para Távola, sempre que o saber é prazenteiro e integrador, torna-se uma aventura fascinante, e Monteiro Lobato, ao transformar a vida das personagens do Sítio em descoberta e aventura, estimula o gosto pelo conhecimento através do saber. E, dessa forma, induz “à mais fascinante e divertida das experiências: a curiosidade, a vontade de saber, o desejo de conhecer, o hábito de experimentar” (TÁVOLA, 1977, p. 5), que, em suma, é o que se pode entender como educação: um “aprender a aprender” (*Id. ibidem.* p. 6).

Quanto ao segundo conteúdo, Távola ressalta que tudo no Sítio é baseado em curiosidade e inventiva. A curiosidade, porém, não fica restrita ao âmbito das perguntas e dos questionamentos. É transformada em ação pelas crianças, unindo, assim, o aprendizado teórico e o prático.

Acreditamos que essa é a chave-mestra para se compreender a tarefa literário-pedagógica da qual se imbuíu Monteiro Lobato: abrir caminho para a aquisição de conhecimentos científicos — mola propulsora para o progresso — por meio da arte e do convívio com um mundo fictício, engendrado pela imaginação e pela criatividade. O aprendiz pode, assim, se valer do texto literário e das possibilidades de interlocução e identificação que este pode lhe proporcionar, vivenciando sua aquisição de conhecimentos científicos de forma ativa e estimulante.

Ana Maria Filipouski, sobre esse aspecto das obras lobatianas, afirma:

(...) em narrativas que apresentam situações-problema, a carência de saber permanece, mas as crianças envolvem-se de modo mais efetivo com a sua solução, movimentam-se em sua direção, geralmente por meio do faz-de-conta, o que lhes facilita a aprendizagem e acaba por impulsionar o amadurecimento, colaborando para a construção de aventuras nas quais crianças e adultos interagem em situação de igualdade (FILIPOUSKI, 1998, p. 147).

Os princípios da “educação *lobatiana*” podem, então, ser resumidos da seguinte forma: deve haver uma participação ativa dos aprendizes no processo educativo, por meio de interações, experimentações, viagens, e do exame direto dos fenômenos e acontecimentos; a aprendizagem deve ser vivência agradável, prazerosa e interessante; os campos de conhecimento a serem adquiridos devem brotar do desejo dos educandos e a sua curiosidade deve ser estimulada; os conhecimentos devem ser adequados à maturidade intelectual e emocional dos educandos e a linguagem deve ser clara e simples, sem ser, no entanto, empobrecida; os conhecimentos não devem, jamais, serem tratados de forma estanque, devem



estar interligados e inter-relacionados; o ambiente de estudo deve ser de liberdade, onde não haja o medo de errar e de ter dúvidas.

## **4. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX**

### **4.1 A REALIDADE INICIAL: A VELHA ESCOLA NO LIMAR DO SÉCULO XX**

Para podermos alcançar a grandeza das mudanças constantes no projeto literário e educacional abarcado pelas obras dirigidas à infância, produzidas por Monteiro Lobato, faz-se necessário traçarmos um breve perfil de como se encontrava a educação escolarizada no Brasil dos primeiros anos do século XX, isto é, no período compreendido pela Primeira República. Nosso objetivo não é relatar leis e medidas promulgadas na época, mas tentar investigar a mentalidade que regia os processos educativos de então.

A escola da Primeira República, que trazia o ideário do ensino público, gratuito e laico, na prática, procedeu à criação de grupos escolares e escolas normais alienadas em relação à realidade sócio-econômica do país. Além disso, o modelo social republicano, caracterizado pela valorização do saber, por campanhas de erradicação do analfabetismo, que grassava no país, e pela difusão da escolarização só viria mesmo a se impor a partir dos anos de 1920.

A educação escolarizada do início do período republicano era destinada a uma minoria da população, com olhos voltados para a cultura européia; sua função era o fortalecimento da distinção entre as classes; e suas práticas se assentavam no professor como figura central de um processo em que os estudos clássicos eram rigorosos. A escola era pensada apenas para as classes dominantes dos meios urbano e rural, e era constituída por extensos currículos de formação erudita (ROCHA e GOMES, 2001).

As idéias de Augusto Comte, filósofo positivista, bem como o evolucionismo de Darwin, e o desenvolvimento da burguesia mercantil e da classe média, classes que começavam a se desvencilhar da burguesia rural, foram os fatores que fizeram com que a escola se modificasse, a fim de atender os novos anseios.

O ensino brasileiro vivia uma situação caótica. Em 1900, segundo o Anuário Estatístico do Brasil, nosso índice de analfabetismo era da ordem de 75%. A responsabilidade governista pela educação pendulava segundo os interesses econômicos e políticos. Ministérios, entre os quais os relacionados à educação, eram criados e desfeitos de uma hora para outra, e as leis eram adotadas e rechaçadas a cada troca de ministros e gestores. Nosso ensino público encontrava-se totalmente desligado de nossas reais necessidades; os regulamentos eram escritos com o espírito e a mentalidade européia, desconsiderando o contexto social do país em que iriam ser aplicados.

Além disso, os graves problemas que a República enfrentava — sua consolidação como regime; a abolição da escravatura; e questões de ordem econômica — fizeram com que a educação ficasse em segundo plano nas prioridades nacionais.

Durante esse período, surgiram, graças a esforços envidados por pesquisadores e pedagogos, algumas instituições de ensino, pesquisa e cultura, que contribuíram para romper a estagnação governamental frente à questão da educação brasileira: o Instituto Adolfo Lutz (1893); o Museu Paulista (1895); o Instituto Biológico Butatã (1899); o Instituto Soroterápico Federal, atual Instituto Oswaldo Cruz (1901); entre outros. (LARROYO, 1974). A criação desses centros de pesquisa fomentou a formação de pesquisadores e, conseqüentemente, de mais professores, num movimento que desembocou na criação das primeiras universidades do país.

Na verdade, o ensino continuava, segundo Fernando de Azevedo,

mais ou menos, fiel às suas origens latinas, puramente literárias, e guardava, sem modificações essenciais, senão o plano tradicional de estudos, o mesmo espírito e o mesmo caráter que lhe imprimiu o Império, sem conservar a eficiência que constituía o prestígio do Colégio Pedro II, no regime antigo (AZEVEDO *apud* LARROYO, 1974, p. 906).

Com a Primeira Guerra Mundial, um movimento educacional preocupado com a retomada de certos valores éticos e humanistas, centrada na restauração da paz, pela escola e

pela formação de um novo espírito, ajustado às necessidades de uma nova civilização, avançou nos países da Europa, na Rússia, e nos Estados Unidos, com as idéias, sobretudo, de Leon Berard (França), Gentile (Itália), John Dewey e Kilpatrick (EUA). Nesses lugares, foram traçados novos planos de educação, que rompiam com a educação tradicional e eram influenciados pelos novos estudos da Psicologia e da Sociologia.

Essas idéias acabaram por atingir também o Brasil, porém com um atraso de pelo menos duas décadas. Apesar das poucas iniciativas, surgidas na virada do século XIX para o XX, como vimos, muitas vezes a escola, em seu cotidiano, continuava muito semelhante ao que havia sido para as gerações anteriores. Prédios mal iluminados, mobiliário precário, professores mal remunerados, e muitas vezes improvisados, faziam parte do dia-a-dia das instituições de ensino. Os castigos físicos — como exemplo, a temida palmatória — ainda norteavam a ação “educativa”. O professor não dava aulas no sentido em que hoje concebemos essa expressão. Ele “tomava a lição” dos alunos. A educação daquele momento estabelecia uma correspondência entre a idéias de castigo e instrução e, nas poucas escolas existentes, era enciclopédica, universalista e desligada do meio que a circundava (BIGNOTTO, 1999).

#### 4.2. O IDEÁRIO ESCOLANOVISTA

A escola não pode ficar no seu estagnado destino de perpetuadora da vida social presente. Precisa transformar-se no instrumento consciente, inteligente, do aperfeiçoamento social.

Anísio Teixeira

O movimento da Escola Nova surgiu na Europa e nos Estados Unidos no final do século XIX, como expressão do liberalismo burguês, tendo como alicerces a democracia, a ciência e o trabalho, referências da nova ordem social que havia se estabelecido em decorrência da

Revolução Industrial. O escolanovismo apareceu como uma reação contra os velhos sistemas educativos e práticas tradicionais, visando uma educação que pudesse integrar o indivíduo à sociedade e, ao mesmo tempo, ampliar o acesso de todos à escola.

Esse movimento encontrou no Brasil dos anos de 1920 e 1930 um campo fértil para sua instalação, uma vez que o país sofria naquele período importantes mudanças econômicas, políticas e sociais. Segundo a pesquisadora da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Cilza Carla Bignotto, o país vivia

um clima de efervescência ideológica e de inquietação social, marcado por revoluções e incursões armadas, perturbações nas campanhas presidenciais, reivindicações operárias, manifestos feministas, anarquistas e socialistas, a Semana de Arte Moderna, o tenentismo e o desencadeamento do movimento revolucionário que em 1930 levaria Getúlio Vargas ao poder (BIGNOTTO, 1999, p. 12).

O acelerado processo de urbanização e a expansão da cultura cafeeira trouxeram o progresso industrial e econômico para o país. No entanto, surgiram graves conflitos de ordem social e política, que impulsionaram certas mudanças na mentalidade intelectual brasileira. Assim, saúde e educação passaram a ser metas fundamentais a serem alcançadas, para que o atraso herdado das fases anteriores pudesse ser removido. Nesse início do processo de liberalização da sociedade brasileira, o Estado foi chamado a agir como educador, frente às transformações da sociedade. Acreditava-se que o brasileiro educado poderia contribuir, como trabalhador qualificado, para a modernização industrial. Embalado na luta por uma escolarização em massa, surgida no início da República, o ideário escolanovista encontrou aqui seguidores que puseram em prática essas idéias.

O escolanovismo brasileiro, de Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Carneiro Leão, Francisco Campos e Mário Casassanta, está ligado a certas concepções do pensamento norte-americano, em especial o de John Dewey, teórico do então novo conceito pragmático da educação. Dewey preconizava um “ensino pela ação”, que deveria atender ao interesse produtivo da criança, isto é, sua liberdade e a sua iniciativa para o progresso social.

Segundo o pensador norte-americano, um inteligente sistema de educação pública poderia “combater a diferença de fortuna, a existência de grandes massas de trabalhadores despreparados, o desprezo pelo trabalho manual, a incapacidade para adquirir a preparação que ponha em condições de progredir na vida” (LARROYO, 1974, p. 726).

O grupo brasileiro, inspirado teoricamente por essas idéias, começou a desenvolver suas teses, que se caracterizavam principalmente por uma crítica a um ensino tradicional e religioso, e pelo desejo de uma escolarização em massa da população. Os líderes das reformas estaduais e os técnicos em educação, influenciados pelas idéias vindas dos pensadores da Escola Nova, passaram a entender a infância de uma forma distinta da que vigorava até então em nosso sistema educacional. A infância passou a ser considerada como possuidora de um valor positivo em si mesma, deixando gradativamente de ser vista como uma condição transitória e inferior, como mera passagem para uma vida adulta, essa, sim, considerada como a plenitude. Dessa forma, a criança pôde começar a ser respeitada na escola em suas peculiaridades e seus interesses.

Mais ainda, essas iniciativas, quase que totalmente, estavam vinculadas à formação do professor primário e, portanto, deram-se no âmbito da Escola Normal, uma vez que o escolanovismo centrava a aprendizagem na criança, a qual, notadamente após a República, deveria ser educada na escola pública por professores formados pelo Estado em Escolas Normais, tendo em vista a sociedade moderna. Como, pela tradição legislativa brasileira, o ensino primário (e também a formação de professores primários) estava a cargo dos diversos estados, a introdução de inovações educacionais esteve sempre sujeita às peculiaridades locais. Se nos abstrairmos do alcance, da profundidade, da extensão e da continuidade, em suma, da efetiva realização das novas idéias nessas escolas, podemos dizer que as Escolas Normais foram, desde 1870 até meados da década de 30, já no século XX, o campo de

experimentação e difusão por excelência da renovação educacional no Brasil (KULESKA, 2003).

Os educadores brasileiros eram contrários à ênfase dada até então a uma cultura livresca e pouco prática, e propunham um ensino voltado à difusão da tecnologia, ancorado por um conteúdo pragmático, com incremento à ciência e estímulo à atividade de pesquisa, contrapondo a passividade da chamada escola tradicional à atividade da escola moderna. O fato de haver uma crítica à cultura livresca não significava que houvesse repúdio ao ensino fundamentado no conhecimento adquirido por meio da leitura; ao contrário, nas chamadas escolas modernas, que seguiam o ideário escolanovista, a biblioteca era parte integrante e de grande relevância no organismo escolar. O que se passava naquele momento era uma ressignificação das formas de apropriação do livro e do próprio conhecimento no universo escolar. O livro, nessa nova prática educativa, deveria suscitar a pesquisa e a reflexão, gerando uma postura crítica sobre o texto lido, e não mais a mera decodificação e memorização (VIDAL, 2002).

Além disso, os educadores do movimento da Escola Nova acreditavam que tudo isso deveria ser função do Estado, a quem caberia a gerência e a centralização da educação, a fim de podê-la tornar universal e homogênea. A nova escola que surgia se propunha a quebrar o elitismo predominante de até então. Segundo os pesquisadores do Instituto de Psicologia Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Marisa Rocha e Luis Gustavo Gomes:

Se o ensino centrado no professor, através do modo de planejamento subjetivo de aulas, regência de turmas e avaliação rigorosa, foi o fator considerado como preponderante na constituição de um espaço autoritário e discriminatório no ensino, centrar o trabalho no aluno seria a forma de democratizar a escola (ROCHA E GOMES, 2001, p. 254).

Essas idéias começaram a ser postas em prática já nos anos de 1920. O primeiro estado brasileiro a promover uma reforma do ensino primário foi São Paulo, por meio de Antonio de

Sampaio Dória, diretor da Instrução Pública, em 1920. Em 1924, Lourenço Filho remodela a escola elementar no Ceará, e Carneiro Leão, no Rio de Janeiro, e, em 1925, Anísio Teixeira, Inspetor Geral da Instrução Pública da Bahia, elabora os estatutos básicos do ensino, que vigorariam por 32 anos.

É importante ressaltar, no entanto, que essas idéias não foram bem recebidas pelos católicos conservadores, o que fez com que a Igreja fosse à luta para manter o seu poder. O ensino privado era dominado, em sua maioria, por escolas religiosas católicas, que desaprovaram as possíveis conseqüências de tais reformas educacionais. Desta forma é que os escolanovistas foram acusados de materialistas e até de comunistas.

Segundo a pedagoga Otaíza de Oliveira Romanelli, em sua tese de Doutorado em Educação,

Além da laicidade, o movimento renovador reivindicava a institucionalização da escola pública e sua expansão, assim como a igualdade de direitos dos dois sexos à educação. Estes três aspectos — laicidade, obrigatoriedade do Estado de assumir a função educadora e a coeducação — constituíram o pomo da discórdia entre os educadores (...). Logo, dois grupos se definiram: o dos que promoviam e lideravam as reformas e o movimento renovador, e o dos que, em sua maioria católicos, combatiam sobretudo os três aspectos acima citados (ROMANELLI, 1978, p.143).

Com o Governo Vargas, em 1930, a burguesia industrial assumiu o poder e o movimento de renovação educacional ganhou novo fôlego. Em novembro daquele ano, foi criado o Ministério da Educação e da Saúde, no intuito visível de colocar a educação a serviço do desenvolvimentismo nacional. O novo governo também instituiu que o ensino religioso fosse facultativo nas escolas oficiais, gerando uma grave crise “entre a idéia religiosa e a idéia renovadora da educação” (AZEVEDO apud LARROYO, 1974, p. 908), segundo Fernando de Azevedo. O Governo Vargas protegeu especialmente a classe industrial de São Paulo e, com isso, por meio de seus ministros Francisco Campos e Gustavo Capanema, impôs a nova



estrutura educacional, dando ênfase ao ensino técnico, com vistas à formação de uma mão-de-obra qualificada (LAJOLO & ZILBERMAN, 2002).

