UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – MESTRADO

Fabio Pereira Costa

**O HOMEM DA PENA DE AÇO:** Monteiro Lobato e a articulação da raça na educação republicana

FEIRA DE SANTANA – BA

2016

Fabio Pereira Costa

**O HOMEM DA PENA DE AÇO:** Monteiro Lobato e a articulação da raça na educação republicana

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em História – Mestrado, da Universidade Estadual de Feira de Santana, como exigência para obtenção do título de Mestre em História.

Orientadora: Profª Drª Elciene Rizzato Azevedo

Feira de Santana - BA

2016

# **Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado**

Costa, Fabio Pereira

C872h O homem da pena de aço: Monteiro Lobato e a articulação da raça na educação republicana / Fabio Pereira Costa. – Feira de Santana, 2016.

228f.:il.

Orientadora: Prof. Drª Elciene Rizzato Azevedo.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em História, 2016.

1. História Social - Historiografia. 2. Cultura - Historiografia. 3. Monteiro Lobato, 1882-1948 - Educação . 4. Educação – Aspectos sociais. I. Azevedo, Elciene Rizzato, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 930

Fabio Pereira Costa

**O HOMEM DA PENA DE AÇO:** o editor Monteiro Lobato e os provocadores intelectuais da educação (1918-1930)

A banca examinadora considera esta dissertação adequada como requisito para o processo de conclusão do Curso de Mestrado em História na Universidade Estadual de Feira de Santana.

Feira de Santana, 30 de agosto de 2016.

**\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

Profª. Drª. Elciene Rizzato Azevedo (Orientadora)

[ Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS ]

**\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

Profº Drº Leonardo Affonso de Miranda Pereira (membro)

[ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio ]

**\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

Profª. Drª. Ione Celeste Jesus de Sousa (membro)

[ Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS ]

**\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

Profª. Drª. Gabriela dos Reis Sampaio (suplente)

[ Universidade Federal da Bahia – UFBA ]

**AGRADECIMENTOS**

Difícil terminar algo que sempre me pareceu estar começando, um sentimento constante que me causava a pesquisa. Mais que entregar de fato um trabalho o estudioso é obrigado a admitir a necessidade de reflexão sobre todo um processo vivenciado durante a pesquisa. É sem dúvidas o momento de fechamento de um ciclo compartilhado com “pares e ímpares” (*com o perdão do trocadilho*).

Muitas vezes entre as linhas, capítulos e conclusões do trabalho são enevoadas o investimento de tempo (dias, noites, anos), a problemática revisitada várias vezes, as fontes que insistiam em levar-nos a outros lugares, a preocupação teórica e a espera de que essa de forma perfeita se fundisse em sua proposta de trabalho e vice-versa, os prazos de entrega, relatórios, artigos, disciplinas, puxões de orelhas e afagos da orientadora. O fazer-se de um trabalho historiográfico é sobretudo um desafio, uma responsabilidade, um investimento objetivo e subjetivo, para o meu caso, uma renúncia trabalhosa, mas sem dúvida gratificante e modificadora. Não diferente, se ao final a fadiga bate à porta, para quem acompanha o processo de feitura de uma dissertação a ansiedade e o cansaço são evidentes, a esses que acompanharam meus solitários momentos de estudo devo de algum modo meus agradecimentos.

Por se dispor a pesquisar um letrado paulista essa pesquisa foi desenvolvida parte na Bahia e em São Paulo, em consequência disso, obtive uma experiência incrível proporcionada pelo (re)conhecimento de pessoas e lugares especiais que sempre levarei comigo. Em cada, “*ah,* *olha, é o pesquisador baiano do Lobatão!”,* constituíram-se relações de respeito, afeto e ambientes acolhedores. Tais locais me prestaram tempo, fontes e indicações fundamentais para o meu resultado final. Dos acervos e bibliotecas visitados, agradeço a Arlene Garcia do Instituto de Estudos Educacionais Sud Mennucci, pertencente ao Centro de Professorado Paulista da Vila Mariana, que me auxiliou na coleta de fontes da *Revista da Sociedade de Educação* e, pelos préstimos posteriores em momentos de distância e dúvidas. A Biblioteca e Arquivo Monteiro Lobato sem dúvidas é um dos locais mais especiais pela sua subjetividade, local frequentado pelo próprio Monteiro Lobato, dediquei vários momentos de visitação e conversas calorosas com os amigos curadores do acervo. A maior parte de minhas fontes são provenientes desse arquivo e por isso tenho enormes dívidas com Oiram Antonini e Nelson Somma Junior, sempre solícitos me foram essenciais no rastreio de fontes, nas várias indicações de textos, nas indicações de sebos paulistanos legais, nas buscas na Biblioteca Mário de Andrade, nas insistências pelas idas a Sé para conhecer a centenária Santa Teresa e sua coxinhas (*risos*) e, não menos importante, com as estimulantes conversas sobre Lobato pelas ruas da Vila Buarque.

Na UNICAMP, agradeço aos funcionários da Biblioteca do IFCH e ao Centro de Documentação Alexandre Eulálio (CEDAE) nas figuras de Cleonice Aparecida Moreira e Cristiano Diniz, meu primeiro arquivo de fato e onde fui prestimosamente acolhido na Unicamp. Dos agradecimentos da USP fica registrada a baita saudade dos lugares e das pessoas que pude conhecer. Agradeço aos funcionários do IEB e da biblioteca da FFLCH. Na faculdade de Educação da USP encontrei um dos seres mais gentis e divertidos, Rose Cruz, nossas buscas no gigante acervo escolar eram tardes de conversas alegres sobre como a vida de pesquisador pode ser divertida e interessante. Recorri à USP algumas vezes, mas na última ganhei um amigo que trocou suas férias de verão por tardes nada tropicais de leituras comigo na biblioteca da FFLCH. Mauricio Tassoni foi meu guia de passeios na FAU, de tardes de café na ECA e no “quebra-galhaço” dos empréstimos de livros nas bibliotecas. Obrigado pelo cuidado, paciência e amizade!

No Rio de Janeiro, sou grato a Joice e Renan do CPDOC-FGV com a ajuda nos documentos dos escolanovistas. Na Bahia, registro aqui meu agradecimento aos funcionários da Biblioteca Central Julieta Carteado (UEFS), as permutas sem dúvida são “a alma do negócio!” (*risos*). Outra grande figura que foi a informação, o socorro e a atenção em pessoa durante todo o processo foi Julival Cruz, secretário do PPGH-UEFS, sujeito paciente e engraçado, obrigado por tudo! Aos meus amigos historiadores serei eternamente grato pelas ajudas, conselhos, leituras e afeto. Aos da seleção, projeto e caminhos, agradeço a Diego Carvalho, Carolina Costa, Jacson Lopes e Fernanda Dias, esta última ledora de todos meus resumos, psicóloga das horas de ansiedade quanto a fontes, prazos e expectativas de pesquisa e vida. Aos artistas da vida Fabrício e Pablo, agradeço a esses meus amigos o abraço apertado e as conversas amigas que amenizaram o trabalhoso e longo processo. Dos colegas de linha do mestrado fica-me a lembrança da solidariedade e do compartilhamento de momentos especiais como as aulas, os almoços e jantares, as viagens de ANPUH, as discussões de textos que extrapolavam a própria aula e terminavam em um local qualquer pelo *campus* ou em uma mesa de bar. À Lina, Juliano e Claudia é dada uma parte especial na minha memória acadêmica.

Agradeço aos membros da minha banca de qualificação o Prof. Dr. Leonardo Affonso de Miranda Pereira e a Profª. Drª. Ione Celeste Jesus de Sousa pela leitura criteriosa, generosa e carinhosa. Suas sugestões e indicações foram essenciais à versão final do texto e à medida que pude incorporei-as. A Profª. Drª. Elciene Rizzato Azevedo, minha orientadora, agradeço as várias leituras das versões desse trabalho, ao seu comprometimento com meu projeto e o cuidado na orientação. Acompanhando-me desde a graduação, sempre se revelou paciente, ouvinte de primeira e muito flexível. A cada dia suas atitudes só confirmavam o apreço e admiração que lhe tenho como profissional, muito obrigado por tudo! Igualmente agradeço a FAPESB que financiou a pesquisa desde o início. Sem a concessão da bolsa o trabalho acadêmico não poderia ter sido realizado de modo tão satisfatório. Outra instituição, mas essa nunca falha, não tem burocracias e não atrasa, é a família. Sempre leal aos anseios e dispêndios foi verdadeiramente meu esteio na empreitada mestrado.

A Mia, que já não é só amiga, mas também família, é um dos agradecimentos mais difíceis e importantes porque se esse trabalho existe é graças ao seu incentivo e por ter segurado as barras da vida. Durante todo o período desse estudo contei com sua companhia, paciência e cuidado. Tal desvelo se materializava na comida quente, na conversa amiga, na leitura de originais, na paciência em me ouvir falar de assuntos muitas vezes não tão interessantes a uma economista, no cuidado e aturo em momentos difíceis, em todos eles sempre estive contando com seu suporte para que eu pudesse me dedicar exclusivamente às minhas tarefas acadêmicas. Um trabalho acadêmico, por suas demandas, pode muitas vezes com sua força deixar muitas pessoas pelo caminho, mas uma amizade verdadeira como a nossa será sempre mais forte que as tempestades da vida. Obrigado pelo companheirismo e por acreditar em meus sonhos!

A minha mãe Sandira e meu padrastro Uelison agradeço pelo apoio financeiro, afetivo e a confiança depositada na minha capacidade de estudo, muito obrigado! Agradeço aos meus tios Reginaldo Carlos e Ana pelo acolhimento durante o último ano de mestrado. Sem dúvida sem a ajuda de vocês durante esse 1 ano de muita paciência, doação e carinho, as coisas seriam bem difíceis. Obrigado por tudo! Não posso esquecer a turma do “*acaba quando esse mestrado? Já entregou tudo? Ainda está corrigindo isso? E você vai fazer o que agora?”* que mesmo sem entender minhas escolhas e silêncios sempre acreditaram em mim, os meus irmãos Milka e Gustavo, as tias historiadoras Salete e Kedma, os primos Camila, Ricardo e Carla e, o meu pai que por diversas vezes me recebeu nas temporadas em São Paulo. Por fim, agradeço a Deus pela luz, pela dádiva e sustento.

Existe uma citação de Walter Benjamin que diz: “*Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram?”.* Se como é propostoapenas algumas dessas pessoas às quais eu aqui agradeci puderem reconhecer e se reconhecer de algum modo na escrita da história, ou seja, se perceber e questionar a história das *muitas* histórias a partir desta leitura, todo esforço empreendido até aqui terá valido a pena. Afinal, que sentido faria ter tanta história para contar e recontar sem bons e curiosos ouvidos?

*Bahia, inverno de 2016.*

“Não há bussola para o escritor que não se vende nem se aluga”.

Monteiro Lobato

**RESUMO**

Nos últimos decênios do século XIX e início do século XX uma gama de intelectuais acreditavam que saberes técnicos como a medicina, a engenharia e a educação apontavam saídas para os problemas raciais do Brasil. Um nome relevante nesse cenário é o do letrado José (Bento) Monteiro Lobato (1882-1948) que durante as primeiras décadas do século XX articulou intelectuais interessados em viabilizar os temas da infância e da educação, permeados pelo debate racial, na *Revista do Brasil* (1918-1925), na *Revista da Sociedade de Educação* (1923-1924) e, de maneira peculiar, em sua própria literatura. Então, com o sentido de conceder esclarecimentos a essa faceta da trajetória de Monteiro Lobato pontua-se a problemática histórica: qual o papel do escritor e editor Monteiro Lobato no processo de viabilização dos textos e intelectuais que propalaram um projeto de educação republicana que estava assentada na discussão racial? O intuito deste trabalho foi, por meio da tônica da História Social da Cultura, discutir no contexto do processo histórico republicano brasileiro as interlocuções sociais, a discussão sobre a cultura e o povo, tomando a experiência dos letrados e das identidades sociais construídas e performadas. O estudo revelou uma participação preponderante de Lobato na organização dos articulistas da educação nos periódicos em que esteve sob seu comando e na maneira em que tal discussão esteve presente em sua literatura.

Palavras-Chave: Monteiro Lobato. Cultura. Raça. Educação. Sociedade.

**ABSTRACT**

In the last decades of the nineteenth century and in the beginning of the twentieth century, a range of intellectuals believed that technical knowledge such as medicine, engineering and education pointed outputs for the racial problems in Brazil. A relevant name in this scenario is the scholar José (Bento) Monteiro Lobato (1882-1948) who during the first decades of the twentieth century joined intellectuals interested in enabling the issues from childhood and education, permeated by racial debates, on *Revista do Brasil* (1918-1925), on *Revista da Sociedade de Educação* (1923-1924) and, in a peculiar way, in his own literature. Then, in order to clarify this facet of Lobato’s trajectory, it is pointed out the historical issue: what is the role of the writer and editor Monteiro Lobato towards the process of providing texts and intellectuals who disseminated a republican educational project, which was based on the racial discussions? The aim of this paper was, through Culture of Social History, to reassemble on the context of the Brazilian republican historical process the social interlocutions, the debate about culture and people, using the experiences from the scholars and the social identities built and performed. The study revealed a preponderant participation of Lobato on the educational writers’ organization on the periodicals, which were under his command, and in the way such discussion was present in his literature.

Keywords: Monteiro Lobato. Culture. Race. Education. Society.

**LISTA DE FOTOGRAFIAS**

Fotografia 1 - Colégio Paulista de Taubaté, Monteiro ............................................................ 31

Fotografia 2 - Os companheiros de Minarete .......................................................................... 42

Fotografia 3 - Monteiro Lobato visita escola em Buenos Aires ........................................... 213

Fotografia 4 – Monteiro Lobato e as autoridades escolares .................................................. 213

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

LNSP Liga Nacionalista de São Paulo

RB Revista do Brasil

RSE Revista da Sociedade de Educação

EERB Empresa Editora Revista do Brasil

OESP Jornal O Estado de São Paulo

**SUMÁRIO**

**INTRODUÇÃO** …................................................................................................................. 13

**Capítulo 1: Espingarda sim, mas... e a pólvora? O letrado, o ensino e o edifício da nação** .................................................................................................................................................. 26

1.1: Dos garatujos às surpresas da juventude ............................................................................ 29

1.2: Dissolvente como o sabão ................................................................................................. 41

1.3: Do anátema a requalificação do caboclo ........................................................................... 57

1.4: Quem nasce pra dez réis não chega a vintém: a pucela educação republicana ................. 67

1.5: Forte como um carvalho robusto e frondoso ..................................................................... 70

1.6: O cata-vento da educação: o soprar dos intelectuais reformistas ...................................... 75

**Capítulo 2: Os periódicos da nação - Monteiro Lobato e os articulistas da educação** .................................................................................................................................................. 87

2.1: A cultura cívica: dois periódicos e a subscrição lobatiana ................................................ 88

2.2: A *Revista do Brasil* e os defeitos raciais e do ensino popular ........................................... 96

2.3: Lobato à frente dos articulistas da educação científica pela regeneração nacional .......... 111

2.4: A medicalização da infância pela escola: a higiene primária ........................................... 122

2.5: O dispositivo corporal e o florescimento dos *bem-nascidos* ............................................ 129

2.6: Bibliografo da educação: algumas notas didáticas .......................................................... 138

2.7: A boa casa de livros: da *Empresa Editora Revista do Brasil* a *Monteiro Lobato & Cia* ................................................................................................................................................ 143

**Capítulo 3: De articulador a pedagogo - a ciência de Lobato e os caminhos da escola ativa** ................................................................................................................................................ 149

3.1: Miss Jane ou Lobato? As chaves para as lições de eugenia ............................................. 150

3.2: As explicativas de Mr. Slang e seu Brasil pitoresco ........................................................ 171

3.3: Uma educação de Lindbergh: Lobato e a “legitimação” da escolarização ativa .............. 176

3.4: Lobato e a causa dos manifestantes ................................................................................. 183

3.5: A doméstica Biblioteca Pedagógica e seus novos e modernos ares internacionais ......... 188

3.6: Das lutas e dos dias de glória: o perpétuo educador brasileiro ......................................... 209

**CONSIDERAÇÕES FINAIS** .............................................................................................. 216

**REFERÊNCIAS** ................................................................................................................... 218

**INTRODUÇÃO**

Dona Benta a enxugar os olhos chorosos e o Visconde de Sabugosa refletindo o que deveria fazer um filósofo diante da morte. Pedrinho e Narizinho a soluçar pelos cantos. Tia Nastácia, ao mesmo tempo que usava a ponta do avental para secar suas lágrimas, tentava acalentar a Emília que se encontrava em estado de aflição. Estava o Sítio do Picapau Amarelo de luto com a partida de Monteiro Lobato em julho de 1948. Fictício cenário de consternação é criação do acadêmico Francisco Pati, representante da Academia Paulista de Letras, em ocasião da cerimônia fúnebre do escritor Monteiro Lobato, que teve seu ataúde conduzido a pé da Biblioteca Municipal até o Cemitério da Consolação por uma multidão de pessoas.[[1]](#footnote-1)

Completando o retrato choroso do Sítio, o acadêmico fez um discurso definindo grandiosamente o autor ao mesmo tempo em que ressaltava sua importância para a infância brasileira:

O “Sítio” de dona Benta não é só um pedaço de terra; é, principalmente, um pedaço de vida. Dentro dele está a nossa infância. Ele é a nossa infância. Tiveste a felicidade criar, com a imaginação um grande pequeno mundo, - o mundo da curiosidade infantil.[[2]](#footnote-2)

Francisco Pati também caracterizara Lobato como um homem de coragem cívica e de observações políticas que, para ele, eram “epitáfios de bronze”. Atribuiu ao falecido escritor o poder reivindicador das tradições brasileiras, da geografia e da história e do “direito de encher a imaginação das crianças no momento em que elas se libertavam dos instintos já que ainda não tinham recebido a visita da inteligência”.[[3]](#footnote-3) O mais interessante é que por mais que a fala possa soar como um dos muitos falatórios fúnebres, esse mesmo posicionamento é assumido pelo escritor Afonso Schmidt, jornalista e escritor que veiculava e comentava o discurso da morte de Lobato na *Revista da Academia Paulista de Letras*, portanto, uma dedicatória e elegia oficial a fim de imprimir memória aos feitos do criador do Jeca Tatu.[[4]](#footnote-4)

Aquilo que Afonso Schmidt destacava do legado de Lobato era justamente a relevância da lealdade cívica do autor, que teria se valido de seu expediente literário para atuar em favor das crianças do Brasil. Schmidt, naquela ocasião em 1948, inclusive fez questão de mencionar a relação entre infância e educação na herança literária lobatiana.

A última geração, essa que anda pela rua 15 de Novembro, com a pasta debaixo do braço, intimando de prática e eficiência, foi educada por Dona Benta, brincou com “*Narizinho Arrebitado*”, nas maravilhosas ilustrações do Voltolino. Pode-se dizer, sem exagero, que Monteiro Lobato, a par de seus contos e romances, criou a nossa literatura infantil. A nossa não. A literatura infantil da América Latina.

Assim, somadas as falas de Pati e Schmidt vemos um Lobato que adentrou o “mundo da curiosidade infantil”, “reivindicador das tradições brasileiras, da geografia e a história” e “do direito de encher a imaginação das crianças no momento em que elas se libertavam dos instintos já que ainda não tinham recebido a visita da inteligência”, mais que isso, os escritos de Lobato eram tomados literalmente como sinônimo da “nossa infância”.

Mas quem de fato fora Monteiro Lobato e porque essa preocupação com a infância que o fez enveredar, como veremos, pelos áridos debates e teorias sobre a educação no Brasil? Ao estudar sua trajetória percebemos que suas intenções iam um pouco mais além que a produção de livros para o divertimento e deleite da imaginação infantil. Como veremos nas páginas a seguir, o paulista José (Bento) Monteiro Lobato (1882-1948) foi um importante letrado[[5]](#footnote-5) que procurou pensar a identidade nacional, viabilizando projetos políticos e sociais por meio da articulação de intelectuais e textos interessados em fomentar no país modelos sociais de civilidade. A interlocução com os intelectuais comprometidos com a educação aconteceu em momentos de afinação em relação aos princípios da ciência e do progresso que tomavam modelos estrangeiros como ponto de partida das análises sobre os problemas que acreditavam acometer e impedir o progresso da nação brasileira, como o atraso cultural e a mestiçagem de seu povo. Em face dessa situação, Monteiro Lobato a frente de periódicos de relevância como a *Revista do Brasil* e a *Revista da Sociedade de Educação*, durante a Primeira República cuidou em organizar o debate e intelectuais interessados em dispor o problema da composição racial e o progresso e desenvolvimento cultural e social do Brasil, apresentando a instrução como uma possível solução. Assim, foi próxima a relação de Lobato com figuras do debate educacional como Antônio Sampaio Dória, Oscar Thompson, Carlos da Silveira, João Kopke, Afonso Arinos, Mário Pinto Serva e outros, que acreditavam na importação de padrões de civilidade estrangeiros e no potencial da educação como um método de intervenção social em prol de tais modelos importados e adaptados *a la brasileira*.

Ainda na ação articuladora engendrada por Lobato, que nos interessa muito, vemos que essa foi uma atividade muito importante que o próprio autor procurou em cartas pessoais legitimar. O posto de seletor e articulador era algo que o escritor demandou energias e intentou assenhorear-se. Em carta redigida pelo letrado de 1904, remetida ao seu colega de república universitária, Lino Moreira, o autor demonstra ainda em vésperas de sua formatura em Direito, uma defesa em causa própria tentando demonstrar como ele era diferente dos colegas que estavam se bacharelando. Lobato afirmava que, enquanto os outros formandos valorizavam a retórica e, quando se propunham a serem diferentes, se entremeavam no mundo filosófico não se fazendo entender por seus interlocutores, ele estava em mundo oposto. Para o escritor existiam dois tipos de homem, um que podia ser caracterizado como um “corcel fogoso da Insatisfação”, a exemplo de seus colegas de formatura, que fazia uso de caracteres “turbilhonantemente caóticos, sacudidos de espasmos” da linguagem filosófica, e o outro, que mais se assemelhava a ele, um cavalo domado que fazia uso de “letras mansazinhas, calmas, em rebanho disciplinado, obediente às ordens da pauta”.[[6]](#footnote-6)

O filosofo é o falador sem talento; o orador é o talento falador; um só tem aridez; o outro um pedante; num, o fogo de vista; noutro, um Saara com pretensões a Canaã. O meu homem, Lino, nem é um, nem outro; é, como já te disse, o que não fala, o mudo, o que inventa papel e a pena de aço e o gás e a tinta roxa, e o correio; é a esses, e não aos que amontoam *words*.[[7]](#footnote-7)

Dessa forma, por meio da carta, além de se auto conferir um talento pleiteava o reconhecimento deste. Entende-se pela leitura da carta que para ele pouco adiantava deter talentos se não se fizesse entendível ao público ou se não possuísse o traquejo político da divulgação. Os meios, a divulgação, a distribuição, eram o verdadeiro caminho para a aclamação. Então, diz o escritor, que assim como o papel que servia para a escrita, como o gás que iluminava, a tinta que servia de material, o correio que fazia a logística dos escritos e a pena de aço, que é usada em ocasiões especiais para advertir, enunciar e outorgar, se imprima o articulador Lobato. Implicitamente, mas de modo consciente, essa ideia de vanguarda é um eco presente através do discurso da criação, promoção e inventividade, colocada nas falas de Afonso Schmidt e Francisco Pati, inclusive algo a ser ponderado a medida que o próprio autor se posiciona diante do ofício em suas cartas, que se constituem verdadeira memória da sua trajetória intelectual.

Igualmente, duvidar de qualquer senda da trajetória de Monteiro Lobato leva-nos a uma grande seara de estudos que abordaram o autor em seus mais diversos aspectos. Uma parcela significativa de trabalhos que consideram Lobato como objeto de estudo ou sua literatura é proveniente do campo das Letras e da História Literária. Essas pesquisas recortam Lobato como objeto e utilizam as mais variadas técnicas de análise do discurso e o domínio da História da Literatura, preocupando-se em evidenciar os sentidos das obras do autor ressaltadas na crítica literária e na História do Livro e da Leitura no Brasil.

O Instituo de Estudos da Linguagem – IEL (Unicamp) é responsável por viabilizar grande parte dessa produção acadêmica que privilegia a História da literatura e do livro no Brasil. Tais trabalhos são positivos para pensar a leitura no Brasil, sobretudo a obra infantil de Monteiro Lobato, dando conta da idealização, produção e circulação dos exemplares literários e didáticos infantis produzidos pelo autor. Tais pesquisas são encabeçadas por Marisa Lajolo, que vem fomentando debates na área da teoria e crítica literária possibilitando o alargamento das pesquisas em torno de todo o arcabouço literário de Monteiro Lobato.[[8]](#footnote-8) Ainda, articulada ao Programa de Pós-Graduação em Teoria e História Literária do Instituto de Estudos da Linguagem – IEL (Unicamp), linha de Literatura Comparada, Lajolo orientou dissertações e teses de doutoramento no grupo de estudos “*Monteiro Lobato [1882-1948] e outros modernismos brasileiros*”. Dentre estes se destacam os trabalhos realizados por Tâmara Maria Costa e Silva Nogueira de Abreu,[[9]](#footnote-9) Carla Cilza Bignotto[[10]](#footnote-10) e Emerson Tin.[[11]](#footnote-11) A linha de pesquisa do programa de pós-graduação do IEL ainda viabilizou a construção de outros dois importantes trabalhos. Elenca-se a tese “*São Paulo - Buenos Aires: a trajetória de Monteiro Lobato na Argentina*”, de Thaís de Mattos Albieri,[[12]](#footnote-12) também orientada por Marisa Lajolo, e a tese “*Entre livros e leituras: um estudo de cartas de leitores*” de Raquel Afonso da Silva.[[13]](#footnote-13) O grupo de estudos do IEL (Unicamp), associado à outras inciativas de análises acadêmicas sobre Lobato, feitas por estudiosos coordenados por João Luís Ceccantini,[[14]](#footnote-14) professor da Universidade Júlio de Mesquita Filho – UNESP (Assis), resultou em duas coletâneas de artigos chamadas “*Monteiro Lobato, livro a livro: obra infantil*” e outra de título quase que homônimo só que voltada à produção adulta do autor,[[15]](#footnote-15) ambas tratam sobre as formas de apropriação, renovação da linguagem, materialidade do texto e dialética entre realidade e ficção nas obras de Monteiro Lobato. Os capítulos trazem breves discussões sobre linguagens, imagens, ilustrações e práticas editorias de Monteiro Lobato, apresentando o percurso de cada obra infantil editada, desde seu projeto inicial às suas edições finais. Segundo os organizadores (Lajolo e Ceccantini) os estudos visam contribuir, mais uma vez, com a História da Leitura no Brasil de Monteiro Lobato. As análises se pautam nas fontes depositadas no Centro de Documentação Alexandre Eulálio – CEDAE (Unicamp), na Biblioteca Infantil Monteiro Lobato (SP) e no Instituto de Estudos Brasileiros – IEB (USP).

Fora do circuito Unicamp – Unesp há três expressivos trabalhos. O primeiro deles se baseia na análise da semiótica das obras infantis de Lobato, de autoria de Lutiane Marques Silva,[[16]](#footnote-16) em que o letrólogo explora a relação entre o pensamento de Lobato e a influência dialógica de suas obras com o público infantil. Igualmente, a pedagoga Luciana Nunes no artigo “*A literatura infantil de Monteiro Lobato e o ideário escolanovista*”,[[17]](#footnote-17) realiza uma análise dos personagens na obra de Monteiro Lobato, baseada no livro “*Educação Progressiva*” (1934) de Anísio Teixeira e da correspondência trocada entre esses autores. A autora mostra as interfaces entre a literatura infantil lobatiana e a expressão filosófica da educação do movimento escolanovista. Ainda no campo da linguagem encontramos o trabalho “*Monteiro Lobato: o leitor*”,[[18]](#footnote-18) da autora Camila Spanoli, que traça um panorama das possíveis leituras feitas por Lobato por meio das referências nas epístolas contidas no livro “*A Barca de Gleyre*” (1943). Com seu estudo, a filósofa evidencia os autores que Lobato se interessou, de que forma ele discutia a literatura com Godofredo Rangel, quais eram as suas referências literárias (presentes nas suas cartas), e quais os diálogos entre leitura e a escrita do autor.

No âmbito das produções historiográficas que investigam Monteiro Lobato, sua trajetória e contexto social, elencam-se nomes como Vanessa Xavier, André Luís Viera de Campos, Paula Habib e Márcia Regina Capelari Naxara. Em “*Os brasis de Monteiro Lobato: de Jeca Tatu ao desencantamento*”,[[19]](#footnote-19) Vanessa Xavier explora como a questão do progresso foi assumindo diferentes formas a partir de três fases do personagem Jeca Tatu, discutindo a questão sanitária, racial, de identidade nacional até ao descontentamento do literato com o progresso e a modernidade. Xavier utiliza como fonte os artigos da *Revista do Brasil* e obras literárias do autor. Já o livro do historiador André Luís Vieira de Campos, “*A República do Picapau Amarelo: uma leitura de Monteiro Lobato*”,[[20]](#footnote-20) procura recuperar o pensamento político do autor, com base na sua crítica ao atraso do país e nas suas propostas para alavancar o progresso da sociedade. A releitura da obra de Lobato feita pelo autor evidencia um projeto lobatiano de natureza hegemônica burguesa e que não se concretizou, sendo vencido por um corporativismo autoritário que o Estado Novo concebeu e implantou.

Mais dois trabalhos do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp devem ser lembrados, o primeiro é a dissertação de Paula Habib ““*Eis o mundo encantado que Monteiro Lobato criou”: raça, eugenia e nação*”,[[21]](#footnote-21) que discute a vida e obra de Monteiro Lobato percebendo os diálogos do autor com as teorias raciais e a Eugenia. Segundo Habib, o autor participou e divulgou um projeto de intervenção social, que para ela, em um sentido amplo, vinculava-se à regeneração nacional. Habib coloca a raça e a Eugenia como cerne da questão e a partir disso traça a atuação de Lobato frente às campanhas higienistas e sanitárias, ao fazer isso, desdobra a relação do literato com os cientistas, médicos, ligas e instituições científicas da época. Em “*Estrangeiro em sua própria terra: representações do brasileiro – 1870/1920*”,[[22]](#footnote-22) Márcia Naxara evidencia as representações que se formularam a respeito da população brasileira entre o final do século XIX e o início do século XX, estas realizadas a partir de necessidades imediatas de construções culturais. Naquele período uma elite proprietária frente aos seus interesses econômicos fomentou o surgimento de uma sensibilidade para pensar a sociedade e a cultura brasileira em sintonia como a ciência e o progresso. Para os elitizados o país era despossuído de povo, sem uma identidade definida. Com essa premissa a autora passa pelos principais nomes intelectuais brasileiros que se propuseram a pensar esse “povo”, averiguando o discurso de representação de Silvio Romero, Euclides da Cunha e os regionalistas como, Cornélio Pires, Valdomiro Silveira e Monteiro Lobato.

