

ROSIMEIRI DARC CARDOSO

MONTEIRO LOBATO: entre o pedagógico e o estético

**ASSIS – SP
2007**

ROSIMEIRI DARC CARDOSO

MONTEIRO LOBATO: entre o pedagógico e o estético

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Universidade Estadual Paulista, para a obtenção do título de Doutor em Letras (Literatura e Vida Social).

Orientador: Prof. Dr. Carlos Erivany Fantinati.

**ASSIS - SP
2007**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Biblioteca da F.C.L. – Assis – UNESP

C268m Cardoso, Rosimeiri Darc
Monteiro Lobato: entre o pedagógico e o estético / Rosimeiri Darc Cardoso. Assis, 2007
148 f.

Tese de Doutorado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis - Universidade Estadual Paulista.

1. Lobato, Monteiro, 1882-1948. 2. Literatura infanto-juvenil. 3. Iluminismo. 4. Estética. I. Título.

CDD 028.5
869.93

ROSIMEIRI DARC CARDOSO

MONTEIRO LOBATO: entre o pedagógico e o estético

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras
– UNESP para a obtenção do título de Doutor em
LETRAS (área: Literatura e Vida Social).

Data da Aprovação: 09/02/2007

BANCA EXAMINADORA

Presidente: PROF. DR. CARLOS ERIVANY FANTINATI – UNESP/ASSIS

Membros:

PROF. DR. JOÃO LUÍS CARDOSO TÁPIAS CECCANTINI – UNESP/ASSIS

PROFA. DRA. MARIA LÍDIA LICHTSCHEIDL MARETTI – UNESP/ASSIS

PROFA. DRA. ALICE ÁUREA PENTEADO MARTHA – UEM/ MARINGÁ

PROF. DR. JOSÉ BATISTA SALES – UFMS/TRÊS LAGOAS

*Ao autor e consumidor da minha fé, ao
único que é digno de receber toda honra,
glória e louvor.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, soberano, a quem devo não só o sopro de vida, mas também a alegria de viver.

À minha família, Márcio, Ana Paula e Júlia; Ricardo e Aritana; e Andréia, pelo apoio incondicional, em especial, quando não conseguia escrever.

À minha mãe, Cecília, exemplo de força e determinação, pelo incentivo de todas as horas.

À minha irmã, Maria Cecília, e meu cunhado, Jefferson, que acompanharam os primeiros escritos, entre os passeios em Bruxelas e o convívio com os meus sobrinhos, Gabriel e Michel; e também compartilharam a preparação para a defesa.

À Professora Alice Áurea Penteado Martha, sempre presente em minha vida acadêmica. Ao meu orientador, Professor Carlos Erivany Fantinati, pela orientação e paciência, em especial nos momentos de crise, quando não consegui ver além do texto.

Aos professores Maria Lídia Lichtscheidl Maretti e João Luís Cardoso Tápias Ceccantini, pelas contribuições oferecidas no exame de qualificação.

À UNESP e aos professores da Pós-Graduação, por dar oportunidade de realizar esse trabalho.

Aos meus colegas de trabalho da FAP, que, com paciência, ouviram muitas vezes as idéias que eu não conseguia colocar no papel.

Aos meus irmãos em Cristo, pelas orações e súplicas.

*Não, não é fácil escrever.
É duro como quebrar rochas.
Mas voam faíscas e lascas
Como aços espelhados.*

Clarice Lispector

CARDOSO, Rosimeiri Darc. **Monteiro Lobato: entre o pedagógico e o estético**. Tese (Doutorado em Letras, Área de Conhecimento Literatura e Vida Social) Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Universidade Estadual Paulista, Assis – SP, 2007.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Erivany Fantinati

RESUMO

Este trabalho estuda seis obras de Monteiro Lobato consideradas de cunho educativo, buscando identificar a tensão entre o pedagógico e o estético e levando em conta o fato de que o momento histórico e social brasileiro favorecia a publicação de tais obras. Nesse aspecto, convém ressaltar a correspondência de fatores entre o momento de publicação dessas obras (1933-1937) e o momento em que surgiu a Literatura Infantil no século XVIII. Tal fato explica a influência de uma corrente de pensamento denominada Iluminismo ou Ilustração, que proporcionaria condições para que esse gênero circulasse na sociedade da época. Da mesma forma, nas obras de Lobato em questão, pode-se detectar a presença das mesmas idéias, tendo sempre em vista a busca da divulgação do saber e o progresso. Para este fim, utilizou-se, como ponto de apoio teórico, a tese de Rouanet (1987) de que as idéias do Iluminismo não se extinguiram no século XVIII, mas ainda estão presentes neste momento sob nova perspectiva. Tomou-se também, como ponto de apoio, a indicação de Antonio Candido (1993) de que a obra literária apresenta um diálogo entre autor/obra/público, refletindo as estruturas sociais existentes em seu momento de produção. Na análise, foram enfocados os elementos mais importantes das obras, a saber: o narrador, as personagens infantis, as personagens adultas e os conteúdos escolares evocados. Os resultados obtidos indicam a presença dos ideais iluministas na medida em que as obras prezam pela união entre o útil e o agradável, como forma de equilibrar a tensão entre estético e pedagógico.

Palavras-chave: Monteiro Lobato – Iluminismo – Pedagogia - Estética

CARDOSO, Rosimeiri Darc. **Monteiro Lobato: between the pedagogic and the esthetic.** Tese (Doutorado em Letras, Área de Conhecimento: Literatura e Vida Social) Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Universidade Estadual Paulista, Assis – SP, 2007.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Erivany Fantinati

ABSTRACT

This work studies six books of Monteiro Lobato, considered of an educative approach, trying to identify the tension between the pedagogic and the esthetic, having in consideration the fact that the historic and social moment of Brazil was favor to the publication of such a work. In this manner, is valuable to emphasize the connection of factors between the publication of such works (1933-1937) and the moment when appears Children Literature in the 18th century. This explain the influence of the way of thinking named Enlightenment or Illustration, that provide conditions to the circulation of such kind in that time. In the same manner, in the books of Lobato in question, is detectable the presence of the same ideas, having always in sight the desire to spread knowledge and progress. To this end, was used as point of theory support, the idea of Rouanet (1987) that the ideas of Enlightenment didn't ended in the 18th Century but still are presents under new perspective. Having also as a theory support the indication by Antonio Candido (1993) that the literary work presents a dialogue between the author, the work and the public, reflecting the social structures existing in the time of production. In the analysis, were in focus the most important elements of the work that is: the narrator, the children persons, the adult persons and the school material evoked. The results indicate the presence of the enlightenment's ideas because de books value the alliance between the utility and the pleasant, how to equilibrate the tension between the pedagogic and the esthetic.

Keywords: Monteiro Lobato – Enlightenment – Pedagogy – Esthetics

SUMÁRIO

BIBLIOTECA DA F.C.L. – ASSIS – UNESP.....	3
1 O ILUMINISMO.....	19
1.1 HISTÓRICO.....	19
1.2 A HERANÇA ILUMINISTA.....	22
1.2.1 <i>O Iluminismo e sua influência na Literatura.....</i>	<i>28</i>
1.2.2 <i>O Iluminismo e sua influência na Educação.....</i>	<i>31</i>
2. A LITERATURA INFANTIL – ENTRE O ESTÉTICO E O PEDAGÓGICO.....	38
2.1 O SURGIMENTO DA LITERATURA INFANTIL.....	38
2.2 LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA.....	42
2.3 O DISCURSO DA LITERATURA INFANTIL.....	46
3 O PROJETO CRIADOR DE MONTEIRO LOBATO.....	50
3.1 UMA VIDA EM EFERVESCÊNCIA.....	50
3.2 LOBATO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO.....	59
3.3 LEITURAS DE LOBATO.....	61
4 ANÁLISE DAS OBRAS.....	89
4.1 AS OBRAS SELECIONADAS.....	89
4.1.1 <i>História do Mundo para Crianças.....</i>	<i>89</i>
4.1.2 <i>Emília no País da Gramática.....</i>	<i>90</i>
4.1.3 <i>Aritmética da Emília.....</i>	<i>91</i>
4.1.4 <i>Geografia de Dona Benta.....</i>	<i>92</i>
4.1.5 <i>História das invenções.....</i>	<i>92</i>
4.1.6 <i>Serões de Dona Benta.....</i>	<i>93</i>
4.2 O NARRADOR.....	93
4.3 AS PERSONAGENS DO SÍTIO DO PICAPAU AMARELO.....	108
4.5 OS CONTEÚDOS ESCOLARES.....	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
REFERÊNCIAS.....	145

INTRODUÇÃO

O século XVIII, também conhecido como Século das Luzes, apresenta o início de transformações profundas, destacando-se entre elas a ascensão da família burguesa, o novo status conferido à infância e o surgimento da Literatura Infantil. A sociedade estava mudando suas estruturas e, de certa forma, em decorrência de uma nova corrente de pensamento, denominada de Iluminismo.

As grandes transformações tecnológicas que marcaram o fim do período de transição entre o feudalismo e o capitalismo geraram uma nova expectativa nos indivíduos: alcançar a felicidade comum – entendida como bem-estar social – em função de uma sociedade mais justa, com direitos iguais e oportunidades para todos. Tal pensamento fundamentou a defesa dos ideais iluministas que, firmados na razão, combatiam todas as formas de opressão, pregando uma sociedade livre.

Entretanto, mudar socialmente é mais do que atribuir novos nomes, exige também atitudes que contribuam para o fortalecimento da nova ordem estabelecida. Assim, a ciência se desenvolvia e tornava-se o ponto de partida para outras descobertas, outras mudanças e novos conhecimentos.

A primeira mudança que deve ser destacada é o modelo familiar. Rompidos os laços de parentescos que sustentavam o feudalismo, surgiu a estrutura unifamiliar privada, cujo interesse centrava-se na preservação dos filhos e do afeto interno, o que pode ser traduzido por privacidade e intimidade doméstica.

Em decorrência do novo modelo familiar, tem-se a segunda mudança – a valorização da infância, visto que a criança passou a merecer atenção especial, chegando a ocupar o centro de convergência familiar, cujo esforço estava centrado em proporcionar um crescimento saudável e também uma boa formação intelectual.

Diante dessa nova realidade, era preciso criar instrumentos para assegurar a perpetuação do novo modelo. Um dos meios encontrados foi através da escola que, reorganizada, passou a apresentar uma dupla atuação: “introduzir a criança na vida adulta, mas, ao mesmo tempo, a de protegê-la” (ZILBERMAN, 2003, p. 21). Assim, o aperfeiçoamento do sistema escolar, patrocinado pela burguesia ascendente, contribuiu para fortalecer o caráter de dependência e fragilidade da criança em relação ao mundo, bem como de acentuar sua necessidade de proteção. A escola encarregou-se da transmissão do conhecimento e também das normas e valores da classe dominante, de

modo que se tornou responsável pelo desenvolvimento da criança, segundo a ótica adulta burguesa.

Somam-se a essas mudanças a obrigatoriedade do ensino; a filantropia como forma de sanar as dificuldades da classe proletária com as crianças; a pedagogia e a psicologia como áreas que vieram a colaborar para o fortalecimento da família e, em especial, da criança no seio da sociedade capitalista; e ainda, o progresso das técnicas de industrialização, que favoreceu a produção de obras em série, fato que ligaria o gênero à cultura de massa (ZILBERMAN, 2003).

Composto o cenário para o aparecimento da literatura infantil, destaca-se a forte ligação com a pedagogia, visto que seus textos, indicados exclusivamente para crianças, eram escritos por pedagogos e professoras, com intenção educativa.

Fato importante também para as reflexões que se pretende apresentar está no vínculo da literatura infantil com a emergência do hábito de leitura, conquista da sociedade burguesa do século XVIII. Zilberman (2003) destaca que a expansão do mercado editorial, além da ascensão do jornal como meio de comunicação, o aumento da rede escolar e também das camadas alfabetizadas são acontecimentos ocorridos durante o Iluminismo, cuja intenção não era outra senão a aceleração do processo civilizatório. “O ler transformou-se em instrumento de ilustração e sinal de civilidade” (ZILBERMAN, 2003, p. 55).

Tem-se, assim, a intersecção dessas mudanças, de modo que não é possível tratar de Literatura Infantil sem relacioná-la a todas essas circunstâncias. Pode-se, desta forma, afirmar, como Candido (1976), que a literatura envolve 3 elementos: autor, obra e público. Essa tríade permite investigar as influências dos fatores socioculturais relacionados à estrutura social, aos valores e ideologias às técnicas comunicativas, dentre elas a Literatura Infantil. Essas influências podem ser detectadas pela posição social do artista e dos grupos receptores, bem como em sua forma e conteúdo e na sua produção e circulação.

Considerando os fatos descritos, encontra-se uma nova situação que deve ser analisada. Trata-se do aparecimento da Literatura Infantil Brasileira, nas primeiras décadas do século XX, tendo como marco o lançamento de *Narizinho Arrebitado: segundo livro de leitura para uso das escolas primárias*, de Monteiro Lobato, em 1921. Abolindo formatos tradicionais, a obra de Lobato transcende a intenção didática, pela renovação temática e lingüística e o forte apelo à imaginação (ARROYO, 1990).

Tal fato não aconteceu ao acaso; é preciso considerar as questões socioculturais que envolviam a época, principalmente a modernização do país, que favorecia a absorção de novos produtos culturais. A expansão da literatura infantil brasileira compreendida entre 1920-1945 pode ser explicada por um maior número de consumidores que tornavam o mercado favorável, o avanço da industrialização do país e o aumento da escolarização dos grupos urbanos (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991).

Mais uma vez, a escola também exerceu grande atuação, pois as primeiras obras nacionais, inclusive as de Monteiro Lobato, tinham como público a criança em fase escolar. Além disso, é preciso destacar a influência do movimento da Escola Nova, que se opunha à formação unicamente da elite, visando a uma escolarização em massa da população, por meio de uma maior participação do Estado, a fim de que a educação fosse universal e homogênea.

Neste sentido, pode-se, mais uma vez, tomar a afirmação que Candido (1976) faz de que a literatura brasileira traz em seu bojo o reflexo da sociedade da época, influenciando autores, leitores e a própria constituição das obras, e estendê-la à literatura infantil brasileira. Além disso, é possível identificar entre o século XVIII na Europa e o século XX no Brasil fatos correspondentes diante dos quais equivaleria dizer que os ideais Iluministas não se apagaram.

Essa afirmação fundamenta-se na tese de Rouanet (1987) de que a Ilustração se apresenta como um período de realização dos ideais do Iluminismo, e são esses ideais que permanecem atualmente tendo como bandeira a defesa dos direitos humanos, o que permite postular o seu alcance por meio de mudanças sociais e políticas, que poderiam garantir a crença no progresso, no bem-estar social.

A partir dessas considerações, compreende-se que há um vínculo muito importante entre literatura e sociedade e, por esta razão, a literatura infantil brasileira em seus acontecimentos iniciais apresenta forte ligação com a educação, representada pela escola e também pelo ideal de progresso que dominava o período de seu aparecimento.

A literatura infantil brasileira é, portanto, acontecimento recente e encontra em Lobato sua figura de destaque. Sabe-se que o trabalho com a literatura infantil tem encontrado espaço nas academias desde a década de 70, quando houve uma união de esforços dos diferentes níveis de ensino para promover a leitura, para resgatar falhas do sistema educacional brasileiro.

Como decorrência desta nova postura, as universidades assumiram os problemas que afetavam o ensino básico e passaram a direcionar pesquisas voltadas ao problema da leitura e literatura infantil em seus aspectos literários, sociológicos, psicanalíticos e educacionais. Em diversos estados foram criados centros que distribuíam livros infantis, além de se voltarem para estudos sobre literatura infantil, e ainda, foram intensificadas a análise de textos de literatura infantil pela crítica literária e a investigação do assunto pelos cursos de pós-graduação.

Apesar desse esforço, ainda hoje muitos trabalhos encontram-se por fazer. No que se refere a Monteiro Lobato, apesar de se realizarem muitos estudos a seu respeito, sua obra infanto-juvenil ainda não se encontra sistematicamente estudada, considerando-se a grandeza de seu projeto literário.

De grande importância para as pesquisas acerca de Lobato e suas obras é o *Projeto Memória da Leitura*, da Universidade de Campinas, coordenado pelas pesquisadoras Márcia Abreu e Marisa Lajolo, do qual foram obtidas informações importantes para este trabalho.

Convém destacar outro projeto desenvolvido pela UNICAMP, vinculado ao Fundo Monteiro Lobato, que tem por coordenadora Marisa Lajolo, intitulado *Monteiro Lobato (1882-1948) e outros Modernismos Brasileiros*, cujo objetivo é disponibilizar documentos e informações relativos ao autor de *Urupês*, bem como divulgar ensaios e estudos resultantes de pesquisas sobre ele.

Também deve ser salientado o trabalho de Enio Passiani, *Na trilha do Jeca: Monteiro Lobato e a formação do campo literário no Brasil* (EDUSC, 2003), cujas reflexões, de cunho sociológico, contribuíram para a compreensão do papel de destaque exercido por Monteiro Lobato na formação do campo literário brasileiro, evidenciando como influenciou e foi influenciado pelos acontecimentos de sua época.

Inserida na área de estudos da Teoria Literária, a dissertação de Tâmara Maria Costa e Silva Nogueira de Abreu, *Um Lobato educador: sob o prisma da fecundidade da obra infantil lobatiana* (UFPE, 2004), trata da relação entre Literatura e Educação, trazendo uma análise da coleção *Obras Completas*, de Monteiro Lobato, à luz dos preceitos escolanovistas, buscando identificar os pontos de interseção entre a sua literatura e a educação praticada por Anísio Teixeira e Paulo Freire.

Assim, o presente trabalho destina-se a apresentar uma contribuição na sistematização dos estudos realizados sobre Lobato, como parte de um projeto que está sendo realizado na Pós-Graduação de Assis, com orientandos de Doutorado, Mestrado

e Iniciação Científica, e que se ocupa “de recolher a bibliografia crítica e realizar uma análise mais imanente de obras como *Reinações de Narizinho*, *A chave do tamanho*, *Fábulas*, *História do mundo para crianças*, *O Picapau Amarelo*, *Caçadas de Pedrinho*, *Memórias de Emilia*, entre outras” (CECCANTINI, 2004, p. 31).

Entre os trabalhos já realizados pela Pós-Graduação de Assis, destacam-se a dissertação de Caroline Elizabeth Brero, *A recepção crítica das obras ‘A menina do Narizinho Arrebitado’ (1920) e ‘Narizinho Arrebitado’ (1921)* (UNESP-ASSIS, 2003), que apresenta uma sistematização das críticas referentes a essas obras; *História meio ao contrário: um estudo sobre ‘História do Mundo para crianças’ de Monteiro Lobato*, de Miriam Giberti Páttaro Pallotta, trazendo uma comparação entre a obra original, o texto de Godofredo Rangel e a obra de Monteiro Lobato; *O processo estético de reescritura das fábulas por Monteiro Lobato* (UNESP-ASSIS, 2004), de Lóide Nascimento de Souza, uma pesquisa sobre a reelaboração da estrutura da fábula concebida por Lobato que conta com a participação dos ouvintes; o trabalho mais recente de Thiago Alves Valente, *Uma chave para ‘A Chave do Tamanho’, de Monteiro Lobato* (UNESP-ASSIS, 2004), que apresenta a sistematização da fortuna crítica em relação à obra em estudo, além de uma comparação entre a primeira edição e a edição considerada como definitiva pelo autor.

Como se pode observar, existem vários trabalhos que procuram apresentar e destacar a importância de Lobato para o panorama cultural do Brasil, visto que o autor apresenta-se como inovador e suas obras, destacadamente as infantis, como instigantes trabalhos de elaboração de linguagem e inventividade. Se o escritor foi original, o empresário e fundador de editoras foi ousado ao investir no mercado de livros infantis, tidos como raros naquela época.

A grandeza de Lobato não se restringe apenas a trazer obras para crianças que possam diverti-las, mas busca também motivá-las para o aprendizado, tornando o Sítio um espaço privilegiado para trazer conteúdos escolares para as crianças de uma forma inovadora.

Tal fato também desencadeia uma divergência de posicionamentos acerca da produção infantil do escritor. Ao trazer os conteúdos escolares para integrarem o universo ficcional, as obras do escritor passam a receber classificações distintas. Não há um consenso quanto aos critérios de classificação, por isso, de acordo com Debus (2001), os discursos da crítica no período de publicação das obras podem ser divididos em três grupos: o primeiro, formado por Alceu Amoroso Lima, Viriato Corrêa, Jorge

Amado, enaltece o conjunto da produção literária de Lobato; o segundo reúne a crítica aos livros de cunho didático-pedagógico, destacando Sylvio Rabelo e Antonio Candido; e o terceiro, o discurso de Cláudio Abramo que nega a sua literatura e o autor.

Entretanto, ao longo dos anos, os livros de literatura infantil foram agrupados e subdivididos em áreas de interesses, de acordo com os estudos que se realizaram. Debus (2001) toma a subdivisão feita por três estudiosos brasileiros, João Carlos Marinho, Márcia Kupstas (1988) e Zinda Maria Carvalho de Vasconcellos (1982), para apresentar a subdivisão em três grupos, a partir do teor do seu conteúdo. No primeiro encontram-se os livros puramente ficcionais, cujo interesse é divertir; no segundo estão as obras de caráter didático; e no terceiro, os títulos que pertencem a obras adaptadas ou fora do Sítio.

João Carlos Marinho (1982) divide a obra em três grupos, denominados de A, B e C. No primeiro grupo encontram-se as histórias livres ou aquelas em que o didático resolve-se bem com o ficcional: *Reinações de Narizinho*, *O Saci*, *As caçadas de Pedrinho*, *Viagem ao céu*, *O minotauro*, *Os doze trabalhos de Hércules*, *A reforma da natureza*, *A chave do tamanho*, *Memórias da Emília* e *O Picapau Amarelo*. O grupo “B” traz as histórias puramente didáticas: *O poço do Visconde*, *Aritmética da Emília*, *Emília no país da gramática*, *Geografia de Dona Benta*, *História das invenções*, *História do mundo para as crianças* e *Serões de Dona Benta*. No grupo “C” estão as histórias “fora do Sítio”: *Histórias diversas*, *Fábulas*, *Dom Quixote das crianças*, *As aventuras de Hans Staden*, *Peter Pan* e *Histórias de Tia Nastácia*.

Os outros estudos apresentam divergências mínimas, como a inclusão de *Histórias diversas* e *Peter Pan* entre os livros que privilegiam a diversão, por Márcia Kupstas (1988). Já Vasconcellos (1982) apresenta *O poço do Visconde* como obra de caráter ficcional, devendo ser inserida no grupo “A”.

Percebe-se, desta forma, que a subdivisão apresentada destaca obras “em que predominam a intenção didática e não há literatura” (MARINHO, 1982, 192). O autor não deixa de mencionar, contudo, que em *O poço do Visconde* a “escamoteação história-livre com pretexto de educar é evidente”, o que a diferencia das demais obras do grupo.

Diante do exposto, verifica-se que os critérios para a subdivisão não são tão absolutos, de sorte que é possível questionar essa classificação, a partir da própria afirmação de Marinho (1982), que agrupa as sete obras e depois afirma que *O poço do*

Visconde se distingue do conjunto apresentado no grupo “B”; restando, portanto, seis obras em que há predomínio da intenção didática.

A partir de tal incerteza, tomou-se como material para análise o conjunto de obras consideradas pelos estudiosos citados como narrativas com claras intenções didáticas, a fim de verificar em que medida tais obras podem exprimir não só os conteúdos escolares, mas ainda momentos em que o estético pode suplantar o pedagógico. Como pressuposto para o estudo, uma das explicações encontradas para a presença da intenção pedagógica no trabalho de Lobato estaria em sua forte ligação com a educação e, por conseguinte, com o ideário iluminista de que a literatura deve não somente agradar mas também instruir, visto que o saber pode proporcionar o desenvolvimento, o progresso. Diante disso, questiona-se:

- Em que medida o ideário iluminista poderia influenciar na composição das obras? Como isso poderia equilibrar as dimensões pedagógica e estética?
- Se for possível reconhecer um equilíbrio entre estético e pedagógico, existiria unidade na obra ou tensão entre as duas dimensões?
- Quais seriam as influências do pensamento progressista de Lobato percebidas nas obras selecionadas para análise?
- Entre as seis obras selecionadas, seria possível destacar uma (ou mais) como marcadamente pedagógica ou como marcadamente literária?

Diante das questões para investigação, aponta-se como objetivo da pesquisa verificar a presença e a influência do ideário iluminista na construção das obras de caráter pedagógico de Monteiro Lobato dirigidas ao público infantil, a saber, em *História do mundo para crianças*, *Emília no país da gramática*, *Aritmética da Emília*, *Geografia de Dona Benta*, *História das invenções*, *Serões da Dona Benta*, verificando como se resolve a tensão entre pedagógico e estético.

Uma vez definido o objetivo geral, foram traçados objetivos específicos que orientaram a realização da pesquisa em suas diferentes etapas. Primeiramente, foi preciso realizar estudos sobre o ideário iluminista tendo por finalidade compreender os seus princípios e sua atuação junto à construção de um projeto editorial e educacional brasileiro; em seguida, realizar leitura e análise das obras selecionadas (citadas acima), procurando observar como os princípios iluministas poderiam ter contribuído para a

criação dessas obras. Depois disso, iniciou-se o trabalho de análise para verificar como se dá a tensão entre estético e pedagógico, destacando como essa tensão se equilibra e como o estético pode romper com o pedagógico liberando o texto do utilitarismo.

Seguindo esses objetivos, o trabalho compõe-se de uma parte introdutória, três capítulos para apresentar a pesquisa bibliográfica; um capítulo de análise seguido da conclusão e das referências. A introdução tem por finalidade apresentar o trabalho contextualizando-o no conjunto dos estudos literários e destacar os objetivos e perguntas de pesquisa que direcionaram o estudo.

No primeiro capítulo, encontram-se as reflexões acerca do Iluminismo, trazendo uma visão histórica do acontecimento no século XVIII e a discussão acerca de uma herança iluminista na educação e nas artes, em especial na literatura. O capítulo II gira em torno da literatura infantil brasileira, apresentando um pouco de sua história, relacionando-a com o contexto sociocultural, para refletir sobre a ligação entre literatura infantil e escola e como isso pode influenciar na constituição das obras. O principal objetivo desse capítulo é discutir essa relação verificando como o estético e o pedagógico se entrelaçam nos textos literários para crianças ou quando um ou outro aspecto se destaca na obra.

O capítulo III apresenta o autor em estudo; traz um pouco de sua história e procura enfatizar as concepções de Lobato acerca do livro, da leitura e da própria literatura, bem como sua idéia de modernidade e progresso e como pensava alcançar esse objetivo através da leitura e da circulação de obras literárias. Além disso, procura apresentar a ligação entre Lobato e os educadores brasileiros da década de 30, encerrando com a apresentação de um panorama dos estudos que contribuíram na elaboração deste trabalho.

No capítulo seguinte, encontra-se a análise das obras em estudo, destacando aspectos estruturais como o narrador, as personagens infantis e as adultas e ainda os conteúdos escolares veiculados. A análise procura resgatar os aspectos teóricos abordados nos capítulos anteriores, ressaltando como esses aspectos revelam a presença de ideais iluministas que podem influenciar a obra como pedagógica ou inovadora.

Após as análises, tem-se a conclusão, que busca retomar as perguntas de pesquisa para verificar se foram ou não atendidos os objetivos propostos. Seguem-se as referências das obras citadas como parte conclusiva do trabalho.

1 O ILUMINISMO

Neste capítulo, encontram-se os resultados da pesquisa bibliográfica acerca do Iluminismo, corrente filosófica situada historicamente no século XVIII, cujos desdobramentos influenciaram a arte e a educação, tornando possível discutir atualmente a presença desses ideais na constituição da literatura infantil brasileira, em especial nas obras de Monteiro Lobato.

1.1 HISTÓRICO

O Iluminismo foi um movimento europeu, presente no século XVIII, que atingiu não só o pensamento filosófico, mas as artes, em especial a literatura, as ciências, a teoria política e a doutrina jurídica. Pode-se afirmar que sua abrangência foi muito grande, tendo em vista que de um movimento cultural amplo repercutiram ações no contexto político e social da época. O Iluminismo apresentou características próprias em países e momentos diferentes, o que leva à conclusão de que se trata de um conjunto de idéias e valores compartilhados por diferentes correntes, que foram expressos nas ciências, nas letras e nas artes (MARCONDES, 2002).

É denominado de Iluminismo, Ilustração ou Esclarecimento, em função da metáfora de que a luz (razão) se opõe às trevas (ignorância, superstição). Segundo Marcondes (2002, p.202), o “pressuposto básico do Iluminismo afirma, portanto, que todos os homens são dotados de uma espécie de luz natural, de uma racionalidade, uma capacidade natural de aprender, capaz de permitir que conheçam o real e ajam livre e adequadamente para a realização de seus fins”.

Desta forma, tal corrente de pensamento possui um caráter pedagógico no que tange à formação do indivíduo, no sentido de que cabe à filosofia, à ciência e à educação permitir que essa capacidade natural possa ser posta em prática, eliminando o que pode ser considerado como obstáculo à compreensão do real e promovendo o desenvolvimento do indivíduo. É característica do período a noção de progresso racional da humanidade, devendo, portanto, ser identificados todos os elementos que o impedem. Marcondes (2002, p.202) destaca que o iluminismo se contrapõe a toda autoridade, enquadrando aí, a religião, a legislação e a realeza.

De acordo com o Dicionário de Filosofia (ABBAGNANO, 2000, p. 534), Iluminismo é uma “linha filosófica caracterizada pelo empenho em estender a razão como crítica e guia a todos os campos da experiência humana”. Segundo o autor, o Iluminismo compreende 3 aspectos: 1) extensão da crítica a todas as áreas do conhecimento e crenças; 2) construção de um conhecimento que inclui seus instrumentos e correção; 3) utilização do conhecimento com vistas à melhoria da vida privada e social dos homens.

Sobre o primeiro aspecto, pode-se afirmar que a extensão crítica do Iluminismo atinge todas as áreas não havendo campos privilegiados, estendendo-se à política e à religião, bem como aos fundamentos da vida moral do homem, o que significa dizer que a razão não se restringe aos aspectos cognitivos apenas. Uma forma de exprimir essa atitude crítica está na hostilidade à tradição, o que se configurou como anti-historicismo iluminista ou mesmo antitradicionalismo: “a recusa em aceitar a autoridade de tradição e de reconhecer qualquer valor independente da razão” (ABBAGNANO, 2000, p. 535)

O empirismo é a característica fundamental do segundo aspecto citado, visto que só a atitude empirista é capaz de garantir a abertura do conhecimento à crítica da razão, já que consiste no fato de que toda verdade pode e deve ser colocada à prova, admitindo correção, modificação ou até mesmo o abandono. O erro, tomado muitas vezes como tradição, pode ser corrigido, importando muito mais os caminhos percorridos que o resultado em si. Por essa causa, o Iluminismo tem compromisso em não bloquear a razão em nenhum campo e em nenhum nível (ABBAGNANO, 2000).

Por fim, o terceiro aspecto, refere-se ao fato de que o Iluminismo propõe-se a utilizar a razão e também a buscar uma melhora na vida dos indivíduos, o que justifica o trabalho realizado na elaboração da *Enciclopédia*, a luta contra o preconceito e a ignorância. Esse ponto fundamentou a Revolução Francesa, cujo lema, *Liberdade, Igualdade e Fraternidade*, tem como meta a felicidade ou o bem-estar do ser humano.

Dos três aspectos apresentados, o terceiro contém, segundo Abbagnano (2000), duas concepções fundamentais para a cultura moderna e contemporânea: a concepção de tolerância e de progresso. O princípio da tolerância religiosa passa a ser definido como elemento de cultura e não mais de instrumento de governo, gerando assim a convivência pacífica das várias religiões. A noção de progresso vem alicerçar o compromisso de transformação; vê a história como possibilidade de melhoria do ponto de vista do saber e dos modos de vida do homem, enterrando a idéia de fatalidade histórica que impedia a iniciativa de transformação.

Kant (1784)¹ assim definiu o Iluminismo:

O Iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria se a sua causa não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir a si mesmo sem a orientação de outrem. *Sapere aude!* Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do Iluminismo.

Como bem ressalta Kant (1784), a maioria do homem diz respeito à possibilidade de pensar por si mesmo, de modo independente, proporcionando ao Iluminismo, além do caráter formador, um caráter ético e emancipador, pois propõe que se volte contra toda autoridade que não se submeta à razão e à experiência, que seja incapaz de justificar-se racionalmente recorrendo ao medo, à força, à superstição, à submissão.

Acreditava-se que, se todos fizessem parte de uma sociedade justa, com direitos iguais, a felicidade comum seria alcançada. Por esta razão, eram contra as imposições de caráter religioso, contra as práticas mercantilistas, contrários ao absolutismo do rei, além dos privilégios dados à nobreza e ao clero.

A Ilustração pode ser considerada uma forma de pensar herdeira da tradição do Renascimento e do Humanismo, visto que defende a valorização do homem e da razão. Mais intenso na França, o Iluminismo influenciou a Revolução Francesa, mas também outros movimentos sociais no mundo, como a independência das colônias inglesas, na América do Norte, e a Inconfidência Mineira, no Brasil.

Foram grandes as influências dos ideais iluministas na sociedade dos séculos XVIII e XIX. As revoluções (Francesa e Industrial) trouxeram um progresso contínuo e avassalador, propondo tempos melhores para a humanidade. Os filósofos estabeleceram o Império da Razão: o otimismo pedagógico; a racionalização do Estado via contrato jusnaturalista; a dessacralização da natureza e do mundo pela técnica; a naturalização da moral (SILVA²)

Entretanto, como bem ressalta Silva (s/d, *on line*), no século XIX, as “Luzes” perderam intensidade. A partir da segunda metade deste século, o Império racionalista

¹ Data referente à primeira publicação do artigo. Este documento encontra-se on line em: <http://web.educom.pt/~pr1327/online/iluminismo.rtf> Acesso em 15/12/2005.

² Documento *on line*, sem data de publicação, disponível em: http://www.sedes.org.br/Centros/Filosofia/foucault_o_iluminismo_e_a_modernidade.htm Acesso: 13 de janeiro de 2006.

começou a ser destruído por algumas críticas, como a marxista, a nietzschiana e a freudiana, arrasando as bases econômicas, políticas, morais e culturais da Modernidade.

É interessante ressaltar que, ao se afirmar que o movimento perdeu sua intensidade, não se quer dizer que se extinguiu. Neste trabalho, adotou-se como perspectiva a afirmação de Rouanet (1987, p. 28) para os termos *Ilustração* e *Iluminismo*. O primeiro é entendido como “corrente de idéias que floresceu no século XVIII”. O segundo é usado para “designar uma tendência intelectual, não limitada a qualquer época específica, que combate o mito e o poder a partir da razão”. Conclui-se que, para o autor, o Iluminismo não pode ser limitado ao século XVIII, época em que a Ilustração deu corpo aos ideais iluministas. Esta análise faz sentido quando se volta aos objetivos pretendidos pelo Iluminismo e que ainda fazem parte do pensamento contemporâneo.

Abbagnano (2000, p. 537) afirma: “(...) se e quando a filosofia quiser assumir a tarefa (...) de transformar o mundo humano, a atitude iluminista e seus pressupostos fundamentais são as primeiras condições dessa tarefa”.

1.2 A HERANÇA ILUMINISTA

Embora o movimento Iluminista tenha sofrido críticas, vale lembrar que, em sua continuidade, algumas idéias dessa corrente de pensamento ainda continuam em discussão. A principal delas envolve a busca do saber e a conseqüente felicidade que dele advém. Trata-se de estabelecer a relação entre o bem-estar da civilização ante os progressos obtidos pelo desenvolvimento do saber.

Gianetti (2002) salienta que a base do Iluminismo europeu consistia na harmonia entre os dois aspectos apresentados, tendo como resultado a construção de um mundo “como nunca se vira na história desde a expulsão do primeiro casal do paraíso” (p.22). Os iluministas pressupunham que o aumento da felicidade e o progresso da civilização não só caminhavam juntos como haveria entre eles um processo de cooperação mútua a partir de algumas transformações, como:

- o avanço do saber científico;
- o domínio crescente da natureza pela tecnologia;
- o aumento exponencial da produtividade e da riqueza material;

- a emancipação das mentes após séculos de opressão religiosa, superstição e servilismo;
- a transformação das instituições políticas em bases racionais; e
- o aprimoramento intelectual e moral dos homens por meio da ação conjunta da educação e das leis. (GIANETTI, 20002, p.23)

Essas mudanças, ou indicadores de mudanças, sinalizavam para o domínio do homem sobre as técnicas de transformação, no sentido de tornar o seu mundo melhor, considerando que ele próprio é produto desse ambiente. Assim, se o homem é capaz de modificar o ambiente onde vive, também deveria ser capaz de moldar sua conduta de acordo com os princípios que regem essas transformações.

Gianetti (2002, p. 30) apresenta uma análise dessa relação, propondo a seguinte reflexão: “Por que a promessa de felicidade do projeto iluminista não se cumpriu?”. A questão proposta traz implícita a idéia de que o Iluminismo tinha como objetivo muito mais do que realmente alcançou. O autor propõe a reflexão a partir do que denomina de bifurcação pós-iluminista, em que se identificam duas tendências: a primeira denomina-se *tese da incompletude* e a segunda, *tese da permuta civilizatória*.

Para o autor, a primeira explicaria o fato de que a transformação proposta pelo Iluminismo não se completou. Retomando os ideais iluministas, verifica-se que a promessa de felicidade proposta é de expansão de oportunidades, proporcionando às pessoas viverem segundo seu melhor potencial, e respeitando suas escolhas, de modo que possam fazer sempre o melhor. Nas palavras de Kant, já citadas anteriormente, viver pelos seus próprios pensamentos sem a influência de outrem.

Depara-se, portanto, com a pergunta proposta no parágrafo acima, que pode ser apresentada da seguinte forma: se as pessoas realizam o melhor de si, se o ambiente em que vivem está se transformando, a tecnologia avançando, o que as impede de alcançar a felicidade?

Silva (s/d, *on line*) vale-se do pensamento de Foucault para explicar essa ambivalência, visto que podem ser observadas duas questões:

na superfície da realidade, ocorreu o triunfo da razão, com a dessacralização do mundo, a cidadania, a democracia representativa, a liberdade de expressão etc...; nos subterrâneos, houve um processo desumano de disciplinarização, que anulou a experiência subjetiva das pessoas, confinando-as nos limites da normalidade.

Entende-se, assim, que, ao buscar seus objetivos, com a proteção das instituições já estabelecidas, o mundo urbano-industrial criado pelo progresso exigia a constituição de uma tecnologia política, com disciplinas e normas para garantir o seu pleno funcionamento.

Prossegue Silva (s/d, *on line*) discutindo o que os iluministas entendiam por Razão: “Conceberam-na como *luz natural*, em oposição à fé, *luz sobrenatural*; como princípio intrínseco ao homem, uma faculdade inteiramente humana, disponível ao domínio humano, imanente ao homem”. Para Foucault (*apud* SILVA, s/d, *on line*), os discursos da razão nasceram da junção das ciências, instituições, comportamentos e regras, trazendo em seu bojo a idéia de normalidade. Daí decorre a idéia de que as ciências contribuiriam para a desmistificação do mundo que, até então, era explicado pela religião; entretanto, isto não foi possível, visto que as ciências “surgiram das relações entre poderes e saberes”, existentes entre as instituições, ficando à mercê dos jogos de poder, das lutas de classes e das relações de força.

Outro ponto em discussão é o otimismo pedagógico. Segundo Silva (s/d, *on line*), os iluministas acreditavam que a instituição escolar poderia preparar as pessoas para viverem socialmente sob a direção da razão. Assim, a escola deveria educar a todos, seguindo os princípios da razoabilidade, da adesão ao formalismo, ao mundo jusnaturalista, contratual. Entretanto, Foucault (*apud* SILVA, s/d, *on line*) afirma que a escola tornou-se o lugar de adestramento, colaborando definitivamente para o processo de normalização.

Chega-se, então, a uma ambivalência em relação às questões educacionais. A educação é portadora de um poder capaz de transformar a natureza pela técnica, mas também é o ponto de convergência de diferentes instituições que buscam o poder pelo saber. Reside neste ponto o caráter de adestramento que Foucault destaca. O saber está a serviço do poder, fato que leva a uma desmistificação de que o homem pode escolher livremente seu destino, uma vez que sua escolha pela satisfação total contribui para a solidificação de uma classe que já está consagrada pelo poder.

Uma questão importante que permeia essa discussão e que se encontra nas duas teses consiste na definição de felicidade. Gianetti (2002, p. 37) adota o sentido que atende aos objetivos de sua discussão, “(...) o grau de satisfação global com a vida que se tem – o *ser feliz* mais que o *estar feliz*”. Além disso, analisa o fato de que ser feliz abarca duas dimensões: uma objetiva, que pode ser observada, medida, sendo, portanto,

externa; e outra subjetiva, que se refere à experiência interna do indivíduo. A felicidade existiria na conjunção dessas duas dimensões.

