

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

AMANDA CAMPOLIN FEIDEN

UMA INFÂNCIA NO SÍTIO:
Modernidade e pedagogia na representação da criança em Monteiro Lobato

Porto Alegre
2023

AMANDA CAMPOLIN FEIDEN

UMA INFÂNCIA NO SÍTIO:

Modernidade e pedagogia na representação da criança em Monteiro Lobato

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Letras.

Orientador: Prof.º Dr. Antonio Marcos Vieira Sanseverino

Porto Alegre
2023

Amanda Campolin Feiden

UMA INFÂNCIA NO SÍTIO:

Modernidade e pedagogia na representação da criança em Monteiro Lobato

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Letras. aprovado em sua forma final obtendo conceito A.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr. Antonio Marcos Vieira Sanseverino - UFRGS (Orientador)

Prof.^a Dra. Rejane Pivetta de Oliveira - UFRGS

Prof. Dra Ana Lúcia Liberato Tettamanzy - UFRGS

Para meu pai, que me comprou os primeiros livros do Sítio e não concorda com metade do
que eu escrevi aqui.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Antônio Sanseverino, por tantos anos de apoio, diálogo e compreensão, mesmo nas circunstâncias mais penosas, e pelo exemplo de comprometimento e leveza dentro e fora de sala de aula.

Ao professor Vinícius Martins, coordenador da COMGRAD, por tantas perguntas respondidas em momentos de desespero, mesmo nos horários mais inoportunos. Ao professor Sérgio Menuzzi e às professoras Carmen Luci e Márcia Velho, pelo acolhimento às demandas estudantis ao longo dos últimos anos de gestão do Instituto de Letras. Aos demais professores e técnicos do Instituto de Letras que contribuíram com a minha formação, numerosos demais para serem nomeados aqui.

À equipe Ho Chi Mihn e ao Núcleo de Educação Popular 13 de Maio, pelos espaços de formação e camaradagem.

Aos colegas de iniciação científica, hoje já muito mais que iniciados, pelo companheirismo e pelas oportunidades de interlocução. À Jhuli, por ter topado me acompanhar na maluquice de estudar Lobato, ainda que por um curto período de tempo. À Sofia, pela inspiração e competência incomparável como pesquisadora. Ao Thiago e ao Ismael, pelos diálogos sempre produtivos e atravessados por um profundo afeto, sem os quais este trabalho não teria sido possível.

Ao Arthur, pelo ouvido sempre atento, pela paciência incansável com as minhas teimas, as cabidas tanto quanto as descabidas, por tantas trocas frutíferas sobre os mais variados assuntos e por ser minha principal rede de suporte nessa cidade.

À Bruna, por trazer a tona o melhor em mim e por não me julgar pelo meu pior, e pelo carinho e parceria em qualquer ocasião, das circunstâncias mais refinadas às mais insalubres.

Aos colegas formandos, em especial o Gibran, o Nathan, a Martina, a Ellen e a Manu, pelas trocas de mensagens e conversas nos corredores sobre o andar dos nossos trabalhos, que me ajudaram a manter a minha sanidade nesses últimos meses. À Vicky, pela parceria no estágio e por me possibilitar a alegria de fazer um trabalho bem feito.

À Renata e a Natália, pela companhia e pelos papos aleatórios que me fazem tão bem.

À Rhayssa e ao Francesco, por serem meu pedacinho de Corumbá no coração do Rio Grande do Sul. Aos demais amigos sul-mato-grossenses, em especial à Duda, Laura, Bia e Thales, por não desistirem de mim mesmo a 1700 quilômetros de distância.

À Suelen, minha psicóloga, que cuidou da minha saúde enquanto eu cuidava deste trabalho.

À Zuzu, por ser a minha casa longe de casa, meu abraço favorito em Porto Alegre e meu sorriso quentinho em dias de frio e chuva, por ser a única pessoa cronicamente online o suficiente para entender as minhas referências do tiktok e por me ofertar o tipo de amor que a gente só encontra em família nos momentos em que eu mais precisava.

À tia Zilda e à tia Eliane, pelo amor incondicional. À Valesca, pelo companheirismo de sempre. À tia Ana Maria, pelo último respiro antes da entrega deste trabalho. Aos demais familiares, por acreditarem em mim.

Ao Math, à Duda, à Vavá, à Clara e à Antônia, por serem minha esperança no futuro.

À Adri, pelo acolhimento e pela preparação para a vida adulta. Ao Karl, minha certeza, que me ensinou e me ensina tudo o que eu sei.

Ao meu pai, Alberto, eternamente meu primeiro orientador, pelo apoio inabalável, pelo suporte emocional e financeiro, por despertar em mim o amor à leitura e ao pensamento crítico e pela sabedoria de cada conselho.

À doutora Taylor Alison Swift, pela trilha sonora de tantas noites em claro.

E ao Felipe, pelo amor que transborda palavras e que de tantas formas salvou a minha vida.

"A essas instituições contrapõe-se a educação comunista, seguramente não de maneira defensiva, mas sim enquanto uma função da luta de classes. Da luta da classe pelas crianças, as quais lhe pertencem e para as quais a classe existe."

Walter Benjamin

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar a representação da infância nas obras *Histórias de Tia Nastácia* (1937, 2019), *Serões de Dona Benta* (1937, 2019) e *História do Mundo para as crianças* (1933, 2019), de Monteiro Lobato, contextualizando o projeto de modernização nacional contido nestas obras dentro do processo desigual de desenvolvimento e industrialização pelo qual passava o país durante o período de sua publicação. Além disso, busca-se investigar como o conflito racial brasileiro molda a dicção das narradoras adultas e a relação que as mesmas desenvolvem com o seu público ouvinte infantil, levando em consideração a emulação da narrativa oral que é empregada como mecanismo pedagógico. Em especial, leva-se em consideração a afinidade do autor com as ideologias eugenistas que circulavam à época, explorando a relação entre o ideário modernizante contido nas obras e o movimento de aniquilação da cultura, da identidade e do corpo marginalizado, especialmente negro, indígena e proletário, considerados pelos discursos hegemônicos como sendo uma manifestação do arcaísmo brasileiro. A hipótese é que sendo a infância uma categoria moderna, sua incorporação na obra Lobatiana reflete as condições precárias nas quais se deu o processo de modernização brasileiro, e mais especificamente qual era o horizonte que Lobato vislumbrava para a dita modernização. Através da aplicação destes elementos analíticos, a leitura da obra revela que o autor construiu, na elaboração da sua literatura para a infância, uma utopia excludente que é representativa do projeto de modernização conservadora que ele desejava ver implementado em todo o país.

Palavras-chave: Infância. Literatura infantil. Monteiro Lobato. Modernidade. Racismo.

Abstract

This work aims to analyze the representation of childhood in the books *Histórias de Tia Nastácia* (1937, 2019), *Serões de Dona Benta* (1937, 2019) and *História do Mundo para as Crianças* (1933, 2019), written by Monteiro Lobato, while placing the national modernization project that is contained within these works in the context of the unequal process of development that the country was going through at the time they were published. In addition, we seek to investigate how the Brazilian racial conflict shapes the diction of the adult, female narrators and the relationship they develop with their child audience, taking into account the emulation of oral narrative that is used as an educational mechanism. In particular, we take into account the author's affinity with the eugenic ideas that circulated at the time, exploring the relationship between the modernizing ideals contained in the books and the movement for the annihilation of the marginalized culture, identity and body, especially that of black, indigenous and proletarian people, which were considered by hegemonic discourses as being a manifestation of Brazilian archaism. The hypothesis is that, since childhood is a modern category, its incorporation in Lobato's work reflects the precarious conditions in which the Brazilian modernization process took place, and more specifically what was the horizon that Lobato envisioned for said modernization. Through the application of these analytical elements, the reading of the books revealed that the author built, in the elaboration of his literature for children, an excludent utopia that is representative of the project of a conservative modernization that he wanted to see implemented throughout the country.

Keywords: Childhood. Children's literature. Monteiro Lobato. Modernity. Race. Racism.

Sumário

Introdução.....	9
1. Infância, família e modernidade.....	12
2. Uma infância à Brasileira.....	23
3. Retratos da infância em Monteiro Lobato.....	36
Considerações finais.....	50
Referências.....	53

Introdução

Como professora de literatura em formação em um país em que a média de leitura é de 4,95 livros por ano, me defrontar com a questão da literatura infantil e de seu papel na formação de novas gerações de leitores tem sido inevitável. No contexto da graduação em Letras, a obra infanto-juvenil de Monteiro Lobato é frequentemente tomada como referência fundamental e inescapável para a construção de um corpus da literatura infantil brasileira, e gerações de críticos têm atribuído ao autor o papel de precursor incontestável do gênero no país. A relação da intelectualidade brasileira com o *Sítio do Picapau Amarelo* e seu criador, até aqui, tem sido uma relação fundamentalmente afetiva, resistente a críticas a despeito das muitas polêmicas, o que se explica tanto pela memória nostálgica evocada por uma das primeiras obras que muitos de nós lemos na infância quanto pelo caráter exacerbadamente moralista e anti-intelectual dos ataques enfrentados pelo autor no século passado. No entanto, como crítica materialista em formação e cidadã de um mundo em que a reflexão desconstrutora das epistemologias hegemônicas se apresenta não mais como uma possibilidade, mas como um compromisso, a presença de discursos eugenistas e violências simbólicas ao longo de toda a obra exige uma discussão séria e cuidadosa.

Este trabalho de conclusão de curso reúne reflexões sobre a obra infanto-juvenil de Monteiro Lobato desenvolvidas ao longo dos últimos anos durante minha atuação como bolsista de iniciação científica e estudante de graduação. Mais especificamente, me debruço sobre as obras *Histórias de Tia Nastácia* (1937, 2019), *Serões de Dona Benta* (1937, 2019) e *História do Mundo para as crianças* (1933, 2019), alguns dentre muitos livros da série *O Sítio do Picapau Amarelo* que se apresentam como obras de caráter educacional. O lugar que o autor hoje ocupa no imaginário popular e acadêmico do país deve muito ao ímpeto educativo que culminou na publicação de obras como estas, e por décadas os livros de Lobato tem figurado entre as listas de leituras obrigatórias nas escolas brasileiras. No entanto, com os avanços no debate acerca das relações étnico-raciais no país e a chegada de grupos anteriormente excluídos dos espaços acadêmicos nas universidades, em especial a partir da lei de cotas, questões sobre o racismo de Monteiro Lobato começaram a alcançar relevância dentro e fora desses mesmos espaços, a exemplo da polêmica acerca da inclusão de *Caçadas de Pedrinho* (1933) no currículo de escolas do Ensino Fundamental no Distrito Federal em 2010.

A referida polêmica girou em torno do parecer do Conselho Nacional de Educação nº 15/2010, que orienta a secretaria de educação do Distrito Federal no sentido de “se abster de utilizar material que não se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista”

(BRASIL, 2010, p. 1) e de condicionar a utilização da obra de Monteiro Lobato a uma formação dos professores que permita “(...) a compreensão dos processos históricos que geram o racismo no Brasil.”(BRASIL, 2010, p. 2). Ainda segundo o parecer, “Isso não quer dizer que o fascínio de ouvir e contar histórias devam ser esquecidos; deve, na verdade, ser estimulado, mas há que se pensar em histórias que valorizem os diversos segmentos populacionais que formam a sociedade brasileira, dentre eles, o negro”(BRASIL, 2010, p. 2). Eliane Santana Dias Debus (2011), discutindo o assunto no XII Congresso Internacional da Abralic, aponta a forma como o assunto chegou na grande mídia através de uma linguagem pouco acurada, com grandes portais de notícias acusando o parecer do CNE de propor o banimento e a censura da obra de Lobato. Isso não condiz com as orientações contidas no texto, que foca na necessidade de se contextualizar o referido material a partir de uma atuação docente qualificada. A controvérsia, no entanto, trouxe a tona velhos argumentos em defesa do texto lobatiano, como aqueles apresentados por Marisa Lajolo em *A figura do Negro em Monteiro Lobato* (1998).

Segundo a autora, a representação de Tia Nastácia e as injúrias raciais contra ela cometidas nos diversos livros do *Sítio do Picapau Amarelo* são frutos de uma necessidade estética, uma vez que sustentam a verossimilhança da narrativa, em oposição a outras narrativas que representam o negro sob um viés mais conciliador e, portanto, enganoso. Para Lajolo, a violência a que está submetida a personagem é um reflexo das violências materiais a que mulheres na sua posição foram submetidas historicamente e serve quase como que a um propósito de denúncia. Esse argumento, baseado na idéia de que Lobato era apenas “retratista de seu tempo” e que a explicitação da violência racista nas suas obras não é indicativo de suas opiniões ou valores pessoais, apesar bastante popular, entra em contradição direta com a realidade, uma vez que evidências da aproximação de Monteiro Lobato com os ideais eugenistas e com o racismo científico podem ser facilmente encontradas nas suas correspondências com o médico e presidente da associação brasileira de eugenia Renato Kehl. Para além da evidência contextual, no entanto, é importante observar que a idéia de que Lobato retrata o racismo com o intuito de evocar uma reação antirracista de seus leitores é muito pouco sustentada pelo material textual, no qual muitas das violências retratadas são justificadas através de algum argumento pretensamente lógico ou racional apresentado por outros personagens, como Dona Benta.

O objetivo deste trabalho não é oferecer uma resposta definitiva acerca das referidas polêmicas, mas sim aprofundar e contribuir com o debate crítico da obra lobatiana no sentido de oferecer uma perspectiva ampliada aos profissionais da educação básica que são

responsáveis pela formação das futuras gerações de leitores brasileiros. O intuito é que este trabalho venha se juntar à literatura crítica já existente como material de apoio para a tomada de decisões pelas quais os professores de literatura são responsáveis todos os dias, favorecendo uma prática pedagógica comprometida com a educação antiracista e que leve em consideração as diversas facetas que o racismo pode assumir na formação dos discursos vigentes, tanto na esfera literária quanto fora dela. Mais especificamente, busco compreender o que a representação da infância em Monteiro Lobato, no contexto do seu já referido projeto educativo-pedagógico, nos diz a respeito do horizonte que Lobato almejava para o futuro do país. Este trabalho se baseia na premissa de que a infância é uma categoria moderna, e que portanto sua inserção na obra lobatiana - e a própria existência de uma obra infantil desse porte - é marca do desejo latente de modernização nacional no contexto de sua publicação.

A metodologia utilizada é a revisão bibliográfica, mobilizando a categoria de infância como elemento central para a análise dos três livros acima mencionados. O primeiro capítulo discute o surgimento da ideia moderna de infância. Levo em consideração, especialmente, o trabalho de Philippe Ariés (2021), Neil Postman (1999) e Walter Benjamin (2009) para a compreensão dos processos que levaram à consolidação desta categoria. Já o segundo capítulo contextualiza a produção da obra infanto-juvenil de Monteiro Lobato no período de expansão do capitalismo moderno e industrial no país, bem como as complexas relações de raça e classe que atravessam a configuração das infâncias no Brasil. Me apoio nas contribuições de Thomas Skidmore (2003), Florestan Fernandes (2008), Abdias do Nascimento (2016) e Lélia Gonzalez (2020) para compreender o contexto histórico da publicação das referidas obras e nos trabalhos de Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2022) para o entendimento da formação da literatura infantil brasileira, na qual está inserida a obra de Monteiro Lobato. Por fim, analiso as obras *Histórias de Tia Nastácia* (1937, 2019), *Serões de Dona Benta* (1937, 2019) e *História do mundo para as crianças* (1933, 2019) com um foco especial na representação da infância, de modo a entender a relação entre essa categoria e o projeto político e literário que Lobato desejava ver implementado no país.

1. Infância, família e modernidade

Quem assiste aos setores mais conservadores da sociedade defenderem uma série de políticas repressoras com base em um pânico moral supostamente baseado na proteção das crianças não imagina que este está longe de ter sido um princípio universal ao longo da história das sociedades ocidentais. A ideia de infância nos é tão natural e absoluta, hoje, que parece absurdo sugerir que o desenvolvimento histórico desta categoria como a conhecemos só se iniciou a partir do renascimento e se consolidou após a revolução industrial. O marco inicial para o entendimento da infância como uma categoria moderna é o trabalho de Philippe Ariès sobre a invenção da infância. Quando falamos da invenção da infância, não estamos negando a existência biológica de um período de desenvolvimento físico e cognitivo na vida humana, amplamente estudado nas áreas da medicina e da psicologia, mas antes discutindo as transformações históricas que caracterizam uma atitude social em relação à infância.