Longe de desautorizar tais trabalhos citados, mas sim, com o intuito de dialogar com os mesmos, para aprofundar aspectos concernentes a vida do autor em questão, percebe-se uma lacuna importante no que se refere a análise historiográfica ante ao tema da educação que está entremeada na vida intelectual de Monteiro Lobato. Os trabalhos desenvolvidos pelo IEL, por exemplo, possuem uma contribuição inequívoca no que se refere a análise e crítica do escopo literário do autor, entretanto, algumas análises deixam truncados sujeitos e igualam os processos históricos, no sentido de que tais trabalhos acabam por não trazer Lobato e sua obra dentro de uma ampla rede de interlocução social, se preocupando apenas em focar nos livros. Mesmo os trabalhos que utilizam Robert Darnton como uma baliza teórica para pensar as questões da emissão das ideias acabam por derrapar no processo de reconstituição das interlocuções sociais que são perpassadas pela ideia de movimento e tensão. Aos estudos historiográficos a dívida que permanece é justamente no aspecto educacional que foi deixado de lado, inclusive no processo estruturado de divulgação das questões raciais por vias da educação. Comumente, em tais investigações da história, muito se argumenta sobre nação, raça, Eugenia e identidade nacional, ou cai-se na exaustão das análises da literatura lobatiana, dos recursos de construções de personagens, de ideários presentes nas obras, ou se fala de educação escolanovista como influência para Lobato, porém, os estudos ficam na superfície da discussão quando a questão é a ampla rede de interlocução estabelecida por Lobato com intelectuais que, durante toda a Primeira República estavam, como ele, participando ativamente dos debates sobre a importância da educação e da infância e formulando projetos a partir dessa constatação capazes de intervir na construção da nação republicana.

Ou seja, se trata de expor o literato no seu contexto, revelando que ele fez parte de um tecido social que pensava a cultura e a sociedade de sua época e que ao mesmo tempo atuava na formação de uma opinião pública e na elaboração de políticas de instrução. Além disso, é preciso situar a ação de Lobato e intelectuais da educação no seu devido tempo, pois, diferente do que muitos trabalhos pontuam, a discussão a respeito de como se deveria forjar os instrumentos de instrução do povo na nova república já era realizada desde o final do século XIX e muito debatida nas duas primeiras décadas do século XX, em oposição ao rótulo de que a Escola Nova foi a grande propagadora do debate sobre o assunto entre os intelectuais.

Outro ponto de crítica que se coloca aos trabalhos históricos citados é que estes levam em consideração a formulação de projetos nacionais, mas é ausente a ação do fazer-se desses projetos na dimensão justamente dos debates da educação. É como se os conceitos, Eugenia, raça, ou nação, pairassem sobre todas as coisas e não estivessem de fato pautando as ações desses intelectuais nesse processo. Explana-se as propostas e soluções para o progresso do país a partir da crítica nacional elaborada pelos intelectuais, o que é algo importantíssimo, mas acabam não mostrando com acontece de fato a organização destes intelectuais e a difusão das ideias em torno da questão da educação formal como instrumento de intervenção social. Concorda-se com os historiadores que os paradigmas científicos permearam o despertar, a discussão e o refletir sobre as identidades construtivas da então nascente República brasileira. Todavia, por mais que a ciência ditasse novos padrões e modelos sociais tais postulados intelectuais e institucionais só atingiam a população por meio da intermediação educativa. Novamente nos perguntamos como isso ocorria? Durante o levantamento bibliográfico elaborado, preocupação parcialmente semelhante apenas foi constatada na tese da letróloga Tâmara Abreu, que ao abordar os consensos e discordâncias dos intelectuais que pensavam a educação e que estavam em torno da *Revista do Brasil*, no período em que ela estava sob a direção de Monteiro Lobato, afirma:

Naturalmente esses homens não tinham a mesma compreensão acerca das questões educacionais, nem os mesmos objetivos quando travavam suas disputas pelas tomadas de decisão sobre os rumos da educação brasileira. Embora o assunto mereça atenção e seja abordado em nosso estudo, as divergências e embates no campo educacional são um capítulo extenso desta história e constituem objeto de tese de outros pesquisadores.[[23]](#footnote-23)

Posterior a essa passagem em nenhum outro trecho do trabalho de Abreu ela diz quais são esses trabalhos, nem os indica em sua bibliografia comentada e nem se detêm em uma análise acurada desses embates. Percebam que um pontuamento sobre a questão foi levantado. Mas o que dizem os historiadores e a historiografia?

Visando se debruçar sobre como Monteiro Lobato interveio no debate a respeito dos caminhos que a educação deveria seguir no Brasil republicano, questão marginalizada pela historiografia, pontuamos algumas questões ao longo da investigação: o que pensava Lobato sobre educação e como se envolveu nesse debate? Nesse sentido, o trabalho se esforça em responder como as teorias científicas em torno do “problema da raça”, vigentes à época, foram compartilhadas por Lobato e outros intelectuais de seu círculo livresco, incorporadas e acionadas no projeto de educação que defendiam. Adverte-se que o intuito deste trabalho é pensar a cultura e o povo brasileiro sob os interstícios da raça e dos projetos e políticas de educação. A pesquisa propõe, por meio da tônica da História Social da Cultura, remontar no contexto do processo histórico republicano brasileiro as interlocuções sociais, a discussão sobre a cultura e povo brasileiro, por meio da experiência e trajetória dos intelectuais e das identidades construídas e performadas.

Partindo da percepção do envolvimento de Lobato com os principais articulistas da educação do início do século XX, pretendeu-se aprofundar o diálogo em torno da articulação dos ideais raciais viabilizados na educação a partir do próprio escritor. Igualmente, a partir de Micael Herschmann, sabemos que na transição do século XIX para o século XX um projeto/ paradigma moderno se configurou e veio a se definir nos anos 1920 e 1930. Nesse contexto, tal modernidade foi entendida como um conjunto de procedimentos, hábitos institucionalizados de questões problemas - não necessariamente conscientes pelos indivíduos – capazes de orientar e mobilizar uma época ou uma geração. A abolição da escravidão e a proclamação da República possibilitaram novas articulações para locais e discursos que buscaram em um conjunto de ideias respostas às demandas de uma sociedade urbano-industrial que se delineara naquele período.[[24]](#footnote-24)

O novo conjunto de ideias propôs um discurso modernizante que desprendesse o país de um passado rural-colonial, a ordem era “civilizar”, ficando em paralelo com moldes sociais europeus no tocante a seu cotidiano, instituições, economia e ideias liberais. E o que seria civilizar? Civilização ou civilidade é notoriamente associado a uma ampla multiplicidade de fatos que podem abarcar desde nível técnico ao hábito corriqueiro, sendo difícil, portanto, tentar classificar de forma cartesiana tal conceito. Para Norbert Elias, civilização pode se referir

(...) ao nível da tecnologia, ao tipo de maneiras, ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, às ideias religiosas e aos costumes. Pode se referir ao tipo de habitações ou à maneira como homens e mulheres vivem juntos, à forma de punição determinada pelo judiciário ou ao modo como são preparados os alimentos. Rigorosamente falando, nada há que não possa ser feito de forma “civilizada” ou “incivilizada”.[[25]](#footnote-25)

Entendendo essa civilidade é comum vê-la, como foi citado inicialmente, imbuída em um quadro de reordenamento social. Logicamente, seria tolice afirmar que não houve uma pretensão ao se fundar a República de se construir um país moderno em amplos sentidos. Contudo, como apreende Rinaldo Leite, as propensões do civilizar entre os últimos decênios do século XIX e início do século XX em locais como São Paulo e Rio de Janeiro era algo mais pontuado nas aspirações das elites do que propriamente uma ideia de modernizar enquanto um espírito integrador.[[26]](#footnote-26) Ou seja, havia uma pretensa defesa de um ideário civilizador, ao invés de uma ação propriamente e maciçamente modernizante, muito mais pontual no transcorrer dos anos 1920 e oficialmente na década de 1930. Mesmo com a intenção do Estado e dos grupos dominantes (industrial e agroexportador) em viabilizar uma doutrina orientadora de progresso para o país, esta provinha da necessidade de entrar em sintonia com o “mundo civilizado”.[[27]](#footnote-27) Assim, entre o quadro desenhado pela instauração do regime republicano entre bacharéis/ magistrados, os militares, a Igreja (preocupados com o progresso) e os literatos, que buscaram na ciência a garantia de uma gestão eficiente, a questão da “identidade nacional para as elites era a imitação da cultura europeia nas terras pátrias”.[[28]](#footnote-28)

Nesse contexto, por meio de saberes técnicos como a medicina, a engenharia e a educação, estes grupos profissionais formularam visões e modelos explicativos para o país, apontando soluções para a viabilização de um projeto nacional. Então, inúmeros intelectuais, pensando nas ações para erguerem um novo Brasil, lançaram mão do uso de saberes técnicos como a engenharia, a medicina e a educação como mecanismos que possibilitariam alavancar o progresso.[[29]](#footnote-29) Assim, a discussão da educação popular se estrutura na Primeira República repensando o próprio local da educação, que se reveste dos estudos científicos, a fim de elevar seu grau de importância. De acordo com Marcos Freitas, a união entre a ciência e a educação acabou por amparar a legitimação da pedagogia científica que, por sua vez, apresentou uma direção a ser tomada pela sociedade. Seria necessário fazer da ciência e da sua instrumentação mecanismos para uma nova realidade prenhe de modernização urbana, produtora de civilidade e carregada de disciplina e aspectos sadios. Regeneração era a palavra e essa credenciava intelectuais, médicos e psiquiatras que se envolviam com a educação a transformar a realidade social.[[30]](#footnote-30) É dessa maneira, no envolvimento com tais propositores de uma educação perpassada pela ciência, que se estabelece a aproximação de Lobato com a questão educacional.

Tal pedagogia científica revestiu-se da condição de instrumento a fim de verificar os “danos da mestiçagem” e pela saúde pública, leia-se o higienismo, buscou converter um país arcaico e doente num país moderno e saudável. A atenção à criança, foi uma das considerações dessas análises que se tornaram uma constante desde a chegada da República, perdurando até a era Vargas. Como expõe Freitas, Oscar Clark em 1937, na obra “*O século da criança*” definiu o significado da propagação da ideia de escola ativa: “escola ativa é escola baseada na fisiologia”. Dessa forma, as Escolas Normais e seus laboratórios de psicometria colaboraram na construção da ponte entre as primeiras iniciativas em prol da educação republicana, nas quais a psicologia do comportamento encontrou seu espaço no ciclo de reformas da década de 1920 e depois nas chamadas “escolanovistas”.[[31]](#footnote-31) Portanto, pensar essas intervenções acaba por revelar os posicionamentos desses sujeitos propositores e, na interlocução com eles, encontramos Lobato a viabilizar essa nova concepção de educação e, portanto, compartilhar um projeto de regeneração social.

A partir dessas questões, a dissertação se estrutura em 3 capítulos. O objetivo do “**Capítulo 1: Espingarda sim, mas... E a pólvora? O letrado, o ensino e o edifício da nação**” é apresentar por meio da cultura e da experiência o contexto social no qual Monteiro Lobato se moldou. Rastrear o intenso envolvimento de Lobato com os intelectuais da educação. Evidenciar seus diálogos e partilhas de uma noção de país e cultura que não era apenas do escritor, mas uma leitura de parte do segmento intelectual republicano dos primeiros anos do século XX. Pretendemos colocá-lo em seu tempo, entendendo sua sociedade com todas suas características, principalmente as mais paternalistas, desnudando as relações de Lobato com os grupos ligados a discussão da educação e suas reformas.

No “**Capítulo 2: Os periódicos da nação - Monteiro Lobato e os articulistas da educação**” é proposto perceber como o letrado conduziu, a partir da lógica da intersecção entre as teorias científicas sobre a raça e os projetos de educação, a questão educacional proposta pelos interlocutores da *Revista do Brasil* e da *Revista da Sociedade de Educação*. Nesse capítulo será apresentado como os periódicos se inscreveram no movimento de ideias da renovação da escola no século XX, à proporção em que eles traziam escritos que circulavam na comunidade pedagógica e leiga para discutir tais questões. Lobato, em 1918, ao assumir a direção da *Revista do Brasil* e se tornar proprietário do impresso possibilitou a continuidade e a edição de todas as figuras que pensavam a educação cívica. Sua ação frente a viabilização de tais ideias e intelectuais não se restringiu apenas a *Revista do Brasil*, em 1923 também atuou como editor da *Revista da Sociedade de Educação*, periódico paulista que visou pensar a estruturação da educação no estado de São Paulo e que acabou por desembocar posteriormente nas origens da organização do movimento da Escola Nova no Brasil durante a década de 1920, 1930 e 1940.

No “**Capítulo 3: De articulador a pedagogo - a ciência de Lobato e os caminhos da escola ativa**” objetiva-se entender como a natureza científica e eugênica presente nas obras literárias de Lobato dialogaram com o projeto reformador educacional científico com vistas ao progresso social. Assim, a partir dos indícios que apresentam as obras infantis e adultas do autor, construídas no mesmo período de circulação das ideias educativas renovadoras, procuraremos questionar a associação dessa literatura com noções raciais e educativas.

Portanto, esta dissertação conta a história Monteiro Lobato e sua relação com um grupo de intelectuais reformistas da educação brasileira. Visamos reconstruir a trajetória de Monteiro Lobato e sua articulação com os intelectuais da educação para entender as estratégias de seleção e instituição da cultura na República brasileira. Não tratamos das instituições, mas sim, dos sujeitos, pois entendemos que são esses que lançam mão de estratégias e articulam ações que dão sentido e legitimam as intervenções sociais. O que se espera é expor a importância de Lobato para a viabilização de um projeto de educação permeado pela questão racial presente em um projeto de ordem nacionalista.

**Capítulo 1: Espingarda sim, mas... e a pólvora? O letrado, o ensino e o edifício da nação**

Corria o ano de 1907, após formado em Direito e na condição de promotor público, em mais um dia pacato da cidade de Areias (SP), o escritor Monteiro Lobato se dirigiu a uma escola pública e se pôs a assistir o cotidiano daquele universo particular. Observou os modos dos alunos, o local físico do prédio escolar, foi convidado a assistir aos exames e a ouvir os hinos recitativos. Tamanhas apresentações, com certeza muito bem estudadas, afinal o promotor público homem tão distinto e cheio de afazeres visitava a escola, concedeu margem ao letrado criar percepções sobre tudo que viu, confabulando em carta à sua amada Purezinha:

Como são interessantes; as crianças! Um, perguntando sobre o nome do Amazonas antes de ser tal, disse que Salomão. Sai coisas monumentais. Gosto tanto das crianças que ando desconfiado se não seria minha verdadeira vocação ser professor.[[32]](#footnote-32)

Obviamente tal observação, é fruto de um encantamento que não necessariamente se aplica a dizer que o autor tivesse realmente interesse em ser professor, entretanto, pode ser interessante para pensarmos o envolvimento de Lobato com a infância e a educação. A situação e condição de observador daquele mundo escolar demonstra a percepção de Lobato para com as sensibilidades em relação aos mecanismos de comunicação expressados pelas crianças. Igualmente salutar é a identificação da carta como parte do livro do escritor *“Cartas de Amor”* (1969), obra em que estão recolhidas as correspondências trocadas entre Lobato e sua esposa Maria da Pureza Natividade (Purezinha). Mais do que um simples mote de noivo buscando afinidades para cortejar a sua pretendente, já que na época “Purezinha” ainda era noiva do autor e atuava no magistério, essa menção à docência entendida como parte de um diálogo epistolar intimista e afetivo apresenta-nos um Lobato admirador da criança e da escola bem como de seus potenciais formadores.

Resquícios de incursões e, mais pontualmente, inserções na área educacional podem ser vistos através da conformação da literatura infantil de Lobato e do valor simbólico que esta possui no mundo literário e educacional. O que muitos leitores desconhecem é que tal legado está imbuído de uma potente atuação política imperceptível a uma leitura desavisada dos seus livros infantis. Igualmente, não é de se estranhar o montante de bibliotecas que levam a alcunha de Monteiro Lobato e outras tantas que sazonalmente são inauguradas homenageando o autor. Esse hábito, inclusive, de consagração de bibliotecas e outros espaços educativos com o nome do escritor é prática no Brasil desde a década de 1940, período em que a literatura infantil lobatiana já tinha se consagrado entre os leitores infantis e adultos. A atividade de laureamento também demonstra o tamanho da importância de Lobato frente aos intelectuais, discussão e práticas educacionais e a leitura infantil.

Expressando a relevância e o reconhecimento de um trabalho dedicado à leitura e a formação infantil, a correspondência dos leitores infantis com o autor mostra como seu discurso conseguiu obter uma eficácia nacional. Em nome dos alunos do 4º ano do Grupo Escolar Padre Matias Lobato, da cidade de Divinópolis (MG), sob a orientação da professora Vanessa Guimarães, a aluna Ligia Ribeiro Teixeira escrevera uma missiva comunicando ao escritor que a biblioteca da sua sala de aula recebera seu nome e que no dia da inauguração houvera festejos com grande número de alunos. Segundo a aluna, todos desejavam a presença de Lobato e lastimavam sua ausência no dia da cerimônia. Ligia dizia que todos os alunos conheciam as maravilhosas histórias e por tamanha estima dedicavam-lhe a honraria.[[33]](#footnote-33) Assim como Ligia, os alunos do Grupo Escolar J. Macedo da cidade de Barra do Pirai (RJ) fundaram um clube de leitura e, por voto unânime entre os alunos, Monteiro Lobato foi escolhido como patrono do clube pelos ilustres e divertidos livros editados pela Companhia Editora Nacional.[[34]](#footnote-34)

Não diferente, com reuniões regulares e semanais, os alunos da classe da professora Helena Jorge, do Grupo Escolar Dr. Pimentel Martins de Lisboa, da cidade de Uberlândia (MG), com posse de 18 livros lobatianos realizavam as atividades do seu clube de leitura. Por sua vez, Eunira Martins Oliveira, aluna do 4º ano pedia a Lobato que este participasse da festa que os alunos realizariam para a posse da nova diretoria do clube do qual escritor era o patrono.[[35]](#footnote-35) Diariamente eram remetidas cartas de alunos e grupos escolares para o endereço de Monteiro Lobato e para a Companhia Editora Nacional. Entre tantas epístolas de dezenas de grupos escolares o Grupo Escolar Desembargador Drummond de São José da Lagoa (MG) se destaca, são desse grupo 9 missivas. No conteúdo das cartas, além de falarem sobre os livros infantis, revelam que Lobato era bastante popular, uma espécie de artista que provocava curiosidade entre as crianças. Rodrigo Carlos de Andrade Filho, de 8 anos de idade, dizia que achava que o escritor deveria ser “careca”, “gordo”, “baixo” e “corado”, “barbudo”, e “um rapaz bonito”. Dizia que Lobato era “um bom escritor para as meninas porque ele gostava das meninas”. Conhecia três livros de Monteiro Lobato: *“A Pena de Papagaio”*, *“O Pó de Pirlimpimpim”* e *“O Saci”*, e acrescentava como eram coloridas as figuras que havia nos livros.[[36]](#footnote-36) Entre os adultos, muitos pais e intelectuais velavam admirações ao autor.

Além do escritor, o editor Monteiro Lobato também era bastante conhecido pelo público e não raro suas atividades viravam motivos de discussões por todo o Brasil. Entre artigos polêmicos, publicações e traduções de livros infantis, campanhas com as mais variadas causas e fundações de editoras gráficas, era frequente o famoso e controverso escritor estar no centro de polêmicas que reverberaram pela imprensa por todo o país. Por exemplo, eventos como o da falência de sua casa gráfica-editora em 1925, a *Monteiro Lobato & Cia*, se tornou grande acontecimento noticiado e discutido por todos. Nessa ocasião, vários jornais da época noticiaram com pesar tamanho desfortúnio de Lobato. Ilustrando como o autor era uma referência para a área literária e editorial, encontramos o jornal baiano *Folha do Norte*, de Feira de Santana, a lastimar em suas colunas o golpe sofrido pelo escritor. O periódico do interior da Bahia louvava por meio de seus colunistas a importância do letrado para os livros e as bibliotecas do país. Expunha o jornal que “após essa derrocada sobrava agora ao Brasil incipiente reabilitar o nome do ilustre escritor junto à boemia tradicional do quarteirão latino da inteligência”.[[37]](#footnote-37) E explicava as razões da desventura comercial de Lobato:

E com quem contava o Sr. Monteiro Lobato, quando se arejou a tal temeridade? Com a burguesia com certeza, porque a burguesia é que ***lê*** o que compra e não vende o que escreve. E este fenômeno, que é a verdadeira causa da falência do Sr. Monteiro Lobato, é também o motivo fundamental da presente ordem decisiva no Brasil.[[38]](#footnote-38) [grifo do autor]

O que o jornal *Folha do Norte* tentava explicar ao leitor era que o fraco mercado editorial no Brasil se devia às altas taxas de analfabetismo e, consequentemente, não existia leitor suficiente para absorver a produção. A própria produção era dificultada, porque não existiam as mínimas condições de fabricação do livro nacionalmente, uma vez que todos os materiais eram importados do exterior e, desse modo, as casas gráfico-editoras não podiam viabilizar as obras. Da mesma forma, o forte hábito ainda persistente entre os leitores brasileiros de consumir o estrangeirismo francês literário também era um dos fatores, o que acabava inibindo a produção de obras nacionais originais, era essa então a motivação do insucesso de Lobato. Observa-se que há uma adoção de uma pauta e lógica de opinião similar a jornais do sudeste do Brasil, onde grandes periódicos de circulação nacional, naquela mesma época, pontuavam uma ruptura com estrangeirismos literários e, ao mesmo tempo, culpavam as esferas públicas pela ineficiência de setores como a economia e a educação, seriam essas as explicações da morosidade do país ante ao progresso.

Outra expressão de como Monteiro Lobato, de uma maneira geral e por diversas opiniões, fora sempre tomado como uma figura preponderante no meio livresco e educacional é o uso, desde meados da primeira metade do século XX, dos seus livros infantis nas escolas. Tais livros, tomados como conteúdo indicado aos processos de aprendizagem das crianças, ainda hoje fazem parte da lista de livros distribuídos e recomendados através do Programa Nacional Biblioteca da Escola do Ministério da Educação - MEC.[[39]](#footnote-39) Sem dúvida, a educação e suas questões afins marcaram a vida pública de Monteiro Lobato. Ensinando a ler, fornecendo conteúdos, pensando possibilidades de comunicação com as crianças brasileiras, intuindo emitir mensagens aos futuros cidadãos que comporiam a República almejada e associando-se a uma intelectualidade educacional renovadora, o letrado encampou projetos políticos e sociais que por vias da educação carregou adiante lemas que perpassam preocupações políticas compartilhadas por uma geração: a valoração da ciência e o progresso da nação. Tamanha importância social e envolvimento com os saberes técnicos, como a educação, nos leva a indagar como foi a aproximação de Lobato com o universo e questionamentos educacionais. Como ocorreu seu achegamento com os debatedores já existentes nesse meio e o que o levou a estas discussões? Tais indagações nos fazem propor uma reflexão: foi a experiência, para Lobato, um fator decisivo na formação da concepção de leitura da realidade, sendo essa perspectiva viabilizadora de assertivas e envolvimentos com intelectuais e questionamentos sobre a educação no Brasil?

* 1. **Dos garatujos às surpresas da juventude**

José (Bento) Monteiro Lobato nascera em 1882, em Taubaté, cidade do interior do estado de São Paulo. Viveu toda sua infância entre a cidade de Taubaté e as fazendas de seu pai e seu avô, o Visconde de Tremembé. Foi casado com Maria Pureza da Natividade de Souza e Castro (Purezinha) e teve com ela 4 filhos: Marta, Edgard, Guilherme e Ruth. Foi um homem público e indiscutivelmente ficou eternizado por sua ação social e literária.[[40]](#footnote-40)

É sintomático como em 1955 seu mais importante biógrafo, Edgard Cavalheiro, narra as formas de sua educação informal. Segundo ele, a alfabetização de Lobato ocorrera em casa com sua mãe Dona Olímpia, por volta dos 4 a 5 anos de idade. Depois de alfabetizado, tivera um professor particular, Joviano Barbosa, que diariamente ia lhe tirar as lições do bê-á-bá. Desde cedo se debruçara sobre os poucos livros para as crianças que existia e que ele possuía, obras de *Laemmert*, dois álbuns de cenas coloridas “*O Menino Verde”* e “*João Felpudo”*, e o pequeno livro de narrativas “*Robinson”*. Lia e relia as obras quantas vezes pudesse. Era frequente estar rodeado de suas duas irmãs e pelas crianças mais humildes, filhos dos funcionários das fazendas, de seu pai e de seu avô, mostrando as figuras e lendo os dizeres.[[41]](#footnote-41) Lobato é apresentado ao leitor como uma criança que tinha uma sensibilidade aguçada para as letras, muito interessado na escassa literatura infantil disponível à época e, sobretudo, motivado a publicizá-la por meio da leitura em voz alta aos que não tinham acesso às histórias. Para Edgard Cavalheiro, portanto, a semente do grande escritor e editor da literatura infantil nacional estava plantada desde a mais tenra infância. Voltaremos a essa questão mais adiante, por ora vamos acompanhar os relatos de Lobato e de seu principal biógrafo sobre sua vida de estudante.

Com 7 anos de idade foi matriculado no colégio de L. Kennedy. Tempos depois o Colégio Kennedy fechou as portas e foi substituído pelo Colégio Americano, da irlandesa radicada na cidade, Miss Stafford. O Colégio Americano era uma escola mista, mas mesmo com metodologias que se diziam inovadoras para a época e um formado corpo de professores a escola acabou fechando. A este colégio sucedeu o Colégio Paulista do positivista Josino Mostadeiro, que também fechou e cedeu lugar ao Colégio São João Evangelista, dirigido por Antônio Quirino de Sousa e Castro.[[42]](#footnote-42) Estudou em todos esses colégios em Taubaté onde realizara os estudos primários e ginasiais, parte dos preparatórios foram feitos em São Paulo no Instituto de Ciências e Letras, em que foi matriculado nas matérias fundamentais para o ingresso no ensino superior.

Fotografia 1 – Fotografia do Colégio Paulista de Taubaté, Monteiro Lobato em pé, à esquerda.



Fonte: Acervo Monteiro Lobato (BIJML-PMSP)

A foto acima do Colégio Paulista, onde estudara Lobato, concede indícios da normatização de seus locais de estudo. Ainda que os métodos e a concepção de saber da época, por mais que se declarassem inovadores, como colocou Cavalheiro, ainda fazia uso de noções clássicas de ensino onde o professor era tomado como única fonte de conhecimento. A fotografia expressa isso, o professor no centro do quadro, rodeado pelos alunos, o mestre caracterizando o foco do saber de onde emanaria o que seria concedido aos alunos que estavam à sua volta. A caracterização dos livros nas mãos dos alunos e do professor também indica a supervalorização do livro como detentor de saberes a serem absorvidos, resíduos de uma educação enciclopedista e positivista, além da reverência dos alunos com as mãos respeitosamente pousadas nos ombros do professor, que inclusive era negro, algo que se acreditava não ser muito usual para os padrões da época, mas que a historiografia atual vem problematizando ser mais recorrente do que se acreditava.

Concluídos os estudos elementares em Taubaté por volta de 1895, Monteiro Lobato seguiu para São Paulo a fim de concluir os estudos preparatórios. Ganhou uma canastra do seu avô José Francisco Lobato, o Visconde de Tremembé. A canastra tinha sido de seu tio José Francisco Lobato (tio materno), médico e humanista que viveu em Leipzing na Alemanha e morreu ainda jovem em Nápoles vítima de uma febre, o pai deste, avô de Lobato, lhe passara adiante a canastra. Cartas do próprio Lobato endereçadas aos familiares narram uma nova e agitada rotina em São Paulo. Aulas no Instituto de Ciências e Letras, visitas a casas de parentes à tarde e, no período da noite, retornava ao seu cômodo onde estivera instalado. A imagem desenhada pelo próprio escritor foi a de que no Instituto fora um aluno aplicado, obediente adequado às regras escolares.[[43]](#footnote-43) Por meio dessas epístolas remetidas aos pais, parentes próximos e amigos, contidas na obra “*Cartas Escolhidas”* (1948) organizada por Lobato, observamos que o escritor cuidou para publicizar aos leitores seu cotidiano na capital, na escola, e sobre os processos avaliativos, sempre forjando uma ideia de organização e sucesso:

(...) Hoje entrei na prova de português, que foi muito fácil, amanhã ou depois eles darão o resultado, que espero que seja bom. A prova oral é só em janeiro. (...) Fiz a prova escrita de português que saiu boa; todos colaram menos eu que até esqueci de levar pena e papel. Dois que estavam atrás de mim me perguntavam tudo e eu não respondia. (...)[[44]](#footnote-44)

Assim, nas cartas como o próprio título da obra indica, escolhidas pelo escritor, visualiza-se qual a imagem que Lobato pretendeu deixar aos seus contemporâneos, a de um jovem estudioso, disciplinado, que soube superar as adversidades e as dificuldades dos poucos recursos, ou seja, não vivia a flanar como muitos de sua classe social, mas um moço aplicado e econômico. Essa construção é persistente nas outras missivas da compilação como podemos atestar. Nas cartas, por exemplo, o jovem autor procurou projetar a empolgação que a capital lhe causava. Adaptara-se rapidamente à cidade percorrendo todos os locais da urbe paulistana como a Rua Direita e as imediações, além de ir sozinho à casa de familiares e conhecidos.[[45]](#footnote-45) Os parentes que possuía em São Paulo como Dr. Rodrigo Lobato Marcondes Machado, primo do pai de Lobato, apoiavam e cuidavam de recomendá-lo onde fosse. Sempre esteve aos cuidados de pessoas e famílias de prestígio na cidade, como a família dos Mércias, indicando uma razoável estrutura de aparato para o jovem Juca,[[46]](#footnote-46) como era chamado na intimidade, caso necessitasse de orientações.