#### 4.3 LOBATO E A ESCOLA NOVA: UM HOMEM E SEU TEMPO

(...) educação não é preparação, nem conformidade. Educação é vida, e viver é desenvolver-se, é crescer. Vida e crescimento não estão subordinados a nenhuma outra finalidade, salvo mais vida e mais crescimento.

Anísio Teixeira

De acordo com o exposto no capítulo anterior, podemos, então, concluir que os princípios da “educação *lobatiana*” encontravam-se de acordo com o que havia de mais inovador no campo da pedagogia que chegou ao Brasil no início do século XX: o escolanovismo. Não queremos, com isso, afirmar que o Sítio do Picapau Amarelo seja o modelo ou a reprodução de uma prática escolanovista, mas que se encontrava embalado pelo mesmo ideário que envolvia e movimentava o pensamento liberal e burguês para a educação naquele momento.

Já em 1919, Lobato, consagrado como o criador do Jeca Tatu e de *Urupês*, entusiasmava-se com as possibilidades da implementação do ensino técnico no Brasil, uma das bandeiras do grupo dos Pioneiros da Escola Nova, ao visitar um estabelecimento de ensino desse tipo. Soma-se a isso o fato de que para Lobato era fundamental a valorização da atividade do professor, pois enquanto esse estivesse condenado a “um ordenadinho calculado no suficiente para não morrer de fome e não andar nu, o professor não passava de um pobre diabo sem direito a aspirar a menor melhoria de vida” (LOBATO, 1948b, p. 221).

Em 1921, Lobato dava início, com *A Menina do Narizinho Arrebitado*, a uma revolução na literatura infantil e uma guinada no modo de se conceber a infância, o que iria

gradativamente transformar-se num grande projeto político pedagógico, conforme foi abordado no capítulo anterior desta dissertação. Conforme Nunes,

Lobato não tardou a perceber a importância de sua literatura de entretenimento para a educação das crianças. Ele próprio levou seus livros para as escolas. Como publicista, crítico social, ele sabia naturalmente que fazia o trabalho de um “educador de adultos”... Nem sempre suave, está certo, mas sempre admiravelmente claro, irrepreensivelmente didático. E inventivo, fantasioso, atraente (NUNES, 1986a, p. 87).

Muitos estudiosos da obra de Monteiro Lobato afirmam ter sido o convívio com Fernando de Azevedo e, sobretudo com Anísio Teixeira, que teria acentuado o interesse do autor paulista pela educação. Talvez... É importante perceber que o interesse por educação e a rebeldia eram marcas registradas de Lobato anteriores a esse convívio. Suas idéias sobre educação e seus projetos de escrita para crianças, encontrados em sua vasta correspondência, sobretudo com o grande amigo Godofredo Rangel, datam de antes desse encontro com a Escola Nova. Assim cabe pensar sobre quem influenciou quem. Vejamos, por exemplo, este trecho de uma carta de abril de 1919, a confirmar suas preocupações com a qualidade do que se oferecia aos alunos de então: “Tive idéia do livrinho que vai para experiência do público infantil escolar, que em matéria fabulística anda a nenhuma” (LOBATO, 1951, p. 193).

Em seu livro *Mundo da Lua*, publicado em 1923, que reúne fragmentos de um diário que o criador do Sítio do Picapau Amarelo havia escrito nos primeiros anos do século XX, durante sua mocidade, pode-se observar, também, um ideal de educação muito próximo daquele que os defensores da Escola Nova estavam tentando pôr em prática. Leiamos estes trechos bastante reveladores:

Recordando minha vida colegial vejo quão pouco os mestres contribuíram para a formação do meu espírito. No entanto, a Julio Verne todo um mundo de coisas eu devo! E a Robinson? Falaram-me à imaginação, despertaram-me a curiosidade — e o resto se fez por si.

Julio Verne levou-me a Humboldt, e depois à Geografia e às demais ciências físicas e sociais.(...)

A inteligência só entra a funcionar com prazer, eficientemente, quando a imaginação lhe serve de guia. A bagagem de Julio Verne, amontoada na memória, faz nascer o desejo de estudo. Suportamos e

compreendemos o abstrato só quando existe material concreto na memória. Mas pegar de uma pobre criança e pô-la a decorar nomes de rios, cidades, golfos, mares, como se faz hoje, sem intermédio da imaginação, chega a ser criminoso. É no entanto o que se faz!... A arte abrindo caminho à ciência: quando compreenderão os professores que o segredo de tudo está aqui? (LOBATO, 1948 a, p. 8).

E comparemos com o que escreveu Anísio Teixeira em 1932:

A nova escola deve ser:

1. Uma escola de vida e de experiência para que sejam possíveis as verdadeiras condições do ato de aprender;
2. Uma escola onde os alunos são ativos e onde os projetos formem a unidade típica do processo da aprendizagem. Só uma atividade querida e projetada pelos alunos pode fazer da vida escolar uma vida que eles sintam que vale a pena viver.
3. Uma escola onde os professores simpatizem com as crianças sabendo que só através da atividade progressiva dos alunos podem eles se educar, isto é, **cre**scer, e que saibam ainda que **cre**scer é ganhar cada vez melhores e mais meios de realizar a própria personalidade dentro do meio social onde se vive (TEIXEIRA, 1934, p. 46).

Anísio Teixeira era seguidor das idéias de John Dewey sobre a relação da educação com o sistema democrático, única forma viável de resolver as diferenças sociais. Para o pedagogo baiano, Dewey — de quem chegou a assistir algumas aulas na Columbia University — era o maior filósofo da educação e, numa carta escrita em 1944 a Monteiro Lobato, Teixeira chegou mesmo a afirmar:

Também eu sou, ou fui, o homem de um só livro. Você nunca desejou enfrentar o Dewey, os seis ou oito volumes de John Dewey. (...) Mas a sua carta trouxe-me o desejo de voltar ao meu Dewey. E se puder voltar, isto é, se tiver forças para refazer a viagem, hei de lhe escrever sobre essa 'residência da casa do meu pai'. Porque o Dewey (...) construiu uma 'esplêndida morada', dessas de que a gente não quer mais sair. (...) De todos os filósofos é, com efeito, o único que não quis fazer uma filosofia, mas dar-lhe o método para você fazer a sua filosofia (...) (VIANNA e FRAIZ, 1986, p. 94).

Por meio da leitura da carta de Anísio, podemos extrair a informação de que, apesar da insistência do amigo baiano, Lobato nunca se aventurou à leitura dos volumes da obra de Dewey. O curioso, porém, é que o projeto pedagógico literário presente nas obras lobatianas

dedicadas à infância e inúmeras declarações suas acerca do tema contêm posturas muito semelhantes às do filósofo norte-americano.

Dewey, em sua obra *Democracia e educação*, defende a idéia de que o objetivo da educação é “habilitar os indivíduos a continuar sua educação” (DEWEY, 1959, p. 108), e que a recompensa obtida pela aprendizagem não é outra senão a “capacidade para um constante desenvolvimento” (*Id.ibid.loc*). A educação, segundo esse ponto de vista, destina-se à obtenção de mais educação, ou seja, a capacitar o indivíduo para desenvolver-se cada vez mais num processo contínuo. O saber da experiência humana, dessa forma, passa à condição de possibilidade de construção das futuras experiências individuais, isto é, da própria criação, permitindo o avanço da ciência, que passa a ser internalizada como um conhecimento cumulativo e contínuo (VIDAL, 2002). Para Dewey, no entanto,

esta idéia só pode se aplicar a *todos* os membros de uma sociedade quando há mútua cooperação entre os homens e existem convenientes e adequadas oportunidades para a reconstrução dos hábitos e das instituições sociais por meio de amplos estímulos decorrentes da equitativa distribuição de interesses e benefícios. E isto significa sociedade democrática (DEWEY, 1959, p. 108).

Na visão de Anísio Teixeira, a filosofia política e educacional de Dewey não seria a simples transposição de uma dada realidade, condicionada e específica, no caso a sociedade liberal norte-americana do início do século XX, mas, mais além, a proposta de um estado ideal, de um devir educacional. Assim, na visão de Teixeira, Dewey seria o mentor e o formulador de uma utopia. Na análise do professor da Unesp/Araraquara, Marcus Vinicius da Cunha, de acordo com o pensamento de Dewey, só a implementação de um modo reflexivo de pensar, corporificado na ciência, poderia recuperar o individualismo, a liberdade e a inteligência, os valores duradouros do verdadeiro liberalismo, que perderam, na visão do filósofo norte-americano, sua efetividade, ao serem submetidos ao pensamento liberal de sua época (CUNHA, 2001).

A forma de obtenção de conhecimento que se dá entre as personagens do Sítio do Picapau Amarelo, centrada na reflexão, na postura crítica e na experimentação prática — entrelaçada à arte — , e o sistema com que o Sítio é governado, uma verdadeira democracia (basta vermos o desenlace de *A chave do tamanho*, por exemplo), conforme o que vem sendo discutido neste capítulo e no anterior, resultam na concretização das idéias de Dewey. Um mundo onde não há fronteira entre realidade e fantasia, onde a demanda da aventura que é viver sempre parte da curiosidade e da necessidade visceral de buscar (mais) conhecimento, o que confirma o quão “antenado” estava Monteiro Lobato com as idéias de seu tempo.

Desde cedo, Lobato era fascinado pelas idéias de progresso e de democracia e, com sua ida para os Estados Unidos, todo esse ideário tomou forma num grande projeto político de formação do adulto do futuro. Lobato havia construído seu discurso do progresso, tomando como ponto central a noção de trabalho eficiente como alternativa para a solução dos males que afligiam o Brasil, bem de acordo com as idéias liberais e capitalistas de Henry Ford, de quem já traduzira e publicara os livros.

André Luiz Vieira Campos, em sua dissertação de Mestrado em História da Universidade Federal Fluminense (UFF), realça o fato de Monteiro Lobato ter lido muito em inglês, durante os anos vividos no interior paulista, após sua formatura. Segundo o pesquisador, esse fato é importante, pois levou Lobato a tomar contato com outro campo de influência na sua formação ideológica: o pensamento e o modo de vida norte-americano, que o moldou bem mais que o modelo europeu.

Durante sua temporada norte-americana, surgiu o desejo de “dar ferro e petróleo” ao Brasil. Mas, para isso, Lobato compreendeu que é preciso dar também educação e cultura, e “fazer mais livros infantis”, a fim de que deixemos de ser “um país tão água-choca”. Lobato acreditava que a Educação representa uma porta para o progresso, entendida, por sua vez, como uma entrada num novo mundo, moderno e democrático, com oportunidade para todos,

no qual não haveria mais lugar para os “jecas-tatus”. Para isso, o educando deveria conquistar autonomia em seu aprendizado, deveria ser crítico e deveria aprender tudo aquilo que lhe tivesse serventia.

Em 1927, Lobato encontrava-se nos Estados Unidos como adido comercial. Lá teve a oportunidade de conviver com Anísio Teixeira, que era 18 anos mais jovem do que o autor paulista. Teixeira estudava no Departamento de Educação da Universidade de Colúmbia. Com ele, Lobato teve a chance de conhecer melhor as teorias da Escola Nova. Os dois tornaram-se amigos e, na volta para o Brasil, Lobato apresentou Teixeira a Fernando de Azevedo, que na época dirigia o ensino no Distrito Federal. Monteiro Lobato e Anísio Teixeira trocaram cartas ao longo dos anos seguintes e a admiração de um pelo outro era espantosa: reconheciam-se como homens idealistas e inconformados com a situação do ensino e das crianças nas escolas brasileiras.

Depois, hoje já não se tem outra cousa a fazer senão escrever para crianças ou escrever sobre o futuro, o que é apenas um outro modo de escrever para crianças... E é por isso que você, comigo, está definitivamente classificado entre os meus amigos do futuro (VIANNA e FRAIZ, 1986b, p. 81).

Para Lobato, o problema educacional brasileiro encontrava-se ligado à questão do ufanismo, da “megalomania do caráter nacional”, cuja difusão cabia à escola, onde as crianças recebiam “fastidiosas patriotices” e aprendiam na verdade a “detestar a pátria” e a considerar a leitura “um instrumento de suplício” (LOBATO *apud* CAMPOS, 1986, p. 53).

A partir dos anos de 1930, Monteiro Lobato passou a dedicar-se com maior empenho às obras infantis com cunho preponderantemente didático e a colocar em prática de forma mais explícita sua “metodologia” literária. Lobato tinha absoluta consciência de seu poder e de seu papel como educador. Numa carta a seu amigo Viana, diz ter recebido um elogio de Anísio Teixeira ao *Emília no País da Gramática*: “O Anísio Teixeira acha que é toda uma nova metodologia que se abre. Amém” (LOBATO *apud* NUNES, 1986, p. 96).

Em 1932, surgiu o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, do qual foram signatários os mais renomados educadores de então: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Almeida Jr., entre outros. Nesse manifesto, encabeçado por Fernando de Azevedo, foram estabelecidos os princípios de uma nova política da educação, abarcando as questões mais debatidas, como a co-educação, laicidade e a gratuidade. A laicidade libertaria o educando das disputas religiosas ou ideológicas. Com a gratuidade e com o ensino tornado obrigatório pelo Estado, a escola deixaria de ser freqüentada apenas por minorias privilegiadas (LARROYO, 1974).

Lobato recebeu o manifesto pelas mãos de seu amigo Fernando de Azevedo e, numa carta a Anísio, apesar de ter se entusiasmado pelas idéias progressistas de Teixeira, esbarrou num ponto de discordância: o papel do Estado.

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 eu não acho aqui — e lembrei-me de um livro sobre a educação progressista 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 berros de entusiasmo por essa coisa maravilhosa que é a tua inteligência lapidada pelos Deweys e Kilpatricks. Eureka! Eureka! Você é o líder, Anísio! Você é que há de moldar o plano educacional brasileiro! (VIANNA e FRAIZ, 1986, p. 68).

O sonho de Lobato era montar, com Anísio, uma escola modelo que não precisasse submeter-se a programas de ensino oficiais ditados pelo governo ou por qualquer outra instituição. Assim, Lobato, na verdade, aderiu em parte ao projeto da Escola Nova. Se, por um lado, era grande entusiasta de toda a chamada linha progressista e pragmática da educação, por outro manifestou seu repúdio à maneira pela qual o Estado Novo getulista se apossou do projeto escolanovista e vinha conduzindo a reforma educacional. Seu modo de encarar a educação era liberal demais para os padrões do Estado e a sua “República do Picapau Amarelo” não aceitava certas imposições. Desse modo, sua literatura era sua escola, uma multiplicadora de suas idéias e de seus ideais.

As mesmas idéias que veremos, por exemplo, defendidas por outros educadores, anos mais tarde, como o fez Paulo Freire<sup>16</sup>:

Ora, a democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença no homem. Na crença em que ele não só pode mas deve discutir os seus problemas. Os problemas de seu País. Do seu Continente. Do mundo (FREIRE, 1982, p. 96).