Em *História Social da Criança e da Família* (2021), Philippe Ariès procura demonstrar a ausência de uma preocupação com a infância e com a educação da criança ao longo de quase toda a idade média, postulando o “descobrimento” da infância como um fenômeno moderno que se desenvolveu muito gradualmente entre os séculos XVII e XVIII, se se consolidou plenamente somente no início do século XX. Para o autor, um elemento central para o desenvolvimento da sensibilidade moderna em relação à infância foi a redução da mortalidade infantil em decorrência dos avanços nas ciências médicas e sanitárias, visto que o indivíduo medieval, tipicamente, tinha uma grande quantidade de filhos, poucos dos quais sobreviviam até a idade adulta. Nesse sentido, “a criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato” (ARIÈS, 2021, p. 470) até que chegava à idade em que conseguia existir de forma minimamente independente dos pais, momento a partir do qual era considerada apta a participar do mundo do adulto. A família, no período medieval, também era organizada num sentido mais voltado para a coletividade, de forma que “As trocas afetivas e as comunicações sociais eram realizadas, portanto, fora da família, em um “meio” muito denso e quente, composto de vizinhos, amigos, amos e criados, crianças e velhos, mulheres e homens, em que a inclinação podia se manifestar mais livremente.” (ARIÈS, 2021, p. 481).

Ariès explica como essa orientação social afetava as concepções de idade nas antigas sociedades medievais. Diferentemente das nossas modernas concepções de infância, puberdade e adolescência, as sociedades medievais européias distinguiram somente a primeira idade, na qual a criança ainda não fala e depende inteiramente dos cuidados maternos, e a juventude, que poderia abranger do momento em que a criança começava a falar até, em

alguns casos, aquilo que hoje entenderíamos como meia idade. O homem que sobreviveu até essa idade, em alguns casos e a depender do seu ofício, poderia muito bem ser considerado um ancião, pois “As idades da vida não correspondiam apenas a etapas biológicas, mas a funções sociais; sabemos que havia homens de leis muito jovens, mas, consoante a imagem popular, o estudo era uma ocupação dos velhos”(ARIÈS, 2021, p. 1039). O autor reforça a ausência de um vocabulário específico para a infância no francês e no inglês medievais, pois palavras como “*enfant*” e “*garçon*” apresentavam uma polissemia bastante ampla, podendo ser aplicadas a uma criança pequena ou a um jovem rapaz, e tendo seus significados mesclados com posições sociais de serviço de acordo com a prática de se enviar os filhos para serem aprendizes ou serviçais na casa de outras famílias como forma de aprendizagem prática. Não se pensava, portanto, em delimitar as idades da vida a partir da puberdade, pois, segundo o autor, “a ideia da infância estava ligada à ideia de dependência.” (ARIÈS, 2021, p. 1091)

A principal evidência que o autor apresenta para a sua tese de que a infância é uma concepção moderna é a ausência da representação da criança como a conhecemos na arte e na iconografia medieval. Segundo ele, “até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se deve à incompetência ou a falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo.” (ARIÈS, 2021, p. 1314). É verdade que esse tipo de representação pode ser observado em sociedades anteriores, como na cultura grega, mas para o autor a idade média européia se caracteriza fortemente pelo desaparecimento dessas imagens. As roupas das crianças também eram idênticas às dos adultos desde o momento em que as mesmas saíam dos cueiros, e quando se passou a utilizar um tipo de traje da infância, esse traje era o mesmo para meninos e meninas, geralmente mais próximo das roupas femininas do período em questão. “O hábito de efeminar os meninos só desapareceria após a Primeira Guerra Mundial, e seu abandono deve ser relacionado com o abandono dos espartilhos das mulheres: uma revolução do traje de que traduz a mudança dos costumes.” (ARIÈS, 2021, p. 1912) Essa associação com o feminino é bem reveladora da primeira atitude social em relação à infância, que ainda não havia se desenvolvido a ponto de significar uma preocupação com o desenvolvimento infantil. Além disso, “O primeiro traje das crianças foi o traje usado por todo cerca de um século antes, e que em um determinado momento elas passaram a ser as únicas a envergar. (...) Escolheu-se então para elas um traje cuja tradição fora conservada em certas classes, mas que ninguém mais usava.”(ARIÈS, 2021, p. 1889)

Ainda na idade média e até mesmo nas sociedades antigas, o espaço dos jogos e das brincadeiras não era um espaço de separação entre adultos e crianças, porque “existia uma relação estreita entre a cerimônia religiosa comunitária e a brincadeira que compunha seu rito essencial.” (ARIÈS, 2021, p. 2155). O processo através do qual a brincadeira se tornou um espaço individual e reservado às crianças refletiu, na verdade, uma profunda transformação na orientação da consciência social, no qual se rompeu o pensamento totalizante que caracterizava a cosmovisão medieval. Até então, “Uma ideia geral emanava da obra, ideia erudita que logo se tornou extremamente popular: a ideia da unidade fundamental da natureza, da solidariedade existente entre todos os fenômenos da natureza, que não se separaram das manifestações sobrenaturais. A ideia de que não havia oposição entre o natural e o sobrenatural pertencia ao mesmo tempo às crenças populares herdadas do paganismo, e a uma ciência tanto física quanto teológica.”(ARIÈS, 2021, p. 927). Esse processo também foi explicado por Silvia Federici em “O Calibã e a Bruxa” (2017), que narra como as concepções mágicas da vida, centrais para o pensamento medieval, foram sistematicamente desconstruídas para dar espaço ao racionalismo iluminista que acompanhou o processo de acumulação primitiva e de desenvolvimento do capitalismo. Até então, segundo Federici, o lugar da mulher na sociedade não estava restrito ao espaço familiar moderno, mas sim inserido nas relações comunais tanto quanto o das crianças.

Somente no século XVII, quando a média de vida começa a aumentar em decorrência dos avanços científicos e tecnológicos e a estrutura social vai se transformando de forma a incorporar as novas relações de produção que caracterizaram o surgimento do capitalismo, é que um cenário diferente vai se consolidando. Nas palavras de Ariès,

"Compreendemos então o abismo que separa a nossa concepção da infância anterior à revolução demográfica ou a seus preâmbulos. Não nos devemos surpreender diante dessa insensibilidade, pois ela era absolutamente natural nas condições demográficas da época. Por outro lado, devemos nos surpreender sim com a precocidade do sentimento da infância enquanto as condições demográficas continuavam a lhe ser ainda tão pouco favoráveis." (ARIÈS, 2021, p. 1450)

Essa transformação nas condições materiais da vida humana entre os séculos XVII e XVIII resulta numa transformação subjetiva das formas de pensamento, que aniquilou a concepção totalizante que havia constituído a consciência do homem medieval. Para Ariès, o “primeiro adolescente moderno típico foi o Siegfried de Wagner” (p. 1168), o que sugere que a idéia de uma separação entre a infância e a adolescência começa a surgir somente em meados do século XIX, momento a partir do qual as mesmas se tornam um tema de relativa importância literária, moral e política. É interessante observar, também, que todo o processo

de descoberta da infância se origina nas classes dominantes, e só é difundido entre as classes trabalhadoras muito mais tarde.

A seguinte afirmação de Ariès explicita muito bem a importância dessa reflexão para este trabalho: “Em cada caso a mesma evolução se repete monotonamente e nos conduz a uma conclusão importante. Partimos de um estado social em que os mesmos jogos e brincadeiras eram comuns a todas as idades e a todas as classes. O fenômeno que se deve sublinhar é o abandono desses jogos pelos adultos das classes sociais superiores, e, simultaneamente, sua sobrevivência entre o povo e as crianças das classes dominantes.” (ARIÈS, 2021, p. 2819) Ora, nas palavras do próprio, “Essa coincidência nos permite entrever desde já uma relação entre o sentimento da infância e o sentimento de classe.” (ARIÈS, 2021, p. 2824). Não obstante, o autor ainda aponta que a consciência de classe surge juntamente com a consciência moderna da infância.

Não é à toa que esse processo se desenvolve paralelamente a um aumento do controle institucional sobre os corpos, como demonstra Silvia Federici (2017). Segundo a autora, “Ao longo desse processo, uma mudança ocorre no campo metafórico, enquanto a representação filosófica da psicologia se apropria de imagens do Estado como uma entidade política para trazer à luz uma paisagem habitada por “governantes” e “sujeitos rebeldes”, “multidões” e “revoltas”, “cadeias” e “ordens imperiosas”(...)” (FEDERICI, 2017, p. 242). O próprio Ariès sugere que a noção da infância se desenvolveu, em grande parte, ao confinamento das mesmas na instituição escolar: “Começou então um longo processo de inculcamento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização.” (ARIÈS, 2021, p. 506). Percebemos então um paralelo entre a dominação do corpo feminino, do corpo desviante e do corpo infantil, que se estabeleceu como política estatal entre os séculos XVI e XVII, justamente no auge da caça às bruxas. Esse processo, segundo Federici, foi fundamental para a transição da mão de obra servil para a mão de obra assalariada, que compunha uma relação de dominação completamente diferente e exigia a imposição de um novo tipo de disciplina. Portanto, parece que a descoberta da infância não foi somente o resultado da redução da mortalidade infantil e da possibilidade de uma preocupação maior com a educação das gerações futuras, mas uma necessidade resultante da demanda por uma disciplina dos futuros trabalhadores proletários. Foi necessária uma verdadeira educação do corpo para o trabalho, “pois, enquanto o corpo é a *condição de existência da força de trabalho*, é também seu limite, já que constitui o principal elemento de resistência à sua utilização” (FEDERICI, 2017, p. 255).

Essa disciplinação do corpo teve que coincidir com a já mencionada ruptura com a compreensão mágica da vida, pois ambas eram antagonias por natureza. No mundo medieval, o indivíduo era muito mais dono do seu corpo, da sua força de trabalho e de seu tempo do que nas sociedades industriais, e o corpo era visto como um receptáculo de poderes mágicos, que coexistia com a unidade total da natureza.

“O substrato mágico formava parte de uma concepção animista da natureza que não admitia nenhuma separação entre a matéria e o espírito, e deste modo e imaginava o cosmos como um *organismo vivo*, povoado de forças ocultas, onde cada elemento estava em relação favorável com o resto.” (FEDERICI, 2017, p. 257)

A divisão social do trabalho na sociedade capitalista resultou na condição de alienação do trabalhador e na ideia de subjugação da natureza ao homem, dando origem ao racionalismo iluminista e a uma concepção mecanicista da vida. Foi preciso, porém, combater a forma anterior de pensamento, que segundo Federici impedia a normalização do processo de trabalho por se apoiar numa compreensão qualitativa do espaço tempo. Daí a importância de instituições como a escola e a família e da instituição da moral burguesa, com a incorporação das idéias de decência e modéstia especialmente no que diz respeito à figura da criança.

Para Neil Postman (1999), a vergonha e o segredo em torno de determinados aspectos da vida adulta, como o sexo, são fundamentais para a instituição da idéia moderna de infância. Não são, no entanto, o elemento determinante para a transformação da atitude social em relação à infância. Para o autor, este seria a invenção da imprensa, que permitiu que a sociedade européia, pelo menos, passasse de um estado de comunicabilidade limitada e imediata para um estado no qual as possibilidades comunicativas são inúmeras, criando uma separação entre aqueles que podem participar da esfera da comunicação escrita e aqueles que não podem. Para o autor, isso fez com que a Europa medieval se transformasse de uma sociedade em que apenas uma casta de pessoas tinha acesso ao letramento para uma sociedade na qual este poderia se tornar acessível para todos. De certa forma, para ele, “A leitura é o flagelo da infância porque, em puro sentido, cria a idade adulta.” (POSTMAN, 1999, p. 27)

Para o autor, a leitura, como hábito solitário, criou as condições psicológicas para o individualismo, rompendo com a tradição comunalista medieval regida pela comunicação oral. Isso, somado à disseminação do conhecimento através do texto escrito, a partir do momento em que começaram a ser publicados manuais, compêndios e ensaios sobre assuntos diversos, criaram um ambiente favorável para a divisão da sociedade em classes daqueles que tinham acesso relativamente fácil ao conhecimento, porque sabiam ler, e aqueles que não

tinham. Além disso, para Postman a leitura alterou completamente a constituição da psicologia humana.

“A linearidade inflexível do livro impresso, a natureza sequencial de sua apresentação frase a frase, sua paragrafação, seus índices alfabéticos e sua ortografia e sua gramática padronizadas levou a hábitos de pensamento que, como disse zombeteiramente James Joyce, seguem a orientação do á-bê-cê, indicando uma estrutural de consciência que corresponde de perto à estrutura da tipografia.”(POSTMAN, 1999 p. 44)

Essa nova orientação psicológica do homem entrava em contradição com o pensamento infantil, uma vez que a criança ainda não havia conquistado o acesso à leitura. Criou-se, então, um mundo psicológico e informacional completamente inacessível para a criança, diferenciando-a terminantemente do adulto:

“O que aconteceu, simplesmente, foi que o Homem Letrado tinha sido criado. E ao chegar, deixou para trás as crianças. Pois, no mundo medieval, nem os jovens nem os velhos sabiam ler e seu interesse era o aqui e agora, o “imediate e local,” com disse Mumford. É por isso que não havia necessidade da ideia de infância, porque todos compartilhavam o mesmo ambiente informacional e, portanto, viviam no mesmo mundo social e intelectual. Mas, quando a prensa tipográfica fez a sua jogada, tornou-se evidente que uma nova espécie de idade adulta tinha sido inventada. A partir daí a idade adulta tinha de ser conquistada. Tornou-se uma realização simbólica e não biológica. Depois da prensa tipográfica, os jovens teriam de se tornar adultos e, para isso, teriam de aprender a ler, entrar no mundo da tipografia. E para realizar isso precisariam de educação, portanto a civilização européia reinventou as escolas. E, ao fazê-lo, transformou a infância numa necessidade.” (POSTMAN, 1999, p. 50)

Postman, assim como Ariès, reconhece que esse processo não se disseminou de forma homogênea nem acelerada. Em alguns países, especialmente onde o protestantismo havia se instaurado efetivamente, a escolarização foi estabelecida mais rapidamente e, portanto, também o foi a infância. Postman também concorda com Ariès que a escolarização foi “o acontecimento essencial na criação da família moderna” (*ibidem*, p. 59), e que demorou, assim como a infância, um tempo considerado até se difundir entre as classes mais pobres.

No entanto, ao contrário do historiador francês, que havia compreendido a invenção (ou descobrimento) da infância como um processo que incluiu um elevado grau de repressão, Postman é um ávido defensor da ideia de infância, que é entendida por ele como fundamental para o estabelecimento de uma proteção social da criança. Se, para Ariès, "As crianças constituem as sociedades humanas mais conservadoras." (2021, p. 2141) , (afirmação que pode parecer paradoxal em contraste com o senso comum de que a infância encerra em si o potencial de todo o progresso, mas que descreve com precisão o resultado do comportamento adulto em relação ao processo educativo, que busca preservar na infância os valores mais tradicionais e arcaicos de uma sociedade), para Postman a infância foi a invenção “mais

humanitária” do iluminismo. Esse posicionamento acompanha uma preocupação civilizatória que vê no novo grau de desenvolvimento das tecnologias informacionais a partir do século XX uma ameaça para o bem estar infantil, justamente porque a invenção do telégrafo, da televisão e mais recentemente da internet tornaram mais difíceis a separação entre o universo adulto e o universo da criança. Essa preocupação civilizatória, especialmente em seu apreço pela experiência da cultura letrada como fundadora do universo adulto moderno, está muito presente no projeto de Monteiro Lobato para a literatura infanto-juvenil e para a sociedade brasileira como um todo, como veremos nos capítulos seguintes. Uma evidência disso está nas repetidas críticas do autor à tradição da literatura oral, expressadas nas vozes infantis do Sítio do Picapau Amarelo em obras como *Histórias de Tia Nastácia* (1937, 2019). No discurso Lobatiano, a cultura popular não letrada representa um momento arcaico e infantil na história cultural humana.