Em todo o período ginasial viveu sob a tutela e ajuda do pai e do avô. Mesmo possuindo um aparato que lhe concedia condições financeiras e contando com a ajuda de conhecidos, Lobato retrata nas cartas dificuldades financeiras ante aos custos de seus estudos em São Paulo. Geralmente confessadas à sua mãe, Lobato queixava-se de muitas vezes não ficar com apenas um vintém, tais queixas podem indicar mais do que uma forma de conseguir dinheiro da família e ter certo fundo de razão, uma vez que os negócios para latifundiários como seu pai e seu avô visconde não iam muito bem nesses tempos, reflexo da crise que se abateu naquele período sobre os proprietários do Vale do Paraíba, com a crise do café. Há indicações nas cartas de Lobato que o estudante ia à cidade por obrigação duas vezes ao dia, pois tinha chamadas às 7 e às 11 horas, cada ida gastava 200 réis, totalizando em um só dia 800 réis. Era comum queixar-se de estar sem dinheiro por conta dos gastos. Em um dos episódios relata à mãe que seu pai lhe dera 30$00 réis e em “uma só sentada” lhe foi todo o dinheiro, gastou 20$ com retratos que teve que tirar para o Instituto e 10$ com bondes e viadutos. Os passeios eram todos feitos a pé, mas, mesmo assim, tinha de pagar 60 réis que era o preço do viaduto por onde passava. Normalmente ia a pé para a cidade e por um caminho muito longe, desviava do caminho mais curto e subia uma enorme ladeira para evitar ter que pagar os vinténs caso passasse no viaduto. Admirava-se de seus colegas de estudo conseguirem em um só dia gastar todo os 500$000 que traziam para a escola.[[47]](#footnote-47)

Segundo relata Lobato à sua mãe Dona Olímpia em outra missiva, conta que conhecera um menino que tinha recebido dinheiro dos familiares naquela ocasião e ele iria passear com o rapazinho para este pagar-lhe doces e frutas. Queixava-se que tudo era caro e que apenas um copo de limonada na Paulicéia custava 500 réis e não levava nem meio limão dos menores que havia.[[48]](#footnote-48) Se os estudos com o frei eram “cacete”, como ele dizia, manter-se em São Paulo não ficava por menos. São presentes nas cartas eventos em que fora comum seus familiares lhe mandarem roupas, doces, frutas e mantimentos por portadores que iam da Fazenda Buquira de seu avô até São Paulo. Em uma dessas remessas lhe mandaram ceroulas e gravatas, mas estas não lhe chegaram. Em estadias em casas de parentes, como a da sua tia Gegena, dispensava carregamentos de mantimentos, primeiro por conta do custo para ir retirar os produtos e depois por já existir sortimentos na residência da tia, dispensando a necessidade dos presentes. Em uma dessas ocasiões reclamou da remessa de limões para casa da tia Gegena porque teria ficado por uma semana inteira tomando limonada,[[49]](#footnote-49) com isso, pediu a Dona Olímpia para não lhe enviar mais frutas porque teria ele que pagar 2000 réis a um carregador, e cada vez que despendia dessa quantia era “com muita dó no coração”.[[50]](#footnote-50) Igualmente, confessara ele à sua mãe andar muito precisado de uma botina e não a comprar porque, organizando suas finanças, encontrara somente 12$600 réis para passar o resto do mês e ainda teria que pagar “o canalha do lavador de roupa”, que lhe levaria 6$000 naquele próximo sábado.[[51]](#footnote-51)

As cartas do autor ainda falam de experiências ginasiais e de como suas estadias eram cuidadosamente planejadas para evitar maiores dispêndios. Terminado o seu período de exames logo se retirava dos pensionatos onde se encontrava e rumava para casa de parentes para aguardar novos exames. O período de pensão na casa do Sr. Godoy fora um desses:

Hoje terminou o mês da pensão e amanhã vou para casa do Sr. Emílio Godoy, com outros colegas. Não escrevo a papai porque já é noite e eu não tenho mais papel de carta; por isso peço-lhe que comunique a ele a minha mudança.[[52]](#footnote-52)

O Sr. Emílio Godoy a que se refere Lobato era um amigo da família e dono de uma pensão em São Paulo, onde o escritor esteve hospedado por alguns meses. Conforme Lobato, dormitórios, semi-internatos, pensões e casas de parentes, foram os diversos locais procurados pelo escritor quando precisava passar longos períodos na capital. Após ficar em casas de parentes e necessitando permanecer em São Paulo Lobato confessa à Dona Olímpia a necessidade de internamento no Instituto de Ciências e Letras de São Paulo:

Depois de quase tudo arranjado, mudei de pensar; vi que ficando externo como pretendia podia não estudar bem e ainda mais me ficava difícil as idas e vindas do Colégio que é um pouco longe; resolvi ficar interno e interno estou. (…) O Colégio é bom tanto no corpo docente composto na quase totalidade de lentes, com também a respeito da disciplina, ordem, comida, e o mais; a casa é um monumento de grande, porém velha e feia; é tão fresca que só tenho andado de casimira. (…) Eu ficando interno faço uma economia de 1:500$000 por ano – o que não é pouco para um tempo destes. (…) Só internos há 95! E o colégio só foi criado há 3 meses![[53]](#footnote-53)

A mãe estava em tratamento em Santo Antônio do Pinhal, próximo a Campos do Jordão, e o pai resolvendo problemas financeiros em Taubaté. Lobato ficava em São Paulo nas condições descritas acima, tal situação fazia-o segredar à sua mãe as dificuldades daquele momento através de uma ativa correspondência. Ele era neto de Visconde, mas vivia na cidade uma vida de pouco luxo.

Se como expõe o autor, os tempos no ginásio eram financeiramente apertados, da ótica das experiências eram sempre ricas e diversas. Lobato descreve uma rotina no universo estudantil em São Paulo que além de nova despertava-lhe curiosidade e fazia-o emitir juízos sobre sua nova realidade. As socializações com os colegas eram algo que causava ânimo e ao mesmo tempo estranheza. Em episódio narrado em uma carta conta sobre uma das noites de ópera em 1898, quando houve uma grande confusão entre 200 estudantes da Escola Politécnica e a polícia. Em uma tentativa de invadir o teatro os estudantes entraram em confronto com a guarda municipal e o chefe da polícia colocou 60 praças de sabre em punho guarnecendo as portas do teatro. Segundo Lobato, que não explica o motivo da indisposição entre os estudantes e a polícia para a família, a confusão foi tamanha como nunca tivera visto uma igual em sua vida. Em meio à ocupação espadas brilhavam no ar, facas, punhais, revólveres, bengalas e tudo que funcionasse como arma. Soldados ficaram feridos com os beiços partidos, cabeças quebradas e até o delegado Fausto Ferraz tomou uma facada. Lobato observava tudo de cima do grande Jardim. Chamou-lhe particularmente a atenção a violência do confronto e seus estragos, relata que dez tabuleiros de doces e 4 de geleia foram destruídos e que o filho do distinto médico-operador Dr. Niemeyer fora gravemente ferido por uma punhalada. Diante a gravidade do episódio comenta que rapidamente os jornais entraram em conluio para mentir sobre a reação desproporcional da polícia e direcionar a culpa para os estudantes.

Os jornais se combinaram para mentir sobre o caso e soltar a boca nos estudantes mas eles que não duvidem muito que comem pau. O único jornal que não disse nada a respeito foi o “Commércio”, por isso vão fazer uma manifestação a ele.[[54]](#footnote-54)

Tal relato indica que possivelmente Lobato, mesmo ainda não completamente inteirado no cenário político de São Paulo, começava a se inserir nos espaços políticos e a perceber as movimentações que o cercava.

Outro episódio descrito e que mereceu sua atenção deixa transparecer um pouco do cotidiano dessas instituições de ensino e a irreverência de seus alunos que, por vezes, driblava a rigidez das regras. Segundo Lobato, andava um alto senhor inglês com ares esnobes pelos corredores da Academia. Todos ficaram questionando a presença do estrangeiro e entre os alunos não se sabia quem o era, se alguém da polícia, um novo lente ou um diretor de companhia. O fato foi que ao entrar o senhor no recinto os estudantes faziam bastante barulho e este vendo a balburdia berrou: “- O que é isto? Fiquem quietos! E toda a estudantada atirou-lhe água na cabeça e lhe vaiaram”. O homem saiu da Academia e os alunos continuaram gritando e vaiando na rua, dizendo para que este fosse ao *Democrata*, jornal que existia perto do Instituto, bastante famoso entre os estudantes por diversas vezes publicar as vaias destes. O inglês continuou a se queixar, e os alunos aos berros perguntavam se ele “queria milho ou farelo e continuaram dizendo vários nomes”.[[55]](#footnote-55) Aqui vemos como existia um comum entendimento por parte dos estudantes quanto a percepção em relação ao ambiente escolar, que era um espaço de rigidez, embora os alunos conseguissem imprimir irreverência.

Ainda no período escolar preparatório, Lobato descreve em suas cartas o envolvimento com agremiações escolares, publicações e grupos estudantis como o Grêmio Alvares de Azevedo. Narrativas sobre a inauguração do grêmio estudantil mostram Lobato perante os colegas e o professorado realizando um discurso e recitando uma poesia de sua autoria, sendo delirantemente aplaudido. Após o fato o escritor declara: “Agora já não sou mais bobo como dantes, já faço discursos e até poesia! Vou defender tese no sábado: Qual o maior guerreiro Carlos Magno ou César?”.[[56]](#footnote-56) O estranhamento em relação a capital vai dando lugar à relatos que deixam entrever sua completa inserção na cultura estudantil da paulicéia em finais do século XIX, os estudantes vindos de várias partes da província, muitos filhos de grandes fazendeiros de café, dominavam os espaços públicos com suas algazarras e aprendiam as artes da participação política por meio de associações estudantis e seus periódicos.[[57]](#footnote-57)

Nos tempos de Instituto duas figuras também eram marcantes dentro do ambiente escolar: os lentes e as avaliações. Essas duas palavras pairavam no imaginário dos alunos fazendo-os tremer de medo quando as ouviam. Aluno indisciplinado era sinônimo de castigos físicos e psicológicos. A palmatória, mesmo sendo considerada um recurso retrógrado, ainda era regra em grande parte dos centros educativos, o que revela a ótica tradicional de pensar a educação daquela época. Conta Artur Ramos, através de uma rememoração pessoal sobre a escola tradicional do nordeste brasileiro e dos relatos de outros tantos professores do Rio de Janeiro, que eram frequentes castigos de toda ordem nos ambientes escolares como:

(...) bolos por palmatória, com várias modalidades (palmatória furada, bolos com milho na mão...), cascudos, puxões de orelha, ajoelhar em cima de milho ou feijão, ficar de pé na classe, de pé em cima do banco, orelha de burro, pedra ou caderno pendurado ao pescoço com exercício errado, lavar a boca tantas vezes quanto as sílabas da palavra “feia” dita pela criança, ficar de pé com uma cadeira, privar a criança de internato de dormir, quando já está como sono, pregar caderno às costas e fazer passar por toda a escola... que sei mais?[[58]](#footnote-58)

O caso do castigo da bola de cera do interior de São Paulo foi um dos mais famosos. A punição consistia em uma bola de cera que era presa em um barbante e o professor vibrava a bola de cera em direção da cabeça da criança que era castigada. Em grande parte das vezes a bola de cera grudava em uma mecha de cabelo arrancando-a.[[59]](#footnote-59) Como vemos ser indisciplinado naqueles tempos não era um bom negócio, empresa esta a qual estudante algum queria ser parte.

Em sua fase adulta, em 1940, aos 58 anos, Lobato escrevera uma crônica na *Revista da Academia Paulista de Letras* sobre o padre Chico, lente do Instituto que por vezes lhe examinou. Nas impressões contadas a um amigo declarou que quando rapazote de 16 anos vivia “atolado nessa surpresa da vida que é a juventude”.[[60]](#footnote-60) Assim, como todo estudante, pensava o mundo em duas partes: “nós” e “eles”. O “nós” eram ele e os demais estudantes e o “eles” era como chamavam a gente grande. Mas ainda havia os terrivelmente grandes, que eram os que chamavam de “lentes”. Dizia Lobato que no começo da educação, que naquela época era chamada de ginasial, os pobres meninos viviam “entalados” entre o horror e o pavor. O horror eram as matérias: a física, a geometria, o francês, o português, a geografia e a história. O pavor uma coisa chamada lente, “soleníssima, uma espécie de magarefe que nos queima vivos num ordálio chamado Exame – tudo perfeitamente medieval”.[[61]](#footnote-61)

O artigo de Lobato rememora um universo escolar no mínimo cheio de regras, sistemas e apavorante. Os lentes do Curso Anexo eram os piores e povoavam as cabeças dos alunos travestidos de uma série de mitos esdrúxulos: “Fulano, uma fera. Sicrano, um monstro, Beltrano, um dinossauro. Come gente!”.[[62]](#footnote-62) E com isso o medo acabava por alimentar a cultura do pistolão, muitos estudantes apresentavam uma carta de recomendação que, segundo Lobato, influenciava bastante nos resultados, caso houvesse um pistolão dos bons o aluno já saía da avaliação com pelo menos um “simplesmente” garantido.[[63]](#footnote-63) Sobre o assunto, o escritor relembra a ocasião de um exame de francês na casa do padre Chico em São Paulo, para o qual teria levado uma cartinha de recomendação do seu avô, que era um velho amigo deste. “Alguns dias antes da prova, enchi-me de coragem e fui visitar o padre Chico. - Porque sem “proteção” a gente não passa. Era o que todos diziam, demonstrando nessa palavra a monstruosidade moral do que chamamos educação no Brasil”.[[64]](#footnote-64) Não obstante, o tom de denúncia adotado no artigo e a crítica aos duvidosos métodos adotados nessas instituições de ensino revela a partir do próprio autor que este volta e meia também lançava mão de tais artifícios.

Se para ele visitar um lente era algo que demandava um ato de coragem, tendo em vista a fama destes, este ainda era padre. Os padres metiam-lhe medo, mais até do que os lentes, não os entendia. Para Lobato eram algo extra-humano, principalmente no trajar.

Fui. Não me lembro das minhas sensações quando bati à porta da casinha em que morava o padre Chico. Nem do que disse ao entrar. Talvez nada, porque a língua devia estar completamente presa. Mas lembro-me que a decepção foi das maiores. Em vez do Dinossauro, do Lente Terribilíssimo, do Padre, quem me recebeu foi o mais encantador dos velhinhos, e com tal familiaridade o fez que a língua como por encanto se me desatou. Estavam a lhe servir café. Ofereceu-me uma xícara. Tome-a – e que maravilhoso me soube! E depois... e depois... e depois ofereceu-me um cigarro de palha, fumo picado, irmão do que levou à boca. Aquele gesto me pôs tão à vontade que, apesar de nunca ter fumado, fingi-me viciadíssimo e fumei umas tantas baforadas horríveis. - Que tal o fuminho? Bom? - perguntou-me ele, e fazendo das tripas coração respondi o mais mentiroso “Excelente!” da minha vida. Para quem nunca fumou, até os realmente ótimos cigarros do padre Chico não passavam de horrores.[[65]](#footnote-65)

Respondeu todas as perguntas que o lente lhe fizera, respondendo da forma que podia. Porém, diferente das outras vezes, saiu da casinha de padre Chico sorrindo e extremamente fascinado com a figura do velho e com sua atitude. Correu logo a contar aos colegas sua tremenda aventura, mas os outros rapazes não acreditaram no que dizia Lobato. “Não é nada do que vocês pensam. Um velhinho ótimo, camarada até ali. Até um cigarro de palha me deu, imaginem. - Felizardo! Está aí, está no simplesmente – foi o comentário dos invejosos”.[[66]](#footnote-66) Em 1940, quando Lobato escreveu o artigo, afirmou que na época não soube definir e nem compreender seu sentimento em relação ao velho Chico, mas concluiu que estava diante um homem superior. Superior não só pela inteligência, mas sim por sua bondade e por suas competências.

Nas cartas da juventude, entretanto, a percepção era bem diferente. Como vimos, até o próprio padre Chico era temido pelos alunos. Em carta de 1897, aos 15 anos, Lobato festeja a saída temporária de um professor do colégio e sua decepção pela troca do lente Natividade por outro que era rígido na concessão de notas avaliativas.

O padreco foi ontem e não sei quando voltará! Que fique por lá para sempre são os nossos desejos. (…) Sou muito infeliz: hoje, logo hoje que eu entrei em exame, o lente Natividade faltou, e foi substituído por outro que não gosta de dar boas notas; (…) Dos 25 exames, até agora feitos, aqui no Colégio, só houve 2 plenamentes: os meus. Isto quer dizer que eu não sou muito burro.[[67]](#footnote-67)

Entre pistolões, temores e de fato estudos, Lobato tivera suas aprovações.

VIVA o meu plenão! Viva!

Morra o Freire![[68]](#footnote-68) Morra!

Hoje, grande dia, parece-me que já estou formado! Viva! Viva!

- O MEU PLENAMENTE! (...)

Hoje houve grande festa aqui em casa e fizemos tanto barulho que o PALAVET veio bravo. Era cada HURRA do plenão que atordoava as moças. Agora tiro outro em francês (…) Fui hoje a casa do Pe. Chico (...)[[69]](#footnote-69)

Eram muitas as aprovações: aritmética e álgebra[[70]](#footnote-70), geografia e história universal[[71]](#footnote-71), português,[[72]](#footnote-72) faltava apenas a aguardada nota do exame de francês realizado com o padre Chico e, com o religioso dos cigarrinhos de palha não fora diferente, conseguira sua aprovação.

É interessante perceber nas cartas apresentadas pelo próprio autor a natureza da intencionalidade dessas reminiscências, para assim pensar como Lobato expressa a sua própria formação. Quando decidiu reeditar pela Companhia Editora Nacional toda a sua obra na década de 1940, Monteiro Lobato realizou um dos seus últimos exercícios como editor e pôde de certo modo reestabelecer os viesses a partir dos quais seu legado poderia ser contemplado. Por conseguinte, não se sabe especificar em que real medida essa atitude foi consciente ou não, porém, uma identidade e uma memória para suas obras foi atribuída pelo próprio escritor-editor. Com a chamada *“Obras Completas”* (1944), Monteiro Lobato compilou sua correspondência pessoal, artigos, crônicas, entrevistas e conferências, não esquecendo da sua literatura adulta e infantil.

Tais correspondências vêm sendo utilizadas desde a clássica biografia da década de 1950 de Edgard Cavalheiro aos dias atuais, sejam por trabalhos desenvolvidos sobre a literatura do autor ou para análises que pautam as questões sócio-políticas que se imbricam com a trajetória do letrado. A projeção do eu e a seleção dessa memória foi endossada por Cavalheiro, o qual recebeu das mãos do próprio Lobato toda a documentação e cedeu por meio de conversas detalhadas os pormenores essenciais à feitura da tradicional biografia do escritor. Nesse contexto, ao pensar a experiência do letrado a partir dessas correspondências se torna mister verificar a natureza dessa intencionalidade documental, para que a relação do escritor com o texto seja esclarecida. Vejamos, em *“Cartas Escolhidas”* (1948) o escritor reuniu cartas enviadas a familiares em que recortamos as de seu período de estudante em Taubaté e São Paulo. Com elas talvez fosse um erro apontar uma suposta identidade e ou que o autor estivesse forjando algo do gênero, uma vez que a própria forma de escrita não regular e informativa, o período de formação do escritor que ainda nem se entendia como um autor de renome nacional e a espontaneidade do texto deixa explícito a natureza diletante da correspondência.

Em contrapartida, a dimensão escolar do autor apresentada na *“A Barca de Gleyre”* (1944), também utilizada mais adiante, pode ser mais delicada. O livro se propõe a reconstituir quarenta anos de correspondência entre Monteiro Lobato e Godofredo Rangel de 1903 a 1948, e é notável nessa compilação o argumento de Lobato no prefácio defendendo haver na obra uma ausência de intencionalidade na publicação pelo seu processo de feitura espontâneo. Sabemos que se justamente há uma defesa sobre a questão é que o letrado já previa as críticas e se adiantou em construir sua própria defesa, então, deve-se duvidar no caso dessa obra em destaque, ou seja, há questões a se considerar nessa leve natureza privada e íntima defendida. O que pode ser averiguado é que a partir de 1907 as cartas remetidas a Godofredo Rangel começaram a ser devolvidas pelo destinatário ao autor. Em 1916 houveram as primeiras propostas de publicação as quais Lobato sem pestanejar recusou argumentando serem aquelas cartas de foro íntimo: “são afinal de contas, as nossas memórias íntimas – mas memórias só para nós. Nem nossos filhos entenderão o que fomos um para o outro”.[[73]](#footnote-73) Vinte e sete anos se passaram, em agosto de 1943 Godofredo Rangel voltou a propor a Lobato a antiga ideia de publicar as cartas, e em dois meses as cartas estavam selecionadas e datilografadas.

Já tenho todas as cartas passadas a máquina e estou a lê-las de cabo a rabo. Noto muita unidade. Verdadeiras memórias dum outro gênero – escritas a intervalos e sem nem por sombras a menor ideia de que um dia fossem publicadas...[[74]](#footnote-74)

Debatendo os usos do poder e da auto representação na correspondência de Lobato, Tânia De Luca defende a importância da percepção de um sentido estratégico de publicação nessas cartas. Especialmente as trocadas com Godofredo Rangel e que foram compiladas n’*A Barca de Gleyre*, segundo a escritora, existe uma evidente tentativa, com a publicação destas, de responder a críticos através da reconstituição de uma história que se apresentava como prova autêntica e ao mesmo tempo fazia do próprio autor sujeito a disputar a sua própria representação de si.[[75]](#footnote-75) Concordamos com a posição da autora, mas poderíamos ir além e estender essa ideia defendida por De Luca não só para a “*Barca de Gleyre”*, uma vez que os materiais inclusos nas “*Obras Completas”*, de certo modo, acabam por constituir parte de uma construção da identidade e memória do escritor que se complementam. Dessa maneira, observamos o escritor descrevendo um ambiente tradicional de educação ao qual fez parte e, ao mesmo tempo, oferecendo ao leitor uma imagem de faina para obter seus estudos que culminam com sua formação e ingresso em nível superior. Mais adiante veremos que essa ideia é corroborada nas cartas da “*A Barca Gleyre”*.

**1.2 Dissolvente como o sabão**

Segundo cartas de Lobato, o letrado ingressou aos 18 anos no curso de Direito em 1900 na Faculdade do Largo de São Francisco em São Paulo e, por 500$000 (quinhentos mil réis) em cinco prestações anuais fez-se o Lobato doutor.[[76]](#footnote-76) A correspondência trocada com Godofredo Rangel amigo durante esses anos e nos próximos 40, foi publicada na *“Barca de Gleyre”* e muitas delas tratam das vivências do escritor.

Em cartas do período universitário do autor, mantidas com Godofredo Rangel que morou 1 ano e alguns meses na república batizada de Minarete, Lobato inicialmente em momentos de recessos acadêmicos ou em época em que Rangel já não residia mais no chalezinho, dava notícias de sua rotina ao amigo mineiro. Segundo expõe o próprio Lobato nas cartas, dormia e almoçava no humilde chalezinho amarelo que ficava na rua 21 de abril no bairro do Belenzinho e à noite jantava na cidade. Tamanha era a rusticidade do local que logo ao chegar tentou reformar os dois cômodos que tinham paredes em tom róseo caído, mas, por não ter comprado papel crepom suficiente para cobrir todas as paredes só conseguira cobrir três delas.[[77]](#footnote-77) Foram os residentes ao todo Ricardo Gonçalves, Cândido Negreiros, Godofredo Rangel, Raul de Freitas, Tito Lívio Brasil, Lino Moreira e José Antônio Nogueira, esses colegas de curso e conhecidos da faculdade.[[78]](#footnote-78) Seus momentos de socialização aconteciam no Café Guarany que ficava no Largo do Rosário, situado no Triângulo, encontro das ruas XV de Novembro, Direita e São Bento - a confluência das três ruas formava um triângulo, por isso a expressão. Este fora um local onde todos que queriam ver e ser vistos “iam fazer o triângulo, hábito comum entre os jovens”. Após o jantar, o passeio compreendia pontos de paradas nas rodinhas no Largo do Rosário, rodas literárias, esportivas e as elegantes. O primeiro que chegava parava e ficava a espera do outro. Bebericavam laranjinhas e no Café Guarany tinham a sua própria mesa, logo na entrada, à direita, demonstrando bastante frequência ao café.[[79]](#footnote-79)

Fotografia 2 – Os companheiros de Minarete, a partir da esquerda: Lino Moreira, Tito Lívio Brasil, Albino Camargo Neto, Godofredo Rangel, Cândido Negreiros, José Antônio Nogueira, Monteiro Lobato e Ricardo Gonçalves.



Fonte: Acervo Monteiro Lobato (BIJML-PMSP)

De acordo como apresenta as cartas do autor, na Faculdade de Direito Lobato tivera contato com um universo intelectual bastante agitado, responsável por grandes discussões sobre a vida social do Brasil daquelas décadas. Conforme Schwarcz, a Academia de Direito de São Paulo fora uma das instituições que se colocara intecionalmente desde a sua criação, e através da ação de um Estado liberal, à disposição de formar uma elite capaz de orientar a nação, substituir a hegemonia estrangeira intelectual (portuguesa e francesa) e remodelar o povo. A Faculdade de Direito de São Paulo funcionou assim como um vetor das teorias do racismo científico e do modelo político liberal.[[80]](#footnote-80)

As ideias científicas irradiadas pelo curso de Direito tinham o tema da miscigenação como algo fundamental para o entendimento e solução dos problemas causados pela composição étnica do povo brasileiro. Esse universo formou não só o advogado mas sobretudo o escritor Monteiro Lobato e outros tantos intelectuais da Primeira República que se envolveram em projetos que visavam regular a vida social do país. Os bacharéis da Academia de Direito de São Paulo prepararam-se para ocupar lugares de prestígio social visando pensar e atuar a respeito dos problemas do estado de São Paulo e do restante do país.[[81]](#footnote-81)

Em cartas de 1904, Lobato comenta sobre a sua rotina de estudos e cita autores e obras diversas visivelmente buscando demonstrar uma afinação com o campo ideológico da época através de obras filosóficas, históricas e políticas. Entre os principais autores lidos ele indica Ernest Haeckel, Stuart Mill, Rudyard Kipling[[82]](#footnote-82), Mirabeau[[83]](#footnote-83), Proudhon[[84]](#footnote-84), Gustav Le Bon[[85]](#footnote-85), Alphonese de Lamartine, Émile Zola, Jules Michelet, Ernest Renan, William Shakespeare, Oliveira Martins e Nietzsche.[[86]](#footnote-86)

Li 1.500 páginas de Lamartine e estou saturado. (...) Leio tanto, que quando vou para a cama meu cérebro continua a ler. (...) Tenho um Renan inteiro – e que homem! Que estilo de fonte![[87]](#footnote-87)

É possível observar nas cartas uma gama de leitura de importantes pensadores do século XIX que alcançaram as primeiras décadas do século XX. Não diferente há a presença de uma rede de relacionamentos entre Lobato e amigos quanto à leitura, ocorrendo indicações de livros, textos e discussões. O autor expõe que era frequente os empréstimos de livros, principalmente através de Lobato que comprava edições fora do Brasil e lia em francês, consumindo as obras na grafia original de muitos exemplares. Para Godofredo Rangel, Lobato declara não poder emprestar o exemplar que ele possuía do Soriano de Sousa por este ter ficado em São Paulo, no fundo de algum dos seus baús. E indica outros exemplares que poderia emprestar, como os de Machado de Assis, Eça de Queiroz, Alexandre Herculano e o exemplar de uma obra do açoriano José Osório Goulart, de quem fala com afeição, dizendo este ser seu Montaigne, seu livro de cabeceira. Esse período Lobato tivera uma aproximação e admiração com a literatura portuguesa bastante discutida nas cartas com Godofredo Rangel.[[88]](#footnote-88)

Em sua correspondência, reconstituindo sua rotina de férias da faculdade do Largo, dizia a Godofredo Rangel que passava os dias voluntariamente enclausurado na biblioteca particular do Visconde, essencialmente histórica e científica, possuidora de textos como “*Zend-Avesta*”, “*Mahabharata*” e obras sobre o Egito de Champollion, Gaston Maspero e James Henry Breasted; o “*Larousse*” grande; Cesare Cantú; o Élysée Reclus, livros nacionais como a coleção inteira da *Revista Ilustrada*, a do *Novo Mundo* e a coleção do *Journal des Voyages*, lida por ele quando menino. Lobato aponta que tinha um gosto particular lendo bastante filosofia, psicologia, história, arqueologia e política. Dedicava várias horas para ler Nietzsche, textos de egiptologia e sobre a cultura greco-romana a ponto de terem que arrancar-lhe da biblioteca do avô, segundo ele, uma preciosidade que merecia uma redoma de tão impressionante que era.[[89]](#footnote-89)

A Academia de Direito do Largo São Francisco de fato aparece em suas memórias como um divisor de águas. Em artigo solicitado em 1941 pelo jornal *O Estado de São Paulo* para a enquete “*Testamento de uma geração*”, editada pela Livraria Globo de Porto Alegre e, republicada em 1955 pelo *OESP*,[[90]](#footnote-90) contara Lobato que tivera sua crise mental à qual nenhum homem escapava aos dezoito anos, calouro do curso de Direito, momento em que saiu do catolicismo no qual nascera. Essa mudança de pensamento inicia-se quando publicara, pela primeira vez em um periódico acadêmico, o texto “*Outrora e Hoje*”, influenciado pelos textos do letrado português Alexandre Herculano. Pouco depois lhe caiu às mãos o tratado “*L’homme et la société”* (1881) do psicólogo e sociólogo francês Gustave Le Bon (1841-1931), a partir do qual descortinou-se para ele toda leitura científica do mundo.[[91]](#footnote-91) O respaldo das ideias de Gustav Le Bon naquela época fora evidenciado em matéria de 26 de maio de 1920 no jornal *OESP*, inclusive muito lido na Faculdade de Direito de São Paulo onde se formava a elite dirigente paulista.

Todos os fatos históricos como por exemplo a criação do cristianismo, do budismo, do islamismo, a Reforma, a Revolução e, em nossos dias, a ameaçadora invasão do socialismo intransigente, todos esses fatos são frutos diretos de fortes impressões produzidas no espírito das multidões. Por essas estranhas razões da psicologia dos povos é que todos os grandes homens do Estado, não excluindo os déspotas absolutos, consideram a imaginação popular a base do poder governamental. [...] Mas como impressionar o espírito dos povos? Não foi com trabalhada retórica que Antônio conseguiu amotinar o povo contra os assassinos e César, mas lendo-lhe o testamento deste e mostrando-lhe o cadáver do valoro romano. Tudo que abala a imaginação das multidões apresenta-se sob a forma de uma imagem empolgante e bem nítida, livre de qualquer interpretação errônea ou acessória, ou apenas acompanhado de alguns fatos maravilhosos ou misteriosos, tais como uma grande vitória, um grande milagre, um grande crime, uma grande esperança. Cem pequenos crimes ou cem pequenos desastres não impulsionarão nada a imaginação das multidões, enquanto que um grande crime ou desastre impressioná-la-ão profundamente, ainda que os seus resultados sejam menos sensíveis e dolorosos que os dos cem pequenos desastres reunidos. É o que observa Gustave Le Bon. Não são os fatos em si que ferem a imaginação coletiva, mas sim o modo pelo qual se lhes apresentam. Os monumentos e as comemorações são, sem dúvida, os meios mais proveitosos, práticos e seguros, para gravar no espírito do povo as proezas de um herói, a grandeza de um nome ou a importância e o significado de um acontecimento.[[92]](#footnote-92)

O jornal mostrava o entendimento de parte da intelectualidade em relação a construção de mecanismos destinados a ação voltada para o conteúdo emocional das dimensões das coletividades na pauta das práticas políticas.