As idéias liberais de Lobato custaram-lhe também muitos problemas com seus desafetos, acarretando, inclusive, a censura de muitos livros de sua saga do Pica-pau Amarelo. Tanto a Igreja quanto o Estado, movidos por questões de ordem religiosa e política, aplicaram severas retaliações aos livros infantis do autor paulista, que chegaram a fazer parte de listas de obras indesejáveis e desaconselháveis para crianças católicas e brasileiras. Se para o Estado, “suas atividades petrolíferas eram um ataque à economia nacional” (DEBUS, 2004, p.69), para a Igreja suas idéias evolucionistas eram uma afronta à formação religiosa dos pequenos. Tais ataques continuaram mesmo após a morte do escritor. Em 1957, o Padre Sales Brasil publicou o livro *A literatura infantil de Monteiro Lobato ou comunismo para crianças*, baseado em conferências proferidas aos funcionários públicos da Bahia, nas quais usava trechos das obras lobatianas para demonstrar o quão perniciosas elas eram para a formação da juventude brasileira. Entre vários aspectos da obra infantil criticados com veemência pelo padre Brasil, alguns nos interessam mais de perto por tratarem especificamente da obra *A chave do tamanho*, quais sejam: a negação de uma causa superior à matéria, a adoção das teorias evolucionistas de Darwin e o escândalo causado pela nudez vista naturalmente pelos personagens no episódio da redução do tamanho (BRASIL, 1957).

Lobato, felizmente, apesar de toda essa perseguição, foi sempre muito lido. Com isto, ultrapassou as críticas e a censura, e tornou-se o formador de várias gerações de brasileiros.

---

<sup>16</sup> É interessante notar que Paulo Freire, ao defender seu método de alfabetização das críticas que se abatiam sobre ele, utilizou argumentos oriundos da obra de John Dewey (FREIRE, 1982, p. 122).



#### 4.4 LOBATO E SNYDERS: A EDUCAÇÃO SE FAZ COM ALEGRIA

As crianças são os homens do futuro. Quer dizer que elas existirão um dia, mas, por enquanto, é como se ainda não existissem. Ora, nós existimos; estamos vivos, sentimos, sofremos.

Nossos anos de infância são anos de uma vida verdadeira.

Por que nos mandam aguardar, e o quê?

Janusz Korczak

Falar que Lobato foi um homem além de seu tempo, inovador, com a visão do futuro, tornou-se até lugar-comum. Ao pensar seu projeto educacional, sobretudo no que concerne ao que Lobato tinha em mente em relação à leitura e aos livros, o que poderia ser entendido como um discurso vazio e redundante acerca do autor de Taubaté ganha vigor e renova-se. Principalmente se tomarmos como parâmetro as teorias educacionais surgidas bem depois de seu falecimento.

Uma delas é a tese defendida pelo pensador francês Georges Snyders, de uma escola onde prepondere a alegria, uma escola onde o prazer seja possível de ser vivido. Durante uma das disciplinas freqüentadas no curso de Mestrado, tive a oportunidade de ler e discutir um de seus livros, *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários*, de 1993. E é bastante curioso e significativo poder encontrar tantos pontos de convergência entre o modo pelo qual Lobato trata da questão da aprendizagem, do conhecimento, da aquisição da leitura e da formação do leitor, e a maneira com que Snyders traz a alegria para a escola através das obras de arte.

Logo no “Prefácio à edição brasileira” do livro do pensador francês, Paulo Freire faz uma bela definição da teoria contida no livro, que nos remete à alegria de viver, encontrada nos alunos do Sítio do Picapau Amarelo:

A alegria na escola, por que Georges Snyders vem lutando, alegremente, não é só necessária, mas possível. Necessária porque, gerando-se numa alegria maior — a alegria de viver —, a alegria na escola fortalece e estimula a alegria de viver (SNYDERS, 2001, p. 9).

Snyders e Lobato criticam o que há de enfadonho na escola, o que não atrai os alunos e o que é ranço, e trazem, cada um a seu modo, a alegria para o processo educacional. Uma alegria pelo novo, pelo conhecimento e, sobretudo, pelo prazer no texto literário. Prazer que está na leitura das grandes obras-primas produzidas pela humanidade. É assim, por exemplo, que Lobato traz a seus leitores-alunos o universo da mitologia grega, os clássicos juvenis, autores como Cervantes, e tantos textos considerados até então inimagináveis para crianças, como o livro *Hans Staden*. O autor paulista pôs em prática, no início do século XX, aquilo que iria ser repisado cinqüenta anos depois.

Snyders aposta na escola como preparação para o futuro, mas sem delegar apenas ao futuro as expectativas dos prazeres vindouros. Para ele, é fundamental a alegria durante o período em que o aluno estiver na escola. É o que comprovamos ao ler suas afirmações:

Eu gostaria de uma escola onde a criança não tivesse que saltar as alegrias da infância, apressando-se, em fatos e pensamentos, rumo à idade adulta, mas onde pudesse apreciar em sua especificidade os diferentes momentos de suas idades (SNYDERS, 2001, p. 29).

O pensador vê a criança como uma “criança feita”, com seus valores, sua forma de vida e sua coerência, que deve ser respeitada e levada a sério. Snyders diz que a condição básica para haver alegria na escola é que “a criança sinta alegria em ser criança” (SNYDERS, 2001, p. 57) e que a cultura adulta e escolar a ajude nos momentos de “não alegria”. Ora, nada irritava tanto a Lobato como o desrespeito com que, de um modo geral, a escola e a sociedade tratavam a criança brasileira, sem oferecer-lhe algo realmente de qualidade, que lhe desse gosto por estudar e ler. É como ele próprio afirma, numa carta a Rangel, ainda em 1916 (grifo nosso):

Ora, um fabulário **nosso**, com bichos daqui em vez dos exóticos, se for feito com **arte** e talento dará coisa preciosa. 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. Fábulas assim seriam um começo da literatura que nos falta (LOBATO, 1951, p. 104).

De acordo com o educador francês, a alegria na escola deve ser conquistada simplesmente pelo fato do aluno ser jovem e um dia poder transformar-se em adulto. Desta forma, o crescimento é valorizado e a educação o estimula e o facilita. Aqui também podemos ver pontos em comum com as idéias defendidas por Anísio Teixeira, segundo as quais uma das funções da escola é levar o aluno a crescer, num sentido amplo de educar-se, de completar-se.

Para Snyders, a alegria na escola, ou, como ele renomeia, a “alegria propriamente escolar” (SNYDERS, 2001, p. 32) deve advir da “convivência com a ‘cultura cultivada’ que culmina na relação entre o aluno e os mais belos resultados atingidos pela cultura” (*Id.ibid.loc.*). Chamemos a atenção que, para o pensador francês, no conceito de cultura incluem-se tanto a poesia quanto as descobertas científicas e os avanços tecnológicos. Da mesma forma que Lobato, Snyders somente concebia a ciência se ligada à arte, na formação dos futuros cidadãos, realizando o que ele chama de “a alegria cultural escolar” (*Id.ibid.loc.*).

Uma outra questão que encontramos em Snyders e que se fazia presente no rol de preocupações de Monteiro Lobato, conforme já discutimos anteriormente, é a da simplificação — a facilitação dos temas, dos assuntos e da linguagem —, usada para atingir o público infantil e juvenil. Snyders teme que os apelos extra-escolares encaminhem os jovens para o que ele chama de “alegrias fáceis”, o que a tudo torna palatável e nivelado pelo mínimo, levando-os ao conformismo e fazendo-os renunciarem aos ideais do “supremo” e às “obra-primas”. Diz o pensador, inclusive, ser esse procedimento um dos mantenedores das diferenças sociais e culturais de nosso tempo:

Esses aforismos são muitas vezes proferidos por autores cobertos de títulos, distinções e honrarias e insisto em ver nisso um dos meios mais sutis para os bem-sucedidos de continuar a reservar para eles próprios e para sua classe social a leitura dos grandes escritores — e as vantagens que, inevitavelmente, decorrem disso (SNYDERS, 2001, p. 38).

Outro valor que vemos defendido por Snyders é o companheirismo. Na escola, uma classe unida deve trabalhar em conjunto para resolver problemas e propor soluções, aprendendo todos juntos para “formar um único saber”. A escola, sob esse ponto de vista, tem como função ser uma ponte entre as pessoas — alunos e mestres — e também marcar sua participação na cultura, sendo um local de superação coletiva. Na obra *lobatiana* dedicada à infância, merece também destaque a integração do grupo que protagoniza a saga do Sítio. Todos, alunos e mestres da escola do Picapau Amarelo, participam de tudo. Não há lugar para um herói único. O objetivo dos heróis da obra de Lobato é saber para crescer. E isso se dá de forma coletiva, sem que haja embate de uns contra os outros. Muito pelo contrário, há uma verdadeira aliança para que as dificuldades sejam vencidas e o objetivo de adquirir o conhecimento seja alcançado.

O papel da obra-prima no processo educacional, para Snyders um ponto fundamental, está inserido numa dialética entre a continuidade e a ruptura. Como continuidade, a obra-prima vincula o novo à experiência acumulada, provocando o refinamento do gosto; como ruptura, é imprescindível para que os alunos percebam que existem grandes ações, grandes obras e grandes personagens, ou seja, muito além daquilo do que se vê no cotidiano. Não é o professor que fornece o seu “saber” para o aluno: ele apenas permite que este possa ter acesso a esse saber por meio do desafio proporcionado pela obra-prima. O encontro, através do assombro, com o que é admirável, faz com que sejam quebrados hábitos e rotinas. Com isso, cria-se o que Snyders intitula de uma “autonomia escolar”. O objetivo do pensador francês é colocar a obra-prima ao alcance dos alunos para que eles possam extrair dela toda a sua alegria.

A singularidade da “minha” escola é transformar os conteúdos escolares a ponto de colocar em primeiro plano a obra-prima e a alegria que o aluno pode extrair da obra-prima; uma escola que ambiciona confrontar o aluno com as conquistas humanas essenciais, na esperança de que ele alcance assim as alegrias essenciais (SNYDERS, 2001, p. 111).

Vemos isso também na obra infantil de Lobato. É no encontro com os grandes autores, as grandes personagens e os tesouros da humanidade que os habitantes do Sítio se renovam, encontrando estímulo para crescerem.

Em suma, para Snyders deve haver, como ambição final da escola, uma relação entre a alegria sentida pelos jovens e o esforço dos homens para introduzir a alegria em suas vidas. Segundo o pensador francês, uma sociedade que se preocupa pouco com a alegria dos adultos não é muito capaz de conduzir suas crianças à alegria. Lobato, por sua vez, encontrava-se muito decepcionado com o mundo dos adultos. O escritor acreditava que através da criança é que conseguiria reverter o modo em que o mundo se encontrava. A criança, para ele, deveria se mover num ambiente de confiança e descoberta, de fantasia e alegria.

Finalizando esse cotejo entre os dois autores, temos ainda nas teorias de Snyders a idéia de que a construção da autonomia na escola não serve para que os alunos venham a prescindir dos mestres, uma vez que ao longo da vida adulta os homens sempre estarão de alguma forma vinculados a mestres — seja na política, na religião, ou mesmo no lazer. Para o pensador francês, na escola devemos nos preparar “a fim de melhor escolher os mestres voluntários da maturidade” (SNYDERS, 2001, p. 116). É o que Lobato preconizava, repisando a citação de seu filósofo predileto, Nietzsche: “VADEMECUM – VADETECUM. QUERES SEGUIR-ME? SEGUE-TE” (LOBATO *apud* DANTAS, 1982, p. 15).

A idéia de uma escola progressista é comum aos dois educadores, apesar da distância, no tempo e no espaço, que os separa. Com isso, acreditamos que se possa vislumbrar o quão à frente de seu tempo se encontrava Lobato e talvez isso explique, de alguma forma, a enorme rejeição de que também foi vítima o hoje consagrado autor paulista. Muitos foram os que se escandalizaram com suas idéias. Muitos livros, inclusive, foram queimados em fogueiras diante de escolas.

Mas Lobato sobreviveu, ultrapassou seu tempo, tornou-se imortal e deixou atrás de si um caminho de alegria e de crença na vida, naquilo que ela tem de renovador e de admirável. A vida como um grande encontro com a obra-prima!

## 5. UMA LEITURA DE *A CHAVE DO TAMANHO* À LUZ DE UM PROJETO LITERÁRIO-PEDAGÓGICO INTERDISCIPLINAR

### 5.1. ABRINDO PORTAS

Não será mentindo às crianças que consertaremos as coisas tortas.

Monteiro Lobato

Uma vez que o conteúdo ideológico e o contexto político tinham tamanha importância no universo da obra infantil do criador do Visconde de Sabugosa, decidimos incluir nesta dissertação uma breve contextualização da obra analisada: *A chave do tamanho*.

O livro *A chave do tamanho* foi editado em 1942. É importante lembrar que a primeira metade da década de 40 foi bastante difícil para o autor paulista. Assim, encontramos nessa obra um Lobato pouco otimista com a civilização industrial. Segundo André Vieira de Campos,

A fé no progresso, a esperança de conquistar um futuro de bem-estar na Terra, a crença em que a redenção do homem brasileiro passava pela construção da sociedade industrial (...) vão ser colocadas em dúvida num dos últimos livros infantis de Lobato: *A chave do tamanho* (CAMPOS, 1986b, p. 147).

Em 1941, conforme vimos no terceiro capítulo, o escritor havia sido encarcerado por seis meses. Sua prisão ocorreu em consequência dos seus dez anos dedicados à campanha do petróleo nacional. Lobato havia chegado dos Estados Unidos, em 1931, fascinado com o que vira por lá, e acreditando piamente que o desenvolvimento alcançado pelos norte-americanos poderia ser obtido por nosso país, desde que o Brasil passasse a ser auto-suficiente em relação ao ferro e, sobretudo, ao petróleo. Para concretizar esse sonho, Lobato não mediu esforços: estudou com afinco, consultou técnicos, convocou engenheiros, reuniu capitais e dedicou-se obstinadamente à tarefa de descobrir petróleo no subsolo brasileiro. Além disso, dentro de seu projeto pedagógico de formação do futuro cidadão brasileiro, publicou, em 1937, a obra para

crianças que talvez possa ser considerada a mais verdadeiramente paradidática: *O poço do Visconde*. Nela podemos depreender um caráter que chega às raias do doutrinário a respeito de seu sonho de produzir petróleo em terras brasileiras. Lobato explicita o caráter didático-pedagógico da obra, ao colocar como subtítulo *Geologia para as crianças*. O primeiro parágrafo do capítulo XVI, intitulado “O Brasil tem petróleo!”, ilustra bem o seu desejo:

A descoberta do petróleo no sítio de Dona Benta abalou o País inteiro. Até ali ninguém cuidara do petróleo porque ninguém acreditava na existência do petróleo nesta enorme área de oito e meio milhões de quilômetros quadrados, toda ela circundada pelos poços de petróleo das repúblicas vizinhas. Mas assim que irrompeu o Caraminguá nº 1 os negadores ficaram com cara de asno, a murmurar uns para os outros: “Ora veja! E não é que tínhamos petróleo mesmo?” (LOBATO, 1962b, p. 217).

Nesse percurso, Lobato, contraditoriamente, também terminou por se desencantar com o governo e com os empresários norte-americanos. Denunciou, munido de documentos, o plano de sabotagem desenvolvido pelo *trust* da “Stantard Oil”, primeiro, ao negar a existência de petróleo no solo brasileiro, depois, ao almejar explorá-lo com exclusividade<sup>17</sup>. Durante sua campanha pelo “nosso” petróleo, Lobato escrevia cartas — inclusive ao Presidente Getúlio Vargas —, artigos e prospectos de divulgação, e empreendia inúmeras viagens por todo o Brasil.