Mas o que constitui o universo da criança? Postman apresenta algumas possibilidades já estabelecidas na literatura filosófica, citando os projetos civilizatórios de John Locke, com sua metáfora da tábula rasa, e a valorização da inocência e da psicologia infantil de Jean Jacques Rousseau, com sua defesa do “bom selvagem” como exemplos. A questão de classe também é significativa, e as crianças proletárias só foram consideradas dignas de proteção institucional muito depois das crianças da burguesia e da pequena burguesia. Estabelecem-se, assim, duas visões da infância, uma romântica e a outra moralista. O autor, explica, ainda, que Sigmund Freud e John Dewey, dois grandes marcos do pensamento ocidental no que diz respeito à psicologia da criança, ao mesmo tempo refutaram e comprovaram aspectos do pensamento tanto de Rousseau quanto de Locke, estabelecendo o paradigma atual de que a criança precisa, simultaneamente, ser acolhida e compreendida nas suas particularidades de criança e orientada e guiada para uma inserção saudável na vida adulta. Lobato, em seu contexto, tendia para um entendimento mais alinhado com a perspectiva de Locke, defendendo o papel moralizador da literatura no seu projeto de desenvolvimento nacional.

Para representantes da teoria crítica como Walter Benjamin, no entanto, a criança representa sempre uma potência de transformação por estar fora do universo do trabalho e da alienação, se inserindo antes, no mundo da brincadeira, e "não há dúvida que brincar significa sempre libertação." (BENJAMIN, 2009, p. 85). Ela pode encontrar um espaço para desenvolver esse potencial ao seu limite através de uma práxis revolucionária – para Benjamin, esse espaço é o teatro proletário infantil – ou pode ser forçada a se inserir na lógica do mundo adulto através da experiência da exploração. Benjamin era bastante cético quanto à possibilidade da educação formal da moral de moldar a infância dentro de um programa

conscientemente construído, como demonstram alguns de seus escritos de juventude. Para ele, no entanto, a educação se daria através da experiência, de forma que uma comunidade ética poderia ensinar a prática da lei ética a uma criança através da convivência, mas não através de uma sistematização didática. Da mesma forma, a educação burguesa seria capaz de preparar a criança para seu lugar enquanto parte da classe dominante, não através do seu conteúdo, mas do seu contexto.

"A educação proletária deve ser construída pelo programa do partido, mais precisamente, pela consciência de classe. (...) A educação burguesa das crianças menores é, em consonância com a situação de classe da burguesia, assistemática. Evidentemente a burguesia possui o seu sistema educacional. A desumanidade de seus conteúdos traz-se contudo exatamente pelo fato de que estes fracassam em relação à infância mais nova. (...) A educação proletária das crianças pequenas precisa diferenciar-se de educação burguesa em primeiro lugar através do sistema. Aqui, porém, sistema significa contexto. Seria uma situação absolutamente insuportável para o proletariado se a cada seis meses, como ocorrem nos jardins de infância da burguesia, desse entrada em sua pedagogia um novo método com os últimos refinamentos psicológicos. Em todos os âmbitos – e a pedagogia não constitui nenhuma exceção – o interesse pelo "método" é um posicionamento genuinamente burguês, a ideologia do "continuar a enrolar" e da preguiça. A educação proletária necessita portanto, sob todos os aspectos, principalmente de um contexto, um terreno objetivo *no* qual se educa. Não necessita, como a burguesia, de uma ideia *para* a qual se educa." (BENJAMIN, 2009, p. 112)

Em ambos os casos, Benjamin sugere que não é o educador ou o orientador o responsável direto pelo direcionamento da educação da criança, mas que elas desenvolvem com relativa autonomia as suas próprias práticas e valores. Até mesmo o brinquedo fabricado pelo adulto se transfigura em objeto da auto-educação da criança.

"Mas há algo que não pode ser esquecido: jamais são os adultos que executam a correção mais eficaz dos brinquedos – sejam eles pedagogos, fabricantes ou literatos –, mas as crianças mesmas, no próprio ato de brincar. Uma vez extraviada, quebrada e consertada, mesmo a boneca mais principesca transforma-se numa eficiente camarada proletária na comuna lúdica das crianças." (BENJAMIN, 2009, p. 87)

As crianças, portanto, embora não estejam inteiramente isoladas do mundo dos adultos, precisam administrar coletivamente a sua própria realidade através da encenação e da brincadeira – e dos conflitos que delas emergem. "Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande." (BENJAMIN, 2009, p. 104). O espaço privilegiado para o desenrolar desse processo, como mencionado anteriormente, é o teatro proletário infantil.

"A encenação é a grande pausa criativa no trabalho educacional. Ela representa no reino das crianças aquilo que o carnaval representa nos antigos cultos. O mais alto converte-se no mais baixo de todos, e assim como em Roma, nos dias saturnais, o senhor serviu escravo, assim também as crianças sobem ao palco durante a encenação e ensinam e educam os atentos educadores." (BENJAMIN, p. 118)

Aqui Benjamin traça um paralelo direto entre o teatro proletário e o carnaval dos tempos antigos, que continua tendo uma significância cultural ao longo de toda a idade média, como explica Mikhail Bakhtin (2008). Se considerarmos que o principal aspecto do fenômeno carnavalesco é a subversão das hierarquias estabelecidas a partir da exploração do grotesco e do riso, que certamente não estariam ausentes de um teatro proletário infantil, podemos observar nesse espaço defendido por Benjamin para a educação proletária uma marca de um tempo no qual, segundo os outros autores que aqui mencionamos, a infância como a entendemos hoje ainda não existia. Benjamin pretende evocar, portanto, nesse espaço de relativa autonomia infantil, o espaço das festas populares, da fantasia e da ausência de disciplina, o que se opõe diretamente ao projeto da educação burguesa e parece corroborar com a seguinte observação de Phillipe Ariès: “Essa sobrevivência popular e infantil de jogos outrora comuns a toda coletividade preservou também uma das formas de divertimento mais gerais da antiga sociedade: o disfarce, a fantasia.” (ARIÈS, 2009, p. 2812) A infância, nessa perspectiva, seria aquilo que permanece de um mundo anterior à alienação do homem pelo trabalho.

"A disciplina que a burguesia exige das *crianças* é o seu estigma. O proletariado *disciplina* apenas os proletários em desenvolvimento; a sua educação ideológica de classe começa com a puberdade. A pedagogia proletária demonstra a sua superioridade ao garantir às crianças a realização de sua infância. Nem por isso o campo onde isso acontece precisa estar isolado do espaço das lutas de classe. De maneira lúdica os seus conteúdos e símbolos podem muito bem – talvez devam – encontrar lugar nesse espaço. Mas não podem assumir um domínio formal sobre as crianças.” (BENJAMIN, 2009, p. 118)

Essa descrição da pedagogia proletária através do teatro se assemelha com a defesa de Lev Vigotsky da importância do teatro no desenvolvimento da criatividade infantil. Para ele, as fantasias infantis possuem um elemento de materialidade no sentido em que permitem à criança materializar aquilo que ela pensa e sente em imagens vivas e ações. Para ele,

“A representação teatral está mais próxima e mais diretamente ligada às brincadeiras do que qualquer outra forma de expressão artística. Ela é a raiz de toda a criatividade infantil e por isso é a mais sincrética, isto é, contém entre si elementos das várias modalidades de expressão artística.” (VIGOTSKI, 2014, p. 89)

Outro espaço que parece operar na mesma veia do teatro infantil é o do conto de fadas. Para Vigotski, “Próximo do teatro infantil como forma de expressão artística encontra-se o contar histórias, ou seja, a criatividade verbal da criança dramatizada era o sentido mais estrito da palavra.”(VIGOTSKI, 2014, p. 92) Já segundo Ariès, “A evolução do conto de fadas lembra a dos jogos de salão descrita anteriormente.” (ARIÈS, 2021, p. 2733). Este é um

gênero literário, portanto, que se transformou junto com as relações sociais de produção ao longo da história, mas que preserva aspectos fundamentais da mentalidade humana que são anteriores ao estabelecimento da modernidade. Segundo Miguel Vedda (2013), Benjamin enxerga nos contos de fada uma manifestação do “pequeno mundo” que as crianças constituem para si, e no qual elas projetam seus desejos e suas imagens de felicidade de forma a se libertar do espírito da culpa e do castigo que lhes é imposto pelo mundo dos adultos. Segundo o autor,

“No pensamento tardio de Benjamin, empenhado em submeter a consciência coletiva a uma análise comparável com o que havia aplicado Freud ao indivíduo, a infância tem uma função inapreciável, já que nela se encarna o desejo de conjurar a degradação das coisas a meras mercadorias consumadas com o capitalismo. Em cada época, as crianças cumprem com a função de introduzir as novas invenções em um espaço simbólico, concedendo-lhes desta maneira, um potencial utópico: “Para nós, as locomotivas tem um caráter simbólico pelo fato de que nos encontramos com elas na infância. Para nossos filhos possuem dito caráter, em contrapartida, os automóveis, dos que nós apenas percebemos o aspecto elegante, moderno, vistoso”.”(VEDDA, 2013, p. 191)

Os autores citados por Miguell Vedda em sua breve história dos estudos sobre o conto de fadas tendem, em geral, a opor estes ao mito, que é entendido como um gênero reacionário enquanto o conto de fadas é entendido como um gênero que emerge do povo e do imaginário infantil e que, portanto, possui um potencial emancipatório. Gábor Gangó, porém, aponta que essa interpretação é polêmica.

“A maior diferença está no papel que o conceito de mito desempenha nas teorias individuais. Na Teoria do Romance, Lukács (apud Marquard, 1979, p.56) organizou também histórias e romances aos “polimitos esclarecidos” [aufgeklärten Polimythen] do mundo moderno. Por outro lado, em Lukács o mito escondeu-se na ciência. Ele confrontou-a com a dialética, da vontade [die Dialektik, des Werdens] e a totalidade. Se, para Lukács, “a sociedade burguesa não é apenas a fase final de desenvolvimento do mito, mas também o terreno de sua superação” (Weiss, 1997, p.24), então é compreensível porque a política de contos de fadas não pôde se apoiar na estratégia de uma luta contra o mito numa sociedade pós-burguesa [postbürgerlich]. Lutar contra os mitos parecia ser completamente inútil no comunismo. De acordo com a convicção de Lukács, só existem mitos ali onde há uma sociedade burguesa.” (GANGÓ, 2013, p. 181)

Ainda assim, esse potencial utópico do conto de fadas pode nos ajudar a entender a fascinação lobatiana com o gênero – e com sua transposição para a lógica da modernidade. No Sítio do Picapau Amarelo, as personagens dos contos de fadas parecem sempre querer romper com o espaço próprio do gênero e se inserir no mundo moderno, o que sugere a morte desse potencial ainda que ele seja retratado por uma ótica afetiva e melancólica. Os personagens principais do Sítio querem conviver com as personagens dos contos de fada, mas ao mesmo tempo querem dissipar tudo aquilo que as caracteriza como tais. Em Lobato, tanto o conto de fada quanto o mito – ao menos o mito grego, o mito europeu, civilizatório – são

espaço de exploração literária através do poder do “faz-de-conta”. Tudo está à disposição das personagens do sítio, essas crianças modernas e esclarecidas, mas só tem valor aquilo que é mediado pela presença orientadora da Dona Benta, a adulta erudita. e que se adequa ao racionalismo intrínseco à utopia que Lobato se propunha a construir. Lobato ressignifica, portanto, tanto a fantasia do faz-de-contas quanto a do teatro, de forma a encantar o público infantil e se inserir no mundo da criança, mas o faz de tal maneira que eles perdem seu potencial de libertação e passam a estar sujeitos à lógica do mundo adulto.

Considerando a história da idéia de infância e a exposição aqui apresentada, podemos concluir que a infância surge como um espaço para a preparação do corpo para o mundo do trabalho disciplinado e da leitura linear, racional, o mundo da fábrica e do relógio, isto é, a infância não somente é uma idéia moderna, mas também surge como uma preparação para o mundo moderno – daí o interesse de um entusiasta da idéia de uma modernidade esclarecida como Lobato na idéia de infância. No entanto, podemos indagar, como Benjamin, sobre o espaço da infância como um estágio de liberdade no âmago do universo capitalista, e vislumbrar na educação proletária pelo teatro e pela fantasia uma possibilidade de preparação para a luta de classes na perspectiva do proletariado. Nesse sentido, parece ser interessante entender o espaço que a fantasia e o faz-de-conta ocupam na literatura infantil de Lobato, mirando criticamente os limites e os potenciais da representação desses elementos numa obra tão atravessada por contradições como é o Sítio do Picapau Amarelo.

2. Uma infância à Brasileira

A historiografia brasileira aponta para a primeira metade do século XX como o momento em que o antigo desejo de modernização do país assume os contornos de um projeto de fôlego, com consequências reais para a materialidade nacional. De Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda a Florestan Fernandes, os intelectuais brasileiros procuraram interpretar os acontecimentos desse período e suas consequências para a economia brasileira e a configuração social do país ao longo do último século. As explicações são diversas, como são as perspectivas de interpretação da realidade, mas a questão da modernização como uma demanda do projeto de desenvolvimento nacional neste contexto parece inquestionável.

Desde a abolição da escravatura, o mecanismo político que regia o processo de tomada de decisões no Brasil era a conciliação, e os dirigentes do país sempre buscaram apaziguar ao máximo as classes dominantes na medida em que as demandas por transformação social se tornavam mais e mais difíceis de ignorar. Assim, levando em consideração que a colonização havia deixado como herança um sistema político essencialmente aristocrático e que a acumulação primitiva, no Brasil, se deu através da exploração do trabalho de escravizados, não é nada surpreendente que a implementação do capitalismo moderno e industrial que sustentava as grandes potências mundiais já no final do século XIX tenha sido difícil e gradual em terras brasileiras, como nos conta Thomas Skidmore (2003).

Há que se dizer que a influência positivista e humanista que levou parte da juventude da classe dominante a defender ideais como o abolicionismo e o republicanismo não significam que as transformações sociais e políticas que aconteceram no país tenham sido conquistas isoladas da elite branca e paternalista. A configuração particular das relações de raça no Brasil permitia uma mobilidade precária de pessoas negras à posições de relevância na sociedade brasileira, a exemplo do sucesso de Machado de Assis, e a partir dessa pequena possibilidade de mobilidade social se constituiu uma intelectualidade negra que atuava ativamente nas campanhas abolicionistas.

“(…) Mas esse aristocrata branco [Joaquim Nabuco] não estava sozinho na liderança. A ele se uniram efetivos e eloquentes ativistas afro-brasileiros (todos mulatos) tais como José do Patrocínio, André Rebouças e Luís da Gama, que desempenharam papéis chave na mobilização da opinião pública na década de 1880. José do Patrocínio era um jornalista e orador mulato cujo jornal, A Cidade do Rio, era uma voz abolicionista de liderança na década de 1880. André Rebouças foi um dos mais proeminentes mulatos do Brasil imperial. Formado engenheiro, ganhou uma fortuna supervisionando a construção das docas no Rio e em numerosas outras cidades portuárias do Atlântico. De todos os abolicionistas, como foi notado, ele era o único a ver a necessidade de reforma da terra. Luís da Gama era um talentoso advogado e um

ardoroso orador. A presença desses três na liderança abolicionista era um outro sinal da mobilidade das pessoas não-brancas livres.” (SKIDMORE, 2003, p. 89)

Além disso, os movimentos de resistência das massas escravizadas contribuíram para a inviabilidade cada vez maior do sistema escravista, fosse através de insurreições, de fugas em massa ou das lutas quilombolas. Percebe-se, então, que a relação entre os ideais modernizantes, os valores republicanos e progressistas, o racismo científico vigente e os movimentos de resistência da população negra era complexa e mutável. Em última análise, a contradição fundamental entre o humanismo positivista e o racismo científico que estava em voga não apresentava um problema para o projeto de modernização e para as concepções de humanidade que eram defendidas na época. Na verdade, “Teorias científicas forneceram suporte vital ao racismo arianista que se propunha erradicar o negro”, como nos conta Abdias Nascimento (2016, p. 85), e “O conluio dos intelectuais e dos acadêmicos “cientistas” na formulação dessa política [de genocídio e branqueamento] foi decisiva para a sua aceitação.” (NASCIMENTO, 2016, p. 87)

A partir da proclamação da república, a substituição da mão de obra escravizada pela do trabalhador branco e o incentivo à miscigenação como forma de “melhoramento da raça” em termos pretensamente científicos se tornaram políticas de estado. Nascimento (2016) aponta como esse processo foi apenas uma parte do longo processo de genocídio do negro brasileiro, que começou já no sequestro do do povo africano, quando os portugueses traziam cinco homens para cada mulher africana como forma de controlar o crescimento da população negra em terras brasileiras, e que continua com a persistência da necropolítica até os dias de hoje. Assim, a experiência da população negra no país seguiu sendo uma experiência marcada por inúmeras violências, muitas vezes mascarada pela ideologia da conciliação e da fachada do “*melting pot*” brasileiro, que mais tarde seriam codificadas por Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda nos paradigmas da democracia racial e da cordialidade brasileira.