Ainda em sua rememoração de 1941, a pedido do *OESP*, Lobato expôs que Le Bon foi como “uma chuva de picaretas não deixando um só edifício católico em sua mente”. Lobato, criado em uma educação católica desde sua mais tenra infância se viu a partir da leitura de Le Bon perturbado diante da reflexão baseada na psicologia social proposta pelo pensador postulados sobre os caracteres nacionais, a superioridade racial e o comportamento psicológico das massas. A leitura sobre raça foi capaz de fazer com que Lobato desconstruísse toda sua visão de mundo até então. Perturbado com todo aquele terremoto mental que lhe deixara “na rua” foi ter com seu antigo professor Germano Medeiros, que em tempos de colégio era considerado o anticristo por sempre andar as voltas com livros de Augusto Comte e Littré embaixo dos braços. Com o desmoronamento provocado por Le Bon este procurara morada em outros. Julgou fazê-la em Comte, mas, o pensador e o positivismo não eram bem o que procurava, já tinha lido Comte mas considerava-o ultrapassado por este não oferecer as respostas para as questões sociais que lhe afligiam. Afirmava buscar uma jornada onde procurava estudar consigo mesmo e pensar por si próprio.[[93]](#footnote-93)

Continuando em artigo, Lobato demonstra ter se acomodado por algum tempo em Herbert Spencer, mas sem adesões oficiais. Continuou a procurar, fuçou os filósofos, conhecera muitos, mas todos só lhe traziam sistemas e seu anseio por liberdade lhe impunha medo de um novo aprisionamento como o do catolicismo que vivera. Segundo ele, o destino levou-o a Nietzsche. Em uma brochura que estava embaixo do braço de um amigo se encontrou em uma frase do filósofo. Foi dali a um livreiro a procura das obras do autor, não havia nenhuma, encomendou todas. Tempo mais tarde mergulhou no filósofo alemão, o que descreve como tendo sido a maior bebedeira de sua vida. Conta em carta a Rangel que aquilo penetrou-lhe a alma e ele encontrou o remédio certo. *Vade Mecum, Vade Tecum -* se queres seguir, segue-te. Esse foi marco do fim da sua crise mental. Dizia ele que só Nietzsche foi o único a lhe contar que o que ele precisava era dele mesmo. O ensinamento *Vade Tecum* foi para ele a melhor compreensão, apreensão e sensação do significado da liberdade mental e moral.[[94]](#footnote-94)

Em um incidente, estando na Livraria Gazeau procurando livros encontrou um novo exemplar de Nietzsche para ele. Abriu a obra e iniciou a leitura sem maiores preocupações quando um padre se aproximou, espiou o livro pelo seu ombro e disse: “- Esse filósofo é dissolvente. E Lobato respondeu: - Como o sabão. Foi a resposta que lhe viera a cabeça sem nem sequer erguer os olhos do livro”.[[95]](#footnote-95) Para ele, Nietzsche foi de fato o sabão que o limpou de todas sarnas mentais e morais. Mas leu-o todo com receio de se tornar um nietzschiano, o que contrariaria o seu *Vade Tecum*.

E assim foi que me fiquei na vida sem sistematização nenhuma, livre como um passarinho, a esvoaçar para onde aprazia, levado apenas pelas minhas intuições, insubmisso a fórmulas e autoridades. Essa insubmissão se estendeu-se a minha literatura. Tudo quanto produzi, contos ou sonhos infantis, não se subordinaram a norma nenhuma. Segui apenas a veneta. “QUERES SEGUIR-ME? SEGUE-TE.”[[96]](#footnote-96)

Tal busca pelo novo e a forma como isso é exposto no artigo, expressa como Lobato fez questão de tornar públicas suas escolhas ideológicas imaginando já naquela ocasião dos anos 1940 uma futura consolidação de sua memória. Da mesma maneira, na atitude de se descrever como um indivíduo marcado por um tempo transitório e com uma trajetória de escrita, leituras e direcionamentos que supostamente foi permeada pela incerteza e descrença no que tange as reflexões sobre o mundo, Lobato se auto retrata como um pensador autônomo mais do que talvez fosse. Similarmente, a busca do autor por novas respostas para os problemas sociais em leituras como a de literatos portugueses, darwinistas sociais como Le Bon e Hippolyte Taine e Nietzsche servem de termômetro para inferir as impressões sobre a realidade social, facilmente percebidas nos escritos e falas do literato.

Sintomática é também a significação desses espaços de divulgação de teóricos e leituras que explicavam a realidade social da época em que Lobato estava imerso. De acordo com Schwarcz, com a década de 1870 introduzem-se no cenário brasileiro teorias de pensamento: o positivismo, o darwinismo e o evolucionismo. O século XIX norteado pelas explicações das teses deterministas que baseava estudos na observação da natureza biológica do comportamento humano, na sua segunda metade, a partir de 1859, foi impactado com a publicação de “*A Origem das Espécies*” de Charles Darwin. A ideia do evolucionismo, para Darwin estritamente biológica, propunha um processo de evolução das espécies de seres vivos por meio de processos de acordo com o ambiente. Rapidamente essa leitura do evolucionismo foi aplicada às realidades sociais o que resultou no social-darwinismo.[[97]](#footnote-97) Exemplos dessa abordagem é a sociologia evolutiva de Herbert Spencer e a história determinista de Henry Thomas Buckle, ambos autores bastantes lidos por Monteiro Lobato. Nesse contexto, como evidencia a autora, a questão da mestiçagem racial passa a ser um problema e muitos teóricos acabaram por condenar os processos de mestiçagem sob argumento de que ela personificava quadros de degeneração dos povos. Os principais debatedores dessa tese foram os teóricos deterministas Paul Broca, Arthur de Gobineau e “o divisor de águas” na vida de Lobato, Gustav Le Bon, os últimos chegavam a lastimar a fertilidade do mestiço que herdavam sempre as características mais negativas no processo de cruzamento.[[98]](#footnote-98)

Logo, conforme Schwarcz, se estabeleceu um cenário de disputa teórica, de um lado os evolucionistas sociais ou antropólogos culturais e do outro os darwinistas sociais. Os antropólogos culturais lançaram mão da Antropologia Cultural ou Etnologia Social, disciplinas da época com o foco na cultura sob a ótica do evolucionismo. Termos como civilização e progresso foram tomados como modelos universais de estudo. A tese principal dos evolucionistas sociais foi a de que a cultura teria se desenvolvido em estágios sucessivos, caracterizados por organizações econômicas e sociais específicas. Esses estágios eram únicos e obrigatórios e toda sociedade deveria passar por eles. Por sua vez, os darwinistas sociais carregaram outras particularidades. Paralelo ao evolucionismo social, duas grandes escolas deterministas se destacaram como a Determinista Geográfica, que corroborava a tese de que o desenvolvimento cultural de uma nação era condicionado pelo meio. A outra foi a Determinista Racial: darwinismo social, ou teoria das raças, que enxergava com pessimismo a miscigenação e enalteciam os tipos puros.[[99]](#footnote-99)

Entre as três proposições básicas da escola racial estavam: a afirmação da realidade da raça e a condenação do cruzamento racial; a crença na continuidade de caracteres físicos e morais, sendo por isso o mundo escalonado entre raças, ou seja, dividido culturalmente; a relevância da raça no comportamento do sujeito, conformando-se uma doutrina de psicologia coletiva, hostil a ideia do arbítrio do indivíduo. Como ideal político de supressão das raças inferiores e como prática avançada do darwinismo social surgiu a Eugenia, fundada por Francis Galton, da qual falaremos mais adiante. Os mais expressivos teóricos do darwinismo social foram Ernest Renan, Hippolyte Taine, Arthur de Gobineau e Gustav Le Bom,[[100]](#footnote-100) Monteiro Lobato procurou demonstrar em cartas o seu trilhar por essas obras de todos esses teóricos deterministas raciais, longe de apenas forjar uma memória de suas ideias intelectuais, tais aproximações são visíveis nas posturas adotadas por ele em muito de seus escritos. Especialmente a noção antropológica de Gustav Le Bon tem um peso muito grande na forma como o letrado entendia o universo social, ora de forma mais perceptível ou menos visível suas teorias estão presentes nas respostas de Lobato para os problemas brasileiros.

Para entendermos melhor esses pressupostos, é importante que nos debrucemos sobre esse autor. A análise de Le Bon sobre a sociedade lançava mão de diferentes teorias sobre a raça de seu tempo. Dessa forma, ao mesmo tempo em que estabelecia critérios anatômicos como a cor da pele e o tamanho do crânio para compreender as raças humanas, também amparava do estudo da psicologia. Sua ideia primordial era a confiança na substituição da ação consciente do indivíduo pela ação inconsciente do grupo, o grupo era um conjunto a determinar os comportamentos humanos. Le Bon, no prefácio de sua obra “*Psicologia das multidões*” (1895), define que o conjunto de caracteres que o meio e a hereditariedade imprimem nos indivíduos constitui o povo. Para o teórico, os caracteres são os elementos da ancestralidade que os indivíduos carregam consigo de forma estável, sofrendo mudanças apenas caso ocorra influências diversas no processo de agrupamento humano. Para Le Bon, uma vez que no século XIX as novas composições sociais impuseram a perda do poder de decisões nas mãos dos soberanos e tradições, delegando voz as classes populares, a aplicação da tese da psicologia das multidões, nos mais diversos campos de estudo a fim de captar as motivações das ações humanas, deveria ser levada em consideração.[[101]](#footnote-101)

A ascensão das classes populares à vida política, a sua transformação em classes dirigentes, é uma das características mais salientes desta época de transição. Não foi o sufrágio universal, tão pouco influente durante tanto tempo e tão fácil de controlar no seu começo, que determinou essa ascensão. O poder das multidões desenvolveu-se a partir da propagação de certas ideias que, gradualmente, se apossaram dos espíritos, e, depois, graças a associação cada vez maior de indivíduos com o fim de pôr em prática concepções que, até então, apenas tinham sido formuladas teoricamente.[[102]](#footnote-102)

Para Le Bon, a constituição da “massa”, leia-se classe trabalhadora, se apresentava como um problema que deveria ser estudado. Como vimos, o elemento racial era o centro da tônica em que o psicólogo social demonstra que os indivíduos se concretizavam pela junção de elementos inconscientes que formavam a alma da raça e por caracteres conscientes que eram resultados da educação, “mas, principalmente, de uma hereditariedade excepcional”, que os distinguiam.[[103]](#footnote-103)

Dessa forma, facilmente visualizamos a importância da educação para autores adeptos do determinismo racial, já que essa se apresentava como componente do processo de diferenciação racial. O autor prioriza a raça, as tradições, o tempo, as instituições e a educação como os fundamentais na conformação dos princípios, crenças e opiniões das multidões. A raça seria o fator mais importante nessa determinação, seu poder faz com que nenhum indivíduo possa passar de uma raça para outra sem sofrer profundas transformações. O meio, os acontecimentos e as circunstâncias podem influenciar a raça, mas é uma influência momentânea se caso revelar-se contrária aos princípios essenciais da raça.[[104]](#footnote-104)

Essa discussão em torno da raça traz consigo na verdade um princípio posto no século XVIII pelo filósofo Jean-Jacques Rousseau, o da “perfectibilidade”. Schwarcz mostra que esse conceito chave da teoria humanista de Rousseau, ao lado do ideal de liberdade para romper com imposições da natureza, induz uma característica humana que é a capacidade de superação (aperfeiçoamento) dos indivíduos, positivamente ou negativamente. Entretanto, a leitura da “perfectibilidade” não significava meio de acesso a civilização, como defendido pelos intelectuais do XIX.[[105]](#footnote-105) Ao relativizar a discussão racial do século XIX observamos a que noção de “perfectibilidade” empreendida no séc. XVIII por Rousseau continuava presente, mas, com uma acepção diversa. Pensavam não em uma qualidade intrínseca ao homem (resultado dos princípios de igualdade humana herança de 1789), mas, um atributo próprio das “raças civilizadas” que tendem a civilização.[[106]](#footnote-106) Então, a discussão de Le Bon contribui para a educação no aspecto em que instrumentalizaria as leituras e intervenções frente a uma melhoria a ser empreendida no corpo social. Instruir a sociedade seria trabalhar para que ela chegasse em seu máximo. Entretanto, Le Bon acabava por impor um limite da natureza no momento em que negava uma possível perfectibilidade aos mestiços, já considerados por ele o símbolo da mais perfeita degeneração.

A realidade brasileira, por sua vez, dada presença do mestiço, talvez não lhe fosse inicialmente ofertada a opção de regeneração. Logo, só uma “perfectibilidade” era possível, e da outra parte apenas a degeneração. Aqui se institui uma antítese que se configura quase que como uma contradição entre Le Bon e a ideia da educação no caso brasileiro, já que, a composição étnica nacional era predominantemente de mestiços e para Le Bon, como vimos, estes não apresentavam vislumbres de viabilidades. Com efeito, a visão antropológica de letrados como Lobato assentou-se nessas noções de evolucionismo e determinismo, que possibilitou a feitura de uma descrição de povo e mestiço de modo radical, onde a partir de uma reorganização teórica o fator educacional antes tão distante e entravado pela condição de mestiçagem passa a ser o regozijo de salvação. Como o debate racial acabou por tentar rever a negativa situação étnica brasileira, a reorganização procurou logo apontar saídas como a crença na educação a corrigir os defeitos do país mestiço. Nesse sentido, as novas formas de pensar as teses evolucionistas estabeleceram relações estreitas entre a raça e a educação se tornando esse binômio indispensável ao bom funcionamento e sucesso da engrenagem social.

Se o processo de leitura de Lobato é propositor de revelações aos aspectos de seu entendimento de mundo, sua escrita, que também foi muito intensa, impõe ponderações sobre a presença das ideias deterministas. Em suas cartas procurou deixar evidente como desenvolvia seu procedimento de escrita e expressa opiniões que expõem sua ideia de sociedade, povo e raça. O início das experimentações com uma escrita mais profissional, segundo o autor, ocorreu ainda durante o processo em que descrevia opiniões sobre escritores e livros que tinha lido e socializado com os companheiros do chalé Minarete, hábito inclusive comum e partilhado entre os jovens da república universitária. Por saber desse hábito e talento com as letras, o colega de faculdade Benjamim Pinheiro, que naqueles tempos acabava de se formar em Direito, convocou os membros da confraria estudantil a colaborarem no jornal que ele mantinha em Pindamonhangaba. O jornal mantido entre 1903 a 1907 chamava-se *O Minarete*, e intentava derrubar a situação municipal da cidade que, naquela época, atravessava um dos seus piores períodos econômicos após ser uma cidade rica nos tempos do Império. O resultado da colaboração dos rapazes foi que após quatro anos de atividade, Benjamim se tornou, por partido que não fica explícito na carta, prefeito de Pindamonhangaba. Os rapazes escreviam e exerciam uma espécie de *lobby* sob encomenda de Benjamim, vereador da cidade e dono do periódico. Faziam pressões sob os poderes públicos difamando a gestão pública da cidade e divulgando os projetos da oposição. Chegadas as epístolas com as instruções, Lobato passava a escrever artigos e a mobilizar os outros colegas de república à empunhar sermões que seriam publicados no jornal interiorano.

Expõe Lobato: Benjamim solicitava: “Zé Bento: preciso de um artigo bastante severo, atacando a Câmara por causa duma racha na parede do teatro. E outro sobre o capim que há nas ruas. Ataques de rijo”. E o escritor atacava, não importava o que fosse, se o chafariz sem água em algum largo ou o capim que crescia a esmo tomando as ruas, mesmo sem conhecimento pessoal da extensão dos problemas da cidade.[[107]](#footnote-107)

É preciso por culpa na Câmara do preço da carne. Quero um artigo intitulado Carnes Verdes. Imagine só o escândalo; os açougueiros andam ganhando 50 mil-réis em cada boi! A carne está por um absurdo. A mil-réis, sim, Zé Bento! E a banha, a 800 réis! Inda ontem compramos aqui em casa dois quilos de lombo de porco, sabe a como? A 800 réis o quilo! Meta o pau na Câmara.[[108]](#footnote-108)

Consta que Lobato se divertia elaborando muitos textos assinados em várias seções do impresso. Criava os mais variados pseudônimos para dar a impressão que o jornal possuía uma série de colaboradores: “Lobatoyewsky, Yewsky, Pascalon, o Engraçado, Rui d’Hã, Hélio Bruma, Enoch Vila-Lobos, Martinho Dias, B. do Pinho, Osvaldo, P., N., Yan Sada Yako, Mem Bugalho, She, Antão de Magalhães, Nero de Aguiar, Bertoldo, Marcos Twein, Olga de Lima, etc”. Segundo Lobato, os escritos foram artifícios que provocaram melhoramentos importantes no cemitério municipal, no calçamento, na polícia, nos fechamentos e na iluminação pública.[[109]](#footnote-109)

Em uma das cartas publicada na “*A Barca de Gleyre*” na anedota da disputa pelo projeto de iluminação pública de Pindamonhangaba, ofertada ao leitor como um exemplo dessa ação política por meio da formação da opinião pública na cidade. Benjamim Pinheiro, interessado em desfalcar a oposição em relação às ideias para o sistema de iluminação pública, enviara uma carta a Lobato solicitando um artigo para ser publicado no periódico. Alegava Benjamim que “Pinda”, como eles chamavam a cidade, estava às escuras e o projeto previsto pela oposição queria trocar o velho sistema por um movido à álcool, enquanto que ele e seus correligionários preferiam que a substituição fosse feita para lampiões belgas.[[110]](#footnote-110) Lobato recebia as cartas e solicitações de Benjamim e organizava as publicações dos membros do Minarete que publicariam no jornal. Nesse evento pediu a Cândido Negreiros para escrever o artigo sobre os lampiões belgas. Cândido escreveu atendendo ao pedido, mas de uma maneira bem arteira e criativa propôs os lampiões belgas como queria Benjamim, porém, utilizando-se dos personagens do “*Tartarin de Tarascon*” de Alphonse de Daudet para criar sua história. Lobato demonstra que inicialmente duvidou daquilo, mas preferiu mandar o artigo para Benjamim mesmo assim. Eis o artigo:

Em 1893 a cidade de *Becaurie*, na França, passou pelas mesmas indecisões que nós. Queriam substituir a luz baça e insuficiente das feias e malcheirosas lâmpadas de azeite por coisa melhor. A Câmara Municipal, de que era presidente *Mister Pegoulade*, o mesmo que depois tanto se notabilizou na construção de pontes sobre o Ródano, abriu concorrência. Os projetos vieram a milhares; a elegante luz elétrica, o álcool, o gás, tudo. Havia entre eles um mais humilde; o da iluminação de *Becaurie* por meio de lampiões belgas, e tão vantajoso eram os seus termos, que a Câmara se deteve no estudo. Foi aceito esse projeto, e dali a seis meses, no dia 14 de julho de 1894, ocorreu a inauguração com o prefeito e mais pessoas gradas. O efeito foi magnífico, com grande pesar dos despeitados (que existem em toda parte) e hoje raras são as cidades sobre o Ródano que não sejam iluminadas a lampiões belgas. Suas vantagens são enormes, e temos a certeza de que, aceito o nosso alvitre, dentro em pouco veremos as nossas ruas claras em vez de escuras, e não teremos a vergonha de dizer com que a *Princesa do norte* é iluminada etc.[[111]](#footnote-111) [grifos do autor]

O desfecho da investida do artigo foi apresentado em carta a Godofredo Rangel, que foi informado que além do texto ser lido na sessão da Câmara por um vereador oposicionista, ajudou a aprovar o projeto e acabou sendo transcrito nas atas da Câmara.[[112]](#footnote-112) Observa-se nesse caso, como esses estudantes lidavam com o poder da escrita se considerando donos de um saber que os fazia superiores permitindo-lhes que “manipulassem as massas”, tal qual aprenderam com Le Bon. Percebe-se igualmente que havia uma visão do grupo sobre o ato político de escrever, o que significa que estes jovens elitizados estudantes da Academia de Direito de São Paulo escrevendo sobre lugares, situações e pessoas que nem conheciam já tinham a percepção de suas capacidades de gerência ante a uma opinião pública.

Ainda estudante, portanto, Lobato já tinha se lançado ao mundo da escrita e do jornalismo, e no início de sua profissionalização passou a preocupar-se com a comunicação com seu público leitor. A partir das atividades no jornal *O Minarete*, Lobato e seus companheiros acadêmicos puseram se a experimentar os usos da oratória e das formas de escritas. Em troca de correspondência com Lino Moreira, colega acadêmico e das “tertúlias literárias”, ao ser criticado por fazer pouco uso da oratória, possuindo então uma escrita mansa, meticulosa com as palavras e pouco agressiva, Lobato, em resposta, afirmou cultivar um amor à capacidade da oratória em prestar favores aos seus:

Antes de tudo sinto dentro da alma a chamazinha da Arte ardendo noite e dia e infiltrando em meu corpo o Azeite da Ciência, em bem humilde candeeiro. Adoro o falador genial porque vejo nele o Artista completo, o único homem capaz de tirar do isqueiro da Arte as seis faíscas das seis artes ao mesmo tempo, e se detesto o medíocre é pelo respeito e amor que consagro à Arte Máxima.[[113]](#footnote-113)

Entretanto, imediatamente se coloca em diálogo consigo mesmo legitimando para Lino o uso da oratória como um recurso valioso na comunicação falada e escrita: “(...) Juca, tu te abestalhas; os teus escritos de tão finos que pretendem ser vão se tornando oráculos de Sibila; não os entendo”.[[114]](#footnote-114) De acordo com Kury, os oráculos que emanavam das Sibilas, personagens da mitologia greco-romana, eram caracterizadas por mulheres divinamente inspiradas por Apolo. O que deles o povo conhecia ou intuía, já que os verdadeiros oráculos eram ciosamente guardados, eram de grande importância na vida religiosa da comunidade e exerciam uma grande influência na opinião pública.[[115]](#footnote-115) Assim, os oráculos só eram passados a pessoas especiais e que tinham a capacidade de entendê-los. O termo oráculos aqui mostra a preocupação de Lobato com a linguagem, com a retórica, entendendo a escrita e a comunicação como parte de seu trabalho e de extrema importância na relação com os leitores.

Torna-se claro que para ele a questão chave não estava no simples uso da retórica, que inclusive era coisa que se aprendia na Academia, mas na afirmação de um letrado que ia além da necessidade da superposição vazia das palavras, na verdade a sua escrita fazia parte de uma necessidade de organizar as informações e saber como passá-las, percebendo suas múltiplas possibilidades de se fazer entendido. A oratória era só mais uma delas. Essa persona foi ponto fundamental para as discussões sobre a raça, os problemas sociais brasileiros e o papel da educação nesse contexto, pois, para ele, escrita precisava de leitores que o país ainda não possuía, de uma opinião pública atuante e, de um povo capacitado para escolhas mediadas pelas elites – fazia-se necessário formar, através de uma escrita clara e penetrante, esse cidadão.

Já bacharel, tendo regressado para Taubaté, relatando sobre o universo que observava no interior Lobato demonstra em missivas a Godofredo Rangel o quanto os populares da localidade eram despreparados e alheios às grandes questões sociais e políticas enfrentadas pelo país por conta de seu estado de ignorância. É possível nesses escritos e falas destacar o peso das leituras deterministas, sobretudo Le Bon. Na carta, Lobato menciona que enquanto escreve a Rangel muitos foguetes e músicas disparavam pelos ares “matando o silêncio e os silfos”. Via ele através da janela uma bandeira vermelha, era o Divino, ao qual as beatas encheriam de beijos e depois correriam a salva do Divino para “chover aos pingos os níqueis que seriam recolhidos”. Para ele o Divino nada mais era do que um passarinho amarelo que era carregado na ponta de um pau, achava uma grande bobagem e não enxergava atração naquilo.

Enquanto te escrevo, o foguete e a música atroam os ares, espantam os silfos invisíveis, matam a tiros de pólvora e guinchos de latão essa incomparável música chamada Silêncio. E passa uma bandeira vermelha, chamada o Divino, com fitas pendentes que vão recebendo os beijos de todas as beatas; e corre a salva do Divino para pingamento de níqueis. O Divino é um passarinho amarelo na ponta de um pau. Tudo África, neste século de Ruskin e do *arbor day*.[[116]](#footnote-116)

Por esse motivo denomina aquela manifestação popular de “Tudo África”, imprimindo uma ideia de primitividade ao comportamento cultural popular, enquanto que para ele, aquele século era todo John Ruskin, escritor e crítico de arte britânico, elevando o padrão das manifestações culturais e artísticas europeias a um grau de relevância superior em detrimento às citadas a Rangel, não cabendo mais assim manifestações de incivilidade.

Assim, Lobato considerava a cultura e população mestiça algo inferior. Afinado com o pensamento do racismo científico da época, o escritor desqualificava o indivíduo tomado por ele como popular e elege um homem letrado, da superior “raça inglesa”, John Ruskin, como o portador de uma “cultura” relevante. Para Lobato, o determinismo biológico do mestiço e do negro só confirmava a inferioridade. Em carta, continua a se queixar com Godofredo Rangel, por conta de toda aquela movimentação popular tinha que ficar preso uma semana em casa, já que aquela era uma semana santa, havendo então procissões por toda a parte, procissões de negros e brancos a atravancar as ruas e nas igrejas muito consumo de aguinhas, fumaças cheirosas e as litanias.[[117]](#footnote-117) O desabafo se alonga:

Por toda parte, povo – o nosso povo, essa coisa feia, catinguda e suada. Sovacos ambulantes. A *cohue*, Rangel; a *bohue*, Rangel. A carapinha assanhada, a venta larga “fuzilando”, o coronel, o xale das mulheres, o chapéu duro e a roupa preta das “pessoas gradas”. Rangel, Rangel... Os olhos cansam-me de feiuras semoventes. Que *urbs*, estas nossas! As casas são caixões com buracos quadrados. E nem sequer os velhos beirais: inventaram agora o horror da platibanda. Não há mulheres, há macacas e macaquinhas. Não há homens, há macacões. Raro um tipo decente, uma linha que nos leve os olhos, uma cor, uma nota, um tom, uma atitude de beleza – nada que lembre a Grécia.[[118]](#footnote-118) [grifos do autor]

A *cohue* e a *bohue*, termos franceses que expressam multidão e objetos corpulentos revelam a adjetivação de Lobato à população daquela cidade do interior de São Paulo. Ao mesmo tempo os termos revelam uma fala pejorativa, a aplicação da leitura do comportamento das massas, discurso de despreparo popular, inferioridade e inadequação. Explicitamente a descrição dos aspectos físicos da população: “carapinha assanhada”, “venta larga” e o uso pelo autor do recurso dos parênteses revelam o enfoque em palavras como “fuzilando” que foram utilizadas para designar formas e comportamentos como animalescos.

Igualmente, pela impressão de Lobato sobre a descrição das moradias do interior revela um discurso que apresenta uma incompetência gerencial e estética para organizar sua própria comunidade. Nesse ponto o escritor passa a uma descrição quanto ao fenótipo do povo e sua expectativa em relação de como deveria ser tal estética. Por adjetivações como “feiuras semoventes” e demais caracterizações físicas entrevemos como para ele estes eram algo ínfimo, chegando ao ponto de associá-los de maneira racista a animais como os macacos, denotando a ideia de que esses eram dotados de uma não capacidade evolutiva. Isso é retratado na carta pelas descrições das maneiras ditas primitivas de organização e socialização, que lhe atacavam os nervos e lhe angustiavam revelando a leitura racista que ele advogava. Então, diante de um povo despreparado era preciso realizar uma campanha de conscientização para que a elites tomassem sua posição diante da massa. O uso da escrita fora artifício crucial nesse processo.

Em trecho anterior da mesma carta expressa as suas crenças em relação ao que seria o povo. Confabulou:

A Plebe, só ela, com o seu *fatras* democrático e religioso, a expluir vulgaridade e chateza. Eu vingo-me lendo Nietzsche, lendo o teu Goncourt, lendo até Kant e Hartmann. Vingo-me quebrando a cabeça nos enigmas insolúveis, Eu, Não-Eu, Sujeito-Objeto, Imperativos Categóricos, Inconscientes, coisas de Schelling, de Lotze, de Fichte – ideias-múmias, como diz Nietzsche. Vingo-me jogando xadrez.[[119]](#footnote-119) [grifo do autor]

As *fatras* outro termo francês que indica miscelânea evidencia como a multidiversidade do povo e de suas manifestações tidas como comezinhas e vulgares, para o escritor isso já não cabia mais em um mundo onde existiam expressões e questões superiores colocadas por grandes cientistas sociais. Tais indivíduos expressavam um grande problema que estava à espera de solução: a sua completa inadequação à civilização. Em outra ocasião, comenta a Rangel, em carta de 1908, estando a passeio pelo Rio de Janeiro tal cidade sempre lhe causara impressões incômodas:

Num desfile, à tarde... perpassamos todas as degenerescências, todas as formas e má-formas humanas – todas menos a normal... Como consertar essa gente? Que problemas terríveis o pobre negro da África nos criou aqui, na sua inconsciente vingança! Talvez a salvação venha de São Paulo e outras zonas que intensamente se injetam de sangue europeu. Os americanos salvaram-se da mestiçagem com a barreira do preconceito racial. Temos também aqui essa barreira, mas só em certas classes e certas zonas. No Rio, não existe.[[120]](#footnote-120)

O negro, para Lobato, era o grande entrave da construção nacional. Tais indivíduos dotados de “degenerescências” e “má-formas humanas” só constituíam problemas, apresentando-se aqui uma ideia de contrariedade ao mecanismo de mestiçagem como um possível recurso de saída para as identidades socioculturais. A população do Rio de Janeiro marcada por todas formas de mestiçagem era na verdade um impedimento para o fomento de um país constituído de uma sociedade aprazível. A passagem “todas menos a normal” expressa espontaneamente de forma objetiva como para o padrão de normalidade defendido por Lobato não era em nenhum sentido a ordem que se encontrava naquele contexto.