Na tese da incompletude, a questão do fracasso do projeto iluminista se deve ao fato de que, ao atingir o progresso, na dimensão objetiva, mediante diversas transformações, o indivíduo viu-se frustrado na dimensão subjetiva, visto que existe na noção de progresso, como apresenta Foucault, uma disciplina, uma normalização que restringe a experiência individual. Além disso, como já discutido nos parágrafos anteriores, o maior problema foi não ter dado seqüência prática, continuidade, ao projeto, causando assim um mal-estar característico de uma tarefa incompleta.

A tese da permuta civilizatória, segundo Gianetti (2002, p. 113), procura explicar o fracasso do projeto iluminista a partir da idéia “de que a razão e o bem-estar subjetivo não são convergentes”. Em outras palavras, significa que o avanço da civilização pela racionalidade apresenta um *preço* a ser pago pelo bem-estar subjetivo, ocasionando uma “corrosão progressiva da alegria de viver e do que se chamou certa feita de ‘o doce sentimento da existência’. O processo civilizatório traz benefícios, mas implica custos. Há uma troca incontornável” (GIANETTI, 2002, p. 35).

Segundo essa tese, existem certos valores presentes em cada sociedade que são compatíveis com os avanços daquela época mas não podem ser comparados com os valores de outra época. Isto significa que o que é bem-estar para uma determinada sociedade pode não o ser para outra, fato que leva a crer que as aspirações do passado podem não corresponder ao que se encontra no presente nem ao que se pretende para o futuro. Diante disso, o que se destaca mais claramente nessa tendência está em discutir quais valores foram eliminados em função de um bem-estar objetivo.

Gianetti (2002) apresenta como argumento a afirmação de Nietzsche³ de que a civilização exigiu a imposição de leis severas e punições que fizeram com que os valores mais primários do homem se voltassem contra ele mesmo. O mesmo autor afirma que Freud também seguiu o pensamento de Nietzsche, concluindo que a constituição psíquica do homem não aceita bem as interdições, pressões e normas de convivência impostas pelas mudanças advindas do progresso, necessitando de um tempo para adaptar-se.

Se a civilização impõe sacrifícios tão grandes não só à sexualidade humana, mas à sua agressividade, podemos entender melhor por que é tão difícil para o homem ser feliz na civilização. De fato, o homem primitivo estava em situação

³ *Genealogia da Moral* (1887)

vantajosa por não conhecer restrições ao instinto. Em contraposição a isso, sua perspectiva de usufruir desta felicidade por qualquer intervalo maior de tempo era diminuta. O homem civilizado trocou uma parcela das suas possibilidades de felicidade por uma parcela de segurança. (FREUD *apud* GIANETTI, 2002, p. 109)

Pode-se concluir que o progresso não é um estado definitivo, mas transitório, isto é, existem possibilidades para as gerações futuras que nem são sonhadas na atualidade, mas que certamente cobrarão uma parcela de liberdade individual. Assim, as expectativas e aspirações podem estar condenadas ao desapontamento se calcadas sob o ponto de vista frio da razão. O que importa não é estabelecer uma ou outra parte como vencedora do embate que se trava no desenrolar da história, mas a qualidade da tensão que se encontra nesse embate.

Rouanet (1987, p. 27) destaca que a “Ilustração foi, apesar de tudo, a proposta mais generosa de emancipação oferecida ao gênero humano”. A ressalva feita refere-se ao fato de que suas aspirações desembocaram no individualismo egoísta, destruindo as bases dos valores humanos, o que significou uma regressão, uma vez que o progresso criou outras formas de dominação, deixando de lado a promoção da felicidade coletiva. Os ideais iluministas pressupunham o homem livre da tirania da superstição, capaz de construir racionalmente seu destino, tendo na ciência um bem a seu serviço, suficiente para o desenvolvimento de forças produtivas que suprissem suas necessidades. Além disso, propunha a paz e a tolerância, a moral livre e a liberdade concreta, sem opressão do Estado ou da religião.

A proposta do autor é de que o Iluminismo seja retomado, uma vez que apresenta considerações muito importantes para a sociedade atual. Esse resgate deverá partir da indicação dos elementos estruturais do Iluminismo, traçando uma base normativa que o vincule a raízes sociais contemporâneas.

O ponto de partida, segundo Rouanet (1987), é o próprio projeto da Ilustração, definido por Kant (1774) como superação da minoridade que o próprio homem se colocou, pois apresenta os dois elementos estruturais: a razão e a crítica. Entretanto, a crítica e a razão propostas pelo novo Iluminismo não são as mesmas do século XVIII. A nova razão deve ser “capaz de crítica e autocrítica, apta a devassar em suas verdadeiras estruturas as leis e instituições, armada para desmascarar os discursos pretensamente racionais e consciente de sua vulnerabilidade ao irracionalismo” (ROUANET, 1987, p. 31).

Da mesma forma, a nova crítica também deve sofrer alterações, porque seu objeto – a atualidade – não é o mesmo da Ilustração. Assim, Rouanet (1987, p.32) destaca para a nova crítica uma modernidade madura, sob uma perspectiva neomoderna, “que nem idealiza a modernidade nem a rejeita em bloco, mas procura compreendê-la em sua unidade contraditória e a critica em sua dimensão repressiva, utilizando sempre que necessário as grades teóricas desenvolvidas pela própria modernidade”.

Há de se ressaltar ainda a necessidade de um conjunto de valores que permita o combate às distorções do presente, o que significa dizer que é preciso estabelecer um fundamento normativo para que a crítica seja verdadeiramente racional. “Sem uma ética, a crítica seria cega, anárquica e niilista” (ROUANET, 1987, p.32). Nesse aspecto, não se trata apenas de resgate, mas de uma ‘correção’ no que se considera como falha do projeto inicial do Iluminismo, cujo ápice aconteceu no século XVIII. Nas palavras de Rouanet (1987, p.32), o novo Iluminismo

Revive a crença no progresso, mas o dissocia de toda filosofia da história, que o concebe como uma tendência linear e automática, e passa a vê-lo como algo de contingente, probabilístico e dependente da ação consciente do homem. O único progresso humanamente relevante é o que contribui de fato para o bem-estar de todos e os automatismos do crescimento econômico não bastam para assegurá-lo. O progresso, nesse sentido, não é uma doação espontânea da técnica, mas uma construção intencional, pela qual os homens decidem o que deve ser produzido, como e para quem, evitando ao máximo os custos sociais e ecológicos de uma industrialização selvagem.

E prossegue, enfatizando:

O Iluminismo mantém sua fé na ciência, mas sabe que ela precisa ser controlada socialmente e que a pesquisa precisa obedecer a fins e valores estabelecidos por consenso, para que ela não se converta numa força cega, a serviço da guerra e da dominação. (...) Assume como sua bandeira mais valiosa a doutrina dos direitos humanos, sem ignorar que na maior parte da humanidade só profundas reformas sociais e políticas podem assegurar sua fruição efetiva (ROUANET, 1987, p. 33).

Ciente de sua estrutura e de base normativa, o novo Iluminismo deve vincular-se às raízes sociais contemporâneas, o que pode ser estabelecido a partir das estruturas da comunicação cotidiana, na qual é possível encontrar tanto a razão quanto a crítica. Sua importância reside no fato de que a comunicação traz implícitos os valores iluministas, em constante atualização, porque no discurso os interlocutores dispõem de autonomia

suficiente para proporcionar o diálogo, o entendimento mútuo, o saber, a verdade e a justiça. Rouanet (1987, p. 35) conclui:

Hoje como ontem, é preciso combater todas as instâncias que promovem a infantilização do homem, impedindo a realização do ideal maior da Ilustração, a maioridade, a *Mündigkeit*. No passado, o homem lutou contra a religião, que submetia o homem a poderes heterônomos. Mas o trabalho de secularização ficou incompleto, e devemos continuar combatendo as religiões profanas – as da nação, da raça, da classe, do Estado -, que engendram um fanatismo tão obscurantista quanto o que Voltaire quis combater no século XVIII.

Dessa forma, faz sentido falar sobre um Iluminismo como uma tendência intelectual que não acabou no século XVIII, mas que prevalece através dos tempos e se faz necessária na contemporaneidade, visto que ainda existem muitos aspectos dos quais o homem precisa libertar-se. Além disso, uma das bandeiras do Iluminismo, a educação, tem sofrido pressões ideológicas que afastam o homem de uma educação libertária.

1.2.1 O Iluminismo e sua influência na Literatura

Nas artes, o pensamento iluminista também apresentou sua contribuição. Bosi⁴ (1994, p.55) declara que, no século XVIII, os preceitos iluministas passam a compor um estilo voltado para “o racional, o claro, o regular, o verossímil”. Para o autor, a literatura nesse momento propõe, de um lado, o encontro do homem com a natureza representado ainda pela tradição clássica; e, de outro lado, a presença da ideologia do momento em que a burguesia culta se contrapõe aos abusos do clero e da nobreza.

Candido⁵ (1993, p.41) prefere utilizar o termo Ilustração, apresentando-o como o conjunto das tendências ideológicas do século XVIII, a saber: “exaltação da natureza, divulgação apaixonada do saber, crença na melhoria da sociedade por seu intermédio, confiança na ação governamental para promover o bem-estar coletivo”. Ainda afirma seu aspecto filosófico: “fundem-se nela racionalismo e empirismo; nas letras, pendor didático e ético, visando empenhá-las na propagação das Luzes”.

⁴ Data da 1ª edição: 1970.

⁵ Data da 1ª edição: 1959.

Para o autor, a Ilustração, o Neoclassicismo e o Arcadismo são correntes de gosto e pensamento presentes no século XVIII que se misturam com frequência para caracterizar o período. Tal pensamento pode ser expresso pela fórmula:

Arcadismo = Classicismo francês + herança greco-latina + tendências setecentistas. (...) A literatura seria, conseqüentemente, expressão racional da natureza, para assim manifestar a verdade, buscando, à luz do espírito moderno, uma última encarnação da *mimesis* aristotélica (CANDIDO, 1993, p.42).

Entende-se, assim, que, ao imitar os objetos da natureza, a arte persegue o verossímil, estreitando os laços entre o racional e o natural. É importante destacar que o projeto criador não visava apenas à cópia ou reprodução, mas à apreensão de uma verdade ideal, em que o belo configura o verdadeiro depurando-se o natural pelo filtro da razão.

Bosi (1994, p. 56) destaca a procura pelo verossímil como “denominador comum das tendências arcádicas”, embora possa ser percebido em graus diversos, já que para alguns o bom gosto reside na mediação entre o natural e o ideal; para outros o bom gosto é o resultado da justa mimese do Bom e do Verdadeiro.

Candido (1993) afirma que não só a mimese aristotélica prevalecia no Arcadismo, mas outras tendências desequilibravam esse padrão. Uma delas buscava tratar de problemas políticos e intelectuais, como forma de representação do mundo natural e social, deixando para segundo plano o deleite estético. Em função disso, justifica-se a presença da orientação didática em grande parte da literatura neoclássica, bem como a apresentação de formas ideais de convivência, que apontariam para uma reforma do indivíduo pela educação.

É oportuno lembrar o conselho de Horácio, de que a arte deveria unir o útil ao agradável, posicionamento que leva a arte a exercer um papel pedagógico. Advém dessa postura a busca pela verdade científica e pela verdade social, com destaque ao poema didático, à epístola e à sátira. Bosi (1994, p. 81) ressalta: “O Iluminismo favorecia o gosto pedagógico, ministrando o útil, enquanto cabia ao idílio árcade providenciar o agradável”. Confirma-se, assim, o posicionamento de Candido de que Arcadismo e Ilustração se misturam com frequência.

A busca pela simplicidade e a harmonia da natureza refletiu-se na literatura árcade em seus temas pastoris, fato que pode ser explicado pela necessidade de

liberdade, uma vez que evocar a vida campestre significa retomar uma vida anterior perdida, um sentimento de frustração:

Antes da Revolução Industrial e da Revolução Francesa, o burguês, ainda sob a tutela da nobreza, via o campo com olhos de quem cobiça o Paraíso proibido idealizando-o como reino de espontaneidade: é a substância do idílio e da écloga árcade. Com o triunfo de ambas as revoluções, a burguesia mais próspera tomará de vez o poder citadino, e será a vez do nobre ressentido cantar a paz do mundo não maculado pela indústria e pela vulgaridade do comércio (BOSI, 1994, p.58-59).

Verifica-se, contudo, que a exaltação à natureza não é particular apenas de um momento na literatura. Em especial para o Brasil, a valorização do rústico, da natureza, pode ser relacionada à sua condição de colônia, ressaltando o contraste cultural presente entre a aspiração à expressão literária, pela valorização do componente local, e os cânones da Europa. Em outros momentos da literatura brasileira, a natureza alcançou valor supremo, como no Romantismo e no Modernismo.

Ainda em relação ao Brasil, o século das Luzes apresentou aspectos diferenciados de outros países, destacando-se como “beato, escolástico, inquisitorial; mas elas [*as Luzes*] se manifestaram nas concepções e no esforço reformador de certos intelectuais e administradores, enquadrados pelo despotismo relativamente esclarecido de Pombal” (CANDIDO, 1993, p.63). O autor ainda menciona que, por influência de Pombal, buscou-se a renovação, o desejo de saber, a adoção de novos pontos de vista na literatura e na ciência, como forma de combater a tirania intelectual do clero.

Também deve ser ressaltado o fato de que as idéias iluministas foram fundamentais para a formação ideológica da literatura infantil, servindo aos interesses de dominação da burguesia como instrumento da escola na manipulação da criança. Diante dessa circunstância histórica, Zilberman (2003, p. 59) destaca:

Reproduz assim, de certo modo, a situação de seu leitor, não por incorporar as qualificações de menoridade ou inferioridade, mas porque, para ambos, urge o rompimento do círculo de giz da dominação burguesa que, por intermédio da ideologia da superioridade adulta, decreta sua submissão e manipula seu descrédito. Desvenda-se a utopia do gênero, que assinala, por outras vias, seu fundamento humanista e a eventualidade de uma índole progressista, voltada à abertura de novos horizontes, dentro dos quais ela pode mesmo desaparecer, assim como a condição de puerilidade atribuída a seu recebedor.

Pode-se, então, concluir que a Ilustração deixou marcas importantes na arte e, por extensão, na literatura brasileira, destacando em sua temática a realidade local, as populações aborígenes (o nativismo), a busca do progresso do país, a incorporação dos padrões europeus. Além disso, fundamenta o aparecimento da literatura infantil em um momento histórico e social que, mais tarde, tornar-se-ão obstáculos para sua libertação na busca de autonomia e realização artística.

1.2.2 O Iluminismo e sua influência na Educação

Considerando que os ideais do Iluminismo permeiam a contemporaneidade, vale ressaltar a sua participação na educação. Como já comentado anteriormente, o Iluminismo defendia uma escola como lugar de conhecimento, onde o indivíduo seria preparado para viver numa sociedade transformada pelo progresso resultante do avanço da ciência. Tal pensamento é apresentado da seguinte forma por Candido (1980, p. 85):

A partir do século 18 as ideologias do progresso forjaram a imagem de um homem perfectível ao infinito graças à faculdade redentora do saber. Era como se a mancha do pecado original pudesse ser lavada e o paraíso, em vez de ter existido no passado, passasse a ser uma certeza gloriosa do futuro. O século 19 se embalou na ilusão de que quando a instrução fosse geral acabariam os 'males da sociedade', - como se ela pudesse substituir as reformas essenciais na estrutura econômica e social que, estas sim, são requisito para se tentar a melhoria da sociedade e, portanto, dos homens.

Verifica-se, desse modo, que o ideário da instrução iluminista foi além do século XVIII, influenciando o pensamento educacional do século XIX, que transferiu para a educação a tarefa de outras instituições sociais. Fica claro que houve uma distorção do que estava sendo proposto e o que realmente aconteceu, visto que o saber acabou sendo privilégio de poucos e sempre a serviço de uma elite dominante.

Um exemplo dessa forma de manipulação, citado por Candido (1990), aconteceu no processo de independência política dos países da América Latina, que acreditaram que o saber, em especial proveniente da Europa, do colonizador, deveria orientar o futuro das jovens nações. Entretanto, "estas convicções e atitudes de cunho acentuadamente ideológico tiveram, ao contrário, a consequência de fechar e restringir

a iniciação na cultura intelectual, bem como o seu uso social e político”. (CANDIDO, 1990, p. 91)

Uma das explicações para esse fato reside na importância que esse saber, como parte de um sistema de dominação imposto pelo colonizador, marcou grandemente aspectos como língua, religião e valores morais. Essa imposição acaba apontando para uma contradição na ideologia ilustrada para a América Latina, em função das condições locais. Afirma Candido (1999, p. 92) que:

Sendo imposição, ela deixa claro que se tratava realmente de dominação, e explica por que a ilustração latino-americana foi uma tendência dilacerada, cuja dimensão utópica pressupunha a felicidade geral por meio do saber redentor, e cuja dimensão prática redundou na sua restrição aos grupos e classes dominantes, que o utilizavam como instrumentos de poder. Os colonos que fizeram a independência conservaram este estado de coisas, apesar da sinceridade retórica dos pronunciamentos, porque mantiveram o sistema de castas e das formas tradicionais de espoliação econômica.

Tal situação se manifesta na questão escolar, tanto no nível superior quanto no nível fundamental; basta observar como o sistema educacional, em especial no caso do Brasil, evoluiu após sua independência política.

No período colonial, não havia escolas de nível superior. As primeiras instituições apareceram após a vinda de D. João VI para o Brasil, sob a orientação militar. Os cursos existentes – Direito, Medicina e, depois da República, Engenharia – destinavam-se à formação de quadros para dirigir o país e atender às necessidades essenciais.

No período republicano, o número de instituições superiores cresceu e já havia a preocupação com a formação de profissionais destinados a outras áreas que não mais a direção política do país. Já por volta de 1920, houve uma pressão da classe média pelo ensino laico, moderno, prático e a criação das primeiras universidades. A partir de 1930, essas exigências indicavam para uma democratização do sistema escolar. Candido (1999, p.93) destaca:

Pode-se dizer que as camadas dominantes diversificaram a formação de seu pessoal e alargaram o recrutamento, abrindo canais para novos setores da classe média, oriundos sobretudo da imigração e da urbanização. Estas foram as grandes beneficiárias, no ensino secundário e no superior. Mas o povo continuou excluído, mesmo do nível primário (...).

Com efeito, após a Segunda Guerra Mundial, movidas pelo progresso industrial, as camadas médias alcançaram mais facilmente o ingresso à universidade. Por sua vez, a universidade passou a apresentar uma diminuição na qualidade do ensino, como resultado de práticas governamentais que procuravam, de um lado, eliminar o analfabetismo e, de outro lado, facilitar o acesso ao nível superior, pela redução dos requisitos de ingresso e a abertura de novas instituições deste nível de ensino.

Aranha (1996) afirma que a industrialização crescente da sociedade contemporânea exigia que se ampliasse a rede escolar, a fim de que o aluno fosse preparado para o novo, de modo que a adequada escolarização pudesse promover a ascensão social. De acordo com Cunha (2001, p.87), “a escola era vista como espaço privilegiado para a inserção do ímpeto transformador; uma escola transformada, evidentemente, uma educação nova, como se pôde ver no Manifesto dos Pioneiros de 1932”.

A idéia de inovação encontra no Renascimento os seus antecedentes, conforme salienta Aranha (1996), como as críticas feitas por Rabelais à escola autoritária. Há de se destacar também a importância de Rousseau (século XVIII) que precedeu uma descentralização da figura do professor, colocando a criança no eixo do processo pedagógico.

As teorias surgidas no final do século XIX e começo do século XX forneceram as bases para as teorias da inovação escolar. Parte dessas teorias nasce do ideal iluminista, pelo fato de que o Iluminismo defendia a “exaltação do poder da razão que levaria o homem a conquistar a ‘maioridade’ como ser autônomo” (ARANHA, 1996, p.169). Entretanto, também há o posicionamento contrário, buscando recuperar valores vitais que estavam esquecidos. Destacam-se as críticas de Nietzsche (visa recuperar as forças inconscientes, vitais, instintivas, subjugadas pela razão durante séculos) e de Freud (compreensão da natureza sexual da conduta e a questão do inconsciente).

Tal situação aponta para a contradição dos princípios ilustrados presente na questão educacional brasileira, sem, contudo, desmerecer o potencial social da educação escolar. Candido (1999, p. 94) afirma que “o Brasil possui uma elite intelectual de alta qualidade e muitas instituições de ensino cujo padrão é de franca excelência. Por isso, a sua produção científica, literária, artística é intensa e valiosa”.

Esta afirmação reitera o fato de que o homem é capaz de encontrar solução para muitos de seus problemas, sinalizando mais intensamente para um progresso construído cotidianamente, a partir de certas condições econômicas, sociais e políticas. Assim,

confirma-se a questão de que o saber sozinho não é capaz de resolver os problemas, embora seja requisito fundamental para tal. Nas palavras de Candido (1980, p. 86),

O progresso requer, para se realizar de fato e não num aparente ‘desenvolvimento’, as reformas de estrutura econômica e social, das quais a instrução é ingrediente, podendo-se até observar o contrário da posição *ilustrada*: em vez da instrução fazer as transformações, freqüentemente as transformações políticas e sociais é que tornam possível o desenvolvimento da instrução (...).

Com efeito, verifica-se que as mudanças políticas e econômicas estão na base do desenvolvimento educacional e cultural, visto que é necessário que haja condições mínimas de bem-estar objetivo para que se alcance o bem-estar subjetivo. Também é possível concluir, como Rouanet (1987), que os ideais iluministas não morreram, mas permanecem sob uma nova roupagem, assumindo novas posturas normativas e crítica atualizada frente aos problemas que se apresentam no momento.

É importante ressaltar que neste trabalho a preocupação está em investigar a presença dessa nova vertente do Iluminismo em obras de Monteiro Lobato, um dos maiores escritores do gênero, considerado o pai da literatura infantil brasileira. A investigação parte do pressuposto de que há uma ligação entre o gênero e o Iluminismo, considerando que os dois são criações do século XVIII e resultados da ascensão burguesa, que provocou mudanças estruturais na sociedade. É igualmente importante destacar que o sistema educacional brasileiro, mais especificamente o movimento da Escola Nova, recebeu influências dessa corrente de pensamento.

O Movimento da Escola Nova surgiu no final do século XIX, mas só começou no Brasil no século XX, com reformas esparsas de ensino, tendo suas idéias expressas de modo claro no Manifesto dos Pioneiros da Educação, que representou uma tomada de consciência da defasagem existente entre educação e as exigências de desenvolvimento. O manifesto surgiu em uma época de conflito entre adeptos da escola renovada e os católicos conservadores, detentores do monopólio da educação elitista e tradicional (ARANHA, 1996).

Com base nesta disputa, o movimento escolanovista apresentava como meta a superação da pedagogia da essência (a necessidade de educar o homem submetendo-o a valores e dogmas tradicionais) pela pedagogia da existência (o indivíduo visto como ser único e diferenciado que vive e interage com o mundo que o cerca que, por sua vez, é dinâmico, não pára, está sempre se modificando).

Há de se destacar a relação estabelecida entre educação, épocas e sociedade, visto que “a educação varia sempre em função de uma concepção de vida, refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade” (GHIRALDELLI, 2003, p.33). Assim sendo, o Manifesto propunha como princípio filosófico a queda dos modelos tradicionais que perpetuavam a estrutura de classes e a artificialidade do ensino, instaurando uma educação nova, não-artificial, pragmática, levando a educação para além dos limites de classes, sendo preparatória de uma hierarquia democrática, composta por capacidades presentes em todos os grupos sociais.

Quanto à política educacional, o Manifesto de 32 tratou de 3 importantes temas: a educação como função essencialmente pública; a questão da escola única; e a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e co-educação. Tais temas revelam que a educação coloca-se como ponto fulcral para a construção de uma sociedade democrática, visto que sugere a união de Estado e família em torno da educação, acessível a todos, indiscriminadamente. Ainda em relação à política educacional, o Manifesto considerou a autonomia da função educacional, a unidade da função educacional e o problema da descentralização.

Sobre o processo educativo, o Manifesto apresentou alguns princípios das relações pedagógico-didáticas, destacando o fato de que o professor deveria conhecer o educando e oferecer a ele um ambiente favorável ao intercâmbio de reações e experiências. Caberia à criança aprender seguindo a sua lógica e não a lógica do adulto, isto é, as programações oferecidas pela Escola Nova deveriam respeitar o desenvolvimento psicológico, os interesses e as aptidões das crianças (GHIRALDELLI, 2003).

Para a nova perspectiva, conforme afirma Aranha (1996), a criança passa a ser o centro do processo educacional, sendo necessário levar em conta sua natureza psicológica, que determina a escolha dos conteúdos, buscando satisfazer sua curiosidade infantil, sem cercear sua espontaneidade, de modo que o professor torna-se apenas um facilitador da aprendizagem.

Como forma de superar o intelectualismo da escola tradicional, o movimento propõe o princípio do “aprender fazendo”, exigindo para tanto que as abstrações resultem da experiência do próprio aluno. Nas palavras de Aranha (1996, p. 168), “Se o processo do conhecimento é mais importante do que o produto, o conteúdo que é o objeto da aprendizagem precisa ser compreendido e não decorado”. Para a autora, “é

preciso educar para o improvável, para o novo, daí ser necessário preparar para a autonomia” (ARANHA, 1996, p. 168).

Como é importante partir do concreto para o abstrato, estimulam-se as pesquisas e as experiências, privilegiando uma pedagogia da ação. Isso significa que novas metodologias também devem fazer parte desta inovação, de modo que as escolas deveriam equipar-se com laboratórios, oficinas, hortas e até imprensa, não desprezando ainda os jogos que passam a constituir-se atraentes facilitadores da aprendizagem (ARANHA, 1996).

Segue a mesma linha de pensamento a proposta do pragmatismo, tendência filosófica que também inspirou o Manifesto, ao privilegiar a prática e a experiência em oposição ao conhecimento puramente contemplativo. Para Dewey (*apud* ARANHA, 1996, p.169), principal representante do pragmatismo, “o conhecimento é uma atividade dirigida e não tem um fim em si mesmo, mas está voltado para a experiência”, de modo que se subentende uma crítica severa ao intelectualismo e à ênfase na memorização, típicos da escola tradicional.

Cunha (2001) destaca que as idéias de Dewey foram divulgadas no cenário nacional por Anísio Teixeira, que defendia a premissa de que escola, sociedade e progresso científico não podem assumir formas estáticas e definidas, visto que a sociedade em constata mudança abre a possibilidade para a discussão, a reflexão e amplo debate em favor da coletividade. Nesta sociedade, a escola deveria ultrapassar o nível descritivo dos fenômenos e tratar de situações que envolvessem problemas práticos, a fim de favorecer a pesquisa, a reflexão e a discussão.

O autor ainda menciona o fato de que o movimento escolanovista se desenvolveu em um quadro marcado pelo avanço capitalista, cuja ênfase residia na necessidade e urgência de aceitação da ordem estabelecida. Desta forma, o pensamento educacional brasileiro também foi marcado por um escolanovismo taylorista e funcionalista, que, em função da idéia de progresso inevitável, promovia a redução dos fins educacionais à assimilação dos meios sugeridos pelas revelações científicas (CUNHA, 2001).

Desta forma, o pensamento educacional brasileiro assimilou tendências diversas, sempre tendo em mente o desenvolvimento tecnológico e científico como promotor de transformações sociais, cuja finalidade era o bem-estar coletivo. Entretanto, não foram consideradas as contradições presentes tanto entre as tendências assimiladas como na própria estrutura social brasileira.

Verifica-se, então, que os ideais iluministas não se extinguiram com o século XVIII, mas encontraram caminhos distintos, quer nas artes, quer na educação, para continuar a luta pela maioria do homem. Entende-se, como bem afirma Rouanet (1987), que o embate que se trava hoje em torno dos direitos humanos e da cidadania é fruto da permanência desses ideais ao longo do tempo.

É bom frisar, finalmente, que, ainda que não seja de modo explícito, a linguagem artística possibilita ao homem emancipar-se, uma vez que, por meio da obra de arte, ele pode experimentar ou vivenciar emoções que produzam, no cotejo com a realidade, o amadurecimento. Observa-se, assim, que o ideal artístico presente no século XVIII, que pregava a união entre o útil e o agradável, permaneceu sob diferentes nuances, visto que a arte é emancipadora e libertária.

2. A LITERATURA INFANTIL – ENTRE O ESTÉTICO E O PEDAGÓGICO

Neste capítulo, pretende-se apresentar uma visão geral da literatura infantil, tomando como ponto de partida a sua origem no século XVIII como ponto fundamental para compreender a ligação que decorre entre o gênero, o Iluminismo e a escola. A compreensão desse fato possibilita a reflexão sobre a constituição de uma literatura infantil brasileira e a investigação acerca da tensão entre pedagógico e estético, destacando o fato de que o momento histórico e social, tanto do aparecimento da Literatura Infantil quanto de sua manifestação no Brasil, apresenta relações de correspondência.

2.1 O SURGIMENTO DA LITERATURA INFANTIL

O aparecimento da Literatura Infantil no século XVIII deu-se em função de quatro causas: a ascensão da família burguesa, o novo status conferido à infância, a associação com a pedagogia e a reorganização da escola.

Zilberman e Magalhães (1984) salientam que, diante do contexto da Revolução Industrial, a família demonstra uma evolução em relação ao modelo de família da Idade Média, cujos valores centravam-se na manutenção da propriedade por meio da transmissão por herança, fato que engrandece os laços de parentesco. Mas, a partir do século XVII, com a centralização do poder em torno de um governo absolutista, os grupos de parentescos se enfraqueceram. Foi preciso formar uma aliança entre o Estado Moderno (governo absolutista) e a família burguesa (capitalista), a fim de promover uma ideologia firmada no individualismo, na privacidade e na promoção do afeto.

Observa-se, segundo Zilberman e Magalhães (1984), na Inglaterra e na França do século XVIII, diferentes modos de valorizar a criança, mas nos dois países a edição de tratados de pedagogia escrita por protestantes teve grande contribuição, pois trouxeram para o centro das reflexões questões relacionadas à infância. Na verdade, houve uma mudança no modelo familiar, que busca a preservação dos filhos, provocando uma ascensão da mulher no ambiente doméstico.

Vale ressaltar que a figura materna foi valorizada de forma mais visível na família burguesa; na classe proletária isso não aconteceu em função da necessidade de sobrevivência, o que levou ainda ao abandono das crianças nas creches ou ao trabalho precoce. Isso quer dizer que tal valorização acontece apenas em relação à organização do lar, mas não atinge a esfera pública.

O modelo familiar burguês não alcançou universalidade, pois manteve a divisão social, convergindo para o interesse do Estado Moderno, além de ter contribuído para o isolamento da criança do mundo adulto e da realidade exterior. Diante disso, coube à escola assumir duplo papel: o de introduzir a criança na vida adulta, e, ao mesmo tempo, o de protegê-la contra as agressões do mundo exterior. A escola passou a atuar de forma complementar à família; ambas funcionando como espaços de mediação entre a criança e a sociedade.

Daí decorre a ligação natural da literatura infantil que surgia, a escola e a concepção utilitarista dada ao texto literário para crianças. Sobre o assunto, Zilberman e Magalhães (1984, p.22) afirmam que a literatura infantil “assume traços educacionais, fazendo-se útil à formação da criança e capturando-a efetivamente ao transformar o gosto pela leitura numa disposição para o consumo e para a aquisição de normas”. As autoras destacam também que a importância da literatura infantil está na sua duplicidade: sob a ótica do adulto, ela assume caráter pedagógico; sob o ponto de vista da criança, transforma-se num meio de acesso ao real.

Com efeito, se a criança tem necessidade de um meio que lhe proporcione acesso ao real, e seja exterior a ela, a literatura pode preencher esse espaço ainda vazio, como bem salienta Zilberman (2003), por não ter condições ainda de ordenar suas vivências. A pedagogia não pode fazer isso nem os ensinamentos escolares, mas torna-se perfeitamente possível pela literatura que oferece à criança, por meio da história, as relações presentes na realidade, tendo como mediadora a linguagem com função de conhecimento.

Por essa razão, a literatura infantil contraria uma certa pedagogia. Zilberman (2003, p. 46) destaca: “Sua atuação dá-se dentro de uma faixa de conhecimento, não porque transmite informações e ensinamentos morais, mas porque pode outorgar ao leitor a possibilidade de desdobramento de suas capacidades intelectuais”.

Nesse sentido, pode-se trazer a afirmação de Candido (1972) de que a literatura apresenta três funções: a psicológica, satisfação da necessidade de ficção e fantasia; a formativa, não segue a pedagogia oficial, mas busca contribuir na formação da

personalidade, agindo indiscriminadamente na própria vida, como forma de educar, mostrando a vida como ela é; e a função de conhecimento do mundo e do ser, visto que não pode desvincular-se das fontes inspiradoras no real, visando assim a uma autonomia de significação.

Desta forma, a literatura infantil vive um mundo de contradições. Busca satisfazer à necessidade de ficção e fantasia da criança, mas precisa conter-se num mundo verossímil, onde a imaginação só se justifica através de técnicas e recursos particulares, como o faz-de-conta. Ainda cabe dizer que, ao retratar uma realidade possível, o texto literário para crianças pode cair no didatismo, cuja função principal é perpetuar o sistema dominante.

Sobre a questão da contradição entre realismo e fantasia presente na literatura infantil, Zilberman (2003) salienta que essa dificuldade reside na diversidade de tratamentos que a sociedade proporciona às crianças. Embora a criança do século XVIII tenha alcançado determinado status, ainda foi possível detectar uma ruptura nesse processo: a diferença de classes permaneceu – de um lado, a criança burguesa, que era preparada para assumir uma posição de comando; e de outro, a criança da classe operária, que precisava ser amparada e tornar-se mão-de-obra necessária ao desenvolvimento previsto.

Na mesma direção, tem-se a afirmação de Perrotti (1986, p. 16):

A literatura para crianças e jovens apresentou-se quase sempre munida de um discurso que visava em primeiro lugar a atuar junto ao leitor, no sentido de integrá-lo à ordem social dominante. Não se tratava, portanto, de mero processo de assimilação social, mas de um discurso classista, identificado com as forças sociais dominantes.

Mais uma vez convém retomar as palavras de Candido (1976), ao afirmar que é preciso observar as relações sociais para entender quais juízos estão presentes no momento de criação daquela obra, para, a partir desse fato, poder estabelecer uma análise mais complexa da obra. Por extensão, o estudo das relações sociais é de suma importância para compreender o aparecimento da literatura infantil, fato que passa pela valorização do escritor e a constituição do público leitor.

De acordo com Borelli (1996), a formação de um mercado editorial tem início em meados do século XIX, quando se segmenta em torno de públicos particulares. O público infantil e juvenil passa a fazer parte desse mercado com as modificações nos

métodos de ensino e o uso de livros no universo escolar, mas a fabricação de livros escolares é bastante precária até as duas décadas finais do século XIX.

Nesta época, no Brasil, as editoras existentes – Paula Brito e Garnier – publicavam romances-folhetins, que, posteriormente, também apareceram sob forma de livros. Mas foi com a incorporação da criança e do jovem nesse mercado que outras editoras, como a Laemmert, a livraria Quaresma, a Weiflog e a Monteiro Lobato & Companhia, posteriormente Companhia Editora Nacional, receberam um forte impulso.

Ganha destaque, nesse momento, o movimento editorial brasileiro, que tinha, até então, grande parte das obras publicadas em Portugal. Entre as décadas de 20 e 40, porém, o Brasil assistiu a muitas transformações que contribuíram para que uma literatura infantil brasileira propriamente dita surgisse. Graças ao atrelamento entre os interesses do Estado e as instituições que o serviam, tanto a literatura infantil como a cultura popular expandiram-se.

O primeiro passo foi em direção à escola. Segundo Arroyo (1990, p. 198), são três os grandes livros de literatura escolar brasileira: *Através do Brasil*, de Manuel Bonfim e Olavo Bilac; *Saudade*, de Tales de Andrade; e *Narizinho Arrebitado*, de Monteiro Lobato. Apesar de aparecer como “literatura escolar”, o livro de Lobato possui “características de uma literatura capaz de transcender o simplesmente pedagógico, a obra de intenção didática ou educativa”, que não estavam presentes nos outros dois livros. Para Arroyo, a obra de Lobato serviu de fundamento para a verdadeira literatura infantil brasileira pelo apelo à imaginação em sintonia perfeita com o ambiente nacional, valendo-se de renovação temática e lingüística.

Yunes e Pondé (1988) salientam que o texto literário para crianças alcança, na década de 20, um momento de renovação, fugindo de seu caráter pedagógico vinculado em sua origem ao surgimento da burguesia e ao crescimento do hábito de leitura. Por causa dessa ligação, estabelecer uma separação entre literatura escolar e literatura para crianças constitui-se uma tarefa difícil, pois, de maneira geral, existe uma atitude social que concebe a literatura para crianças como instrumento de formação. Perrotti afirma:

A concepção de literatura infantil que vigoraria no Brasil seria, portanto, a concepção utilitarista já em vigor na Europa, mas ampliada pela contaminação criada pela “condição colonial”. Em outras palavras, como faltasse no Brasil material de literatura para crianças, a “literatura escolar” funcionou enquanto modelo do que seria essa literatura. (PERROTTI, 1986, p. 59)

A afirmação de Perrotti revela que no Brasil, em face da herança colonial, havia um atraso que precisava ser vencido e esse desejo de superação tornava favorável a ligação, quase que indissolúvel, entre literatura para crianças e pedagogia. Por meio de uma valorização da escola e da literatura infantil, a sociedade buscava consolidar uma mudança em busca da modernização. As transformações alcançadas possibilitaram o surgimento de um público consumidor virtual, resultado também de um projeto mais amplo de alfabetização realizado e liderado por intelectuais, políticos e educadores.

Essas mudanças também podem ser observadas pelas obras que circulavam no país; editadas principalmente em Portugal, elas se reduziam a traduções ou adaptações de contos clássicos correntes na Europa, cuja característica principal consistia numa adaptação de linguagem. Lobato também realizou traduções e adaptações, entretanto, tais obras distinguem das citadas anteriormente porque buscam aproximar o leitor dos fatos narrados, por meio de estratégias como a contação de história, como se observa em *História do Mundo para crianças e Peter Pan*.

Nesse momento, também há de se destacar que os autores responsáveis pelas publicações estavam muito próximos do ambiente escolar; eram pedagogos, professores, jornalistas renomados. Grande parte das obras era destinada a livros de leitura das séries iniciais; daí seu caráter utilitarista, servindo ao propósito de cultivar valores cívicos e morais.

Havia, portanto, interesses mútuos. De um lado, a escola e seus leitores mirins; de outro, o Governo e seus projetos de modernização e incentivo à leitura. Sobre o assunto, Lajolo e Zilberman (1984) destacam o fato de que tais interesses forneceram aos escritores para crianças temas e posicionamentos, permitindo que adentrassem a rede escolar, cujo número de estudantes havia sido ampliado.

2.2 LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA

Nos primeiros anos do século XX, a literatura infantil ainda caminhava marcada pelo transplante de temas e textos europeus adaptados à linguagem brasileira. Logo depois, na década de 20, aconteceu uma renovação, atendendo aos apelos da necessidade de livros brasileiros para crianças brasileiras. Diante disso, a temática do nacional foi amplamente adotada. Perrotti destaca:

A brasilidade é atitude que os autores pretendem impor ao espírito do pequeno leitor que no futuro deverá zelar pela Pátria. E o próprio Lobato é atingido por essa preocupação, ainda que sua obra consiga superar, nos textos propriamente literários, o didatismo pragmático presente em seus antecessores. (PERROTTI,1986, p. 60)

Pode-se entender que também em Lobato é possível encontrar marcas de um projeto de brasilidade, mas, por outro lado, salta aos olhos em suas obras aquele componente lúdico que eleva a literatura e subjuga a pedagogia. O trabalho de Lobato com os livros para crianças e jovens impulsionou a literatura infantil brasileira, agregou autores consagrados da literatura não-infantil e promoveu intensamente a leitura, numa tentativa pioneira de desvincular a literatura dessa concepção utilitarista, conferindo ao texto literário para crianças uma valorização estética.

Um olhar sobre a história da literatura infantil no Brasil mostra que Lobato foi realmente um divisor de águas. Antes dele, a literatura infantil era marcada por uma necessidade de formar, de educar, que conferia à obra um caráter pedagógico que era posto acima de qualquer qualidade estética. Desde a matéria a ser narrada até a linguagem utilizada, tinha-se em vista artifícios para ensinar.

Essa relação advém do público a que a literatura infantil se destina – o leitor imaturo em fase de aprendizado, razão suficiente para fazer dessa literatura um agente de transmissão de valores às novas gerações. A mudança dessa concepção teve início, primeiramente, com a preocupação de alguns autores com a distância entre o português falado no Brasil e o que era veiculado nos livros editados em Portugal, levando-os a “retraduções”, pois os valores estavam presentes no código lingüístico, o que exigia uma mudança para garantir a compreensão do que se queria veicular. Com Lobato, essa tentativa assumiu feição de mudança mais profunda, de acordo com a afirmação de Coelho (2000, p.149):

No novo panorama cultural daquele início de século, o livro de Lobato vinha abrir um novo caminho literário. Superava os esquemas tradicionais e, “sem revolução”, isto é, sem tentar derrubar os velhos valores e preconceitos, por meio de “escândalo” público, acabou por abalá-los por meio do riso, do ludismo, da inteligência construtiva. Através dos anos e de dezenas de novos títulos, Lobato foi conscientemente aprofundando suas invenções do “novo” e tornando suas histórias cada vez mais modernas, mais “sintonizadas” com o novo mundo que o progresso trazia para o século XX.