Sua prisão se deu em 20 de março de 1941, quando o autor paulista planejava instalar-se na Argentina, onde sua obra infantil causava verdadeira comoção entre os pequenos leitores. Na prisão, passou três dias incomunicável, o que o abalou profundamente. Irônico como sempre, do cárcere escreveu cartas aos amigos denunciando sua situação. Selecionamos esse trecho de uma carta a Benjamim de Garay, editor de suas obras na Argentina, como fino exemplo de sua conduta:

Escrevi a V. de muitos lugares, mas nunca imaginei fazê-lo duma prisão! Life is funny! Mas eu tenho espírito esportivo. Em vez de revoltar-me, filósofo e engordo. Já estou detido há 12 dias —“preventivamente” —

<sup>17</sup> Tal denúncia foi feita também na obra *O poço do Visconde*, de forma satírica, com a presença da Companhia Atarip (pirata de trás para diante) de Petróleo e pela presença do personagem Mr. Kalamazoo, um norte-americano contratado por Emília, que sempre colocava em dúvida a existência de petróleo no subsolo do Sítio.



pelo crime de haver pensado em mudar-me para Buenos Aires. Quer dizer que os dirigentes de hoje não admitem que um cidadão pense em ares bons — há que aturar até o fim a malária reinante. Malária em italiano quer dizer ARES MAUS.

O incidente, entretanto, veio completar a minha série de experiências da vida e ensinar-me uma coisa importante — o valor da liberdade e da esperteza. Como estava certa a Emília quando, nas suas Memórias, disse: “Se eu tivesse um filhinho, só lhe daria um conselho: ‘Seja esperto, meu filho’ ” (NUNES, 1986, p. 237).

Findo esse período em que o escritor fez grande amizade com seus companheiros de infortúnio, Lobato escreveu cartas e mais cartas solicitando a libertação de outros prisioneiros políticos. Além da prisão, Lobato também sofreu ardentemente com a doença do seu segundo filho, Edgard, que veio a falecer em fevereiro de 1943.

Afora tudo isso, Lobato padecia com a Segunda Guerra Mundial. Muito escrevera sobre ela, em vários textos — artigos, literatura infantil e adulta — e a abominava. Suas reflexões sobre a guerra, que permearam várias de suas obras, porém, mostram-se conflitantes. Em seu livro *História do mundo para as crianças*, por exemplo, Dona Benta considera as guerras “piores do que peste”, mas no momento em que Narizinho se recusa a continuar falando delas, a avó se opõe à neta: diz que é importante pensar sobre as guerras, afinal elas existem e são elas que mudam a face da História e que seria necessário que as crianças soubessem como as coisas verdadeiramente se passavam. Dona Benta diz à neta que as guerras seriam motivadas pela natureza humana e que o ideal seria uma coisa e a realidade, outra.

A obra *A chave do tamanho* foi planejada por um bom tempo, mas, segundo Cavalheiro, se concretizou em poucos dias. Fatores políticos e pessoais, provavelmente, conforme vimos, determinaram que o autor abordasse, em profundidade, num livro para crianças, um tema tão sério para a humanidade, como é o de uma guerra. O enredo, porém, é leve, bem humorado, divertido e abre uma perspectiva utópica, de esperança em dias melhores.

Dentre os livros infantis de Monteiro Lobato, *A chave do tamanho*, juntamente com *Reinações de Narizinho*, aparece como um dos preferidos dos leitores. São vários os testemunhos que apontam a escolha desse volume como aquele que mais causou prazer

durante a leitura. Na edição de aniversário da revista *Argumento*, de outubro de 2005, foram publicados alguns artigos sobre a infância. Num deles, foi feita uma pequena enquete, onde se perguntava qual o livro e qual herói de revista em quadrinhos mais impressionaram o entrevistado quando pequeno. No quesito livro, Monteiro Lobato saiu na frente e ganhou com folga, aparecendo com destaque *A chave do tamanho*. Seleccionamos e trouxemos para este trabalho o depoimento de Caetano Veloso, por justamente tratar de um dos aspectos que será analisado adiante: a intertextualidade que leva à interdisciplinaridade (grifo nosso):

Acho que foi *A chave do Tamanho*, de Monteiro Lobato. Li outros dele com interesse, mas a idéia de mudar tudo no mundo só mudando o tamanho das pessoas era poderosa. E Emília dar um pontapé no traseiro de Hitler **dava um sabor estranho de reportagem à história fantástica** (RANGEL, 2005, p. 28).

## 5.2 RESUMINDO... E PRINCIPIANDO A LEITURA

O livro principia com Emília, muito abalada com a tristeza de Dona Benta por causa do conflito na Europa, tentando resolver o problema das guerras. A boneca decide, então, partir em busca de uma hipotética “chave das guerras”, que ficaria em algum lugar “no fim do mundo”, onde se localizava a “casa das chaves”. Tomando uma pitada do “superpó”, inventado pelo Visconde de Sabugosa — mais potente que o pirlimpimpim original —, Emília consegue seu intento. É interessante salientar aqui que o “superpó” pode ser lido como resultado daquilo que Lobato tinha como enalço desde 1904: a comunhão entre Ciência e Arte. O pó de pirlimpimpim, como já discutimos anteriormente, é da ordem da fantasia, do maravilhoso, do desejo; já o “superpó” é a junção desse maravilhoso à racionalidade e à pesquisa científica do Visconde: “O visconde, de fato, andava estudando um misterioso superpó, capaz de maravilhas ainda maiores que o velho pó de pirlimpimpim (...) (LOBATO, 1947, p. 8). Somente esse “superpó” pôde fazer com que a boneca-gente fosse, então, capaz da “maior reinação do mundo”, conforme o leitor é alertado no subtítulo da obra.

Já na casa das chaves, que não têm identificação, Emília resolve aplicar o método experimental do Visconde, de “tentativa e erro”, e a primeira chave que desliga não é a das guerras, mas a do tamanho de todas as pessoas do mundo. Desligada a chave, a humanidade é subitamente reduzida a 1/40 do seu tamanho original.

O problema do tamanho já aparecera em outras narrativas de Lobato, desde, inclusive, *Reinações de Narizinho*, sempre apresentado como causador dos mais variados males. Em *A chave do tamanho*, Lobato decide suprimi-lo de uma vez. Interessante é também levarmos em conta que a questão do tamanho carrega um forte significado simbólico num livro destinado a crianças. A narrativa mostra o mundo a partir da perspectiva de criaturas muito menores, isto é, de modo semelhante como as crianças o vêem. Vale notarmos, também, que, se o tamanho nesta história é o adversário, o causador das guerras, são as crianças que irão apontar uma saída para esse problema, adaptando-se facilmente ao novo modo de vida originado pela falta do tamanho. Assim, mais uma vez na obra *lobatiana*, a esperança de construção de um mundo diferente, mais justo, reside nas crianças.

Num primeiro momento, após a diminuição de tamanho, o livro narra as aventuras de Emília em sua volta para o Sítio. Nessa jornada, a boneca busca como sobreviver dentro da nova ordem. Emília possui uma posição privilegiada por ser ambígua, pois já havia passado de boneca a gente, tendo sido bem menor do que era no momento em que desligou a chave. A boneca se vê no meio de uma floresta — na verdade, um jardim — e ali é obrigada a reviver as etapas do progresso humano, reinventando novas maneiras de se vestir, de morar, de se defender e de se alimentar.

Ao reencontrar o Visconde, que, por ser vegetal, não havia diminuído, Emília “se apossa” do único gigante sobre a Terra e parte para ver as conseqüências de sua “reinação”. Acaba descobrindo que a redução do tamanho da humanidade tivera como um dos resultados

o fim da guerra. Mas, concomitantemente, por causa de “Dona Seleção”, a humanidade também tivera muitas perdas.

Nesse passeio, através da voz das suas personagens, Lobato entabula uma série de comentários amargos sobre guerras, ditadores, relações entre povos e governos, impasses do progresso, entre outros temas, de cunho político. Ainda em sua jornada, Emília encontra o Grande Ditador e trava uma feroz discussão com ele. Também chega a *Pail City*, a Cidade do Balde, nos Estados Unidos, habitada por uma comunidade recém-constituída, liderada por um antropólogo: a representação do que uma nova sociedade poderia ser, “sem os horrores da desigualdade social, de fome, das *blitzkriege* e das inúteis complicações criadas pelos inventos mecânicos” (LOBATO, 1947, p. 176). Cabe pensarmos sobre a escolha de um balde, destituído de sua função original. Na narrativa, esse objeto prosaico, do cotidiano, aparece emborcado, simbolizando um novo sentido para as coisas desse mundo de “pés na cabeça”.

Já de volta ao Sítio, é decidido democraticamente em um plebiscito, realizado em cima da cômoda de Dona Benta — onde os habitantes do Sítio haviam se refugiado — , que todos deviam retornar ao seu tamanho normal. O voto do Visconde é que desempata a votação e Emília tem que voltar à casa das chaves para restituir o tamanho das pessoas.

Marisa Lajolo, num ensaio sobre o papel de Emília nas obras de Lobato, fez um comentário espirituoso sobre o título da obra aqui analisada, comparando-o com o de *A reforma da natureza*: “*A chave do tamanho* que, para ser um título tão auto-explicativo quanto o do livro que o precedeu, precisava mudar para *A reforma da sociedade*” (LAJOLO, 2001a, p. 126).

### 5.3. ILUMINANDO O TEXTO

Aparece muito cedo no homem a criatividade. A criancinha que destrói objetos, não destrói, cria. Toma um boneco e o faz em pedaços: desdobra um em vários, cria.

Monteiro Lobato

Nossa escolha de um livro de Lobato para ser analisado, à luz do que viemos discutindo, recaiu sobre *A chave do tamanho* pelo fato dele encontrar-se permeado pela reflexão aqui desenvolvida sobre a relação entre a obra infantil do autor paulista e a sua posição frente às questões educativas, educacionais e pedagógicas. Tais temas apresentam-se em *A chave do tamanho* através da própria vivência das personagens, que se encontram frente a uma situação-problema e lançam mão de procedimentos científicos das mais diferentes áreas, e entabulam conversas a respeito de assuntos das mais distintas disciplinas (sem que isso seja explicitado de forma didática), de modo a compreender e a resolver a situação apresentada. *A chave do tamanho* é um livro que pertence, segundo a classificação anteriormente exposta, ao grupo das obras “de diversão”, nas quais, acreditamos, a visão de Lobato sobre as questões que lhe inquietavam se mostra de forma mais contundente, uma vez que está franqueada pela fantasia e pela inventiva.

Se analisarmos o livro do ponto de vista educacional, veremos que as idéias, anteriormente discutidas, sobre o ideário liberal escolanovista, sobretudo em suas duas maiores premissas — o aluno como centro do processo educativo e o aprender pela prática, isto é, fazendo —, encontram-se assimiladas na obra. Segundo a professora e pesquisadora Mary Neves Arapiraca, em sua tese de Doutorado, que trata da formação de uma Paidéia *lobatiana*, isso se dá

na medida em que o autor dá todo o espaço do mundo para que Emília se desenvolva a partir de um projeto por ela mesma construído e reconstruído a partir das exigências da realidade. As possibilidades de refletir sobre a realidade e de extrair dela o conteúdo para suas formulações teórico-práticas

indicam o lugar privilegiado que a ciência e a filosofia ocupam no conteúdo da narrativa do livro “A Chave do Tamanho” (ARAPIRACA, 1996, p. 87).

Podemos iniciar com duas ou três palavrinhas do próprio autor sobre a obra em carta enviada a seu amigo Rangel: “A *Chave* é filosofia que gente burra não entende. É demonstração pitoresca do princípio da relatividade das coisas” (LOBATO, 1951, p. 340). Sempre polêmico, Lobato põe em evidência o caráter filosófico-científico de sua obra. Em nossa leitura, no entanto, chegamos à conclusão de que “a *Chave*” é bem mais do que isso; é a concretização literária de todo um projeto de vida, é um amálgama entre ciência e arte, como Lobato intencionava fazer desde 1904, quando escreveu seu conto “Gens Ennuyeux”. *A chave do tamanho* nos traz a interdisciplinaridade aplicada, ou seja, é uma obra que, para podermos melhor estudá-la, se faz necessário um olhar que alcance os diferentes temas que ali se cruzam. Nesse livro, o discurso literário não está presente apenas para embelezar, como uma espécie de papel de embrulho bonito e sofisticado, nem tampouco para “amenizar” os discursos científicos contidos no texto. Em *A chave do tamanho*, o literário e o científico encontram-se imbricados, um a serviço do outro. Arte e ciência unidas para a formação do completo leitor cidadão.

À época da produção desse livro, Lobato encontrava-se bem menos otimista em relação ao progresso advindo das conquistas da industrialização. Segundo a análise de Vasconcellos, *A chave do tamanho* foi uma das primeiras obras de Lobato a refletir seu pessimismo frente à civilização industrial que ele havia louvado durante toda sua vida. Nesse livro, Lobato põe em xeque todas as conquistas do homem e diz que elas haviam se tornado máquinas de matar, e tal discussão vai culminar “na utopia de uma civilização baseada em outros critérios” (VASCONCELLOS, 1982, p. 56). Essa sociedade ideal é, no entanto, totalmente colocada no plano da fantasia, não sendo uma solução “real” que pudesse ser preconizada para aquele momento.

Decidimos subdividir esta leitura, a fim de tornar um pouco mais didática a sua apresentação, com o objetivo de uma melhor compreensão de nosso ponto de vista. Gostaríamos, no entanto, de destacar que tal divisão de modo algum corresponde à estrutura da obra aqui analisada, na qual, ao contrário, todos os temas encontram-se inter-relacionados, reforçando a idéia da importância da interdisciplinaridade no “projeto literário educacional” de Monteiro Lobato.

### 5.3.1. Filosofia e Política

Dentre os vários temas abordados, o livro incorpora questões de cunho eminentemente político e filosófico, e, dentre elas, destacamos algumas, fundamentadas nos estudos de Zinda Maria Carvalho de Vasconcellos (1982) sobre a ideologia presente na obra infantil de Lobato, com exemplos retirados do próprio texto:

I. O questionamento efetuado a partir da arbitrariedade da guerra e de suas terríveis conseqüências para a humanidade. O trecho em destaque, de uma fala de Dona Benta, merece uma leitura atenta, pois acreditamos que seja uma das críticas mais belas e tocantes estabelecidas pelo autor paulista:

A humanidade forma um corpo só. Cada país é um membro desse corpo, como cada dedo, cada unha, cada mão, cada braço ou perna faz parte de nosso corpo. Uma bomba que cai numa casa de Londres e mata uma vovó de lá, como eu, e fere uma netinha, como você, ou deixa aleijado um Pedrinho de lá, me dói tanto como se caísse aqui. É uma perversidade tão monstruosa, isso de bombardear inocentes, que tenho medo de não suportar por muito tempo o horror dessa guerra. Vem-me vontade de morrer. Desde que a imensa desgraça começou não faço outra coisa senão pensar no sofrimento de tantos milhões de inocentes. Meu coração anda cheio da dor de todas as avós e mães distantes, que choram a matança de seus pobres filhos e netinhos (LOBATO, 1947, p. 7).

II. O inconformismo com a situação em que o mundo se encontrava naquele momento:

Esta guerra já está durando demais, e se eu não fizer qualquer coisa os famosos bombardeios aéreos continuam, e vão passando de cidade em

cidade, e acabam chegando até aqui. Alguém abriu a chave da guerra. É preciso que outro alguém a feche (*Id. ibid. loc.*).

III. A descrença, naquele momento, em uma sociedade industrial que relegava a um segundo plano a paz e a justiça social:

— Pense bem, Visconde. A tal “civilização clássica” estava chegando ao fim. Os homens não viam outra solução além da guerra — isto é, matar, matar, matar, destruir todas as coisas criadas pela própria civilização — as cidades, as fábricas, os navios, tudo. Pense bem, Visconde. Essa tal civilização havia falhado. Havia enveredado por um beco sem saída — e a saída que achava qual era? Suicidar-se a tiros de canhão (*Id. ibid.* p. 100).

IV. O relativismo de valores numa tentativa de descentramento em relação às verdades habituais:

— Eu vi. Mas que gosto tem carne-seca de minhoca?  
 — Isso de gosto é questão de hábito. No começo houve por aqui muito focinho torcido. Agora já comemos minhoca seca sem a menor repugnância — e eu até acho uma delícia. Tem um gostinho especial (*Id. ibid.* p. 176).