Porém, se o negro trazido da África era um estorvo, na tentativa de resolver tal questão esbarrava-se em estruturas sociais que regulavam a vida social e tornava a tarefa de difícil êxito. Em carta de 1905, explica a Tito Lívio Brasil que corrigir uma sociedade era tarefa quase que impossível, pois existia um fatalismo que guiava a vida em sociedade. Esse fatalismo não se referia a um Fatalismo oriental “de um Deus destino que planejou e certou tudo”, mas o fatalismo das inclinações, dos pendores, herdados com o sangue e depurados pelo meio. Para Lobato, existia um fator que impunha que uma criança negra saísse, em quaisquer condições do meio e da cultura que ela fosse colocada, com a tez negra do seu genitor, fazendo com isso uma raça conservar sempre os característicos morais dos seus antepassados.[[121]](#footnote-121) Defendia o letrado que em um primeiro caso e de forma individual só um sangue de uma raça mais superior poderia transfundir-se nos indivíduos menores os germes da progressividade. Em um segundo caso, a emigração e sua consequente fusão de sangue superior possibilitaria chances congênitas para o progresso, sendo este o caso brasileiro.[[122]](#footnote-122)

É necessário para que o Brasil ganhe algum dia o estado que almeja da civilização, que a grande qualidade que falta ao mesmo se torne congenital pela inoculação dos vírus modificadores. Faltava-nos aptidão para o trabalho, espírito de iniciativa e ambição. Como poderão ser inoculadas essas qualidades na massa do nosso sangue? Pela educação, pela propaganda, pelo exemplo, pela necessidade? Não, tudo isso junto seria improfícuo. É pelo italiano, pelo alemão que esse vírus, essa vacina será lançada em nossas veias, e portanto o maior patriota no momento atual é aquele que se casa com uma italiana ou com uma alemã e vai trabalhar como um mouro nos campos a fazer bons filhos, sacudidos e espertos.[[123]](#footnote-123)

Conforme excerto, vê-se que aparentemente existe uma incongruência entre a ideia de raça e a educação, já que, somente o elemento estrangeiro seria capaz de oferecer a redenção ao Brasil.

Ante o contexto e visão apresentada, os defeitos do povo brasileiro que impediam o nosso progresso, como a inaptidão para o trabalho e inadequação ao liberalismo, tinham raízes nas misturas das raças que formaram o país. A opinião dada por Lobato elucida uma explicação racial à realidade da identidade nacional, oferecendo respostas para o contexto que o país atravessava, movidas através do discurso que pautava uma nacionalidade inviável. A saída não estava em ações externas, mas na transformação mesma da raça através do branqueamento, a “vacina” capaz de conter a doença de origem era transformar um povo de ascendência africana, em um povo de ascendência europeia através do casamento. Mas se como mostramos anteriormente os próprios teóricos deterministas condenavam os processos de mestiçagem como tal poderia acontecer no Brasil e, por quais motivos Lobato abonava tal ideia? A resposta pela surge na atitude de Lobato em seguir a mesma postura intelectual de outros estudiosos evolucionistas da época, adotando uma nova lógica de análise através de um rearranjo teórico racial que requalificava tipologicamente o mestiço. Isso evidencia o quão a noção de raça do autor, mesmo que à primeira vista arbitrária, amparada por uma leitura evolucionista que se associava a um padrão de educação remodelador, era paradoxal, mas ao mesmo tempo inovadora e particular.

**1.3 Do anátema a requalificação do caboclo**

O quão o pensamento de Lobato pode ter sido determinista é um fato diante as suas próprias declarações, porém, antes de expor sua visão de mestiçagem personificada no caboclo do interior, é preciso colocar que o letrado não se encontrava como a única personalidade possuidora de uma interpretação racializada do brasileiro. As teorias que vieram da Europa e dos Estados Unidos possuíam um teor bastante desanimador justamente por criar uma imagem negativa do Brasil ante seu alto nível de mestiçagem. A partir de Schwarcz, compreende-se que nesse cenário combinados o darwinismo social e o evolucionismo, estes modelos que funcionavam para explicar as diferenças e as hierarquias, mas feitos alguns rearranjos a nação antes condenada pela presença do mestiço encontrava viabilidade. A autora aponta como o pensamento brasileiro ao transpor as teorias estrangeiras acabou por realizar uma cópia, mas com suas especificidades, tornando o contexto original.[[124]](#footnote-124)

Consoante ao que mostra Márcia Naxara, visualizamos que as representações que se formularam a respeito da população brasileira foram resultantes de ações que tinham finalidade de eleger construções culturais do povo brasileiro de maneira rápida e eficaz pelas elites. A autora mostra-nos que a sensibilidade para pensar a sociedade e a cultura, perpassada pelos ideais de progresso e a ciência, foram sintomas de uma elite econômica ansiosa pela manutenção de suas posições sociais e privilégios. Naquele momento, as caracterizações do brasileiro possuíram elaborações peculiares que se aproximavam em alguns pontos ou distanciavam-se em outros. A já citada geração 1870 encarregou-se, por exemplo, da descaracterização do povo em que afirmava ser a ausência como traço fundamental do brasileiro. Decorria disso, a mensagem de que a nação ainda estava por formar-se, por vir a ser. Os autores em geral representaram os brasileiros excluindo parcelas da população ou buscando tendências para a formação de uma raça brasileira.[[125]](#footnote-125)

Pontuando os nomes mais relevantes e debatidos da época, Naxara ajuda-nos a identificar o quadro de leituras sobre a mestiçagem no Brasil com o qual dialogava Monteiro Lobato. Visto conforme autora, se a geração de 1870 desacreditava o Brasil, propositores como Euclides da Cunha (1866-1909) com a obra “*Os Sertões”* (1902) defendia o desaparecimento de raças inferiores e mestiças. O autor realizou a caracterização do sertanejo de modo que o personagem apresentava ambiguidade: os mestiços do litoral e os do sertão. Então, o sertanejo é descrito como fruto da miscigenação de antigos bandeirantes paulistas com os índios do sertão, o mulato por seu turno, com a ascendência negra. Euclides da Cunha com sua análise imprimia superioridade ao sertanejo em detrimento ao mulato e a justificativa para isso vinha no fato do isolamento social do sertanejo. Já o mestiço do litoral esteve sujeito a um excesso de miscigenação. Pautava que se deviam resguardar os atributos da raça brasileira sem desquerer o estrangeiro, pois, o progresso na linha evolutiva se verificava através do tempo, portanto da história. O Brasil precisava e não dispunha de tempo para alcançar a civilização e a sobrevivência aos mais aptos. O imigrante representava para ele a força avassaladora da civilização e da raça.[[126]](#footnote-126)

Ainda segundo Naxara, por sua vez, com “*O Brasil Social”* (1907), o sociólogo sergipano Silvio Romero (1851-1914) envolveu-se em polêmica com Euclides da Cunha quanto as previsões em relação às populações sertanejas do Brasil, tendo em vista a perspectiva de desaparecimento destas frente à entrada de povos etnicamente tidos como superiores. Romero via na mestiçagem a possibilidade de formação da identidade nacional, ainda que essa análise tenha sido formulada na perspectiva da teoria do branqueamento, cruzamentos entre nacionais e recém-entrados. Ponto crucial no pensamento de Silvio Romero foi a predominância da raça superior. Segundo ele, surgiria uma população mais branca, que teria assimilado qualidades da raça superior, simultaneamente formando uma identidade própria.O ponto oposto foi Manuel Bomfim (1868-1932), o sociólogo atribuía maior peso a herança cultural na formação dos povos, diferentemente de Euclides da Cunha e Silvio Romero que se baseavam no peso do meio e da raça. Ainda assim, era preso aos parâmetros do cientificismo da época. Em “*A América Latina – males de origem”* (1905) a sociedade foi entendida como um organismo vivo não dependente só do meio e das condições de lugar, mas sim das condições de tempo. Com isso, o conceito de parasitismo é apresentado justificando que o passado colonial tinha se dado na base da exploração parasitária da Europa sobra a América, sendo a América Latina colonizada por povos já decadentes e sem iniciativa. Conforme ele, o parasitismo levava a degeneração, assim, a herança cultural ibérica só atrasava o Brasil.[[127]](#footnote-127)

Naxara também coloca que igualmente importantes foram as representações literárias. Se anteriormente, no século XIX, houvera uma valorização do nacionalismo romântico que procurou exaltar a figura do indígena, a escolha de etnias formadoras do brasileiro na passagem do final do século XIX para o XX se concentrou no caboclo, no sertanejo e no caipira. Criou-se então, uma dicotomia entre o rural e o urbano-moderno como espaços a resguardar tais indivíduos, argumento esse muito aceito pelo público leitor elitizado. Figurando entre os grandes cânones dessa ação literária estava Cornélio Pires (1884-1958) importante etnógrafo da cultura caipira. O literato fez uma diferenciação no universo caipira que não disfarçou o seu caráter racial e permitiu uma distinção dos caipiras referenciados por ele. Definiu o caipira como homem do trabalho e não da preguiça e indolência, construindo uma estrutura baseada nos caracteres raciais, visíveis por cor. Eram 4 os seus grupos de caipiras: o caipira branco, o caipira caboclo, o caipira preto e o caipira mulato. O segundo nome de uma possível tríade que pautou o caipira foi Valdomiro Silveira (1873-1941). Durante viagens pelo interior paulista, o observador dos costumes do caboclo do interior conviveu com os caboclos e por via da observação relatando seus modos e linguagem. Em Silveira as histórias são contadas sem preocupação somente com a crítica, mesmo assim, os problemas de desigualdade transparecem na sua obra. O autor foi tido como precursor do regionalismo. Finalmente, completando a tríade encontramos Monteiro Lobato com uma leitura mais virulenta sobre o mestiço e posteriormente reformulou sua tipologia durante sua trajetória de estudos.[[128]](#footnote-128)

Como vimos acima, Monteiro Lobato entendia a mestiçagem um grande problema no cerne racial brasileiro. Se opondo a visões mais brandas como a de Cornélio Pires a de Valdomiro Silveira a sua apreensão étnica do mestiço compôs uma leitura de qual deveria ser a composição do mestiço e qual seria a sua função e fim. Se para o escritor, o negro não era adequado para a constituição étnica do povo brasileiro ao lado dele também estaria o indígena, co-responsável pelo atraso observado nos interiores. A literatura produzida por Lobato explora a caracterização do povo, esse povo com o qual teve contato no interior e que considerava inferior. Como é então formulada essa tipificação pelo autor? Apresentando-se nas páginas de “*Urupês*” (1918) o caboclo lobatiano, publicado em forma de crônicas que fizeram parte da série que começou a ser lançada em 1914 no jornal *O Estado de São Paulo*, foi apresentado ao público postulando sua análise que esse “caboclismo” era particular e esquecido pelo Estado. O artigo que inaugurou tais crônicas foi “*Velha Praga*” e o desfecho da série ocorreu em 1918, com a publicação do livro “*Urupês*”, que é a reunião de todas as 14 crônicas escritas entre 1914 e 1918. Em “*Urupês*” o letrado discorre sobre a vida cotidiana e mundana do caboclo através de seus costumes, crenças e tradições. Na obra encontramos muitas descrições do que seria o personagem chamado de Jeca, caracterização dos indivíduos que para ele compunha os tipos brasileiros.

Este funesto parasita da terra é o caboclo, espécie de homem baldio, seminômade, inadaptável à civilização, mas que vive à beira dela nas zonas fronteiriças da penumbra. À medida que o progresso vem chegando... ele refulgindo em silêncio, com o seu cachorro, o seu pilão (...) de modo à sempre se conservar fronteiriço, mudo e sorna. Encoscorado numa rotina de pedra, recua para não se adaptar (...) caboclo é uma quantidade negativa.[[129]](#footnote-129)

Observamos no excerto que o caboclo criado por Lobato era a causa da inviabilização do progresso campesino, onde esse é retratado como uma praga causadora de atrasos. Praga que se reproduzia e ao passo que destruía um espaço migrava para outro, ao mesmo tempo, inadaptável para um padrão civilizado instituído pela sociedade. Assim, esses Jecas eram também indivíduos que se não faziam parte da vida socialmente civilizada viviam a espreita dos seus limites, nas zonas fronteiriças da penumbra, causando problemas aos ditos civilizados. Penumbra que quer dizer a escuridão e o ostracismo social e cultural, que para Lobato podia ser apreendido pelo modo como esses caboclos viviam, comiam, pensavam e sentiam a vida.

O mobiliário cerebral de Jéca, á parte o suculento recheio de superstições, vale o do casebre. O banquinho de três pés, as cuias, os ganchos de toucinho, as gamelas, tudo se reedita dentro de seus miolos sob a forma de ideias: são as noções praticas da vida, que recebeu do pai e sem mudança transmitirá aos seus filhos. (...) O sentimento de pátria lhe é desconhecido. Não tem sequer a noção do país em que vive. Sabe que o mundo é grande, que há sempre terras para diante, que muito longe está a Corte com os graúdos e mais distante a Bahia, donde vêm baianos pernósticos e cocos.[[130]](#footnote-130)

Ou seja, mudos, sempre acocorados, apáticos e primitivos. Para Lobato, tais indivíduos não estavam adequados para o perfil identitário de brasilidade que ele e outros reformadores queriam construir para o Brasil, plantando com o personagem a semente do Jeca Tatu, personagem que nas crônicas de “*Urupês*” perde o aspecto do caboclo romântico e se transforma no anti-herói, o caboclo “preguiçoso”, “piolho da terra”, que vive de cócoras sem vocação para nada. Observemos mais um trecho de “*Urupês*”:

Porque a verdade nua manda dizer que entre as raças de variado matiz, formadoras da nacionalidade e metidas entre o estrangeiro recente e o aborígene de tabuinha no beiço, uma existe a vegetar de cócoras, incapaz de evolução, impenetrável ao progresso. Feia e sorna, nada a põe de pé.[[131]](#footnote-131)

Resultado da mistura entre o homem branco e o indígena, o caboclo seria para o literato a pior variação das raças que compunham a nacionalidade brasileira. Caracterizava dessa forma o homem do campo como inapto a qualquer tipo de progresso, franzino, amarelo, que usava técnicas arcaicas na lavoura, provocando as queimadas, a morte dos animais e possuía baixa produção. Bem como o que foi dito, as incursões de Lobato aos propositores sociais da época como Euclides da Cunha e Silvio Romero podem ser identificadas. Por Euclides da Cunha encontramos o Lobato leitor de “*Os Sertões*”, adotando uma visão pessimista do caboclo, retratando seu isolamento e esquecimento social, delegando a este o título de indivíduo involuído e fruto de seu meio (vê-se aqui a marca de uma leitura altamente determinista). Simultaneamente, ao passo que o autor hierarquiza os tipos raciais brasileiros, segundo sua lógica de análise, quando busca saber da explicação negativista e condenatória de Cunha se interliga com Silvio Romero no ponto em que julga ser o branqueamento uma possível solução para diatribe nacional.

A criação de seu caboclo não o livrou de críticas advindas principalmente de intelectuais modernistas que o apontavam exageros de análise. O fato foi que mesmo possuindo boas relações com os modernistas as duas visões disputam o mesmo cenário intelectual. Mônica Veloso nos explica que as críticas sofridas por Lobato em relação ao Jeca Tatu fazem justamente parte do que colocamos, um enquadramento de perspectivas de escritas díspares. Naquele momento a intelectualidade colocava o brasileiro sob a ótica do realismo quando que, paralelamente, crescia um forte movimento literário modernista que se instituiu com o tempo e que combateu visões acerca do caboclo nacional como as de Monteiro Lobato. Instauram-se então duas formas de pensar o caboclo: a modernista, que combatia o realismo por seus valores tidos como retrógrados, como o cientificismo, e que fazia oposição ao tipo de caboclo formulado por Lobato por meio da criação de personagens como Jeca Mulato (1915) de Menotti Del Picchia ou da versão ufanista modernista de Idelfonso Albano com o Mane Xique Xique.[[132]](#footnote-132)

Mesmo Lobato gozando de salutar posição no cenário das artes entre 1915 a 1925, com o fechamento da *Revista do Brasil*, a falência de sua empresa gráfica em São Paulo e consequente mudança para o Rio de Janeiro em 1925, esses eventos fizeram com que aos poucos o autor fosse perdendo prestígio em espaços de opinião pública importantes. Tânia R. De Luca problematiza que, nas décadas de 1930 e 1940 o modernismo acabou se firmando como estética literária dominante e a Universidade de São Paulo, fundada em 1934, viabilizou as primeiras levas de intelectuais que tomaram como mote de estudo o modernismo. Nessas condições, protagonistas do próprio movimento realizaram um trabalho de rememoração “modernista” que procurou desqualificar intervenções artísticas antecessoras. De Luca defende que Mário de Andrade foi um dos ícones desse processo. Em 1942, o autor teria descrito Lobato artisticamente como um “chorrilho de tolices”, em ocasião do artigo ao qual defendia a pintora modernista Anita Mafalti por conta da polêmica encampada por Lobato em 1917 no OESP a partir do texto “*Paranoia ou Mistificação*”. Assim, uma imagem passadista é atribuída a Lobato em oposição a modernista.[[133]](#footnote-133)

Se ser modernista era o retorno ao original, valorizar o indígena e a língua do povo, o nacionalismo, palavra-chave do movimento e empregado de dois modos diferentes pregava de um lado a crítica alinhada a esquerda política através da denúncia da realidade e, de outro o ufanismo de direita. Talvez o letrado não coubesse em um grupo de esquerda ao qual não fazia parte, mesmo tomando a realidade. Muito menos em visões ufanistas e de valoração do índio, essa justamente uma caracterização que combatia. Todavia, Lajolo e alguns outros estudiosos da questão Lobato *vs*. Modernistas apontam que o fato é que mesmo com as penalidades cometidas por Lobato com o sistema de ideias presente em “*Urupês*” o autor conseguiu operar que no senso burguês se criasse notoriedade para que artistas e políticos olhassem para a questão do caboclismo, passando estes a defender o sentimento nacional criado a partir da polêmica que a figura do Jeca Tatu construiu. Igualmente, defende que Lobato foi um artista localizado em um ponto de encontro entre duas gerações, se fazendo moderno ao seu modo, protagonizando lutas similares as dos modernos e muitas vezes batalhando lado a lado destes. Questões políticas talvez o descredenciara do título de moderno.[[134]](#footnote-134) Mesmo concordando com a autora, isso não atenua o fato de que se existiram plurais formas de ser moderno e a escolhida pelo autor talvez tenha sido, independente de querelas quanto a forma com Anita Mafalti, a feição mais ortodoxa e conservadora uma vez que simpatizava com posturas radicais quanto a formulação racial do povo.

Mesmo com toda polêmica e uma existente oposição ao caboclo de Lobato, o primeiro momento do personagem Jeca Tatu teve sua repercussão ampliada por ter sido comentado por Rui Barbosa, então candidato à Presidência da República em 1919, quando concorreu com o candidato da oposição Epitácio Pessoa. Apesar de não obter vitórias nas eleições presidenciais Rui Barbosa apropriou-se do retrato do Jeca feito pelo escritor paulista em sua campanha, chamando o Jeca de “atípico” e usando a sentença dada por Lobato de falência do campo, para ressaltar o descaso do governo em relação as condições socioeconômicas do povo brasileiro. Lobato comentou o episódio em carta a Godofredo Rangel, em 1919:

O discurso do Rui foi um pé de vento que deu nos Urupês. Não ficou um para remédio, dos sete mil! Estou apressando a Quarta edição, que irá do oitavo ao décimo segundo milheiro. Tiro-as agora aos quatro mil. E isto antes de um ano, hein? O livro assanhou a taba – e agora, com o discurso do Cacique-Mor, vai subir que nem foguete.[[135]](#footnote-135)

Com o trecho da carta acima podemos ver a euforia de Lobato com o discurso apologético de Rui Barbosa ao Jeca que impulsionou as suas vendas de “*Urupês*”. Assim, o intitulado cacique-mor (Rui Barbosa) por Lobato serviu de vetor para inflamar a discussão e propagar a polêmica do Jeca, concedendo ao mesmo tempo legitimidade ao discurso lobatiano ao fazer a defesa da tese sobre os caboclos e os interiores.

Por volta de 1910, segundo Skidmore, ocorreu uma reformulação da leitura de raça no Brasil, buscando os intelectuais a implantação de uma série de reformas na saúde pública, na agricultura, na educação e na política industrial, que se valera do discurso mobilizador nacionalista para insistir por esforços em cada setor. Entretanto, ainda fazendo uso de caracteres sociais darwinistas em tais debates, o determinismo científico permanecera, só que voltado para a perspectiva nacional a partir dele mesmo.[[136]](#footnote-136) Conforme Castro, depois da primeira grande guerra houve uma produção literária e sociológica que se tornou enfaticamente nacionalista no que tange as medidas de salvação do Brasil, voltando-se para a tarefa de reação ao “sibaritismo intelectual”. Desse modo, o isolamento social e esquecimento do indivíduo sertanejo foram traduzidos para o âmbito das letras, como já exposto por Euclides da Cunha, Monteiro Lobato e outros intelectuais como Vicente Licínio Cardoso e Alberto Torres. Entre esses, apenas Lobato sofreu influência da ideia do sanitarismo. Aliando-se à disposição da corrente ruralista e nacionalista com o fim de resgatar os sertões do ostracismo, criando junto às elites um campo de ideias para a difusão do sanitarismo Monteiro Lobato dedicou atenção aos estudos médicos.[[137]](#footnote-137)

Semelhantemente, os levantamentos médicos de Osvaldo Cruz publicados em 1916 foram importantes para constatar que a população brasileira era mesmo esquecida pelo Estado e doente, necessitando de cuidados médicos. Isso possibilitou que postulados da medicina social que afirmavam que os problemas maiores da saúde pública não eram restritos em pequenas áreas, também revelassem que o caboclo sofria daquela forma não por fatores climatológicos e da raça, mas sim, pela exposição a doenças. Provando assim que o homem do interior era um ambulante do descaso e de todas as doenças possíveis e da subnutrição, estabelece-se aí uma luta pela melhoria em duas frentes, mas ambas fizeram a questão sanitária relevante.

Outra publicação expressiva e que mudou os rumos das intervenções foi o relatório Pena-Neiva, publicado em um jornal específico em 1918, no mesmo ano da publicação de “*Urupês*”, e que galgou enorme publicidade.[[138]](#footnote-138) Esse estudo dos médicos sanitaristas Belisário Pena e Arthur Neiva vieram acalorar as críticas a Lobato quanto aos excessos do retrato do Jeca Tatu, fazendo com que a questão de saúde pública ficasse mais evidente para a população. Percebendo a pertinência e a razão do pensamento da saúde pública, Lobato adapta seu projeto às teses de saneamento, reelaborando sua concepção do Jeca, ou seja, do caboclo brasileiro. Retratado seu personagem, símbolo da noção de mestiçagem, este passou a ter como referência os estudos médico-sanitaristas, tendo como expressão nacional o livro “*O Saneamento do Brasil*” (1918) de Belisário Pena. Ao lado dos reformistas da saúde pública, Monteiro Lobato dialogou com a política do Estado brasileiro na década de 1910, à medida que suas campanhas de opinião pública influenciaram congressistas de mentalidades reformadoras a defenderem a causa sanitarista. O presidente Venceslau Brás (1914-1918), por exemplo, se viu pressionado a criar o Serviço de Profilaxia Rural, em 1918. Sendo criada mais tarde a Liga Pró-Saneamento do Brasil com o intuito de fomentar ainda mais a campanha.

Vê-se que o país apresentava um contexto de mudanças que gerava grandes discussões acerca desse processo e Lobato se via polemizando em meio ao centro de importantes questionamentos e instituições. A indagação era sempre a mesma, como compor uma República com identidades culturais viáveis e em um cenário onde a política e incentivos não atendiam às demandas impostas pelas elites? O fato de possuir uma população muito miscigenada e analfabeta impedia o país de marchar rumo ao progresso social esperado por ele e por tantos outros intelectuais. As caracterizações expressas por Lobato foram na verdade recursos que permitiram empreender projetos de intervenção social que intentou tutelar tal população tomada como inadequada. Monteiro Lobato foi um dos intelectuais que mesmo reformulando suas concepções de acordo com o efeito do devir diante de suas problematizações, continuou, e isso é visível independente de sua concepção sobre o caboclo brasileiro, a lutar pelas intervenções das elites em relação ao povo e pela erradicação do que considerava ser o despreparo cultural brasileiro. Nesse sentido, a forma de capacitar e preparar o povo para a vida em sociedade de modo que oferecesse a estes a possibilidade de participação no processo de construção da identidade cultural brasileira viria pelos saberes técnicos como a educação.

É considerável expor que, segundo Herschmann, entre 1870 a 1937 ocorreu uma viabilização de estratégias para a construção de um novo ordenamento político-cultural no país que intentou abandonar estruturas oligárquicas regionais em prol de uma nova concepção urbano-industrial. Com a transição do século XIX para o XX a ordem foi “civilizar”, segundo modelos sociais europeus, no tocante a seu cotidiano, instituições, economia e ideias liberais. Com a chegada dos anos 1930, a ideia foi adequar a modernidade a um quadro institucional do país, ou seja, de acordo com seu quadro institucional possível. Os saberes técnico-científicos especializados, que se constituíram na base desse paradigma moderno, como a medicina (normatização do corpo), a educação (conformação das mentalidades), e a engenharia que organizou os espaços, ganharam *status* de grande importância.[[139]](#footnote-139)

Entretanto, pontua Herschmann, que entre 1870 a 1920, mesmo com o fim das instituições imperiais e da escravidão, o ruir dessas instituições não totalizaram o desaparecimento de valores senhoriais/ patriarcais em que as classes menos abastadas herdaram. Configurando, com isso, a relação de novas instituições com visões de uma sociedade excludente e hierarquizadora. No panorama social integrado por militares, oligarquias remanescentes, Igreja Católica e literatos, estes últimos tiveram papel notório. Os homens de letras (geração de 1870) que como ilustrou-se lançavam mão de palavras de ordem como abolição, república e democracia, se pautando no mito da ciência. Para eles, só a ciência seria o meio de garantir que as ideias de uma gestão lúcida e eficiente fossem efetivadas. Porém, mesmo com toda a ação por meio da imprensa com o passar do tempo esses não alcançaram seus resultados e, com a vitória do regime republicano perderam destaque.[[140]](#footnote-140)

Tal contexto diz muito sobre a relação de Lobato com os projetos movidos pela intelectualidade nesse período, a educação inclusive foi um projeto de grandes dimensões em que Lobato se incluiu. Mesmo sendo um homem nascido no Brasil imperial que absorveu a atmosfera da geração de 1870, não se acanhou em readequar sua condição enquanto letrado. A persona não mudara, continuou se dedicando a diversos ramos aspirando o bem-sucedido expediente em tudo que fazia. Se a substituição do literato pelo intelectual especialista foi uma imposição do Estado e do grupo dominante (industrial e agroexportador), como resultado da busca pelo progresso e do anseio pelo “mundo civilizado”, Lobato passou a acompanhar os novos tempos sem abandonar suas características de letrado indo além, articulando veteranos literatos a novos intelectuais modernos, conforme veremos adiante.

Diante da diretriz progressista e civilizatória, os saberes técnicos foram guias para tais fins. Dispõe Herschmann, que discussões sobre ensino e locais como a Escola Politécnica do Rio de Janeiro passaram a ser consideradas prioritários, ou seja, a “arte do operatório”, dos engenheiros, médicos e educadores, se mostrando como novas leituras à “arte da retórica” dos bacharéis. A “cultura da reforma” fora sem dúvida a compreensão que se estendeu dos aspectos de remodelação do plano urbano as formas de comunicação formando um novo discurso nos relatórios, artigos publicados nos jornais e polêmicas públicas. Diante desse quadro, o autor situa que a geração literária de 1870 teve duas opções: partir para a crítica ao regime (ao verem a República de seus sonhos não se realizar), ou aderir simplesmente ao “projeto” republicano, incorporando ou não em seus textos as estratégias do discurso científico.[[141]](#footnote-141) Para além das continuidades que ainda persistiu em muitos intelectuais, a ciência ainda passou a nortear tais saberes técnicos e a educação e seus debates foram bastantes marcados pela discussão racial. Vemos uma preocupação com a edificação de uma nação que se pretendia civilizada onde a escola foi pensada como via de acesso a esse universo. Portanto, Lobato está inserido em uma articulação intelectual preocupado com o projeto de nação edificador focado no ensino. Completamente no contexto de reformulações escolares se interligou com as questões educacionais e com os principais debatedores da área, gozando de prestígio na teia social formadora de opinião.

**1.4 Quem nasce pra dez réis não chega a vintém: a pucela educação republicana**

Monteiro Lobato manteve um diário pessoal onde deixou impressões sobre a infância, educação e imaginação. Em seus primeiros registros sobre tais temas, o escritor opinou sobre o analfabetismo, a evasão escolar, o acesso do povo a educação e a importância do ensino técnico. Em seu breviário pessoal, colocou que no Brasil existia uma política de doar “pão com manteiga para uns e brisas fagueiras para a grande maioria”. Até em São Paulo, que era um estado modelo a ser seguido no modelo de ensino, não se conseguia atingir toda a população que necessitava de instrução, ficando muitos sem ler e escrever.[[142]](#footnote-142) Outro empecilho ao aparelho de ensino brasileiro era a evasão escolar. Dizia, ironicamente, que São Paulo passava por uma nova industrialização: fingir de menino em escola a 500 réis por cabeça em dias de visitação da inspeção pública.