Arroyo (1990) destaca o fato de a obra de Lobato ter surgido no ambiente escolar como uma imposição do momento e do desenvolvimento histórico da literatura infantil. Apesar de destinada a escolares, seu conteúdo contraria essa premissa mostrando o lúdico sobrepondo-se ao didático. Depois do sucesso de *Narizinho arrebitado* e de outras publicações do gênero, Lobato reformulou algumas histórias, lançando-as em um único volume intitulado *Reinações de Narizinho*.

Zilberman e Lajolo (1993) afirmam que, após o sucesso de *Saudade e Narizinho arrebitado*, as editoras mostraram grande interesse pelo gênero, mas, mesmo assim, o êxito alcançado não atingia a imagem de seus autores. O estímulo para escrever para crianças e jovens voltava-se para o mercado escolar, exigindo dos escritores uma adequação ao ambiente e às imposições escolares.

As autoras salientam que a ampla expansão da literatura infantil esteve cercada por efeitos de alterações sofridas em vários campos da sociedade. O desejo desenvolvimentista muito contribuiu para a implantação do capitalismo industrial brasileiro, que, economicamente, favorecia a consolidação da indústria local de livros, com agilização da produção e circulação das obras; politicamente, esses interesses, somados à expansão da ideologia nacionalista, forneciam os temas e as posições favoráveis à introdução dos escritores na rede escolar, já ampliada. Do ponto de vista estético, a linguagem modelar deu lugar à coloquial, à popular, à atual, bem ao gosto dos modernistas da década de 20.

Instaurava-se, assim, um novo limiar para a literatura infantil brasileira, apesar de que sua força manteve-se entre as décadas de 20 e 30, caindo, nas duas décadas seguintes, numa fase menos dinâmica: ainda que se utilizassem técnicas novas de escrita, nada mais faziam que reforçar os valores conservadores. Sobre a literatura do período, Coelho (2000, p. 128/129) destaca:

Nessa produção inicial, voltados para o cotidiano (e sem se limitarem a um realismo estreito e meramente documental, como havia acontecido no passado), esses escritores fincam os pés na realidade do dia-a-dia (ou da história a ser resgatada) e se entregam aos desafios da fantasia, da imaginação, do sonho e dos altos ideais, valorizando acima de tudo o 'viver' como uma grande aventura, que se repete através do tempo.

Nas décadas de 50 e 60, com a expansão do mercado audiovisual, prevê-se o fim do limiar, com a sua substituição por gravações e videotapes. Todas essas etapas de transformações sociais permitiram que a literatura infantil, nas décadas de 70 e 80, se

tornasse novamente fecunda, apresentando uma fusão de linguagens, ritmos e perspectivas que confirmaram a importância de se estabelecer uma relação de prazer, de descoberta e de conhecimento entre a criança e as coisas e seres que a rodeiam. Desta forma, a dicotomia realidade/imaginação torna-se o ponto de convergência para diversas posturas. Para Coelho (2000, p. 132),

Essas diferentes posturas podem ser detectadas em linhas narrativas como a do ‘realismo cotidiano’ (registrado de modo crítico, lúdico ou documental) e a do ‘realismo mágico’ (no qual a realidade concreta e o imaginário se misturam). Em diferentes estilos, formas ou linguagens (principalmente a da ‘imagem’, a visual), a invenção literária nos anos 70-80 oferece ao pequeno leitor histórias vivas e bem-humoradas que buscam diverti-las e ao mesmo tempo torná-las consciente de si mesmas e do mundo com que devem entrar em relação dinâmica e afetiva.

Assim, respeitando as mudanças sociais, políticas e econômicas, a literatura infantil foi também se transformando; contudo, o seu caráter de literatura destinada a um público em especial acabou confirmando a escola como o espaço privilegiado para a divulgação e a circulação desse objeto.

Lajolo e Zilberman (1991, p. 160) afirmam que o alinhamento da literatura infantil e juvenil ao mercado ocorreu entre os anos 60 e 70, quando se investiu mais na produção cultural, abrindo-se frente a dois tipos de mercado:

No primeiro caso, a cristalização e ampliação de um mercado rendoso e pouco exigente, sensível a expedientes de divulgação que exploram a dependência entre a literatura infantil e a escola, favorecem a repetição de velhas fórmulas e exige do escritor uma periodicidade de lançamentos que talvez seja incompatível com a criação artística, nos moldes em que ela é concebida na literatura não-infantil. Em consequência, surgem os livros em série, a insistência em velhos enredos tomados à tradição fantástica, ao folclore e à novela de aventuras. São os recursos de que escritores e editores lançam mão para preencher a cota de livros que o mercado infantil é capaz de absorver. Enquanto renovação, a literatura infantil dos anos 60 e 70 assumiu traços que a aproximam tanto de uma certa produção literária não-infantil contemporânea, quanto a fazem recuperar o atraso, incorporando conquistas já presentes na literatura não-infantil desde o Modernismo de 22.

São muitas as formas que o texto de literatura infantil busca para romper as limitações impostas pelo percurso escolar e o compromisso pedagógico, como a adesão à temática urbana para a denúncia da crise social brasileira, a adesão a gêneros como a história policial, a ficção científica e a incorporação do universo fantástico, a forte presença da poesia literária, lúdica e especulativa.

Mesmo com novos campos em franca consolidação, a literatura infantil, e também a juvenil, ainda esbarra em um antigo problema: “(...) sua circulação continua dependente da instituição escolar e, com mais nitidez do que em outros gêneros, os livros infantis constituem um produto em torno do qual giram sólidos capitais” (LAJOLO e ZILBERMAN, 1991, p.162). Assim, visto que essas obras têm no público escolar o seu mercado constituído, deve-se pensar na aceitação delas pelo público, mas antes disso pelas escolas. Trata-se da segmentação de um mercado editorial, voltado para um público específico. A escola representa o espaço de captação para a criação de uma literatura adequada para crianças e jovens, ao mesmo tempo em que é também espaço de divulgação e manutenção dos seus próprios valores.

Mas, nem com toda a modernização iniciada por Lobato, a literatura infantil desvinculou-se do contexto escolar. Antes, a cada inovação, ou reforma, do sistema de ensino, fica evidente a necessidade de formação do leitor e a via de acesso à leitura ainda é a escola.

Muitos dos leitores de Lobato aprenderam com seus livros e tornaram-se escritores de literatura infantil, apaixonados pelo universo da criança, onde a divisão entre ficção e realidade é muito tênue. Foi com essa geração de autores, denominados de “Filhos de Lobato”, que a literatura alcançou grande expressão, atingindo o interesse do meio acadêmico, o que proporcionou maior reflexão sobre os aspectos ligados a ela.

2.3 O DISCURSO DA LITERATURA INFANTIL

São muitas as referências que se pode evocar quando se busca falar da tensão que existe no texto de literatura infantil. Ana Maria Machado (1999) já destacou que o texto literário infantil é carregado da ideologia dominante, razão pela qual seu discurso não é neutro, mas projeta os anseios da sociedade em relação ao que se pretende veicular. Alia-se a esse fato o processo de desenvolvimento do mercado livreiro, que passou a dar às obras um tratamento de mercadoria.

Em decorrência disso, segundo a autora, os livros para crianças caíram em duas armadilhas: o mercado escolar e o mercado de massas. Chega-se, então, à conclusão de que o texto literário cujo destinatário era a criança estava sujeito, de um lado, à dominação do tecido social que levava o escritor a selecionar o que se podia mostrar e,

por outro lado, o curso natural da criação era desviado para atender às necessidades do sistema escolar vigente.

Ainda a mesma autora afirma que a ideologia está presente em toda parte, não apenas nos livros infantis, razão pela qual as crianças ficam expostas a ela em outros objetos culturais. Importa também destacar que, uma vez que não se pode fugir desse aspecto, para superar tal situação é necessário que a literatura seja formadora e não utilitária, salientando-se, então, o que Candido (1972) propõe como função da literatura de modo geral, ao oferecer ao indivíduo dados suficientes para promover sua emancipação.

Outra importante reflexão a ser apresentada é a distinção entre o que é útil e o que é utilitário. Carvalho (2004) afirma que definir o utilitário, de modo geral, é muito simples, mas quando se volta para o conceito acerca da literatura, torna-se mais complexo, visto que é preciso considerar fatos históricos, estéticos, educacionais e ideológicos. A autora afirma:

“Dulce” e “utile” são expressões latinas que remetem às teorias de Horácio e Aristóteles, até hoje utilizadas pelos teóricos da literatura, constituindo-se em dois princípios fundamentais da arte literária. A literatura seria, então, ao mesmo tempo, doce e útil, prazer e conhecimento, diversão e saber, princípios que se complementam e se harmonizam quando se trata de uma obra de arte (CARVALHO, 2004, p. 35).

Assim, entende-se que deveria haver um equilíbrio entre essas duas forças, para que o útil não venha ser posto em evidência, tornando o discurso literário pragmático, isto é, a literatura torna-se utilitária quando põe em destaque uma intenção prática, que não a gratuidade da arte.

Perrotti (1986, p. 28) menciona que o utilitarismo esteve presente na origem da literatura infantil, porque servia aos interesses de poder da burguesia ascendente, passando a ser um veículo de “propaganda de um estilo de vida”. Para o autor, a obra de arte possui características próprias que não se confundem com o discurso utilitário, pondo em destaque o fenômeno da linguagem artística que não se deixa confundir com a linguagem da dominação. Diante de tal posição, o autor afirma:

Assim, ainda que a finalidade da literatura seja a de comunicar conteúdos que libertariam o leitor pelo desvelamento das estruturas de alienação que o enredam, o discurso literário teria sempre, apesar da instrumentalidade que seria sua condição e finalidade, uma medida mágica, gratuita que o aproximaria do

jogo primitivo, realizado pela criança em sua aproximação com a linguagem em geral (PERROTTI, 1986, p. 35).

Considerando-se que a literatura infantil brasileira tomou como caminho primeiro a escola, seria natural verificar a presença de uma intenção prática no trabalho de escritores para crianças e jovens. Vale, contudo, lembrar que a medida do utilitário deve subordinar-se ao estético, característica que põe em destaque o trabalho de Lobato, que foi o precursor da inovação lingüística nos livros para crianças. Ele buscou inovar não só na linguagem, mas na condução da história, sabendo discernir entre o estético e o utilitário. Nesse aspecto, Perrotti (1986, p. 61) destaca que Lobato “atuou exatamente como uma fratura no nível que até então unificava tudo o que se produzia para a criança e o jovem no país, em termos de literatura: o discurso utilitário”.

Há de se destacar que, de acordo com a obra de Lobato, é possível superar o utilitarismo da literatura por meio do estético e quando isso acontece, o resultado são obras que superam a intenção prática, trazendo prazer ao leitor. Assim, Lobato abriu caminho para que outros escritores pudessem trilhar pelos mesmos caminhos, possibilitando uma evolução na literatura infantil brasileira, passando a ser vista como arte. Perrotti (1986, p. 79) conclui essa idéia da seguinte forma:

Não se constroem obras de arte “sem imaginação, sem estilo, sem idéias”, sem uma “linguagem maleável e viva”. A invenção estética é condição que se impõe à literatura para crianças e jovens, ainda que esta deva levar em conta a especificidade de seu “público”, como de resto faria toda obra artística.

Tem-se, novamente, a relação autor/leitor estabelecida pela obra, que passa a constituir-se objeto de diálogo, em que o doce supera o útil. Nesse sentido, ressalta-se que são vários os recursos utilizados pelos escritores para romper com a tradição utilitária da obra para crianças, destacando-se entre eles a linguagem e a fantasia.

Assim sendo, verifica-se que a literatura infantil percorreu um longo caminho e sofreu a influência de diversos fatores externos, tendo em vista o público a que se destina. A maior influência é atribuída à escola, como espaço privilegiado para a propagação da leitura, possibilidade de contato com os livros e ainda local onde a criança recebe sua formação intelectual.

Pode-se concluir que o relacionamento da literatura infantil com a escola tem, entretanto, sofrido transformações, fato que proporcionou à primeira sair do status de gênero menor e posicionar-se ao lado da literatura para adultos em função de sua

linguagem plural e alinhamento com as tendências artísticas de cada época. Como já afirmado anteriormente, quando o leitor emancipa-se por meio da leitura do texto literário, uniu-se o “doce” e o “útil”, e tal fato caracteriza o rompimento de um discurso utilitário que reduz a obra de arte a simples objeto.

3 O PROJETO CRIADOR DE MONTEIRO LOBATO

Neste capítulo, tem-se uma pequena biografia do autor, destacando os fatos mais importantes para compreender a visão que Lobato tinha de sua época, levando-se em consideração o fato de que esteve fora do país por algum tempo, nos Estados Unidos, o que colaborou para firmar seu desejo de progresso. Após sua volta, foi escrita a maior parte de suas obras infantis e foram veiculadas suas idéias de desenvolvimento do país, destacando-se a luta pelo Petróleo, que constituiu a tônica de suas preocupações. Além disso, pretende-se apresentar uma pequena reflexão acerca do relacionamento de Lobato com os educadores de sua época. Encerra-se este capítulo com um panorama de algumas obras que contribuíram na construção desse trabalho.

3.1 UMA VIDA EM EFERVESCÊNCIA

São muitas as biografias do autor, razão pela qual não se pretende discorrer sobre o assunto, mas apenas apresentar fatos marcantes da personalidade deste escritor. Bacharel em Direito, viveu no interior e escreveu para jornais e revistas, além de publicar caricaturas e desenhos. Com a morte do avô, herdou a fazenda e passou de promotor a fazendeiro. O trabalho de agricultor não foi bem sucedido e ele viu-se obrigado a vender as terras, voltando a escrever (LAJOLO, 2000).

Surgiu em 1918 a oportunidade de comprar a *Revista do Brasil*, da qual Monteiro Lobato já era colaborador. Na *Revista*, publicou seus livros para adultos e, posteriormente, as obras infantis, inauguradas com *A menina do narizinho arrebitado*, em 1920.

Hallewell (1985) afirma que o envolvimento de Lobato com o negócio de livros não se deu apenas pelo sucesso de *Urupês*, mas que o interesse pela atividade editorial já existia quando vendeu a fazenda. Lobato confessou-o a Rangel, em correspondência, seis semanas depois de fechado o negócio da fazenda. A idéia, de fato, já existia entre os colaboradores da *Revista*, que desejavam a criação de uma editora de obras literárias nacionais.

A presença empreendedora de Lobato à frente a *Revista do Brasil* levou à criação de uma grande rede de distribuidores, graças ao agenciamento de postos de

venda espalhados por todo o país. Lobato atacou o grande problema do livro no Brasil: 30 livrarias em todo o território nacional. Isto significa que havia pouco espaço para divulgação e o sucesso de uma obra dependia da propaganda feita pelos próprios leitores.

A importância de Lobato também se deve ao lançamento de novos escritores. Sobre isso, ele próprio (1959, p. 252) declara:

Fui um editor revolucionário. Abri as portas aos novos. Era uma grande recomendação a chegada dum autor totalmente desconhecido – eu lhe examinava a obra com mais interesse. Nosso gosto era lançar nomes novos, exatamente o contrário dos velhos editores que só queriam saber de ‘consagrados’.

Há de se ressaltar que Lobato não publicou apenas novos nomes, mas também autores como Guilherme de Almeida, Oswald de Andrade, Lima Barreto, Alphonsus Guimaraens, entre outros.

Outro ponto de destaque para Lobato foi a valorização do trabalho do escritor: pagava bem e com frequência antes da publicação. Hallewell (1985, p. 247) esclarece: “Parece ter sido de dez por cento a taxa de direitos autorais que ele normalmente pagava, mas muitas vezes essa porcentagem era maior.”

Mas os planos de Lobato não se restringiram à atividade editorial. Era preciso avançar e o embate apresentava-se na dependência da indústria gráfica que era, naquela época, de péssima qualidade. Em março de 1919, Lobato juntou-se a Octalles Marcondes Ferreira e a *Revista do Brasil* tornou-se *Monteiro Lobato & Companhia*. Sobre o sucesso dessa empreitada, Hallewell (1985, p. 254) destaca: “De fato, Monteiro Lobato & Cia. ou sua sucessora, a Companhia Editora Nacional, ocupou o primeiro lugar entre as firmas brasileiras dedicadas exclusivamente à edição de livros, desde 1921 até princípios da década de 70, sem interrupção”.

Com o sucesso de vendas de *Narizinho* (1921), Lobato passou a dedicar-se aos livros infantis, procurando publicar um livro por ano, com os personagens já consagrados. Apesar de demonstrar em diversos momentos que se cansava facilmente das coisas, a produção de livros infantis acompanhou toda sua vida, dando-lhe destaque como escritor para crianças. Além disso, incentivou outros autores a escreverem para crianças ao mostrar que essa tarefa não desmerecia o trabalho de um autor bem sucedido.

Hallewell (1985, p. 260) ressalta como aspecto importante da produção de Lobato como escritor de Literatura infantil:

(...) uma recusa a proteger ou a condescender: tratava seus leitores, como fazia com seus próprios filhos, como seres humanos racionais. Talvez apenas através da mente aberta e sem preconceitos das crianças é que sua abordagem franca e absolutamente cândida poderia ter tido aceitação integral.

A importância de Lobato para a Literatura Nacional deve ser compreendida numa extensão maior que as obras publicadas ou o lançamento de novos autores. Hallewell (1985) afirma que, durante sua primeira investida como editor, Lobato revolucionou todos os aspectos da indústria livreira: atacou a questão dos direitos autorais, agiu na divulgação e distribuição das obras, inovou na própria editoração dos livros contratando ilustradores que criavam capas coloridas e interferiu no problema crucial que era o papel para impressão. Essas ações demonstram que Lobato tinha uma visão do negócio do livro muito diferenciada e, portanto, avançada para a época.

Koshiyama (1982), tratando da dualidade escritor/leitor em Monteiro Lobato, apresenta em sua obra uma divisão didática da atuação do autor na literatura, marcada por dois períodos, cortados pelo tempo em que ele esteve fora do Brasil – nos Estados Unidos, como adido comercial junto ao consulado brasileiro, entre 1927 e 1931.

No primeiro período, de 1918 a 1930, para Lobato, editar livros era também um meio de divulgar sua obra. Suas primeiras incursões no mundo editorial foram as publicações de *Saci e Urupês*. Em busca de obras para publicação, Lobato sofreu com a publicação de *Gonzaga de Sá*, de Lima Barreto, seu primeiro impasse enquanto editor que confiava no talento de um escritor. Seu dinamismo o impediu de abater-se, antes o impulsionou em busca de alternativas para sanar as dificuldades:

Porque, conforme constatou Monteiro Lobato, os editores, vinculados a esquemas de produção e veiculação de livros elitistas, comportavam-se quase como armazenadores de uma mercadoria que o leitor e comprador deveria perseguir. Constatava-se a indiferença de editores de livros para com a divulgação de suas mercadorias (KOSHIYAMA, 1982, p. 71).

Defendendo valorosamente seus ideais de ampliar e modernizar o setor editorial no Brasil, Lobato adotou novas estratégias: publicar na *Revista do Brasil* comentários de intelectuais de prestígio sobre as obras, a fim de promover a sua venda. Também buscou novas maneiras de pôr em circulação essas obras, atitude marcada pela visão

dessacralizada que Lobato tinha a respeito dos livros: mercadoria, produto que deve render lucros a seu produtor. Sobre essa questão, destacam-se dois comentários importantes:

(...) ele inaugurou uma concepção de literatura que incluía a noção de livro como objeto sem aura: como linguagem, como texto, como mercadoria. Nessa linha, sua atividade como editor perde seu sentido maior ao ser vista como simples acréscimo à criatividade do escritor Lobato. O editor Lobato 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 de circulação entre obra e público (LAJOLO, 1983, p. 42/43).

Porém o texto que melhor caracteriza a visão de Lobato a respeito do livro como objeto sem aura e da arte como mercadoria é a proposta que envia a seus prováveis representantes de diversas localidades do país:

Vossa Senhoria tem o seu negócio montado, e quanto mais coisas vender, maior será o lucro. Quer vender também uma coisa chamada 'livro'? V. S. não precisa inteirar-se do que essa coisa é. Trata-se de um artigo comercial como qualquer outro, batata, querosene ou bacalhau. E como V. S. 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, nô-los devolverá pelo Correio, com o porte por nossa conta. Responda se topa ou não topa (LOBATO, 1959, p. 190).

O segundo período – de 1931 a 1948 – citado por Koshiyama (1982) tem início com a volta de Lobato dos Estados Unidos, com seu engajamento em várias atividades, sem, contudo, descuidar-se de sua atividade intelectual. Com o vigor renovado pelo contato com a realidade norte-americana, que lhe reafirmou a certeza de que era possível a modernização e o desenvolvimento do Brasil, Lobato trabalha em prol de suas convicções, participando de campanhas cívicas, divulgando a redenção do Brasil pela exploração do ferro e do petróleo, causa que lhe rendeu inclusive a prisão, além de desgosto e pobreza.

Nos momentos de dificuldade financeira tinha na literatura, quer na publicação de suas obras quer na realização de traduções, sua tábua de salvação. A observação de algumas referências acerca do trabalho de Lobato deixa claro que sua dedicação ao projeto literário, seja como editor seja como escritor, dava-lhe oportunidades para se aproveitar de seus livros e divulgar propostas em que acreditava, inclusive nos livros de literatura infantil, como em *O poço do Visconde*.

Para Koshiyama (1982), esse procedimento era normal, já que tanto Mário de Andrade como Lima Barreto tinham como estímulo para publicar a oportunidade de veicular idéias, valores e percepções sobre o processo de organização da cultura. Lobato defendia a modernização e o desenvolvimento. Talvez por imprimir uma marca particular a tudo que fazia, a sua atitude gerou divergências, mas isso não o demoveu de seus intentos, de suas certezas. Tanto o escritor quanto o editor mostravam alinhamento com a modernidade pregada: formar leitores e consolidar o mercado livreiro nacional.

Passiani (2003), discutindo a formação do campo literário brasileiro, destaca Monteiro Lobato entre os escritores que iniciaram uma revolução lingüística e literária em nossas letras. Tal afirmação fundamenta-se na concepção de Lobato de um projeto eminentemente literário, de modo que sua literatura constitui-se em um instrumento de transformação: “as questões sociais e políticas exteriores ao campo literário⁶ são transformadas em matéria literária propriamente dita de acordo com os critérios e regras formados no campo e pelos agentes que o constituem” (PASSIANI, 2003, p. 151). Entende-se por campo literário

Além disso, um outro aspecto importante de Lobato na criação desse projeto literário encontra-se na dualidade escritor/editor, isto é, Lobato trabalhou tanto na escrita literária como no empreendimento editorial. Esse fato demonstra que suas duas linhas de atuação encontram-se unidas por sua preocupação em aproximar público e obra, visando ampliar o mercado consumidor de livros. Sobre essa questão Passiani (2003, p. 205) afirma:

Notamos, pois, que as atuações literária e editorial de Lobato foram movidas por uma única concepção de literatura: o bem cultural “literatura” não é anterior e nem deve sobrepujar o leitor; ao contrário, ele só ganha sentido na medida em que é aceito e consumido pelo público. E literatura somente é aceita e consumida quando responde às necessidades e aos desejos do público-leitor e quando se coloca no mesmo nível de linguagem desse público.

Uma análise do trabalho de Lobato como escritor e como editor pode demonstrar como esse projeto literário desenvolveu-se. Passiani (2003) destaca como uma das características de Lobato a observação atenta do ambiente que o cercava, razão pela qual se justifica seu engajamento em quase todas as questões sociais do país:

⁶ Passiani toma como base o texto de Pierre Bourdieu, Campo intelectual e projeto criador, publicado em: *Problemas do estruturalismo*, Jean Pouillon (org.), Rio de Janeiro, Zahar, 1968. Entende-se por campo literário uma das estruturas que compõe o campo intelectual que se “constitui um sistema de linhas de força: isto é, os agentes ou sistemas de agentes que se dispendo, opondo e compondo, lhe conferem sua estrutura específica num dado momento do tempo” (BOURDIEU, 1968, p. 105)

queimadas, saneamento, petróleo, eleições, etc. Tais acontecimentos podem ser encontrados em suas obras, tanto as destinadas ao público adulto como às crianças.

Lobato defendia um estilo propriamente brasileiro, com texto enxuto e linguagem exata, livre das influências estrangeiras, evocando as origens. Para ele, “o estilo é o espelho dos costumes, dos usos, das necessidades, de nossa intimidade racial” (PASSIANI, 2003, p. 155). É possível afirmar que o caráter social e militante e a presença de uma linguagem coloquial são marcas do estilo lobatiano.

Quanto ao seu projeto editorial, iniciado com a posse da *Revista do Brasil*, pode-se dizer que trouxe a Lobato a possibilidade de escoar boa parte de sua produção; publicar novos autores; ampliar a distribuição do livro; expandir o alcance da revista aumentando o número de leitores, de modo que garantisse a sobrevivência econômica do empreendimento, fato que contribuía para que os direitos autorais fossem bem pagos, consolidando a profissionalização do escritor.

Observa-se que a atuação de Lobato na formação do campo literário foi fundamental. Passiani (2003) discute essa questão demonstrando que tanto o escritor como o editor tinha consciência da existência de vários tipos de público, assim como muitas formas de manifestação literária. Por isso, Lobato preocupou-se em publicar livros didáticos, ensaios sociológicos, romance, poesia, contos, novelas. Além disso, como escritor, dedicou-se aos contos, à literatura infantil, à crítica literária, à crônica e até mesmo ao panfleto de cunho político.

Mas, acima de tudo, o projeto de Lobato era atingir os não-leitores, sem, contudo, abrir mão do que julgava ter qualidade literária. Tal fato leva à verificação de que, antes da atuação de Lobato, a atividade editorial não era dotada de autonomia, o que significa dizer que a relação entre legitimidade simbólica e auto-suficiência econômica não existia, dada a consagração da obra literária. Sobre o assunto, Passiani (2003, p. 210) ressalta:

O estudo sociológico do projeto artístico de Monteiro Lobato nos mostra que no caso do entrelaçamento entre campo literário e o campo econômico é a figura do editor que faz a mediação e estabelece a comunicação entre eles. Portanto, nesse caso, a área inter-campos corresponde à região editorial.

E prossegue:

A consagração de Monteiro Lobato e a consolidação de sua hegemonia no campo literário devem-se ao fato de que a realização de seu projeto literário,

tanto no que diz respeito ao seu ofício de escritor quanto à sua atividade editorial, obedeceu mormente, mas não exclusivamente, aos critérios literários e artísticos elaborados no seio desse campo específico, com todas as tensões, conflitos, exigências e necessidades que lhes são específicos, ou seja, a hegemonia que Lobato construiu no campo literário deve-se mais ao estatuto de editor-intelectual do que ao de editor-empresário (PASSIANI, 2003, p. 211)

Não obstante, o sucesso de Lobato esbarra na crise econômica que culmina com a falência de sua editora, além de seu fracasso como escritor com *O Presidente negro* (1926). Diante das circunstâncias, Lobato afasta-se por um tempo, para retornar com novo vigor e, como sempre, renovado nas idéias também. Sua revitalização é marcada pela incursão no mundo da literatura infantil, tornando-se seu maior escritor.

Defendendo idéias de modernização do país, ele investe na busca de petróleo, mas não descuida de seu trabalho intelectual. Entretanto, o maior número de trabalhos é de literatura infanto-juvenil, segmento que estava apenas iniciando. Para esse novo campo, Lobato levou seu estilo, como se este fosse um desdobramento do primeiro (a literatura adulta). Segundo Passiani (2003, p. 245),

Lobato elaborou, na nova região que adentrava, um novo projeto artístico, segundo o qual a literatura se convertia num poderoso e, ao mesmo tempo, divertido instrumento de aprendizagem, dirigido a um público que antes de Lobato era tratado de maneira equivocada, pois as crianças eram vistas pelos escritores como adultos em miniatura.

Observa-se, entretanto, que Lobato já havia descoberto o campo da literatura infantil com o lançamento de *Narizinho Arrebitado*, em 1921, mas, naquela ocasião, seu trabalho como editor e suas preocupações em aumentar o número de leitores acabaram relegando a um segundo plano a dedicação ao público infantil, que lhe conferiu o título de escritor de prestígio.

A dedicação à literatura infantil é amplamente discutida com seu amigo Godofredo Rangel, por meio de cartas, publicadas em 1944. A correspondência revela concepções do leitor, escritor e editor Lobato. Seu projeto de criação de uma literatura infantil brasileira nasceu de dois fatos importantes: a sua experiência de leitor e a observação de um quadro que se repetia em sua casa quando sua esposa (Purezinha) contava histórias aos filhos, que a ouviam atentamente, impressionados mais com as aventuras que com as moralidades. A cena é (re)criada em suas obras infantis, quando uma figura feminina narra às crianças as histórias.

Além da percepção de que as crianças sentiam necessidade de fantasia, Lobato busca “desliteraturizar” a linguagem nas histórias infantis, insistindo na questão de que seus leitores eram crianças e não se encontravam “envenenadas” como os adultos. “(...) o que é beleza literária para nós é maçada e incompreensibilidade para o cérebro ainda não envenenado das crianças” (LOBATO, 1959, VII, p. 233)

Destas suas primeiras idéias, é possível perceber pontos importantes que marcaram não só a sua produção literária, mas as gerações posteriores de escritores de literatura infantil. Trata-se da tentativa de minimizar a assimetria característica dessa literatura, escrita e comercializada pelos adultos e lida pelas crianças, através da adoção de uma linguagem próxima do coloquial, como se estivessem ouvindo uma história.

Outro ponto importante está na concepção que Lobato tinha sobre a necessidade de criação de uma literatura que atendesse aos desejos de fantasia infantil e que essa fantasia estivesse acima de sua formação moral e cívica. Lobato não descarta a possibilidade de educar através de suas obras, mas a educação a que se propunha voltava-se para a plena liberdade e o livre arbítrio. Seu primeiro objetivo era divertir.

Assim, sua concepção de leitura funda-se na idéia de leitura como fonte de prazer, aproximando-se do jogo e da brincadeira. O caráter lúdico de sua obra tem raízes em sua experiência enquanto leitor, confessada a Rangel, quando comentava a leitura de *Robinson Crusóe* e *Os filhos do Capitão Grant*. Comentando tal correspondência, Vieira (1998) destaca expressões esclarecedoras. Uma delas refere-se ao “espelho” e outra ao verbo “morar”.

Se em 1911 Lobato compara o livro a um espelho ao afirmar que a vida de Robinson poderia ser um espelho para seu leitor, na carta de 1926, ele usa o verbo *morar* para expressar a relação entre leitor e livro. A idéia de espelho, postulando a identificação entre leitor e leitura, retoma a idéia de *catarse*. Por outro lado, o uso do verbo *morar*, apresenta o mundo do texto como um espaço, lugar definido, de forma que a leitura possa ser vista como um transporte, semelhante ao que viriam a fazer as personagens do Sítio, usando o pó de *pirilimpim* e o “*faz-de-conta*”. Além disso, nessas metáforas, o mundo da leitura é apresentado como um mundo paralelo ao do leitor, com personagens e fatos com os quais ele pode identificar-se (VIEIRA, 1998, p.34).

Verdadeiramente, Lobato realizou seu intento. A criação da saga do Sítio do Picapau Amarelo e seus célebres personagens deram oportunidade para que muitos de seus leitores pudessem sentir-se como verdadeiros personagens participantes de tantas aventuras. Alvarez (1982, p.12) destaca: “As personagens se delineiam fora dos

estereótipos convencionais utilizados e despertam o senso crítico e a capacidade individual de discernimento das crianças”.

Nesse espaço fabuloso, destaca-se a convivência de vários personagens, representantes de suas convicções e desejos. Através de Emília, Lobato emite suas idéias; na figura de Visconde de Sabugosa critica o sábio que só acredita nos livros já escritos. Dona Benta é a personagem adulta que aceita a imaginação criadora das crianças, admitindo as novidades que vão modificando o mundo. Tia Nastácia é o adulto que carrega dentro de si a cultura popular. Narizinho e Pedrinho são crianças abertas a tudo, querendo ser felizes, capazes de confrontar suas experiências com o que os mais velhos dizem, sem perder de vista o futuro.

Discutindo o caráter inovador da obra infantil de Lobato pelas posições assumidas por suas personagens, já se observa a quebra de alguns tabus, como a ausência de figuras paternas que tipificam a autoridade exercida sobre as crianças, bem como o caráter humano atribuído aos seres criados no próprio sítio pelas crianças. Tais personagens lhes revelam que as pessoas têm personalidade própria e movimentam-se segundo uma dinâmica de interação social, atuando, agindo e reagindo umas sobre as outras (ALVAREZ, 1982).

Diante disso, é natural perceber que as personagens apresentam virtudes e defeitos, as personagens femininas se igualam às masculinas e, nesse sentido, os bichos ou bonecos são humanizados. Importante também ressaltar que os déspotas, os grandes conquistadores e as figuras arbitrarias, isto é, aqueles que não levam em consideração o bem-estar coletivo, são tratados com certa má vontade por parte de Lobato.

Além disso, outros personagens figuram pelo sítio advindos de contos infantis tradicionais, de histórias em quadrinhos e mesmo do cinema; são personagens estrangeiros que acabam envolvidos nas histórias de maneira natural, visto que são capazes de se desembaraçar das dificuldades com muita criatividade.

A presença de todos esses personagens é assim tratada por Alvarez (1982, p. 72): “Essa mescla de tipos e personagens demonstra, à sociedade, o caráter universal de Lobato, a intuição maravilhosa com que pôde enxergar longe, mostrando a individualidade de nossa cultura dentro da generalidade da cultura universal”.

O mesmo autor também afirma: “Essa capacidade de unir, desmembrar, desintegrar, tornar a juntar e refazer mitologias, criando uma própria, única e inconfundível, que é a do Sítio de Dona Benta, enaltece e configura Lobato”(ALVAREZ, 1982, p. 73).

Um traço peculiar do escritor em sua literatura infantil é a presença de uma linguagem viva, franca, direta: “A linguagem lobatiana cria, recria e transforma onde é justo e necessário criar-se, recriar-se, transformar-se” (ALVAREZ, 1982, p. 21). Assim, a presença de neologismos mexe com o convencionalismo que caracteriza a linguagem individual.

É também por meio da linguagem que reside o segredo da aceitação dessas obras uma vez que são agradáveis de ler, fugindo do enfadonho. Destaque-se a força hilariante dos diálogos de Emília em resposta aos outros personagens que povoam o Sítio. Sob a forma de irreverência, ou até mesmo de insolência, os diálogos revelam a criatividade, a agudeza na percepção de situações passíveis de serem exploradas pela imaginação, fato que contribui para aproximar o escritor de seu público.

3.2 LOBATO E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO

A compreensão das relações de Lobato com a educação brasileira perpassa todo o seu projeto criador e empreendedor. A idéia de Lobato não era apenas publicar livros, mas fazê-lo de modo que esse material chegasse ao seu destinatário. Levando em conta as transformações que ocorriam na sociedade de sua época, ele não se omitiu no processo de construção de uma nova ordem.

O escritor já mantinha contato com Fernando Azevedo, a quem apresentou Anísio Teixeira. Teixeira e Lobato se conheceram em Nova Iorque, quando Lobato foi adido comercial do governo brasileiro (1927-1931). A amizade entre os dois se fortaleceu de tal modo que o escritor de Taubaté passou a admirar muito as idéias de Anísio, que era grandemente influenciado pelas idéias pragmáticas de John Dewey, filósofo americano e professor de Anísio no *Teachers College* da Universidade de Colúmbia, no ano de 1928 (ABREU, 2004).

A admiração entre eles cresceu muito com a leitura de *A educação progressiva*, de Teixeira, levando Lobato a expressar ao amigo: “Você é o líder, Anísio! Você é o que há de moldar o plano educacional brasileiro. Só você tem a inteligência bastante clara e aguda para ver dentro de coisas engolidas e não digeridas pelos nossos pedagogos reformadores” (*apud* NUNES, 1986, p. 100).

Na mesma carta, Lobato faz menção ao manifesto, que o motivou a ler o exemplar de Anísio sobre a educação. A partir dessas leituras, Lobato já vislumbrava um grande projeto educador:

É criar luxuosamente um aparelho educativo com você à testa, como nunca existiu no mundo. Um gânglio novo, libérrimo, autonomíssimo, fora de governo, de religião, de tudo quanto restringe e peia. Um gânglio que vá se erradicando até fazer-se um formidável organismo moldador de homens – educador no mais elevado sentido. Com escolas especializadas, com jornais e revistas, com casa editora, com livrarias, com cinema, com estação de rádio própria, com estação teleemissora de imagens... (*apud* NUNES, 1986, p.101)

Diante dessas afirmações, pode-se compreender que Lobato preocupava-se com a educação brasileira, mostrando-se, de certa forma, decepcionado com a situação do sistema escolar. Talvez por essa razão, tenha se preocupado em trabalhar na divulgação da leitura, como escritor e como editor, o que fez com o mesmo empenho com que desenvolvia seus outros projetos.

Tendo em mente esse projeto, João Carlos Marinho (1982) dividiu as obras de Lobato em 3 grupos: obras que trazem uma história livre ou uma história livre muito bem amarrada com os propósitos didáticos, que o tornaram imortal; no segundo grupo, as obras que avisam o propósito claro de instrução, predominando a intenção didática, não havendo nelas literatura; no terceiro grupo, histórias de fora do sítio, narradas por Dona Benta.

Tratando também da classificação das obras para crianças em seis grupos – didáticos, paradidáticos, livros-jogo, livros de imagem, CD-Rom, livros de literatura infantil – Ricardo Azevedo⁷ assim classifica a obra de Lobato:

A obra de Monteiro Lobato, fundadora, num certo sentido, de nossa moderna literatura para crianças, curiosamente apresenta uma espécie de hibridismo: por um lado, leva o leitor a penetrar em um microcosmo mágico, original, ricamente ficcional, composto por personagens como Emília, Visconde de Sabugosa, o Marques de Rabicó, as viagens com o pó de pirilimpimpim etc.; de outro lado, é repleta de utilitarismo, recorrendo inúmeras vezes à intenção pedagógica.

A referência feita por Azevedo à presença de utilitarismo diz respeito aos conteúdos escolares veiculados em obras como *Serões de Dona Benta*, que necessitam de atualização, porque trabalham com fatos datados historicamente. Por essa razão,

⁷ Documento on line, disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo01.htm>, acesso em 21 de julho de 2006.

essas obras assumem, segundo o autor, um caráter informativo, que foge do estético. Isso não desmerece o trabalho do escritor, visto que em Lobato é possível vislumbrar em um mesmo texto as duas posições: obras que “invadem o didatismo e, ao mesmo tempo, a literatura. Em *Pinóquio* encontramos a mesma situação: a mais desatualizada lição de moral de braço dado com a mais maravilhosa e emocionante ficção”.

O fato que mais impressiona em Lobato é que o escritor criou no Sítio do Picapau Amarelo um mundo ficcional capaz de abarcar todas essas questões. Bignoto (1999) tratou o sítio como uma grande escola e justifica tal denominação pela aproximação entre a forma como as crianças recebiam os conteúdos escolares e a proposta da Escola Nova. Após apresentar uma relação de obras que trabalham dessa maneira, Bignoto (1999, p. 146) destaca:

Nestas histórias, as crianças são **ativas e decidem** que assunto querem aprender, depois de terem o interesse despertado por Dona Benta. O ensino se dá como Anísio Teixeira havia proposto em *Escola Progressista*: “*O desejo do aluno, o seu interesse para usar a palavra consagrada, orienta o que ele vai aprender*”. Assim, o desejo de aprender astronomia nasce nas crianças em uma noite de verão, quando brincam em torno de Dona Benta, que olha fixamente as estrelas. (grifos do autor)

A autora prossegue enfatizando que as crianças ouviam os serões e depois participavam de brincadeiras que acabavam por fixar os conteúdos aprendidos, uma forma de buscar um equilíbrio entre o útil e o doce.

3.3 LEITURAS DE LOBATO

Como já citado na introdução do trabalho, são muitos os estudos realizados a respeito de Monteiro Lobato. Alguns se voltam para sua literatura adulta, outros para a infantil e outras ainda para o seu projeto empresarial como editor. É constante nestes trabalhos a presença de um percurso biográfico e, algumas vezes, o cruzamento entre os diversos campos de trabalho de Lobato ou o estudo comparativo com outros escritores. É importante ressaltar que há outros trabalhos tão importantes quanto os apresentados a seguir, mas serão citados aqueles que se relacionam mais diretamente com o tema desta pesquisa.