É nesse contexto que a ideia de modernidade vai entrar de fato para o vocabulário político do país, num processo do qual Monteiro Lobato quis ser parte integrante. O vocabulário dos movimentos políticos, pedagógicos e estéticos desse período entregam a ânsia de renovação: Estado Novo, Escola Nova, Semana de Arte Moderna. O problema era econômico, mas não deixou de encontrar expressão na dimensão da superestrutura, e é nesse contexto que iniciativas concretas para a escolarização em massa começaram a aparecer. A Escola Nova, movimento pedagógico citado acima, influenciado pelo pensamento de intelectuais americanos como John Dewey, propunha a “ (...) necessidade do incremento à ciência e ao pensamento reflexivo, bem como o estímulo à atividade de pesquisa” (LAJOLO e

ZILBERMAN, 2022, p. 90), procedimento que deveria ser implementado pelo estado em escolas que atendessem a toda a população. Como sabemos, a escolarização, na Europa, tinha sido um marco fundamental da mudança de atitudes em relação à infância, então é desse período que data a formação da infância brasileira enquanto categoria relevante para a compreensão de nossa estrutura social.

Na arte e na cultura, também, esse período foi marcado pelos já mencionados movimentos de vanguarda da Semana de 22, mas também pela adoção política da cultura de massas, com incentivos estatais ao futebol e ao carnaval que então se consolidavam como elementos perenes da cultura dita brasileira. Seria desonesto considerar a centralidade da contribuição afro-brasileira para este processo.

“Essa revolta artística era alimentada também por uma nova atitude em relação aos afro-brasileiros. O começo da República havia sido dominado pelo dogma do “branqueamento” — uma crença da elite que aceitava a superioridade “científica” dos brancos (conforme pregada nos círculos eruditos dos EUA e da Europa) e supunha que, no decorrer do século seguinte, o Brasil praticamente “alvejaria” o elemento não-branco. Paralelamente a isso havia a concepção de que o africano de per si (como na arte e religião afro-brasileiras) era primitivo e bárbaro. (...) “Questionamentos frontais a essa atitude racista eram muito poucos antes de 1918. Entre os francos oponentes do racismo científico naquela época estavam o jurista e político Alberto Torres e o educador e escritor Manuel Bomfim. Seu mais notável predecessor era o crítico literário Sílvio Romero, que exaltara a contribuição africana e índia à cultura brasileira em sua História da literatura brasileira de 1883 (primeira edição). Não obstante, Romero, embora uma inspiração aos defensores posteriores da cultura afrobrasileira, nunca chegou a renunciar completamente ao racismo científico.” (SKIDMORE, 2003, p. 134)

Esse mesmo Sílvio Romero foi autor das coletâneas que serviram de base para a escrita de Histórias de Tia Nastácia (1937, 2019). Curiosamente, embora Lobato seja extremamente elogioso do trabalho de Romero, suas personagens são profundamente críticas ao material coletado pelo folclorista e que é enunciado, dentro do texto Lobatiano, pela cozinheira negra Tia Nastácia. Esse é apenas um dos pontos em que Lobato, conhecidamente, divergia da vanguarda modernista. Embora hoje seja possível compreender criticamente o paternalismo e a audácia com que os modernistas se apropriaram das culturas indígenas e afro-brasileiras sob a égide da “valorização do nacional”, na época eles estavam alinhados com a ânsia modernizadora que permeava diversos setores da população¹. Há que se considerar a posição anti-imperialista e subversiva que uma parte de seus idealizadores muitas

¹ É importante pontuar que o modernismo brasileiro, principalmente nos anos que se seguiram à Semana de Arte Moderna de 1922, foi um movimento heterogêneo e conflituado. Alguns de seus representantes permaneceram alinhados a uma visão comprometida com avanços sociais e crítica do imperialismo, enquanto outros fundaram movimentos mais conservadores, como o Verde-Amarelismo e o Movimento da Anta, que mais tarde vão ser incorporados pelo Integralismo.

vezes assumiram, e que incomodava detratores como Lobato, ainda que ultimamente sua contribuição para a identidade nacional tenha sido absorvida pela política da conciliação e pelo mito da democracia racial.

Para além disso, essa atitude mais positiva em relação a cultura não-branca demonstra que a posição racista, mesmo a sustentada pela pseudociência da eugenia, não era absoluta já nas primeiras décadas do século XX, e que portanto Lobatos e Romeros não eram simplesmente “homens de seu tempo”, condenados historicamente a uma posição imutável, mas agentes políticos que sustentaram uma opção racista e reacionária num contexto em que haviam dissidências já bem estabelecidas. Lobato, aliás, era interlocutor direto de pensadores como Gilberto Freyre, com quem trocou cartas e publicações, e ainda que os trabalhos do ensaísta tenham sustentado o mito da democracia racial até meados dos anos 80 sua posição era bastante distinta da eugenia defendida por Lobato:

“Os escritos de Freyre (entre os quais o ponto alto foi *Casa-grande & senzala*, publicado pela primeira vez em 1933), combinados às obras de orientação convergente de escritores, artistas e cientistas, resultaram numa reorientação radical do pensamento da elite sobre raça no Brasil. O elemento não-branco, especialmente o africano, agora era visto como um fator positivo na formação social do Brasil.” (SKIDMORE, 2003, p. 134)

Nesse aspecto, o Brasil não estava descolado dos andares da política mundial, que também estava tendo que se confrontar com os limites da noção de igualdade e humanidade defendidas desde o iluminismo no contexto da civilização industrial capitalista. Nos termos apresentados por Florestan Fernandes (2008), é importante entender que por ter se colocado numa posição subalterna na divisão internacional do trabalho, após anos de insistência em manter o modelo agrário como estratégia central para o desenvolvimento nacional, o Brasil estava em posição de desvantagem em relação às grandes potências.

"De outro lado, as sociedades nacionais que se polarizam marginalmente nesse processo de caráter supranacional acabam ficando numa posição extremamente desvantajosa, já que o destino da civilização que compartilham não é determinado por seus interesses nacionais, mas pelos interesses da nação ou das nações que "comandam" o próprio processo civilizatório apontado. Essa é, naturalmente, a situação do Brasil. Países nessa situação, que se acham na periferia do processo civilizatório, são duplamente prejudicados em suas possibilidades de absorver e higienizar o padrão de civilização de que compartilham." (FERNANDES, 2008, p. 148)

Isso significa que não apenas o Brasil estava inserido em uma posição periférica em relação ao desenvolvimento do capitalismo mundial, mas estava sendo diretamente confrontado pela sua incapacidade de atender ao padrão civilizatório instaurado pelos países do centro. Ao buscar atender à demanda desenvolvimentista, então, o país assume uma relação de

dependência dessas grandes potências, em especial, a partir das primeiras décadas do século XX, dos Estados Unidos da América. Não obstante, a forma como as transformações políticas haviam acontecido no país, atravessadas pelo mecanismo da conciliação, levaram à manutenção de uma elite que nunca havia abrido mão completamente de ideais aristocráticos, que havia sido compensada financeiramente pela abolição da escravidão, e que não tinha interesse algum em um desenvolvimento que viesse às custas dos seus privilégios.

As consequências desse processo para a formação da literatura infantil brasileira e da própria condição das infâncias no país não podem ser ignoradas. Como já discutimos anteriormente, Postman (1999) entende a infância como um produto do letramento em massa possibilitado pela invenção da imprensa. Dessa forma, num país com um público leitor ainda muito incipiente e que não havia passado por um projeto de escolarização em grande escala, como era o caso do Brasil até a virada do século, as idéias de proteção à infância que estavam se tornando lugar-comum na Europa ainda não haviam se universalizado. O resultado, como em muitos âmbitos da formação social Brasileira, é uma cisão fundamental entre as classes dominantes e as classes dominadas, que faz com que seja necessário falar, neste trabalho, não de uma infância brasileira, mas de *infâncias*.

Em *Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias*, Marisa Lajolo e Regina Zilberman apontam, justamente, que

“Com o sistema regular e autônomo de textos e autores postos em circulação junto ao público, a história da literatura brasileira para infância só começou tardiamente, nos arredores da Proclamação da República, quando o país passava por inúmeras transformações.” (LAJOLO E ZILBERMAN, 2022, p. 46)

Segundo as autoras, estudar a literatura infantil nos permite compreender a construção histórica da cultura literária na medida em que esta “(...) perde sua aura de inatingível, porque, colocada ao lado da literatura para crianças e jovens, revela suas negociações com a sociedade e os ajustes que faz para viabilizar sua existência e circulação”(LAJOLO E ZILBERMAN, 2022, p. 20). Isso significa, dentre outras coisas, que se existe uma literatura para as infâncias a partir das primeiras décadas do século XX, é por que lenta e gradualmente estava se formando uma idéia de infância para a qual poderia se destinar tal literatura, e que portanto as negociações e ajustes que a elite brasileira orquestrava para inserir o país na modernidade se refletia na dimensão da organização social e familiar. Evidentemente, isso não se deu de forma homogênea, assim como não se havia dado no continente europeu, e a discrepância entre a constituição da infância burguesa e a da classe trabalhadora se configurou de forma ainda mais acentuada devido ao baixos graus de escolarização e letramento brasileiros. Além

disso, é necessário entender que no Brasil, ainda mais do que na Europa,

“O sistema educacional funciona como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – primário, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas (...) constitui um ritual de formalidade e da ostentação das salas da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira no currículo escolar? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Ao contrário, quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra.” (NASCIMENTO, 2016, p. 113)

O mesmo poderia ser dito acerca da história e da cultura dos povos indígenas do Brasil. É somente com a lei 10.639 de 2003 que o ensino das relações étnico-raciais e da cultura afro-brasileira se torna obrigatório nas escolas brasileiras, e mesmo a aplicação desta lei vem ocorrendo de maneira incipiente ao longo das duas últimas décadas. No início do século XX, então, a valorização das culturas originárias das crianças negras e indígenas que começavam a ocupar os bancos escolares não era sequer um horizonte visível.

O Brasil, no entanto, se industrializava, e ao industrializar-se criava espaço para o surgimento de um proletariado efetivo e de uma burguesia industrial ao menos parcialmente independente da aristocracia latifundiária. Com isso, as formas de organização familiar típicas da modernidade industrial também se fizeram mais presentes na realidade nacional, embora nunca tenham se tornado a base da nossa composição social, que permanece fragmentária e pouco estruturada. Das duas principais instituições responsáveis pela constituição da ideia de infância, uma – a família – se organizava já precariamente e a outra – a escola – viria a ser expandida a partir dos processos políticos que se desencadearam a partir do Estado Novo. As novas escolas – construídas já na virada do século mas principalmente após o processo de industrialização, que exigia uma habilitação técnica da força de trabalho – se tornaram responsáveis por um considerável aumento da demanda por livros infantis, o que também corroborou para que esses esforços se tornassem uma perspectiva viável de profissionalização dos autores brasileiros, como nos contam as autoras.

“Além de o modelo econômico desse Brasil republicano favorecer o aparecimento de um contingente urbano virtualmente consumidor de bens culturais, é preciso não esquecer a grande importância – para a literatura infantil – que o saber passa de ter no novo modelo social que começa a se impor. Assim, também as campanhas pela instrução, pela alfabetização e pela escola conferiram retaguarda e prestígio aos esforços de dotar o Brasil de uma literatura infantil nacional.” (LAJOLO E ZILBERMAN, 2022, p. 53)

Essa ideia, bastante moderna, de que o conhecimento era um elemento fundamental na construção de um país, assinalava já uma mudança de perspectiva na consciência social brasileira, que estava na base da implementação de um sistema escolar para as massas.

“(...) o surgimento da literatura para crianças entre nós deu-se, igualmente, sob patrocínio de um projeto só compatível com sociedades modernas, nas quais vigoram canais de seguros de circulação, entre um público mais vasto, sensível e permeável a invocação ideológica inserida num projeto aparentemente estético.” (LAJOLO E ZILBERMAN, 2022, p. 81)

Segundo as autoras, os livros infantis publicados até 1920, que já respondiam a essa demanda, apresentavam uma linha explicitamente moralizante e patriótica, com o intuito de infundir valores “apropriados” na juventude letrada do país. Inicialmente, buscavam valorizar o projeto de desenvolvimento agrário do país, não a moderna industrialização. É nessa conjuntura, a partir de 1921, que Monteiro Lobato vai iniciar a publicação da obra que mais tarde se tornaria *O Sítio do Pica Pau Amarelo*. O projeto estético lobatiano era uma tentativa, sem dúvidas, de romper com a tradição moralizante da literatura infantil brasileira até então, de inovar no uso da linguagem e de valorizar uma ideia de nação moderna que passava a se colocar como possibilidade para o futuro do país. No entanto, em muitos aspectos seu trabalho ainda se alinhava com o projeto civilizatório e com a valorização de uma utopia rural, como veremos a seguir. É preciso apontar, no entanto, que durante o intervalo de publicações do *Sítio do Pica Pau Amarelo*, “toma corpo a produção literária para crianças” (Lajolo e Zilberman, 2022, p. 86), o que demonstra a importância da empreitada estética assim como da editorial de Monteiro Lobato, e a consolidação da ideia de infância no país.

Lajolo e Zilberman apontam que

“(...) o sítio não é apenas o cenário onde a ação pode transcorrer. Ele representa igualmente uma concepção do mundo e da sociedade, bem como uma tomada de posição a propósito da criação de obras para a infância. Nessa medida, corporifica-se no sítio um projeto estético envolvendo a literatura infantil e uma inspiração política envolvendo o Brasil – e não apenas a reprodução da sociedade rural brasileira, o que corresponderia a assumir uma atitude retrógrada, se lembrarmos que o país começava a passar por um avançado processo de urbanização para o qual Lobato estava totalmente alerta.” (Lajolo e Zilberman, 2022, p. 101)

Ao longo de seu trabalho sobre a literatura infantil brasileira, as autoras reforçam o caráter inovador e propositivo das obras de Lobato, em especial no que diz respeito ao nacionalismo do autor, que era crítico e não ufanista, algo que sem dúvida não pode ser ignorado em nenhuma análise honesta de sua obra, especialmente considerando o contexto de sua publicação. No entanto, é necessário compreender as complexidades intrínsecas a essa proposta de renovação, especialmente num país como o Brasil, em que tanto as elites reacionárias quanto as que defendiam a modernização se sustentavam a partir da exploração do trabalhador rural, quase sempre negro e indígena. O que significa renovar o espírito

nacional para um autor que via na eugenia uma estratégia política desejável para o desenvolvimento social do país? O Sítio do Pica Pau Amarelo, talvez, nos ofereça possíveis respostas, na medida em que se coloca como uma metáfora para o país que Lobato queria construir:

“Nessa obra [*O Poço do Visconde*] fica evidente o caráter metafórico do sítio. Ele é integralmente o Brasil, estando embutido nele tudo que Monteiro Lobato queria representar da pátria. Em *A Chave do Tamanho*, ele repete o processo, assim como em *O Picapau Amarelo*, o sítio significa cada vez mais o mundo como Lobato gostaria que fosse. E, se nessa idealização ele se permite renegar mitos antigos (como da riqueza e fertilidade agrícolas, antes mencionados), é porque outros mitos ocupam a lacuna. Um deles é o abundância de óleo natural; outro é o do caráter agregador no sítio, aberto a todos indistintamente, **mas, em especial, às experiências mais modernas**: Dona Benta está sempre atenta ao que se passa no mundo, possui cultura invejável e não se escandaliza com uma tecnologia, embora renegue as consequências que considera nefastas.” (Lajolo e Zilberman, 2022, p. 103, grifos meus)

Mais pra frente discutiremos se o caráter agregador do sítio realmente se abre a todos indistintamente, bem como quais são os critérios que diferenciam as consequências “nefastas” da modernização das consequências positivas. O que quero apontar, aqui, é que é a Dona Benta, a esclarecida proprietária de terras que retém o acesso aos conhecimentos do mundo escrito, que a ideia de modernidade está mais fortemente associada. No texto Lobatiano, portanto, assim como no imaginário positivista, parece que modernizar o país significa letrar o país, e que aquilo que escapa ao universo livresco não pode verdadeiramente pertencer ao futuro. E são os intelectuais da elite, brancos e burgueses, que têm condições de guiar o país em meio a essa empreitada.