Este era o caso da menina Beatriz. Conta Lobato que certo dia entrou em sua casa uma nova cozinheira que possuía uma pequena filha de 7 anos chamada Beatriz. A rapariguinha não frequentava a escola, entretanto, notou-se que de época em época via-se a menina a postar a cartilha debaixo do braço e sair pelas ruas. Certa feita Lobato lhe perguntou onde esta pequenina ia e a cozinheira logo respondeu: “- Não vê que o inspetor está na cidade e a Beatriz, quando ele chega, costuma ir “encher” a escola. Ela e uma porção de outras. E ganha seus quinhentos réis de ficar lá sentadinha. Serve. Dá pro cinema...”[[143]](#footnote-143) E os problemas não se resumiam a isso, para ele em uma rápida olhada no Brasil daquele período veríamos uma estrutura onde na parte baixa da hierarquia encontrávamos uma imensa massa de Jecas puxadores de enxadas e na parte alta dessa estrutura um aparato de bacharéis e seus vultosos mundo de diplomas, canudos e anéis de todas as cores do arco-íris. Mais se atentássemos e olhássemos para o meio dessa estrutura não veríamos nada, logo a classe do progresso industrial, do operariado, do eletricista, do marceneiro, do entalhador, do tipógrafo, do mecânico, do bombeiro, do negociante, de acordo com ele, das formigas do trabalho técnico, inexistia aqui neste país. E para ele, era indispensável essa parte ausente em nossa República.[[144]](#footnote-144) Pontuava que “O problema é abrir a classe de baixo o caminho a imediata. Temos de descascar o Jeca na escola primária, ensinando-lhe, depois, na profissional, a utilizar-se da leitura e da técnica”.[[145]](#footnote-145)

Denota-se que o ensino primário (para a alfabetização) e o ensino técnico (para formar trabalhadores de acordo com as demandas do mercado de trabalho da época) era uma medida fundamental para que a República tivesse indivíduos capazes de compor uma massa de trabalhadores que atendesse as elites e seus interesses. Para Lobato, o nosso mal era a incapacidade técnica e que ninguém trabalhava porque não se aprendia a trabalhar. E o problema era identificado pela forma que se encontrava a incipiente instrução no Brasil, não oferecendo perspectivas de colheitas de frutos aproveitáveis no futuro próximo. Apenas ensinar a ler e não possibilitar nenhum aparelhamento técnico não bastava. Essa atitude só formava uma camada de parasitas sociais, uma “nuvem de eleitores, dos biscateiros, dos barganhistas, dos bicheiros, dos capangas, dos fósforos políticos, dos literatos de sarjeta, dos cafajestes pernósticos, dos poetas caspentos, dos incompreendidos – das ralés em suma”[[146]](#footnote-146) incapazes de uma função econômica. Dizia Lobato:

“A escola pública sem o complemento da escola técnica forma nas classes baixas um estado mental correspondente ao bacharelismo nas altas. É o bacharel de 25 letras apenas, e sem anel, mas tão inútil quanto o seu colega de cima em matéria de eficiência econômica”.[[147]](#footnote-147)

Para Lobato a cartilha era o meio e não o fim: “É cartucho que pra ter valor pede espingarda de mesmo calibre”.[[148]](#footnote-148)

Na tônica da arma e da pólvora, em seu âmago estava pensar a educação para o povo, o que culminava entender a materialidade de quem receberia esse tipo de educação. Logo, uma leitura determinista entrelaçada com a discussão do ensino se revela. As palavras, inquietações e disposições colocadas por Lobato em diário pessoal demonstram a mais fina aplicação dos princípios de educação defendidos por Le Bon, ou seja, nada novo, só pura aplicação bem fundamentada. Nessa relação também vemos a permanência da discussão racial, algo que inclusive se mantem durante bom tempo nas discussões que se diziam mais avançadas daquele tempo que se pretendia “moderno”.

Le Bon entendia que mal dirigida a instrução poderia ter efeito contrário, fazendo o indivíduo pender para a criminalidade e o “anarquismo que recrutava diplomados nas escolas”. Para que a instrução bem dirigida concedesse bons resultados deveria ser convertida em educação profissional. Segundo ele, o modelo de educação adotado pelos povos latinos faz com que erros persistissem levando a instrumentalização e a viabilização de inimigos sociais discípulos do socialismo. Erros psicológicos como a memorização de compêndios e as decorações levadas a sérios da infância ao doutoramento propiciavam a formação de indivíduos incapazes de intervenções e propensos as cópias e obediências. E esse não era apenas o problema, pois, tal modelo de educação sinalizava propensões a estímulos ao sentimento a liberdade e a ruptura com a condição de nascimento.[[149]](#footnote-149) Assim, o operário, o camponês e o mais modesto burguês rejeitavam suas condições e vislumbravam na carreira do funcionalismo público o sucesso. Então, a escola se furtava de sua responsabilidade que era formar o cidadão para a vida, preparando-o para ser funcionário do Estado:

No nível mais baixo da escala social cria exércitos de proletários descontentes com a sua sorte e sempre prontos a revoltarem-se; no topo da escala, dá a origem à nossa burguesia frívola, simultaneamente cética e crédula, imbuída de uma confiança supersticiosa no Estado-providência, do qual, contudo, incessantemente diz mal, atribuindo sempre ao governo os seus próprios erros e incapaz de empreender qualquer coisa sem a intervenção da autoridade.[[150]](#footnote-150)

Para Le Bon, o caso mais grave era que a indústria dos diplomados só podia utilizar uma parte deles deixando forçosamente outros sem emprego. E a aquisição de conhecimentos inutilizáveis se fazia desse jeito o caminho para transformar o homem em um revoltado. A resposta para essa confusão era a instrução profissional que apagaria o erro da educação dos compêndios e reconduzir os jovens “para os campos, as oficinas e os empreendimentos ultramarinos, hoje abandonados”. A educação profissional era o vetor de fomento à inteligência de uma forma que a instrução clássica não atingiria. E parafraseando a obra “*Le régime modern”* de H. Taine expõe que a educação é a única forma de agir sobre a “alma de um povo”, a saída estaria na juventude.[[151]](#footnote-151)

Ou seja, não era só conceder uma educação elementar, mas sim promover a continuidade desta e voltada para o aprendizado de um ofício. Assim, deixando “a primária” cursar uma escola profissional, o ensino técnico possibilitaria os meninos a serem homens preparados para transformar o Brasil em uma unidade de produção eficiente. Logo, entendemos que a alegoria da espingarda e da pólvora sintetiza toda uma ideia sobre as condições necessárias para a construção da República desejada. Não era só com a pólvora do ensino primário, mas com a espingarda precisa, e como toda eficiente arma, seu funcionamento deve ser em harmonia com os mecanismos necessários para o disparo perfeito. Então, a pólvora certa era essencial, mas, funcionando com a espingarda ideal. Só assim a pólvora (ensino primário) se tornaria cartucho adequado para a espingarda certa (ensino técnico).

**1.5 Forte como um carvalho robusto e frondoso**

A abordagem de Lobato, mesmo se definindo uma leitura particular, apresentava uma noção de povo e nação que era partilhada com outros intelectuais de seu tempo. Assentado no pensamento liberal de caráter conservador o escritor encontrava interlocução, por exemplo, com os intelectuais da Liga Nacionalista de São Paulo (LNSP), que também acreditavam que maculado pela escravidão, a saída para o país estava nos saberes técnicos ofertados como viabilizadores dos sonhados padrões de civilidade e desenvolvimento do Brasil.

Um desses pares foi Mário Pinto Serva.[[152]](#footnote-152) O jornalista e político brasileiro, participou do processo de fundação da Liga Nacionalista de São Paulo (LNSP) e em 1956 recordando em artigo publicado no jornal *O Estado de São Paulo* as inspirações, participantes e objetivos da Liga, perfaz os interesses que o grupo possuía. Com inspiração na Liga de Defesa Nacional fundada pelo poeta Olavo Bilac no Rio de Janeiro em 1916, segundo as reminiscências de Serva, fundada por Júlio de Mesquita a Liga Nacionalista de São Paulo (LNSP)[[153]](#footnote-153) que era vinculada a uma sociedade secreta da Faculdade de Direito de São Paulo, a Sociedade dos Patriotas, tomou várias iniciativas de instrução popular e atuou por campanhas em prol do soerguimento nacional. Júlio de Mesquita Filho contou com a ajuda de Frederico Vergueiro Steidel, professor de Direito Comercial da Escola do Largo de São Francisco que presidiu a Liga, e os professores A. F. de Paula Souza, da Escola Politécnica e Arnaldo Viera de Carvalho, da Faculdade de Medicina, que foram vice-presidentes. A Diretoria e Conselho Deliberativo contaram com o suporte de profissionais liberais, em grande parte jornalistas formados em Direito. Foram presentes no Conselho Deliberativo: Júlio de Mesquita, Mario Pinto Serva, Amadeu Amaral, Nestor Rangel Pestana, Plínio Barreto e José Bento Monteiro Lobato.[[154]](#footnote-154)

A entidade militou a favor do voto secreto e obrigatório, pela lei de obrigatoriedade do serviço militar e pela disseminação da instrução e fomento da educação por todo o país. Por meio de uma campanha de reerguimento do caráter nacional através de propaganda em impressos e conferências na capital e no interior desenvolveu um amplo programa de educação popular que possibilitou a fundação e estimulou escolas de alfabetização para os adultos, e a publicação do manual de instrução cívica de Antônio Sampaio Dória “*O que o cidadão deve saber*”.[[155]](#footnote-155) Surgindo no contexto da Primeira Guerra Mundial, sintomatizando as discussões em torno da nação no Brasil, fez uso da retórica nacionalista para encontrar saídas para os problemas que o Brasil apresentava naquela época.

Era presente nos discursos da LNSP, escritos por diversos intelectuais pertencentes à entidade e veiculados pelo jornal *OESP*, a defesa pela formação de uma cultura cívica entre a população. Nesse tom alarmista e defensor Mario Pinto Serva em artigo expõe:

Não é evidentemente de uma revolução armada que nós precisamos no país, mas é de uma revolução mais radical e profunda nas consciências e nos espíritos, para sacudirmos energicamente, a mentalidade da raça, provocando-lhe a elaboração das ideias e das concepções que nos conduzam a uma evolução definitiva da nacionalidade.[[156]](#footnote-156)

Vê-se nos discursos da LNSP a tentativa de manutenção da estruturação de uma hierarquia harmônica estabelecida no passado, cabendo aos intelectuais próximos às classes dominantes, possuidores do saber, encontrar as soluções para a manutenção da ordem. Lutavam na verdade pela hegemonia paulista em várias bases de poder.

Conforme Levi-Moreira, a LNSP pode ser apontada como um exemplo de organização cívico-nacionalista que apostou na educação do povo como base da organização social, este seria o primeiro problema nacional, a instrução a chave que solucionaria o problema da república brasileira. O ponto irradiador da LNSP foi a Faculdade de Direito de São Paulo, se cruzando com a Escola Normal Secundária de São Paulo, o jornal *O Estado de São Paulo*, a Associação Comercial, a Sociedade de Educação Paulista e a Faculdade de Medicina.[[157]](#footnote-157) Assim, o objetivo da Liga era fazer a revolução antes que o povo a fizesse e isso fica explícito no texto de Frederico Vergueiro Steidel publicado pelo jornal *OESP*:

Dentre os seus fins dois existem que merecem em primeiro lugar a nossa atenção, e aos quais se devem dirigir desde já os nossos melhores esforços; refiro-me à difusão da instrução no país e ao desenvolvimento da educação cívica e política do povo brasileiro. A realização desses fins deve, a meu ver, constituir o nosso primeiro passo, porque os outros objetivos da Liga Nacionalista, tais como o reerguimento do espírito de solidariedade nacional, o interesse pelas coisas e problemas vitais do Brasil, o combate à abstenção eleitoral, o estudo dos problemas que interessam a nacionalidade brasileira, o escotismo, as linhas de tiro e o preparo militar, esses só podem ser atingidos tendo como base a instrução elementar e a educação cívica e política. É mister que o povo antes de tudo possa compreender o alcance desses fins, para que depois o chamemos a cooperar para a sua realização. Partindo dessa consideração eu proporia, como primeira tentativa, (...) a criação de uma escola noturna onde seja ministrado ao povo instrução elementar, principalmente educação cívica e política.[[158]](#footnote-158)

Steidel, presidente da Liga, indica em artigo no jornal *OESP* as bases e linhas gerais da organização da entidade. Entre essas estavam o interesse em empreender uma campanha pela liberdade contra atentados civis ou militares à soberania nacional, desenvolver o sentimento da unidade nacional entre a população, obter a efetividade do voto, mediante o registro civil da maioridade cívica, o sistema do sigilo eleitoral, o imposto à abstenção, o feriado nos dias de eleições e as mais eficazes penalidades à fraude e, por fim, promover a organização e desenvolvimento da defesa nacional pelo escotismo, linhas de tiro e preparo militar.[[159]](#footnote-159) Aparentemente a ampla variedade de sugestões das bases de ação indicavam uma dispersão por parte da Liga, contudo, as diferentes linhas estavam atreladas ao objetivo de reconstrução nacional que intentava capacitar novos homens que comporiam a nova República.

Afonso Arinos,[[160]](#footnote-160) outro membro e propagador das ideais da LNSP clamava, no mesmo periódico, para o despertar do sentimento de solidariedade entre os brasileiros. Arinos argumentava que o país se encontrava em um universo de mentiras democráticas, judiciárias, financeiras e educacionais, afundando como um atoleiro. Advertia que cabia ao Brasil cumprir sua parte no que se referia à capacidade de desempenhar no mundo a missão destinada a cada povo na obra coletiva do progresso, sendo esta uma preocupação comum para os membros da Liga. Para Arinos, o estado de São Paulo era um exemplo no desenvolvimento da indústria, incremento da lavoura, linhas ferroviárias, boas estradas de rodagem, cidades aparelhadas com recursos higiênicos, esgotos, iluminação elétrica, hidráulica, por isso deveria ser um modelo aplicado em todo o Brasil.[[161]](#footnote-161) Arinos argumentava que a alma da pátria gritava a pedir socorro: “eu tenho literatos, e não tenho literatura; eu tenho professores, e não tenho ensino; eu tenho juízes e não tenho justiça; eu tenho soldados e marinheiros, e não tenho exército nem marinha; eu tenho um grande território e não sou ainda uma nação”.[[162]](#footnote-162) Ou seja, para os membros da LNSP o Brasil ainda estava a ser construído e a proposta era esquecer o exterior e voltar-se para o nosso território, sendo São Paulo o modelo de progresso a ser seguido pelo resto do país.

Até mesmo os estrangeiros reconheciam o potencial nacional para se tornar uma grande nação. Em conversa com um modesto senhor do velho mundo, argumenta ter este lhe confessado ser o Brasil possuidor de homens de superior cultura em todos os centros populosos ou perdidos na vastidão do país, mas todas essas forças estavam dispersas sem um centro ou agremiação e isso privava a ação desses. O país estava regionalizado de uma forma que para que uma região não se voltasse contra a outra era preciso um esforço para fortificar o sentimento de unidade moral. Arinos em seu texto no jornal *OESP*, reafirmava o dever da aliança da ação que competia à classe culta, pois, até aquele momento, quem ainda mantinha a união brasileira não eram os homens superiores, mas o povo. Sendo, portanto, dever da elite assumir a responsabilidade que o povo, ainda que tentasse, não tinha a capacidade de exercer. E segue demonstrado aos leitores quem era esse povo. Para ele era o baiano que partia pra São Paulo, o cearense que ia para o Amazonas, o mineiro que rumava para o norte para explorar e ocupar terras era:

o tropeiro de cujas dores é ás vezes única testemunha o seu lote silencioso a garimpar morros e a descer vales, em caminhos por onde nunca passou a engenharia oficial; é boiadeiro que deixa mulher e filhos na sua casinha barreada junto á touca de bananeiras e perto do córrego, afunda-se nos sertões de Mato Grosso ou de Goiás para vir bolando e gemendo pela chapada, aos latidos da ventania e aos açoutes do aguaceiro, tanger o gado até ás invernadas próximas do litoral. É toda essa gente, que trança e lida e sofre, vae tecendo a rede de solidariedade da população brasileira, sem rivalidades de nascimento, nem de linguagem, nem de religião.[[163]](#footnote-163)

Arinos fazia uma imagem da composição do povo como indivíduos de boa índole, mas incapazes de ação política. Perguntava-se de maneira retórica se ao trabalho anônimo e inconsciente do “povo baixo” correspondia ao esforço bem norteado e consciente das classes superiores. A resposta era que não, pois no Brasil acontecia uma anomalia onde as classes populares eram relativamente superiores em moralidade às classes elevadas.

Afirmava que como corpo político o povo brasileiro não existia. E que era governado por um corpo diminuto e pouco brilhante de aristocratas oriundos de uma burocracia militar e civil, onde quem mais sofria era o povo que, para eles, não eram dotados de capacidade organizativa.

Ele continua resignadamente a lavrar a terra, a plantar o milho, a criar suas galinhas, seus porcos, suas vacas, a benzer as bicheiras do gado, rezar seu padre-nosso e à ser mais ou menos chupado de barbeiro e de impostos. Ele continuará assim dócil, paciente, resignado, cantando nas festas as suas litanias e chorando á viola suas penas. Ele não se revoltará e é impossível no atual estado Brasil (...)[[164]](#footnote-164)

Portanto, não era do esforço popular a salvação do Brasil. Tal ação deveria vir do alto, do esforço das classes superiores, onde as lutas se encontravam agrupadas em torno de grandes escolas e grandes homens que as compunha. Com uma campanha cívica de erguimento nacional pautada pela imprensa, a fala imprimia uma ordem de regeneração social e política nacional clamando a elite para a união em prol da nação.[[165]](#footnote-165)

A solução para ele seria tomar a educação como o pilar do progresso seguindo o exemplo do estado de São Paulo que na União Brasileira era um dos poucos que se destoava em meio ao contexto geral e desolador da educação no país. O êxito paulista se dava por seu aparelho de instrução ser o mais organizado e mais moderno. Para Serva, o aparelho de ensino de São Paulo lhe conferia incontestável primazia no país, constituindo assim o melhor título de glória, era isso que fazia do estado o sustentáculo máximo da Federação.[[166]](#footnote-166) Por isso, defendia que a São Paulo competia o papel de remodelar e construir o país novo, pois se tinha sido este o estado que conseguiu organizar o aparelho escolar, agora deveria servir de modelo para outros estados.[[167]](#footnote-167) Assim como Arinos, Serva apontava o quanto o problema fundamental da sociedade era a educação, sendo ela o futuro do país, fornecendo a base da vida social. [[168]](#footnote-168)

Se em São Paulo não se efetuava uma evolução quase automática era culpa das altas esferas dos poderes legislativo e executivo, por não darem importância à questão. Comenta que no Parlamento argentino, por exemplo, essa era uma questão já superada, enquanto que no Brasil vivia-se discutindo a orientação rotineira e ancestral dos indivíduos que era a raça. Enquanto que na Argentina os dirigentes partiram do discurso para intervenção por meio da educação elementar, fator primordial para o progresso do país, o Brasil estava em completo atraso.[[169]](#footnote-169)

Lembremo-nos de que o Brasil inteiro está na mais lamentável situação moral e material, porque nunca tratou absolutamente de educar a grande massa de sua população, porque sempre cogitou de tudo menos da cultura do grande número de seus habitantes, só lhe merecendo cuidados as classes privilegiadas.[[170]](#footnote-170)

E porque São Paulo era um símbolo de grandiosidade para esses intelectuais? Os intelectuais paulistas que compunham a Liga e publicavam no jornal *OESP* defendiam a existência de uma “raça paulista”, que se formou e se tornou forte por conta de uma seleção aspérrima e eliminadora dos fracos por fator isolacionista. O indivíduo formado em São Paulo era mais antigo até que alguns pontos de novas civilizações da América.[[171]](#footnote-171) Mário Pinto Serva evidencia isso em artigo no jornal *OESP*:

(...) somos no Brasil uma raça a extremar-se das demais. Por isso na nossa história essa galeria de homens oriundos do rijo tronco paulista, notáveis na ciência, na arte, na política, constituindo figuras completas, acabadas, compleições inteiriças, caracteres definidos profundamente “autóctones”, representativos de um nacionalismo integral e perfeito, projeções de uma raça forte e constituída, ramos de um carvalho robusto e frondoso.[[172]](#footnote-172)

Com a energia e coragem para conquistar os sertões. Liberal e ativo por índole. São Paulo carregava nos ombros o peso da nação. Sendo o estado de São Paulo a grande forja com que se fabrica o Brasil do amanhã. Eram como os altos carvalhos centenários, os únicos capazes de oferecer sustentação por seu forte tronco e de espelhar exemplos de beleza e robustez, a raça escolhida e preparada para disseminar o pólen do novo homem brasileiro.

Portanto, além de apresentar o modelo político paulista em detrimento de estados como Rio de Janeiro e Minas Gerais, vemos que a organização cívico-nacionalista buscava na proposta educacional do povo a base da organização social como foi apontada por Lobato e tantos outros personagens. Os intelectuais liberais como os da LNSP acabaram por receber apoio institucional do jornal *OESP*, formado por membros do Partido Republicano Paulista, e local onde Lobato costumava ser interlocutor. Assim havia uma articulação entre Lobato e demais figuras públicas como Arinos, Steidel, Júlio de Mesquita, Mário Pinto Serva e tantos outros, sendo corroborado tais encontros nas pautas, campanhas empreendidas e instituições com a Escola Normal Secundária de São Paulo, a Associação Comercial, a Sociedade de Educação Paulista e a Faculdade de Medicina. Outrossim, percebe-se a desqualificação do povo, julgando despreparo desses como uma justificativa para as intervenções sociais.

**1.6 O cata-vento da educação: o soprar dos intelectuais reformistas**

Se a discussão sobre a construção da nação no Brasil empreendida nas instituições de saber da época apontava a educação como uma possível solução aos problemas do país, um debate propagandista foi responsável por irradiar a questão educacional e, a frente dele esteve Lobato. Quando em 1918 o escritor assumiu a *Revista do Brasil*, iniciou a articulação dos intelectuais e o fomento as questões da educação adentrando em uma seara já comum para alguns nomes que atuavam em causas em prol do ensino como: João Köpke, Antônio de Sampaio Dória, Carlos da Silveira (lente da Escola Normal de São Carlos - SP), Oscar Thompson (Diretor Geral do Ensino em 1918 e participe da Liga Nacionalista de São Paulo), Afrânio Peixoto e os inspetores escolares como Guilherme Kuhlmann, Camargo Couto e B. Tolossa (esses últimos assinando em revistas e emitindo pareceres em nome da Instrução Pública de São Paulo).[[173]](#footnote-173) Desde meados das últimas décadas do século XIX a educação já era pautada por nomes como Antônio da Silva Jardim e João Köpke, professores que através de conferências, palestras e escritos em revistas especializadas em educação compartilhavam a necessidade de discutir métodos para educar visando erradicar o analfabetismo. Com a instauração da República e os adventos do século XX a questão passou a ser intensificada e aglutinou novos indivíduos. A brigada contra o analfabetismo passou a contar com a colaboração feita entre a pedagogia e a higiene escolar visando criar uma nova geração perfeita moralmente e fisicamente, sintoma do entendimento racial do período.

Nesse contexto, a partir de Nery, detectamos a *Revista de Ensino* como exemplo de impresso destinado às discussões do ensino nas duas primeiras décadas do século XX. Esta revista, através da Associação Beneficente do Professorado Público do Estado de São Paulo, vinculada à Diretoria Geral da Instrução Pública e impressa na Tipografia do Diário Oficial do Estado de São Paulo, agregou grandes expoentes da educação brasileira. De 1905 a 1910, a revista deixou de receber subsídios do Governo e continuou as publicações por meio das verbas da Associação e, em 1911, voltou a ser publicada, porém, como órgão da Diretoria Geral da Instrução Pública.[[174]](#footnote-174) A *Revista de Ensino* contemplava discussões de métodos de ensino, conferências das Escolas Normais da capital e do interior do estado,[[175]](#footnote-175) e contava com a participação de professores de São Paulo e do interior.[[176]](#footnote-176) Sua distribuição era direcionada aos professores e professoras dos grupos escolares do estado de São Paulo e alunos do 4º ano das Escolas Normais.[[177]](#footnote-177)

Segundo os editores da *Revista de Ensino* o desenvolvimento de novas escolas abarcara a necessidade de novos professores para o trabalho do ensino e, mesmo sendo esses profissionais provenientes das Escolas Normais e terem vasta bagagem de pedagogias e métodos de ensino, uma outra iniciação era necessária. Então, a revista teve a função de indicar “novidades aceitáveis ao professorado sem prejudicar o trabalho comum, com a missão de ensinar estudando e estudar ensinando”.[[178]](#footnote-178) Os escritos que apareciam com maior frequência no corpo da revista tematizavam o ensino da leitura e higiene escolar. De fácil reconhecimento são os artigos conclamando que São Paulo estendesse as instituições públicas para uma maior abrangência do serviço de inspeção higiênica e sistemática das escolas. O processo de leitura, que expressa a dedicação destes intelectuais na questão do analfabetismo,[[179]](#footnote-179) e a educação física, eram as recomendações dentro das novas políticas a serem expandidas para que o ideal de educação nacional desejado se concretizasse.

Segundo a revista, os exemplos de países estrangeiros que cumpriam regularmente as aplicações do método intuitivo deveriam ser tomadas como referência. De acordo com Schelbauer, a preocupação com o método de ensino intuitivo correspondia a um entendimento que fazia apelo à visão de espírito e a espontaneidade da inteligência visando a verdade. A proposta logrou êxito durante a década de 1880 galgando popularidade com as reformas republicanas da instrução pública onde o ensino intuitivo na escola primária graduada, nos jardins de infância e na escola normal foi aplicado. O método associado à formação de professores foi uma grande ação responsável pelo processo de escolarização das classes populares nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras do XX, no Brasil. Baseou-se na intenção e no hábito geral da atuação da criança em agir com seu espirito espontaneamente, o chamado instinto intelectual. A intuição era bastante valorizada no processo de aprendizagem, dividindo-se o método em três etapas: a intuição sensível, a intuição intelectual e a intuição moral. A intuição sensível era aplicada ao ensino primário ensinando as crianças a observar: ver, sentir, tocar, distinguir, medir, comparar, nomear, para depois conhecer, educando os sentidos para depois exercê-los (lições das coisas). A intuição intelectual era o ato de proporcionar o uso da inteligência por meio do raciocínio, da abstração e reflexão, ultrapassando a intuição sensível. Já a intuição moral era a prática de educar a criança diante dos aspectos morais e sociais. [[180]](#footnote-180)

A respeito disso as atividades voltadas para o aperfeiçoamento do corpo físico eram bastante discutidas. Propostas de excursões ao ar livre, banhos de sol, espaços e jogos eram feitas nas páginas da revista com o intuito de expor soluções para o desenvolvimento da faculdade da observação na criança, pois, “Descurando da formação física, a que se atribuem tantos efeitos moralizadores, concorremos voluntariamente para o definhamento da raça”.[[181]](#footnote-181) Muitas receitas estrangeiras eram mostradas e justificadas, e declaravam:

(...) já é tempo de estabelecer entre nós no Brasil o ensino da disciplina educação física, promovendo na escola todos os meios para que o desenvolvimento físico corresponda ao desenvolvimento intelectual que se completaria na educação moral, fatores necessários a uma raça forte e que contribuísse para o alavancar nacional.[[182]](#footnote-182)

Vê-se que o uso da educação física visava o aprimoramento dos corpos, a produção de indivíduos fortes, com vista ao controle social da população e o preparo para o mundo do trabalho, a base dessa intervenção deveria ser iniciada então pela criança. A educação física seria um fator viabilizador para a raça pretendida a recente república. Tal preocupação com o aparato físico, como aponta Sevcenko, foi fruto de novos tempos que impuseram práticas atléticas que se tornaram fundamentais no desenvolvimento da vida ativa dos indivíduos. Para isso, o recém-criado e competente sistema da educação física, reunia e acompanhava as práticas físicas.[[183]](#footnote-183)

Nesse bojo, tangente as propostas de alfabetização, pensando os métodos de leitura, o método analítico ganhou destaque. De influência pedagógica norte-americana baseava-se no caráter biopsicofisiológico da criança, onde a apreensão do mundo era entendida como sincrética. Entre os defensores do método analítico havia o argumento da necessidade de se adaptar o ensino da leitura a essa nova concepção de criança. De acordo com o método, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. Por servir de instrumento de apoio nos processos de alfabetização, o livro didático também não passou despercebido. Em 1918, a *Revista de Ensino* desenvolveu uma sistematização sobre a utilidade do livro didático e quais as características que um bom livro escolar deveria possuir, seriam essas: boa linguagem, bom assunto e método de exposição. Para a revista a preocupação com a linguagem era primordial, pois o menor erro no vernáculo contribuiria para formar vícios e desvirtuamentos da língua nos estudantes, por isso, era de suma importância uma linguagem clara, correta, sóbria e elegante. O livro didático também deveria trazer um assunto acessível ao entendimento da criança, condições pictóricas agradáveis e conteúdo que acompanhassem a movimentação do currículo pertinente à idade e seriação do aluno.[[184]](#footnote-184) Além da reflexão e análise das obras didáticas conferia listas onde arrolavam os livros que, segundo a revista, atendiam os requisitos essenciais às obras didáticas, sendo eles os preferíveis. Da relação de livros de leitura adotados pela Diretoria do Ensino durante o ano de 1918 nas escolas públicas de São Paulo os recomendados seriam os de Carlos Cardim, D. Rita Barreto, R. Puiggari, Olavo Bilac, Manuel Bomfim, Pinto e Silva e, em grande maioria e em 3 das séries do ensino primário João Köpke, com seus livros e cartilhas de leituras: 1º ano/ 1º Livro, 2º ano/ 2º Livro e, 3º ano/ 3º Livro.[[185]](#footnote-185)

Pensando essas novas preocupações escolares como leitura, educação física e a formação de professores, um nome que expressa às manifestações políticas em prol da educação e que se relacionou com Lobato foi Antônio Sampaio Dória. É na relação entre Dória e Lobato que podemos ressaltar ainda mais as inserções, apreensões e posições de Lobato na discussão da educação cívica. Sampaio Dória foi um dos ideólogos da LNSP, interlocutor da *Revista do Ensino*, fora um dos propagadores da organização do povo pela moral e cívica através dos pressupostos da higiene, da constituição política e do serviço militar visando difundir um entendimento entre a população do constitucionalismo. Segundo Carvalho, Sampaio Dória, como era mais conhecido, nascera em 1883, em Belo Monte (AL), se mudou para São Paulo com a família em 1889. Em 1904 ingressou na Faculdade de Direito bacharelando-se em 1908. Desde os tempos acadêmicos lecionou na Escola de Comércio Álvares Penteado e no Ginásio Macedo Soares. Formado, mudou-se para o Rio de Janeiro e atuou como redator-chefe do jornal *O Imparcial*. Em 1914 retornou para São Paulo e lecionou na Escola Normal Secundária de São Paulo, ocupando a cadeira de psicologia, pedagogia e educação cívica. Em 1919 se tornou professor da Faculdade de Direito de São Paulo, e em 1925 foi nomeado professor-livre docente. Juntamente com Oscar Thompson, diretor geral da Instrução pública de São Paulo, integrou o Conselho Deliberativo; a Comissão de Educação Cívica (1918-1920) e, mais tarde, a Comissão de Instrução (1922-1924).[[186]](#footnote-186)

Em defesa da questão da formação de uma educação cívica entre a população, com o intuito de uma instrumentalização do conhecimento da área constitucional, sintoma das preocupações da época, o livro “*O Que o Cidadão Deve Saber*” (1919), Dória dissertou a respeito da organização constitucional do Brasil. O prefácio do livro, escrito por Steidel, presidente da LNSP, atestava a relevância dos ensinamentos sobre os valores constitucionais e o papel do civismo:

É incalculável o benefício que, para o desenvolvimento dos ideais do nacionalismo, advirá da divulgação deste livro, no qual, em linguagem clara, e sem pretensões a um sectarismo doutrinário, exposto é o nosso sistema educacional. O povo deve e precisa conhecer a organização dos poderes políticos, que se constituem em seu nome e como representantes de sua vontade; e, mais do que isso, deve ter a consciência dos seus direitos e dos seus deveres.[[187]](#footnote-187)

Steidel justificava que mesmo as classes sociais mais elevadas nem sempre se encontrava uma noção nítida sobre o júri, o serviço militar, o estado de sítio, os partidos políticos, as ideias mais altas de soberania, o estado e a federação. E o grande problema era que no Brasil essas noções eram restritas a pequenos grupos sociais, enquanto ele entendia que esses conhecimentos não deveriam ser exclusividade dos letrados, assim como a higiene não deveria ser dos médicos. Argumentava que ele não conhecera nenhum livro no país com tamanho acesso que se propusesse a divulgação popular dos princípios constitucionais como aquele do Sampaio Dória.