Monteiro Lobato: escritor e pedagogo é o título do trabalho de Reinaldo Valinho Alvarez (1982), que traz uma visão geral do trabalho de Lobato na literatura infantil. Seu objetivo é apresentar o universo ficcional do Sítio do Picapau Amarelo sob a perspectiva de quem coloca no eixo central do trabalho a infância. Nesse sentido, o estudo divide-se em duas grandes partes seguidas do apêndice.

Na primeira parte, *Aspectos*, o autor inicia a apresentação de Lobato por meio dos traços mais característicos de sua obra, isto é, a força do diálogo, seu liberalismo em relação às correntes pedagógicas da década de 30, as características dos personagens infantis e adultos e sua capacidade de “balancear elementos da realidade com os condimentos indispensáveis da fantasia, em sua ficção para o público infanto-juvenil” (ALVAREZ, 1982, p. 13).

Alvarez procura demonstrar o processo de criação dos personagens e como eles transitam no imaginário infantil. Além disso, aponta a linguagem lobatiana como elemento importante na fusão dos demais aspectos de composição de seu texto literário. Os neologismos criados, a riqueza vocabular dos textos para adultos são destacados por Alvarez como resultado de muitas leituras a que o escritor se dedicava.

Outro aspecto importante destacado por Alvarez (1982) como característica própria de Lobato é o seu posicionamento livremente assumido: “Agindo como editor, polemista, empresário e homem de idéias, Lobato não deixou dúvidas quanto à sua posição. Uma posição assumida e clara que lhe valeu perseguições e comprometimentos desconfortáveis” (ALVAREZ, 1982, p. 23). Para Alvarez, a posição de autor de literatura para crianças é diferente da posição de pedagogo, visto que ele entendia que os ambientes de formação – a casa e a escola – deveriam fornecer as bases éticas para que os pequenos pudessem enfrentar as dificuldades da vida. Tal fato, entretanto, não suplantava a certeza de que como escritor ele poderia influir no processo de formação de crianças e jovens.

Alvarez (1982) salienta que Lobato viveu um Brasil contraditório, com muitos astros e medalhões, mas muita pobreza e muita empáfia, distanciando-se muito do que sonhava para o país. Por essa razão, empenhou-se em campanhas com objetivos imediatos, como a divulgação do livro, a indústria do ferro e a exploração do petróleo. Essa noção de luta o escritor trouxe para a literatura infantil, de modo que realidade e ficção andam juntas, reproduzindo numa medida justa a sociedade de seu tempo. Sobre o assunto, Alvarez (1982, p. 30) afirma: “A sintonia de Lobato com a realidade tantas vezes chamada ‘brasileira’ é o fator principal, sem dúvida nenhuma, de uma

permanência que não demonstra sinais de cansaço”. Significa dizer que suas obras são agradáveis de ler, acompanhando com entusiasmo a evolução da narrativa.

De fato, a literatura infantil de Lobato caracteriza-se por uma alegria, uma espontaneidade, uma consonância com a realidade, enquadrada num otimismo risonho, que procura minimizar a visão pessimista de certos enfoques, evidentemente não apresentáveis, em sua crueza, ao público infanto-juvenil a que se destina a obra lobatiana. (ALVAREZ, 1982, p. 30)

Quanto à mensagem da obra lobatiana, Alvarez (1982) aponta para um compromisso ético de mostrar os fatos que acontecem nos episódios diários. Diante disso, seus personagens preservam suas características individuais, mas também sabem unir esforços para uma empreitada coletiva.

Não se pode separar a ética da pedagogia na obra de Lobato, porque uma justifica a outra. O processo pedagógico, o método didático, a técnica literária estão subordinados aos princípios éticos fundamentais que regem a construção de toda a literatura infantil lobatiana, voltada para a formação do leitor infanto-juvenil, dentro de um clima de alegria, segurança, autoconhecimento e capacidade de discernimento e decisão. (ALVAREZ, 1982, p. 33)

Partindo do posicionamento de Lobato, Alvarez discute a literatura infantil contemporânea cuja preocupação reside em não perder de vista seu aspecto principal – ser literária. Essa reflexão se deve ao fato de que se aponta para a literatura infantil como gênero menor, em função de seu receptor. Por causa dessa concepção, tece uma crítica aos escritores que “colocam a criança na condição de débil mental” (p. 40). Para o autor, o mérito de Lobato foi ter mostrado seres humanos: “Essa, nos parece, a essência de sua obra como escritor de literatura infantil. Não programou seres humanos. Não plasmou simulacros de crianças. Não construiu robôs. Não fabricou bonecos de plástico”.(ALVAREZ, 1982, p. 41)

Na segunda parte de sua obra, *Universo*, Alvarez (1982) traça uma análise do ambiente do Sítio do Picapau Amarelo e dos personagens. O autor atribui à vivência de Lobato no ambiente rural a criação do Sítio, além de ser freqüente essa imagem nos livros de leitura do curso primário. Em Lobato, a idéia de sítio está aliada a férias, brincadeiras, lazer, ambiente ideal de liberdade. A presença desse ideário, contudo, não o impediu de defender o progresso e o desenvolvimento.

Parte muito interessante é a análise de Alvarez (1982) sobre os personagens do sítio. O autor destaca não só as características positivas, mas também as negativas de

cada personagem, demonstrando que isso faz parte desse universo, onde realidade e ficção se fundem; portanto, nada mais natural do que apresentar personagens que fundem essa dualidade. Nesse sentido, o destaque é dado ao Marquês de Rabicó, que não contraria sua natureza; à determinação de Emília, que busca sempre alcançar o que quer. Os demais personagens que compõem o sítio podem ser identificados em qualquer criança, contribuindo para que a obra de Lobato permaneça.

A parte final da obra, *Apêndice*, traz a biobibliografia de Lobato e temas indicados para reflexão sobre a literatura infantil do escritor, voltados para fins didáticos. Pode-se concluir que o trabalho de Alvarez (1982) já aponta para ideais iluministas na obra lobatiana, deixando clara a preocupação do escritor em formar um público leitor, que realiza a atividade de leitura com alegria, visando o autoconhecimento e a autonomia.

Importante trabalho de biografia realizado por Carmem Lúcia de Azevedo, Márcia Camargos e Vladimir Sachetta, *Monteiro Lobato: Furacão na Botucúndia* (1997), revela um trabalho árduo de pesquisa e resgate, a fim de apresentar um Lobato “de corpo inteiro e, ao mesmo tempo, agregar novos dados e informações à sua conhecida história de vida”. Para atender a essa finalidade, o trabalho divide-se em fases da vida do escritor. Inicia-se por uma apresentação não só da obra, feita por José Mindlin, como também do próprio Lobato, por ele mesmo e de acordo com a visão das crianças.

A primeira fase encerra o período de 1882 – 1917, intitulada *Visões do Buquira*, e traz informações referentes à sua biografia, iniciando pela sua infância com destaque para seu espírito inquieto, vividos no interior em meio a caçadas, pescarias e travessuras. O ingresso na Academia de Direito coincide com a virada do século XX, época de “caótica efervescência, criativa e desafiadora”. (AZEVEDO *et al*, 1997, p. 30). É também nesse momento que recebe a influência de seus mestres, duas figuras que marcaram sua vida: Almeida Nogueira, pela clareza, desembaraço e elegância; e Pedro Lessa, “defensor da liberdade de pensamento e expressão, como indispensável à dignidade humana” (AZEVEDO *et al*, 1997, p. 31), cujos ideais de justiça encontraram eco nos sonhos do jovem estudante.

Ainda na fase acadêmica, outra grande influência são os escritos de Nietzsche, que o levou a defender aquilo de que tinha absoluta convicção pessoal: “Não fiz na vida outra coisa senão trilhar o conselho nietszscheniano, indiferente a censuras ou aplausos

ou a interesses”, avaliaria, confessando: “A função desse filósofo em minha vida foi sempre devolver-me a mim mesmo” (LOBATO, *apud AZEVEDO et al*, 1997, p. 45).

No período pós-academia, os autores de *Furacão na Botucúndia*, destacam as incursões de Lobato nas letras, com os artigos escritos para *O Estado de S. Paulo*, denunciando os problemas existentes camuflados pela preocupação com a Guerra na Europa, revelando ser arguto crítico social preocupado com os problemas de seu país.

A segunda fase, 1917 – 1926, denominada *Revolução Editorial*, apresenta o trabalho de Lobato como colaborador e também como proprietário da *Revista do Brasil*, cujo objetivo é estimular a produção das obras nacionais, revelando o profundo inconformismo do editor e seu desejo incontrolável de transformar o mundo, o que o leva a apresentar textos que tratam de assuntos diversos, sempre expondo as mazelas do país. Após diferentes reestruturações, a *Revista do Brasil* chega a *Monteiro Lobato & Cia*, buscando incrementar as vendas com a criação de uma cadeia de vendedores por todo o Brasil. Destaca-se nesta fase a visão empreendedora de Lobato, ao investir no gênero didático, de consumo obrigatório, e na renovação no padrão gráfico do livro.

Os autores destacam o sucesso alcançado nesta fase, embora sua empresa tenha falido, fato que não o impediu de criar a *Cia. Editora Nacional* - “a sucessora da minha primeira filha, a qual morreu por excesso de vitalidade: cresceu depressa demais e não teve tempo de consolidar-se” (LOBATO, *apud AZEVEDO et al*, 1997, p. 149)

Tem destaque nesta fase a incursão de Lobato na literatura infantil com o lançamento de *Narizinho Arrebitado*, seguido de outras obras em que os personagens protagonizam narrativas contadas do ponto de vista da criança, em livros bem ilustrados, formando uma seqüência. Os autores ressaltam a época como rica em reformas educacionais, sob a influência de novas teses pedagógicas e fundamentos teóricos de psicologia surgidos na Europa e nos Estados Unidos.

Intuitiva e pioneiramente, Monteiro Lobato já explorava o imaginário, percorria os arquétipos e viajava nos meandros do inconsciente coletivo de uma maneira crítica e criativa. Por meio de suas invenções narrativas ensinava a meninada a questionar a veracidade das convenções impostas pelos adultos. (AZEVEDO *et al*, 1997, p. 164)

Um ponto importante destacado no trabalho desses estudiosos é o tratamento dado por Lobato ao apresentar os problemas brasileiros em sua obra infantil, fazendo-o pelo resgate do imaginário rural, seus costumes e folclore, aproximando o leitor do

universo popular, sem descuidar-se de trazer para os pequenos os caminhos da cultura mundial.

A terceira fase, 1926 – 1931, *Homem Porviroscópio*, vem destacar a grande influência do período que esteve nos Estados Unidos para fortalecer seu desejo de mudanças; que embalou seus sonhos de transformar o Brasil em uma nação próspera, onde o povo poderia desfrutar dos benefícios advindos do progresso. É interessante transcrever o pensamento dos autores:

O modelo sonhado por Lobato – e que, a seu ver, as iniciativas de Henry Ford tão brilhantemente personificavam – inseria-se em um tipo de capitalismo onde os conceitos marxistas clássicos da mais valia e da luta de classes estavam fora de cogitação. *Indústria não é, como se pensava, um meio empírico de ganhar dinheiro; é o meio científico de transformar os bens naturais da terra em utilidades de proveito geral, com proveito geral.* Neste paradigma, o fim visado não é o lucro, mas o bem comum; não é a exploração, mas a felicidade do operário; não é enganar o consumidor, mas melhorar o nível de vida da coletividade. Não é, enfim, a acumulação financeira a qualquer preço, mas a resolução das mazelas que afligem o planeta (AZEVEDO *et al*, 1997, p. 206)

Lobato tem, nos Estados Unidos, a oportunidade de viver a experiência do progresso cientificista-americano, enquanto o Brasil buscava seus modelos na Europa. Mesmo recebendo influência das idéias de Ford, no plano das realizações concretas, Lobato entendia que a humanidade ainda não estava preparada para a racionalidade pragmática de tal projeto. Atuando como Adido Comercial, busca desempenhar suas funções com presteza, sempre atento ao potencial de algumas riquezas nacionais, percebidas pela freqüente comparação entre os dois países. Tal fato pode ser observado em sua vasta correspondência, onde destaca ainda seus projetos pessoais.

É nos Estados Unidos que se encontra com Anísio Teixeira, por quem nutriu grande admiração. Teixeira retorna ao Brasil para encabeçar, ao lado de outros educadores, o movimento de renovação do sistema educacional. Sua ausência foi sentida por Lobato, levando-o a sentir saudades do Brasil.

Como profundo crítico, embora visse os benefícios do progresso, Lobato não foi capaz de perceber as conseqüências: “Ignoro se é para bem ou para mal nosso que progredimos em corporatividade e diminuimos em indivíduo”(apud AZEVEDO *et al*, 1997, p. 249).

A quarta fase – 1931 a 1948 – intitula-se *Militante do Progresso* e tem início com a disposição de Lobato em encontrar petróleo em terras brasileiras, mais uma tentativa para trazer progresso ao país, o que acaba lhe rendendo não só a falência como

a qualificação no DEOPS e a passagem pela Casa de Detenção. A experiência não o calou, antes encontrou, nesse processo de exclusão, razões para prosseguir defendendo a liberdade de pensamento e expressão, influência de seu professor Pedro Lessa.

Entendendo que as barreiras para transformar o mundo a partir dos adultos eram muitas, o escritor constrói um projeto para atingir a formação dos jovens, que seriam os responsáveis pela construção do Brasil do futuro. Desta forma, resolve dedicar-se à literatura infantil, cujos destinatários, identificados com o autor, participaram de suas obras. Isso é confirmado pelos autores de *Furacão da Botucúndia*, por inúmeros depoimentos de jovens e adolescentes, dados ao escritor por meio de cartas.

Captando a lógica e a estrutura do pensamento, Lobato falava não *para* elas, mas *como* e *no lugar* delas. Por isso, pelas suas mãos o aprendiz virava brincadeira séria e as lições escolares mais difíceis – em geral ministrados através de métodos e mestres antiquados – ficavam claras e acessíveis (AZEVEDO *et al*, 1997, p. 312).

Desta forma, Lobato ia quebrando os limites da ficção ao mesmo tempo em que transmitia valores e ensinava as crianças a refletirem.

Caracterizando os dois principais adultos de suas histórias – Dona Benta e tia Nastácia – como fonte do saber erudito e popular, ele quebra a hierarquia que separa a criança da gente grande e subverte as relações entre ambos. A autoridade da avó nasce de sua sabedoria e experiência e não do exercício do poder. Ela está ali para acolher afetivamente os menores com atenção e carinho. Sua disponibilidade em ouvi-los, responder suas infundáveis perguntas sem censura ou má-vontade não encontra paralelo na vivência real, ampliando extraordinariamente o campo de possibilidades para o aprendiz que se transformava numa atividade lúdica e divertida (AZEVEDO *et al*, 1997, p. 317).

Caio Graco Prado (*apud* AZEVEDO *et al*, 1997, p. 332) afirma:

Toda sua obra infantil reflete essa preocupação de formar gerações não atadas a esta ou aquela forma de vida, a este ou aquele enfoque social ou político, mas fundamentalmente atadas a si próprias, às suas concepções de cada momento, julgando sempre para aceitar, rejeitar ou contrapor idéias e sugestões.

Nesta última fase, os autores retratam as decepções de Lobato com as estruturas políticas nacionais. Encerrando a edição, a última parte, *Lobato pós Lobato*, traz impressões de críticos e escritores sobre a trajetória de Lobato, destacando sua grande

influência na literatura infantil e como homem que, por muito amar a sua terra e a sua gente, dispôs-se a transformar um país com homens e livros.

Verifica-se pela riqueza de detalhes desse trabalho rigoroso de pesquisa que os autores destacam a concepção de Lobato sobre o progresso como algo inerente a ele, isto é, como parte integrante do homem inquieto com as injustiças sociais e preocupado com o desenvolvimento não só do país, mas principalmente do povo brasileiro.

Outro trabalho consultado para a elaboração deste estudo é de Cilza Carla Bignotto, *Personagens infantis da obra para crianças e da obra para adultos de Monteiro Lobato: convergências e divergências*, de 1999. O destaque desta obra está em apresentar os dois universos ficcionais de Lobato: da literatura para adultos e da literatura para crianças. Além da comparação das personagens, apresenta-se ainda o narrador, onisciente e onipresente, que faz digressões sobre o interior das personagens e sobre o mundo que as cerca, revelando muito sobre como enxergava, entendia e tratava os temas. A autora afirma que a escolha por esse tipo de narrador revela também a maneira de pensar de um observador privilegiado que participava ativamente de sua época como intelectual e empresário.

Desta forma, o trabalho de Bignotto (1999) divide-se em quatro partes. No primeiro capítulo, *A infância na República Velha*, tem-se um panorama do Brasil na República Velha, destacando-se os aspectos relativos à infância, a fim de compreender como Lobato representou as famílias e as crianças em seus textos. Após uma pequena revisão sobre os acontecimentos que antecederam o nascimento de Lobato, a autora constata que nesse período a criança vista como um adulto em miniatura, visão que passa a confirmar por depoimentos e também pela apresentação de anúncios que traziam retratos de crianças.

O modo de educar as crianças não mudou muito nos primeiros anos logo após a proclamação da República; o modelo social republicano, caracterizado pela valorização do saber e por campanhas pela alfabetização e pela escola, só começaria a se impor a partir da década de 1920. Até o final do século XIX, e durante as primeiras décadas do século XX, a criança brasileira parece ter continuado a ser vista e tratada como um “projeto de adulto”. (BIGNOTTO, 1999, p. 14)

Além disso, a autora aponta para as diferenças entre as classes sociais que impunham tratamentos distintos às crianças, assim como as diferenças entre os espaços urbano e rural. A solução para essas contradições estava na educação, razão pela qual

foram intensificadas as ações para que o país alcançasse um patamar de escolarização em que todos os problemas seriam resolvidos. Entretanto, a autora menciona que as ações do governo não foram suficientes para satisfazer tais expectativas, de modo que as reformas estaduais, influenciadas pelo movimento da Escola Nova, foram fundamentais para reorganizar os primeiros anos de escolaridade de acordo com uma nova concepção de infância.

A partir desse ponto, Bignotto (1999) apresenta os princípios mais importantes da Escola Nova e a relação entre Lobato e os escolanovistas, por intermédio de Anísio Teixeira, com quem trava intensa correspondência, reafirmando sua crença num projeto educacional liberal, prenunciado em *Narizinho Arrebitado*, e tomando corpo nos textos que se seguiram.

No capítulo dois, apresenta-se um levantamento das personagens infantis presentes na obra lobatiana para adultos, apontando os objetivos de Lobato como escritor e sua produção ficcional para periódicos, em especial na *Revista do Brasil*. Destacam-se, nesta seção, os modos como essas personagens infantis são retratadas, em diferentes veículos de comunicação, como *A Vida Moderna* e *O Estado de São Paulo*. Lobato compreendia, segundo a autora, que cada veículo tinha públicos distintos, razão pela qual, por diversas vezes era podado em seus escritos. Tal posição acabou resultando em críticas ao trabalho de Lobato, acusando-o de ter se comprometido mais com o público que com a literatura. Sobre a questão, Bignotto (1999, p. 43) destaca:

Assim, se as necessidades do público podem ter sinalizado em parte o modo como Lobato arquitetou sua obra, não parecem ter diminuído seu grande valor literário. As opções que o escritor faz durante o processo de produção artística, tendo em vista o leitor, não resultam necessariamente em perda de liberdade de criação ou empobrecimento estético. No caso da prosa lobatiana, parece ser possível afirmar – ao menos como hipótese – que resultou antes em engrandecimento, e não em rebaixamento literário.

Ainda sobre o assunto, Bignotto (1999) destaca que a visão de público diferenciada entre *A Vida Moderna* e a *Revista do Brasil* foi importante para selecionar os contos da literatura para adultos a serem analisados, presentes nos livros *Urupês* (1918), *Cidades Mortas* (1919) e *Negrinha* (1920). Dentre estes contos foram escolhidos seis que apresentam personagens infantis protagonistas ou de importância fundamental no enredo, a fim de se realizar o trabalho de comparação com Pedrinho e Narizinho, as principais personagens infantis da obra de Lobato para crianças.

A análise das personagens dos contos selecionados indica que há muitos traços que os identificam, sendo apresentadas suas idades, suas condições familiares, sociais e econômicas, o lugar em que vivem e o modo como são criadas, possibilitando identificar os grupos sociais aos quais pertencem. Inseridas numa conjuntura histórica característica do período pós-Abolição e os primeiros anos de República no Brasil, as personagens fazem parte de um grupo que vivia à margem. As personagens infantis retratadas por Lobato são filhas de caboclos; têm uma infância bem diversa da de Pedrinho e Narizinho, que vivem no sítio, mas são criados conforme a nova visão de infância.

Além de apresentar essas personagens infantis, Bignotto (1999) afirma a necessidade de verificar a interação dessas personagens com as personagens adultas, presentes nos contos. Nesse momento, a autora destaca os traços mais marcantes nessas crianças, como a pobreza, o abandono, a tragédia que marca suas vidas. Importante também é a presença da imaginação infantil, visto que em meio a tantos dissabores as crianças ainda são capazes de viver momentos de fantasia e imaginação que podem se aproximar do que vivem Pedrinho e Narizinho no Sítio do Picapau Amarelo.

A obra lobatiana para crianças é apresentada no terceiro capítulo. Para analisar as personagens infantis, Pedrinho e Narizinho, Bignotto (1999) apresenta reflexões sobre o gênero literatura infantil e sobre como se desenvolveu no Brasil e as características inovadoras da produção literária de Monteiro Lobato para esse público. Assim, os primeiros aspectos abordados referem-se à constituição da literatura infantil, salientando como esse projeto ganhou força ao longo dos anos em que Lobato escrevia para adultos.

Bignotto (1999, p. 96) acrescenta à análise a presença da imaginação infantil e a relação das crianças com os brinquedos,

A boneca Emília e o Visconde de Sabugosa são brinquedos “toscos”, como aqueles que tanto provocavam a imaginação dos filhos de Lobato. As observações do escritor sobre o mundo infantil parecem indicar que, para ele, as crianças criam sim seus brinquedos, a partir de caixas de madeira, chuchus e sabugos de milho; e preferem os sabugos e as feias bonecas de pano aos polichinelos e bonecas de louça “vindos da cidade”. A opção de Lobato pelos brinquedos “*toscos nos quais a imaginação colabora*” possibilitou a construção das personagens mais marcantes da literatura infantil brasileira. Permitiu também a valorização de práticas culturais brasileiras, como o costume de fazer bonecos com sabugos, de rechear bonecas com macela, de fazer bolinhos de polvilho.

Finalizando esta parte, a autora trata das fronteiras entre a realidade e a imaginação, que são muito frágeis na obra lobatiana. Transitando entre os mais diversos gêneros, em todos eles esse aspecto é observado, indicando que o escritor antecipa características marcantes do modernismo, por meio de uma comparação com a presença de elemento fantástico nos contos de fadas.

No capítulo 4, as personagens infantis dos contos para adultos são comparadas às personagens infantis da obra para crianças, tomando como base teórica a classificação feita por Vladimir Propp das funções do conto maravilhoso. O primeiro aspecto observado é a situação inicial das personagens infantis, observando-se que com Pedrinho e Narizinho a situação é tranqüila, sem adversidades, mas as personagens dos contos adultos são marcadas não só pela falta de dinheiro, mas pelas condições até precárias de sobrevivência.

Outra categoria de comparação é a partida do herói acompanhado de uma lembrança da qual emergirá o elemento mágico; em geral, a partida vem acompanhada de uma ordem que acabará sendo burlada. Nesse sentido, vale registrar as conclusões de Bignotto (1999, p. 120) quanto ao papel do narrador:

Monteiro Lobato não apenas descreve o mundo como a personagem infantil o vê por meio da imaginação, mas também como ela o vê por meio de sua altura de criança. O efeito obtido com a utilização de um foco narrativo que parte da visão da personagem infantil é dramático; o contraste entre adultos e crianças e entre a imaginação infantil e a realidade adulta é acentuado.

(...)

No *Sítio do Picapau Amarelo*, o mundo é visto, na maioria das vezes, da perspectiva das personagens infantis. Tanto que são habituais os seres encantados, como Emília e Visconde, **menores** do que Pedrinho e Narizinho.

Finalizando esta parte, Bignotto (1999) insere a ligação de Lobato com os ideais da Escola Nova, revelado através de seus livros para crianças. No que tange a tal aspecto, a autora destaca entre as obras analisadas também dois pontos distintos:

(...) as primeiras personagens infantis de Monteiro Lobato surgem em contos dirigidos para adultos e sofrem as conseqüências da miséria, da falta de cultura letrada, dos problemas sociais que atingiam as camadas pobres do Brasil da República Velha. Fazem parte de contos que são instantâneos riquíssimos, que revelam as múltiplas complexidades de um país que mudava de regime e procurava se modernizar. Concentram e condensam muito do que era a vida, na visão de Lobato, para as crianças pobres da época.

Já as personagens infantis do *Sítio do Picapau Amarelo* vão experimentando, livro após livro, **a vida como deveria ser**, segundo Monteiro Lobato, aqui secundando e corrigindo Aristóteles, ao estabelecer o que “acontecia” e o que

“podia/devia acontecer” como divisores de água não da história e da literatura, mas da literatura para adultos e da literatura infantil.

Bignotto (1999) encerra suas análises ressaltando a presença do humor como elemento que subverte a realidade adulta nas obras infantis, o que tem lhe rendido presença constante nas livrarias, lojas de brinquedos e na TV.

O destaque do trabalho de Bignotto (1999) pode ser atribuído à clareza das análises feitas levando em conta o contexto social da época em que as obras analisadas foram escritas. Entende-se que a diferença que se estabelece entre as crianças dos dois grupos de obras se deve não só em relação ao tratamento que recebiam dos adultos e seu relacionamento com eles, mas também da visão que a sociedade tinha da criança. Essa compreensão esclarece a opção de Lobato pelo ponto de vista infantil em suas narrativas.

Monteiro Lobato e a formação do leitor foi tema da tese de Eliane Santana Dias Debus, pela PUC – RS, defendida em janeiro de 2001, sob o título de *O leitor, esse conhecido: Monteiro Lobato e a formação de leitores*, cujo objetivo centra-se na investigação do papel desempenhado por Monteiro Lobato (1882 – 1948) na formação de leitores, infantes das décadas 20, 30 e 40, período em que o escritor se encontrava em plena atividade literária.

O ponto de partida é a análise do papel de Lobato como fomentador da produção, difusão e circulação do livro, influenciando na formação de um público leitor que possa referendar o estatuto desse novo gênero. Iniciando com o levantamento dos últimos estudos sobre o escritor, a autora constatou que dois aspectos ainda não haviam sido satisfatoriamente discutidos: “o papel desempenhado pelo escritor para a formação de leitores e as reais condições de recepção da literatura infantil lobatiana” (DEBUS, 2001, p. 18). Assim, procurou verificar no discurso do escritor e em suas atividades práticas o seu posicionamento como formador de leitores. Também foram considerados os depoimentos de leitores, bem como a crítica a respeito da recepção das obras em seu período de produção.

Estruturado em cinco capítulos; o primeiro apresenta os caminhos trilhados para a realização da pesquisa, o levantamento da correspondência infantil emitida nas décadas de 30 e 40 e o contato com alguns desses mesmos leitores, muitos anos depois. O trabalho é minucioso e indica a determinação da pesquisadora em realizá-lo com

rigor, não desanimando diante de alguns obstáculos, como a dificuldade em localizar, 50 ou 60 anos depois, os leitores que se correspondiam com Lobato.

Debus (2001) leu a produção literária de Lobato, publicada pela Brasiliense, em 1947; buscou os depoimentos do escritor em entrevistas e cartas inéditas, a fim de verificar as reflexões lobatianas acerca do papel da leitura e do leitor no desenvolvimento de sua produção literária, e também buscou identificar os leitores históricos na obra ficcional e em depoimentos.

O capítulo dois traz a fortuna crítica dividida em dois momentos: os textos publicados entre 1918 e 1948, quando o escritor estava vivo e os textos escritos após a sua morte, tomando como fio condutor a correspondência com Rangel. O objetivo é verificar se os intelectuais atribuem ou não importância à literatura lobatiana na formação do leitor, identificando também nas obras as indicações da concepção de leitor e de literatura.

A autora afirma que Lobato foi criado num ambiente culto, rodeado de livros, o que lhe proporcionou uma prática leitora com livros os mais variados, sua “história de leitor está marcada profundamente pelo momento histórico-social em que viveu, daí o interesse quase que exclusivo, durante um período, pela literatura francesa” (DEBUS, 2001, p. 45). Entretanto, o escritor busca autores de língua portuguesa referencial, pois acredita que “o analfabetismo da classe popular e o culto à cultura estrangeira, em especial à francesa, pela elite, eram fatores determinantes para o estrangulamento de uma cultura leitora e a não valorização de uma literatura nacional” (DEBUS, 2001, p.47).

Ao idealizar seu projeto de literatura voltada para a criança, o escritor prioriza o leitor, pois acredita que as primeiras leituras são fundamentais à formação de um adulto leitor, o que o incentiva na criação de várias metáforas, levantadas ao longo de suas obras pela autora, que expressam a idéia de que ao criar nas crianças o gosto pela leitura, esse gosto acompanha-las-ia na vida adulta. Ainda vale destacar os aspectos principais que caracterizam esse projeto lobatiano: o vocabulário, o estilo e a linguagem. Ao direcionar sua produção literária para as crianças, Lobato busca equilibrar o estético, na revisão da linguagem dos textos para crianças; e o ideológico, a partir de uma nova percepção e compreensão do leitor infantil.

Debus (2001) destaca também várias transformações no campo editorial promovidas por Lobato, ressaltando o ponto de vista do escritor de que o livro é um suporte da leitura, sendo apresentado por ele como livro-casa; livro-comestível; livro-

portátil; livro-fluído e livro-novelo. A importância de tal procedimento conduz à compreensão de que para despertar o interesse das crianças pelas obras seria preciso considerar esse público em suas especificidades; assim marcou suas obras com a imagem desse leitor, por meio da tematização do ato da leitura.

Outro fato que a autora considera importante nesta tematização é a presença de Dona Benta como mediadora da leitura. Ao exercer o ofício de narradora, aproxima-se da tradição dos narradores populares; todavia, os assuntos tratados fundamentam-se no material impresso, deixando muito claro aos ouvintes a origem das informações. É o que acontece em *História do mundo para crianças* e *História das invenções*. Se o primeiro tinha a criança como público alvo, o mesmo não acontece com o segundo, fato que exigiu de Dona Benta uma adaptação na maneira de contar os fatos a fim de que as crianças pudessem compreender os fatos narrados.

O capítulo três apresenta a recepção dos textos infantis de Lobato por um grupo específico de leitores, divididos em dois grupos: primeiro, o discurso institucional do Estado e da Igreja que “proíbe” a utilização dessa literatura; segundo, a reconstituição do discurso da crítica entre 1921 e 1944; e finalmente a palavra da crítica contemporânea.

O capítulo trata da perseguição às obras de Lobato, consideradas subversivas, devendo ser retiradas das escolas e bibliotecas. Especialmente no Rio de Janeiro e em São Paulo, seus livros foram execrados tanto pelo poder religioso como pelo político. Outro ponto ressaltado pela autora é o fato de que as críticas recebidas referem-se aos títulos que abordam conteúdos curriculares, exceto *Peter Pan*, que é citado neste conjunto e foge dessa linha. Contudo, a autora bem salienta que as crianças também tinham acesso ao livro no ambiente familiar e não apenas na escola, demonstrando assim que suas obras foram lidas, o que parece, a princípio, uma questão contraditória.

Debus (2001) traz não só as críticas que reprimem a obra de Lobato, mas também os discursos que apontam Lobato e o conjunto de sua obra como potencial para influenciar os rumos tomados pela literatura infantil, não só de escritores, mas o conjunto de procedimentos mercadológicos do livro destinado a esse público. A autora conclui que:

(...) no mesmo período em que os discursos da Igreja e do Estado se empenham em justificar o sistema de proibições aos livros infantis de Lobato, o discurso crítico da intelectualidade buscava referendar a legitimidade dessa produção. Monteiro Lobato é apontado como um “não-rotineiro”, revolucionário,

pioneiro; capaz de compreender a alma infantil, dono de um discurso inovador para o leitor infantil... Enfim, o criador da literatura infantil brasileira, mesmo com as ressalvas aos seus livros voltados exclusivamente para questões didático-pedagógicas.(DEBUS, 2001, p. 114)

Debus (2001) apresenta ainda neste capítulo um panorama dos estudos realizados sobre a obra de Lobato voltada para o público infantil, ressaltando sempre o caráter inovador de seus textos, seja na elaboração da linguagem ou na fusão da fantasia e da realidade. São trazidos os trabalhos realizados em pesquisas de mestrado e doutorado, em compêndios, ou obras de referência. Cabe mencionar a comparação feita entre as diversas classificações do conjunto de livros para crianças, sempre separadas em puramente ficcionais, as de cunho didático e as que são adaptadas ou de fora do Sítio. Sobre as diversas classificações, a autora afirma que têm fim pragmático, visto que havia em todas as suas obras forte intencionalidade, que o escritor jamais negou.

Sobre a permanência da obra de Lobato, a autora apresenta também depoimentos contrastantes, mas ressalta que o escritor não era avesso ao progresso, pelo contrário estava aberto a ele, tanto que salienta a presença de personagens das histórias em quadrinhos e do cinema em seus livros. Outro ponto enfatizado é a adaptação de suas obras para o rádio e a televisão, demonstrando que ainda há espaço para as histórias da turma do Sítio.

No capítulo quatro, a pesquisadora toma os depoimentos posteriores a leituras realizadas na infância e sobre textos ficcionais que se referem a essas mesmas leituras e que se tornaram testemunho da permanência da leitura no período infantil. A primeira parte deste capítulo é destinada à apresentação das correntes teóricas acerca da leitura do texto literário, destacando as mudanças ocorridas ao longo do tempo, chegando à Estética da Recepção, de Jauss, e a Teoria do Efeito, de Iser, usadas pela autora para fundamentar a afirmação de uma preocupação por parte de Lobato com a recepção de seus textos.

Em seguida, Debus (2001) demonstra pelos depoimentos recolhidos que a retomada o leitor está eivada pela vivência atual, o que faz com que a lembrança dessas leituras seja apresentada com outro olhar. Neste primeiro momento, foram coletados vinte depoimentos de leitores que tiveram contato com a literatura de Lobato na infância. Esse universo de leitores põe em destaque uma dimensão particularizada da história pessoal de cada indivíduo, demonstrada por experiências de leituras

diferenciadas, em função de fatores históricos, sociais e culturais, e até mesmo econômicos, considerando as condições de acesso ao material impresso.

A análise de Debus centra-se não só no aspecto externo do livro, como capa, ilustração, número de páginas, mas também no seu conteúdo e forma das narrativas, e ainda nos ambientes de leitura e seus protocolos. São destacados os elementos que mais cativavam os leitores: a linguagem e a representação das personagens ficcionais. A autora ainda discute a mediação da família e da escola na formação dos leitores, ressaltando a influência familiar como harmoniosa e motivadora,

No capítulo cinco, complementando o trabalho iniciado no capítulo anterior, está a representação ficcionalizada de um público leitor, revelada a partir das cartas e do reencontro com os leitores que testemunharam a importância dessa leitura na infância. Para Debus (2001), o que mais chama a atenção é que essa representação se constrói pela projeção do escritor, ao escrever simulando reações e situações de leitura. Tal fato possibilita a inserção de seus livros na narrativa, o que significa dizer que o escritor tinha consciência de que suas obras eram realmente lidas pelos infantes.

É importante mencionar o fato de que a autora adotou como critério para seleção das cartas a reflexão da relação comunicacional entre texto, escritor e leitor, por revelar a imagem que o leitor constrói do escritor; a parceria entre a escola e a leitura dos livros “didáticos” de Lobato, tão questionada pela crítica e valorizada pelo leitor; as expectativas de leitura; entre outros aspectos tratados no texto.

Marcados por muitas incertezas, os depoimentos demonstram a influência positiva de Lobato na vida leitora do grupo investigado, ultrapassando as expectativas de formação do gosto pela leitura e transformando a maneira de viver e encarar a realidade. As cartas apresentam de forma concreta a recepção do público leitor e as suas reações frente ao material lido. Os questionamentos e sugestões apresentadas pelos leitores foram, muitas vezes, respondidos dentro das próprias narrativas.

Diante do percurso realizado pela pesquisa, a autora conclui que Lobato construiu uma concepção leitora inovadora nas primeiras décadas do século XX, contemplando: a importância do leitor, a função da leitura e o livro como objeto mediador o ato de ler. Para o escritor, o livro só ganha existência própria na concretização da leitura, razão pela qual destaca a importância de formar leitores. Em suas obras, a autora detectou três tipos de leitores:

“o leitor implícito, o leitor representado e o leitor concreto. O primeiro tipo refere-se à imagem construída do leitor ao qual Lobato se dirigia, vinculado à sua visão de infância. O segundo, à representação de personagens leitores como estímulo à leitura dos leitores concretos. E os leitores concretos são os que acabam saindo da vida real e entrando nas páginas ficcionais” (DEBUS, 2001, p.252)

Suas reflexões atestam que tal concepção decorre da vivência de Lobato e não de teorias, visto que tem sempre em mente a sua formação leitora e também a de seus filhos. O escritor deixa claro que os estímulos socioculturais são favoráveis ao desenvolvimento intelectual, o que se comprova facilmente pela inventividade da linguagem infantil. Além disso, sua posição dialoga com a promulgada pelas novas teorias da educação do início do século no Brasil, em que a criança deixa de ser pensada como ser inferior e passa a ser valorizada pelos seus interesses e necessidade.

O respeito à individualidade da criança e a percepção das especificidades público mirim levam o escritor a produzir uma literatura em que as situações cotidianas vivenciadas pela criança no universo familiar se invertem: não há cerceamento das idéias no universo ficcional e os adultos ali representados colaboram para o desenvolvimento intelectual das personagens, mesmo quando isso significa questionar as palavras desse mesmo adulto. Confirma-se, assim, a importância da figura do leitor, implícito na construção do texto ou concreto nas atividades em proveito da leitura, além de evidenciar, mais uma vez, a necessidade de que a relação entre leitor e obra promovesse a autonomia, a emancipação de seus leitores.

Uma história meio ao contrário: um estudo sobre história do Mundo para as Crianças de Monteiro Lobato, por Miriam Giberti Páttaro Pallotta (2001) traz a comparação entre a obra original *A Child's History of the World*, de V. M. Hillyer (1924), a sua tradução *Pequena história do Mundo Para Crianças*, de Godofredo Rangel (1964 – 6.ed.), e *História do mundo para crianças*, de Monteiro Lobato. A pesquisa de Palotta teve como objetivo a análise da presença do leitor nas obras abordadas, verificando as estratégias textuais que o presentificam e o conceito de história difundidos por elas. A pesquisadora toma como pressupostos teóricos para fundamentar suas análises a Estética da Recepção, visto que se volta basicamente para a importância da função do receptor/leitor nas investigações literárias, enfatizando o processo de interação que ocorre na leitura do texto, resultado da fusão de horizontes distintos, o que permite a atualização da obra.

O segundo capítulo do trabalho traz a análise da obra de Hillyer, tomando como ponto de partida a apresentação do autor, com dados pessoais e profissionais, suas idéias em relação à metodologia de ensino e à concepção de história, e as produções do autor. Destaca-se nesse conjunto de informações o fato de que Hillyer, movido pela necessidade de material didático para um sistema de ensino domiciliar, buscou compensar a ausência do professor e das estratégias utilizadas por ele em sala de aula, razão pela qual se encontram no texto fortes marcas de oralidade e, por vezes, a presença de um diálogo entre narrador e narratário. Segundo Pallotta (2001, p. 27),

Ele consegue aliar discurso científico com discurso literário, resultando numa obra que media ficção e realidade, ou ainda que, apesar de centralizada nos fatos históricos, não despreza fatos ficcionais que servem de estímulo para a compreensão e memorização dos primeiros.

Os recursos utilizados por Hillyer centram-se no campo da linguagem, como a reprodução de diálogos a fim de promover a interação texto/leitor; mecanismos de memorização, associações explicativas; exploração do aspecto visual das palavras e utilização de títulos e ilustrações intrigantes. O escritor visa criar um texto acessível sobre a história universal para um público de determinada faixa etária. Pallotta (2001, p. 103) apresenta a seguinte conclusão a respeito das estratégias utilizadas por Hillyer:

Portanto, os variados recursos presentes na obra *A Child's History of the World* visam despertar o interesse do seu leitor e facilitar a compreensão de princípios e conceitos até então desconhecidos por ele. Em outras palavras, são a “ponte” facilitadora criada por Hillyer para conduzir seu leitor a um determinado saber e, especificamente, a uma determinada visão histórica.

A pesquisadora conclui sua análise da obra de Hillyer pontuando o caráter acentuadamente didático da obra, que utiliza recursos ficcionais para melhor atingir o receptor, uma vez que seu objetivo é a assimilação e a compreensão dos fatos históricos de maneira agradável e acessível. Desta forma, a obra pode ser considerada criativa e original, mas não literária.