— E todos nus?  
 — Sim, todos nus, respondeu o Visconde.  
 — E não tinham vergonha?  
 — Parece que não. Nem percebiam que estavam nus.  
 — Então é exatamente como pensei. Isso de vergonha do corpo é questão de tamanho. E depois? (*Id. ibid.* p. 110)

V. A utopia de reconstrução social através de caminhos fraternos e solidários:

(...) Acha que o homem pode subsistir, assim reduzido de tamanho?  
 — Perfeitamente. Não só subsistir, como até criar uma nova civilização muito mais agradável que a velha — sem os horrores da desigualdade social da fome, das *blitzkriegs* e das inúteis complicações criadas pelos inventos mecânicos (*Id. ibid.* p. 178).

Todo esse posicionamento que Lobato explicita na obra aqui estudada coaduna-se com a consciência militante de um cidadão privilegiado como ele era, “a quem incumbe difundir as luzes, batalhar pelo progresso através da difusão do conhecimento e da razão” (VASCONCELLOS, 1982, p. 99). Essa consciência de Lobato faz parte de uma tradição longa entre os intelectuais brasileiros, originária da influência do racionalismo iluminista



europeu do século XVIII sobre os nossos bacharéis, que iam para a Europa estudar, e de lá voltavam repletos desse ideário.

No fim do século XIX, dentro dessa tradição, os intelectuais voltaram-se para a ciência, em busca de um diagnóstico e de remédios para nossos males. Foram então importadas para o Brasil as ideologias científicas tão em voga na Europa — o positivismo, o evolucionismo e o naturalismo — esse, no plano estético — , entre outras. É importante notar que tais correntes durante muito tempo conservaram em nosso país a aura de progressistas, em virtude de nosso quadro de atraso, “no qual a educação católica (...) bastante obscurantista” (*Id. ibid.* p. 100) ainda era a que predominava

Apesar de sua obra ser posterior a essa época, vemos em Lobato a pluralidade de idéias e a confluência de todas essas correntes, somadas a outras, ainda, tais como o empirismo e o racionalismo. Em vários momentos de suas narrativas, percebemos a coexistência dessas diferentes correntes de pensamento. Em alguns trechos, suas personagens reforçam ou anulam uma determinada tendência. Ainda, de acordo com Vasconcellos, os conteúdos didáticos compilados estavam sempre de acordo com a visão científica e filosófica que Lobato pretendia transmitir, a fim de exercer “uma influência libertadora sobre o pensamento crítico das crianças” (*Id. ibid.* p. 30). Em *A chave do tamanho*, as velhas idéias, pré-concebidas, já de nada valeriam para sobreviver à Nova Ordem, fazendo com que os personagens se adaptassem e mudassem seus pontos de vista:

A situação era tão nova que suas velhas idéias *não serviam* mais. Emília compreendeu um ponto que dona Benta havia explicado, isto é, que *nossas idéias são filhas da nossa experiência*. Ora, a mudança do tamanho da humanidade vinha tornar as idéias tão inúteis quanto um tostão furado (LOBATO, 1947, p. 14).

As idéias de Lobato articulam-se para tratar de questões de cunho político, social e econômico, e são, conforme já salientamos, idealistas e de acordo com o liberalismo burguês: a crença no progresso por meio do trabalho, da educação e da força individual, além de fé na

iniciativa privada. Mas Lobato, já no final de sua vida, questionava as suas próprias crenças e a Cidade do Balde é uma demonstração clara disso. De acordo com o estudo de Vasconcellos, a solução apresentada por Lobato em *A chave do tamanho*, além de utópica, é paternalista, por representar “um projeto elitista de condução da sociedade” (VASCONCELLOS, 1982, p. 113), uma vez que *Pail City* era dirigida por um intelectual: um antropólogo de Princeton. A pesquisadora ressalva, no entanto, que, apesar de elitista, havia em Lobato uma séria e verdadeira preocupação com o povo. Preocupação demonstrada por Emília, na visita à Casa Branca:

Em seguida ela mandou o visconde buscar algumas cestas de povo.  
— Sim, porque não posso compreender um governo do povo, pelo povo e para o povo, sem povo nenhum, disse ela. Vou dar povo ao governo americano (LOBATO, 1947, p. 196).

Dentro de uma perspectiva filosófica, ainda, a questão da diminuição do tamanho da humanidade, operado pela boneca-gente, pode ser lida como a proposição de um novo ponto de vista para refletirmos sobre o mundo, sobre a forma com que se encaminhava a civilização moderna. Após o “apequenamento”, os maiores inimigos dos seres humanos deixam de ser os próprios seres humanos, em suas guerras, e passam a ser os animais domésticos, os insetos, o vento, a chuva e o frio. Segundo Emília, a diminuição de tamanho cria uma nova mentalidade, distinta daquela “experiência tamanhuda”, conforme ela tenta explicar ao major Apolinário:

— A “idéia-de-gato”, senhor Apolinário, vinha da nossa antiga experiência de criaturas tamanhudas em relação aos gatos. Era a idéia dum animal perigoso para ratos, baratas e gafanhotos, mas inofensivo para nós. Agora, porém, temos de reformar essa idéia, como também temos de reformar todas as idéias tamanhudas, como, por exemplo, a “idéia-de-pinto”, a “idéia-de-leão” e tantas outras. E quem não fizer assim está perdido (LOBATO, 1947, p. 50).

É interessante observarmos a forma como Lobato constrói suas narrativas. Em todos os livros, o narrador assume uma posição frente aos fatos narrados, adjetivando-os e dando-lhes juízos claros de valor, concordando com eles, contradizendo-os ou colocando-os em dúvida.

Lobato não se vale apenas do narrador em terceira pessoa, ele também dá voz a personagens, que atuam como narradores, a outros, como ouvintes, que, por sua vez, dialogam com o narrador. Em alguns livros, tais comentários surgem das falas das protagonistas, como é o caso de *A chave do tamanho*. Com isso, torna-se claro como Lobato defende o diálogo.

O diálogo que propicia o confronto de posições opostas é o maior estímulo ao desenvolvimento da inteligência. Ele é que determina saltos qualitativos na história do pensamento dos indivíduos e das civilizações. Além da função comunicativa, nesse encontro de opiniões contrárias busca-se a emergência do novo, de novas formulações que qualifiquem o pensamento, que criem condições de adaptabilidade a novas situações, como as vividas pela boneca e pelos demais personagens na aventura da redução de tamanho.

Além disso, o recurso ao diálogo como uma contraposição de idéias, leva à incitação de um posicionamento do leitor. Ele é levado a refletir, a posicionar-se em relação às idéias em contraponto. A criança leitora é instigada a sair de uma postura passiva e a interagir com o texto lido. Como a história não é contada a partir de um ponto de vista único, isso representa que não há na narrativa uma voz adulta que veicule suas idéias como verdades incontestáveis. Para Lobato, o conhecimento e o esclarecimento deveriam munir as crianças de ferramentas que as habilitassem a pensar por si próprias e a desconfiar das idéias prontas, oriundas da tradição e do senso-comum. A educação, assim, deveria ser interdisciplinar, trazendo para o leitor-aluno as diferentes áreas de conhecimento de forma aplicada e relacionada, a fim de que se pudesse compreender o todo.

Em *A chave do tamanho*, no episódio da visita de Emília e do Visconde à Cidade do Balde<sup>18</sup>, o confronto de idéias ganha uma dimensão realizadora. No combate entre as antigas (!) idéias do progresso, obtido a todo custo por uma civilização fundamentada nas conquistas industriais originárias do grande vilão — o fogo — com as novas idéias de uma civilização

---

<sup>18</sup> Narrado nos Capítulos XX, XXI, e parte do XXII, da obra.

fundamentada na solidariedade, na paz e na harmonia, na justa distribuição dos recursos, surge a possibilidade de concretização de uma nova sociedade. Ao ser questionado por Emília a respeito da subsistência do homem com a redução de tamanho, o outrora professor de antropologia de Princeton e atual dirigente do grupo, doutor Barnes, responde:

— As minhas conclusões, continuou o sábio, resumo-as em poucas palavras. Aquele tipo de civilização que havíamos realizado era uma simples consequência do fogo. Enquanto o homem não descobriu o fogo, viveu muito bem dentro da lei biológica, a civilizar-se lentamente. Veio o fogo e tudo mudou — começou o galope sem fim. Que eram aqueles monstruosos arranha-céus deste país, que era a blitzkrieg dos alemães, que era a nossa pressa de transporte e comunicação por meio de trens, aviões, navios, telégrafos, telefone e rádio, senão uma consequência do fogo? Apague-se o fogo e tudo desaparece (LOBATO, 1947, p. 179).

Ao vislumbrar a comunhão existente entre os habitantes de *Pail City*, Emília obtém a exata compreensão de como era possível se desenvolver uma nova forma de civilização baseada na solidariedade entre as pessoas e na justiça social. Esse germe de civilização, assim esboçada, passou a representar a grande utopia do autor, tão bem encarnada pelas idéias de Emília.

Emília sentiu um nó na garganta. Por sua vontade ficaria morando ali para sempre. Uma das consequências do conhecimento de *Pail City* foi a resolução que ela tomou de “sabotar o tamanho” no dia do plebiscito, porque entre outras desgraças o Tamanho viria estragar aquele lindo começo de cidade (LOBATO, 1947, p. 189).

O debate sobre a nova ordem do mundo, proferido por Emília e pelo doutor Barnes, “uma verdadeira Emília masculina”, tinha como objetivo fazer com que as crianças pudessem ter acesso a vários aspectos do problema, numa situação conflitiva, e utilizassem esses elementos de forma criativa. Lobato educava, assim, a partir de uma vivência prazerosa e interessante, os futuros cidadãos, para encontrar soluções que resolvessem os problemas brasileiros.

Quanto às questões, digamos assim, “brasileiras” tratadas no livro, Lobato mais uma vez entabula uma crítica ao coronelismo vigente no interior do país e aos dirigentes. Tal crítica

apresenta-se de forma sarcástica e corrosiva nos episódios relatados, tanto os relativos ao major Apolinário, prefeito da cidade de Itaoca quanto os em relação ao Coronel Teodorico.

Aquele homem era o major Apolinário da Silva, prefeito da cidade, cidadão muito importante. Estava agora transformado em insetinho descascado e mudo. Emília mediu-lhe a altura. Viu que tinha 4 centímetros. E como fosse muito gordo, dava a idéia de uma taturana cor de rosa em pé (LOBATO, 1947, p. 46).

O tal major é totalmente desqualificado: “Era a burrice em pessoa” (LOBATO, 1947, p. 50). Acaba sendo devorado pelo seu gato de estimação, Manchinha, junto com sua esposa, “vítimas da lerdeza com que se adaptavam às novas condições de vida” (*Id. ibid. loc.*), conforme explicou a própria Emília. O mesmo se dá com o coronel que é achincalhado por todos e, para não permanecer nu diante de Dona Benta e Tia Nastácia, ganha do Visconde uma tanga, “que deixava o fazendeiro que nem uma dançarina de saíote” (*Id. ibid.* p. 134).

É importante notar que, apesar de toda essa liberdade de pensamento propiciada aos leitores infantis através das aventuras vivenciadas pelos personagens, Lobato não pregava uma mudança total, voltando ao final de suas histórias à ordem habitual das coisas (VASCONCELLOS, 1982). Em *A chave do tamanho*, por exemplo, após um plebiscito, o Tamanho vence e tudo volta a ser como era antes:

Quando Emília e o Visconde reapareceram, de volta da Casa das Chaves, já igualados em tamanho, porque os dois mediam 40 centímetros, a situação era aquela: todos restaurados no tamanho natural, todos vestidos e todos presentes (...) (LOBATO, 1947, p. 210).

De acordo com a análise de Vasconcellos, essa reversão pode ser interpretada como

(...) signo da tensão entre os valores passados por Lobato e os dominantes: Lobato ataca estes, mas acaba ficando preso pela problemática subjacente a eles, não conseguindo formular uma nova colocação dos problemas (VASCONCELLOS, 1982, p. 144).

Tal posição está em acordo com as do editor Carlos Appel, segundo o qual Lobato deu a impressão “de apanhar muitos problemas nacionais pela rama” (APPEL, 1983, p. 27), sem ir à raiz dos mesmos e sem apontar soluções viáveis para eles. Appel, no entanto, diz que “Lobato

conseguiu ser um dos homens do seu tempo, um dos mais corajosos e lúcidos empreendedores que o país teve” (*Id. ibid.* p. 29).

### 5.3.2. Ciência

As questões relativas à ciência são tratadas a fundo em *A chave do tamanho*. Nelas aparecem tanto as concepções *lobatianas* da ciência quanto as principais idéias referentes ao conhecimento, nas quais o autor paulista acreditava e entendia como justificativa para a situação do homem no mundo. A ciência, de um modo geral, para Lobato, aparece como mote, isto é, como elemento perturbador e, concomitantemente, impulsionador das aventuras.

Trouxemos para esta reflexão as idéias desenvolvidas por Carlos Ziller Camenietzski em sua dissertação de Mestrado em Educação, intitulada *O saber impotente: estudo da noção de ciência na obra infantil de Lobato*. Camenietzski estudou a forma com que Lobato apresentava o saber científico nos textos dirigidos à infância, perfazendo o trajeto do autor paulista ao longo dos títulos, organizados cronologicamente. Uma das justificativas para tal pesquisa foi a de que Lobato sempre deu à ciência um lugar de destaque na sua obra para crianças.

Em sua pesquisa, Camenietzski identificou três momentos do desenvolvimento da “visão científica” no decorrer da obra de Lobato. O primeiro, denominou “O SABER INÚTIL”, que congrega os primeiros textos infantis de Monteiro Lobato, escritos entre 1921 e 1932. Nesse primeiro momento, de acordo com o pesquisador, a ciência é apresentada como dual e conflitante. De um lado, encontra-se a ciência prática e, de outro, “um saber cumulativo, bacharelesco, retórico e inútil” (CAMENIETZSKI, 1988, p. 21).

Gostaríamos de abrir um parêntese para discordar em parte da leitura de Camenietzski, dada à “visão científica” presente nessa fase. Acreditamos que, nessas obras, fica clara a

importância do fazer-lúdico aliado à aquisição de conhecimento, isto é, o saber somente é valorizado se vier através da brincadeira e da aprendizagem prática. Foi uma tônica, presente tanto no discurso quanto nas obras para crianças de Lobato, a crítica ao saber dissociado da prática, da experimentação e da vivência, conforme discutimos, inclusive, no terceiro e no quarto capítulos desta dissertação. As formas com que o escritor estabelecia essa crítica ao longo da sua obra é que foram variando. Lobato sempre denunciou, em seus textos para os pequenos leitores, a inutilidade de um saber meramente livresco, com o objetivo de trazer o saber científico para a proximidade vivencial dos leitores mirins. Veremos que tais prerrogativas serão encontradas nos três momentos descritos por Camenietzski e não apenas no primeiro momento.

André Vieira Campos estabelece um ponto de vista semelhante ao que acabamos de defender, ao afirmar que:

a ambigüidade de Lobato em relação ao progresso humano atravessa toda a sua obra e não pode ser explicada apenas por aspectos conjunturais. Há, na verdade, uma tensão constante entre uma crença otimista no progresso e uma atitude pessimista, geralmente associada à guerra, atribuída ora à natureza humana, ora a interesses de classe (CAMPOS, 1986, p. 162).

O segundo momento, o do “SABER ÚTIL”, está, segundo o pesquisador, bem caracterizado nos textos publicados entre 1933 e 1940, aproximadamente. Lobato recém chegara dos Estados Unidos, acreditando no progresso ditado pela industrialização, pelas idéias liberais da livre iniciativa e pelo fordismo como modelo de produção. Nesse período, foram produzidas as chamadas obras “de instrução”, ou paradidáticas, nas quais o saber é valorizado ao extremo. Segundo o levantamento de Camenietzski, a maioria dos textos de Lobato para crianças foi escrita nessa época e, nesses títulos, Lobato “trata com clareza meridiana a máquina (a técnica, a ciência) como elemento positivo no processo civilizatório” (CAMENIETZSKI, 1988, p. 35).