Foi essa consideração que inspirou ao inexcedível patriotismo do dr. Sampaio Dória a confecção deste livro, com o qual presta ao nosso país um serviço, cuja extensão a sua modéstia impede de calcular. À sua qualidade de inteligente educador da mocidade permitiu-lhe dar à exposição das matérias tratadas um cunho de clareza e concisão, que um expositor doutrinário não poderia conseguir, e os seus conhecimentos profundos de direito constitucional se espelham nos melhores princípios, que sustenta.[[188]](#footnote-188)

Com isso, pontuava Steidel, que a importância da formação da educação cívica entre o povo se fazia eminente. Por essa defesa vemos uma ação em prol do tutelamento do povo para divulgação de uma ideia de Brasil e da instrumentalização desses indivíduos. A divulgação popular dos princípios constitucionais possuía relação com o amplo projeto de educação cívica proposta por diversas instituições que Dória participava. Notamos como o discurso se encontrava ao de Lobato que era educar o povo para prepará-lo para o exercício de uma cidadania, essa por sua vez pregada a partir de um ideal constituído pelas elites.

Em “*Princípios da Pedagogia*” (1914) Dória aponta por meio da educação grega como os antigos tinham princípios educativos baseados na expansão dos impulsos naturais e legítimos, porém, isso se perdeu nas civilizações ocidentais depositárias da cultura grega.

(...) o ideal educativo do homem é a preparação para a vida completa, mediante os meios de conservar diretamente o indivíduo, de prover o seu sustento pessoal, de educar a família, de se formar bom cidadão, e lhe permitir, enfim, gozar os vários prazeres da vida.[[189]](#footnote-189)

Observamos como o discurso de Dória buscava legitimar através de um balizador cultural a fala em defesa da educação cívica. Por esse discurso percebe-se que a intenção era desenvolver energias físicas e mentais, por meio de jogos e verdades, depois um conteúdo de conhecimentos necessários à vida profissional, e por meio disso se atrofiaria alguns instintos e desenvolver-se-iam outros, assimilando ideais e adquirindo hábitos. Ressalta-se por Sampaio Dória, a natureza das questões do escopo do ensino como as temáticas de estudo nas escolas e suas consequentes matérias e didáticas. Concernente à transmissão didática ele colocava que “Pouco valeria, de fato, saber que o ensino deve versar sobre tais ou tais assuntos, se ignora o modo como devem ser ensinados. Quanta gente há, na posse mais vasta da ciência, mas incapaz de a transmitir (...)”.[[190]](#footnote-190) Então, só com a formação do professorado se arremataria tais defeitos no aparelho educacional. Para Dória, “Mais ainda que prática e vocação muito valham, indispensável era o estudo, a educação pedagógica do professor, o seu preparo científico sobretudo em psicologia infantil.[[191]](#footnote-191) Assim como Lobato e a intelectualidade do período era um leitor das teses raciais e afirmava que:

(...) uma vez nascida, a criança se desenvolve como se desenvolveu a raça. A esta lei se tem dado o nome de lei da recapitulação abreviada. É suprema a sua importância na ciência do ensino. Porque, sendo exato que o desenvolvimento da criança reproduz abreviadamente a evolução da espécie, claro está que a criança se há de educar como a natureza educou o gênero humano. Na marcha progressiva da civilização se pode buscar o critério infalível para a transmissão de conhecimentos, com o fito de ajudar a evolução natural e espontânea da criança, preparando-a para a vida completa.[[192]](#footnote-192)

Essa era uma visão evolucionista que procurava explicações naturais para o progresso da civilização, buscando a regeneração do povo na educação, onde os mecanismos de ensino funcionariam como auxílio ao processo da evolução natural. A relação do ensino com os direitos constitucionais era também tangente pois, perguntava-se quem deveria receber esse auxílio, sintoma das explanações sobre o povo a identidade nacional.

Podemos indicar uma real proximidade de espaços de formação, diálogos com pares, ideais similares quando não idênticos entre Dória e Lobato, e que tal proximidade não se deu apenas no plano do discurso. Tal proximidade ocorrera quando da escolha em 1920 de Sampaio Dória como Diretor Geral da Instrução Pública. Dória apenas ficou no cargo por um ano, entretanto, sua reforma no ensino gerou polêmicas tornando bastante conhecido. Sua reforma tivera a proposta da redução do analfabetismo fixando um curso primário de apenas dois anos ao invés de quatro anos como era estruturado. Em tese isso já ocorria nas escolas por conta da evasão escolar, mas nos currículos recebia outra oficialidade. A lei da Reforma Sampaio Dória foi aprovada pelo Senado em 1920, regulamenta em 1921 e vigorou só até 1925.

É justamente nas polêmicas em decorrência da implantação da reforma que visando apoiar o projeto de lei, enquanto tramitava nas instâncias responsáveis, que vemos Monteiro Lobato se colocar ao lado de intelectuais publicistas para legitimar a Reforma Sampaio Dória em artigos do jornal *OESP*. Em texto, Lobato logo advogou que o essencial era saber ler e escrever, estratégia para convencer o leitor das benesses reformistas. Segundo Lobato, a posse do alfabeto era na verdade um grande instrumento da cultura humana e, o indivíduo de posse deste teria em mãos “uma enxada da cultura”. Argumentava a respeito o escritor no jornal:

Logo, a reforma do ensino, se conseguir desalfabetizar toda a população escolar de São Paulo, elevará o nível da mentalidade paulista (...) Só não enxergam isto os comparsas e responsáveis pelo sistema decaído, em boa hora mutilado pela reforma (...) A reforma (...) concilia, da maneira mais engenhosa, a extensão do ensino com a intensidade dele. Mantém o ensino médio, aperfeiçoa o complementar com mais um ano, e cria a cúspide que faltava ao sistema: uma faculdade superior de educação.[[193]](#footnote-193)

Então, uma vez apetrechado com a leitura e a escrita o povo passaria a ter valor, e através do esforço (trabalho) poderia chegar em outros lugares. Afirmava que ainda que a reforma fechasse todo o glorioso, assim ele chama ironicamente, sistema de ensino de São Paulo e se instituísse em dois anos do ensino elementar, ao invés dos quatro anos, para todos os meninos paulistas este ainda representaria um progresso imenso. A Reforma Dória ainda previa onerações para estágios como o médio, uma das críticas ao programa fora justamente essa, e Lobato defendia que tal custo deveria ser arcado pelas famílias dos estudantes. A solução apresentada era a de que o genitor que alegasse não poder pagar os dispêndios necessários, seria dispensado mediante comprovação de carência. Diante dessa situação, quem cobriria o custo dessas famílias seriam os indivíduos mais abastados da sociedade, onde por doações anuais de 80 mil réis depositadas em um fundo destinado aos desvalidos contribuiriam para o benefício das crianças pobres obterem um pouco de cultura.

Complementava e corroborava Lobato em favor da Reforma:

Que São Paulo mesmo se colocando na posição de estado líder da União após seis lustros republicanos só conseguia dar “pão de espírito” a um terço de sua população deixando os 400.00 paulistinhas restantes à míngua. E isso de beneficiar uns poucos e negligenciar a maioria era algo importuno e iniquo, seguindo com esse mecanismo segundo o intelectual, era um meio eficiente de “encruar na América uma eterna e irredutível costa da África”.[[194]](#footnote-194)

Mesmo com todo o prestígio do modelo paulista de ensino era preciso fazê-lo efetivar-se de fato e que ele atendesse a todos, a solução para Lobato seria ampliar o aparelho escolar em uma vasta extensão. Era preciso instruir as crianças que se encontravam em estado de abandono para que futuramente estas não se proliferassem e a situação se tornasse caótica. Só com o “pão de espírito” poderia se possibilitar o avanço e evitar os elementos indesejáveis como uma população pobre e mestiça, que causavam na concepção dele a estagnação e a desordem social. O escritor encarava o problema da educação, suscitado pela comoção da Reforma, como um grande monstro a ser vencido, entretanto, essa era uma questão difícil por conta da situação financeira em que o estado se encontrava e pela demanda de absorção de todas as rendas públicas em quase sua totalidade para sanar o déficit educacional.

Era nisso que começava para ele a maior questão, porque no desinteresse dos governantes e poderes públicos em pensar políticas que contornassem a situação estes se valiam de artifícios como a mentira para enganar a população com relatórios e programas que na prática não funcionavam. A reforma proposta por Sampaio Dória, do seu ponto de vista, imprimia um novo sentido à causa. Mesmo se a redução do programa não resolvesse todos os problemas ao menos o da “desanalfabetização” resolvia.

Proclamar, plataformar, mensagear, mentir que “vai” matar a cobra, ou que a cobra está morta, quando todos sabemos que não “vai” matar coisa nenhuma o que ela está cada vez mais viva e lépida, é pura e simplesmente criminoso.[[195]](#footnote-195)

A caracterizações e construções textuais do escritor no jornal justifica seu posicionamento, lançava mão de metáforas como a da cobra para convencer o leitor. A cobra nada mais era que o sistema educacional falido, onde se não se podia matá-la cortando-lhe a cabeça (expurgar o problema) contentava-se em deixá-la viva, porém, de espinha macetada (controlar totalmente o sistema educacional). Lobato achava que mais fácil era ter um sistema sob controle e assim procurar mecanismos de manutenção da ordem do que a ineficácia total dele. Mesmo com a negação dos opositores de que o ensino de dois anos viria substituir o analfabetismo pelo semianalfabetíssimo era ainda mais proveitoso do que o país não ser nada.[[196]](#footnote-196) A posição de Lobato dentro de toda a polêmica reflete as crenças e o ideal de educação cívica que já defendia e viabilizava desde 1918 com a compra da *Revista do Brasil*, crenças essas que o faz atuar em prol dos intelectuais e da educação. O caso da Reforma Sampaio Dória exemplifica como o escritor lançou mão de seu prestígio de interlocutor no jornal *OESP* para apoiar e visibilizar a Reforma, atitude bem característica do escritor, onde seu posicionamento refletia a opinião da intelectualidade frequentadora dos espaços de defesa da educação cívica como o próprio jornal *OESP* e outras esferas, como as acadêmicas e instituições científicas. Nota-se como o escritor já se associava confortavelmente com a questão educacional possuindo traquejo para pautar e direcionar as discussões.

Em artigo do dia seguinte no jornal *OESP*, na mesma página em que saiu a matéria sobre o parecer da Comissão de Justiça da Câmara Estadual sobre a Reforma da instrução pública do estado de São Paulo, Lobato escrevera um texto com o título de “*A grande ideia*”. Nessa publicação o escritor chamava a atenção para um grande advento que se escondia em uma disposição no artigo 19 da Reforma de Ensino empreendida por Dória, a gratificação adicional aos professores pela alfabetização que conseguissem. Essa passagem despertou-lhe interesse, pois, cuidar dos interesses dos professores que não possuíam horizontes financeiros, com um “ordenadinho calculado para não morrer de fome e não andar nu” era imprescindível. Ele argumentava que com o baixo salário de 250 a 300 mil réis mensais, que não mudava em toda a sua carreira até sua aposentadoria, e que se recebessem alguma bonificação essa era um mísero prêmio de mil réis, o professor “marcava a passo de castigo”, nunca saia em toda sua vida profissional de seu local social.[[197]](#footnote-197) A título de explicação passa para uma rápida historinha onde descreve a vida de um professor. Dizia na descrição que a vida de um professor de bairro era em uma sala de aula de uma escola em um local ermo na frente de um punhado de crianças pobres e broncas. O sol a pino fora da escola e dentro da salinha humilde um calorão. Pela janela o professor via um horizonte a se perder na vegetação distante com um céu azul e habitado por andorinhas, no prego da parede da sala uma gaiola com um curió.

Nesse cenário encontrava-se um professor reflexivo pensando na cidade, nos luxos das capitais, nos automóveis e nos teatros, nas coisas boas da vida que valiam a pena. Lembrava ele que o que ganhava não lhe permitia ir nem apenas uma vez no mês a um restaurante de importância. Resignava-se, pois lembrava que sempre seria assim, aos 25, 30, 40, 50 e 60 anos, isso porque tudo se resumia aos seus 300 mil réis e a hemorroida. Passaria ali toda sua vida entre meninos desatentos. José, o pretinho que não sabe o bê-á-bá, o caboclinho opilado Dito, que vivia naquela situação sem fim, os outros que queriam disparar para casa, um que estava a pensar na arapuca que armou para pegar as rolinhas e o outro que remexia na algibeira as minhocas que usaria para pescar. Com essa descrição trágica, Lobato queria mostrar um quadro onde a escola era desinteressante e o professor um indivíduo neurastênico. Tudo lhe exigia um árduo esforço e vivia o docente cansado.

Continua a historieta com o bocejo do professor que “ao olhar o curió na gaiola perde-se em pensamentos ao ouvi-lo chilrear ao sol escaldante”.[[198]](#footnote-198)

- Zezinho, vá ver se o curió tem água.. E você, Antônio, traga o livro. “Que letra é esta?” “Agá” “Não!” “É ó” “Não!” “É emme”, “Não!” “É...” “Você seu Chiquinho, dê um quinau aqui nesta porta. Que letra é está?” “É enne!” “Não, ninguém sabe? Prestem atenção: isto é o A!” Era o “a”, ninguém ainda sabe o “a”... Que desanimo infinito...[[199]](#footnote-199)

Assim, o professor era um condenado a estafa pedagógica e o adicional previsto na Reforma pelas alfabetizações que este lograsse, possibilitaria prosperidades como a casa sonhada, o conforto da família e, se solteiro o docente, regabofes e viagens turísticas em meses de férias a São Paulo ou ao Rio de Janeiro. Para o escritor, os professores deveriam ser tomados como guerreiros que iriam à frente das batalhas matar à prêmio a Hidra. A saída nos países desenvolvidos foi essa e o bom desempenho dos centros de ensino privado se destacavam justamente por existir o incentivo de bonificação garantindo o bem-estar e o estímulo ao trabalho do professor.

“Quebre-lhe a espinha o governo atual, e há de ser abençoado pelos pósteros (...)”,[[200]](#footnote-200) essa era a sentença dada por ele. A questão da educação era séria e devia ser olhada pelas autoridades. Era imprescindível para o Brasil republicano uma educação cívica que formasse novos cidadãos em sintonia com as mudanças que pediam os novos tempos. Como aponta-se, engenhosas foram as estratégias de Lobato para essa divulgação alarmista, valeu-se de espaços institucionais, de seu prestígio social, de frequentes recursos textuais como o da Hidra que caracterizava o analfabetismo, e associando-se a intelectuais em favor de intervenções em prol do aparelho educacional, fazendo frente aos poderes políticos e a opinião pública da época. Que mais poderia querer os governos do que a fama da posteridade e a consciência de uma grande contribuição com o civismo nacional? Para isso ele diagnosticava, o problema era estrutural, a solução, que lhe quebrassem a “espinha”.

**Capítulo 2: Os periódicos da nação - Monteiro Lobato e os articulistas da educação**

Em 1916, a tradução “*Alimentação das Crianças nas Escolas*” de E. F. Brown, feita pela *Revista do Brasil* do periódico nova-iorquino *The Literary Digest*,[[201]](#footnote-201) informava que a Repartição de Higiene de Nova York constatava que habitualmente mães norte-americanas por trabalharem fora de casa deixavam seus filhos munidos de apenas algumas moedas para o almoço. As crianças, por sua vez, ao invés de comprarem um alimento nutritivo, gastavam aqueles proventos em doces oferecidos pelos vendedores ambulantes pelas vizinhanças das escolas que, muitas vezes, não eram limpos.[[202]](#footnote-202)

De maneira similar, supostas situações de negligenciamento infantil no contexto brasileiro também foram discutidas nas páginas de outra importante revista da área de educação desse período, a *Revista da Sociedade de Educação,* que, no texto “*Inquérito sobre a merenda escolar*” (1923) do médico paulista A. de Almeida Júnior, tratava da educação higiênica e da alimentação nas escolas paulistas. Conforme argumentava o articulista, estudo realizado nos grupos escolares Campos Sales, Marechal Floriano (Arouche), 1º do Brás e Modelo (Brás) mostrava que parte dos alunos não levavam merenda por motivos de carência ou por descuido das mães que não preparavam algo sadio para as crianças. Os que levavam cobres dados pelos pais para o lanche acabavam por comprar doces e guloseimas na porta das escolas.

Em outro artigo na mesma revista, escrito pelo médico Roberto F. Borges Vieira, assistente do Instituto de Higiene, intitulado “*A prova de Schick na escola*” (1924), comentava sobre a aplicação do método de análise para a detecção dos casos de difteria em São Paulo. Naquela ocasião, São Paulo passava por um processo endêmico da doença e, segundo Vieira, só no ano de 1922 ocorreram 64 óbitos entre as crianças.[[203]](#footnote-203) Apesar de parecerem simples conjecturações, tais falas apresentam em seu debate uma visão particular de cuidado com a infância e escola que encontraram nas teses de higiene e Eugenia saídas para contextos de desordem social. Inquestionavelmente, a intelectualidade da época, amparando as questões sociais no debate racial, divulgavam em impressos ser a educação umas das chaves para os conflitos nacionais.

Nessa fé depositada na instrução a ponto de tomá-la com uma das tábuas de salvação social, entre 1916 a 1925, através de artigos, traduções, conferências, críticas, notas, anúncios ou quaisquer movimentações referentes à educação no Brasil, sob a articulação de Monteiro Lobato, que esteve à frente da edição da *Revista do Brasil* e da *Revista da Sociedade de Educação*, articulistas de tendências variadas se propuseram a pensar soluções para os problemas que emperravam a boa educação no Brasil. Admitindo, então, a relevante ação de Monteiro Lobato nos impressos citados, problematizamos nesse capítulo como aparece nas duas principais revistas voltadas para os problemas enfrentados pela educação no Brasil a questão da ciência e da raça.

**2.1 A cultura cívica: dois periódicos e a subscrição lobatiana**

Para entendermos melhor o papel dessas duas publicações no cenário da educação no período e como Monteiro Lobato se inseriu nelas, se faz necessário uma análise mais atenta das propostas que aí eram publicadas e das instituições às quais estavam ligadas. O primeiro caso, o da *RB*,[[204]](#footnote-204) mostrava já em seu editorial de estreia sua explícita intenção: empreender um núcleo de propaganda nacionalista.[[205]](#footnote-205) Para os intelectuais aglomerados na publicação, o Brasil ainda não era uma nação completamente conhecida e necessitava se libertar do estrangeirismo político e moral que lhe acometia, faltava ao brasileiro a consciência de seu valor. Propagava em debute:

Pensamos pela cabeça do estrangeiro, vestimo-nos pelo alfaiate estrangeiro, comemos pela cozinha estrangeira e, para coroar essa obra de servilismo coletivo, calamos, em nossa pátria, muitas vezes, dentro dos nossos lares, a língua materna para falar a língua do estrangeiro![[206]](#footnote-206)

Na concepção da revista, o brasileiro precisava ser lembrado de suas valorosas raízes assentadas nos bandeirantes e glorificar a sua existência como nação, cultivando um sentimento de nacionalidade a partir desse pensamento. Desse modo, a revista se colocou a serviço de uma ação de melhoria do sentimento pátrio, que para os intelectuais ainda era incipiente. Para os formuladores da revista, a autoestima do povo deveria ser então provocada e ressignificada pelo poder da palavra baseada em um espírito de solidariedade, necessário à uma nação que, pelo vasto território, ainda possuía grupos populacionais que se encontravam incomunicáveis uns com os outros.[[207]](#footnote-207) Nota-se que o lema encampado pela revista refletia os ideais que seriam propagados pela LNSP meses mais tarde, assim como pelas entidades divulgadoras das ideias de civismo, como o jornal *OESP*, as faculdades de Direito e Medicina, a Escola Normal e a Sociedade de Educação Paulista. Foi, portanto, nesse contexto de agitação das ideias em torno da formação de um novo brasileiro que a *RB* foi projetada e viabilizada.

Conforme aportes em De Luca, observamos que a *RB* foi pensada em 1915 por Júlio de Mesquita, que com o auxílio de Plínio Barreto e José Pinheiro Machado Júnior, tornaram possível a fundação do periódico que inicialmente se chamava *Cultura*. Principal revista de cunho cultural da Primeira República, sua publicação teve o objetivo inicial de discutir o futuro do Brasil no período da Primeira Guerra Mundial, pensando a nação brasileira a partir dela mesma e não mais por influências externas. Depois de muitos anúncios no jornal *OESP* o primeiro número da revista foi publicado em 25 de janeiro de 1916. Na época de seu lançamento, a revista tinha como diretores Júlio de Mesquita, Alfredo Pujol e Luís Pereira Barreto, como redator Plínio Barreto e o secretário geral e gerente Pinheiro Júnior. Tal quadro administrativo vigorou até maio de 1918 quando a sociedade foi desfeita e a revista vendida para Monteiro Lobato. Ao longo dos seus 113 números a revista tinha as dimensões de 15x25 em suporte de papel e uma média de 95 páginas. A capa vinha com grandes letras e com o título da revista seguido do sumário.[[208]](#footnote-208)

Ainda a partir de De Luca, podemos compreender que o período de janeiro de 1916 a março 1925 pode ser indicado como uma primeira fase da revista em que Plínio Barreto, Monteiro Lobato e Paulo Prado ocuparam, respectivamente, a direção do periódico. Após 1925 a publicação ressurgiu muitas vezes, como entre 1926 e 1927, sob a direção de Assis Chateaubriand na cidade do Rio de Janeiro; entre 1938 a 1943, sendo relançada por Chateaubriand e sob a direção de Octávio Tarquínio de Souza; em 1944, sob os cuidados de Frederico Chateaubriand, quando foram editados apenas três números; e na sua última fase, entre os anos de 1984 a 1990, sob a responsabilidade da Secretária de Cultura do estado do Rio de Janeiro e da RIOARTE.[[209]](#footnote-209) Nos deteremos na primeira fase da revista e nesse ciclo é possível apontarmos um relevante volume de páginas e textos dedicados à educação. Nos dois primeiros anos da *RB* (1916-1918) sob a direção de Plínio Barreto a discussão da educação e infância apareceram em consonância com o plano engendrado pela intelectualidade, pertencente às instituições acadêmicas e grupos políticos interessados em difundir ideais da educação cívica para a formação de um novo tipo brasileiro, como parte do projeto de reerguimento nacional.

Nos dois primeiros anos da *RB*, Lobato já participava mesmo que de longe, como colaborador, na sua construção. “Sapo da casa”, como mesmo disse ele no jornal *OESP*, órgão responsável por possibilitar o alavanque da revista, era então figura do círculo de Júlio de Mesquita, editor do jornal e idealizador da *RB*. Já em setembro de 1915, J. M. Pinheiro Júnior andava as voltas com Monteiro Lobato para a participação deste na ainda *Cultura* e na colaboração como acionista do projeto que até aquela época só contava com 300 mil réis.[[210]](#footnote-210) Pinheiro Júnior também interpelava Lobato confiando no seu tino literário para o recrutamento de figuras relevantes para publicarem textos de real importância no periódico. Godofredo Rangel, que por aquele tempo estava a escrever seu romance “*Vida Ociosa*”, foi escalado por Lobato a enviar os manuscritos para a revista, este seria recomendado a Pinheiro Júnior.[[211]](#footnote-211)

Ao passar do tempo, Lobato foi se animando e se envolvendo cada vez mais com o projeto da *Cultura* e obviamente com interesses editoriais, pois a revista estava sendo implantada pelo jornal *OESP*, jornal de prestígio que gozava de muitos leitores e grandes tiragens. Em carta a Godofredo Rangel, o escritor demonstrava fé no deslanche da revista por esta advir d´*O Estado* e intimava o amigo mineiro a aderir ao periódico.[[212]](#footnote-212) Em outra epístola, Lobato interpela o amigo Godofredo Rangel: “Já viste a *Revista do Brasil*? É caso de tomares uma assinatura. Nasceu de boa estirpe, está bem aleitada pelo *Estado*, é a única nesse gênero em todo o país – e é *nossa*. [grifos do autor]”.[[213]](#footnote-213) A época era de estreia da revista entre os leitores e Lobato, que já publicava no jornal *OESP*, declarava ao letrado mineiro a animação com o projeto, pois essa seria uma veiculação de acordo com o esperado por ele e tantos outros intelectuais que pensavam a cultura brasileira, além da sua animadora provável circulação. A proximidade com as concepções do programa da revista pode também ser entrevista na declaração de Lobato a Godofredo Rangel em que ele define o que era o Brasil.

O Brasil ainda é uma horta, Rangel, e em horta, o que se quer são cebolas e cebolórios, coentros e couve-tronchudas, tomates e nabo branco chato francês. Não somos ainda uma nação, uma nacionalidade. As enciclopédias francesas começam o artigo Brasil assim: “Une vaste contrée...”. Não somos país, somos região. O que há a fazer aqui é ganhar dinheiro e cada um que viva como lhe apraz aos instintos.[[214]](#footnote-214)

Assim, vemos a concordância do escritor com o projeto de reerguimento nacional proposto pela *RB* e, ao mesmo tempo, interessado em se beneficiar financeiramente em função da desorganização social do país. Em diálogo com o grupo formulador do periódico, o intelectual achava que o Brasil ainda estava a constituir sua identidade e sociedade.

Outrossim, Lobato colaborou nos primeiros números da revista com a crônica “A colcha de retalhos” e com a reprodução de trecho de “*Cidades Mortas*”, retirado do jornal *OESP* e alocado na seção *Resenha do Mês* da *RB*. Se a seção era um indicador do que havia de mais notável e novo e que deveria ser lido percebemos o prestígio do escritor no periódico. Em carta de 13 de novembro de 1916, Lobato anuncia a Godofredo Rangel que acabava de “(...) receber carta da *RB*, anunciando que figuraremos números de novembro, dezembro e janeiro, isto é sintoma de que minha cotação cresce”.[[215]](#footnote-215) E em março de 1916, em diálogo com o intelectual, deixa evidente seu poder de articulador e influência na revista:

Falas em “conquistar” a *Revista*! Mas a *Revista* é nossa, bobo... Unicamente porque não tens relações com o Plínio, que é quem manda lá dentro, proponho isso de entrares por meu intermédio. Funcionarei apenas como introdutor diplomático. [grifos do autor][[216]](#footnote-216)

Plínio Barreto era diretor da *RB*, um dos responsáveis por colher material a ser editado para a revista. Lobato, que tinha uma grande influência junto ao corpo editorial da revista, fez as vezes de articulador.

Igualmente, observa-se que a disposição do texto “*Cidades Mortas*” (1916) revela uma sincronicidade com as ideias no momento pautados pelo periódico. Este que era seu primeiro texto na *RB*, parte do 1º número do periódico, corrobora mais uma vez a importância do autor e de suas ideias, de sua ressonância nas questões nacionais e indica o interesse que a revista tinha em expor nas suas páginas figura de quilate do período como Lobato. No trecho de “*Cidades Mortas*”, o escritor pontua a situação de decadência das cidades interioranas de São Paulo e de sua população.

Os ricos são dois ou três Eusébios Macários aposentados, com cem apólices a render no Rio; e os sinecuristas *apenduricalhados* ao orçamento. O resto é a “mob”; velhos negros de miserável descendência roída de preguiça a álcool; famílias decaídas, a viver misteriosamente umas, outras à custa do parco auxílio enviado de fora por um filho mais audacioso que emigrou; mestiços ataráxicos; “boa gente” que vivem de aparas. [grifos do autor][[217]](#footnote-217)

O trecho fala de um contexto de decadência que é a antítese do progresso social-urbano desejado por eles e companheiros da revista. As questões nacionais tanto para a revista quanto para Lobato estão expressas na decadência retratada que está em sintonia com a raça e a formação nacional que dela decorre. Percebe-se que a decadência está associada ao negro, ao alcoolismo e aos mestiços.

A época da entrada de Lobato como editor na *RB*, que se deu pela compra do periódico em ocasião do estabelecimento deste em São Paulo com sua família, tal debate perdura. Em novembro de 1917, Lobato foi convidado a reunir-se com os dirigentes da revista para que ocupasse o cargo de diretor do impresso, anteriormente ocupado por Plínio Barreto, mas o escritor já possuía planos de adquirir o periódico.

Lá pela *Revista do Brasil* tramam coisas e esperam deliberação da assembleia dos acionistas. Querem que eu substitua Plínio na direção; mas minha ideia é substituir-me à assembleia, comprando aquilo. Revista sem comando único não vai. Mas a coisa é segredo (...)[[218]](#footnote-218)

Por esse tempo, Lobato que tinha herdado a fazenda do seu avô, o Visconde de Tremembé, não conseguindo modernizar o latifúndio e percebendo a oportunidade que estava à sua frente, vendeu a Fazenda Buquira e com o lucro da venda comprou a *RB*. Transferindo-se com sua família para a capital editorou oficialmente a revista a partir de 1918. O fato da compra da *RB* é importante porque foi nesse momento que o autor passou da categoria de mero interlocutor em impressos da época como *OESP* para tornar-se verdadeiramente um editor gráfico, atuando cada vez mais como um articulador do cenário cultural brasileiro.

Com Monteiro Lobato na dianteira da revista pouca coisa mudou na estrutura física do impresso. Foi mantida a estrutura das seções, a feição da capa e a oferta de ilustrações que os leitores já estavam acostumados. De inovação vieram as políticas de atração de mais anúncios para o periódico. As poucas mudanças se explicam como uma tentativa de popularizar a revista, mantendo os leitores já existentes e atraindo novos. Com uma política de divulgação inovadora e agressiva para época, Lobato conseguiu atrair novos assinantes e melhorar as finanças do periódico.