O capítulo três apresenta a tradução de Godofredo Rangel, *Pequena História do Mundo para Crianças*, iniciando por acentuar a ausência de estudos sobre a produção artística do autor em obras de literatura brasileira. Seguindo o mesmo percurso traçado para a análise da obra de Hillyer, Pallotta (2001) traz informações a respeito da obra publicada por Rangel, destacando que a tradução resultou em ausências, acréscimos e

modificações de determinados trechos da obra traduzida. Rangel manteve a estrutura didática da obra original, buscando preservar a relação existente entre professor e aluno em sala de aula, sendo acrescentados termos diminutivos como “leitorzinho, amiguinho”, o que vem reforçar a menoridade do leitor e a assimetria com o adulto.

Outro aspecto destacado pela autora refere-se ao aportuguesamento de nomes estrangeiros, o que distancia a obra de sua versão original, pois algumas vezes as escolhas de Rangel não promovem o mesmo impacto no leitor. Além desse fato, foram detectadas alterações gráficas que empobreceram a obra, incutindo-lhe apenas o caráter informativo, por não considerar o aspecto gráfico, até certo ponto criativo utilizado por Hillyer. Portanto, segundo Pallota (2001, p. 179),

Fica evidente a preocupação deste tradutor em apresentar para o leitor brasileiro um texto mais aproximado da realidade vivenciada por ele. Além disso, também percebemos certa preocupação em atualizá-lo, fazendo referências a fatos históricos ocorridos posteriormente à publicação da obra traduzida. Isto demonstra que se empenhou, em parte, em seguir a sugestão de Hillyer ao propor a produção de um texto que despertasse a atenção do leitor. Conforme vimos, para ele, tratar do passado não implicava apenas em relatar fatos já ocorridos; conforme possível, seria interessante e importante relacionar tais fatos com o presente e com a realidade vivida pelo leitor, a fim de que este pudesse compreender melhor a dinâmica histórica.

Feitas as considerações sobre a obra de Rangel, Pallotta (2001) apresenta a tradução de Monteiro Lobato *História do mundo para as crianças*, de 1933, de acordo com o mesmo percurso realizado nas análises anteriores. O destaque inicial é dado para o objetivo do texto, que não é apresentado claramente por Lobato, e o número inferior de informações, revelando ainda a participação das personagens lobatianas que reagem sobre os fatos narrados, o que suscita uma reflexão sobre a justiça e a violência praticadas pela sociedade em diferentes épocas.

Em relação às estratégias utilizadas por Hillyer, Lobato partilha com o autor o cuidado com a linguagem e o processo de interação entre narrador/leitor, que, em Lobato, ocorre pela “identificação com as reações e comentários proferidos pelas personagens lobatianas” (PALLOTTA, 2001, p. 188). A autora apresenta a relação existente entre narrador heterodiegético e Dona Benta, responsável por narrar a história e os seus interlocutores, demonstrando a alternância entre eles.

O papel exercido pelo narrador e pelos narratários no texto lobatiano é ressaltado além de ser enriquecido com a participação dos demais personagens, que não se limitam a ouvir o que está sendo narrado. Assim, Pallotta (2001, p. 193) salienta:

“Devido a isto, tais personagens foram por nós designados como ‘narratários-narradores’, enquanto Dona Benta foi nomeada ‘narradora-narratária’”. Ainda sobre o assunto, expõe: “Evidencia-se, assim, como um mesmo fato pode ser recebido e julgado de modo diferenciado, levando o leitor real a identificar-se com alguns comentários expostos ou permanecer alheio a eles, chegando a uma conclusão própria”.

Pelas razões expostas acima, Pallotta (2001) apresenta as personagens que compõem o universo ficcional de Lobato, atribuindo a cada uma delas características específicas: Pedrinho, leitor ávido das narrativas de aventura e ficção histórica, demonstra espírito observador e a capacidade reflexiva sobre determinados assuntos; Narizinho tem participação distinta de Pedrinho na narrativa, e revela a preocupação com as injustiças sociais e com as diversas formas de violência praticadas pelo homem no decorrer de sua história; Emília é a “porta-voz de Lobato em momentos importantes e sobre assuntos mais polêmicos” (PALLOTTA, 2001, p. 218). Aproxima-se do escritor pela independência de personalidade e autonomia pessoal, revelando além de tudo coragem para passar das idéias à ação.

A esperteza de Emília também é destacada pela autora, que ressalta ainda seu caráter irreverente e anti-convencional, observado a partir de seus comentários, geralmente considerados como “asneiras” pelas demais personagens, o que confere ao texto certa comicidade. Entretanto, tal fato não pode desprezar a fusão que a personagem promove ao aproveitar-se de fatos históricos e transpô-los para o plano da fantasia. Sobre Emília, Pallotta (2001, p. 223) menciona:

Além de promover a intersecção entre o mundo real e o mundo imaginário, Emília indica para o leitor a importância que sua personagem deve ter no contexto do Sítio do Picapau Amarelo; e, conseqüentemente, como a fantasia e o absurdo estão presentes, mesmo numa narrativa centralizada em acontecimentos históricos e, portanto, reais.

Com esses personagens é possível dizer que o universo ficcional de Lobato apresenta a fusão natural entre real e irreal. A variedade de ações desencadeadas pelas personagens promovem uma imagem multifacetada e polivalente, aspecto fundamental na identificação dos destinatários com os narratários-narradores do texto, cujo resultado aponta para uma consciência crítica do que está sendo narrado. O Visconde e tia Nastácia também são tratados por Pallotta (2001), que ressalta a participação dessas personagens apenas como ouvintes.

Após as considerações sobre as personagens, a autora apresenta outras singularidades da obra de Lobato, destacando a riqueza vocabular, que lhe confere um estilo claro e original, sem, contudo, limitar-se ao vocabulário infantil, visto que há um equilíbrio entre termos eruditos e populares. Sobre a inclusão de novos dados históricos e culturais na obra de Lobato, a autora verifica a presença de associações mais apropriadas ao leitor brasileiro, com referências distintas da obra original, que apelam para elementos familiares ao leitor lobatiano e a um nível mais elevado de leitor, atualizado e atento aos fatos sociais. A introdução de elementos locais torna o texto mais apropriado ao leitor a que se destina, cuja realidade diferencia-se da realidade americana.

O conceito de história presente na obra de Lobato converge em muitos pontos com o empreendido por Hillyer, concepção positivista e tradicional de história, bem como a tendência em apontar a escalada progressista inerente ao processo histórico. Vale destacar que o saber é altamente valorizado em Lobato que considera a educação formal importante para a manutenção da estrutura social e de certos valores morais, evitando a ótica religiosa.

Segue, ainda nesta parte, uma comparação das traduções de Rangel e Lobato, consideradas recriações da versão original, que refletem objetivos e estratégias diferenciados. Rangel, motivado pela obra americana, apresenta uma tradução também didática, introdutória sobre a história universal; Lobato, inspirado na obra americana, inseriu a narrativa num contexto fictício alterando sua forma significativamente.

A autora também se preocupa em oferecer ao seu leitor o conceito de tradução proposto por Lobato e o que ele realizou em *História do mundo para as crianças* e também se propõe a tratar do conceito de história em função do contexto historiográfico e educacional brasileiro no período de 1920 /1930, ressaltando o posicionamento dos educadores do momento em questão e o desenvolvimento do movimento escolanovista. O posicionamento de Lobato não diverge também da visão histórica difundida pelas escolas brasileiras, sendo narrada de forma cronológica, linear e contínua, marcada acentuadamente pelo conceito de evolução natural.

Encerra esta parte a apresentação da recepção crítica da obra de Lobato, considerada de maior tiragem editorial entre os anos 1927-1955. A autora traz a influência da obra em leitores e também a polêmica suscitada pela crítica, que, de forma negativa, levou à retirada das obras de Lobato das bibliotecas escolares. O principal combatente da obra lobatiana, Padre Salles Brasil, retrata o embate entre os princípios

da Escola Nova (gratuidade e laicização do ensino) e a posição da Igreja Católica (permanência dos dogmas).

Outro ponto polêmico discutido pela autora é a concepção de utilitarismo presente nos textos lobatianos, levando a posicionamentos diversos quanto ao seu trabalho na literatura infantil. Sobre o aspecto, Pallotta (2001) destaca a visão de João Carlos Marinho, Zinda Vasconcelos e José Roberto Whithaker. Sobre o assunto, a autora chega à seguinte conclusão:

(...) é a narrativa aberta, “polifônica”, multidirecionada, “artística”, que poderá levar o leitor a alcançar o espírito crítico. Por isso, achamos muito mais conveniente a posição de Yunes, que considera impraticável uma divisão clara das obras lobatianas, pois nelas a fantasia alia-se à realidade, e quando beiram o didatismo ou apelam para a intertextualidade, as personagens atuam como condutores críticos do texto (PALLOTTA, 2001, p. 392)

Pallotta (2001) encerra seu trabalho recuperando as conclusões apontadas durante a análise, destacando o caráter criativo e o conceito de história que se funda em dois aspectos: as guerras e as invenções. Esses pontos são conflitantes, mas refletem o posicionamento do autor ao condenar a violência e destacar sua crença no saber para a realização de transformações sociais.

A contribuição de seu trabalho firma-se na apresentação de um Lobato que não apenas traduz, mas dialoga com a obra original. Nesse diálogo, a criança em fase escolar é o ponto central e a necessidade de promover o conhecimento de modo agradável destaca-se como ponto de partida para a presença da ficção, que tem o poder de transformar, não só a realidade, mas também seus leitores.

Um Lobato educador: sob o prisma da fecundidade da obra infantil lobatiana é o trabalho de mestrado de Tâmara Maria Costa e Silva Nogueira de Abreu, apresentado na UFPE, em 2004. A pesquisa de Abreu (2004) parte da premissa de que o trabalho de Lobato foi fundamental na formação da criança brasileira, visto que educava para a liberdade e para a autonomia. Com base nessa afirmação e no fato de que o escritor mantinha estrito relacionamento com educadores da época, Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, a autora apresenta uma análise das *Obras completas*, de Monteiro Lobato, destacando a intersecção entre literatura e educação, em que esta revela os pensamentos de Anísio Teixeira e de Paulo Freire, ambos defensores de uma concepção progressista e humanizadora da educação.

A autora fundamenta sua pesquisa na concepção de literatura apresentada por Antonio Candido e sua tese sobre o sistema literário, de que “um texto não se resume a traços que lhe são intrínsecos, a procedimentos internos (...) mas está condicionado à existência de um sistema literário que o legitime” (ABREU, 2004, p. 18). Sobre as condições de produção literária no início do século XX, no Brasil, a autora destaca a Revista do Brasil como veículo cultural de intensa penetração nos meios intelectuais, em contraste com a desoladora atividade literária editorial traçada por estudiosos como Márcio da Silva Brito, Cassiano Nunes, Marisa Lajolo e Regina Zilberman, Lawrence Hallewell.

Lobato foi “um dos grandes colaboradores na construção da identidade nacional de um país que ainda não se conhecia, portanto não sabia como administrar os próprios problemas e deficiências, gerir a própria existência” (ABREU, 2004, p.35). Com características diversas e até mesmo contraditórias, o escritor defendia, acima de tudo, a liberdade e o progresso. Talvez por isso, tenha sido tão importante na formação de uma geração que, posteriormente, veio apresentar também sua contribuição no desenvolvimento da literatura infantil brasileira.

Abreu (2004), após apresentar Lobato, traça um panorama da sociedade brasileira da Primeira República, destacando novas estratificações sociais, velhos esquemas de organização político-econômica e um sistema educacional ultrapassado e deficiente. Com essas bases, fracassa o sonho republicano de formar o cidadão cívica e moralmente para colaborar na transformação do Brasil em uma nação à altura das mais progressivas civilizações.

A década de 20 desponta como tempo de transformar a insatisfação em iniciativas motivadas pelo nacionalismo, pelo entusiasmo pela educação e pelo otimismo pedagógico, a fim de fazer o país entrar na rota do crescimento em direção a uma moderna civilização. O entusiasmo pela educação fazia dela instrumento de ascensão social e de aceleração histórica; os estudos sobre a infância desvendavam o funcionamento e o desenvolvimento cognitivo da criança, assim como suas necessidades e interesses. Assim, no final de década surge no Brasil a Escola Nova que apresentava a criança como agente do ato de aprendizagem, sujeito e objeto do processo educativo, razão pela qual na escola seria necessário estimular a sensibilidade e a curiosidade infantil com vistas à promoção da descoberta e da aprendizagem do mundo pela experiência de cada um, de acordo com o ritmo e o desenvolvimento físico e intelectual do indivíduo.

Destacando a situação da educação no período, Abreu (2004) apresenta tanto a situação de passividade frente ao fracasso da Primeira República quanto as ações que se desencadearam em busca de renovação do pensamento educacional do país. Retrata também o envolvimento de Lobato com Fernando Azevedo e Anísio Teixeira, precursores do escolanovismo no Brasil, questionando sobre as influências mútuas, ou seja, quanto as obras de Lobato contribuíram na educação brasileira e quanto as idéias dos educadores influenciaram na composição dessas obras.

Faz-se necessário, então, apresentar a obra lobatiana a fim de ressaltar os aspectos até o momento destacados. O trabalho inicia-se a partir de *Narizinho Arrebitado*, trazendo à tona o Sítio do Picapau Amarelo e os seus moradores. Abreu (2004) menciona o caráter enciclopédico das obras de Lobato, pela variedade de assuntos que encerra, e o teor educativo-informativo de muitas de suas páginas. Tal fato constitui indicativo de um “projeto educacional do autor, apresentando uma alternativa de ensino que se concretiza através da literatura e faz dela ponto de partida para a transformação social tão almejada pelos intelectuais e pela sociedade de então”. E autora prossegue: “Talvez Lobato, considerado um pragmatista, já reconhecesse na literatura a dupla função da poesia citada por Aristóteles e Horácio – instruir (prodesse) e agradar (delectare)”(ABREU, 2004, p. 71)

As histórias de Lobato apresentam personagens fixas, as humanas e as humanizadas, dentre as quais se destacam Emília e o Visconde de Sabugosa. O sítio configura-se como

(...) um lugar onde a dimensão espaço-temporal não existe como algo real e definido, mas como coisas que se conjugam ao lado de um anacronismo e um ubiquidade permanentes, o verdadeiro é substituído pelo verossímil, e a sensação é de que não se trata de um lugar, mas de um *entrelugar* (ABREU, 2004, p. 58)

Assim, o sítio reflete a liberdade que Lobato tanto apreciava e ao mesmo tempo é espaço de lazer e aprendizagem, transitando por ele vários temas didáticos, temas da cultura geral e regional, o que o transforma em escola, uma instituição educacional do futuro, onde o aluno tem aulas teóricas, práticas, com metodologias distintas, do debate à experimentação. As crianças escolhem o tema e o currículo é regulado pelo interesse por um novo aprendizado, o que o alinha aos preceitos escolanovistas. Tal fato vem confirmar a concepção do escritor a respeito dos livros infantis, citada por Abreu (2004, p 76): “A ficção e a informação aparecem fundidas em dosagens variadas, as aventuras

se associando aos ensinamentos, o divertimento não se divorciando de algum proveito para o espírito ou caráter”.

Abreu (2004) toma a obra *Emília no País da Gramática* para realizar a análise a partir de “um duplo olhar – o literário e o educacional”. A autora afirma: “Se nossas assertivas forem válidas, estaremos possivelmente atestando a fecundidade da sua produção e legitimando o papel secundário, porque exercido obliquamente, mas não menos importante, que enxergamos no escritor Lobato: o de educador” (2004, p. 77).

A análise começa pela crítica aberta aos métodos de ensino empregados pela escola tradicional em vigor, destacando momentos da narrativa em que o escritor expõe situações de aprendizagem preconizadas pela Escola Nova, com as personagens participando do processo de aprendizagem com questionamentos e experimentos. Além da crítica aos métodos, há a crítica ao exagero da nomenclatura, considerada complicada e obscura.

A autora conclui que, em consonância com as idéias do momento, Lobato cria o seu modelo de escola e revela ao leitor sua concepção de experiência educativa. Em toda a obra, assim como em outros livros, é marcante a defesa e a reivindicação da clareza do uso da língua e da linguagem. E encerra essa parte com uma citação de Anísio Teixeira sobre Lobato: “Transforma-se num mestre-escola genial, em livros-milagres, revelando uma capacidade espantosa de ensino e de revolução didática”. (TEIXEIRA *apud* ABREU, 2004, p. 95). E acrescenta: “A literatura é seu meio de comunicação; é na literatura que ele interage, transforma, cresce, vive e faz viver. E é da literatura que Lobato olha para a educação, por isso talvez tenha conseguido superá-la no propósito de uma vida melhor – objetivo primeiro da educação.”(ABREU, 2004, p. 95)

O último capítulo do trabalho traz uma reflexão sobre a educação e a relação entre Lobato, Anísio e Paulo Freire. A primeira apresenta uma análise do termo educação e sua ligação com a escola, onde também se apresenta a literatura infantil, o que leva à conclusão de que o texto literário abre espaço para a existência de uma filosofia que o sustenta. Tomando como ponto de partida a filosofia da educação de John Dewey, a autora analisa como esse pensamento está ligado ao pensamento de Lobato, Anísio e Freire. O primeiro e o último leram Dewey, mas Lobato leu Anísio e outros educadores da linha escolanovista-progressista.

Abreu (2004) salienta que os três intelectuais atuaram pela formação de um Brasil democrático e progressista. Como já havia destacado o relacionamento de Lobato

e Anísio e os ideais de ambos por uma educação transformadora, a autora estabelece a ligação entre o escritor e Paulo Freire, autor de *Pedagogia do Oprimido e Educação como prática da liberdade*:

Ao mostrar, através da criação literária, um espaço onde convivem harmonicamente diferenças de toda natureza (idade, sexo, raça, cultura, ideologia, classe social); onde não há autoritarismo e sim uma autoridade mediadora que escuta, que dialoga, representada pela figura de Dona Benta; onde não há opressão e sim uma coexistência verdadeiramente democrática; Lobato realiza também na sua literatura, na *Escola do Picapau Amarelo*, o que Paulo Freire celebrizou como uma **educação como prática da liberdade** no seu livro homônimo. (ABREU, 2004, p. 98, grifos da autora)

Ainda com o compromisso de ressaltar os pontos de intersecção entre o pensamento desses 3 intelectuais, Abreu (2004, p. 101) enumera:

- o aprendizado nasce da experiência = o conhecimento surge da ação;
- todo aprendizado deve partir do interesse e *da realidade* da criança;
- é preciso respeitar o saber prévio e o estágio de desenvolvimento de cada um;
- o homem é sujeito e objeto, agente e paciente da própria educação;
- o que importa, em educação, é “aprender a aprender”;
- educação é desenvolvimento e desenvolvimento é vida, portanto a educação é permanente, não começa nem termina, é a própria vida em movimento;
- trabalhar em grupo e ter um projeto comum permite que se desenvolva a capacidade de comungar interesses e resultados, partilhar a experiência, crescer;
- o aluno deve tomar parte nas decisões de um grupo aprendiz, deve ser capaz de fazer escolhas sobre o próprio ato de aprendizagem (conteúdos, objetivos, avaliação, etc.);
- a educação deve estar comprometida com a liberdade, a ética e a eficiência social;
- educar é problematizar, dialogar, promover a ascensão da ingenuidade à criticidade;
- educar é estimular a curiosidade epistemológica da criança, ajudá-la a traçar os próprios caminhos, fazer as próprias escolhas e aprender com elas;
- educar é ensinar a pensar certo; a agir com um objetivo; fazer hipóteses; pesquisar; deduzir; experimentar; questionar verdades absolutas; duvidar das próprias certezas; estabelecer o máximo de relações possíveis entre as coisas, os fatos e as pessoas.

A partir desses pontos, a autora apresenta como esses aspectos são perceptíveis na obra lobatiana, denominando o que se poderia chamar de *A pedagogia da autonomia no Sítio do Picapau Amarelo*. Para isso, usa trechos das 23 obras que fazem parte de *Obras Completas*, destacando o papel de Dona Benta como professora que instiga a experimentação, o questionamento e a reflexão; a presença de problemas reais sendo discutidos na narrativa; sem desconsiderar a imaginação, o interesse infantil e o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Nas palavras de Abreu (2004), Lobato conseguiu realizar com suas obras infantis o que a escola brasileira do período não conseguiu – uma nova educação, em que a criança é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto do processo educativo. A autora apresenta duas respostas às questões formuladas: a obra literária de Lobato subordina-se à formação de mentes livres, alegres e íntegras, comprometidas com a construção de uma sociedade mais digna; e a formação de um leitor emancipado, que experimenta pela reflexão crítica e pela imaginação contribuindo com o que Freire denomina de pedagogia da liberdade e da autonomia, uma vez que suas obras refletem um novo *estar* no mundo.

É importante frisar que o escritor mantinha constante contato com seus leitores. Escritor assíduo de epístolas, comunicava-se com seu público e procurava trazer as idéias e sugestões enviadas para as obras que produzia. Tal fato evidencia a preocupação do autor em atender aos desejos e às solicitações do público, que, por sua vez, respondia adquirindo os exemplares postos a venda.

Essa comunicação entre o autor e seus leitores foi marcante, determinando os caminhos da literatura infantil lobatiana. Outro ponto fundamental é a influência de Lobato nos escritores que foram seus leitores na infância, promovendo uma renovação na literatura infantil brasileira, que buscou antes de tudo ser arte, trabalhar com o lúdico em detrimento do pedagógico.

Pelas leituras realizadas, destaca-se o caráter empreendedor de Lobato, sua preocupação com a leitura e com a criança, uma vez que nesta fase são estabelecidas as bases da vida adulta. Além disso, fica evidente que o escritor tinha em mente um projeto literário para crianças com o objetivo claro de apresentar conhecimentos escolares a fim de diminuir as dificuldades encontradas na formação desses leitores. A proximidade com seus leitores, comprovada nos vários trabalhos sobre o escritor, revela que o constante diálogo entre eles alimentava esse projeto de literatura infantil brasileira, constituído pela criação conjunta do autor e seu público.

Também ficam evidentes as idéias de progresso defendidas pelo autor, que se iniciava pela própria formação escolar, seguia pela divulgação da cultura, da leitura, culminando com o envolvimento em projetos de exploração do ferro e do petróleo. A esperança de construir um país com maiores oportunidades para todos levava Lobato a posicionar-se criticamente diante dos problemas sociais que castigavam o país.

Finalizando, resta mencionar que suas narrativas infantis são fruto de uma elaboração primorosa que aproxima o leitor do universo ficcional. A relação

estabelecida com os leitores e sua percepção aguda da necessidade de livros que despertem a atenção da criança foram fundamentais para que suas obras alcançassem sucesso. Quanto às críticas recebidas pela intenção clara de tratar assuntos escolares em obras literárias, pode-se afirmar que, em Lobato, isso não acontece de forma simples, mas revela a preocupação em fazer com o que o leitor se identifique com o que está sendo narrado, conciliando o real com o ficcional, da mesma maneira que Emília é capaz de trazer os dois mundos para a narração.

Por essas razões, Lobato pode ser considerado um defensor do ideário iluminista, pois buscou, por meio da literatura, apresentar aos seus leitores uma sociedade que rompe com a tradição, rejeita a opressão, preza pela liberdade e pela autonomia, vivendo em constante busca pela sua maioria.

4 ANÁLISE DAS OBRAS

No presente capítulo, pretende-se apresentar a análise das obras selecionadas, observando a sua cronologia e aspectos como o narrador; as personagens do Sítio do Picapau Amarelo; os conteúdos escolares apresentados.

A seleção das obras - *História do mundo para crianças*, *Emília no país da gramática*, *Aritmética da Emília*, *Geografia de Dona Benta*, *História das invenções*, *Serões da Dona Benta* - deve-se ao fato de que, apesar de serem realizados vários estudos sobre os livros de Lobato, esse conjunto de obras tem sido relegado ao esquecimento. Os poucos estudos existentes focalizam exatamente a intenção prática de ensinar conteúdos escolares, sendo consideradas estritamente pedagógicas, desconsiderando a presença da ficção, do imaginário, do jogo que se estabelece entre realidade e ficção, traduzido por uma linguagem simples e clara que agrada às crianças, fato que se deseja confirmar através da presente análise.

4.1 AS OBRAS SELECIONADAS

4.1.1 *História do Mundo para Crianças*⁸

Este livro de Monteiro Lobato foi escrito em 1933 e teve, a princípio, grande aceitação. Inspirado no original *Child's History of the World*, de V. M. Hillyer, o autor procura apresentar às crianças a evolução humana e a história da humanidade seguindo uma organização clássica de todas as "histórias universais", mas escrita de modo atrativo, como um romance, observando, contudo, a percepção infantil para os fatos.

Pode-se afirmar que o livro inicia uma produção infantil voltada para conteúdos escolares, mas procurando descortiná-los de uma forma atraente, mais solta, deixando as crianças livres para os questionamentos e para a interrupção, ainda que fosse para uma piadinha da Emília. Tal intenção está registrada não só no capítulo inicial da obra, mas também em outras partes nas quais se encontra a sugestão para outros serões, ou

⁸ Para este estudo, utilizou-se um exemplar da 38ª edição (1994), 3ª reimpressão (2001).

seja, continuar contando ou discutindo conteúdos escolares de forma simples e agradável para as crianças.

4.1.2 *Emília no País da Gramática*⁹

É considerada uma das obras-primas de Monteiro Lobato, escrita em 1934. Nela, o autor procura tratar a gramática de forma inovadora, representando-a como um país, que abriga as cidades dos diferentes idiomas, como Portugália. As crianças do sítio chegam até lá montadas no rinoceronte, considerado um “grandíssimo gramático”, que tudo mostra e explica.

Lobato comenta com Anísio a criação de *Emília no país da gramática* com muito entusiasmo:

Estou escrevendo *Emília no país da gramática*. Está saindo estupendo. Inda agora fiz a entrevista de Emília, na qualidade de repórter do *Grito do Pica-Pau Amarelo*, um jornal que ela vai fundar no sítio, com o Venerabilíssimo Verbo SER, que ela trata respeitosamente de Vossa Serência! Está pernóstica, Anísio, que você nem imagina” (LOBATO, *apud* NUNES, 1986, p. 95)

No país da Gramática, as personagens do sítio tomam conhecimento da língua como se estivessem em uma brincadeira, o que torna o estudo agradável e mais próximo da realidade de cada uma delas. O destaque está na figura de Emília que, a todo momento, intervém para criar uma situação em que questiona regras ou para brincar com as palavras. É nessa descontração que a língua é apresentada de forma simples, eliminando as dúvidas e tornando o conhecimento agradável.

É possível dizer que, em *História do Mundo para Crianças* (1994, p. 83), já havia a idéia de uma história para tratar de assuntos relacionados à língua:

(...) As palavras de uma língua vão mudando sempre. Tomemos as palavras ‘Nariz’ e ‘Pedro’. No tempo dos romanos, nariz era *nasus* e Pedro era *Pétrus*. Mudaram ou foram mudando lentamente. No futuro é possível que em vez de nariz se diga *naiz*. Um dia havemos de conversar sobre esta contínua mudança das palavras que é assunto muito interessante.

⁹ Exemplar da 39ª edição (1994), 13ª reimpressão (2003).

Por outras vezes, é Emília quem brinca com as palavras, como em “Que coisa incômoda para um império ser ‘comodamente’ governado!...” (*Emília no País da Gramática*, 2003, p. 80). Desse modo, pode-se dizer que Lobato já deixou aberta a possibilidade de trabalhar com o assunto.

4.1.3 *Aritmética da Emília*¹⁰

Na *Aritmética da Emília*, publicada em 1935, a partir do acontecido em *Emília no País da Gramática*, as crianças do Sítio vão estudar matemática de uma maneira pouco convencional. Lobato decidiu escrever a aritmética a pedido dos leitores, quando visitou uma escola, fato registrado em uma de suas cartas a Viana:

Numa escola que visitei a criançada me rodeou com grandes festas e me pediram: *Faça a Emília do país da aritmética*. Esse pedido espontâneo, esse grito d’alma da criança não está indicando um caminho? (...) 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. (LOBATO, *apud* NUNES, 1986, p.96).

O discurso de Lobato aponta para as primeiras notas de um projeto a ser realizado: a construção de obras com conteúdos escolares de modo agradável, divertido. Para a construção dessa narrativa, Lobato a apresenta como uma idéia do Visconde de Sabugosa, que estava pensativo por ainda não ter inventado nenhuma viagem. Sentia-se na obrigação de sábio famoso de inventar uma viagem para tratar de assunto bem científico.

Lançada a idéia, o Visconde tratou de defendê-la, afirmando que seria uma viagem mais bonita que ao País da Gramática e que seria diferente, visto que os personagens do Sítio não iriam para lá, mas o País da Matemática viria até o Sítio. Visconde passou a organizar um Circo Sarrazani no pomar, para receber os convidados e conhecer, então, o país dos números.

Apesar de demonstrar, no início, muito interesse e procurar realizar praticamente o que estavam conhecendo, nota-se que o tema tornou-se muito cansativo em relação a alguns assuntos, como no caso do estudo das frações. Destaca-se ainda que esse cansaço foi despertado pela Emília.

¹⁰ Exemplar da 29ª edição (1995), 6ª reimpressão (2001).

4.1.4 Geografia de Dona Benta¹¹

Após as experiências anteriores, levando em conta o contato com os leitores, Lobato publica em 1935 a *Geografia de Dona Benta*. As crianças do sítio, e por extensão os leitores, perceberam que era possível estudar os conteúdos escolares de forma agradável e mais próxima das suas condições. Então, solicitaram a Dona Benta que recomeçasse o serão tratando de outro assunto. Escolheram a geografia, entre alguns citados por ela.

A narrativa tem início, tomando como ponto de partida o Universo, passando pela Lua, a Terra e os continentes. Neste ponto, Emília sugere que façam uma viagem em um navio de faz-de-conta, o Terror dos Mares, para descobrir coisas interessantes. Dona Benta aceita a proposta de Emília e é nomeada o comandante. Cada um recebe um posto e partem em busca de uma grande aventura e de conhecimento.

É interessante destacar que, em nenhum momento da narrativa, Lobato faz menção a qualquer livro que possa ter servido de inspiração para o tema, como foi no primeiro livro estudado, mas depois, em *História das Invenções* (1995), esse fato vem à tona, quando Dona Benta cita o autor da obra, Hendrik van Loon, como o mesmo autor que ela havia utilizado para contar a geografia.

4.1.5 História das invenções¹²

Nesta obra, escrita em 1937, Lobato também apresenta Dona Benta como a porta-voz do saber que se propõe a contar a história das invenções. Isso é feito tomando por base o livro de Hendrik Van Loon, *História das invenções do homem, o Fazedor de Milagres*. Neste momento, Dona Benta lembra que era também de Van Loon a Geografia que ela havia “contado” aos meninos.

O ponto de organização da narrativa é o próprio homem, seu aparecimento, sua evolução e como as coisas foram criadas, a partir das necessidades de ampliar as ações

¹¹ Exemplar da 24ª edição (1995), 3ª reimpressão (2002).

¹² Exemplar da 29ª edição (1995), 5ª reimpressão (2000).

do ser humano. Tudo parece muito lógico e simples, o que facilita a compreensão do tema para as crianças. As invenções são extensões do homem, de seus membros ou sentidos.

4.1.6 *Serões de Dona Benta*¹³

Publicado em 1937, *Serões de Dona Benta* tem como temática os estudos de física e astronomia. Os diálogos, os incidentes, as constantes perguntas dos meninos e as ocasionais maluquices da Emília amenizam o processo do aprendizado, deixando a narrativa interessante, eliminando a aspereza dos conteúdos. A narrativa tem início com a explicação do que é Ciência e do que são fenômenos. A partir de então, tomam-se elementos como ar, água, fogo, terra e espaço, para apresentar os conhecimentos científicos.

As crianças são incentivadas à experimentação, Dona Benta transforma o antigo quarto de hóspedes em laboratório, como forma de trazer para a prática conteúdos por vezes muito abstratos. O resultado são conteúdos escolares apresentados às crianças de modo inovador, consagrando as atividades de experimentação como grandes aliadas do conhecimento científico. Muito mais que conhecer, era preciso experimentar, investigar, buscar trazer para a realidade cotidiana o que estavam aprendendo.

4.2 O NARRADOR

Pode-se dizer que o narrador de Lobato, nas 6 obras estudadas, apresenta uma característica muito peculiar: cria no leitor a ilusão de que não interfere na narrativa, deixando que ela se desenvolva livremente. Isto acontece porque o narrador passa a voz para uma das personagens que será a encarregada de “contar” a história, ficando para ele, o narrador heterodiegético, apresentar os comentários, marcar cenas, descrever situações, o que pode denotar certa ausência da condução da narrativa. Sabe-se, no entanto, que essas interrupções e descrições nunca são inteiramente ingênuas ou descomprometidas. Desde a primeira história, sua função é apresentar a cena que dá

¹³ Exemplar da 22ª edição (1994), 6ª reimpressão (2002).

início à narração e, em seguida, deixar que um dos personagens da história tome para si essa função. A partir de então, apenas registra impressões, reações, marca as interrupções das aulas, o que significa dizer que é apenas um observador dos fatos. Isso fica muito claro tanto nas vezes em que Dona Benta assumiu a narração como quando o rinoceronte ou o Visconde o fizeram.

Para Zilberman e Magalhães (1984, p.101), a narrativa reproduz as condições de transmissão da história, a partir de uma duplicação das funções narrativa e receptiva, como se pode observar no esquema abaixo (adaptado):

Narrador 1	Narrador 2	Mensagem	Ouvintes	Leitor
Anônimo	D. Benta	Histórias	Meninos do Sítio	Anônimo

Segundo as autoras, enquanto o narrador é relativizado em função da duplicação, o leitor acaba fortalecido, visto que encontra aliados com os quais se identifica, demonstrando claramente como funciona o discurso narrativo:

(...) este desdobramento relativiza a posição do primeiro narrador que, sendo interlocutor do relato, vai-se apagando no transcórrer do mesmo e cedendo terreno a Dona Benta. Esse outro discurso é o que ascende; mas nunca se instaura soberano, porque sofre constantemente o assédio e o interrogatório dos ouvintes (ZILBERMAN e MAGALHÃES, 1984, p.102)

Além disso, pode-se dizer que, ausentando-se da narração, fica mais fácil apresentar as expectativas e reações dos ouvintes; uma forma de avaliar como a apresentação desses conteúdos pode ser interessante e até que momento vai esse interesse. Ressalta-se que, em *Aritmética do Emília* (1995, p.51), o narrador deixa claro que alguns assuntos são enfadonhos e cansativos: “Todos já estavam enjoados de tantas frações e se não fosse Dona Benta insistir para que o Visconde naquele dia mesmo ensinasse a divisão, o mais certo era abandonarem o circo, deixando o mestre sozinho.”

Tal episódio também demonstra que, mesmo quando Dona Benta não é a personagem indicada para narrar, exerce grande influência na condução do assunto. Ainda é possível ressaltar que, dessa forma, o narrador indica a necessidade de sempre se buscar conhecimento, sendo Dona Benta uma senhora que lê muito e não dispensa os ensinamentos do Visconde sobre Aritmética.

Há duas considerações de Benjamin (1983) que podem ser trazidas para a compreensão do narrador de Lobato. A primeira diz respeito à classificação do narrador em dois grupos a partir da experiência da oralidade, considerada a fonte de todos os narradores. Segundo o autor, acerca do primeiro grupo, “quando alguém faz uma viagem, então tem alguma coisa para contar, diz a voz do povo e imagina o narrador como alguém que vem de longe” (BENJAMIN, 1983, p.58). Quanto ao segundo grupo, “(...) não é com menos prazer que se ouve aquele que, vivendo honestamente do seu trabalho, ficou em casa e conhece as histórias e tradições de sua terra” (BENJAMIN, 1983, p.58).

De acordo com o autor, esses dois grupos se cruzam de maneiras diversas e a percepção dos dois possibilita a plena materialidade do narrador. Assim, a adoção do diálogo como forma de desenvolver a narrativa contribui para que haja uma aproximação entre os narradores (conforme esquema de Zilberman e Magalhães) e receptores. Verifica-se que, nas obras analisadas, Dona Benta encarna esse narrador que tem uma grande experiência de vida e pode passar isso por meio das histórias que conta. As leituras feitas possibilitam que ela tenha o que contar, mesmo sem sair de casa, apenas pelo conhecimento adquirido com os livros, objeto para ela imprescindível e de grande valor.

A segunda consideração a ser feita a partir do texto de Benjamin (1983) está na orientação para o interesse prático como característica de muitos narradores. O narrador encarna alguém que dá conselhos ao ouvinte; logo, de forma clara ou oculta, acaba apresentando a sua utilidade, seja numa lição de moral, numa indicação prática, num ditado ou numa norma de vida. Para o autor, a arte consiste em entretecer essa utilidade na matéria vivida, visto que o modo como se narra passa a fazer toda a diferença entre um texto informativo e um texto literário. Essa característica é marcante nas obras analisadas; Lobato busca apresentar temas escolares de modo agradável, alegre, descontraído, dando destaque não só à informação mas também à imaginação, ao lúdico, à fantasia.

Compreendendo que os temas escolares são áridos, adotar a estratégia do diálogo denota a percepção de que seria preciso uma maneira inovadora de apresentar esses assuntos para despertar o interesse dos ouvintes, e, por conseguinte, dos leitores. A exata compreensão desse fato demonstra o quanto é importante ensinar, mas isso não deve ser feito de forma estéril, como as crianças mencionam:

Não é assim, vovó – protestou o menino. – Em geral os livros de ciências 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, 1997, p.07)

É importante também o fato de que há sempre indicação de fontes de leitura que dão origem à narração ou obras do próprio Lobato que são referendadas ao longo do texto, fazendo sempre uma retomada dos conteúdos ou uma indicação de que havia outras obras em circulação. Isso pode ser encontrado em vários momentos:

Uma tarde o correio trouxe-lhe a *Child's History of the World*, de V. M. Hilley, diretor da Calvert School, de Baltimore.

Dona Benta leu o livro com cara de quem estava gostando; depois folheou e releu vários volumes da sua biblioteca que tratavam de assuntos semelhantes e disse consigo: “Bela idéia! A história do mundo é um verdadeiro romance que pode ser contado às crianças. (LOBATO, 1994, p.07)

Narizinho cochichou ao ouvido de Dona Benta o grande segredo: “O Visconde está escrevendo as Memórias da Marquesa de Rabicó. Emília dita e ele escreve, naquela letrinha toda cheia de sabuguisses”. (LOBATO, 1995b, p. 21)

Eu sei a história de Magalhães! – gritou o Imediato Pedrinho. – Era um navegante português que saiu com três navios para dar a volta ao mundo – e deu, o danado! Infelizmente não teve o gosto de voltar ao ponto de partida. Foi morto pelos selvagens de uma ilha. Mas um dos seus navios voltou a Lisboa depois duma viagem de um ano. Já aprendi isso na “História do Mundo”. (LOBATO, 2000, p.21)

Desta forma, Lobato não se furta ao fato de que para ensinar é preciso conhecer, mas procura demonstrar isso como um processo natural da formação humana. Tal fato revela sua disposição em trazer o livro para as crianças para que possam adquirir conhecimento de forma agradável e muito prática.

Entretanto, verifica-se que uma das estratégias adotadas, além da condução da narrativa pelo diálogo, é a presença do faz-de-conta, da imaginação que busca trazer para o concreto, para o real, o que é apenas conhecimento teórico. Essa questão indica que as obras trabalham com o estético, rompendo com a aridez das informações transmitidas. Muitas vezes indica que os ouvintes já conhecem determinadas coisas, mas não fazem ligação do que sabem com a realidade; por essa razão a necessidade de viajar com o Terror dos Mares para conhecer os continentes ou ir ao País da Gramática e observar o funcionamento da língua.

Também em vários momentos, seja na voz de Dona Benta ou de outro personagem, Lobato destaca a importância da leitura e dos livros, não deixando de lado o processo de sua fabricação, como em *Geografia de Dona Benta* (2000, p.65): “Interessante, vovó! Pinheiro que não acaba mais. Que biblioteca não irá sair dali? Quantos romances lindos não vão ser impressos naquelas árvores? A nossa ‘História do Mundo para Crianças’ já foi pinheiro no Canadá...”; ou ainda:

Estas coisas que venho contando são coisas mínimas, que qualquer pessoa hoje pode saber. Basta que compre um livro. Se não fosse Gutenberg e não houvesse livros, não estariam vocês ouvindo esta conversa da história do mundo. Estariam com certeza preparando-se para irem à vila ver enforcar algum desgraçado. Ver enforcar gente era um dos grandes divertimentos das épocas sem livros. Hoje, quem quer divertir-se abre um volume – e passeia pelo mundo, como estamos passeando pela História. E fica sabendo mil coisas que não sabia. Fica sabendo, por exemplo, que quando terminou a guerra dos cem anos, também terminou o Império Romano – isto é, o pedaço do Império Romano que ainda resistia. (LOBATO, 1994, p.125)

Além de tratar da leitura, do livro e de seu processo de fabricação, Lobato não se esquiva de apresentar sua impressão sobre as causas de pouca leitura: “Se hoje, por um acaso, os livros subissem de preço, vindo a custar, digamos, dois contos de réis cada um, o povo rapidamente recairia na ignorância. Não basta querer ler, é preciso poder ler”. (LOBATO, 1994, p.125)

Por esses recortes, percebe-se que Lobato apresenta uma visão muito inovadora de leitura, considerando o momento de escritura das obras. Ler para ele faz parte da formação do indivíduo, que pode ser produzida de forma agradável, visto que ler também se traduz na metáfora da viagem. Essas idéias são encontradas em alguns juízos que estão na fala de Dona Benta: “A ignorância, como vocês sabem, traz consigo todos os males. A pior coisa do mundo é não saber.” (LOBATO, 1994, p. 88). Ou ainda nas falas das crianças: “Sei, sim – disse Narizinho – aprendi isso na história de *Alice no País das Maravilhas*. Antípoda é uma terra que está do lado oposto a outra.” (LOBATO, 1994, p. 118).