O terceiro momento, o que mais nos interessa, é o do “SABER MALVERSADO”, isto é, um saber que se encontra dilapidado, mal empregado. Esse período abarca as obras escritas entre 1942 e 1947, onde se inclui *A chave do tamanho*. Segundo o pesquisador, nos textos desse momento, o autor paulista registra a distorção da ciência pela civilização moderna e industrial, além de encontrar-se decepcionado com a humanidade.

Em *A chave do tamanho* há uma mudança brusca em relação à “visão científica”. Encontramos no texto um verdadeiro libelo contra a autodestruição promovida pelas guerras. Dessa forma, para Camenietzski, em *A chave do tamanho* e nas demais obras desse período, Lobato demonstra que a ciência não é nociva em si, mas, sim, o uso que dela se faz.

Agora Lobato separa o conhecimento de seus usos, valorizando o saber e recusando radicalmente o que a civilização faz por seu intermédio. A ciência pura e neutra é usada para fins indevidos por homens burros e belicosos (*Id. ibid.* p. 43).

Agregamos aqui o discurso do Visconde de Sabugosa, ao chegar à Alemanha, para demonstrar esse ponto de vista:

— Veja! exclamou o visconde filosoficamente. Essa gente, que era a mais terrível e belicosa do mundo e estava empenhada numa guerra para a conquista do planeta, ainda é mentalmente a mesma — quero dizer, ainda sente e pensa da mesma maneira. E ainda sabe tudo quanto aprendeu. Os químicos sabem fazer prodígios com a combinação dos átomos. Os físicos e mecânicos sabem todos os segredos da arte de matar. Mas como perderam o tamanho, já não podem coisa nenhuma. Sabem, mas não *podem*. Que coisa terrível para eles! (LOBATO, 1947, p. 157).

Em *A chave do tamanho*, a única saída que Lobato encontra, seguindo essa perspectiva, é a utópica sociedade surgida na Cidade do Balde, onde o homem destituído do poder do Tamanho poderia recriar um novo uso para a ciência. Como foi dito aqui, no entanto, essa solução era desvinculada da realidade, um sonho apenas.

Encontramos em *A chave do tamanho* também a presença ininterrupta da discussão de questões do mundo da ciência biológica: a seleção natural; a adaptabilidade a novas situações e aos novos meios; a evolução; o mimetismo; e o parasitismo. Além disso, o comportamento



de Emília é o tempo todo pontuado pela metodologia científica: surgimento da situação problema; coleta de dados através da observação; levantamento de hipóteses; verificação por tentativa e erro; e conclusão. A solução é aplicada ao problema inicial e a boneca consegue, assim, adaptar-se sempre vitoriosamente à situação. Logo de saída, na casa das chaves, Emília aplica o método experimental do Visconde, que opera como raciocínio dedutivo e hipotético.

É o que ela faz, também, no episódio onde se dá o processo de escolha de montaria. Uma lagartinha, o mede-palmo, foi a primeira escolhida, porque Emília poderia agarrar-se em seus pelos e porque não mordida. Verificou a seguir que essa servia apenas para descer superfícies inclinadas — uma verdadeira “escada rolante viva” —, nas superfícies planas não funcionava. Prossegue, testando outros animaizinhos a partir de hipóteses que levanta — um caramujinho de horta, um “tatuzinho-bola”, um gafanhoto... —, até encontrar o mais apropriado, o coleóptero, ou seja, um besouro pintado, “a vaquinha” de Emília.

Emília aproximou-se da “vaquinha” e montou. O coleóptero quis reagir — abrir os élitros para desenrolar as asas e voar, mas Emília não deixou. Manteve o estojo fechado. A “vaquinha”, então, pôs-se a andar com ela às costas, e justamente na direção de casa (LOBATO, 1947, p. 29).

A questão do tamanho é um dado importante na leitura evolucionista de Lobato. Em *A reforma da natureza*, tal tema já havia sido tratado como causador das guerras, além de ter sido discutido o fato de que a extinção dos animais grandes e o aumento da quantidade de animais pequenos são caminhos seguidos pela natureza, o que é retomado em *A chave do tamanho* no discurso de Emília:

— Pois acabei com o Tamanho e fiz muito bem! disse ela. Para que esse trambolho do Tamanho? Não há tantos e tantos milhões de seres que vivem sem tamanho? Tamanho é atraso. Quer uma coisa mais atrasada que um brontossauro ou um mastodonte? Tão atrasados que levaram a breca, não agüentaram a “glaciação”, como o Walt Disney mostrou na *Fantasia*. Compare a estupidez desses monstros tamanhudos com a leveza inteligente duma abelha ou formiga — e por isso os brontossauros e mastodontes só existem hoje nos museus, enquanto as abelhas e as formigas andam por toda parte aos bilhões (LOBATO, 1947, p. 99).

Na reflexão acerca dos aspectos da ciência tratados em *A chave do tamanho*, podemos perceber a interdisciplinaridade e o entrelaçamento dos temas. Com a diminuição de tamanho, Lobato propõe, em sua obra, uma problematização a respeito da relatividade dos pontos de vista, que se desdobra também nos aspectos biológicos. A opção por uma apresentação não simplista de um ponto de vista sobre as leis e os fenômenos naturais do “mundo biológico” torna a aventura mais atraente e cria possibilidades para a perplexidade do leitor.

Na nova ordem que se instaurava, em que já não valiam mais as idéias da “experiência tamanhuda”, é a “Dona Seleção” que força a adaptabilidade, e o conseqüente aperfeiçoamento do sistema, às leis do “mundo biológico”, onde sobrevive “quem pode mais”, como é demonstrado quando Emília descansa e pensa na vida:

— Que mundo este, santo Deus! murmurou, muito atenta a tudo quanto se passava em redor. É o tal “mundo biológico” de que tanto o visconde falava, bem diferente do “mundo humano”. Diz ele que aqui quem governa não é nenhum governo com soldados, juizes e cadeias. Quem governa é uma invisível Lei Natural. E que Lei Natural é essa? Simplesmente a *Lei de Quem Pode Mais*. Ninguém nesse mundinho procura saber se o outro tem ou não razão. Não existe a palavra justiça. A Natureza só quer saber duma coisa: quem pode mais. O que pode mais tem o que quer, até o momento em que apareça outro que possa ainda mais e lhe tome tudo. E por que essa maldade? O visconde diz que é por causa duma tal Seleção Natural, a coisa mais sem coração do mundo, mas que *sempre acerta*, pois obriga todas as criaturas a irem se aperfeiçoando. Ah, você está parado, não se aperfeiçoa, não é? diz a Seleção para um bichinho bobo. “Pois então leve a breca”. E para não levar a breca, o bichinho trata de inventar toda sorte de defesas e astúcias” (LOBATO, 1947, p. 32).

É interessante observar que são esses mesmos traços da ciência biológica, isto é, as disputas vividas no “mundo biológico”, que darão origem às aventuras e às reflexões contidas em *A chave do tamanho*, donde podemos perceber que a ciência é também um elemento estruturador da narrativa: “A primeira vitória de Emília em pleno ‘mundo biológico’ encheu-a de orgulho. Estava demonstrando aos seus colegas o valor da inteligência” (LOBATO, 1947, p. 36).

Os textos de Lobato reservam a função de sábio-cientista, conforme foi discutido no terceiro capítulo, a uma das personagens mais elaboradas de sua obra, o Visconde de

Sabugosa. Ele vive em seu laboratório, desenvolvendo experiências e recebendo “cartas científicas do estrangeiro”. Quando investigava a possibilidade de produzir algo, como, por exemplo, o “superpó”, passava noites em claro e só descansava depois de concluído o seu trabalho. É importante observar como as demais personagens absorvem bem as invenções do sabugo, sobretudo Emília, dentro do princípio *lobatiano* de obtenção de progresso através do desenvolvimento da Ciência. Aliás, esta só tinha valor para Lobato se tivesse aplicação prática, de modo a colocar o mundo em marcha. Além disso, em Lobato, todos podem fazer Ciência. As demais personagens não só se apropriam dos conceitos científicos trazidos pelo sábio ou pelas enciclopédias, também são incitadas a produzir Ciência. Esse “fazer científico” reveste-se de um “fazer lúdico investigador para produzir conhecimento” (ARAPIRACA, 1996, p. 114), segundo a definição proposta por Mary Neves Arapiraca, pesquisadora da obra de Lobato.

Em *A chave do tamanho*, em diversas vezes, Emília evoca as descobertas do sabuguinho de milho: “O visconde vivia estudando a vida daqueles animaizinhos. Explicou que se chamavam coleópteros por causa do sistema de asas dobráveis(...)” (LOBATO, 1947, p. 28). Ou ainda, ao espantar-se com tanta novidade que passa a enxergar com a redução de tamanho: “Que mundo este, santo Deus! (...) É o tal “mundo biológico” de que tanto o Visconde falava, bem diferente do “mundo humano”(...)” (LOBATO, 1947, p. 32). Como, porém, em *A chave do tamanho*, Lobato encontra-se menos otimista, a personagem do Visconde é de alguma forma colocada a serviço de Emília e o “sabiozinho” é obrigado a concordar com a nova visão de mundo, entabulada pela boneca. No início, mostra-se resistente às idéias de Emília, que considera absurdas e sem embasamento científico:

— *Adaptar-se!* Você usa das palavras da ciência mas não sabe. Repete-as como papagaio. Isso de adaptação é certo, mas é coisa de milhares de milhões de anos, Emília. Pensa então que do dia para a noite essa enorme população humana, que você apequenou e está nos maiores apuros, vai ter tempo de adaptar-se? Morre tudo antes disso, como peixe fora d’ água — e adeus *Homo sapiens!* (LOBATO, 1947, p. 99).

Mas, aos poucos, o Visconde vai-se deixando convencer: “O visconde, como bom sábio que era, engasgou e começou a achar razãozinha nas idéias da Emília” (LOBATO, 1947, p.100). Até o ponto em que Emília passa a morar em sua cartola e a comandá-lo. Apenas, ao final, na intenção de tornar o estado de coisas “normal”, o Visconde, com medo de assumir as novas responsabilidades que seriam geradas pelo novo modo de vida, cansado de seu papel de submissão às vontades de Emília, dá um basta, rebelando-se contra a boneca:

O melhor era dar um golpe de morte na Nova Ordem. E foi assim que, quando dona Benta lhe perguntou qual era o seu voto, o visconde respondeu intrepidamente:

—Voto pelo Tamanho! (LOBATO,1947, p. 206).

É importante ressaltar que o modo de encarar essa aquisição da ciência na obra infantil de Lobato se distingue do que era preconizado até aquele momento nas escolas brasileiras. Lobato pretendia despertar “comichões científicas” nas crianças, como fica claro neste diálogo entre Pedrinho e Dona Benta, no livro *Serões de Dona Benta*:

— Sinto uma comichão no cérebro — disse Pedrinho. Quero “saber” coisas. Quero saber tudo quanto há no mundo...

— Muito fácil, meu filho — respondeu Dona Benta. A ciência está nos livros. Basta que os leia.

— Não é assim, vovó — protestou o menino. Em geral os livros de ciência falam como se o leitor já 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, 1957, p. 3).

Ainda nesse mesmo capítulo da obra citada, Lobato ressalta sua visão pragmática do aprendizado científico, distanciada da visão escolar tão em voga naquela época, por meio de uma fala de Dona Benta: “As ciências só têm valor quando nos ajudam na vida — e é para isso que existem” (LOBATO,1957, p. 9). Tal citação vem reforçar o que afirmamos no começo desta seção: a aprendizagem do saber científico só faz sentido, para Lobato, se estiver conjugada ao fazer prático.

### 5.3.3. Livros, leitura e literatura

Nas aventuras que compõem a saga do Sítio do Picapau Amarelo, de acordo com o que já foi explanado, as personagens sempre partem da demanda de solução de um problema surgido no plano “real” — ou passível de um paralelo objetivo na “realidade” —, no caso o Sítio, e seguem para o plano da fantasia, do maravilhoso, a fim de encontrar solução para esse problema “real”, retornando ao final à “realidade”, onde novas aventuras maravilhosas se darão.

*A chave do tamanho* segue essa estrutura: a partir de um problema “real” — a tristeza de Dona Benta originada pelos horrores da Segunda Guerra Mundial —, Emília, com a ajuda do conhecimento científico aliado à fantasia — o “superpó”, vai ao plano do maravilhoso — uma hipotética “casa das chaves” — a fim de encontrar a solução para o mesmo. A aventura dá-se nesse plano — durante o “apequenamento” — e, após a resolução de tudo, com a decisão, inclusive, de se retomar o fator que estaria causando o problema, a narrativa retorna ao plano da “realidade”: todos recuperam seu tamanho e a ordem é restabelecida.

Dessa forma, vemos que a própria estrutura narrativa coaduna-se com os princípios de Lobato para a aprendizagem. Esta deveria sempre se dar permeada pela vivência dos aprendizes, vinculada à aquisição de conhecimento por meio da arte — no caso, a literatura. Assim, a aprendizagem se dá através da presença da fantasia e do maravilhoso, concretizando a máxima *lobatiana*: brincar e aprender.

Em *A chave do tamanho*, podemos também encontrar exemplos do processo de criação de Lobato, como a intertextualidade e o conseqüente apelo ao mundo da leitura. Conforme discutimos no segundo capítulo deste trabalho, uma das características da obra dedicada às crianças do autor paulista é o constante diálogo entre os diferentes textos, inclusive com os seus próprios, naturalizando, assim, o ato de leitura e colocando num mesmo plano o mundo

da fantasia e a realidade. É o que vemos acontecer no livro aqui estudado, quando Juquinha e Candinha, filhos do major Apolinário, apesar de toda a confusão em que se encontram com a redução de tamanho, reconhecem naquele “serzinho” nu a boneca que eles já conheciam dos livros que haviam lido: “— É a Emília mesmo, mamãe! gritou um menino que também andava por ali e só então ela viu. Conheço os livros que falam dela. A cara é a mesma, o jeito é o mesmo. Só falta a roupinha de xadrez” (LOBATO, 1947, p. 43).

Quanto à linguagem empregada por Lobato, além dos neologismos — marca registrada de sua obra para crianças — e metáforas, há uma forte presença, em *A chave do tamanho*, de funções referenciais e metalingüísticas, utilizadas para facilitar o entendimento de todo aquele novo “mundo biológico” que se abria aos pequenos leitores e, assim, cumprir o objetivo de trazer-lhes ensinamentos através da obra literária. Essa metalinguagem pode aparecer, por exemplo, sob a forma de um dicionário, como no episódio do besouro, a “vaquinha” de Emília:

O visconde vivia estudando a vida daqueles animaizinhos. Explicou que se chamavam coleópteros por causa do sistema de *asas dobráveis* e *guardáveis* dentro dum estojo. Essas asas são membranosas, fininhas como papel de seda, mas não andam à mostra (...) (LOBATO, 1947, p. 28).

E ambas as funções podem aparecer no texto carregadas de humor e fantasia, outra característica dos textos *lobatianos*, como neste delicioso diálogo entre Emília e Juquinha, órfão do major Apolinário:

— Antigamente os cavalos também voavam, disse Emília.  
 — Quando? Nunca ouvi falar nisso.  
 — Na Grécia houve um tal Pégaso que voava maravilhosamente. O Walt Disney pintou o retrato dele, da Pégasa e dos pegasozinhos, naquela fita a *Fantasia*. Não viu?  
 — Eu bem quis ver, mas papai não deixou. Disse que era muito caro.  
 — “Pão duro”! Por isso mesmo está “empapado”.  
 — Quê?  
 — Está dormindo na Papolândia, atrapalhou Emília. Mas depois da Grécia os cavalos perderam as asas, como as içás quando enjoam de voar e descem. Já agora podemos ter quantos Pégasos quisermos. Podemos montar em besouros, em borboletas e até em libelinhas (LOBATO, 1947, p. 62).