Para Lajolo e Zilberman, os dois fatores mais característicos da modernidade em Lobato são a rejeição dos cânones gramaticais escritos (e, conseqüentemente, a incorporação da linguagem oral) e a inserção nas histórias de elementos que caracterizam a cultura internacional. As autoras chegam a afirmar que essa inserção se dá de maneira antropofágica, transformando a matéria estrangeira ao invés de simplesmente incorporá-la. Se assumirmos essa premissa, no entanto, precisamos reconhecer que é uma antropofagia marcada por profundas contradições, que “trata de ignorar que as duas virtudes – modernização internacional e nacionalismo – não conseguem andar juntas, pois, de fato, elas se expelem reciprocamente.” (LAJOLO E ZILBERMAN, 2022, p. 106). E essa rejeição mútua não se dá num campo isolado da composição do tecido social do país, já muito discutido acima, que era composto por uma pequena parcela de latifundiários de origem muitas vezes aristocrática e uma menor ainda parcela de capitalistas industriais que dominavam uma população trabalhadora, tanto nas cidades quanto no interior, ainda massivamente analfabeta e sem

acesso a muitos dos elementos da indústria cultural. Para as autoras, no entanto, “A conciliação, firmemente apoiada numa utopia, que, no caso, era antes uma ilusão, foi uma saída honrosa (...)” (ibidem, p. 107).

Essa “saída honrosa” se deu pela incorporação de elementos vistos pelo autor como “arcaicos” e primitivos em suas obras através da reprodução da tradição oral e da apropriação de conhecimentos populares, como podemos observar em livros como *O Saci (1921)* e *Histórias de Tia Nastácia (1937, 2019)*. Nesse aspecto, ele não está sozinho, pois “O aproveitamento da tradição popular, de transmissão originalmente oral e vinculada às populações dependentes da economia agrícola vem sendo uma constante da Literatura Infantil, desde o seu aparecimento na Europa dos séculos XVIII e XIX.” (ibidem, p. 121). Já mencionei a predileção particular do modernismo pelo assim chamado folclore brasileiro² como fonte de inspiração. Nesse sentido, Lobato tanto continuava uma tradição da recente literatura infantil brasileira como se inseria nas tendências de produção literária contemporâneas. Mas mais do que incorporar a oralidade tematicamente nas suas obras, Lobato busca “recuperar o estatuto oral da literatura infantil”(ibidem, p. 123) através do próprio mecanismo narrativo, mimetizando a situação de transmissão de histórias a partir das narradoras-personagens como Tia Nastácia e Dona Benta. Assim, ele “(...) simula a situação original e espontânea de recepção de histórias, anterior à difusão da leitura e da circulação dos livros” (ibidem, p. 124). Esse recurso parece necessário pois, como explica Walter Benjamin (1996), o texto escrito e o desenvolvimento das relações capitalistas foram responsáveis pela degradação da narrativa, das relações comunais em que se dava a transmissão de histórias, e “entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos.” (BENJAMIN, 1996, p. 198) Portanto, podemos perceber que a reprodução do contexto de transmissão oral da narrativa, em Lobato, tem um propósito estético, mas principalmente pedagógico, pois através da mediação de Dona Benta as crianças ainda não inteiramente letradas podem ter acesso ao universo do texto escrito.

Nesse movimento, o autor revela um aspecto fundamental da atitude brasileira em relação às crianças da classe trabalhadora. Como as mesmas não estavam incorporadas na ordem do trabalho industrial, e como até então, majoritariamente, o trabalho a que se

² É importante entender que a folclorização da cultura indígena e afro-brasileira foi, também, um mecanismo de perpetuação do etnocídio e da violência racista sobre essas populações, na medida que homogeneizou e descaracteriza culturais plurais e apagou suas raízes étnicas sob o mito da brasilidade. Nas palavras de Abdias Nascimento (2016, p. 133), no início de seu capítulo sobre folclorização e sincretismo, “A fertilidade racionalizadora do racismo brasileiro não tem limites: é dinâmica, polifacética e capaz das manifestações mais surpreendentes.”

destinaria a sua vida adulta era o trabalho pouco especializado no campo, não se entendia o letramento como um elemento constitutivo da vida cotidiana. Mesmo para as crianças da classe dominante, a educação escolar era uma perspectiva posterior, quando já tivessem idade para serem internadas nos liceus e mais tarde enviadas para completar seus estudos na Europa. Essa ausência de uma preocupação com a educação escolar na primeira infância e a disparidade entre a experiência posterior da criança da classe trabalhadora para a criança da classe dominante é um indicativo da precariedade com que a ideia de infância se inseria no imaginário coletivo. Segundo Lajolo e Zilberman, é necessário levar em consideração

“(...) a formação da infância brasileira até a década de 1930, após a qual se tornou obrigatória a frequência à escola. Até então, persistiu a influência de amas de leite, escravizadas ou ex-escravizadas, a quem cabia, entre outras tarefas, transmitir os relatos que, masi tarde, são encontrados nas obras aqui discutidas. Não por acaso grande parte dos títulos alude à presença do negro como origem das histórias.” (Lajolo e Zilberman, 2022, p. 124)

Quem também discute o papel das mulheres negras na formação das infâncias brancas é Lélia Gonzalez (2020). Para a autora, a figura da mãe preta ocupa um lugar tão importante na formação social brasileira justamente por causa da exploração do trabalho reprodutivo dessas mulheres. Desde a colonização, a mulher preta é relegada à posição de mulata ou de doméstica, e em ambas estas posições ela está submetida à violação de sua autonomia e a exploração de seu trabalho, seja este reprodutivo ou sexual. Quanto ocupava simultaneamente essas duas posições, a mulher recebia também a denominação “mucama”, e como explica Gonzalez,

“Foi em função de sua atuação como mucama que a mulher negra deu origem à figura da mãe preta, ou seja, aquela que efetivamente, ao menos em termos de primeira infância fundamental na formação da estrutura psíquica de quem quer que seja), cuidou e educou os filhos de seus senhores, contando-lhes histórias sobre o quibungo, a mula sem cabeça e outras figuras do imaginário popular (Zumbi, por exemplo). Vale notar que tanto a mãe preta quanto o pai-joão têm sido explorados pela ideologia oficial como exemplos de integração e harmonia raciais, supostamente existentes no Brasil. Representariam o negro acomodado, que passivamente aceitou a escravidão e a ela correspondeu segundo a maneira cristã, oferecendo a outra face ao inimigo. Entretanto, não aceitamos tais estereótipos como reflexos “fiéis” de uma realidade vivida com tanta dor e humilhação. Não podemos deixar de levar em consideração que existem variações quanto às formas de resistência. E uma delas é a chamada “resistência passiva”. A nosso ver, a mãe preta e o pai-joão, com suas histórias, criaram uma espécie de “romance familiar” que teve uma importância fundamental na formação dos valores e crenças do povo, do nosso **Volkgeist**. Conscientemente ou não, passaram para o brasileiro “branco” as categorias das culturas africanas de que eram representantes. Mais precisamente, coube à mãe preta, enquanto sujeito suposto saber, a africanização do português *falado* no Brasil (o “pretuguês”, como dizem os africanos lusófonos) e, conseqüentemente, a própria africanização da cultura brasileira.” (GONZALEZ, 2020, p. 60)

Gonzalez (2020) também aponta como o direito à fala própria tem sido negado à população negra de forma a infantilizar os seus saberes e contribuições para a formação

nascional. Segundo a autora, “Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (*infans* é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa” (GONZALES, 2020, p. 90) Essa idéia de *infans* como aquele que não tem direito a fala, além de dialogar com as reflexões de Postman (1996) sobre o universo informacional do adulto, marca a marginalização a que são submetidas as crianças e, evidentemente, as minorias racias que são infantilizadas. A autora ainda aponta que

“É interessante constatar como, através da figura da “mãe preta”, a verdade surge da equivocação. Exatamente essa figura para a qual se dá uma colher de chá é quem vai dar a rasteira na raça dominante. É através dela que o “obsuro objeto do desejo” (o filme do Buñuel) acaba se transformando na “negra vontade de comer carne” na boca da moçada branca que fala português. O que a gente quer dizer é que ela não é esse exemplo extraordinário de amor e dedicação totais como querem os brancos e nem tampouco essa entreguista, essa traidora da raça como querem alguns negros muito apressados em seu julgamento. Ela, simplesmente, é a mãe. É isso mesmo, é a mãe. Porque a branca, na verdade, é a outra. Se assim não é, a gente pergunta: quem é que amamenta, que dá banho, que limpa cocô, que põe pra dormir, que acorda de noite pra cuidar, que ensina a falar, que conta história e por aí afora? É a mãe, não é? Pois então. Ela é a mãe nesse barato doido da cultura brasileira. Enquanto mucama, é a mulher; enquanto “bá”, é a mãe. A branca, a chamada legítima esposa, é justamente a outra, que, por impossível que pareça, só serve pra parir os filhos do senhor. Não exerce a função materna. Esta é efetuada pela negra. Por isso a “mãe preta” é a mãe.” (GONZALEZ, 2020, p. 101)

É importante compreender que a mãe preta contribuiu tanto para a formação da cultura dita brasileira, através da exploração do trabalho reprodutivo das mulheres negras, quanto para a formação de uma comunidade negra e de movimentos de resistência que em último plano objetivavam a proteção de seus próprios filhos e de suas famílias. Elucidando o parágrafo acima citado, Gonzalez diz que

“(…) quando a gente fala em função materna, a gente tá dizendo que a mãe preta, ao exercê-la, passou todos os valores que lhe diziam respeito pra criança brasileira, como diz Caio Prado Jr. Essa criança, esse *infans*, é a dita cultura brasileira, cuja língua é o português. A função materna diz respeito à internalização de valores, ao ensino da língua materna e a uma série de outras coisas mais que vão fazer parte do imaginário da gente. Ela passa pra gente esse mundo de coisas que a gente vai chamar de linguagem. E graças a ela, ao que ela passa, a gente entra na ordem da cultura, exatamente porque é ela quem nomeia o pai.” (GONZALES, 2020, p. 102)

Além de tudo, é preciso pontuar que a abordagem que autores brancos como Lobato fazem da sabedoria dos pretos e pretas velhos, que se confundem com uma idéia abstrata de povo, é uma abordagem paternalista, que subestima o conteúdo dessas tradições e atribui à sua suposta inferioridade uma justificativa para a sua opressão. Mesmo Lajolo e Zilberman apontam que,

“Apresentadas por um narrador afrodescendente, essas histórias passam por

um branqueamento. Mas a ingenuidade de sua estrutura narrativa é atribuída à sua procedência popular ou às habilidades do narrador, características que marcam a falta de inventividade dos textos, bem como a inverossimilhança e pobreza dos enredos.” (LAJOLO E ZILBERMAN, p. 126)

Em oposição a essa suposta inferioridade das narrativas populares, Lobato apresenta as narrativas livrescas transfiguradas em narrativas orais pela prática pedagógica de Dona Benta – estas sim, consideradas portadoras de um verdadeiro saber que merece ser preservado. Nesse sentido, seu projeto estético-literário é também um projeto civilizatório e educativo.

“Com efeito, as terras de Dona Benta, sob certas circunstâncias, desempenham a função de uma escola, sendo a proprietária, a professora ideal, e os alunos, os moradores do sítio, ouvintes atentos e interessados que, como sempre, polemizam os temas, quando não decidem vivê-los *in loco*, abandonando temporariamente o lugar improvisado das aulas.

O sítio metamorfoseia-se numa escola paralela, reforçando a aversão do escritor pela instituição tradicional de ensino, cujas disposições físicas e psicológicas o desagradavam. Trata de substituí-las, dando-lhes arranjo diferente, ao mesmo tempo antigo e moderno. Antigo, porque o modelo é a escola grega, conforme a filosofia helênica a divulgou: um sistema de ensino que evolui a partir do diálogo, sem soluções pré-fabricadas ou conclusões previstas por antecipação (...) apoiando-se no diálogo, como metodologia de ensino, e no amor ao conhecimento, como finalidade, aponta um caminho pedagógico para a sociedade contemporânea, arejando-a com as idéias que motivam a atitude do ficcionista” (LAJOLO E ZILBERMAN, 2022, p. 134)

Apesar do tom celebratório da análise acima, ela nos ajuda a compreender como a estrutura narrativa de obras como *História do mundo para crianças* (1933, 2020); *Serões de Dona Benta* (1937, 2019); *História das invenções*(1935); *Geografia de Dona Benta* (1942), dentre outros, se insere no projeto pedagógico de Lobato. O dialogismo ensaiado por Lobato não chega a ser socrático, mas serve para validar sob diferentes pontos de vista os valores pretensamente científicos que o autor pretendia divulgar. As próprias autoras apontam que alguns desses conhecimentos já estavam superados no momento da publicação das obras, enquanto nós podemos perceber o quanto outros foram se tornando obsoletos no decorrer do século. Entretanto, a intenção educativa não poderia estar mais clara, e a mimetização da oralidade é o mecanismo através do qual Lobato buscou atingi-la.

Se as infâncias como as conhecemos hoje são uma invenção moderna e o Brasil estava passando por um processo de modernização industrial mais ou menos no mesmo período em que Lobato estava escrevendo o Sítio do Picapau Amarelo, é natural que as infâncias brasileiras tenham começado a se formar em torno deste mesmo período. No entanto, assim como a modernização brasileira, em seus percalços, foi injusta e desigual, atravessada por um profundo processo de violência contra tudo aquilo que era considerado “arcaico”, as infâncias

brasileiras se caracterizam pela sua desigualdade e heterogeneidade, com o projeto educativo e civilizatório que foi propagandeado em movimentos como a Escola Nova se materializando em um sistema escolar excludente e eurocentrado. É por isso que não é possível falar em uma infância única quando falamos de infância no Brasil, mas sim de infâncias, no plural, múltiplas como são múltiplas as experiências de raça, classe e gênero neste país. Ao escrever uma obra que é também um projeto educacional e uma representação dos seus próprios impulsos modernizantes para o país, Monteiro Lobato precisa escolher uma experiência de infância, real ou imaginada, para retratar em seus livros. Qual é essa experiência retratada por Lobato é a pergunta que eu buscarei responder no capítulo a seguir.

3. Retratos da infância em Monteiro Lobato

"A ciência está nos livros. Basta que os leia." É com essa frase, proferida por Dona Benta, que Monteiro Lobato inicia seu livro dedicado ao ensino dos fenômenos da natureza, "Serões de Dona Benta"(1937, 2019). Não poderíamos sintetizar mais efetivamente o princípio organizador das três obras aqui analisadas – a ciência, isto é, o saber, está contida no texto escrito, e somente a partir da leitura é possível acessá-la. Já discutimos, nos capítulos anteriores, como para autores como Neil Postman (1996) essa premissa é base da separação entre o universo do adulto, isto é, do indivíduo letrado, e o universo da criança, que por natureza está alheia ao contexto informacional do texto escrito. As crianças só têm acesso àquilo que lhes pode ser transmitido através do repertório linguístico que possuem, isto é, da linguagem oral, e o processo de aprendizado da escrita e da leitura é justamente o processo de gradual transformação da criança em adulto. Ora, é justamente essa divisão que Monteiro Lobato busca transpor em suas obras de caráter pedagógico – estamos falando, afinal, de uma literatura feita para as crianças. Como fazê-lo?

A solução encontrada pelo autor foi o mecanismo que tem sido descrito como narrativa em encaixe (LAJOLO, 1998), que consiste, de forma bastante simples, na reprodução da situação de oralidade e de transmissão de conhecimentos dentro da narrativa escrita. Suplementando as inúmeras possibilidades de mediação de leitura de seus textos por pais ou educadores, Lobato instrumentaliza a narrativa oral para tornar mais acessível aos seus leitores infantis, ainda em processo de letramento, o conjunto de conhecimentos e de valores que ele procura transmitir. Esse fenômeno não é exclusivo das três obras aqui analisadas. Outras do mesmo autor, como *As Aventuras de Hans Staden* (1927) e *Dom Quixote das Crianças* (1936) também utilizam a narrativa em encaixe como um mecanismo de adaptação ou de tradução de textos escritos para o público infantil. O recorte aqui apresentado teve como critério a variedade de temas e de conhecimentos apresentados nas obras escolhidas, que não tratam apenas de textos narrativos mas também de conhecimentos científicos nas áreas de física, química, geologia e história, por parte da matéria narrada por Dona Benta, além da particularidade da situação de enunciação representada em *Histórias de Tia Nastácia* (1937, 2019).