Entretanto, um fato que salta aos olhos na leitura das obras que Dona Benta conta é a apologia feita ao progresso e à evolução. Esse discurso permeia quatro das seis obras: *História do Mundo para crianças*, *Geografia de Dona Benta*, *História das Invenções e Serões de Dona Benta*. Em todas elas, o progresso é exaltado, destacando-se como consequência da evolução do homem e da ciência, como no capítulo LXXVIII,

“A era dos milagres”, em *História do Mundo para Crianças* (1994, p.173). Neste capítulo, Dona Benta apresenta o momento atual (da narração) como a época de grande desenvolvimento: “A idade dos milagres é esta. De momento a momento novas maravilhas saem dos laboratórios científicos. As invenções se atropelam.” (LOBATO, 1994, p. 173)

Em *Geografia de Dona Benta* (2000, p.53), a exaltação refere-se aos Estados Unidos, destacando-o como um país abençoado, quando perguntam a razão de tanto desenvolvimento: “Muitas, meu filho. O território dos Estados Unidos é abençoado. Tem tudo. Produz tudo. Se o mundo desaparecesse inteirinho e só ficassem os Estados Unidos, eles continuariam a viver a mesma vida que vivem, sem precisar de nada. Só deixariam de tomar café.”

Logo em seguida, depois de saber sobre a grande produção de petróleo e os produtos que se fazem dele, as crianças ficam ansiosas para visitar tal país: “Bom, vovó – disse Pedrinho. – Se esse país é assim, então o melhor é darmos um passeio por lá. Passeios por países muito adiantados são ótimos, porque abrem os olhos da gente e ensinam muita coisa.”(LOBATO, 2000, p. 53)

Na mesma obra (*Geografia de Dona Benta*, 2000, p.33), destaca-se a explicação dada pela mudança de opinião sobre Belo Horizonte, sendo mencionado o fato de que na “primeira edição” não era assim que se pensava sobre o assunto. O progresso é chamado a explicar esse fato: “Disse porque tinha na cabeça a Belo Horizonte dos começos. Errei. Não levei em conta os progressos feitos nos últimos vinte anos”.

Percebe-se uma grande expectativa em relação ao Brasil, seu desenvolvimento e suas potencialidades, e em especial, sobre a construção de Brasília: “A implantação do Distrito Federal bem no coração do Brasil, no centro do Estado de Goiás, representou um passo gigantesco para a efetiva penetração no interior do país e é, sem dúvida, um importante fator de desenvolvimento.”(LOBATO, 2000, p.34)

É interessante ressaltar que, mesmo apresentando as previsões de desenvolvimento e progresso referentes ao Brasil e que estão destacadas nas obras, os problemas e as dificuldades do povo brasileiro são mencionadas, em especial os que se referem aos trabalhadores rurais. Em *História das Invenções* (1995, p.47), quando trata dos pés humanos, Dona Benta comenta sua função de sustentar e carregar o corpo e menciona as condições dos pés dos trabalhadores, que, de certa forma, representavam a base da economia brasileira na época: “O Brasil é um país onde há milhões de pés descalços, exatamente no estado de nudez do pé peludo. (...) Como é triste o pé do

brasileiro da roça, que nu nasce, nu vive e nu morre!”. Em *Geografia de Dona Benta* (p.31), o destaque volta-se para a luta contra a saúva, fazendo menção ao próprio Lobato: “A luta no Brasil entre o homem e a formiga já foi incerta. Um sábio disse que ou o brasileiro dá cabo da formiga ou a formiga dá cabo do brasileiro. Existem zonas em que a formiga venceu o homem, obrigando-o a emigrar”.

Essa expectativa de progresso proposta pelo narrador, ou pela voz de Dona Benta, expressa o desejo de Lobato de que o desenvolvimento que viu nos Estados Unidos possa também ser visto no Brasil. Pode-se dizer que, para Lobato, o progresso era inevitável: ou o país buscava isso, ou teria que sofrer as conseqüências. Como era um homem de ação, o autor tomou para si a tarefa de abrir os olhos da população e isso deveria ser feito pela leitura de objetos que trouxessem conhecimento para os leitores, o suficiente para desejarem também o bem-estar, a satisfação patrocinada por uma nova forma de viver e de ver o mundo.

Nunes (1986, p. 17) menciona que o sucesso americano tornou-se o modelo de desenvolvimento desejado não só para o Brasil, mas também para a América Latina; de sorte que se pôs a pensar no ferro e no petróleo como elementos mágicos, capazes de transformar os países em atraso. O autor ainda destaca que a visão de progresso vista nos Estados Unidos fez com que o escritor ficasse mais exigente com a sua terra natal, sentindo dolorosamente as carências nacionais. Em uma das cartas apresentadas por Nunes, Lobato responde a Fontoura:

Pelo que vejo aqui, convenço-me de que o Brasil pode também progredir e enriquecer grandemente. Mas é preciso que haja como aqui governos inteligentes e de uma mentalidade essencialmente construtora. O que esse povo fez desta terra é simplesmente assombroso, e apesar de metido nele há quase três meses, ainda não me cansei de admirar. (LOBATO, *apud* NUNES, 1986, p. 106)

Sua preocupação com as crianças também se encontra registrada nas correspondências trocadas com os amigos, como se pode ver no seguinte excerto: “Uma coisa que sempre me horrorizou foi ver o descaso do brasileiro pela criança, isto é, por si mesmo, visto como a criança não passa da nossa projeção para o futuro.” (LOBATO, *apud* NUNES, 1986, p. 97).

Um dos caminhos encontrados pelo escritor foi preparar as crianças para o futuro, apresentando obras que tratassem de matérias abstratas de um modo inovador. Desta forma, nas obras estudadas são tratados conteúdos escolares, mas também é

possível encontrar momentos de relação entre realidade e ficção. Em geral, o narrador atribui à Emília a tarefa de romper com a realidade e introduzir a fantasia, mas outros personagens, como a própria Dona Benta (já apresentado anteriormente), têm facilidade para viver o mundo do faz-de-conta. Essa discussão será aprofundada quando for tratada a questão dos conteúdos escolares presentes nas obras.

Em *História do Mundo para crianças* (1994), o narrador cumpre uma função de organizador da narrativa, com poucas intervenções, cedendo a voz a Dona Benta, que se torna narradora da História, traduzida para uma linguagem simples. Destaca-se o fato de que o escritor explicita em seu texto o expediente que utiliza, ou seja, mostra que existe uma história inicial da qual fará não uma mera tradução, mas uma “nova leitura¹⁴”. Estas questões podem ser observadas já na introdução da obra, quando o narrador prepara a narração, apresentando Dona Benta como uma leitora competente: “Dona Benta era uma senhora de muita leitura; além de ter uma biblioteca de várias centenas de volumes, ainda recebia, dum livreiro da capital, as novidades mais interessantes do momento” (LOBATO, 1994, p. 07).

Essa qualidade deve ser destacada, visto que sua leitura suscitava outras: “Dona Benta leu o livro com cara de quem estava gostando; depois folheou e releu vários volumes da sua biblioteca que tratavam de assuntos semelhantes (...)” (LOBATO, 1994, p. 07). Foi a partir das leituras que surgiu a idéia de contar a história do mundo para as crianças.

Em toda a obra perpassa a idéia de que Dona Benta gostava de ler e estava sempre atualizada, apesar de morar em um Sítio. No capítulo XLVI, “Os começos da Inglaterra”, a chegada de novos livros ingleses motivou a narração: “No dia seguinte Dona Benta recebeu um pacote de livros ingleses, e de noite a lição, muito naturalmente, recaiu sobre os ingleses” (LOBATO, 1994, p.97/98).

Pode-se dizer que a narração era organizada pela narrativa dos fatos que se encadeavam, mas isso não significa um engessamento do processo narrativo, fato explicado pelo narrador heterodiegético, que contextualiza, por assim dizer, a narrativa: “Tanta coisa tinha Dona Benta para contar que às vezes pulava do assunto A para o assunto Z. Assim, pulou de navegação dos *vikings* para os castelos dos senhores feudais” (LOBATO, 1994, p. 102)

¹⁴ Esta questão é tratada na tese de doutoramento de Miriam Giberti Páttaro Pallotta, intitulada *História meio ao contrário: um estudo sobre ‘História do Mundo para crianças’ de Monteiro Lobato*, 2004.

Em outros momentos, como ao tratar das descobertas (LOBATO, 1994, p.126), passa às crianças a idéia de que elas vão conduzir ou organizar a narração, mas isso é apenas uma estratégia para prender a atenção dos ouvintes, visto que depois de alguns diálogos, Dona Benta conduz a narrativa para a descoberta de Colombo, continuando o que já havia convencido com eles, no capítulo anterior: “Hoje só falamos de invenções. Amanhã falaremos de descobertas” (LOBATO, 1994, p. 126).

Cabe ao narrador heterodiegético apresentar as situações externas à história, ou seja, em quais circunstâncias a história foi contada e quais reações foram despertadas nos ouvintes: “Dona Benta olhou para Narizinho. A menina não dizia nada. Estava, porém, tão vermelhinha de cólera, e a bater o pé com tanta impaciência que Dona Benta gritou para Tia Nastácia que trouxesse água” (p.124); “Dona Benta parou aí e mandou pôr na vitrola o disco da Serenata de Schubert, a música predileta de Narizinho.” (LOBATO, 1994, p. 168).

Ele marca também o momento de interromper a narrativa e o modo como isso é feito, como se observa em vários momentos: “Dona Benta calou-se. (...) No dia seguinte Dona Benta continuou” (LOBATO, 1994, p.112); “- O chá está na mesa – disse a boa criatura, muito admirada de receber o nome de ‘bússola beijuda’ que lhe deu a Emília. (...) No outro dia Dona Benta avisou Pedrinho de que ia dar um prato muito de acordo com a belicosidade dele – uma guerra de cem anos. Mas a menina protestou” (LOBATO, 1994, p.122).

Como narradora da história, Dona Benta não se apresenta como voz autoritária, demonstra conhecimento do que narra, mas aceita não só as interrupções das crianças como também os julgamentos que fazem da história ao longo da narração: “- Thur ou Thor, vovó? – quis saber Narizinho” (LOBATO, 1994, p.83); “- Pare um pouco, vovó – disse Narizinho. – Quero saber por que é que os reis são numerados”. (LOBATO, 1994, p.141); “Que coisa esquisita, vovó! – Observou Pedrinho. – Sempre que um homem quer fazer bem à humanidade, os poderosos dão cabo dele...” (LOBATO, 1994, p.67); “- Como há gente ruim no mundo! – Essa morte de Cristo, como a de Sócrates e a dos Gracos, até desanima a gente...” (LOBATO, 1994, p.74). Vale ainda destacar que todos os questionamentos são respondidos, as crianças nunca ficam sem respostas, que são apresentadas também de modo simples, procurando trazer para a realidade da criança a compreensão do fato.

Verifica-se que ela procura sempre uma forma de facilitar a compreensão sem impor sua visão, visto que seu conhecimento é fruto de leituras e de uma experiência

maior de vida. Desta maneira, revela a percepção de que a história que as crianças estão preparadas para conhecer deve respeitar os seus limites, como se pode ver quando trata da história dos fenícios e seus sacrifícios de crianças, contados em livros para os quais ainda não estão prontos para ler:

Num romance de Flaubert, *Salambó*, há um terrível capítulo sobre uma queima de crianças na cidade de Cartago... E há um ainda mais horrível no romance *O Nazareno*, de Sholem-Asch. Mas ainda é cedo para a leitura desses romances. Você tem de crescer e aparecer... (LOBATO, 1994, p.29)

Ou quando narra a Guerra de Peloponeso:

Mais tarde, quando for tempo de ler uma história do mundo das grandes, vocês verão tudo quanto sucedeu nesses vinte e sete anos de luta. Por agora basta que saibam que a Guerra de Peloponeso enfraqueceu e arruinou quase todas as cidades gregas, pondo fim à importância da Grécia no mundo (LOBATO, 1994, p.55).

E também quando Narizinho se mostra até certo ponto indignada por não saber ao certo o significado de ‘cavalheiro’: “Não é ser boba, minha filha, é não saber. Uma criança não tem culpa de não saber, e para que saiba as vovós contam estas histórias do mundo” (LOBATO, 1994, p.106).

Verifica-se, desta forma, que como narradora Dona Benta procura aproximar as crianças dos fatos narrados usando uma linguagem simples, mas correta gramaticalmente. Adota estratégias para atrair a atenção de seus leitores e trata os conteúdos com veracidade e tranquilidade, em doses diárias, preparando em cada dia a narrativa da noite seguinte.

Em *Emília no País da Gramática* (2003), o narrador heterodiegético aparece com mais frequência, sendo o condutor da narração, cedendo a voz para o rinoceronte, que passa a explicar os fatos lingüísticos com a mesma sabedoria de Dona Benta. O destaque desta obra está na figura da Emília que, embora não assuma o papel de “dona do saber”, está sempre procurando interferir na narração, como se vê na seguinte passagem: “Havia muita coisa a ver no bairro dos Substantivos e por essa razão todos protestaram quando Emília falou em visitar as Interjeições.” (LOBATO, 2003, p.17).

Como na história anterior, o capítulo inicial é fundamental para situar a narrativa. Dona Benta insiste nas aulas de gramática com Pedrinho, que sente muita dificuldade com a matéria. Assim como explicou a História do Mundo, Dona Benta

facilita a compreensão da gramática, ensinada diariamente em pequenos encontros de meia hora, sempre contando com a presença da boneca, que surge com a idéia de visitar o País da Gramática, conhecido pelo rinoceronte.

Assim como na história anterior, em *Aritmética da Emília* (1995a), o capítulo inicial funciona como contextualizador da narração. O narrador é também heterodiegético, apresenta a história e deixa que ela seja conduzida por um dos personagens que representa o conhecimento naquela área de estudo. Nesse caso, a explicação dos fatos vai estar a cargo do Visconde de Sabugosa, conhecido sábio e cientista.

Depois do capítulo introdutório, a narração toma corpo no Circo de Sarrazani, um circo de faz-de-conta, organizado no pomar. A viagem teve início depois do café e o Visconde contou com a ilustre presença de Dona Benta, que não havia ido ao país da gramática. A apresentação dos artistas começa e a narrativa toma a forma de espetáculo, conduzido pelo Visconde.

- Pronto, Senhor Sarrazani! – gritou Emília vendo o grupo inteiro já reunido. Pode começar a bagunça.

O Visconde, sempre dentro do seu carrinho, gemeu um reumatismo, tossiu um pigarro e por fim falou:

- Respeitável público! Vou começar a viagem com a apresentação dos artistas que acabam de chegar do País da Matemática.

(...)

- Atenção! Os artistas do País da Matemática vão entrar no picadeiro. Um, dois e... três! – rematou ele, estalando no ar o chicotinho. (LOBATO, 1995a, p.9)

A interrupção do espetáculo pode ser determinada pelo Visconde, ou pelo próprio narrador, indicando isso pela linha pontilhada, como se vê em dois momentos: na página 17, antes do capítulo V – *Acrobacias dos artistas árabicos* – e ao final da narração, à página 61. As interrupções feitas pelo Visconde também podem ser por ordem de Dona Benta, como se vê em: “Como já fosse tarde, o Visconde, por ordem de Dona Benta, suspendeu o espetáculo daquele dia” (LOBATO, 1995a, p. 35).

Decididas as interrupções, o narrador anônimo procura trazer à tona as reações das personagens a cada cena e também se preocupa em explicar alguns detalhes, como pode se ver em: “Pedrinho construiu uma cadeira de rodas para o Visconde, que quase não podia andar de tanto reumatismo. Não ficou obra perfeita. Basta dizer que em vez de rodas de madeira (difíceis de cortar e que nunca saem redondinhas) ele botou no carro quatro rodela de batata-doce.” (LOBATO, 1995a, p.8)

A preocupação do narrador em aproximar o leitor também pode ser percebida pelo uso de uma palavra que sugere a linguagem gestual: “Dona Benta aproveitou a folga para ir dar umas ordens a Tia Nastácia, enquanto Narizinho e Pedrinho trepavam à pitangueira que estava *assim* de pitangas vermelhas. Esperar comendo pitangas é das melhores coisas do mundo”. (LOBATO, 1995a, p.19)

Importante também é a finalização do texto. Se o capítulo inicial contextualiza a narrativa, a parte que a encerra é surpreendente. Mais uma vez, Dona Benta recebe livros no Sítio, dentre eles *O homem que calculava*, de Malba Tahan, lido durante a noite. O evento colaborou para que Emília lançasse um desafio ao Visconde, que ficou desmoralizado ao ser vencido pela boneca. O fato encerra a encenação do espetáculo, desfaz o grupo e dá oportunidade a Emília de realizar mais uma de suas manobras: mudar o nome do manuscrito do Visconde, tomando-o como seu.

A estratégia das histórias anteriores se repete em *Geografia de Dona Benta* (2000): um narrador heterodiegético contextualiza a narração, apresenta impressões, esclarece dúvidas, resgata assuntos já estudados e cede a voz a Dona Benta, como detentora do saber, para conduzir a narrativa, apesar das intromissões de Emília.

A narração segue descontraída, com uma linguagem que se aproxima muito da que é usada pelos meninos: “A imaginação dos meninos começou a trabalhar, de modo que dali a pouco a lufa-lufa se tornara grande; o “Terror dos Mares” ia partir às duas horas em ponto” (LOBATO, 2000, p.19); “Continuamente era visto chegar-se à borda do brigue para “destripar o mico” – como dizia a boneca” (LOBATO, 2000, p. 29).

Como narradora dos fatos, Dona Benta procura sempre atender aos questionamentos de seus ouvintes, mesmo que não seja exatamente o que esperam. “Dona Benta mastigou antes de responder. Por fim disse: - Não sabemos resolver nossos problemas, Pedrinho, essa é que é a verdade.” (LOBATO, 2000, p.37)

Por vezes, deixa entrever em suas respostas seu ponto de vista sobre o assunto, como ao comentar sobre Canudos: “Heroísmo maior que o demonstrado por essa gente não pode haver – infelizmente era o heroísmo de um fanático, que apenas crê, mas não raciocina.”(LOBATO, 2000, p.39), o que é reconhecido pelo próprio narrador: “Dona Benta que não perdia vasa, meteu o pau na guerra, e a propósito da horrenda II Guerra Mundial, nascida em consequência da cobiça dos grandes financeiros e industriais alemães e das manias guerreiras e expansionistas de Hitler, disse:” (LOBATO, 2000, p. 101).

Tanto Dona Benta como o narrador têm em seus discursos traços das idéias de Lobato, de modo que se percebe a visão lobatiana acerca de questões culturais e econômicas referentes aos Estados Unidos e ao progresso tão sonhado pelo escritor, como se vê em:

Dona Benta fez ver aos meninos que até então tudo havia corrido muito fácil porque estavam em casa e podiam avir-se perfeitamente com a língua que falavam. Dali por diante, porém, já de nada valia o brasileiro. Tinham de aprender um pouco de inglês, que é a língua falada em todo o mundo. Iam aos Estados Unidos, ao Canadá, às Índias, ao Japão, etc. Em todos esses países quem fala um pouco de inglês se arruma, mas quem só fala português ou brasileiro está frito. (LOBATO, 2000, p. 44)

- Muitas, meu filho. O território dos Estados Unidos é abençoado. Tem tudo. Produz tudo. Se o mundo desaparecesse inteirinho e só ficassem os Estados Unidos, eles continuariam a viver a mesma vida que vivem, sem precisar de nada. Só que deixariam de tomar café. Minerais possuem em tremendas quantidades, assim como petróleo. Basta dizer que sendo a produção total do mundo mais de um bilhão e meio de toneladas, só os Estados Unidos produzem quase a terça parte. (LOBATO, 2000, p.53)

É interessante destacar que, sempre que necessário, Dona Benta também faz uso da imaginação, acompanhada sempre das explicações do narrador. “É o mar Amarelo ou Mar da China. Era perigoso, minha filha. Nas costas da China existia muita pirataria... Vamos fazer de conta que recuamos no tempo, para algumas dezenas de anos atrás – disse o Capitão. Vocês vão ver como tenho razão.” (LOBATO, 2000, p.81)

O encerramento da viagem foi brusco, como em *Aritmética da Emília* (1995a), tendo como causa notícias do sítio de que o Marquês de Rabicó estava doente. A volta durou cerca de 12 dias, o que indica que o faz-de-conta levou-os a uma grande viagem.

Já em *História das Invenções* (1995b), o narrador volta a adotar a mesma postura da primeira obra, *História do Mundo para Crianças* (1994): apresenta o assunto a ser tratado, recomenda Dona Benta como pessoa indicada para conduzir a narrativa e cede-lhe a voz para isso. A atuação do narrador heterodiegético limita-se, então, a observar as impressões e reações dos ouvintes à narração, bem como a situar no tempo e no espaço como a história de desenrola, tal como se observa nas seguintes passagens:

Era hora de dormir. Emília rematou a noitada com uma asneirinha a que ninguém deu atenção porque todos estavam de olhos muito abertos, pensativos. As palavras de Dona Benta haviam enchido a cabeça das crianças com um panorama tremendo – e nos sonhos daquela noite houve até pesadelos. (LOBATO, 1995b, p.14)

Tia Nastácia entrou nesse instante, muito aflita, dizendo que Emília estava brigando com Quindim. (LOBATO, 1995b, p.18)

No outro dia quando Dona Benta abriu o livro de capa preta, Narizinho disse: (LOBATO, 1995b, p.19)

Tia Nastácia entrou nesse momento para arrumar o lampião belga da sala, que estava reinando. Tirou o vidro, aparou o pavio com uma tesoura e graduou a luz convenientemente. (LOBATO, 1995b, p.24)

Dona Benta, por sua vez, é mais autoritária que de outras vezes, já não permitindo interferências e direcionando a narrativa por sua própria vontade, como em: “Mas deixemos isto. Vamos ver agora o que aconteceu com outra invenção dos peludos – a enxada.” (LOBATO, 1995b, p.27); “Mas estou fugindo ao meu assunto de hoje. O assunto é a Mão, e a multiplicação do poder das mãos por meio das invenções.” (LOBATO, 1995b, p.29).

Desta maneira, Dona Benta procura apresentar a história de modo bem atraente, dando oportunidade para as crianças testarem alguns dos episódios narrados.

-Por quê?

- Porque quanto mais longe estiver do braço, mais multiplica a força do braço. Experimente.

Pedrinho foi buscar um sarrafo de peroba e veio fazer a experiência na sala. Colocou a ponta do sarrafo debaixo do armário e com uma pedra fez o ponto de apoio. E notou que com muito pouca pressão na outra ponta do sarrafo ele erguia aquele armário pesadíssimo. Notou também que quanto mais perto do armário estivesse a pedra, menos pressão precisava fazer para erguê-lo. (LOBATO, 1995b,p.30)

O final da narrativa acontece em clima de invenção. Dona Benta apresenta o desejo do homem por novas invenções, mas Emília, mais uma vez, fantasia: “- Vou inventar a máquina de fazer invenções. Bota-se a idéia dentro, vira-se a manivela e pronto – tem-se a invenção que quiser.” (LOBATO, 1995b, p.72).

O último livro analisado, *Serões de Dona Benta* (1997), segue o mesmo padrão do anterior. O fato diferenciador está na demonstração das crianças de que desejam saber mais, mas que têm dificuldades em compreender o que está escrito nos livros. Não é o narrador que autoriza Dona Benta a conduzir a narrativa, mas Pedrinho, que destaca: “A ciência que gosto é a falada, a contada pela senhora, clarinha como a água do pote, com explicações de tudo quanto a gente não sabe, pensa que sabe, ou sabe mal-e-mal.” (LOBATO, 1997, p.07).

Uma vez iniciada a narração, Dona Benta aproveita todas as oportunidades para trazer a teoria para a prática, ou ainda procura sempre mostrar que muitas coisas eles sabiam na prática, mas não estabeleciam relação com a teoria, ou porque não conheciam ou porque faltava chamar a atenção para isso.

Diante disso, o narrador heterodiegético apresenta as crianças bem alvoroçadas, desejosas de muitos conhecimentos e destaca Dona Benta como verdadeira professora, com muita sabedoria: “A viagem de dona Benta pela estratosfera veio assanhar os meninos. Surgiram projetos, cada qual mais louco. Por fim a professora disse: - Chega de fantasia, vamos agora voltar ao arzinho que temos por aqui em redor de nós.” (LOBATO, 1997, p.13); “Na tarde desse dia Dona Benta continuou a falar de água. Que capítulo comprido o da água, e como a boa senhora sabia coisas a respeito do tal óxido de hidrogênio! Se a deixassem, ela passaria a vida inteira a falar da água.” (LOBATO, 1997, p.25)

Merece destaque também o fato de que todas as palavras ou termos utilizados para denominar processos científicos são destacados no texto (aparecem em itálico ou em letras maiúsculas), quer com Dona Benta, quer com o narrador. O fato é que há uma preocupação em esclarecer e não deixar dúvidas, nem mesmo do que significam as palavras. Algumas vezes as próprias crianças são capazes de explicar o seu significado: “- Porque gera água – respondeu Pedrinho. – Hidro, água; gênio, gerar. Isso eu sei porque é da gramática.” (LOBATO, 1997, p.23).

O final da narrativa marca o retorno de Pedrinho para casa, pois suas aulas iam recomeçar, era o fim das férias. Dona Benta aproveita a ocasião para mencionar que o que estudaram nas férias foi apenas um pouco do que a ciência tem para apresentar. Outros conteúdos poderão ser tratados da mesma forma e assim seus netos adquirirão uma riqueza que não se pode roubar. Parece, então, encerrar um ciclo de estudos, deixando espaço aberto para recomeçar a experiência.

Como se pode observar, em todas as obras, o primeiro capítulo serve para contextualizar a narrativa, apresentar o tema a ser tratado e demonstrar o interesse despertado pelos ouvintes. A partir daí, a narrativa prossegue, na voz de um narrador-personagem, que recria uma cena comum na vida rural que é a reunião da família para contar as histórias.

4.3 AS PERSONAGENS DO SÍTIO DO PICAPAU AMARELO

O Sítio do Picapau Amarelo é povoado por personagens muito especiais. São consideradas normais, muito próximas do real, fato que as diferencia das demais personagens dos livros para crianças da época. Nas obras de Lobato, as crianças são ativas, dinâmicas; os adultos são pacientes, amorosos. Existe entre adultos e crianças uma relação muito próxima, que dilui a assimetria encontrada em outras obras.

No universo ficcional de Lobato, podem-se encontrar 3 categorias de personagens: as crianças (Pedrinho e Narizinho); os adultos (Dona Benta, Tia Nastácia); e os personagens humanizados (Emília, Visconde, Quindim, Marquês de Rabicó). Destacam-se estes porque estão presentes nas obras analisadas, mas somam-se a eles outros tantos do folclore, das fábulas, das histórias em quadrinhos, do cinema, dos contos de fadas.

Um aspecto importante a ser ressaltado é que nas obras analisadas, não se encontra muita descrição física das personagens. Tais características são destacadas no primeiro livro, *Reinações de Narizinho*, quando Lobato criou não só as personagens, mas o mundo ficcional do Sítio do Picapau Amarelo. Mesmo assim, pode-se dizer que várias passagens apresentam características psicológicas, demonstradas através das atitudes, dos posicionamentos, das brincadeiras, no tratamento com as outras personagens e até mesmo com o ambiente.

Os habitantes do Sítio do Picapau Amarelo, para Sandroni (1982, p. 87), são “descritos minuciosamente a partir do primeiro capítulo de *Reinações de Narizinho*, e nos diversos títulos da série”. Isso indica que há uma continuidade nas obras, mantendo o mundo ficcional criado, deixando as inovações para a presença de novas personagens ou para apresentar conteúdos diferenciados.

Segundo Alvarez (1982, p. 55), Pedrinho é nobre, corajoso, tem bons sentimentos, mas isso não faz dele um adulto em miniatura, já que é curioso, gosta de arriscar-se e aceita a presença do maravilhoso. Nas obras estudadas, o garoto apresenta atitudes típicas de uma criança: gosta de aventuras, quer aprender, mas também demonstra, por vezes, certo desinteresse pelos conteúdos tratados.

Por sua vez, Narizinho tem um comportamento mais complexo, definido por Alvarez (1982) como doce e carinhosa, nas demonstrações de afeto com a avó e Pedrinho, e como irritada, quando se depara com as falhas de caráter de Emília, que busca seus interesses acima dos interesses do grupo. Essas características são facilmente

encontradas nas obras analisadas, destacando-se também sua capacidade de decisão e de liderança. Alvarez (1982, p. 58) acrescenta: “Menina simpática, bonita, inteligente, agradável, companheira, líder e liderada, de Pedrinho, conforme o caso, Narizinho é independente, autônoma, têm suas próprias aventuras sozinha, como por exemplo, no episódio do Príncipe Escamado, no Reino das Águas Claras”.

Para Marinho (1982, p. 187), as duas crianças são boas personagens, importantes na formação da trupe do Sítio, mas apresentam-se como meninos comuns, “não atingem a perfeição de um personagem antológico”. Entre os dois garotos, Pedrinho destaca-se como personagem que contrapõe o masculino ao feminino e também por causa das aventuras.

Nas obras analisadas, Pedrinho e Narizinho demonstram ter conhecimento acumulado, seja pelas leituras feitas, pelas explicações de Dona Benta ou até mesmo pelas crendices de tia Nastácia. Há entre os dois uma disputa de conhecimento, própria das crianças que se envolvem e procuram ver quem sabe mais. Por essa razão, alternam-se como interlocutores de Dona Benta, questionando e experimentando os conteúdos apresentados.

Dona Benta, personagem adulta de grande importância nas narrativas, assume o papel de dona-de-casa, avó e mestra. Para Alvarez (1982, p. 65), ela “traduz ou concretiza a figura da avó, da matriarca, o Lobato escondido na personagem, mas simboliza também a autoridade, a velha dama digna que preside os destinos da família, da propriedade e do próprio *múnus* familiar”.

Para o autor, a avó demonstra paciência, tem cuidado com os netos, mas isso não afeta a liberdade com que as crianças brincam. Assume a postura de professora, mas não como uma pessoa cansada, ultrapassada; antes cria nos netos o desejo por novos conhecimentos, despertando-os para outras culturas, outros mundos e novas vivências. Dona Benta não é apenas espectadora das aventuras dos netos, mas também companheira deles, participando ativamente em várias delas.

Carvalho (1998, p. 8) afirma que Dona Benta, como avó e professora, apresenta-se como personagem adulta que “Detém vasto saber e que ao ler ou contar as histórias para os netos traduz a linguagem que eles não conhecem em palavras de sua vivência cotidiana e atualiza as informações históricas que aparecem no decorrer das narrativas”. Para a autora, são a liberdade de atualização da linguagem feita por Dona Benta e a liberdade de questionamento dos seus ouvintes que abrem as possibilidades para que se

façam, ainda hoje, as atualizações necessárias quando se lê uma obra com conteúdos datados.

Vista como personagem complexa e interessante por Marinho (1982), Dona Benta governa o sítio com a mesma sabedoria com que conta suas histórias, destacando ainda a sua capacidade de ser líder e livre, encarnando o papel de avó terna.

Tia Nastácia, de acordo com Sandroni (1982), é cozinheira, o faz-tudo da casa, carregou Narizinho no colo, o que indica que há um laço muito antigo entre ela e os personagens do Sítio. Ela representa o povo, que ignora o conhecimento adquirido pela instrução formal, mas que tem muita sabedoria intuitiva e oriunda da tradição. Procura suprir todas as necessidades materiais do sítio e também é responsável pela “criação” de Emília e do Visconde de Sabugosa. Tia Nastácia aparece nas obras analisadas, muitas vezes, para avisar sobre o horário de alguma refeição ou mesmo para admirar-se dos conhecimentos das crianças. Em poucos momentos que participa das narrativas, o destaque é dado para sua dificuldade em aceitar o progresso e a fantasia criada pelas crianças.

Entre as personagens humanizadas, podem ser destacados dois tipos: os animais e os bonecos. Os primeiros (Quindim e Marquês de Rabicó) são animais que incorporam características humanas, marcadas em todas as narrativas que aparecem. Os segundos (Emília e o Visconde) são bonecos humanizados por elemento mágico, o que contribui para a presença de imaginação nessas histórias.

Emília é espontânea, age como criança, com reações diversas, tem dificuldade em separar a realidade da ficção. Sempre que as conversas estão muito voltadas aos conteúdos, sua intervenção bem-humorada rompe com a aridez dos temas, promovendo uma diluição do pedagógico em função do estético. Emília é arrogante e diz o que pensa considerando sua principal característica: é uma boneca falante, símbolo da independência mental e habilidade para enfrentar toda e qualquer situação. (ALVAREZ, 1982)

O Visconde incorpora ações dos adultos e encarna o conhecimento adquirido pelos livros, contrapondo-se aos conhecimentos populares da tradição. Mesmo com todo conhecimento que tem, o Visconde não consegue vencer a Emília, que encarna a espontaneidade própria da criança, e acaba vencendo-o, como acontece em *Aritmética da Emília* (1995).

Sandroni (1982, p. 89) afirma que o Visconde de Sabugosa é uma das grandes criações de Lobato: “Simbiose de louvor à ciência e crítica à nobreza é inteiramente

submisso à Emília que tanto faz dele carregador de sua célebre canastra como carregador dela mesma ao transformar sua cartola em Sítio da Emília”.

Em *História do mundo para crianças* (1994), Pedrinho quer conhecer, tem sede de conhecimento, busca a todo instante descobrir algo. Demonstra interesse, responde questões propostas, faz anotações e mesmo quando não sabe ou esquece, tenta responder, não desiste. Aparece, ao lado de Narizinho, como principal interlocutor de Dona Benta.

- Espere, vovó, - disse Pedrinho – sacando do bolso um lápis com ponta feita a dente. Quero fazer o cálculo em metros. Um homem terá em média 1 metro e 70 centímetros. Isso multiplicado por 50 dá – deixe-me ver... cinco vezes sete, trinta e cinco, ponho cinco e vão três; cinco vezes um, cinco; mais três, oito. Oitenta e cinco metros! Já é altura, vovó! (LOBATO, 1994, p.38)

Narizinho também quer conhecer, interessa-se pela história, mas deixa sempre que seus sentimentos ou emoções fiquem expostos. Pergunta o que tem interesse e também critica Emília pelas “asneiras” que profere. Narizinho critica Emília várias vezes, indicando para ela que a história é um acontecimento sério, mas a boneca representa sempre o humor, a fantasia, a ruptura.

- E o que fez Colombo depois da descoberta? – quis saber Narizinho.
 - Explorou a ilha e as outras próximas em procura de ouro, que era a única coisa que interessava aos espanhóis. Não encontrou nada, nem viu nenhum dos portentos contados no livro de Marco Pólo. Ele estava certo de que aquilo era a Índia ou a China.
 - Bem pouco espertinho! – disse Emília. – eu adivinhava logo. Os chineses têm rabicho e os indianos têm turbantes (LOBATO, 1994, p. 130)

- Fale dos outros grandes inventores – lembrou Emília. – Fale do homem que inventou os coelhos de lã, do homem que inventou a pipoca, do homem que ...
 - Pare, pare, Emília! – gritou a menina. Vovó não precisa dos seus conselhos. Vovó vai falar de mais alguém que tenha feito coisas boas, porque se o mundo está cheio de pestes, também possui criaturas que valem a pena (LOBATO, 1994, p.168)

As duas crianças são desafiadas por Dona Benta para responderem sobre alguns assuntos, podendo-se até falar em disputa de conhecimento. Os dois demonstram conhecimentos acumulados, seja por meio de leituras, seja pelos ensinamentos de Dona Benta ou até mesmo de Tia Nastácia. Ambos revelam aversão pelos déspotas, pela guerra, pelos atos de crueldade cometidos em nome da Bravura. Narizinho tem mais

dificuldade em aceitar as atrocidades, sente-se enojada, e até mesmo irada pela forma como os homens resolveram seus conflitos. As crianças têm liberdade para expor suas conclusões e geralmente fazem isso trazendo para o texto algum dito popular ou analogia.

- Que bárbaro! – exclamou a menina horrorizada. – E que diz a isso Camões em seu poema?

- Camões não toca no assunto. Era tanta orelha que ele achou melhor pular por cima...

- Que pena, vovó, terem essas feras destruído as civilizações americanas! – lamentou Pedrinho. – Como tão mais interessante e variado seria o mundo, se esses povos tivessem podido seguir seu caminho... (LOBATO, 1994, p. 136)

- Então Rabicó é um vândalo, porque outro dia entrou na horta e comeu todo o canteiro de alface – sugeriu a menina.

Dona Benta riu-se.

- Não, minha filha, Rabicó não passa dum porquinho de bom apetite – e de bom gosto, porque alface é um excelente vegetal, com várias vitaminas (LOBATO, 1994, p.83).

Emília surge sempre para quebrar o espaço da seriedade, rompendo com a realidade e apresentando a fantasia, o irreal, o ilusório. Ela tem de ser retirada dos serões em vários momentos; em outros, apesar das asneiras que profere, ouve os ensinamentos em silêncio. E ainda, em alguns momentos, tece comentários com o Visconde, que não se manifesta na história por razões explicitadas no 1º capítulo.

(...) tal bravura impressionou aos próprios etruscos, que lhe fizeram de longe uma grande ovação.

- Com que ovos? – perguntou Emília.

Dona Benta mandou que tia Nastácia levasse a atrapalhadeira para o quintal. (LOBATO, 1994, p. 45/46)

(...) Assim se formaram os planetas e portanto assim se formou o nosso mundo, que é um planetinha. Compreenderam?

- Compreendemos tudo muito bem – disse Narizinho com os olhos no Visconde. – Mas ali o nosso amigo Sabugosa parece que tem dúvidas. Está se remexendo tanto...

- Não são dúvidas, não! – declarou Emília tirando o Visconde do lugar onde estava e ajeitando-o em outro. – É que Pedrinho o sentou bem em cima da almofadinha de alfinetes de Dona Benta! (LOBATO, 1994, p. 8)

Dona Benta é a narradora da *História do mundo para crianças*, detentora do saber, interroga seus aprendizes incitando-os ao conhecimento. Usa também a interrogação como estratégia para motivar as crianças despertando-lhes o interesse. É

paciente e capaz de articular a história de modo que seus ouvintes possam compreender os fatos.

- As guerras – prosseguiu Dona Benta – constituem os principais acontecimentos da vida dos povos. Com elas as nações nascem e morrem. A história dos gregos principia a ser conhecida com a Guerra de Tróia, que se deu cerca de mil e duzentos anos antes de Cristo, nos começos da Idade do Ferro. Há muito de lenda na história desta guerra, porque os gregos eram criaturas ricas de imaginação. Mas vale a pena ser contada. Querem ouvi-la, seja verdade ou não? (LOBATO, 1994, p.25)

Tia Nastácia aparece sempre para trazer pipoca, chá, avisar que o jantar está servido ou para retirar a Emília da sala a pedido de Narizinho.

Tia Nastácia veio dizer que as pipocas estavam na mesa. Quando havia pipocas, ninguém queria saber de História – e lá se iam aos pinotes. Dona Benta deixou o resto para o dia seguinte. (LOBATO, 1994, p. 41)

- Pipoca! Pipoca! – berrou lá na cozinha tia Nastácia – e naquela noite ninguém mais quis saber dos teutões. (LOBATO, 1994, p. 84)

- Nossa bússola vem vindo! – exclamou a menina ao ver tia Nastácia aproximar-se. – Tia Nastácia também aponta sempre para o estômago...
- O chá está na mesa – disse a boa criatura, muito admirada de receber o nome de “bússola beijuda” que lhe deu a Emília. (LOBATO, 1994, p. 122).

Em *Emília no país da Gramática* (2003), a boneca aparece como personagem que conduz à fantasia. Parte dela a idéia da viagem ao país da Gramática, e é ela quem toma as decisões, direcionando a narrativa. Já no primeiro capítulo vê-se a articulação de Emília convencendo Pedrinho. A sua criatividade, ao criar o país da gramática, é, a princípio, contestada por Pedrinho, que depois aceita a fantasia e a aventura assim que Emília introduz o rinoceronte na história.

Emília habituou-se a vir assistir às lições, e ali ficava a piscar, distraída, como quem anda com uma grande idéia na cabeça.

É que realmente andava com uma grande idéia na cabeça.

- Pedrinho – disse ela um dia depois de terminada a lição – por que, em vez de estarmos aqui a ouvir falar de gramática, não havemos de ir passear no País da Gramática?