Como já dissemos, o texto é desenvolvido em forma de diálogo, com a intermediação do narrador. Em muitas situações, o interlocutor de Emília é ela própria. Em outras, é alguma personagem da narrativa, como no “pôr-de-sol de trombeta”, num hilário diálogo com Dona Benta, que abre o livro, e que não poderíamos deixar de comentar. Nesse delicioso e divertido diálogo sobre a expressão “pôr-de-sol”, Emília desconstrói a expressão, para, em seguida, reconstruir o conceito dos modos de dizer das imagens poéticas, dessacralizando obras consagradas como, por exemplo, a de Castro Alves. Acreditamos que se faz necessário reproduzir todo o trecho:

O pôr do sol daquele dia estava realmente lindo. Era um *pôr-de-sol de trombeta*. Por quê? Porque Emília havia inventado que em certos dias o Sol “tocava trombeta a fim de reunir todos os vermelhos e ouros do mundo para a festa do ocaso”. Diante dum pôr-de-sol de trombeta ninguém tinha ânimo de falar, porque tudo quanto dissessem saía bobagem. Mas Dona Benta não se conteve.

— Que maravilhoso fenômeno é o pôr-de-sol! disse ela.

Emília deu um piscar para o visconde por causa daquele “fenômeno”, e resolveu encenar.

— Por que é que se diz “pôr-de-sol”, dona Benta? perguntou com o seu célebre ar de anjo de inocência. Que é que o Sol põe? Algum ovo?

(...)

— O Sol não põe nada, bobinha. O sol põe-se a si mesmo.

— *Então* ele é o ovo de si mesmo. Que graça!

Dona Benta teve a pachorra de explicar.

— “Pôr-de-sol” é um modo de dizer. Você bem sabe que o Sol não se põe nunca; a Terra e os outros planetas é que se movem em redor dele. Mas a impressão nossa é de que o Sol se move em redor da Terra — e portanto *nasce* pela manhã e *põe-se* à tarde.

— Estou cansada de saber disso, declarou Emília. A minha implicância é com o tal de *pôr*. “Pôr” sempre foi botar uma coisa em certo lugar. A galinha põe o ovo no ninho. O visconde põe a cartola na cabeça. Pedrinho põe o dedo no nariz.

(...)

— Mas o Sol, continuou Emília, não põe cartola na cabeça, nem tem o péssimo costume de tirar ouro do nariz.

— É um modo de dizer, já expliquei, repetiu dona Benta.

— Estou vendo que tudo que gente grande diz são modos de dizer, continuou a pestinha. Isto é, são *pequenas mentiras* — e depois vivem dizendo às crianças que não mintam! Ah! Ah! Ah!... os tais poetas, por exemplo. Que é que fazem senão mentir? Ontem à noite a senhora nos leu aquela poesia de Castro Alves que termina assim:

*Andrada! Arranca esse pendão dos ares!*

*Colombo! Fecha a porta dos teus mares!*

Tudo mentira. Como é que esse poeta manda o Andrada, que já morreu, arrancar uma bandeira dos ares, quando não há bandeira nenhuma

nos ares e, ainda que houvesse, bandeira não é dente que se arranque? Bandeira desce-se pelo pau pela cordinha. (...)

Dona Benta suspirou.

— Modos de dizer, Emília. Sem esses modos de dizer, aos quais chamamos “imagens poéticas”, Castro Alves não podia fazer versos.

— Mas é ou não é mentira? (LOBATO, 1947, pp. 3, 4 e 5).

Haveria ainda outros temas pertinentes a serem tratados dentro da obra *A chave do tamanho*, entre eles a questão da intertextualidade, que podemos perceber com as obras *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, e *As viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift, textos, aliás, traduzidos por Lobato e dos quais o autor aproveitou, provavelmente muitos elementos, além da questão explícita do tamanho. Temos também na obra aqui analisada o tema da violência, expresso tanto na discussão sobre as guerras, como na própria luta pela sobrevivência no “mundo biológico”. Além disso, nos ocorre o tema da viagem, que é tratado tanto na viagem ao “mundo biológico”, no jardim, quanto na viagem ao redor do mundo, empreendida pela boneca e pelo sabugo de milho. Mas, acreditamos que esses seriam temas para outros trabalhos e, quem sabe, nossas futuras pesquisas.



## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS OU... E SE O MUNDO FOSSE DIFERENTE?<sup>19</sup>

Gostaríamos de iniciar estas considerações com uma das reflexões de Ítalo Calvino, contida em *Seis propostas para o próximo milênio*, na qual ele nos sugere uma maneira leve de tratar das representações do mundo concebidas pela literatura e pela ciência:

No universo infinito da literatura sempre se abrem outros caminhos a explorar, novíssimos ou bem antigos, estilos e formas que podem mudar nossa imagem do mundo... Mas se a literatura não basta para me assegurar que não estou apenas perseguindo sonhos, então busco na ciência alimento para as minhas visões das quais todo pesadume tenha sido excluído... (CALVINO, 1995, p. 20)

Tal proposição nos parece encaixar como uma luva com a perspectiva de Lobato sobre a relação entre ciência e literatura na concretização de sua obra, sobretudo em *A chave do tamanho*, livro em que a ciência aparece como algo que deve se despir do mau uso, do pesadume, para poder voltar a se tornar portadora do sonho e a caminhar entrelaçada à arte. É como Emília propõe, em tom ameaçador, ao Grande Ditador, em sua viagem à Alemanha: “Se o Tamanho voltar e tudo ficar como estava, quero vida nova, sem guerras, sem ódios, sem matanças, sem armas, está entendendo?” (LOBATO, 1947, p. 162). Para Lobato, literatura e ciência devem estar numa relação de complementaridade, na qual o conhecimento funcionaria como uma espécie de linha a tecer um todo, uma imagem de mundo.

Após a leitura de *A chave do tamanho*, acreditamos que tenha sido verificada, em uma das mais queridas e debatidas obras infantis de Monteiro Lobato, a pertinência das discussões que versam sobre seu projeto literário-pedagógico interdisciplinar e a importância de aportarmos numa leitura que abarque a confluência de temas e disciplinas que permeiam a obra. Em nossa análise de *A chave do tamanho*, tivemos a oportunidade de verificar como Lobato pôs em prática, na forma literária, os princípios educacionais que havíamos elencado.

---

<sup>19</sup> Pergunta formulada por Marisa Lajolo, a respeito da boneca Emília, em seu artigo “Fala mesmo, Sinhá! Fala que nem uma gente!” (LAJOLO, 2001a, p. 137)

Desejamos perceber, através da comprovação pela leitura mais atenta de um de seus livros infantis, o valor fundamental, para Lobato, de um fazer lúdico e investigador para a produção de conhecimento em seu projeto educacional. Com a análise de *A chave do tamanho*, conseguimos demonstrar a preocupação do autor com a formação do futuro cidadão brasileiro, quiçá do mundo, uma vez que, nessa narrativa, ficou evidenciado que Lobato, em função da forma com que a estruturou, abre espaços para que os leitores se posicionem frente aos fatos narrados e aos próprios assuntos abordados, bastante polêmicos. Lobato sempre tratou o leitor infantil como alguém atuante, crítico, que não aceita o texto escrito como uma realidade fechada em si e como portador de uma verdade absoluta.

Em *A chave do tamanho*, percebemos que Lobato conseguiu seu intento, de não transmitir os conhecimentos de forma retórica, sem questionamentos, e distante da realidade. No livro que tratamos, pelo contrário, conforme acompanhamos a trajetória de Emília na narrativa, todos os temas levam a reflexões, a debates, a polêmicas, e à relativização dos seus pontos de vista. Além disso, os atos da boneca são sempre fundamentados na metodologia científica, isto é, a boneca-gente formula hipóteses, experimenta-as, tira conclusões e, com isso, ganha algo fundamental para Lobato: experiência. A aprendizagem, em *A chave do tamanho*, é sempre um caminho que leva da palavra à ação e à transformação. É como “ensina” Emília a Juquinha e a Candoca:

— Como estes bichinhos sabem arrumar-se num mundo tão grande! Murmurou Emília. Cada qual descobre seu jeito. Por isso tenho tanta fé na humanidade futura, isto é, na humanidade de daqui por diante — a humanidade pequenina. Com a nossa inteligência, poderemos operar maravilhas ainda maiores que as dos insetos.

— Mas eles *sabem* e nós não sabemos, disse Juquinha.

— Também saberemos. Sabem porque foram aprendendo. Nós também aprenderemos, por que não? (LOBATO, 1947, p. 68).

Através do diálogo, entabulado entre narrador, personagens e leitores, Lobato levou o leitor a participar do processo criativo e epistemológico de Emília — a protagonista da história — e produziu, em *A chave do tamanho*, uma narrativa onde o conhecimento foi

conquistado como fruto da ação e da experimentação. Além disso, em face da nova ordem, criada pela diminuição de tamanho, personagens e leitores foram forçados a estabelecer novos pontos de vista, e a relativizar os velhos conhecimentos, revendo-os em uma nova perspectiva.

Emília, ao longo de sua jornada, foi-se conferindo autoridade para atuar na transformação da realidade, uma vez que aprendeu brincando e fazendo, além de ter exercitado, o tempo todo, seu pensamento crítico-reflexivo. Acreditamos que, no livro *A chave do tamanho*, por meio da prática exercitada pela boneca-gente — e por meio da forma com que essa prática foi narrada —, Lobato conseguiu realizar de forma literária seu projeto educacional, unindo o fazer ciência à arte, como era seu desejo desde os idos de seu conto “Gens Ennuyeux”.

Acreditamos, ainda, que em nossa leitura de *A chave do tamanho*, conseguimos explicitar a tarefa literário-pedagógica de que se imbuíu Monteiro Lobato. Por meio da narrativa, ele nos deu a chave que abre caminho para a aquisição de conhecimentos científicos através da arte, do convívio com um mundo fictício. O leitor aprendiz pode, assim, se valer do texto literário e das variadas possibilidades de interlocução e identificação, proporcionadas por sua leitura, e construir a *sua* aprendizagem de forma ativa e estimulante.

Além disso, fundamentados em nossa leitura da obra, e baseados nas considerações teóricas desenvolvidas ao longo desta dissertação, defendemos a idéia de que o fazer de Emília, a sua maior reinação, serve como veículo para as idéias paradoxalmente pessimistas e utópicas de Lobato, daquele momento de sua vida e de sua obra, quanto ao destino da humanidade e da civilização se persistissem fundamentadas apenas na ganância e no uso sem critério do saber científico. Lobato, por meio das ações e do pensamento da boneca, sonhou

um caminho de paz, justiça e fraternidade para os povos, “concretizado” na Cidade do Balde.<sup>20</sup>

Gostaríamos também de enfatizar que a obra infantil de Lobato espelha respeito pela criança leitora. Por meio da leitura de *A chave do tamanho*, vemos que Lobato abre para a criança um mundo plural e diferente, além de não tratá-la como um ser indefeso, mas como alguém dotado de amplas possibilidades de compreensão e intervenção na realidade. Seu texto auxilia a conscientizar o pequeno leitor de seus desejos e provoca o seu agir. Um agir fundamentado em suas capacidades discursivas de crítica, de questionamentos, de contestação, de insinuação, de riso e, principalmente, de reinvenção do mundo.

Para descobrir o que lhes interessava, Lobato não se furtou ao diálogo. Acreditava que, dando voz à criança, seria possível ajudá-la no sentido de escolher as chaves que pudessem abrir as portas para suas realizações, dentre as quais o autor pensava ser a mais importante a formação digna como ser humano e cidadão.

Esperamos que, com este trabalho, possamos estabelecer, conforme nosso objetivo inicial, um diálogo com os leitores, sobretudo com os professores de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, sobre a importância de divulgarmos e estimularmos a leitura da obra de Monteiro Lobato em nossas escolas, tendo em vista o caráter renovador — ousaríamos dizer até revolucionário — presente em seus textos para a infância. Lobato faz parte de nossa história e de nossa formação como leitores. Acreditamos que sua máxima de aprender brincando, isto é, que aprender com prazer e alegria é imperioso no processo de construção do conhecimento. Lobato desejava formar um cidadão consciente, com pensamento crítico e capacidade de reflexão autônoma. Percebemos, assim, como se faz necessária a leitura de

---

<sup>20</sup> Ao redigirmos estas considerações finais, nos veio à lembrança a leitura do livro *Monteiro Lobato, furacão na Botocúndia*, já citado anteriormente, no qual os autores analisam a capacidade “antecipatória” de Lobato em *O presidente negro ou o choque das raças*. É nesta obra que Lobato cria o seu “porviroscópio”. Nos veio, assim, a seguinte indagação: será que Lobato utilizou seu “porviroscópio” e anteviu na Cidade do Balde as futuras comunidades pacifistas, *hippies* e alternativas, que iriam surgir duas décadas mais tarde, justamente na Costa Oeste americana?

Lobato nas escolas, ainda hoje, e acreditamos que essa leitura deve ser intermediada pelo professor, fazendo da aprendizagem na escola um momento de alegria compartilhada. Defendemos a idéia de que nós, professores, necessitamos de fundamentação teórica e aperfeiçoamento constantes, e desejamos que este trabalho possa trazer uma parcela de contribuição para essa formação docente.

Advogamos, também, a idéia da escola alegre e estimulante, onde seja possível vivenciar a aprendizagem com prazer, da mesma forma que Lobato quando criou sua escola-sítio. Acreditamos, da mesma forma que Lobato e Georges Snyders, ser possível transformar a escola num espaço de promoção da alegria. Uma alegria proveniente do encanto de aprender, de conviver com o novo, redimensionando a arte e o saber científico produzidos pela humanidade. Escola pode e deve ser lugar de “brincar e aprender”. Isso é possível! Sabemos que, se houver vontade política — individual e coletiva —, poderemos encontrar meios de melhorar a escola, oferecendo conhecimentos e salários dignos aos professores, tirando as crianças do desamparo da ignorância e oferecendo-lhes, quem sabe, um mundo diferente, um Sítio do Picapau Amarelo.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALENCAR, Francisco. **História da sociedade brasileira: 2º grau**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.
2. \_\_\_\_\_ & RIBEIRO, Marcus Venício. **Brasil vivo: uma nova história da nossa gente**. vol.I. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
3. APPEL, Carlos Jorge. “**Lobato: um homem da República Velha**”. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Atualidade de Monteiro Lobato: uma revisão crítica**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983. ps. 25-32.
4. ARAPIRACA, Mary de Andrade. **Prólogo de uma paidéia lobatiana fundada no fazer lúdico e especulativo: A Chave do tamanho**. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.
5. ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
6. ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira: ensaio de preliminares para a sua história e suas fontes**. São Paulo: Melhoramentos, 1968.
7. AZEVEDO, Carmen Lucia de; CAMARGOS, Márcia; SACCHETTA, Vladimir. **Monteiro Lobato, furacão na Botocúndia**. São Paulo: Editora SENAC - São Paulo, 2000.
8. AZEVEDO, Ricardo. “**Aspectos da literatura infantil no Brasil, hoje**”. In: **Releitura**. Belo Horizonte: Biblioteca Pública Infantil e Juvenil de Belo Horizonte, nº.15, ps.26-28, maio/2001.
9. \_\_\_\_\_. “**Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil**”. In: OLIVEIRA, Ieda de (org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?: com a palavra, o escritor**. São Paulo: DCL, 2005. pp. 25-46
10. BARBOSA, Alaor. **O ficcionista Monteiro Lobato**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

11. BARTHES, Roland. **Aula**. Aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada em janeiro de 1977. São Paulo: Cultrix, 1997.
12. \_\_\_\_\_. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1977.
13. BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
14. BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
15. BIGNOTTO, Cilza Carla. **Personagens infantis da obra para crianças e da obra para adultos de Monteiro Lobato: convergências e divergências**. Tese de Doutorado em Teoria Literária, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Campinas, 1999.
16. BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1994.
17. BRASIL, Padre Sales. **A literatura infantil de Monteiro Lobato ou comunismo para crianças**. Bahia: Aguiar & Souza, 1957.
18. CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
19. \_\_\_\_\_. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
20. CAMENIETZKI, Carlos Ziller. **O saber impotente. Estudo da noção de ciência na obra infantil de Monteiro Lobato**. Dissertação de Mestrado em Educação, Departamento de Filosofia da Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1988.