A narrativa em encaixe é um recurso pedagógico muito interessante, e me parece que tem sido efetivo, vide a penetração da obra lobatiana no sistema educacional e na formação de leitores infantis ao longo das últimas décadas. Não podemos perder de vista, no entanto, o fato de que esse projeto civilizatório concebido por Lobato tem um propósito maior do que o

benefício desinteressado das gerações futuras – ele está vinculado a um projeto de desenvolvimento nacional que se baseia em premissas muito específicas do que é um futuro desejável para o país, e nos próximos parágrafos procurarei explorar quais são essas premissas e de que forma elas se vinculam ao retrato que Lobato constrói da infância.

Dos três livros a serem analisados neste trabalho, o primeiro a ser publicado, cronologicamente, foi “História do Mundo para Crianças” (1933, 2020), posteriormente expandido para conter os acontecimentos da segunda guerra mundial e o bombardeamento de Hiroshima. Adaptada do livro de V. M. Hyllier, a obra é perfeitamente transparente em seu propósito de adaptar os conhecimentos históricos para a linguagem infantil. Ao contrário das duas outras obras a serem analisadas aqui, nas quais é a curiosidade de Pedrinho que motiva as personagens adultas a transmitirem algum aspecto do seu conhecimento, a iniciativa dos serões educativos neste livro parte da própria Dona Benta, que recebe um exemplar deste “Child’s history of the world” e resolve realizar empreitada semelhante no próprio sítio:

“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 ideia! A história do mundo é um verdadeiro romance que pode muito bem ser contado às crianças. Meninos assim da idade do Pedrinho e Narizinho estou certa de que hão de gostar e aproveitar bastante”.E, voltando-se para a criança:

– Olhem, vamos ter novidade amanhã. Uma história nova que vou contar, muito comprida...

– De urso que vira príncipe? – quis saber a Emília.

– Não. A história que vou contar é a história do mundo, ou universal, como muitos dizem. Fiquem todos avisados e estejam aqui às sete horas em ponto.

– Todos? – repetiu Emília. – O rinoceronte também?

Os meninos riram-se. Dona Benta respondeu pachorrentamente:

– Não, Emília. Você bem sabe que o rinoceronte não cabe aqui dentro.

– Eu dou um jeito de caber! – gritou a boneca, já assanhada. – Eu...

Mas não pode terminar. Narizinho tapara-lhe a boca para que Dona Benta pudesse concluir:

– Pois é isso – rematou a boa senhora –, de amanhã em diante, tomadas 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, 2020, p. 9)

Já nesses primeiros parágrafos da história, podemos observar a atitude de Dona Benta em relação à narrativa histórica – a personagem a considera equivalente à narrativa romanesca, o que demonstra que já de partida não há nenhuma expectativa de compreensão totalizante da história do mundo, mas que a narradora vai apresentar a História como uma sequência de ações consideradas por ela mesma como particularmente importantes. Tal abordagem é contraditória, em tese, ao atributo “universal”, que é outorgado à História que vai ser contada. Ou, talvez, para ser mais precisa, a noção de “História universal” apresentada por Dona Benta é uma noção imediatamente circunscrita àquilo que a narradora considera relevante, e vamos ver mais tarde no livro que ela considera relevante primordialmente aquilo

que diz respeito à história eurocêntrica e das grandes potências globais. Segundo Marisa Lajolo, ela “narra de um lugar hegemônico” (LAJOLO, 1998, p. 2). Nas palavras da personagem,

“(…) a história que estou contando é a dos povos mais chegados a nós; isso me obriga a pular por cima da Índia e da China; embora reconhecendo que a nossa civilização, que é a ocidental, está para civilização da velha Índia e da velha China como aquele pé de caqui lá do pomar está para o nosso jequitibá da Grota Funda.” (LOBATO, 2020, p. 70)

Mas mais marcadamente ainda, naqueles primeiros parágrafos, está contida uma noção de “todo” que não representa, de fato, o “todo”. Dona Benta convida, supostamente, “todos” os personagens do sítio para assistirem às sessões de historiografia improvisada, mas percebemos quase de imediato que esse convite encontra um limite. E não estou falando, na verdade, do limite apontado por Emília, isto é, a exclusão dos personagens não humanos, a cuja presença Dona Benta apresenta uma objeção razoável ou cuja ausência é explicada logo a seguir: “Todos menos três: Rabicó, que não queria aprender coisa nenhuma; o rinoceronte, que era muito grande para caber lá dentro, e o doutor Livingstone, que já estava outro.” (LOBATO, 2020, p. 11). Falo, na verdade, da personagem que será, por sua vez, a narradora das histórias apresentadas no último livro que discutiremos aqui, Tia Nastácia. Ela está ausente dos encontros noturnos, mas a narrativa parece nem sequer encontrar necessidade de mencionar a sua ausência. Ela é deduzida alguns capítulos a seguir, quando Dona Benta adverte Narizinho a respeito da importância histórica da descoberta do fogo: “Mas não vá dizer isso a Tia Nastácia. A boba, que nunca fez outra coisa na vida senão lidar com o fogão, vai ficar muito cheia de si e convencida de que foi ela que descobriu o fogo...” (LOBATO, 2020, p. 19) Parece particularmente relevante o fato de que Emília sente necessidade de incluir o rinoceronte na sua concepção de “todos”, mesmo em sua condição de personagem não humano, enquanto a posição de Tia Nastácia é marcada por tamanho grau de alteridade que sua ausência é assumida como natural, automática. De imediato, fica claro que a afirmação de Lajolo e Zilberman (2022), de que “o caráter agregador do sítio se abre a todos indistintamente” (p. 103), não condiz com a materialidade textual da exclusão de uma das personagens centrais do Sítio do Picapau Amarelo. Além disso, a personagem sempre aparece ao final das sessões, anunciando o jantar, sempre em posição serventil, quando não é mencionada como exemplo de superstição ou ignorância, como no exemplo acima.

Um tema que atravessa a obra é a ideia de que a humanidade está muito próxima da animalidade, e que quanto mais antiga ou “atrasada” uma determinada civilização, maior o

grau de “selvageria” de seus indivíduos, o que explicaria as relações de violência e brutalidade entre os homens ao longo da história. Os homens pré-históricos, por exemplo, são descritos como “puros animais selvagens, dos mais ferozes e brutos” (LOBATO, 2020, p. 15). Segundo Dona Benta, “Nós somos descendentes dessas bárbaras criaturas e por isso temos no sangue muito de sua selvageria. Apesar da educação que o progresso geral trouxe, inúmeros homens hoje ainda agem como os da Idade da Pedra. Por isso é que existem tantas cadeias e forcas e cadeiras elétricas.” (LOBATO, 2020, p. 16). No entanto, Dona Benta faz questão de fazer uma distinção entre os povos, e nem todos são considerados igualmente herdeiros desse passado de violência e brutalidade. Baseando-se em noções hoje ultrapassadas sobre o conceito de raça, a personagem aponta uma suposta superioridade racial dos grupos arianos.

“Todos os povos que viviam na Mesopotâmia eram pertencentes à raça Branca e dividiam-se nas três famílias, ou ramos, que deram origem a todos os povos brancos. Havia os indo-europeus, também chamados arianos. Havia os semitas e havia os hamitas. Essas raças estão hoje muito espalhadas até aqui entre nós. Você, Pedrinho, só porque se chama Pedro já sei que é ariano. O filho do nosso fornecedor de sabonetes e pentes, como se chama Pedrinho?

– Salomão Nagib!

– Bom, pelo nome é um menino pertencente à raça seita. E se ele se chamasse Rasés, ou Xufu, teria grandes probabilidades de ser um hamita.

– Qual a principal dessas raças, vovó? – perguntou a menina.

– A ariana, evidentemente, embora eu seja suspeita para afirmar isso. Se eu fosse semita, é possível que tivesse uma opinião diversa. Em todo caso os arianos foram os primeiros a domesticar o cavalo selvagem, o boi e o carneiro. Conseguiram assim criar as bases da civilização pastoril. O cavalo resolvia o problema do transporte rápido; as vacas davam leite e assim melhoravam grandemente a alimentação; e os carneiros, com sua lã, permitiam que em vez de peles o homem pudesse vestir-se de tecidos. Até hoje não encontramos coisa melhor para abrigo do nosso corpo contra o frio.

Pedrinho interrompeu-a nesse ponto.

– De tudo quanto a senhora disse, vovó, vejo que a grande coisa que o homem antigo fez foi pegar o fogo, o ferro, o cavalo, a vaca e o carneiro.” (LOBATO, 2020, p. 22)

Aqui, podemos ver que Dona Benta associa a raça ariana não tanto à selvageria ou à brutalidade, mas aos avanços tecnológicos a ela atribuídos, imprimindo, assim, uma racionalização da supremacia branca contida na sua fala. Em outro capítulo, ela afirma que “Os russos formavam um grande ramo da família ariana, chamado eslavo. Embora fossem brancos, viviam tão perto da China e outros povos da raça amarela que foram se amarelando com o tempo. Não na cor, mas nos costumes.” (LOBATO, 2020, p. 242) Temos, portanto, uma personagem mulher, branca e rica, ocupando a posição de educadora de seus netos, que apesar de ensaiar brevemente um exercício de alteridade acaba por legitimar através do seu discurso a ideologia que pautou as mais perversas violências da história recente. Essa naturalização da supremacia branca no texto lobatiano tem sido justificada como manifestação pura do

pensamento corrente no início do século XX. No entanto, tal explicação ignora tanto a resistência da população não branca quanto a disputa ideológica a que esses discursos estavam submetidos já nesse período – no capítulo anterior, mencionamos a valorização da cultura indígena e afro-brasileira pelo movimento modernista, mas podemos também pensar na intelectualidade negra contemporânea a Lobato, a exemplo de Lima Barreto.

Outro aspecto importante a ser considerado é a atitude de Dona Benta em relação a diferentes tradições religiosas e culturais. Em alguns casos, como no da Babilônia ou do Egito antigo, a personagem enfatiza o caráter mitológico de determinadas narrativas e lendas, mediando a relação entre as crianças e estas crenças. Quando se trata da narrativa bíblica, no entanto, a personagem não diferencia entre elementos que pertencem à tradição cristã e os fatos históricos verificáveis. Lobato reduz significativamente o aspecto religioso, mas faz com que Dona Benta apresente episódios como a ascensão de José a governador do Egito e a peregrinação das tribos de Israel pelo deserto até a terra prometida com a mesma seriedade com que trata da ascensão e queda de Roma. Apenas quando a presença do elemento metafísico se torna inescapável é que as personagens infantis apresentam seus questionamentos em relação à fidelidade da narrativa, e Dona Benta oferece explicações como a seguinte:

“– Mas quarenta dias era muito tempo para a paciência dos judeus. Cansados de esperar pelo chefe que havia subido ao morro para conversar com a divindade, resolveram adorar um deus egípcio que estava mais ao alcance: o Bezerro de Ouro. Quando Moisés desceu e viu aquilo, ficou furioso. Mas soube explicar-se, e breve os pôs novamente adorando o Deus de Abraão, cuja Lei ele em pessoa acabava de receber no alto do monte Sinai.

– Mas recebeu mesmo, vovó?

– Se Moisés não afirmasse ter recebido a Lei das mãos de Deus, ninguém lhe daria importância...” (LOBATO, 2020, p. 37)

A abertura do mar vermelho, nesse mesmo contexto, é tida como lenda, mas a vida e morte de Jesus Cristo são tidos como fatos. O aspecto religioso da experiência de José no Egito está apagado, mas o conteúdo moral e os méritos da sua generosidade e altruísmo são exaltados. O mito de Rêmulo e Rômulo, igualmente, é contado como parte da história da fundação de Roma, até que Narizinho objeta que tal história é uma lenda, ao que Dona Benta responde que “Todos os começos das velhas cidades são lendários, mas a História menciona tais lendas porque são lendas históricas”(LOBATO, 2020, p. 58). O rei Arthur, na narrativa contruída, é tão real quanto Henrique VIII. Além disso, o livro apresenta uma atitude muito diferente em relação às religiões greco-romanas – tidas como alegres e poéticas – e as religiões orientais e de povos não brancos. Os babilônios e os fenícios são criticados por

seguirem religiões que exigiam sacrifícios humanos, os egípcios tidos como excêntricos por adorarem a deuses não completamente antropomórficos e os muçulmanos pelo tratamento dispensado às mulheres. Quando é mencionado algum comportamento particularmente violento dos gregos ou dos romanos, Dona Benta alerta que eles não podem ser julgados pelos valores modernos, pois estão “muito perto da barbárie primitiva”(LOBATO, 2020, p. 59). Na mesma página, no entanto, os Assírios são chamados de “homens terríveis” que “faziam tudo quanto é malvadez”, sem que tais ressalvas sejam apresentadas.

É bem verdade que o conteúdo do livro está longe de tratar a religião cristã com deferência, mas parece muito curioso como a figura de Cristo é apresentada como um exemplo a ser seguido e os valores defendidos por Dona Benta e Narizinho, principalmente, estejam perfeitamente alinhados com a moral cristã. De maneira geral, Lobato parece diferenciar religião, mito e história somente quando é conveniente para a moral que ele está procurando transmitir. Se levarmos em conta as reflexões benjaminianas acerca do mito e do conto de fadas, apresentadas no primeiro capítulo deste trabalho, nas quais o mito é visto como um gênero reacionário em oposição ao potencial emancipatório do conto de fadas, o fato de que Lobato funde narrativas míticas às narrativas históricas na mesma medida que rejeita a fantasia parece sugerir que apesar de todo o seu impulso modernizador e civilizatório ele não está interessado em uma educação emancipadora para as crianças de sua utopia rural. Na verdade, as crianças em Lobato, em muitos aspectos – não em todos – são crianças já esclarecidas, com mais a ensinar ao leitor do que aprender de forma propriamente dita. Pedrinho e Narizinho leem, escrevem, são defensores do saber e do conhecimento científico e de valores muito alinhados àqueles de Dona Benta. Nesse sentido, são muito pouco crianças, naquele sentido contido nos trabalhos de Ariés e Postman. É somente pela necessidade de servirem como avatares para os leitores do Sítio que eles se colocam no lugar de aprendizes. Em alguns casos, no entanto, para que esse efeito se concretize, é necessário que eles assumam alguns aspectos da ignorância a que são tão avessos. No entanto, essa ignorância é imediatamente desculpada, pois, nas palavras de Dona Benta, quando Narizinho afirma ter sido “boba”, “– Não é ser boba, minha filha, é não saber. Uma criança não tem culpa de não saber, e para que saiba uma porção de coisas úteis é que as vovós contam estas histórias do mundo” (LOBATO, 2020, p. 168) Um exemplo disso são os impulsos sanguíneos de Pedrinho, que gosta muito da aventura e da emoção das narrativas de guerra. Em oposição a isso está sempre presente o pacifismo inabalável de Narizinho, que fica “vermelha de cólera ante a estupidez dos homens”(LOBATO, 2020, P. 195), e aquele mais resignado de Dona Benta. Para a velha senhora, “As guerras (...) constituem os principais acontecimentos da vida

dos povos. Com elas as nações nascem e morrem.” (LOBATO, 2020, p. 42), embora ela não esteja, de maneira geral, satisfeita com isso.

“– Mas não era isso um crime, vovó? Isso de ir invadindo os outros países e destruindo e roubando?...”

– Está claro que era, mas o que quer você, minha filha? A história da humanidade não passa disso. Não passa de uma série imensa de crimes cometidos pelo mais forte contra o mais fraco. Por essa época o romano estava mais forte e, portanto, ia assaltar e roubar os outros, com este ou aquele pretexto, e iria fazer isso até que surgisse quem por sua vez e fizesse o mesmo.” (LOBATO, 2020, p. 104)

Aqui podemos ver que a violência já está racionalizada como parte da vida na mentalidade de Dona Benta, embora ela a condene em princípio – O texto reforça que “Dona Benta bem mostrava ser avó de Narizinho. Apesar da idade, que traz filosofia, nunca deixou indignar-se diante da brutalidade humana.” (LOBATO, 2020, p. 218). A existência da guerra e dos demais crimes violentos, no entanto, está sempre explicada pela proximidade das massas humanas ao suposto estado primitivo de barbárie. Aliás, e este fato não me parece pequeno, ao fim do livro Dona Benta associa esse estado de barbárie a nada mais nada menos do que à infância em si. O texto fala por si mesmo.