O menino ficou tonto com a proposta.

- Que lembrança, Emília! Esse país não existe, nem nunca existiu. Gramática é um livro.

- Existe, sim. O rinoceronte, que é um sabidão, contou-me que existe. Podemos ir todos, montados nele. Topa? (LOBATO, 2003, p. 7/8)

Durante o passeio no país da gramática, Emilia decide os caminhos por onde quer ir, o que quer conhecer (ou aprender) e também é responsável pela ruptura da ordem estabelecida, interferindo na língua de acordo com suas convicções. Demonstra preocupação com o grupo, em especial com o desaparecimento do Visconde, mas isso não apaga a curiosidade que a impulsiona fazendo com que suas ações sejam sempre inesperadas. Termina a narrativa “glorificada”, pois desvendou o caso do desaparecimento do Visconde, assim como descobriu as razões que o levaram a roubar o ditongo.

- Chega, Quindim, berrou Emília – já sabemos que os números são infinitos. Senão vamos ficar a vida toda aqui... (LOBATO, 2003, p. 25)

Emília teve uma grande idéia: visitar o Verbo Ser, que era o mais velho e graduado de todos os Verbos. Para isso imaginou um stratagem: apresentar-se no palácio em que ele vivia, na qualidade de repórter dum jornal imaginário – *O Grito do Picapau Amarelo*. (LOBATO, 2003, p. 28)

- Espere – disse Emília, refletindo. – Diga-me uma coisa: Não andou por aqui um filósofo de fora, sem cartolinha na cabeça e com umas palhas de milho ao pescoço?

(...)

- Mais que acho! Sei que foi ele quem raptou o Ditongo. O que não consigo é achar a explicação de semelhante coisa. (LOBATO, 2003, p. 59)

- *Heureka!* Achei! Achei!... Já descobri tudo! Já descobri a razão do “delito” do Visconde...

Todos se voltaram para ela.

- O Visconde – explicou Emília – sofre do coração, como vocês muito bem sabem, e por isso se assusta com as palavras que trazem o tal ditongo ão. O coitado assusta-se como se o ão fosse um tiro, ou um latido de cachorro bravo... (LOBATO, 2003, p. 60)

Tanto Pedrinho como Narizinho aparecem como crianças que se entusiasmam com os novos conhecimentos, visto que são apresentados de forma agradável e também concreta. Em diversos momentos, as crianças são convidadas a experimentar, isto é, tornam-se ativas, produtoras de conhecimento próprio. Além disso, quando entram em contato com os conhecimentos, têm a oportunidade de compreendê-los e não apenas memorizá-los.

- Que divertimento interessante não deve ser o estudo da vidinha de cada palavra! – exclamou Pedrinho. – Não de ter cada uma o seu romance, como acontece com a gente... (LOBATO, 2003, p.35)

- Olhe, Narizinho – disse a boneca – ali está uma caixa de Substantivos. Traga-me um; e você Pedrinho, agarre aquela faca.

Os dois meninos assim fizeram. Narizinho depôs sobre a mesa um Substantivo pegado ao acaso – *Pedra*.

- Segure-o bem, senão ele escapa – recomendou Emília – e agora, Pedrinho, corte a Desinência deste Substantivo dum golpe só. Vá!

Mas esta faca será capaz de cortar *Pedra*? – indagou o menino, de brincadeira, só para ver o que a boneca dizia.

(...)

Apesar de serem muitos, os meninos fizeram experiência naquela Raiz com quase todos os sufixos (...) (LOBATO, 2003, p. 39/40)

Pedrinho representa uma verdadeira transformação do ensino: no início da história achava a gramática uma “caceteação”, recebia as aulas de Dona Benta a contragosto. Depois, começou a interessar-se e, finalmente, experimentou. Descobriu coisas novas e declarou como era mais fácil aprender quando se passava da memorização para a compreensão.

Pedrinho fez bico, mas afinal cedeu; e todos os dias vinha sentar-se diante de Dona Benta, de pernas cruzadas como um oriental, para ouvir explicações de gramática.

- Ah, assim, sim! – dizia ele – Se meu professor ensinasse como a senhora, a tal gramática até virava brincadeira. Mas o homem obriga a gente a decorar uma porção de definições que ninguém entende. Ditongos, fonemas, gerúndios... (LOBATO, 2003, p. 7)

(...) Essas ajudantes são as consoantes e, como a palavra está dizendo, só soam com uma Vogal adiante ou atrás. Pegue as dezoito consoantes do alfabeto e procure formar com elas uma palavra. Experimente, Pedrinho.

Pedrinho experimentou de todos os jeitos sem nada conseguir.

- Misture agora as consoantes com uma Vogal, como A, por exemplo, e veja quantas palavras pode formar.

Pedrinho misturou o A com as dezoito consoantes e imediatamente viu que era possível formar um grande número de palavras. (LOBATO, 2003, p. 9)

Narizinho se destaca mais vezes na história e também toma decisões e aparece como interlocutora de Emília, com quem briga várias vezes. Entretanto, a paz entre elas se restabelece sempre; às vezes porque ficam envolvidas no aprendizado, outras vezes porque apresentam preocupação com relação ao Visconde.

- Não mexa, Emília! – gritou Narizinho. – Não mexa na língua, que vovó fica danada...

- Mexo e remexo! – replicou a boneca batendo o pezinho – e foi e abriu a porta e soltou o *Neologismo*, dizendo: Vá passear entre os vivos e forme quantas palavras novas quiser. E se Alguém tentar prendê-lo, grite por mim, que mandarei o meu rinoceronte em seu socorro. Quero ver quem pode com o Quindim...” (LOBATO, 2003, p. 53)

- Então Dona Benta e tia Nastácia são arcaísmos! – lembrou Emília.
 - Mais respeito com vovó, Emília! Ao menos na cidade da língua tenha compostura – protestou Narizinho. (LOBATO, 2003, p. 12)

- Emília está “deduzindo!” – murmurou a menina ao ouvido de Quindim. – Quando lhe dá o sherlockismo, ninguém conte com ela. (LOBATO, 2003, p. 59)

O Visconde, por sua vez, tem poucas intervenções e acaba sempre se distanciando do grupo. Ele e Emília sempre discutem, pois divergem em seus posicionamentos, sendo necessária a intervenção das crianças ou de Quindim. A descrição de Visconde é dada na história quando Emília investiga seu desaparecimento.

- Inda agora esteve aqui conversando com ela um grande fidalgo de fora, que a escreveu direitinho no seu caderno de notas.
 - Como era esse fidalgo? Não reparou se usava umas palhinhas no pescoço?
 - Isso mesmo.
 - Sem cartolinha na cabeça?
 - Sem nada na cabeça.
 - Um ar de... de sabugo de milho?
 - Isso mesmo.
 - Um tanto embolorado?
 - Isso mesmo. Verdinho de bolor.
 - Pois é o grande Visconde de Sabugosa que andamos catando como se cata agulha no palheiro. E para onde ele se dirigiu? (LOBATO, 2003, p. 47)

Quindim é o rinoceronte que serve de meio para chegar ao País da Gramática. Representa o professor que é capaz de deixar os alunos buscarem o conhecimento, manipular os elementos, formular seus questionamentos. Aceita as respostas incompletas ou absurdas para, a partir delas, promover a reflexão sobre o assunto em pauta. É o primeiro a incentivar a experimentação, demonstra paciência e conhecimento científico.

O rinoceronte admirou-se da esperteza da boneca.
 - Muito bem, senhorita! – exclamou ele. – Está certo. Mas nem sempre é assim. Aquelas duas palavras que vêm vindo para o nosso lado estão aumentadas – e aumentaram sem latir.
 Vinha vindo a palavra *Cabeçorra*, de braço dado à palavra *Copázio*. (LOBATO, 2003, p. 19)

Narizinho olhou para Quindim com ar de surpresa. Como é que um bicho cascudo daqueles, vindo lá dos fundões da África, entendia até de “estilo” e frases “musicais”?

- Não posso compreender como ele virou tamanho gramático assim dum momento para outro...

- Para mim – sugeriu Emília – Quindim comeu aquela gramaticorra que Dona Benta comprou. (LOBATO, 2003, p. 20)

Dona Benta e Tia Nastácia são personagens que não vão ao País da Gramática. Dona Benta aparece no primeiro capítulo convencendo Pedrinho a estudar a gramática; depois passa a ser mencionada durante a história como detentora do saber, pessoa que gosta de conhecer coisas novas e é capaz de ensinar às crianças. Tia Nastácia é apenas mencionada em alguns momentos.

Em *Aritmética da Emília* (1995a), o Visconde assume papel de destaque; entretanto, acaba sendo, a cada momento, desafiado por Emília, que aparece com ares de “sabichona”. Desde o começo, destacam-se duas situações: o reumatismo do Visconde e a nostalgia, ou tristeza, de Quindim.

O Visconde sugere, desta vez, a brincadeira por meio da qual serão apresentados os novos conteúdos, agora Aritmética. As outras personagens aceitam a “viagem”, demonstram interesse, principalmente levando-se em conta a viagem ao País da Gramática. Pedrinho dá condições de o Visconde (reumático) apresentar a história, mas Emília participa ativamente, exigindo a presença de um palhaço – Quindim – caracterizado como uma criatura muito grave, incapaz de fazer graça.

(...) Que coisa o Visconde achou? Vamos lá, Senhor Visconde. Explique-se.

O Visconde tossiu o pigarrinho e explicou.

- Achei uma linda terra que ainda não visitamos: o País da Matemática! (LOBATO, 1995a, p. 7)

Pedrinho construiu uma cadeira de rodas para o Visconde, que quase não podia andar de tanto reumatismo. Não ficou obra perfeita. Basta dizer que em vez de rodas de madeira (difíceis de cortar e que nunca saem redondinhas), ele botou no carro quatro rodela de batata-doce.

(...)

Emília exigiu palhaço e para contentá-la o Visconde nomeou Quindim palhaço, apesar de o rinoceronte ser uma criatura muito grave, incapaz de fazer a menor graça. Roupa que servisse num palhaço daquele tamanho não existia, de modo que Pedrinho limitou-se a colocar na cabeça do “boi da África”, como dizia tia Nastácia, um chapeuzinho bicudo como usam os palhaços do mundo inteiro. E só. (LOBATO, 1995a, p. 8)

Apesar de a condução da história estar a cargo do Visconde, os outros personagens também têm uma participação muito ativa. Nota-se que essa condição assim se apresenta porque o Visconde, mesmo sendo um sábio, não tem a mesma esperteza de Emília para sair das situações críticas:

- Pois sendo assim – disse Emília, o tal Senhor Zero não é número, nem coisa nenhuma. E se não é número, que é então? Algum feiticeiro? Será o Mágico de Oz?...

O Visconde atrapalhou-se na resposta e para disfarçar gemeu o reumatismo. Mas Quindim, de dó dele, berrou no seu vozeirão de paquiderme africano:

- É um sinal, pronto!

O reumatismo do Visconde sarou imediatamente. (LOBATO, 1995a, p. 10)

Além disso, a Emília está sempre procurando uma oportunidade para deixá-lo constrangido. Uma dessas ocasiões se dá quando o Visconde suspende o espetáculo para relembrar o conteúdo.

Emília tinha razão. O Visconde estava esquecido da regra para achar o Mínimo Múltiplo Comum e por isso adiou o espetáculo para o dia seguinte, com a idéia de ir ver na Aritmética como era. Mas a pestinha da Emília pôs-se a segui-lo de longe, disfarçadamente. Viu o Visconde tomar a Aritmética e ir com ela para debaixo duma laranjeira das mais afastadas. Dirigiu-se então para lá, pé ante pé, e de repente avançou, gritando:

- Aí, mestre! Está colando, hein?

O Visconde ficou vermelho como camarão cozido.

- Isto não é colar, Emília. É recordar. Por mais que um professor saiba, muitas coisas ele esquece, e tem de recordar-se.

- Então confessa que não sabia, não é? Está muito bem. Eu só queria isso. Estou satisfeita! E, girando nos calcanhares, afastou-se. (LOBATO, 1995a, p. 44)

Uma outra oportunidade em que Emília provoca o Visconde está no encerramento da história, na proposição do desafio, demonstrando que a boneca consegue sempre vencer o Visconde pela esperteza, terminando por roubar a história do sábio.

A disputa entre o Visconde e Emília coloca em xeque a questão do conhecimento e da espontaneidade da criança. Para Emília, assim como são possíveis algumas situações como o faz-de-conta, também é necessário trazer o objeto do conhecimento da abstração para a realidade. Em diversos momentos, Emília solicita isso de seu interlocutor.

- Ora que pergunta! Porque sim. Pense um pouco. Se eu tenho 12 pedaços duma melancia que foi dividida em 24 pedaços, está claro que eu tenho a metade da melancia. Se tenho 6 pedaços duma melancia que foi dividida em 12 pedaços, está claro que tenho a metade dela. Se tenho 3 pedaços duma melancia que foi dividida em 6 pedaços, está claro que tenho a metade dela. Não está claro como água?

- Com melancia dentro da Aritmética, tudo fica realmente claro como água do pote – observou Emília. (LOBATO, 1995a, p. 42)

- Nossa Senhora! – exclamou Emília. Que regra comprida. Juro que me perdi no meio. Fiquei na mesma. Venha o exemplo logo. Sem melancia a coisa não vai...(LOBATO, 1995a, p. 43)

O Visconde aparece como professor que ouve as crianças, questiona, procura testar os conhecimentos adquiridos.

- Bravo! Isso mesmo. Agora, Narizinho, escreva 46 centésimos.
Narizinho escreveu: 0,46.
- Muito bem. E você, Emília, escreva 579 milésimos.
Emília encrencou. Quis inventar um jeito diferente e atrapalhou-se.
- Adiante! – exclamou o Visconde. Você, Quindim!
Quindim desenhou no ar, com o chifre, um número assim: 0,579.
- Muito bem. E agora Dona Benta vai escrever 3 inteiros e 5378 décimos de milésimo. (LOBATO, 1995a, p. 54)

Outro destaque está na presença de desafios, como da tabuada. Primeiro ensina-se o processo e só depois os meninos decoram. Também há uma crítica aos livros didáticos, que apontam a regra e, depois, o exemplo. Assim como estabelecem o desafio como estratégia para a aprendizagem, também apresentam as regras e cuidam para que sejam cumpridas durante o desafio.

- Bravo! – gritou Narizinho. Entendi perfeitamente. A sua explicação está clara como água.
- Como água limpa – acrescentou Emília – porque se estivesse clara como água suja nós teríamos ficado na mesma.
Dona Regra riu-se da bobagenzinha. Depois disse:
- Agora que vocês viram fazer a conta de somar, torna-se muito fácil compreender a regra. Os livros costumam trazer primeiro a regra e depois o exemplo, mas eu gosto de fazer o contrário – primeiro dou o exemplo e depois recito a regra. (LOBATO, 1995a, p. 21)

Mas estava fazendo muito calor e Pedrinho colheu uma laranja coma vara, para chupá-la.
- Não pode! – gritou Narizinho. Pedrinho está apanhando uma laranja sem recitar a tabuada da casca! Não pode!
- Ela tem razão, Pedrinho – disse Dona Benta. Se você quer chupar uma laranja desse pé, deve primeiro recitar a tabuada escrita na casca, e de olhos fechados. (LOBATO, 1995a, p. 24)

Pedrinho e Narizinho têm uma participação tranqüila na história. Entram no jogo, aceitam as regras, os desafios e cuidam para que ninguém interfira ou quebre o que foi pactuado. Da mesma forma, existe entre os dois uma disputa de conhecimento. Pedrinho se sai bem também pela esperteza, mas às vezes fica sem resposta para as

questões. Percebe-se que, mesmo quando estão envolvidos com a aprendizagem, são crianças e agem como tais. Interessante destacar que existe sempre muita solidariedade entre eles, mas isso não faz com que tenham comportamento de adultos, ou como adultos em miniatura.

- Temos aqui três frações para serem reduzidas ao Mínimo Denominador Comum. Vamos explicar a regra. Que é que se faz primeiro, Pedrinho?
 - Primeiro? Primeiro a gente...
 Pedrinho tinha esquecido. O Visconde ensinou (...) (LOBATO, 1995a, p. 43)

Mas no dia seguinte o Visconde anunciou que só recomeçaria o espetáculo depois que todos soubessem na ponta da língua as tabuadas escritas nas laranjeiras, de modo que os meninos passaram o dia no pomar, chupando laranjas e decorando números. Narizinho foi a primeira a decorar todas as casas, porque era menina de boa cabeça, como dizia tia Nastácia. Pedrinho, que não quis ficar atrás, esforçou-se, decorando também todas as casas, embora errasse algumas vezes, sobretudo no 7 vezes 8. (LOBATO, 1995a, p. 35)

Dona Benta participa da história como espectadora, incentiva a participação das crianças, procura apoiá-las na aprendizagem e, algumas vezes, apresenta solução para as situações criadas. É na verdade uma acompanhante nas aventuras, participa de tudo, apazigua os momentos tumultuosos.

Emília deu um bocejo. Estava já enjoada de Aritmética.
 - Meu Deus! Que preguiça de ouvir o Visconde explicar essas iscas de números que não acabam mais! Vamos brincar de outra coisa.
 - Não – disse Dona Benta. Pedrinho e Narizinho têm que aprender tudo para fazerem bonito na escola.
 - Mas que adianta saber Aritmética? – insistiu Emília. Eu já vivi uma porção de vida e nunca precisei de Aritmética. Bobagem.
 - Não diga assim, tolinha. As contas da Aritmética são das mais necessárias a quem vive neste mundo. Sem ela os engenheiros não podiam construir casas, nem pontes, nem estradas de ferro, nem nada grandioso. Tudo tem que ser calculado, e para tais cálculos a Aritmética é a base. (LOBATO, 1995a, p. 48)

Todos já estavam enjoados de tantas Frações e se não fosse Dona Benta insistir para que o Visconde naquele dia mesmo ensinasse a divisão, o mais certo era abandonarem o circo, deixando o mestre sozinho. Mas Dona Benta deu ordem para que a festa continuasse e o Visconde prosseguiu. (LOBATO, 1995a, p. 51)

Tia Nastácia só aparece para trazer pipoca, melancia ou chamar Dona Benta para outra atividade. É apresentada como analfabeta e tem dificuldade em aceitar as aventuras das crianças e mesmo as suas peripécias.

- Parece incrível – dizia ela, que laranja dê “mió” resultado que palmatória – e dá. Com palmatória, no tempo antigo, as crianças padeciam e custavam a aprender. Agora, com as laranjas, esses diabinhos aprendem as *matamáticas* brincando e até engordam. O mundo está perdido. Credo...

- Mas se você não sabe aritmética, Nastácia, como sabe que nós sabemos tabuada? – perguntou-lhe a menina.

- Sei, porque quando um canta um número os outros não “corrêge”.

- Corrigem, boba. Corrêge é errado. (LOBATO, 1995a, p. 36)

Uma personagem que aparece nesta história é o Marquês de Rabicó. Sua característica principal – ser comilão – aparece desde o início, quando deseja saborear as rodas de batata doce do carrinho que Pedrinho criou para o Visconde poder apresentar o espetáculo. Não demonstra interesse pelos conteúdos tratados, uma vez que sua preocupação é com o estômago.

O Marquês de Rabicó ficou amarrado à raiz duma pitangueira próxima, porque estava olhando com muita gula para as rodas do carrinho do Visconde. (LOBATO, 1995a, p. 9)

Pedrinho teve dó do Visconde e foi buscar o carro de rodas para botá-lo dentro. Mas com espanto viu que o carrinho estava sem rodas. Rabicó escapara da peia e comera as quatro rodas do carrinho!

O menino passou a mão duma vara para dar uma boa lição no gulosíssimo marquês. Não pôde. O maroto já estava longe dali, a rir-se dele! (LOBATO, 1995a, p. 33)

Quindim reforça sua característica de sábio, reconhecido até por Dona Benta. Entretanto, nesta história, sua presença é acompanhada pela tristeza, que as crianças julgam ser da terra natal, fato que entra em contradição com o papel de palhaço que desempenha na narrativa.

Depois da retirada de Dona Quantia houve uma interrupção no espetáculo, causada pelo japonês da horta que veio saber de Dona Benta como ela queria o canteiro das alfaces. Pedrinho aproveitou o ensejo para indagar de Quindim por que motivo estava tão casmurro. Mais aprecia peixe do que um paquiderme africano. O rinoceronte andava adoentado, queixando-se de nostalgia, isto é, de saudades da África, a sua terra de nascimento. (LOBATO, 1995a, p. 17)

Geografia de Dona Benta traz novamente Dona Benta conduzindo a narração, como porta-voz do conhecimento veiculado (1994, p.125) da maneira como as crianças gostam e compreendem. Mais uma vez é Pedrinho quem decide a “história” a ser contada por Dona Benta, assim como é o primeiro a entrar no jogo do telescópio imaginário.

-Mais quê? – perguntou a boa avó. – Poderei contar muitas histórias assim – história da Física, história da Química, história da Geologia, história da Geografia...

- Conte a história da Geografia – pediu Pedrinho, que andava sonhando com viagens pelos países estrangeiros. (LOBATO, 2000, p. 9)

Mas antes de tudo temos de ver a Terra de longe. Faz de conta que estamos na Lua, espiando a Terra por um telescópio...

Quem primeiro, lá na Lua, pôs o olho no imaginário telescópio a fim de espiar a Terra foi Pedrinho.(LOBATO, 2000, p. 10)

A atitude de Pedrinho diante dos conhecimentos expostos não é passiva, isto é, não se apresenta como receptor apenas, antes busca trazer o que é abstrato para o real por meio da experimentação ou da explicação dos fatos pela comparação. Além disso, essa disposição faz parte de suas atitudes, como pode ser visto no episódio da pescaria.

- Sei! – gritou Pedrinho, que sabia mesmo. – hipotético é o faz-de-conta dos sábios. Quando eles não podem dar uma explicação exata de certa coisa, arranjam uma explicação jeitosa, com o nome de hipótese, e essa hipótese fica no lugar da explicação verdadeira, guardando a cadeira, como um chapéu. Na venda do Elias Turco é assim. Há nas prateleiras uma porção de hipóteses de vinho (garrafas vazias) esperando uma remessa chegar, ele tira das prateleiras as hipóteses vazias e põe as garrafas cheias. As hipóteses científicas são como as garrafas vazias do Elias Turco. (LOBATO, 2000, p. 14)

Pedrinho, na dúvida, resolveu tirar a prova daquela matemática. Cortou pelo meio várias laranjas e uma grande abóbora bem redondinha. Mediu a circunferência e o diâmetro de todas as “cuias” e achou que era sempre um terço e um tico da circunferência, qualquer que fosse o tamanho das frutas. (LOBATO, 2000, p. 16)

- Vou já arranjar peixes – declarou o menino. – Tenho um sortimento de anzóis de primeira ordem.

Disse e foi cuidar da pesca. Encastou um anzol de aço azul numa linha bem forte, iscou-o com um pedaço de carne que havia trazido expressamente para aquele fim e lançou-o à água. Como nenhum peixe mordesse nos primeiros cinco minutos, teve uma idéia: amarrar a linha no chifre de Quindim, ficando desse modo desembaraçado para continuar a ouvir a geografia de Dona Benta. (LOBATO, 2000, p. 32)

Ainda que ouça com seriedade a história contada por Dona Benta, Pedrinho não deixa de agir como criança: brinca, faz traquinagem e acaba se machucando, como no episódio do bumerangue.

Logo que chegou ao brigue começou a fazer exercício – a lançar ora dum jeito, ora de outro. Nada. O boomerang caía lá longe, como um pedaço de pau à-toa.

Nada de voltar. Mas de repente Pedrinho acertou. O boomerang, arremessado com mais força, seguiu rente ao chão até uma certa distância. Súbito, mudou de rumo – fez uma perfeita curva no ar – um *looping* e veio bater de ponta na testa do atirador. (LOBATO, 2000, p. 94)

O garoto demonstra, ao longo da narrativa, o conhecimento acumulado a partir das histórias contadas por Dona Benta.

- Eu sei a história de Magalhães! – gritou o Imediato Pedrinho. – Era um navegante português que saiu com três navios para dar volta ao mundo – e deu, o danado! Infelizmente não teve o gosto de voltar ao ponto de partida. Foi morto pelos selvagens de uma ilha. Mas um dos seus navios voltou a Lisboa depois duma viagem de um ano. Já aprendi isso na “História do Mundo”. (LOBATO, 2000, p. 21)

- Já vi isso na “História do Mundo” – observou Pedrinho. (LOBATO, 2000, p. 49)

Assim como Pedrinho, Narizinho demonstra ter retido os conhecimentos expostos por Dona Benta nas histórias anteriores, chegando até a confrontar a avó com o que já foi explicado anteriormente. “- Mas como é que na primeira edição deste livro a senhora disse que era um “sossego sem fim”, um “deserto de gente” etc? – interpelou Narizinho” (LOBATO, 2000, p. 33).

Nesta narrativa, não há, como se viu nas anteriores, uma disputa entre Pedrinho e Narizinho. A competitividade não faz parte dessa aventura: as crianças têm interesse na geografia contada por Dona Benta, demonstrando que se entusiasmam por aspectos distintos. Enquanto Pedrinho se preocupa com a parte prática do conhecimento, Narizinho demonstra sensibilidade quando se aproximam de Nova Iorque; irritação quando se refere a qualquer tipo de violência; impaciência com as asneiras proferidas por Emília.

Era noite já. Depois de fazer seus cálculos, o Imediato declarou que, na marcha que levavam, lá pela madrugada estariam com o porto de Nova Iorque à vista. Narizinho mostrou-se emocionada. Era o primeiro país estrangeiro que ia conhecer. (LOBATO, 2000, p. 57)

- Que homens tão terríveis aqueles, vó... Capitão! – exclamou a menina. – Trazem faca em punho e têm os aventais vermelhos.... (LOBATO, 2000, p. 20)

- Chega, vovó – disse a menina, esquecendo-se de que Dona Benta no navio não era avó e sim Capitão. – Não posso ver sangue... (LOBATO, 2000, p. 21)

- Que horror, vovó! – exclamou a menina, realmente horrorizada. – E quem fazia isso? (LOBATO, 2000, p. 105)

Narizinho não aceita as intervenções de Emília e acaba discutindo com a boneca, que é capaz de sair das situações com muita criatividade e esperteza, como no início do capítulo IV. As duas assumem posturas distintas e também semelhantes na narrativa: são capazes de contemplar juntas a beleza das paisagens; ou enquanto Narizinho repudia a história da Inglaterra, Emília acumula relíquias para o seu museu.

- Que beleza, vovó! – exclamou Narizinho. – Parece um céu aberto...
E parecia mesmo. Tudo ali dentro eram ouros e mais ouros – tudo, um rendilhado de madeira entalhada e recamada de ouro. Um puro céu aberto.
Emília extasiou-se com os anjinhos esculpidos que viu lá, sobretudo um de saíote. (LOBATO, 2000, p. 36)

Os meninos regalararam-se de ver a torre famosa, os cárceres de pedra, onde se conservam nas paredes as inscrições lúgubres. A história da Inglaterra está cheia de dramas tremendos, muitos deles terminados ali naquelas sombras. Narizinho não gostou.

Emília, que sempre andava com um martelinho no bolso para quebrar lascas de pedras históricas, quis dar uma martelada num canto da torre. Mas teve medo do guarda. Mesmo assim apanhou do chão um cisco, dizendo:

- Pelo menos um cisquinho da Torre de Londres hei de ter no meu museu... (LOBATO, 2000, p. 125)

Emília, como nas outras narrativas, intervém com humor, rompendo a seriedade da narrativa e estabelecendo ligação entre real e ficcional, como se vê na sugestão dada para que a geografia fosse contada de outra forma. Algumas vezes suas idéias são inusitadas, em outras, representam o pensamento infantil que estabelece, por analogia, relação entre assuntos distintos.

- Sei – disse Emília. – Essas árvores são as vacas vegetais do Amazonas. O tais seringueiros tiram-lhes o leite e fazem coalhada; e depois da coalhada fazem requeijão – que é a tal borracha. (LOBATO, 2000, p. 41)

Emília mais uma vez teve uma das suas grandes idéias.

- O meio de nos salvarmos é um só – disse ela com os olhos pregados no Quindim.

- Qual?

- Com uma tinta branca, feita de gesso e água, pintamos em redor dos olhos dele duas rodela enormes. E enfiamos-lhe um canudo no chifre, para que fique três tantos maior. Depois o colocamos bem na proa do brigue, escondido debaixo de um lençol. Quando os piratas chegarem, tiramos o lençol – e ele dá um urro tremendo. Os piratas botam-se... (LOBATO, 2000, p. 81)

É importante destacar que existe entre Emília e as outras personagens humanizadas uma relação de solidariedade, defendendo-os de situações críticas, como no episódio de Quindim em visita à Broadway.

- Mas ele não morde, nem chifra – explicou Emília. – Quindim é diferente de todos os outros. Fala na perfeição, sabe gramática como gente grande. Uma verdadeira pérola africana.

(...)

Emília esperneou como nunca, dando um verdadeiro escândalo. Berrou que aquilo era uma violência e que ela iria imediatamente apresentar uma reclamação ao cônsul da Inglaterra. (LOBATO, 2000, p. 59)

- Vender Quindim? Oh! Nem por todo o dinheiro do mundo. Ele é a melhor distração que eu tenho lá no sítio...

- Mas com o dinheiro que ofereço a senhorita poderá comprar outro – poderá comprar até vinte rinocerontes...

- Pois então compre o senhor esses vinte rinocerontes e me deixe em paz com o meu. E passe muito bem! (LOBATO, 2000, p. 63)

Tanto o Visconde como Quindim aparecem como personagens secundárias, figuram como coadjuvantes, sendo Quindim a tripulação do “Terror dos Mares” e o Visconde, o *steward*, ou criado de bordo. Embora sejam secundárias, participam da narrativa e há episódios que as destacam, como no caso do ciclone em que o Visconde cai no mar ou quando é homenageado na universidade de Princeton; e na experiência de Quindim na Broadway. Quindim também se revela bom professor, ensinando inglês para Tia Nastácia.

O Visconde nunca tomava parte nas lições de Dona Benta porque como o único *steward* de bordo, não tinha parada. Emília, por exemplo, que vivia no leme, não lha dava um minuto de tréguas. “*Steward*, traga isso; *steward*, traga aquilo”. Mas naquele dia aconteceu uma desgraça. O tufão o varrerá para o mar. Quando a desgraça foi sabida, houve berreiro grosso. (LOBATO, 2000, p. 51)

- Se é um grande sábio, temos que prestar-lhe as devidas homenagens. O Senhor Visconde deverá visitar uma das nossas 2300 universidades, para receber o grau de doutor honorífico. (LOBATO, 2000, p. 61)

Todos riram-se da pobre, menos Quindim, que resolveu dar-lhe umas lições. De noite, quando estava de guarda a preta vinha para perto dele e punha-se a decorar palavras inglesas. Aprendeu a dizer *all right*, que saía sempre *ó raio*. Aprendeu o *Yes*, que é o *sim*, o *No* que é *Não*, e mais algumas coisinhas. E com isso declarou que se arranjaria. (LOBATO, 2000, p. 45)

Dona Benta, além de “contar” a geografia, participa do faz-de-conta das crianças, entendendo que essa é uma forma de assimilar os conteúdos apresentados.

Assiste aos embates que se travam entre as crianças e as outras personagens, intervindo quando necessário, sempre de modo respeitoso, demonstrando que compreende que as faltas podem ser corrigidas sem serem castigadas. A correção de Dona Benta abrange tanto as ações como os conteúdos estudados.

- Sem bússola? Onde se viu um navio sem bússola? – Era um esquecimento imperdoável aquele, e se o Capitão não fosse avó do Imediato, certamente lhe castigaria o faltoso, apenas disse:

- Não faz mal, Pedrinho. O ar está limpo e vamos ter belo sol. Por ele nos orientaremos. (LOBATO, 2000, p. 23)

- Viva a senhora Dona Profilaxia! – gritou a menina.

- Profilaxia – corrigiu Dona Benta. O oceano cai no final. Pronuncia-se *profilac-cia*. (LOBATO, 2000, p. 49)

É interessante notar que, mesmo com muito conhecimento, Dona Benta demonstra temer o desconhecido, sendo incentivada por Pedrinho. Outra situação nova nesta narrativa é que por duas vezes Dona Benta tem dificuldade em expor a geografia de modo claro, necessitando do apoio de seus interlocutores. Mesmo assim, procura responder às questões apresentadas.

- Agora é que são elas! – disse Dona Benta. – Vamos penetrar num país desconhecido. Estou com medo...

- Nada de medos, vovó! – animou Pedrinho. (LOBATO, 2000, p. 57)

Dona Benta engasgou. Não sabia como definir o Éter de maneira que os meninos entendessem. Por fim disse:

- É uma espécie de ar que não é ar, nem coisa nenhuma conhecida. Sua função consiste em encher o espaço entre os planetas. O Éter é uma coisa hipotética. Sabem o que quer dizer hipotético? (LOBATO, 2000, p. 13/14)

Dona Benta mastigou antes de responder. Por fim disse: - Não sabemos resolver os nossos problemas, Pedrinho, essa é que é a verdade. As populações desta zona vivem do gado e da cultura de cereais, do açúcar e do algodão. Há regiões enormes recobertas da palmeira que produz o coco babaçu, cuja semente é muito procurada pelos industriais. (LOBATO, 2000, p. 37)

Fato novo nesta narrativa é a participação mais ativa de Tia Nastácia, que aparece não só como “cozinheiro” do Terror dos Mares, mas como acompanhante da trupe nos desembarques. Tia Nastácia encarna a sabedoria popular, que contrasta com o conhecimento adquirido nos bancos escolares. Por isso, tudo que não pode explicar pela tradição, atribui o feito ao diabo. Entretanto, sua sabedoria não é desprezada, de sorte

que ela pôde antecipar as razões que levaram o Coronel Teodorico a chamar Dona Benta de volta ao sítio.

- Sinhá, Sinhá! – disse tia Nastácia. – Isso não acaba bem. Duas velhas como nós, seguindo a cabecinha de pano duma boneca e as cabecinhas de vento dos outros dois, isto me está cheirando a loucura. Para mim, Sinhá, nós já estamos de miolo mole sem saber...

Dona Benta suspirou.

- Você não deixa de ter razão, Nastácia. Senão é loucura, pelo menos caduquice está com jeito de ser... (LOBATO, 2000, p. 60)

- Eu bem desconfiei, Sinhá – disse tia Nastácia. – Bem desconfiei que era peta do Coronel Teodorico, só pra senhora voltar mais depressa. Ele ficou com saudade das prosas de toda noite ali na varanda – com o cafezinho que eu trazia e a peneira de pipocas, e inventou essa história da doença de Rabicó... E havia sido aquilo mesmo. (LOBATO, 2000, p. 128)

A característica principal de Dona Benta, senhora que gostava de ler e que recebia muitos livros, é destacada no primeiro capítulo de *História das Invenções* (1995). Além dessa, outra característica destacada é a sua capacidade de mediação, não só aproximando o texto das crianças como também deixando aberto o espaço para o diálogo. Destaca-se ainda nesta narrativa como Dona Benta procura levar as crianças à reflexão, como forma de assimilação dos conteúdos.

- Este livro não é para crianças – disse ela – mas se eu ler do meu modo, vocês entenderão tudo. Não tenham receio de me interromperem com perguntas, sempre que houver qualquer coisa obscura. Aqui está o prefácio.

- Que é prefácio? – perguntou Emília. (LOBATO, 1995b, p. 7)

(...) Mas o que estou contando com meia dúzia de palavras, quantos anos não levou para ser realizado? Quantos milhares de anos não passou o homem a usar peles, enquanto não achava substitutos? (LOBATO, 1995b, p. 16)

(...) Daí a importância das margens dos rios. Na minha Geografia acentuei isso. Por quê? Vamos ver quem sabe. Por que os homens procuravam as margens dos rios para erguer as cidades?

- Por tudo, vovó – respondeu Pedrinho. – Para terem água em abundância para banhos e limpeza da casa, lavagem da roupa, das panelas etc. Para terem peixe fácil. Para terem um meio de transporte cômodo, já que os rios são estradas que caminham por si mesmas. Para terem boas terras de cultura, visto que as da margem são sempre frescas e além disso fertilizadas pelo humo durante as enchentes anuais. (LOBATO, 1995b, p. 21)

Outro aperfeiçoamento da mão, ou outras invenções para substituí-la, sabem quais foram? As taramelas, as fechaduras, as trancas da porta e os trincos.

- Como isso, vovó? Não estou entendendo...

- Pense um pouco. Depois que o homem aprendeu a ter cabana, surgiu um problema. Na cabana ele guardava suas coisas – coisas sempre cobiçadas pelos

vizinhos. Era preciso fechar a porta de modo que os vizinhos não entrassem quando ele estivesse fora. (LOBATO, 1995b, p. 34)

Pedrinho continua cada vez mais interessado nos conteúdos apresentados. Desta feita, sua participação na história é de questionamento. Às vezes, parece meio confuso, mas nunca desiste de entender a causa ou os motivos da evolução que apresenta Dona Benta, assim como não desiste de experimentar o que aprendeu.

- Realmente, vovó – disse Pedrinho. – Esta noite perdi o sono e estive pensando em várias mãozices. Quando a gente quer apanhar lá do alto, pega duma vara e aumenta o alcance da mão. Para tomar banho, para coçar as costas, para arrancar espinhos, para fazer um desenho...

- Para tirar ouro do nariz – acrescentou Emília.

- ... para tudo, tudo, tudo, é a mão. Realmente a mão é a maravilha das maravilhas. – concluiu o menino, lançando um olhar terrível à boneca. (LOBATO, 1995b, p. 31)

- Por quê?

Porque quanto mais longe estiver do braço, mais multiplica a força do braço. Experimente.

Pedrinho foi buscar um sarrafo de peroba e veio fazer a experiência na sala. Colocou a ponta do sarrafo debaixo do armário e com uma pedra fez o ponto de apoio. E notou que com muito pouca pressão na outra ponta do sarrafo ele erguia aquele armário pesadíssimo. (LOBATO, 1995b, p. 30)

Está aí uma coisa que eu queria ter – disse Pedrinho. – Um escafandro! Deve ser interessantíssimo andar num fundo d'água. Quanta coisa esquisita! E no fundo do mar, então? Que maravilha!... (LOBATO, 1995b, p. 29)

Narizinho também se apresenta como questionadora e mostra-se impressionada com as explicações de Dona Benta. Pode refletir sobre os conteúdos, chegando até mesmo a sonhar com eles, assim como pode se sentir enojada com as ações praticadas pelos homens. Narizinho e Pedrinho têm, portanto, reações típicas das crianças que são curiosas acerca da história das coisas, mas que não aceitam muito bem todo e qualquer fato.

- E a sujeira, vovó! – lembrou Narizinho fazendo cara de nojo. – Suponho que essas cavernas deviam ser um horror sem conta. (LOBATO, 1995b, p. 20)

- Está aí uma coisa que eu nunca seria capaz de imaginar – observou Narizinho, olhando para as suas mãos postas em forma de cuia.

- Nem é capaz de imaginar qual foi a primeira vasilha que o homem usou...

- ?

- Foi o crânio dos mortos.

- Que horror, vovó! – exclamou a menina fazendo cara de nojo. Como isso? (LOBATO, 1995b, p.31)

Tive um sonho horrível – disse no dia seguinte Narizinho, logo que todos se reuniram em redor de Dona Benta. – Sonhei com uma infinidade de forcas com cadáveres pendurados, que o vento balançava... (LOBATO, 1995b, p. 38)

- Essa que é a verdadeira mina, vovó – observou Narizinho. – Sempre que o homem fica atrapalhado, cavoca o cérebro e tira uma idéia. (LOBATO, 1995b, p. 40)

- Interessante, vovó, como a inteligência dos homens é desigual. Nuns, tão grande que inventam coisas; noutros, tão pequena que se revoltam contra as invenções... (LOBATO, 1995b, p. 43)

Emília aparece pouco na narrativa, mas sempre para quebrar a seriedade das aulas ou para criar caso com Narizinho ou Pedrinho. Tia Nastácia, como nas narrativas anteriores, marca uma ruptura nas aulas, com o aviso para as refeições. As outras personagens não aparecem na narrativa, que é conduzida sem muitas interrupções.

(...) Por isso, quando vocês, num museu, derem com aqueles toscos machados de pedra dos nossos antepassados, tirem respeitosamente o chapéu.

- E eu que faço, vovó, eu que não uso chapéu? Perguntou a menina.

- Você tira o sapato – asneirou Emília. (LOBATO, 1995b, p. 27)

(...) Só isso. Mas foi preciso que surgisse uma “gênia” para fazer essa modificação!

- Se a gente pudesse saber o nome dela... – murmurou Narizinho.