21. CAMPOS, André Luiz Vieira de. **A República do Picapau Amarelo: uma leitura de Monteiro Lobato**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
22. CANDIDO, Antonio. “Literatura e subdesenvolvimento”. In: \_\_\_\_\_ . **A educação pela noite & outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1989.
23. \_\_\_\_\_. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1981.
24. CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. **A literatura infantil: visão histórica e crítica**. São Paulo: Edart, 1982.
25. CARVALHO, Fabiana Aparecida de. **Outros... com textos e passagens. Traços biológicos em obras de Monteiro Lobato**. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, Campinas, 2002.
26. CAVALHEIRO, Edgard. **A correspondência entre Monteiro Lobato e Lima Barreto**. Rio de Janeiro: Serviço de Documentação do Ministério da Educação e Cultura, 1955.
27. \_\_\_\_\_. **Monteiro Lobato – vida e obra**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. 2v.
28. CECCANTINI, João Luís C.T. “Perspectivas de pesquisa em literatura infanto-juvenil” In: \_\_\_\_\_ (org). **Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004.
29. CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
30. CHARTIER, Anne-Marie & HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura: 1880 – 1980**. São Paulo: Ática, 1995.
31. CHEVALIER, Jean e GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.



32. CHIARELLI, Tadeu. **Um Jeca nos vernissages**. São Paulo: Edusp, 1995.
33. COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**. São Paulo: Ática, 1998.
34. \_\_\_\_\_. **Literatura infantil: teoria-análise-didática**. São Paulo: Ática, 1993.
35. \_\_\_\_\_. “Monteiro Lobato”. In: **Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira**. São Paulo: Quíron, 1983.
36. COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2003.
37. \_\_\_\_\_. **Introducción a la literatura infantil y juvenil**. Madrid: Editorial Síntesis, 1999.
38. COUTINHO, Afrânio. (org.). **A literatura no Brasil. Simbolismo – impressionismo – transição**. Rio de Janeiro: Editorial Sul americana, 1969.
39. COUTINHO, Eduardo F. & CARVALHAL, Tania Franco. **Literatura Comparada: textos fundadores**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
40. CUNHA, Marcus Vinicius. **John Dewey - a utopia democrática**. (Coleção “O que você precisa saber sobre...”). Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
41. DANTAS, Paulo (org). **Vozes do tempo de Lobato**. Porto Alegre: Traço Editora e Distribuidora, 1982.
42. DARNTON, Robert. **O grande massacre de gatos, e outros episódios da história cultural francesa**. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
43. DEBUS, Eliane. **Monteiro Lobato e o leitor, esse conhecido**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2004.
44. DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. (Coleção Atualidades Pedagógicas). São Paulo: Nacional, 1959.

45. \_\_\_\_\_. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar/MEC, 1978.
46. DU GAY, P. (1994) *apud* HALL, Stuart. “**A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**”. Educação & Realidade. jul/dez, 1997.
47. FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro. “**A obra infantil de Monteiro Lobato**”. In: **Revista da Biblioteca Mario de Andrade**. São Paulo: Vol. 56, jan/dez, 1998.
48. \_\_\_\_\_. “Monteiro Lobato e a literatura infantil contemporânea.” In: ZILBERMAN, Regina (org). **Atualidade de Monteiro Lobato: uma revisão crítica**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983. p.102-105.
49. FOUCAULT, Michel. “**A escrita de si**”. In: **Ditos e escritos: Problematização do sujeito: Psicologia, psiquiatria e psicanálise. Vol I**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
50. FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
51. GADOTTI, Moacir. “Interdisciplinaridade: atitude e método.” In: \_\_\_\_\_ e colaboradores. **Perspectivas atuais da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p.221-226
52. GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2003.
53. GALVÃO, Walnice Nogueira & GOTLIB, Nádya Battella (org.). **Prezado senhor, prezada senhora: estudos sobre cartas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
54. GARCIA, Pedro B. & DAUSTER, Tânia. **Teia de autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
55. GOUVÊA, Maria Cristina Soares. **Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica**. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, Vol.31, ps. 77-89, jan./abr. 2005

56. \_\_\_\_\_ . **A literatura infantil e o pó de pirlimpimpim**. In: LOPES, Eliane; \_\_\_\_\_ (org). *Lendo e escrevendo Lobato*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001
57. HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
58. IANNI, Octavio. **Caminhos da Ocidentalização**. In: *O labirinto latino-americano*. Petrópolis: Vozes, 1993.
59. ISER, Wolfgang. **A interação do texto com o leitor**. In: LIMA, Luiz Costa. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
60. KHÉDE, Sônia Salomão (org). **Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico**. Petrópolis: Vozes, 1983.
61. KINCHELOE, Joe L. & STEINBERG, Shirley R. **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
62. KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Summus, 1981.
63. KOSHIYAMA, Alice Mitika. **Monteiro Lobato: intelectual, empresário, editor**. São Paulo: Queiroz, 1982.
64. KULESZA, Wojciech Andrzej. **Genealogia da Escola Nova no Brasil. Educação em foco**. Juiz de Fora: Faculdade de Educação da UFJF, Vol. 7, nº2, ps. 83-92, set2002/fev2003.
65. LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2002.
66. \_\_\_\_\_. **“Fala mesmo, Sinhá! Fala que nem uma gente!”** In: MOTA, Lourenço Dantas, ABDALLA, Benjamin.(org.). **Personae**. São Paulo: SENAC, 2001a. ps.119-137.
67. \_\_\_\_\_. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001b.

68. \_\_\_\_\_. “A modernidade em Monteiro Lobato”. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Atualidade de Monteiro Lobato: uma revisão crítica**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983. ps. 41- 49.
69. \_\_\_\_\_. **Monteiro Lobato: um brasileiro sob medida**. São Paulo: Moderna, 2000.
70. \_\_\_\_\_. “Negros e negras em Monteiro Lobato”. In: LOPES, Eliane; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org.). **Lendo e escrevendo Lobato**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001c. ps. 65-82
71. \_\_\_\_\_ & ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. São Paulo: Ática, 2002.
72. LANDERS, Vasda Bonafini. **De Jeca a Macunaíma: Monteiro Lobato e o Modernismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
73. LARROSA, Jorge. **Os paradoxos da repetição e a diferença: notas sobre o comentário de texto a partir de Foucault, Bakhtin e Borges**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil. São Paulo: Fapesp, 2002.
74. LARROYO, Francisco. **História geral da Pedagogia**. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1974.
75. LOBATO, José Bento Monteiro. **A Barca de Gleyre**. 4ª Edição. São Paulo: Brasiliense, 1951. 2v.
76. \_\_\_\_\_. **A chave do tamanho**. São Paulo: Brasiliense, 1947.
77. \_\_\_\_\_. **A reforma da natureza**. 8ª Edição. São Paulo: Brasiliense, 1967.
78. \_\_\_\_\_. Biografia: Ruth Rocha; Panorama de época: Ricardo Maranhão; Seleção de textos, introdução, notas, cronologia e características: Marisa Lajolo. (Coleção Literatura Comentada). São Paulo: Nova Cultural, 1988.
79. \_\_\_\_\_. **Caçadas de Pedrinho**. 9ª Edição. São Paulo: Brasiliense, 1950.

80. \_\_\_\_\_ . **Cidades mortas**. 20ª Edição. São Paulo: Brasiliense, 1978.
81. \_\_\_\_\_ . **Conferências, artigos e crônicas**. São Paulo: Brasiliense, 1964.
82. \_\_\_\_\_ . **Dom Quixote das crianças**. 11ª Edição. São Paulo: Brasiliense, 1962a.
83. \_\_\_\_\_ . **História do mundo para as crianças**. 19ª Edição. São Paulo: Brasiliense, 1972.
84. \_\_\_\_\_ . **Histórias de Tia Nastácia**. 14ª Edição. São Paulo: Brasiliense, 1973.
85. \_\_\_\_\_ . **Memórias da Emília**. 10ª Edição. São Paulo: Brasiliense, 1960.
86. \_\_\_\_\_ . **Mundo da Lua e Miscelânea**. São Paulo: Brasiliense, 1948a.
87. \_\_\_\_\_ . **Na antevéspera**. 2ª Edição. São Paulo: Brasiliense, 1948b.
88. \_\_\_\_\_ . **O Minotauro**. 10ª Edição. São Paulo: Brasiliense, 1969.
89. \_\_\_\_\_ . **O poço do Visconde**. 10ª Edição. São Paulo: Brasiliense, 1962b.
90. \_\_\_\_\_ . **O Sacy Pererê: resultado de um inquérito**. Rio de Janeiro: Gráfica JB S.A., 1998.
91. \_\_\_\_\_ . **Prefácios e entrevistas**. 2ª Edição. São Paulo: Brasiliense, 1948c.
92. \_\_\_\_\_ . **Problema vital**. 2ª Edição. São Paulo: Brasiliense, 1948d.

93. \_\_\_\_\_ . **Reinações de Narizinho**. 23ª Edição. São Paulo: Brasiliense, 1970.
94. \_\_\_\_\_ . **Serões de Dona Benta**. 7ª Edição. São Paulo: Brasiliense, 1957.
95. \_\_\_\_\_ . **Viagem ao céu**. 2ª Edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1934.
96. LOPES, Eliane Maria Teixeira; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org.). **Lendo e escrevendo Lobato**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
97. LUCAS, Fabio. “**Aspectos literários de Monteiro Lobato**”. In: \_\_\_\_\_. **Do Barroco ao Moderno**. São Paulo: Ática, 1989.
98. MACHADO, Ana Maria. **Ciência, arte e literatura**. Palestra realizada em 11 de dezembro de 2000. VII Encontro Nacional do Proler/ Avaliação e Perspectiva 2001. PROLER/FNLIJ, não paginado.
99. \_\_\_\_\_. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
100. \_\_\_\_\_. **Texturas: sobre leituras e escritos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
101. MARTINS, Milena Ribeiro. **Quem conta um conto... aumenta, diminui, modifica: o processo de escrita do conto lobatiano**. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: Instituto de Estudos da Linguagem/ Unicamp, 1998.
102. MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. São Paulo: Summus, 1979.
103. MIGUEZ, Fátima. **Nas arte-manhas do imaginário infantil**. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.
104. MORAES, Marcos Antonio de (org.). “**A Coleção Correspondência de Mário de Andrade**.” In: **Correspondência: Mário de Andrade & Manuel Bandeira**. São Paulo: Edusp, 2000.

105. MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **“Leitura crítica da literatura infantil.”**In: **Leitura: Teoria e Prática**. Porto Alegre: PUC-RS, v.19, n.36, dez.2000, pp. 11-17.
106. MOURA, André Muniz de. **Monteiro Lobato, um leitor de Nietzsche**. Dissertação de Mestrado em Ciência da Literatura. Departamento de Ciência da Literatura, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Rio de Janeiro, 2000.
107. NUNES, Cassiano. **Monteiro Lobato: o editor do Brasil**. Rio de Janeiro: Contraponto/PETROBRAS, 2000.
108. \_\_\_\_\_. **Monteiro Lobato e Anísio Teixeira: o sonho da educação no Brasil**. São Paulo: s.n., 1986a.
109. \_\_\_\_\_. (sel. e org.). **Monteiro Lobato vivo**. Rio de Janeiro: MPM Propaganda/Record, 1986b.
110. OLIVEIRA, Ieda de. **O contrato de comunicação da literatura infantil e juvenil**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
111. \_\_\_\_\_ (org.) **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil? Com a palavra, o escritor**. São Paulo: DCL, 2005.
112. PASSIANI, Enio. **Na trilha do Jeca: Monteiro Lobato e a formação do campo literário no Brasil**. Bauru: EDUSC, 2003.
113. PENTEADO, José Roberto Whitaker. **Os filhos de Lobato: o imaginário infantil na ideologia do adulto**. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya, 1997.
114. PIAGET, Jean. **A epistemologia genética: Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética**. (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1978.
115. RANGEL, Maria Lucia. **“Livros da Infância.”** In: **Argumento: uma livraria em revista**. Rio de Janeiro: Argumento, nº 11, ps. 28-30, out. 2005.
116. ROCHA, Marisa Lopes da; GOMES, Luis Gustavo Wagner. **“Saúde e trabalho: A educação em questão”**. In: ATHAYDE, Milton et alli (org). **Trabalhar na escola? Só inventando o prazer**. Rio de Janeiro: IPUB/CUCA, 2001.

117. ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/ 1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.
118. SANDES, Noé Freire. “**A questão nacional na República: a reforma do Jeca-Tatu.**” In: **Ciências Humanas em Revista: Revista do Instituto de Ciências Humanas e Letras: História**; 3 (1/2), ps. 35-41, jan./dez 1992.
119. SANDRONI, Laura. **De Lobato a Bojunga: as renaixências renovadas**. Rio de Janeiro: Agir, 1987.
120. SANDRONI, Luciana. **Minhas memórias de Lobato**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997.
121. SANTIAGO, Silviano. “**O entre-lugar do discurso latino-americano**”. In: **Uma literatura nos trópicos**. São Paulo: Perspectiva: Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1978.
122. \_\_\_\_\_ (org.). “**Suas cartas, nossas cartas**”. In: **Carlos & Mário**. Rio de Janeiro: Ed. Bem-te-Vi, 2002.
123. SCHWARZ, Roberto. “**As idéias fora do lugar**”. In: **Ao vencedor as batatas**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1981.
124. \_\_\_\_\_. “**Nacional por subtração**”. In: **Que horas são? Ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
125. SNYDERS, Georges. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
126. SUSSEKIND, Flora. “**Da sensação de não estar de todo**”. In: **O Brasil não é longe daqui**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
127. TÁVOLA, Artur da. **Monteiro Lobato: o imaginário (60 anos da boneca Emília)**. Brasília: Senado Federal, 1977.
128. TEIXEIRA, Anísio. **Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1934.
129. VASCONCELLOS, Zinda Maria Carvalho. **O universo ideológico da obra infantil de Monteiro Lobato**. Santos: Traço Editora, 1982.



130. VIANNA, Aurélio, FRAIZ, Priscila (org.). **Conversa entre amigos - correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/Cpdoc, 1986.
131. VIDAL, Diana Gonçalves. “**Livros por toda parte: o ensino ativo e a racionalização da leitura nos anos 1920 e 1930 no Brasil**”. In: ABREU, Marcia (org). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 2002.
132. YUNES, Eliana. **Presença de Monteiro Lobato**. Rio de Janeiro: Divulgação e Pesquisa, 1982.
133. ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
134. \_\_\_\_\_. “**Literatura infantil e ensino**”. In: **Anais do I Encontro de Professores Universitários de Literatura Infante e Juvenil**. Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, 1980.
135. \_\_\_\_\_. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

## FIGURAS

1. CAMPOS, J.U. **A chave do tamanho**. [1942?] Disponível em <http://lobato.globo.com/Images/infantil/obrainfantil004.jpg> Acessada em 13 de dezembro de 2005.