“– De fato, minha filha, a vida do homem na terra tem sido uma luta constante entre os povos. Mas sabe a razão disso? Criançice. Falta do juízo que só amadureza traz. A humanidade é ainda muito criança. Está ainda no período dos meninos de escola que depois das aulas vêm para a rua engalfinhar-se pelos motivos mais fúteis. Porque é que a gente grande não briga na rua? Porque tem juízo, apenas por isso.

A admiração que o mundo mostra pelos grandes generais, pelos Napoleões, Aníbais, Alexandres e outros, é a mesma que os meninos de escola mostram pelos que têm mais força e dela abusam, surrando os mais fracos. E isso Continuará assim por muitos e muitos séculos ainda, Até que a humanidade amadureça e entre na idade do juízo.

– De modo que temos de esperar...

– Sim. Temos de aceitar as coisas como elas são. Seria tolicemia, por exemplo, querer que Pedrinho se comportasse como compadre Teodorico, tão grave e sério. Pedrinho está na idade dos brinquedos, das brigas de rua, das Artes de todas as crianças. Mas dia há de chegar em que ele virá um homem de bigodão na cara, sério, incapaz de fazer o que fez sábado passado para o coitadinho do Zeca da Ponte.

– Mas foi ele quem me provocou, vovó! – defendeu-se Pedrinho.

– Provocou porque também é um menino. Quando ambos crescerem, nem o Zeca provocará você nem você, ainda que provocado, fará a coisa feia que fez. (...) O tempo, só o tempo pode curar o grande defeito da Humanidade, que é ser muito criança ainda.” (LOBATO, 2020, p. 285)

Aqui, fica claro que Dona Benta enxerga a infância, ao menos nesta instância, como um defeito a ser corrigido. Ainda assim, Lobato não deixa de depositar alguma esperança de que as crianças venham a cumprir um papel importante no seu projeto civilizatório.

- “– Nós precisamos endireitar o mundo, Pedrinho.
 – Nós quem, Emília?
 – Nós, crianças; nós que temos imaginação. Dos “adultos” nada há a esperar...
 – Dobre a língua, hein? Quando falar em “adultos”, excetue vovó e Simon Bolívar.” (LOBATO, 2020, p. 254)

A represália de Pedrinho a Emília faz parte de um contexto maior na qual as manifestações da boneca são consecutivamente reprimidas pelos seus pares. Ao contrário de Pedrinho e Narizinho, Emília não se comporta como uma criança esclarecida, emulando o comportamento dos adultos na maior parte do tempo, mas reflete em muitos sentidos a lógica da criança que dominou a fala, mas não as premissas lógicas do universo adulto. Nesse sentido, ela muitas vezes faz perguntas que poderíamos facilmente imaginar a criança pequena, leitora ou ouvinte de Lobato, fazendo aos seus pais a partir do texto. Quando Dona Benta conta que entre os achados arqueológicos de Pompeia estava “um ovo perfeitoinho”, a boneca pergunta se haviam chocado tal ovo – uma pergunta que do ponto de vista infantil parece perfeitamente natural. No entanto, ela é frequentemente reprimida em suas manifestações, que são tidas como disruptivas. Naquele episódio, ela é levada para a cozinha e privada de ouvir o resto da história como punição, já em outras instâncias ela pode permanecer, mas é condenada ao silêncio:

“(Emília, que fora proibida de falar em vista das muitas asneiras que andava dizendo, cochichou ao ouvido do Visconde: – Quero ver se ele fica tão forte como o Quindim. – Que Quindim é esse? – perguntou o Visconde. – O rinoceronte – disse Emília. – Não sabe que batizei o rinoceronte com esse nome? – E foi a partir daquele momento que o rinoceronte passou a ter um nomezinho tão mimoso.)” (LOBATO, 2020, p. 52)

As manifestações de Emília muito pouco justificam a reação de seus companheiros. A boneca faz perguntas bastante inofensivas e no máximo alguns comentários que evocam o riso, mas os demais personagens, em especial Narizinho, parecem achar que a boneca está “resolvida a sabotar a história de Dona Benta” (ibidem, p. 64), como se houvesse alguma intencionalidade maliciosa por trás de seus comentários. Podemos ver, portanto, como Monteiro Lobato enxergava a existência de um universo infantil alheio à lógica racionalista dos adultos modernos – a infância só pode existir e ter a liberdade do faz-de-conta e do absurdo na medida em que não se oponha ao movimento civilizatório da narrativa. As crianças podem questionar Dona Benta, desde que o façam respeitosamente e dentro dos parâmetros da razão moderna, mas os comentários “disruptivos” de Emília precisam ser reprimidos.

O segundo livro a ser discutido neste trabalho, “Serões de Dona Benta” (1937, 2019), segue uma dinâmica muito similar ao anterior, com a diferença que nesta obra é um pedido de Pedrinho que leva a sua avó a organizar serões científicos para discutir noções elementares de física, química e geografia. A personagem adulta chega a sugerir que o menino procure por si só o conhecimento almejado nos livros, uma vez que ele já é uma criança letrada e capaz de acessar o texto escrito, mas o rapaz objeta: “A ciência de que gosto é a falada, 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, 2019, p. 6). Percebemos, mais uma vez, o movimento narrativo e pedagógico pelo qual opta Lobato, resgatando a leitura do texto escrito da sua condição de atividade silenciosa e individual através da simulação da situação de oralidade e de narrativa coletiva. Além disso, Dona Benta com frequência parte da experiência dos personagens para explicar os fenômenos científicos, como vemos a seguir:

“– Que passarinho será aquele? – murmurou [Pedrinho], falando consigo mesmo. E saiu disparado para ver.

– Ora está aí como se forma a ciência – disse a boa senhora. – Se o canto fosse de sabiá, Pedrinho não se incomodaria, porque já conhece o sabiá. Mas como não reconheceu o canto, ficou logo assanhado por saber e foi correndo ao pomar. A curiosidade diante de um fenômeno que não conhecemos é a mãe da ciência.” (LOBATO, 2019, p. 9)

A noção de ciência utilizada por Lobato e por Dona Benta é bastante ampla, pois envolve “tudo quanto sabemos” (ibidem, p. 8), e ao mesmo tempo consideravelmente utilitarista, pois “Estudar ciência é aprender as razões das coisas que fazemos de um modo prático” e “As ciências só tem valor quando nos ajudam na vida – e é pra isso que existem.” (ibidem, p. 11). Nessa mesma perspectiva, a ciência recebe uma posição de autoridade que em muitos sentidos está vinculada à autoridade da própria Dona Benta, que neste livro ainda mais do que nos outros ocupa o espaço da proprietária de terras esclarecida que utiliza a ciência como instrumento para aumentar a produtividade de suas terras. Em contraste, aqueles que não dominam sistematicamente a ciência ocupam um espaço desprestigiado, como é o caso de Tia Nastácia: “Até Tia Nastácia, que Emília chama poço de ignorância, sabe um monte de coisas científicas – mas só as sabe praticamente, sem conhecer as razões teóricas que estão nos livros.” (ibidem, p. 10) Podemos ver que há uma clara hierarquia, no discurso da personagem, entre os conhecimentos adquiridos pela experiência prática, especialmente pela experiência do trabalho, e os conhecimentos adquiridos através dos livros.

Tudo o que diz respeito à esfera do trabalho parece estar em um grau de inferioridade em relação à busca pelo conhecimento puro, privilégio, naturalmente, das classes ociosas. Tia Nastácia chega, inclusive, a ser comparada com uma máquina: “Emília disse: – Está ali uma máquina bem importante: a máquina de fazer comida. Sem ela, que seria de nós?...” (ibidem, p. 81). Fica claro o grau de desumanização a que a cozinheira do Sítio está submetida. É assustadora, inclusive, a naturalidade com que Dona Benta usa a escravidão como alegoria para o aproveitamento dos fenômenos da natureza. “– Pois bem – continuou Dona Benta –, o

homem, que é o domesticador de tudo na natureza, também domesticou o ar. Não o utiliza apenas para a respiração, como fazem todos os animais e plantas. Emprega-o, qual escravo, em mil serviços.” (ibidem, p. 23). Não somente o ar, como também as demais “forças da natureza”, a água, o [inserir aqui] são relegados discursivamente à condição de escravos por Dona Benta.

A banalidade do uso do termo “escravo”, para além de ser uma marca do pensamento colonial e escravagista que fazia parte de um passado muito recente na história brasileira, demonstra que essa idéia de “escravizar os elementos” faz parte de uma relação entre homem e natureza que é típica da modernidade industrial, e que se opõe à concepção mágica da vida, como discutimos no primeiro capítulo e como explica Federici (2017). O próprio Pedrinho sintetiza a transição entre essas duas formas de pensamento, quando Dona Benta fala que vai extrair água do ar: “– Extrair água do ar? Isso é magia negra, vovó – exclamou Pedrinho. – Se a senhora fizesse semelhante experiência na Idade Média, acabava nas fogueiras da Inquisição.” (ibidem, p. 34) É interessante observar o assombro do menino, que evidencia a sua condição de criança, quase que alinhando o seu pensamento àquele do homem medieval, ao mesmo tempo que o próprio rapaz imediatamente coloca em perspectiva a reação e a contextualiza historicamente como uma resposta que não tem mais espaço na vida moderna. É curioso que essa oposição entre a concepção mágica e a concepção mecânica da vida cause uma contradição interna na obra lobatiana, uma vez que em outros livros as aventuras vividas pelas crianças estão repletas de elementos mágicos ou fantasiosos. No entanto, nos Serões, essas aventuras são negadas pelas próprias personagens:

“–Já notei isso, vovó – disse Pedrinho. Ventos que nascem de súbito e morrem logo adiante. Ventos que formam redemoinhos.

– Os redemoinhos são formados por sacis que corropiam como pião – disse Emília.

Dona Benta contestou:

– 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, 2019, p.105)

No livro “O Saci”(1921), publicado mais de quinze anos antes deste “Serões de Dona Benta”, mostra os personagens, em especial Pedrinho, interagindo diretamente com os sacis. Aqui, no entanto, essa experiência precisa ser negada para que a atitude cientificista prevaleça. Também as aventuras de “Viagem ao Céu”(1932) precisam ser relegadas à posição de “mito” quando Dona Benta está ensinando sobre a Via Láctea.

“Emília olhava para o céu.

– Lá está a Via Láctea – disse ela apontando, sem medo nenhum de criar verrugas.– Lá estivemos brincando de fazer estrelinhas e cometas com a massa de astros que aquilo é! Lá eu...

– Pare com os mitos – murmurou Narizinho. – Nós agora só queremos ciência. Explique o que é a Via Láctea, vovó.” (LOBATO, 2019, p. 127)

Da mesma forma, Lobato se apropria da lógica infantil, mais especificamente do faz-de-conta e da fantasia, para explicar alguns conceitos mais abstratos, efetivamente obrigando que essa forma de pensamento mais orgânico e não-linear se adeque à lógica científica.

“– Até a Terra tem eixo – lembrou Narizinho. – Um eixão que passa pelos polos.

– Sim – confirmou Dona Benta –, mas é um eixo ideal.
 – De mentira, então? – gritou Emília. – Bolas! Se é de mentira, não existe.
 – Um eixo faz de conta, Emília. O faz de conta não é invenção sua. A ciência também explica muita coisa, tomando como ponto de partida um faz de conta.”
 (LOBATO, 2019, p, 78)

Igualmente moderna é a instituição escolar, que vai aparecer brevemente ao final do livro, quando a mãe de Pedrinho envia uma carta à Dona Benta alertando que as aulas do menino irão recomençar. O fato de que somente Pedrinho, menino da cidade, precisa frequentar a escola durante alguns meses do ano, ao passo que Narizinho está sempre no Sítio com Dona Benta, mostra o quanto o processo de escolarização das infâncias Brasileiras caminhava lentamente. A representação da escola, no entanto, além de breve, é desfavorável, pois nas palavras de Pedrinho, muito pouco se aprende na escola.

“No outro dia Dona Benta recebeu carta de dona Antonica, sua filha, dizendo que as aulas de Pedrinho iam começar e que o mandasse imediatamente.

– Que pena! – suspirou Pedrinho, quando Dona Benta lhe trouxe a notícia. – Anda mamãe muito iludida, pensando que aprendo muita coisa na escola. Puro engano. Tudo quanto sei me foi ensinado por vovó, durante as férias que passo aqui. Só vovó sabe ensinar. Não caceteia, não diz coisas que não entendo. Apesar disso, tenho cada ano, de passar oito meses na escola. Aqui só passo quatro...” (LOBATO, 2019, p. 171)

Lobato parece concordar com Pedrinho que se aprende mais nos serões de Dona Benta do que na instituição escolar. O sítio, nesse sentido, acaba cumprindo ao mesmo tempo o papel de escola e de núcleo familiar, justamente as duas instituições fundamentais para a constituição da ideia moderna de infância. O resultado não é nem uma infância moderna nos moldes europeus nem uma indefinição das fases da vida nos termos medievais – Lobato estabelece uma ideia de infância que só é possível nessa utopia moderna e rural que é o sítio – uma utopia, como já discutimos amplamente, marcadamente excludente de tudo aquilo que escapa do projeto modernizador e racionalista com que sonhava Lobato.

Quando aparece, a marca dos conhecimentos tradicionais que escapa à racionalização da ciência moderna vem acompanhada ora da condescência paternalista, ora de profunda desumanização. Em *Histórias de Tia Nastácia* (1937, 2019), ao descobrir o que significa a palavra “folclore”, Pedrinho se entusiasma com a ideia de acessar os conhecimentos populares através de Tia Nastácia, mas a forma como ele expressa esse desejo é completamente desprovido de empatia e humanidade: “Tia Nastácia é o povo. Tudo que o povo sabe e vai contando, de um para o outro, ela deve saber. Estou com o plano de **espremer Tia Nastácia para tirar o leite do folclore que há nela.**” (LOBATO, 2019, p. 10, grifos meus). Como podemos ver, a linguagem violenta usada por Pedrinho é completamente naturalizada pelos

personagens do sítio quando se trata de Tia Nastácia – os mesmos personagens que se indignam com violências cometidas contra personagens históricos séculos atrás.

Pedrinho continua: “– As negras velhas – disse Pedrinho – são sempre muito sabidas. Mamãe conta de uma que era um verdadeiro dicionário de histórias folclóricas, uma de nome Esméria, que foi escrava de meu avô. Todas as noites ela sentava-se na varanda e desfiava histórias e mais histórias. Quem sabe se Tia Nastácia não é uma segunda tia Esméria?” (ibidem). Aqui podemos ver a representação da figura da mãe preta se repetindo de geração em geração, como descreve Lélia Gonzalez (2020). Como explica a autora, as representações literárias da mãe preta frequentemente são apresentadas de forma a reforçar a ideologia da harmonia e da integração, e essas personagens, quando escritas por autores brancos, nunca parecem cientes da exploração a que estão submetidas. É o caso de Tia Nastácia, que se refere a Dona Benta com verdadeira devoção, mas isso não é um reflexo da realidade brasileira. Além disso, a implicação de que o avô materno de Pedrinho fora proprietário de escravizados tem implicações tenebrosas para a caracterização de Dona Benta – afinal de contas, Antonica, a mãe de Pedrinho, é filha de dela, como vimos ao final dos Serões, o que significa que Esméria fora propriedade do marido dessa senhora que diz tanto reprovar a escravidão e as demais formas de violência.

É importante notar como, a partir do momento em que Tia Nastácia começa a contar suas histórias, ela é imediatamente submetida a uma série de questionamentos e críticas que não apareciam nas sessões narrativas de Dona Benta – quando as crianças a interpelavam, era sempre com uma atitude respeitosa, e se Emília dizia alguma coisa considerada disruptiva era imediatamente silenciada. Aqui, ao contrário, as críticas e reclamações da boneca, que considera a maioria das histórias contadas por Tia Nastácia de qualidade insatisfatória, afirmando que “– Essas histórias folclóricas são bastante bobas”, são ecoadas pelas demais crianças. Mais ainda, a opinião das crianças é validada pela autoridade de Dona Benta, que racionaliza a aversão das crianças às histórias populares e sua preferência pelas aventuras livrescas. Vejamos alguns exemplos:

“Emília ficou a olhar a cara de Narizinho.

– Esta história – disse ela – ainda está mais boba que a outra. Tudo sem pé nem cabeça. Sabe o que me parece? Parece uma história que era de um jeito e foi se alterando de um contador para outro, cada vez mais atrapalhada, isto é, foi perdendo pelo caminho o pé e a cabeça.