- Havia de se chamar Enxada – lembrou Emília. – Enxada da Silva. (LOBATO, 1995b, p. 28)

Também sem muitas paradas é conduzida a narrativa de *Serões de Dona Benta* (1997). As crianças demonstram interesse por outros conteúdos e Dona Benta resolve continuar os serões. Dona Benta insiste na necessidade da leitura, afirmando que o que desejam saber está nos livros, mas as crianças insistem em que ela continue contando as histórias, sentem falta de uma intervenção, de uma mediação para poderem compreender o que os livros trazem. As crianças estão sempre dispostas a ouvirem os ensinamentos, questionando, expondo dúvidas e tirando conclusões. Sentem liberdade para isso, uma vez que Dona Benta deixa que a história siga as inquietações das crianças, seus ouvintes.

- Sinto um comichão no cérebro, disse Pedrinho. Quero saber coisas. Quero saber tudo quanto há no mundo... (LOBATO, 1997, p. 7)

- Outra coisa que não entendo – disse Narizinho – é esse negócio de várias ciências. Se a ciência é o estudo das coisas do mundo, ela devia ser uma só. Mas veja a física, geologia, química, geometria, biologia – um bandão enorme. Eu queria uma ciência só. (LOBATO, 1997, p. 7)

Dona Benta mantém as mesmas técnicas empregadas nas narrativas anteriores: procura avaliar os conhecimentos dos netos, incentiva a experimentação e propõe o estudo dos fenômenos a partir do concreto, como desenhos e visitas a locais específicos para verificar na prática o que estão estudando. Mesmo quando tem de fazer alguma correção, isso se dá de forma a que os meninos possam aprender, sem punição.

- Que é isso?

- Desenhada vocês compreenderão melhor.

E Dona Benta mandou a menina desenhar uma prensa hidráulica, assim:

- Temos aqui este braço fazendo força na alavanca que move o pistão A. Essa força é transmitida pela água ao pistão B sem perda duma isca. (LOBATO, 1997, p. 26)

- Muito natural isso – observou Pedrinho. – A vida nasceu na água e portanto tem que mostrar a sua origem. Somos aquáticos.

Dona Benta riu-se.

- Aquático, meu filho, quer dizer da água, que vive na água, como os peixes, certas aves e certas plantas. Mas se você disser que somos *aquosos*, não errará. (LOBATO, 1997, p. 17)

- E a mudança química altera – afirmou Pedrinho. Já compreendi.

- Se compreendeu, dê um exemplo – disse Dona Benta – e o menino respondeu sem vacilar:

- Separando o oxigênio e o hidrogênio da água, temos uma mudança química, do mesmo modo que depois de tia Nastácia cozinhar a mandioca temos uma mudança química, porque a mandioca cozida é uma coisa diferente de mandioca crua. (LOBATO, 1997, p. 38)

Pedrinho e Narizinho são questionados por Dona Benta e revelam que são capazes de reter o que foi ensinado, mas também podem demonstrar que têm limitações e assumem comportamentos infantis, como pequenas rivalidades. Pedrinho procura ser racional, procura evitar que Dona Benta divague.

- Bom, vovó – disse Pedrinho – pare com as filosofias tristes e volte ao assunto. Que mais tem a dizer sobre a energia? (LOBATO, 1997, p. 43)

Os meninos ficaram pensativos.

- Por mais que eu reflita, vovó – disse Pedrinho – não consigo, nem de longe compreender uma coisa sem fim. Por maior que seja o espaço, parece que há de acabar em um ponto. (LOBATO, 1997, p. 72)

- Ótimo! – exclamou dona Benta entusiasmada com a aritmética da menina. – Certíssimo.

Narizinho olhou para os outros com ar de vitória.

- Grande coisa! – exclamou Pedrinho. – Se vovó me perguntasse, eu também responderia certinho. Nunca vi conta mais canja... (LOBATO, 1997, p. 53)

Emília surge na narrativa procurando fundir imaginação e ciência, para ela a separação entre as duas é quase impossível, além disso demonstra, por suas formulações, a assimilação realizada pelo raciocínio infantil.

- É verdade! – exclamou Emília com carinho de quem descobriu a pólvora. – E o presidente da república seria a senhora Alavanca. E os ministros: dona Polia, o senhor Parafuso, sua excelência o Plano Inclinado, o doutor Eixo, Miss Cunha...

- Lá vem a louca! Exclamou Pedrinho. – Emília é uma verdadeira máquina de desenhar. Quando a imaginaçãozinha dela pega fogo, desanda para os abismos da loucura.... (LOBATO, 1997, p. 49)

- Até gente – gritou Emília – porque nós no fundo, que somos? Uma combinação de oxigênio, hidrogênio, carbono etc. Ora, é só conhecer a receita da combinação desses elementos e pronto! Temos gente fabricada em casa, ou nos tais laboratórios, sobre medida, assim e assim, igualzinha com a encomenda... (LOBATO, 1997, p. 38)

- Sim, senhora! – exclamou Emília. – É por isso que estou me interessando pela ciência. Perto dela as fantasias das Mil e Uma Noites ficam café pequenininho... (LOBATO, 1997, p. 37)

Emília também adota postura de criança ao ser repreendida, fica envergonhada, mas reage prontamente, voltando a participar, fazendo as interrupções mais inesperadas.

(...) Graças pois às habilidades da água e do sabão é que temos uma pele limpinha e uma roupa que dá gosto de ver – como as mãos da Emília e o vestidinho dela...

Emília estava com as mãos e vestidos sujos, de modo que corou com a observação de Dona Benta e respondeu, queimadinha:

- A culpa é da senhora mesma, que leva a vida toda a falar em água e não dá tempo da gente tomar banho...

- Bom, Emília, a desculpa foi boa, mas daqui a pouco vou fazer uma pausa para você ensaboar-se, não é assim?

- Então pare já – disse a ex-boneca.

- Ainda não. Tenho de dizer alguma coisa sobre as duas qualidades da água: a potável e a salobra.

- Água potável não é água do pote? – perguntou Emília. (LOBATO, 1997, p. 32)

As outras personagens não participam da narrativa, a não ser tia Nastácia, que é chamada à sala para que Dona Benta possa explicar aos meninos que as pessoas têm o

conhecimento prático, adquirido no dia a dia, sem conhecer as explicações científicas: “Até tia Nastácia, que Emília chama poço de ignorância, sabe um monte de coisas científicas – mas só sabe praticamente, sem conhecer as razões teóricas que estão nos livros. Querem ver?” (LOBATO, 1997, p. 11)

O final da aventura acontece em função do chamado da mãe de Pedrinho para que volte às aulas. O garoto valoriza os conhecimentos adquiridos no sítio no período de férias, da maneira como gosta, sem “caceteação”: “Só vovó sabe ensinar. Não caceteia, não diz coisas que não entendo. Apesar disso, tenho cada ano, de passar oito meses na escola. Aqui só passo quatro...” (LOBATO, 1997, p. 102).

Pode-se dizer que as seis obras analisadas apresentam uma participação similar das personagens, destacando as figuras responsáveis por contar a história como autorizados para isso e seus interlocutores sempre atentos. Entretanto, há de se ressaltar que a Emília é a figura que tem por responsabilidade causar o desconforto, instalar a tensão entre pedagógico e estético, visto que encarna os próprios preceitos do Iluminismo, a busca pela maioria, a falta de submissão à autoridade, já que está sempre fazendo o que deseja, bem como está sempre disposta a romper com as regras estabelecidas.

4.5 Os CONTEÚDOS ESCOLARES

Como já mencionado em capítulos anteriores, os livros escolhidos para análise trazem conteúdos escolares: história, português, aritmética, ciências. Um primeiro aspecto a ser considerado na análise dos conteúdos está na sequência estruturada em cada livro, dando às narrativas o formato de aulas, isto é, os assuntos são iniciados e, em determinado momento, são interrompidos para continuar no próximo serão. A interrupção, às vezes, parece não se dar em função do término de um assunto, mas pela entrada de tia Nastácia ou de outra personagem que solicita a presença de Dona Benta. Quando isso acontece, na aula seguinte, há uma retomada do assunto para depois prosseguir. Outras vezes, há coincidência entre o término do assunto e o final do serão.

Considerando esta questão, pode-se falar em tempo na narrativa. Sabe-se que os serões acontecem em tempo de férias, visto que a última narrativa, *Serões de Dona Benta* (1997), termina com a volta de Pedrinho para casa depois do período de férias. A afirmação de Pedrinho sobre o aprendizado nas férias demonstra que Dona Benta

cumpriu sua função de facilitadora da aprendizagem, que o sítio é uma verdadeira escola.

- Eletricidade, acústica, ótica, biologia... acrescentou o menino. A ciência é longa e a vida só tem quatro meses cada ano – as férias que passo aqui. Os oito meses de cidade são divididos assim: metade ruminando as últimas férias e a outra metade arregalando os olhos para as férias próximas. Ah, Narizinho, você que mora permanentemente com vovó aqui não imagina como este sítio é gostoso... (LOBATO, 1997, p.102)

Percebe-se que, para Pedrinho, a escola do sítio é um aprendizado sem fim, porque um assunto vai trazendo outro e Dona Benta consegue cativar as crianças para o estudo, sem forçar ou empregar algum outro artifício, a não ser o da própria curiosidade infantil. Entende-se que há uma abertura para outras aventuras, para que Dona Benta “conte” outras histórias.

No período de férias, entendido como tempo de duração das narrativas, sabe-se que cada narrativa é dividida em dias de serões; os assuntos não são discorridos apressadamente ou sem critério para assimilação pelas crianças. Todavia, não é possível dizer com precisão quanto tempo dura cada narrativa. O primeiro serão é iniciado depois do jantar, mas nas outras narrativas não há hora determinada, pode iniciar-se a qualquer hora do dia, principalmente porque surgem as “viagens”, o que faz com que a marcação de tempo acabe diluída em função do espaço onde as histórias são vividas.

- Pois é isso – rematou a boa senhora. – De amanhã em diante, todas as noites, teremos a história do mundo, desde os seus comecinhos até o momento atual. Às sete em ponto, nesta sala, vejam lá, hein? (LOBATO, 1994, p. 8)

Esses circos de faz-de-conta são muito fáceis de arrumar, de modo que o Grande Circo Matemático ficou pronto num instante. A “viagem” ia começar logo depois do café.

E assim foi. Tomado o café, todos se dirigiram ao circo. (LOBATO, 1995a, p. 9)

No dia seguinte o “Terror dos Mares” amanheceu tão longe da terra que não foi possível enxergar nem um pontinho da costa rio-grandense. (LOBATO, 2000, p. 23)

Também é importante mencionar que a divisão de capítulos não segue a marcação temporal, isto é, não se encerra um capítulo em função do término do serão. Muitas vezes, o encerramento se dá em função de mudança de assunto ou situação criada pelas personagens, geralmente pela discussão de Emília com outra personagem.

Como já mencionado, também é importante destacar que as histórias acontecem no espaço do Sítio do Picapau Amarelo, mundo ficcional que se abre para outros espaços, como o País da Gramática e a viagem com o “Terror dos Mares” em que se extrapola o limite do sítio. Sempre que isso acontece, tem-se a marcação de que vai se iniciar uma fantasia, um faz-de-conta.

- Que lembrança, Emília! Esse país não existe, nem nunca existiu. Gramática é um livro.

(...)

Os meninos fizeram todas as combinações necessárias, e no dia marcado partiram muito cedo, a cavalo no rinoceronte, o qual trotava um trote mais duro que a sua casca. Trotou, trotou e, depois de muito trotar, deu com eles numa região onde o ar chiava de modo estranho.

- Que zumbido será esse? – indagou a menina. – Parece que andam voando por aqui milhões de vespas invisíveis.

- É que já entramos em terras do País da Gramática – explicou o rinoceronte. – Estes zumbidos são os Sons Orais, que voam soltos no espaço. (LOBATO, 2003, p. 8)

No dia seguinte Emília teve uma idéia.

- Vamos estudar geografia de outro jeito – propôs. – Tomamos um navio e saímos pelo mundo a fora vendo o que há. Muito mais interessante.

- Mas onde está o navio, boba? – indagou Narizinho.

- Um navio faz-de-conta.

- Acho ótima lembrança, Emília – disse Dona Benta. – E eu sigo no comando desse navio. Que nome vai ter?

- O “Terror dos Mares”! – gritou a boneca. – Levamos toda a gente da casa, tia Nastácia, Quindim, o Visconde – todos, menos Rabicó. (LOBATO, 2000, p.19)

É interessante frisar que, das 6 obras analisadas, três delas – *História do mundo para crianças*, *História das invenções*, *Serões de Dona Benta* – assumem a aparência de aula, isto é, o modelo de aula que se tem na escola, em que o professor conduz a exposição do assunto; das outras três – *Emília no País da Gramática*, *Aritmética da Emília* e *Geografia de Dona Benta* – as aulas são mais práticas, isto é, as crianças vão em busca do conhecimento trazendo-o para a prática, procurando vivenciar os conteúdos apresentados.

Embora as três obras apresentadas por Dona Benta assumam o caráter de uma preleção, não significa que têm o formato de uma aula tradicional, já que, por várias vezes, Pedrinho menciona que o ensino de Dona Benta é melhor, porque não “caceteia”, isto é, não é marcado pela memorização de regras sem a compreensão do assunto. O estilo de aula adotado por Dona Benta foge do convencional ou da educação tradicional, sendo por isso mesmo bem aceito pelas crianças.

Tal método de ensino aproxima-se muito do que é proposto pela Escola Nova, em que as crianças deveriam ter liberdade para aprender, isto é, deveriam unir à atividade de ouvir a experimentação. Bignoto (1999) afirma que as aventuras didáticas do Sítio satisfazem às exigências sociais e pedagógicas da Escola Nova enumeradas por Anísio Teixeira em *A educação progressista: condições verdadeiras para aprender*; alunos ativos capazes de projetar suas atividades; professores atentos ao crescimento de seus alunos.

Este é o modelo adotado por Lobato nas obras analisadas. Dona Benta desperta o interesse para o assunto a ser estudado e, com uma linguagem simplificada, consegue fazer com que as crianças fiquem atentas às explicações. Como mestre, Dona Benta consegue que seus alunos não apenas ouçam, mas vivenciem as experiências.

Desta forma, a história do mundo é contada para as crianças como se fosse um romance, iniciando-se pela explicação da origem do mundo, sua transformação, evolução, para, então, começar a contar a história dos povos, dos homens da Pré-História até a Segunda Guerra Mundial, passando pelos judeus, romanos, gregos, assírios, os bárbaros, os povos da Idade Média, a época dos descobrimentos, as grandes descobertas, chegando à época da Segunda Guerra Mundial, com a destruição de Hiroshima.

O que chama a atenção das crianças para essa narrativa é a maneira como ela é apresentada, pois observa-se que há uma seqüência cronológica dos fatos; mas, em virtude de as crianças poderem questionar, interromper para apresentarem conclusões ou impressões, acaba se aproximando a história das crianças. Desta forma, o conteúdo não é apenas matéria decorativa, mas romance, aventura; experiências que se repetem, há uma continuidade que leva as crianças à compreensão das razões que motivaram os povos em suas atitudes, fato que permite a assimilação do assunto.

Em relação às aulas de gramática, ressalta-se que a “viagem” pelo país da gramática surge em função da dificuldade que Pedrinho tem “decorar uma porção de definições que ninguém entende” (LOBATO, 2003, p.7). A viagem permite que as crianças não decorem regras, mas conheçam o funcionamento da língua, as relações que se estabelecem no uso da linguagem. Assim, para as crianças, coisas novas são descobertas e a memorização das regras acontece como resultado direto do entendimento dos conteúdos. A apresentação dos conteúdos inicia-se pelo conhecimento de que todas as línguas (idiomas) têm suas regras de funcionamento, passando a considerar as classes gramaticais a partir dos substantivos, seguidos pelo

estudo da etimologia, da formação de palavras, da sintaxe, chegando ao estudo da estilística e da ortografia. Os conteúdos são “personificados”, o que facilita a compreensão e a posterior assimilação pelas crianças.

Os conteúdos de matemática são tratados da mesma forma que os de língua portuguesa, são apresentados por personagens circenses que realizam as acrobacias para explicar a lógica que existe na matemática. Assim, apresentam-se os números, romanos e arábicos, as operações de soma, subtração, multiplicação e divisão, chegando às frações, às operações com frações, à utilização dos números fracionários, e às medidas. Em função da personificação dos conteúdos, das experiências realizadas para trazer os conteúdos mais abstratos para o concreto, aprende-se com maior facilidade. Há de se ressaltar, contudo, que esta é única aventura que os meninos sentem-se cansados, sendo necessário que Dona Benta insista com eles para continuar o estudo.

Todos já estavam enjoados de tantas Frações e se não fosse Dona Benta insistir para que o Visconde naquele dia mesmo ensinasse a divisão, o mais certo era abandonarem o circo, deixando o mestre sozinho. Mas Dona Benta deu ordem para que a festa continuasse e o Visconde prosseguiu: (LOBATO, 1995a, p. 51)

Na história da geografia, os conteúdos começam com a preleção de Dona Benta, que trata do universo, apresentando o espaço, as estrelas, os planetas e satélites. Ao tratar da Terra, propõe o uso do telescópio, apresentando o planeta visto da Lua. Quando avistam todos os continentes, surgem as indagações, as curiosidades, fato que desencadeia a necessidade de viajar pelos continentes. A viagem segue sem roteiro determinado, começando pela costa brasileira, América Central, Estados Unidos, Canadá, Groelândia, Ásia, Japão, China, Oceania, Índia, África, Europa. A passagem por esses lugares possibilita conhecer não só o território, mas também a história, as personagens especiais, as curiosidades. É a única narrativa em que Dona Benta está na condução dos conteúdos e participa da viagem, deixando-se levar pela fantasia das crianças.

História das invenções (1995) retoma o formato dos serões, mas a estratégia escolhida por Dona Benta não é menos interessante: as invenções são extensões do corpo humano. Assim, para cada parte do corpo – mão, pé, boca, nariz, ouvido, olho – corresponde uma explanação das invenções criadas para estender o uso dessas partes do corpo pelo homem. Como em outras histórias, Dona Benta tem como ponto de partida o homem das cavernas, deixando bem marcada a evolução dessas invenções. Uma

observação é que, embora mencione nariz e ouvido, Dona Benta não dá destaque a essas partes; apenas menciona que não há invenções para aumentar o poder do nariz, e para o ouvido destaca as invenções mais modernas (considerando a época de publicação ou de atualização da obra) que aumentam a capacidade de audição, como as cornetas acústicas, o microfone, o estetoscópio. Embora a narração seja feita por Dona Benta, sem a personificação dos aspectos destacados, a transformação da informação para a forma romanceada ajuda as crianças a imaginar os fatos, causando nelas reações de entusiasmo ou de repúdio.

A última obra analisada traz conteúdos de física e astronomia e é também contada por Dona Benta, que, desta feita, promove uma maior experimentação dos conteúdos, procurando trazer para o concreto o que pode ser difícil de ser compreendido pelas crianças. Assim, várias vezes solicita a Narizinho que faça um desenho sobre o que está explicando ou ainda pede a Pedrinho que experimente. Também é dela a sugestão de ir estudar a formação do solo em local apropriado: “ – É muito interessante a formação do solo, ou isso que chamamos “terra” e onde as plantas nascem. Para bem explicar o fenômeno proponho um passeio à Pedra Redonda.” (LOBATO, 1997, p. 94).

O estudo desses conteúdos considerados difíceis para as crianças acontece de forma simples, visto que Dona Benta consegue aproximar as crianças pela prática, pela experimentação, mostrando a utilidade do que se está estudando. Como em outras narrativas, o princípio dos serões acontece em clima de euforia e o fim da narrativa abre a possibilidade de novos estudos.

Em relação aos conteúdos propostos, devem-se ressaltar dois aspectos importantes: a presença marcante do progresso como resultado da evolução e a valorização dos conhecimentos adquiridos pela tradição ou pela experiência. No primeiro caso, fica bem marcada a questão da evolução até mesmo pela teoria da evolução humana exposta em *História das invenções* (1995). Outras vezes, como no caso do progresso, a referência feita aos Estados Unidos como país abençoado, que tem tudo e tudo produz, sugere que o caminho é a industrialização. (LOBATO, 2000, p. 53).

Como já afirmado anteriormente, a questão do progresso pregado por Lobato em suas obras pode relacionar-se com o tempo em que viveu no continente norte-americano, onde teve a possibilidade de verificar que é possível fazer uma nação crescer a partir de suas riquezas, industrializando-as e promovendo o desenvolvimento nacional.

Quanto à valorização do conhecimento prático, percebe-se que a intenção de Lobato é de mostrar às crianças que mesmo as pessoas que não estão na escola têm um tipo de conhecimento que não deve ser desprezado, porque provém da tradição, da prática, da experiência diária. Para o autor, o conhecimento formal, adquirido nos bancos escolares, não elimina ou dispensa o conhecimento popular e isso pode ser percebido em suas obras pela presença de tia Nastácia, considerada analfabeta, um “poço de ignorância”, mas que possui muitos conhecimentos vivenciados na prática. Da mesma forma, a presença de Emília mostra outro aspecto interessante, que é a separação muito tênue entre realidade e ficção, de modo que para a boneca os dois chegam a ser um só.

E dona Benta chamou a preta.

- Tia Nastácia, que é do pano com que você enxugou a mesa ontem?

- Está no varal, secando, Sinhá.

- Bem. Pode ir.

- A negra retirou-se com um resmungo e dona Benta prosseguiu:

- Vê como ela sabe coisas e como aplica as ciências? Sabe que se deixasse o pano amontoado num canto, ele emboloraria. Sabe que para não estragar o pano tem de mantê-lo seco. Sabe que para secá-lo tem de estendê-lo no varal, ao sol e ao vento. Mas faz tudo isso sem conhecer as razões teóricas do emboloramento e da evaporação – coisas que vocês também não sabem, porque ainda não abriram nenhum compêndio de física. (LOBATO, 1997, p. 11)

- Já notei isso vovó – disse Pedrinho. – Ventos que nascem de súbito e morrem logo adiante. Ventos que forma redemoinhos.

- Os redemoinhos são formados pelos sacis que corropiam como pião – disse Emília.

- Essa explicação, Emília, é popular – não científica. Saci só existe em cabeça de negro velho. É sempre a convecção que produz tais ventos, com ou sem redemoinho – mas sempre sem saci dentro. (LOBATO, 1997, p. 63)

- Nem precisa isso – advertiu Emília. – Com o nosso pó de pirlimpimpim já conseguimos velocidades muito superiores.

- Acredito – disse Dona Benta. – infelizmente o tal pó de pirlimpimpim esgotou-se e o inventor dele, o Senhor Peninha, desapareceu... (LOBATO, 2000, p. 13)

Carvalho (1998) destaca o fato de que muitas pessoas criticam as obras de Lobato como um conhecimento datado que necessita de atualização. A afirmação toma como base o contexto histórico em que as obras foram escritas, com uma linguagem e valores distanciados do momento atual, o que pode afastar os leitores contemporâneos. Neste sentido, a autora salienta que lhe parece mais uma questão de metodologia de leitura adequadas à apreensão da historicidade de sua temática e forma de expressão.

Prosseguindo em suas reflexões, Carvalho (1998, p. 8) não nega a necessidade de que alguns desses elementos sejam atualizados, em especial “os valores da época, tanto morais e sociais, quanto econômicos, políticos e educacionais”, e atribui aos professores essa tarefa. É certo que houve muitas mudanças nesses setores desde que as histórias foram criadas, mas isso é também importante para que o leitor de hoje possa conhecer o Brasil das décadas de 20, 30 e 40.

Todavia, a autora também destaca que, embora alguns elementos necessitem de atualização para o leitor contemporâneo, outros existem que ainda hoje podem ser considerados inovadores, como a posição das personagens infantis diante dos fatos que lhes são narrados. Da mesma forma, Carvalho (1998, p. 8) ressalta: “O que não dá pra negar na obra de Lobato é a atualidade de sua concepção de Escola, Ensino e Metodologia”. E a autora justifica sua afirmação:

Defensor dos princípios da Escola Nova dos anos 20, ele pôs em prática através de sua ficção infantil uma dinâmica do ensino-aprendizagem muito semelhante ao que hoje se denomina “construtivismo-interacionista”, fazendo das personagens infantis do Sítio crianças questionadoras e de Dona Benta a professora que, ao permitir o diálogo, transforma assuntos escolares em instigantes discussões entre seus ouvintes infantis. (CARVALHO, 1998, p. 8)

Desta feita, pode-se afirmar que, para Lobato, havia a necessidade de ensinar ou de criar para as crianças livros com conteúdos escolares para que elas pudessem ler como se lê um romance, um livro de aventuras, visto que suas personagens eram próximas das crianças e os conteúdos eram tratados com clareza, aproximando-se da capacidade de compreensão dos garotos. A estrutura dessas obras confirma, quer pelo narrador que se duplica, segundo o esquema de Zilberman e Magalhães (1984), quer pelas personagens que se aproximam dos leitores, quer pela linguagem próxima da oralidade, do coloquial que facilita o entendimento, que é possível unir o útil ao agradável.

Pela análise apresentada, pode-se dizer que as obras parecem servir unicamente aos propósitos da escola, isto é, foram produzidas para tratar de temas escolares, por isso falta-lhes a esteticidade. Entretanto, quando se realiza uma leitura mais atenta, alguns detalhes começam a fazer toda a diferença, como a irreverência da boneca Emília diante de uma situação que exige seriedade; a competição instalada entre Pedrinho e Narizinho para demonstrar o conhecimento adquirido, um verdadeiro jogo, uma brincadeira; a imaginação sobrepondo-se à realidade quando são feitas as viagens para

conhecer de modo concreto o que é teórico ou muito abstrato para os ouvintes; entre tantos outros que são despertados pela leitura dessas obras, como se disse, aparentemente desprovidas de literatura.

Por essa razão, entende-se que é preciso discordar de uma classificação que as tratam apenas com a finalidade pedagógica ou didática de ensinar conteúdos escolares, mas são obras que de forma inusitada apresentam conteúdos tratados em sala de aula. O projeto de Lobato é avançado para a época, fato que faz dele o grande nome da literatura infantil brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Monteiro Lobato é um escritor revolucionário, razão pela qual se tornou conhecido como pai da literatura infantil brasileira. Por seu temperamento extremamente prático, o escritor e editor, acompanhando as mudanças da sociedade da época, buscou por meio da literatura atingir as crianças, entendendo que, se conseguisse modificar nelas a maneira de ver a sociedade de sua época, teria lançado as bases para um novo país. Isso só poderia ser alcançado pela reflexão e pelo questionamento, elementos fundamentais para combater o estilo conservador de ensino.

Também deve ser ressaltado o fato de que as mudanças e transformações que aconteciam no período de publicação das obras influenciaram sua escritura, o que confirma a afirmação de que as obras refletem, de modos distintos, a relação do autor com o público e com a sociedade de seu tempo. Nesse sentido, retoma-se o fato de que a década de 30 foi rica em acontecimentos marcantes para a sociedade brasileira, incluindo mudanças governamentais, educacionais, culturais e sociais. Tal situação comprova a presença de um ideário iluminista cuja finalidade era promover o bem-estar social, o avanço do saber e o desenvolvimento do país. Lobato, homem comprometido com a sociedade de seu tempo, não se omitiu e proporcionou às crianças novas maneiras de conhecer.

Fato igualmente importante é a posição que Lobato assumiu no contexto histórico em que viveu. Ele pontificou seus ideais e neles incluía sua ligação com as crianças, tendo como ponto de partida a observação de sua própria casa. Não se pode negar que sua obra apresenta aspectos didáticos, mas seu didatismo dilui-se na criatividade e na adequação de seu conteúdo ao espaço onde é discutido. A aula de gramática é divertimento quando vista sob o prisma da ficção, assim como a geografia ou a história, e até mesmo as ciências, são tratadas como processo cuja compreensão se dá através do entendimento da vida como uma grande aventura. Tal fato demonstra a complexidade das obras analisadas, visto que a tensão entre pedagógico e estético torna-se evidente, resultado do tratamento estético dado a um conteúdo pedagógico, por meio da visão iluminista de que a arte deveria fundir o útil ao agradável, ser *dulce e utile*.

Em relação às obras estudadas, pode-se afirmar que os conteúdos escolares são realmente a tônica de todo o processo de escritura, sendo diferenciado o modo como esses conteúdos são veiculados. Deixa, portanto, evidente que o escritor, conhecedor e

defensor das mudanças educacionais propostas pelo movimento escolanovista, colocou em prática em suas obras uma nova concepção de escola. Há de se destacar que o “como” Lobato faz isso indica sua concepção de livro e de leitura que não se separa de seu projeto de criação.

Destacando as novas idéias para o Iluminismo do século XX, de acordo com Rouanet (1987), verifica-se nas obras analisadas a presença de uma crítica à repressão exercida pelo modelo educacional vigente, em que o aluno era obrigado a decorar os conteúdos, sem compreender realmente o assunto. A crítica que Lobato faz a esse tipo de ensino é exposta da maneira como se viu na análise das obras estudadas, e o que chama a atenção é que o escritor aponta para um novo modelo de ensino, alinhado aos propósitos educacionais escolanovistas, visando à autonomia através do questionamento e da reflexão. Entende-se que, desta forma, a idéia de progresso por meio da divulgação do saber é uma construção intencional, com base na decisão do que produzir, como e para quem (ROUANET, 1987).

Outro ponto de destaque nas obras em questão são os princípios da evolução humana que norteiam o conceito de história proposto: as guerras e as invenções. Especialmente em *História do mundo para crianças*, *História das invenções*, *Geografia de Dona Benta e Serões da Dona Benta*, o escritor destaca sua crença na ciência como promotora do progresso, mas isso não o impede de mostrar que as guerras não refletem a luta pelo bem-estar coletivo e sim o desejo de poder.

Ainda em relação à ciência, pode-se dizer que o conjunto das obras revela certo enciclopedismo, isto é, a reunião de conhecimentos a fim de combater o preconceito e a ignorância. Interessante é que a presença de um sábio (Visconde de Sabugosa) e uma analfabeta (Tia Nastácia) demonstram também que existe tolerância entre os moradores do sítio: ainda que haja personagens que encarnam o saber, não são descartadas as que não tiveram oportunidade de ir à escola. Assim, há espaço para o conhecimento erudito e para o popular; para a ciência e a credice; o real e o irreal.

Diante dessas afirmações, resgata-se a questão da construção das obras analisadas para apresentar as marcas do pensamento iluminista. Uma dessas marcas é a voz de Lobato presente nos textos, ora nas palavras de Dona Benta, ora nas intervenções de Emília ou de outras personagens do sítio que são questionadoras e críticas.

Nesse sentido, a presença do ideário iluminista, na estrutura das obras, pode ser identificada nas estratégias de um sistema de comunicação que prevê não só a presença da interação entre leitor/obra, mas também a identificação desses leitores com

personagens e com comportamentos apresentados pelas personagens nas obras. As crianças podem questionar, tomar decisões, apresentar conclusões, tendo sempre o aval do adulto, que encaminha o diálogo, a crítica para que todos possam alcançar a maturidade por meio do conhecimento adquirido.

Importante também é o fato de que a tensão entre pedagógico e estético se resolve pela condução da narrativa, que reproduz aspectos da oralidade e leva aos leitores à presença de um diálogo amplo, travado entre narradores e narratários, que se alternam, como bem apresenta Pallotta (2001). Vale lembrar que a presença da tensão por si só já revela o estético, uma vez que, se não existisse tensão, não existiria literatura.

Além disso, nota-se uma preocupação com os leitores, sua formação, sua condição de infantes em um tempo dominado por crises e complexidades. Entender o seu tempo e sua sociedade não fez Lobato recuar em seus propósitos, ainda que por vezes tenha se sentido sem esperanças. Para o escritor e editor, para formar cidadãos leitores, era necessário primeiro formar esse público, assim é possível perceber que as seis obras fazem parte desse projeto. A análise demonstrou que nas duas últimas obras analisadas, *História das invenções e Serões de Dona Benta*, o pedagógico emergiu com maior vitalidade, seja pela pequena participação dos leitores, seja pela própria natureza do conhecimento. Destaca-se, entretanto, que, naquela, a estrutura da narrativa, por apresentar uma analogia com as partes do corpo humano, evidencia seu caráter literário.

Como o escritor era um homem de ação, seu projeto literário voltado para a condução de conhecimento mais crítico e questionador reflete o que Candido (1972) destaca como a função formar da literatura, não da forma como a prática escolar faz, mas como a vida ensina, por meio das experiências. Nesse sentido, o simples fato de que a narrativa permite uma compreensão da vida e da sociedade em que se vive é capaz de promover a elaboração de um conhecimento particular do leitor, resultado de sua experiência de leitura.

Abreu (2004) afirma que a contribuição de Lobato dada à educação brasileira foi a formação de um leitor emancipado, que experimenta a vida e que é capaz de transitar entre o real e o irreal. Desta forma, seu projeto literário torna-se plural, visto que abarca a diversão, a informação, a experiência, a criatividade, a cultura em geral, a filosofia, a ciência, a ética, enfim, a vida humana.

Como as obras refletem a relação existente entre escritor, público e sociedade, observa-se que as idéias de progresso estão presentes nas obras, seja pela ótica da

evolução natural dos fatos ou pelas fortes impressões vividas no exterior, sentidas pelas comparações efetuadas entre os países. Azevedo *et al* (1997) bem destacam o espírito inquieto do escritor, sua insatisfação com o país e seu constante desejo de transformação. Seus projetos eram grandiosos do tamanho do amor que nutria pela pátria e pelo povo brasileiro.

Da mesma forma, considerando que cada obra apresenta um conteúdo distinto, ao mesmo tempo em que revelam momentos de graça e de riso, é difícil estabelecer qual obra e em que medida pode ser classificada como marcadamente pedagógica ou não. Pode-se afirmar que em cada uma verifica-se a presença do real, da fantasia, do lúdico, da inventividade e de uma linguagem que caracteriza o estilo lobatiano: clareza, equilíbrio, originalidade.

Vale mencionar o fato de que o escritor de Taubaté encarnava os próprios ideais iluministas, seja no desejo de desenvolvimento e progresso do país, na construção de um sistema educacional liberal como forma de alcançar o bem-estar coletivo. Tal fato pode ser destacado pelas palavras do próprio escritor de que “um país se faz com homens e livros”.

Por fim, resta dizer que novos estudos podem contribuir para dimensionar a questão discutida nesta pesquisa de modo mais sistematizado, como por exemplo, realizar uma análise imanente das seis obras estudadas. Retomando o que foi dito na introdução, ainda há muito por fazer quando se trata das obras infantis de Lobato.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. (Revisão da 1. ed. Brasileira coordenada e revisada por Alfredo Bosi; revisão e tradução de novos textos Ivone Castilho Benedetti) 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ABREU, Tâmara Maria C. S. Nogueira. *Um Lobato educador: sob o prisma da fecundidade da obra infantil lobatiana*. (Dissertação) UFPE, 2004.

ALVAREZ, Reynaldo Valinho. *Monteiro Lobato, escritor e pedagogo*. Rio de Janeiro, Edições Natares, 1982

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. 2.ed. ver.e ampl. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira*. 10.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

AZEVEDO, Carmem Lúcia de; CAMARGOS, Márcia; SACHETTA, Vladimir. *Monteiro Lobato: Furacão na Botucúndia*. São Paulo: Editora SENAC, 1997.

AZEVEDO, Ricardo. *Livros para crianças e literatura infantil: convergências e dissonâncias*. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo01.htm>. Acesso em: 21 de julho de 2006.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: *Os Pensadores. Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas*. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 57-74.

BIGNOTO, Cilza Carla. *Personagens infantis da obra para crianças e da obra para adultos de Monteiro Lobato: convergências e divergências*. Dissertação. IEL, UNICAMP, 1999. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/teses/tese18.doc> Acesso em 18 de janeiro de 2003.

BORELLI, Silvia Helena Simões. *Ação, suspense, emoção*. Literatura e cultura de massa no Brasil. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

BOSI, Alfredo. *História concisa da Literatura Brasileira*. 35.ed. São Paulo: Cultrix, 1994.

CANDIDO, Antonio. A Literatura e a formação do homem. In: *Ciência e Cultura*. São Paulo: vol.24, nº 9, 1972, p.803-809.

_____. *Literatura e sociedade*. 5.ed. São Paulo: Nacional, 1976.

_____. Professor, escola e associações docentes. In: GALVÃO, Walnice N.; PRADO JR, Bento (Coord.). *Educação ou desconversa?* Almanaque 11, São Paulo: Brasiliense, 1980.

_____. *A formação da Literatura Brasileira*. V1. 7.ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1993.

_____. A dimensão utópica da ilustração. In: *Remate de Males*. Número especial a Antonio Candido. Campinas: IEL/ UNICAMP, 1999.

CARVALHO, Neuza Ceciliato de. Literatura infanto-juvenil: útil, mas não utilitária. In: BENITES, Sonia A. L.; PEREIRA Rony F. (orgs). *À roda de leitura: língua e literatura no jornal Proleitura*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004, p. 35-39.

_____. Professor: por que não fazer como Dona Benta? In: *Proleitura*. Fevereiro 1998, Ano 5, nº 18, p. 8.

CECCANTINI, João Luis. C. T. (org.) *Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP; ANEP. 2004.

COELHO, Nelly Novais. *Literatura: arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Peirópolis, 2000. (Série Nova Consciência)

CUNHA, Marcus Vinicius da. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. In: *Revista Brasileira de Educação*. Maio/jun/jul/ago 2001, n.17, p.86-99.

DEBUS, Eliane Santana Dias. *O leitor esse conhecido: Monteiro Lobato e a formação de leitores*. (Tese) PUC/RS, 2001. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/teses/tese18.doc> Acesso em 18 de janeiro de 2003.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *Filosofia e história da educação brasileira*. São Paulo: Manole, 2003.

GIANETTI, Eduardo. *Felicidade: diálogos sobre o bem-estar na civilização*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HALLEWELL, Laurence. *O livro no Brasil: sua história*. Trad. Maria da Penha Villalobos e Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: T. A. Queiroz, Editora da USP, 1985.

KOSHYAMA, Alice Mitika. *Monteiro Lobato: intelectual, empresário, editor*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1982.

KUPSTAS, Márcia. *Monteiro Lobato*. São Paulo: Ática, 1988.

LAJOLO, Marisa. A modernidade em Monteiro Lobato. In: ZILBERMAN, Regina (org.) *Atualidade de Monteiro Lobato: uma revisão crítica*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983. p. 41- 49.

_____. *Monteiro Lobato: um brasileiro sob medida*. São Paulo: Moderna, 2000.

_____; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira*. História e Histórias. 5.ed. São Paulo: Ática, 1991.

LOBATO, Monteiro. *Prefácios e entrevistas*. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1959, p.252

_____. *A barca de Gleyre*. Vol. II, São Paulo: Brasiliense, 1959.

_____. *História do mundo para crianças*. 38.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *Aritmética da Emília*. 29.ed. São Paulo: Brasiliense, 1995a.

_____. *História das invenções*. 29.ed. São Paulo: Brasiliense, 1995b.

_____. *Serões de Dona Benta*. 22.ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

_____. *Geografia de Dona Benta*. 24.ed. 3.reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2000.

_____. *Emília no país da Gramática*. 39.ed. 3 reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MACHADO, Ana Maria. *Contracorrente: conversas sobre leitura e política*. São Paulo: Ática, 1999.

MARCONDES, Danilo. *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. 7.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

MARINHO, João Carlos. Conversando de Lobato. In: DANTAS, Paulo (org.). *Vozes do tempo de Lobato*. Traço Editorial, 1982, p.181-193.

PALLOTTA, Miriam Giberti Páttaro. *Uma história meio ao contrário: um estudo sobre História do Mundo para as Crianças de Monteiro Lobato*. (Tese) UNESP: 2001.

PASSIANI, Enio. *Na trilha do Jeca: Monteiro Lobato e a formação do campo literário no Brasil*. Bauru – SP: EDUSC, 2003.

PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.

ROUANET, Sérgio Paulo. *As razões do Iluminismo*. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SANDRONI, Laura Constância. A função transgressora de Emília no universo do Picapau Amarelo. In: *Letras de Hoje*, nº 49, setembro de 1982. Edição comemorativa do centenário de nascimento de Monteiro Lobato.

SILVA, Márcio. *Foucault, o Iluminismo e a modernidade*. [on line] Disponível em: http://www.sedes.org.br/Centros/Filosofia/foucault_o_iluminismo_e_a_modernidade.htm Acesso: 13 de janeiro de 2006.

SOUZA, Malu Zoega de. *Literatura juvenil em questão: aventura e desventuras de heróis menores*. São Paulo: Cortez, 2001.

VASCONCELLOS, Zinda Maria Carvalho. *O universo ideológico da obra infantil de Monteiro Lobato*. São Paulo: Traço, 1982.

VIEIRA, Adriana Silene. *Um inglês no sítio de Dona Benta: estudo da apropriação de Peter Pan na obra infantil lobatiana*. Dissertação, Unicamp, 1998. Disponível em: www.unicamp.br/iel/memoria/Teses/Adriana . Acesso em 18 de janeiro de 2003.

YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. *Leitura e leituras da literatura infantil*. São Paulo: FTD, 1988.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11.ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Global, 2003.

_____; LAJOLO, Marisa. *Um Brasil para crianças. Para conhecer a literatura infantil brasileira: história, autores e textos*. 4.ed. São Paulo: Global, 1993.

_____; MAGALHÃES, Ligia Cadermatori (org.) *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1984.