– Você tem razão, Emília – disse Dona Benta – As histórias que andam na boca do povo não são como as escritas. As histórias escritas conservam-se sempre as mesmas, porque a escrita fixa a maneira pela qual o autor a compôs. Mas as histórias que correm na boca do povo vão se adulterando com o tempo. Cada pessoa que conta

muda uma coisa, e por fim elas ficam muito diferentes do que eram no começo.” (LOBATO, 2019, p. 23)

E também:

“– Essa sua teima de exigir nas histórias pé e cabeça, Emília, tem sua razão de ser – disse Dona Benta. – As coisas sem pé nem cabeça dão-nos a impressão de monstruosidades, de coisas contra a natureza. Uma história pode ser a mais fantástica possível, mas há de ter pé e cabeça. Você tem razão nessa exigência.” (LOBATO, 2019, p. 43)

Podemos ver com clareza o contraste entre a Emília crítica que tem suas opiniões validadas, neste livro, e a Emília “asneirenta” que é constantemente silenciada no anterior. A principal mudança, naturalmente, é a narradora com quem ela está interagindo – Dona Benta fala de uma posição de prestígio do qual Tia Nastácia não goza. Esse fenômeno foi discutido por Marisa Lajolo (1998), que aponta a disparidade na correlação de forças entre Tia Nastácia e sua audiência e a forma como “Tia Nastácia transfere para o lugar da contadora de histórias a inferioridade sócio cultural da posição (de doméstica) que ocupa no grupo (...)” (LAJOLO, 1998, p. 2). Isso acaba impedindo Tia Nastácia de efetivar o papel de “mãe” através de suas histórias e de disseminar sua cultura e seus conhecimentos para a infância no sítio – a autoridade de Dona Benta faz com que ela seja a responsável por direcionar a interpretação das histórias contadas por Tia Nastácia. Dessa forma, também é suprimido o potencial emancipatório que a transmissão dessas histórias desempenhou historicamente. Outro exemplo pode ser visto a seguir.

“– Que história de contar sete é essa? – perguntou Emília quando a negra chegou ao fim. – Não estou entendendo nada.

– Mas isto não é para entender, Emília – respondeu a negra. – É da história. Foi assim que minha mãe Tiaga me contou o caso da princesa ladrona, que eu passo para diante do jeito que recebi.

– E esta! – exclamou Emília olhando para Dona Benta. – As tais histórias populares andam tão atrapalhadas que as contadeiras contam até o que não entendem. Esses versinhos do fim são a maior bobagem que ainda vi. Ah, meu Deus do céu! Viva Andersen! Viva Carroll!

– Sim – disse Dona Benta. – Nós não podemos exigir do Povo o apuro artístico dos grandes escritores. O povo... Que é o povo? São essas pobres tias velhas, como Nastácia, sem cultura nenhuma, que nem ler sabem e que outra coisa não fazem senão ouvir as histórias de outras criaturas igualmente ignorantes, e passá-las para outros ouvidos, mais adulteradas ainda.”(LOBATO, 2019, p. 27)

Como podemos ver, Dona Benta procura apresentar uma explicação “científica” para o desprezo que as crianças sentem em relação às histórias do folclore, mas acaba apenas justificando uma lógica elitista e posicionando a si mesma e aos seus netos como alguém que está a parte da idéia de “povo”. Isto quer dizer que, na sua visão de mundo, ela e as crianças

do sítio não fazem parte do povo – são uma outra coisa. No entanto, é Dona Benta que explica e interpreta as histórias, rompendo o laço de ancestralidade que une Tia Nastácia a esses saberes que lhe foram transmitidos por sua mãe. E Dona Benta acessa a essas histórias através de coleções como as de Sílvio Romero, que como apontamos no capítulo anterior, era adepto do racismo científico assim como Lobato.

Não irei me debruçar sobre cada um dos inúmeros xingamentos e violências cometidas por Emília contra Tia Nastácia, que abrangem desde as reclamações mencionadas acima sobre a qualidade de suas histórias até ameaças graves como a seguinte “O que vale é que você mesma confessa não ter culpa das idiotices da história, senão eu cortava um pedaço desse beijo...” (LOBATO, 2019, p. 33). Essas injúrias já foram amplamente polemizadas no debate público e o leitor não precisa que eu lhe diga que se tratam de violências injustificáveis sob todos os parâmetros de igualdade racial e dignidade humana. O que quero ressaltar, aqui, é que ao contrário do que é frequentemente sugerido pelos defensores de Lobato é que essas violências não são apenas marca do realismo Lobatiano ou de seu compromisso com a representação fiel da realidade. Pelo contrário, aliás, Lobato constrói sua utopia rural em cima de uma ficção muito pouco verossímil já para os parâmetros da época. Na verdade, as ofensas proferidas por Emília servem a um efeito bastante intencional de desmerecimento dos conhecimentos populares que reforça a idéia de atraso de tudo aquilo que escapa a lógica mecanicista da ciência eurocêntrica, e o fato de que suas opiniões são validadas pela autoridade de Dona Benta confirmam que esses xingamentos estão alinhados com o projeto de modernização excludente defendido por Lobato.

No conjunto das obras analisadas, podemos observar diferentes aspectos deste projeto através da representação que Lobato faz da infância. Por um lado, Narizinho e Pedrinho se colocam como horizonte moral da infância brasileira, como crianças esclarecidas, entusiastas da ciência e do conhecimento. Narizinho, em especial, com sua repulsa a qualquer tipo de violência, demarca o impulso conciliador da utopia Lobatiana, e sua caracterização racial ambígua (Narizinho é descrita, em “História do mundo para as crianças”, ao mesmo tempo como sendo de um “lindo moreninho cor de jambo”(LOBATO, 2020, p. 31) e como tendo características físicas oriundas dos povos mediterrâneos) assim como sua relação afetiva com Tia Nastácia reforçam esse efeito. Em certo sentido, Narizinho é a única *infans* propriamente dita por quem Tia Nastácia é responsável, sendo Emília uma boneca e Pedrinho um menino da cidade. O rapaz, por sua vez, com sua “alma de engenheiro” (Lobato, 2019, p. 82) representa a sede desenvolvimentista e a paixão pelo conhecimento científico que Lobato queria instaurar nas crianças brasileiras. Ao mesmo tempo, seus impulsos belicosos mostram aquilo

que Lobato considerava necessário reprimir para o desenvolvimento da nação – apesar da naturalização da violência racista ao longo de toda a sua obra. Emília, no entanto, ocupa um lugar bastante curioso – a boneca às vezes funciona como um alter-ego do próprio Lobato, dando voz ao que ele gostaria de dizer mais diretamente, mas sua posição na narrativa varia de acordo com a necessidade do projeto educativo do autor. Ela atua fundamentalmente como interlocutora das narradoras adultas de forma a reforçar ou criticar o conteúdo de suas narrativas, e a reação dos demais personagens é a métrica a partir da qual suas manifestações são avaliadas. Em última análise, Lobato está mais comprometido com a defesa de seu projeto de nação do que com a coerência interna da narrativa, e o retrato da infância construído por ele é atravessado pela contradição interna desse mesmo projeto.

Considerações finais

Como discutimos ao longo dos últimos capítulos, o processo de consolidação da ideia moderna de infância, que na Europa ocorreu a partir do século XVII e se prolongou até o período da revolução industrial, no Brasil ainda estava começando nas primeiras décadas do século XX. A acessibilidade da imprensa e do texto escrito, a atitude governamental em relação ao ensino e alfabetização da juventude e a industrialização tardia do país, que por sua vez levou a uma consolidação tardia e incipiente da família nuclear, foram apenas alguns dos elementos que fizeram com que as diferentes experiências da infância no país se desenvolvessem de forma lenta e desigual. É nesse contexto que Monteiro Lobato vai escrever a sua obra infanto-juvenil.

A obra Lobatiana faz parte de uma conjuntura maior de formação da literatura infantil brasileira, e acaba por constituir o marco fundamental deste processo. No entanto, como parte de seu projeto de modernização nacional, que incluía a aniquilação de tudo aquilo que era considerado por ele como arcaico e ultrapassado, incluindo a complexidade e a pluralidade racial e cultural existente em um país que havia acabado de abolir a escravidão, Lobato imprime neste projeto estético-literário um movimento extremamente violento de sobreposição da cultura e do pensamento europeu, livresco e mecanicista, sobre a cultura popular e afro-brasileira, marcadamente oral e mistificante, contribuindo com o processo que hoje denominamos epistemícidio.

No entanto, ao buscar implementar o seu projeto civilizatório, profundamente baseado na premissa de que para educar a nação era preciso letrá-la, Lobato esbarra tanto no limite material dos baixos índices de letramento de um país que ainda não dispunha de um sistema escolar de massas quanto no limite subjetivo da própria experiência da leitura, por natureza inacessível para as crianças. Para superar este entrave, Lobato precisa de um mecanismo que lhe permita emular a situação da oralidade e o dialogismo entre seus narradores personagens e as crianças-modelo que simbolizam os seus projetos para a formação da pátria - é aí que entra em jogo a narrativa em encaixe. Através desse procedimento, a obra passa a incorporar ao menos uma parte do potencial educativo da oralidade em seu caráter coletivo de transmissão do conhecimento.

No entanto, como discutimos no capítulo anterior, esse potencial educativo precisa ser limitado, principalmente no que diz respeito à posição de Tia Nastácia, quando esta assume o papel de narradora. A personagem repete histórias populares que ouviu de sua mãe, remetendo à uma tradição que é ancestral, ainda que incorpore contos de origem portuguesa introduzidos no imaginário popular a partir da colonização. Nesse sentido, ela está muito mais

próxima do que Dona Benta do contador de histórias a que Walter Benjamin se refere em *O Narrador* (1996), ao mesmo tempo que é uma iteração da figura da mãe preta, cuja importância na cultura brasileira é explicada por Lélia Gonzalez (2020). No entanto, um projeto civilizatório baseado em premissas eugenistas como é o de Lobato não pode tolerar a inserção de um ethos afro-brasileiro na psique das infâncias brancas que ele estava procurando educar, de forma que é necessário anular o potencial pedagógico das narrativas apresentadas por Tia Nastácia - seja a partir do desprezo de interlocutores como Emília ou das intervenções explicativas de Dona Benta.

O fato de que é esta última a responsável por mediar a interpretação não só das suas próprias narrativas como também as daquelas contadas pela narradora negra faz com que se estabeleça um princípio de autoridade sobre sua figura que resulta numa assimetria entre as personagens ainda maior do que aquela ocupada pela posição social de ambas. Além de seu papel como proprietária de terras e empregadora de Tia Nastácia, o prestígio de Dona Benta vem de sua função como mediadora do texto escrito, que é colocado na narrativa como sendo inerentemente superior à comunicação oral. E as crianças são as primeiras a notar esse prestígio, afinal de contas, é Narizinho que afirma, em “História do mundo para as crianças”:
“Só vovó sabe, Pedrinho. Vovó é um colosso! Não há o que não saiba.” (LOBATO, 2020, p. 124).

Dona Benta e o Sítio do Picapau Amarelo, além de simbolizarem o Brasil que Lobato queria construir, ocupam o papel tanto da família, ainda que numa configuração não inteiramente tradicional, quanto da escola, instituição cujo formato o autor enxergava criticamente. Como vimos anteriormente, estas foram as duas instituições cujo surgimento mais contribuiu para a formação da ideia moderna de infância. Não parece absurdo presumir, portanto, que nessa utopia rural e moderna que é o sítio, Lobato procurou construir uma representação própria da infância que não correspondia às infâncias brasileiras tanto quanto o Sítio não correspondia ao Brasil. Trata-se de um utopia que, em última instância, não pode estar disponível para todos. Antes, sua concretização exige a eliminação ou a subjugação do elemento popular, não científico (nos moldes do positivismo eurocentrista) e não branco.

O racismo de Monteiro Lobato, que vem sendo discutido constantemente tanto na grande mídia quando nos círculos acadêmicos ao longo dos últimos anos, atravessa sua obra muito além das injúrias raciais explícitas no texto - algo que pode ser particularmente relevante com a entrada da sua obra no domínio público e as tentativas de higienização da dita obra. A própria estrutura narrativa de obras de caráter educativo-pedagógico, com as que foram analisadas neste trabalho, e a apropriação da oralidade como forma de transmissão de

conhecimentos atravessada pela autoridade atribuída à figura de Dona Benta contribuem para a construção de uma utopia da modernidade conservadora que Lobato almejava para o país.

Referências

- ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. 3. ed. LTC, 19 de outubro de 2021. E-book Kindle.
- BAKHTIN, Mikhail. A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: O Contexto de François Rabelais. Tradução de Yara Freteschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.
- BENJAMIN, Walter. O ensino de moral. IN: BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 2a edição. São Paulo: Editora 34, 2009. p. 11-20.
- _____. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. IN: BENJAMIN, WALTER. Magia e técnica, arte e política. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. Obras escolhidas, v. 1, 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- _____. Programa de um teatro infantil proletário. IN: BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 2a edição. São Paulo: Editora 34, 2009. p. 111-120.
- _____. *Rua de mão única*. IN: BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 2a edição. São Paulo: Editora 34, 2009. p. 103-110.
- _____. Uma pedagogia comunista. IN: BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 2a edição. São Paulo: Editora 34, 2009. p. 121-127.
- _____. Velhos brinquedos. IN: BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 2a edição. São Paulo: Editora 34, 2009. p. 81-88.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 15/2010. Orientações para que a Secretaria de Educação do Distrito Federal se abstenha de utilizar material que não se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista. Brasília: MEC, 10 set. de 2010. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN152010.pdf?query=etnico%20racial>. Acesso em 02 abr. 2023
- DEBUS, Eliane Santana Dias. Caçadas de Pedrinho, de Monteiro Lobato e o parecer do CNE: reflexões. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC: CENTRO, CENTROS—ÉTICA, ESTÉTICA. 2011.
- FEDERICI, Silvia. Calibã e a Bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva. Tradução Coletivo Sycorax. 1a edição. São Paulo: Elefante, 2017.
- FERNANDES, Florestan. “O Desenvolvimento como problema nacional”. IN: Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento. 5. ed. rev. São Paulo: Global, 2008.

GANGÓ, Gábor. O Conto de Fadas como Esclarecimento, Cultura e Violência. In: Machado, C. E. J; Machado Jr, R; Vedda, M. Walter Benjamin, Experiência Histórica e Imagens Dialéticas. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 2013.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. Editora Zahar, 2020.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO (IPL). Retratos da leitura no Brasil. 5. ed. Instituto Pró-Livro. 2020. Disponível em: <<http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php>>. Acesso em: 02 abr. 2023.

JUNIOR, Arlindo Ferretti; WESTPHAL, Euler Renato; MEIRA, Roberta Barros. “Acima da América está o sangue”: a eugenia nos escritos de Monteiro Lobato. Revista Maracanan, n. 27, p. 68-93, 2021. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/maracanan/article/view/54221>>. Acesso em 02 abr. 2023.

LAJOLO, Marisa. A figura do negro em Monteiro Lobato. Presença pedagógica, v. 4, n. 23, p. 23-31, 1998.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil brasileira: história e histórias. Nova edição revista e ampliada. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

LOBATO, Monteiro. As Aventuras de Hans Staden. 1927.

_____. Dom Quixote das Crianças. 1936.

_____. História do mundo para as crianças. Ilustrado por Fendy Silva. 1 ed. Jandira, SP: Ciranda Cultural, 2020.

_____. Histórias de Tia Nastácia. Ilustrado por Fendy Silva. 1 ed. Jandira, SP: Ciranda Cultural, 2019.

_____. Serões de Dona Benta. Ilustrado por Fendy Silva. 1 ed. Jandira, SP: Ciranda Cultural, 2019.

_____. O Saci. 1921.

POSTMAN, Neil. O desaparecimento da infância. Tradução de Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

SKIDMORE, THOMAS. “A Criação de um Brasil ‘moderno’: 1870-1910”. IN: Uma História do Brasil. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. “Primeira Guerra Mundial, A Grande Depressão e a Ditadura: 1910-1945”. IN: Uma História do Brasil. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

VEDDA, Miguel. Emancipação Humana e Felicidade Não Disciplinada. Walter Benjamin e a Poética do Conto de Fadas. In: Machado, C. E. J; Machado Jr, R; Vedda, M. Walter Benjamin, Experiência Histórica e Imagens Dialéticas. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 2013.

VIGOSTKI, LEV. S. Imaginação e criatividade na infância. 1. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.