A Revista vai bem. Quando me fiquei com ela, entravam em média 12 assinaturas por mês. Hoje entra isso por dia. Nesta primeira quinzena de agosto registrei 150 assinantes novos. Meu processo é obter em cada cidade o endereço das pessoas que leem e enviar a cada um o prospecto da revista, com uma carta direta e mais coisas – iscas. E atiço em cima o agente local. Estou a operar sistematicamente pelo país inteiro. Mande-me pôs daí o nome das pessoas alfabetas menos cretinas da honra de ler a nossa revista.[[219]](#footnote-219)

A revista também continuou a divulgar escritos relacionados com a educação e a infância, de acordo com o desejo de difusão da educação cívica, parte do projeto nacional proposto pelos intelectuais fundadores da publicação. Sob a edição e direção de Lobato, de janeiro de 1918 a janeiro de 1923, quando passou a direção da revista para Paulo Prado, contabiliza-se 54 ocorrências que dissertam e noticiam a educação e infância no Brasil e no mundo. Podemos com segurança diante do volume do material analisado afirmar que as questões educacionais não deixaram de ter prioridade em relação aos dois anos anteriores. Nesse novo ciclo, ganharam conotações aprofundadas e de cunho ainda mais político, passando as proposições a dialogar mais proximamente de temas da medicina social.

Concernente à ação de Lobato na *Revista da Sociedade de Educação*, sabe-se que a atividade de edição aconteceu de 1923 a 1924, período o qual Lobato ainda estava responsável pela *RB* e, por esse contexto, observa-se diálogos e trânsitos de articulistas entre as revistas. A leitura de Nery oportuniza entender que a *RSE* era uma veiculação da Sociedade da Educação que entre 1922 e 1931 atuou a favor da estruturação da educação paulista. Fundada em 1922, a instituição esteve à frente das discussões que tiveram a finalidade de reunir profissionais do magistério de vários níveis, do setor público e privado[[220]](#footnote-220) e, como deixou claro Oscar Thompson, no discurso de inauguração da Sociedade, propagar utilmente as novas ideias educacionais para que essas auxiliassem eficazmente a ação do Estado. Falando em nome do professorado paulista, Thompson proferia que São Paulo era a terra das positivas perspectivas e de singular patriotismo, espelhando por conta dessas duas habilidades um patriotismo eficiente e, por isso, se fazia oportuno lembrar o papel e a missão que só São Paulo detinha, a de servir de paradigma para o resto do país.[[221]](#footnote-221)

(...) lembrai-vos de que eu falo em São Paulo, a terra das realizações positivas e do patriotismo veraz e eficiente. Lembrai-vos de que falo para São Paulo, porque só São Paulo, só esta cidade, seria capaz de compreender e nutrir o grandioso sonho que anima esta tentativa.[[222]](#footnote-222)

Defendendo a suposta legitimação paulista estavam na Sociedade de Educação, além dos já citados Oscar Thompson e Fernando de Azevedo, Sampaio Dória e Lourenço Filho. A entidade possuiu dois periódicos, a já apresentada *RSE* e *Educação*. A *RSE* foi publicada entre 1923 a 1924, a *Revista Escolar* de 1925 a 1927, editada pela Diretoria Geral de Instrução Pública de São Paulo. A partir do ano de 1927 a *Revista Escolar* começou a ser publicada com o título de *Educação* (1927-1930), fruto de uma fusão das duas revistas anteriores sob a orientação da Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo e da Sociedade de Educação. Entre 1930 e 1931 a revista aparece com o nome de *Escola Nova*.[[223]](#footnote-223)

Além de conferências e da divulgação dos trabalhos dos membros da Sociedade nas revistas, a agremiação ministrou palestras com professores estrangeiros como o professor W. Radecki (Faculdade de Psicologia de Varsóvia) sobre métodos da Psicologia Contemporânea, como Paul Fauconnet (catedrático de Psicologia e Pedagogia da Sorbone de Paris) e realizou homenagens a educadores como João Köpke em sessões extraordinárias. A proposição da organização de uma biblioteca escolar para alunos e professores também foi algo relevante e sinalizado por Sampaio Dória:

(...) a preocupação dominante de eliminar os livros das mãos dos alunos. Sem dúvida, foi e é uma necessidade combater o ensino pelo livro, o escolasticismo, o verbalismo em que o espirito da criança se alheia da natureza e se anula. Mas é exagero condenável bani-lo inteiramente da escola. Ele tem uma justa aplicação, e o seu manuseio pelos alunos é insubstituível. Acontece, porém, que, em geral, os livros didáticos são defeituosos, e ainda não atingiam os bons livros, que os há, número bastante às necessidades comuns da escola. A iniciativa da Sociedade correspondia a uma necessidade urgente.[[224]](#footnote-224)

Logo uma comissão composta por Sampaio Dória, Leo Vaz e José Escobar foi nomeada para tratar dos interesses da orientação didática dos livros e selecionar quais deveriam ser publicados.[[225]](#footnote-225)

Dentre os instrumentos de diapasão da Sociedade da Educação interessa-nos a *RSE* (1923-1924), por em seu período de forja ter possuído Monteiro Lobato como seu editor. O impresso consistiu em 9 números, teve uma saída bimestral, possuía uma formatação semelhante à da *RB*, frontispício com os títulos dos artigos e entre os textos anúncios da *Companhia Gráfica-Editora Monteiro Lobato*. Ao folhear a revista era comum o leitor encontrar áreas dedicadas às propagandas das cartilhas de português, higiene e aritmética da editora de Lobato, um exemplo disso são as 6 páginas reservadas apenas para falar dos livros “*Narizinho Arrebitado”* e “*Fábulas”* no primeiro número do periódico. A *RSE* defendia um projeto de formação de educadores mais estruturado que revistas das décadas e anos anteriores. Entre os redatores, pessoas de confiança de Lobato que atuavam também como redatores e subchefias da *RB*, membros da Sociedade de Educação como Almeida Júnior, Sampaio Dória, Fernando de Azevedo, Leo Vaz e Brenno Ferraz do Amaral.

Em sua análise, Nery assegura que a revista tinha grande circulação entre o público da área educacional e seu intuito era atingir justamente o leitor especializado para que o resultado dos esforços que se faziam em São Paulo, através da Sociedade da Educação, em prol do aperfeiçoamento e propagação do ensino no país, se espalhasse pelos demais estados.[[226]](#footnote-226) Nessa estratégia percebe-se duas frentes de campanha nacionalista amparada pela *RB* e a *RSE*, destinada a públicos variados galgando espaços diversos da opinião pública. Tal engenhosidade talvez não pudesse ser feito por outro nome que não fosse Lobato, dada a sua importância como editor gráfico em São Paulo. O uso das leituras e serviços gráficos do escritor, baseado em laços profissionais e pessoais com os membros da Sociedade da Educação, podem ser confirmados nas informações técnicas de publicação da *RSE*, em comunicação da Sociedade no ano de 1923, e em relatório apresentado por Almeida Júnior sobre as atividades da entidade entre novembro de 1923 e dezembro de 1924. Nos argumentos transpostos em coluna da *RSE* o trabalho de editor de Lobato é ressaltado por menção de reconhecimento ao trabalho realizado pela *Gráfica-Editora Monteiro Lobato*, que, nos momentos iniciais, era a casa editora *Monteiro Lobato & Cia*. Sobre a *RSE* dizia:

(...) que parece, o público interessado satisfez-se plenamente tanto com a feitura material como com a organização científica da revista, pois a sua procura tem sido grande.[[227]](#footnote-227) (...) Temos continuado a publicar com regularidade a Revista da Sociedade de Educação (...) a Companhia Gráfico-Editora Monteiro Lobato tem se desvelado em nos oferecer edições bem-feitas dessa nossa publicação, que aos poucos se vai impondo no conceito público.[[228]](#footnote-228)

Tal honraria deveria ser culminada com a entrega de medalhas de ouro e prata deixadas à disposição da Sociedade pelo Dr. José Carlos de Macedo Soares, intermediado por Sampaio Dória para serem entregues aos melhores trabalhos dedicados a revista. Assim, as revistas pedagógicas eram espaços de divulgação dos conhecimentos sobre o campo e envolvia diversos grupos, muitas vezes em disputa.

Concordamos com Nery que esses espaços de divulgação pedagógica ocorriam “(...) na tentativa de tornar hegemônicos tais conhecimentos e de converter em autoridade o grupo que detinha a orientação do órgão de imprensa”.[[229]](#footnote-229) Reconhecer a relevância de Lobato como importante engrenagem dessas políticas não quer dizer ofuscar a ação dos intelectuais da educação apontados, mas sim refletir sobre a organização desses grupos e sua suposta autonomia. O fato é que a recorrência a Lobato nos impressos acabou por o tornar um dos protagonistas desse processo. Outro fator foi o paralelismo da ação da *RB* com a *RSE,* que trazia os mesmos educadores discursando sobre as mesmas pautas, havendo mais de um canal de veiculação sob a mão de Lobato no mesmo período, o que deixa evidente seu enorme interesse na questão.

**2.2 A *Revista do Brasil* e os defeitos raciais e do ensino popular**

Por possuir uma atividade mais extensa que a *RSE* se torna pertinente pensar os dois primeiros anos da *RB*, que já o impresso apresentava uma regular discussão sobre a educação e a infância e que de certo modo é legada a fase de edição de Lobato. É interessante evidenciar os sujeitos, para perceber as estratégias de edição, observando quem era selecionado a articular debates, os temas e a disposição dos artigos.

Entre 1916 e janeiro de 1918 encontramos 27 ocorrências do tema da educação e da infância entre traduções, críticas, notações, conferências e textos originais nacionais. Exemplo disso é a tradução de 1916 do texto de George Van Ness,[[230]](#footnote-230) publicado na *Scientific American Supplement,*[[231]](#footnote-231) que ensinava técnicas de estudo. O texto educativo alocado na seção *Resenha do Mês* do exemplar nº 1, composta por ensaios, conferências, notícias e artigos transcritos de jornais nacionais e estrangeiros, ensinava métodos de estudo que tinham por indicação que ao indivíduo cabia declarar amor à matéria e disciplinar o corpo. Para atingir progressos no estudo só existiam dois métodos: o consciente e o inconsciente. O processo consciente era o ligado ao corpo e seu fatigamento, só se poderia vencê-lo doutrinando-o. Para adquirir uma rotina de sucesso Ness ensinava técnicas como exercer pausas no estudo a cada 20 minutos e caminhar nos aposentos durante um ou dois minutos. No texto, o autor também confere às escolas secundárias e superiores a função de ensinar aos alunos a pensarem, acreditava que a boa doutrina só seria atingida pelo pensamento e as escolas ainda não tinham alcançado tal competência. Para o neuropsiquiatra, não haveria entre os alunos uma doutrina do pensamento, nem sequer um estudo sobre a arte da palavra, aprendiam meramente por imitação. Seu diagnóstico era de que essas instituições desconsideravam, portanto, o inconsciente, mas para o autor não haveria possibilidade de aprendizagem se não o levassem em conta. Segundo a tese defendida por Ness, era no subconsciente que se dirigiam os impulsos que desenvolveriam novos hábitos que, associados às ideias, formavam novos conhecimentos. Logo, o estudo só se mostraria realmente competente se conseguisse reunir as duas habilidades de estudo, a consciente e a inconsciente.[[232]](#footnote-232)

A mesma seção ainda trazia um texto sob o pseudônimo de R. M. que comentava a conferência proferida em São Paulo por Amadeu Amaral, “*As Promessas do Escotismo*” (1916).[[233]](#footnote-233) Nesse estudo ressaltou a importância da atividade do escotismo para a educação, como se esta atividade pudesse agir como uma fomentadora do programa de cultura moral e patriótica. Diziam as vozes de R. M. e Amadeu Amaral: “A educação! Eis a nossa questão capital. No Brasil, todos o reconhecem, a educação é cheia de defeitos (...) E para isso nada há de mais prático e profícuo que o escotismo”.[[234]](#footnote-234) Afirmavam que a deficiência da educação brasileira estava na incapacidade da formação de caráter, o escotismo somaria então atuando como um vetor de princípios e moralidades formando caráteres e funcionando como o complemento na educação do lar e da escola. No exemplar nº3 da revista a seção *Resenha do Mês* publicou também informações sobre três conferências ministradas por A. Carneiro Leão em São Paulo: “*O Brasil e a Educação Popular*”, “*Educação Cívica*” e “*Processos de Educação Moral*”.

Nas conferências de 1916, Carneiro Leão afirmava uma “urgência em educar o povo na escola do trabalho, na pratica da ação, no culto da energia” e no desenvolvimento das qualidades individuais, fatores indispensáveis para a formação do caráter brasileiro. Clamando pelo amor à pátria, o articulista afirmava que o patriotismo só viria pelo conhecimento da história, geografia, da língua do país e pelo serviço militar. Desse jeito, as maneiras de orientar e conduzir o cidadão desde o berço à escola, por meio de exemplos rotineiros, eram fundamentais.[[235]](#footnote-235) Além do pontual desejo de uma educação técnica, para Carneiro Leão o sistema paulista deveria ser desenvolvido para todo o país, e uma educação moral deveria ser praticada de modo que transcendesse a escola, pois as relações do meio com as características vitais psíquicas eram importantíssimas - vê-se aqui indícios de uma discussão sobre o determinismo do meio sobre o caráter da raça.

A congruência da ciência com a educação em prol da nação se desenvolveu diante do contexto discutido por Hansen, em que percebemos que a relação das políticas pró infância se deram inicialmente através de ações por muito tempo de particulares, pois de acordo com o molde do Estado liberal-oligárquico da Primeira República era desinteressante tutelar determinados grupos sociais, a não ser que fossem diante de situações repressivas visando o controle social. Em função dessa situação, médicos, filantropos, juristas e outros intelectuais reclamaram proteção e assistência às crianças quanto a regulação do trabalho infantil e a instrução pública. Igualmente, a própria instauração da República com o seu modelo liberal fez com que intelectuais se voltassem para o problema da educação nacional em virtude da fragilidade nacional acentuada com o pós-abolição e a organização federativa.[[236]](#footnote-236)

É nesse particular processo social que identificamos a importância da relação da ciência com a educação no processo de instauração de debates que visavam defender projetos e políticas a favor da nação por meio da educação, amparados na *RB*. Tais discussões balizadas pela ciência foram maciçamente viabilizadas para determinar os locais em que negros e mulatos deveriam ocupar no quadro de igualdade social e política da nova república. Como já demonstramos, os diálogos engendrados na passagem do século XIX para o XX trataram do tema da degeneração tropical e racial, presentes nas obras médicas, bacteriológicas e sociais, portanto, as assertivas dos articulistas acima se contextualizam logo na proposta temática como o amor à pátria, as práticas de saúde com os cuidados com a higiene, alimentação e os exercícios físicos, entendidos como deveres cívicos. Tendo em vista o aperfeiçoamento humano, o indivíduo deveria por meio do ambiente social e da educação sobrepor as falhas da hereditariedade, segundo a corrente científica da Eugenia.

Significativamente importa bastante alguns nomes e temas trabalhados na *RB* entre 1916 e início de 1918, os mesmos reaparecerão no período editado e organizado posteriormente por Monteiro Lobato. Temas como a alfabetização, disciplina e normalização dos corpos e métodos de ensino são abordados por nomes nacionalmente influentes, a *RB* trouxe como prata da casa os interlocutores: João Köpke, Antônio Sampaio Dória e Carlos da Silveira.

Dos três o que mais se destacou foi João Köpke, quando apreciado em algum número, ocupava a maioria das páginas do impresso e tivera duas conferências transcritas na integra, o que indica sua relevância para o periódico. Nos dois primeiros anos de revista, a publicação cuidou para veicular o método de leitura analítico proposto por Köpke e o material didático produzido por ele, suas cartilhas didáticas. Procurando legitimar o método utilizado por Köpke nos processos de alfabetização, o exemplar nº 2 da Revista do Brasil reproduziu a famosa conferência do professor feita no Jardim de Infância de São Paulo, em 1916, na presença de Altino Arantes, presidente do Estado, Oscar Rodrigues Alves, secretário do interior, professores, curiosos e demais autoridades. Em nota vinha as informações das figuras presentes ilustrando o prestígio de Köpke. Diante da plateia, o mestre declarou que era em nome da doutrina que corrigiria “pela educação cívica a infância e os seus defeitos da raça”, era nisso que a missão dele se fazia.[[237]](#footnote-237) Köpke conclamava aos professores paulistas a exercerem a sua missão de disseminadores do modelo de educação de São Paulo por todos os estados do país.

(...) e vós, sobretudo, mestres paulistas, que, de rumo a rumo, em todos os Estados, ides, á solicitação de seus governos, estimulados pelo progresso da vossa terra, em missão especial, novos Bandeirantes, levar por diante essa entrada , que disseminará por todo o país a boa escola, onde o povo se invista no saber profícuo, que habilite a querer com acerto a eficácia, vós, sobretudo, separai na semente, que espalhardes, a espécie que estola e mangra a seara daquela que as faz viçar, florir e frutificar em toda a exuberância de uma fartura sã, lembrados de que, sem antecipações perigosas, sem julgamentos precipitados, sem preconceitos de raça ou meio, as crianças, estes livros em branco, que o poder público confia a vossa função cívica e social, não devem registar nas suas páginas nem sombra, que lhe desalinhem a pauta, por onde as aspirações ingênuas lhe vão encaminhando a escrita, nem reflexos de desalento, que as esmoreçam no afã de transmitirem aos pósteros, na realidade de pouco que consigam, a possibilidade do mais, que deles esperam.[[238]](#footnote-238)

É notável como a revista arrolava o discurso de que a educação cívica corrigiria possíveis defeitos da raça em função da hereditariedade. Pelo seu enunciado, Köpke delega aos paulistas a incumbência, ou propriamente a missão, de civilizar o povo. Outrossim, a fala proferida pelo educador propunha o olhar sem preconceito de raça ou meio para as crianças do resto do país, revela como para ele os mestres paulistas eram superiores e deveriam espalhar seus métodos para o restante do país, como “Bandeirantes” dos tempos modernos e da “boa escola”. Assim, cabia a educação modelar paulista tirar mais do restante da população brasileira - em um discurso com forte teor racial que revela como esse debate era primordial para as questões que a *RB* já pautava em sua primeira fase.

Continuando, Köpke definia que a educação cívica estaria na história, na geografia e no ensino literário. Entendia que era nos livros que as raças, como em um espelho fiel, refletiam a sua imagem. Pare ele, os escritores eram quem mais traduziam os altos espíritos nacionais, as suas ambições e seus pensamentos. O intuito de discutir o processo de ensino da leitura era intencional, procurava ressaltar a importância da observação no processo pelo método analítico. Entendia que o meio em que o ensino se fazia era o que deveria fornecer os elementos e a eficiência para guiar a aprendizagem dentro dos princípios educativos aceitos. Então, alertava que os professores pudessem estar preparados e munidos de materiais pensados especialmente para o corpo de alunos que possuíam.[[239]](#footnote-239)

Para organização desses suportes deveria ser observado o perfil e a linguagem que os alunos traziam para a escola. Como exemplos de materiais recomendáveis, Köpke cita a “*Cartilha Analytica*”, de Arnaldo Barreto e “*Meu Livro”*, de Theodoro de Moraes. Köpke afirmava serem essas publicações obras que contribuíam para o progresso do método analítico no Brasil e ressaltava sua participação com a criação de suas duas cartilhas. Köpke explicava que o método contido nas cartilhas deveria ser aplicado por volta dos 7 anos de idade, alegando que ao começar pelos vocábulos mais simples até gradativamente chegar aos mais complexos os resultados eram mais eficazes. Tal aplicação se justificava por acreditar ser a partir da leitura que se favoreceria os indivíduos desde a primeira infância à granjear a aquisição do poder moral.[[240]](#footnote-240) Mas o quê ensinar a ler? - problematizou Köpke. Histórias simples, que constituíssem o caminho para a leitura de textos maiores, leituras agradáveis e divertidas, que estimulassem as crianças a buscar novos livros. Outra questão destacada pelo método era a importância de, durante o processo de alfabetização, privilegiar a individualidade e a autonomia da criança.

Depois de apresentado os benefícios do método analítico, Köpke apresentou as suas cartilhas. Explicou que visando fornecer um instrumento que pudesse servir individualmente ou coletivamente ao educador, elaborou cartilhas didáticas que funcionassem para o professor no ensino e para o aluno no processo de aprendizado das letras. Conforme Köpke, as cartilhas traziam vantagens ao professor no ensino individual, como o contato mais próximo do aprendiz e o mestre, amparado pelo livro-companheiro, dispensaria o quadro negro. As cartilhas consistiam em dois exemplares: a Cartilha nº 1, concedia ao aluno o conhecimento e familiarização dos fonogramas e combinações mais simples (silábicas de vogal e as de vogal articulada com consoante inicial), já a Cartilha nº2 objetivava desenvolver habilidades de rapidez e combinação silábica mais complexa. Os planos de leitura das cartilhas tiveram a inspiração em Sarah C. Brooks, inspetora das escolas primárias do estado de Minnesota (EUA), que concebia o aprendizado da leitura no prazo de três anos.[[241]](#footnote-241)

Köpke lutava por uma distribuição ampla das cartilhas entre o professorado na esperança de ver um rápido aceleramento da divulgação do método de leitura analítica por todo o país. Esperava que, se assim fosse, levariam não só felicidade para as crianças, mas, sobretudo, ilustração ao povo.[[242]](#footnote-242) A diagramação desse número da revista também chama a atenção. A revista dividiu a conferência em duas partes e, entre elas, alocou a seção *Resenha do Mês*, assim, involuntariamente, o leitor era obrigado a percorrer as páginas da publicação lendo toda a biografia pessoal e profissional de Köpke.

O alto valor moral da obra de João Köpke é o de ter inflexivelmente ajustado a pratica a teoria resistindo heroicamente a todas as solicitações de interesses particulares. A sua fé inextinguível, a sua coragem intrépida, tem sido a defesa principal dessa lenta e abnegada cruzada em que a sua inteligência e o seu coração foram postos a serviço da infância brasileira.[[243]](#footnote-243)

Observa-se que a figura de Köpke foi grandemente exaltada como um pioneiro no estudo dos processos de leitura para a ação alfabetizadora, acabando o texto da seção mais uma vez por legitimar e reforçar o respaldo do discurso do educador e do método, colocando ele como uma espécie de “bandeirante” que levava progresso à civilização.

Outro figurão comum nas páginas daqueles anos foi Antônio de Sampaio Dória. A revista lançou mão de recursos semelhantes aos usados para captar a atenção dos leitores para as ideais de Köpke. De maneira inteligente o periódico trazia Sampaio Dória como assinante do artigo “*Finalidade Educativa: contribuição da sociologia*” (1916), cujo título levava o leitor supor que fosse uma reportagem escrita por ele, contudo, ao chegar ao final da matéria o leitor era surpreendido com a indicação que se tratava de uma transcrição fiel do segundo capitulo de seu livro “*Educação*”. Tal artimanha foi empregada duas vezes, que se referem às participações de Dória naquele período e essa forma de proceder acabava por publicizar as ideias e os materiais produzidos pelo educador e reformador educacional. Nesse capítulo, o autor argumentava que de todos os problemas da educação o mais sério seria a definição da finalidade educativa: se eram anormais os indivíduos o dever da educação era então normalizá-los. Com o pano de fundo da questão sobre a viabilidade de uma nação marcada pela miscigenação, Dória designava como anormalidades crianças com deficiências somáticas, fisiológicas e psíquicas, segundo ele, uma minoria que não era bem dotada no processo de seleção natural.[[244]](#footnote-244)

Defendia no texto que o homem vivia em dois ambientes: o físico e o social. No plano do ambiente físico se dava a relação do homem com o seu corpo, que lhe proporcionava experimentações. O plano social se referia às formas como os indivíduos construíam suas sociabilidades e capacidade de adaptação ao meio no qual era condicionado. Advogava Dória, que só a administração equilibrada do ambiente físico com o social poderia livrar a população de anomalias. O recurso que facilitaria tal objetivo era a educação. Com isso, o intelectual defendia que a normalidade da finalidade educativa era exercer seu papel normativo, ou seja, desencorajar a criação e a manutenção das almas asselvajadas, humanizando-as. Naquele cenário, segundo Dória, a má organização do ensino, com uma prática que não olhava os seus princípios, acabava por estragar a personalidade das crianças que estudavam.[[245]](#footnote-245)

E, contudo, ninguém há, tão desalmado, que menos cabe a correção e desenvolvimento do corpo e do espírito de seus filhos, que desestime, para a educação, o alto ideal de **normalizar as anomalias, e ampliar as normalidades, corporais e físicas, dos normais ou normalizados**.[[246]](#footnote-246) [grifos do autor]

Dessa forma, a real educação deveria tomar posse do seu poder transformador e normatizador. A educação para Dória se resumia a proposições pontuais como: formar o espírito da criança, criar no adolescente as habilidades profissionais e aprimorar o adulto que vivia sob uma cultura desinteressada. Nessa lógica, a preocupação com a formação e com a capacidade de reprodução de indivíduos bem-nascidos era, para ele, um “alto ideal, legítimo, cabível e superior a todas as vicissitudes”.[[247]](#footnote-247)

Em “*Metodologia do ensino e literatura didática*” (1917), outra transcrição de um capítulo do livro “*Da Educação*”, Dória mostra que a eficácia do ensino, mesmo com os programas de ensino, só poderia ser atingida através do método. O método era definido por ele como o árbitro fundamental na maneira do professor agir e, se este não estivesse com amplo domínio do método, semearia desgraças e ruínas durante o processo educativo. Com efeito, a literatura didática deveria sempre ser aprimorada pelo profissional da educação a fim de mostrar uma contínua qualidade. Ao professor cabia a função de mediar o conhecimento, sendo também a atividade educadora incumbência de ambas as partes, professor e aluno, privilegiando o ideal da cooperação entre os dois para a realização dos mesmos fins.[[248]](#footnote-248)

O último elemento dessa tríade de articulistas das páginas publicadas pela *RB* no primeiro ciclo foi Carlos da Silveira. O intelectual foi um educador que atuou na formação de professores nas primeiras décadas do século XX no estado de São Paulo e no nordeste do Brasil. Participou e articulou revistas especializadas em educação, como o impresso *Educação*, na qual foi redator chefe em 1928, e a *Revista da Escola Normal de São Carlos* (1916-1923), onde atuou como redator chefe. Publicou também no Rio de Janeiro em *O País*, em São Paulo no jornal *OESP*, *Jornal do Comercio*, *Diário de São Paulo*, *Diário da Noite*, *Correio Paulistano*, na *RB* e na *Revista do Ensino*. Carlos da Silveira durante toda a sua ação política voltou-se para a promoção de ideais e projetos educacionais. Com tamanha ação frente aos periódicos, ideais e ação política rente ao movimento do professorado de São Carlos (SP) era natural o interesse da *RB* em noticiar os posicionamentos do professor. Foram quatro as participações de Carlos da Silveira nos anos iniciais do periódico e ocuparam páginas e mais páginas de um discurso educacional bastante politizado, reflexo das ações e anseios do professor militante.

No artigo “*Pedagogia*” (1917), explana Carlos da Silveira que a importância do professor no processo educacional era salutar e que só a ele cabia a função de educar. Mas, para exercer sua função ele deveria preencher uma serie de habilidades: ser portador de uma conduta moral exemplar, não ter problemas físicos como a falta de um braço ou mão e não andar malvestido. Outrossim, o aspecto físico do professor deveria ser conforme os ideais de perfeição física de uma boa linhagem, apresentar-se asseado, deveria ter uma formação mental que o possibilitasse atingir bons resultados no trabalho escolar e, para isso, deveria estar apto ao conteúdo que iria lecionar, sabendo até mais do que o formulado pelos programas das cadeiras de ensino. Deveria priorizar o estudo de duas matérias principais, História da Pátria e a Geografia do País. Conhecer os seus alunos era também parte da sua função. Para ajudar o professor nessa tarefa apresentava-se a Pedologia, conhecimento do corpo e da alma infantil, caminho para o êxito educativo. A metodologia era outro aspecto relevante, pois conceberia os meios adequados à transmissão para os cérebros receptores das noções exigidas pelos programas escolares. Por último, segundo ele, o mestre deveria ter uma orientação filosófica estimada, isso concederia superioridade ao próprio executor do ensino, diferenciando-o e distanciando-o dos educandos.[[249]](#footnote-249) Nota-se um discurso de articulação das práticas de ensino que ressoavam, como foi dito, sobre a ação do professor, práticas essas que deveriam ser baseadas em elementos patrióticos a serviço do projeto nacionalista defendido pela revista.

Em “*Ensino Primário: colaboração da família no trabalho escolar*” (1917), o educador desenha o quadro de forças antagônicas entre a escola e família. Argumentava que havia no Brasil um desentendimento entre pais e professores quanto ao processo educativo dos alunos e que esse desarranjo prejudicava ambas as partes. Para Carlos da Silveira, o país deveria seguir o exemplo das nações mais adiantadas, que traziam o auxílio da família para o processo de construção de aprendizagem do aluno, favorecendo-o atingir grandes progressos. Queixava-se que infelizmente o Brasil ainda não contava com uma cooperação das famílias nas escolas e que se a educação quisesse atingir sucesso deveria somar-se com a força dos lares. Atenta assim, para a importância da colaboração de pais e filantropos na vida escolar, para que essas partes interessadas considerassem durante o processo de aprendizado três medidas: 1- a família deveria cuidar com a educação física, adotando medidas preventivas de higiene desde a gestação, no processo de aleitamento materno, na passagem para a alimentação sólida, no vestuário, na habitação e nos tipos de brinquedos; 2- nos lares a educação intelectual também deveria ser assumida, realizando os pais estudos junto aos alunos no ambiente doméstico, provendo exercícios e treinos para o aguçamento das faculdades aquisitivas; 3- ainda as famílias deveriam prover uma educação moral com o ensino da tolerância e o afastamento das más influências e boatos que só faziam mal à mente da criança.[[250]](#footnote-250) Então, a família era delegada responsabilidade sobre o controle das crianças, lar esse que por seu turno, era regulado por forças exteriores disciplinadoras.

A *RB* ainda trouxe mais dois artigos de Carlos da Silveira, tendo assim o educador publicado durante todo o ano de 1917 na revista. “*Em Missões de professores paulistas*”, o intelectual chama a atenção para uma atividade que estava começando a se tornar tradição devido a hábito que vinha se mantendo há anos na República: professores primários de São Paulo tinham que se deslocar à outras regiões do país para organizarem escolas e deixarem-na funcionando de forma adequada e viável. A fim de exemplificar, o autor pontua a atuação de vários professores paulistas como Carlos Augusto Gomes Cardim, diretor da Escola Normal Secundária da Capital, que levou ao estado do Espírito Santo os métodos de ensino praticados entre os paulistas, cabendo a ele também a modernização do aparelho de ensino daquele estado. Da mesma forma, no estado de Santa Catarina, o professor Orestes Guimarães, diretor do 1º Grupo Escolar do Brás, foi enviado para orientar nas questões educacionais do estado catarinense.[[251]](#footnote-251)

Outra missão foi constituída pelos professores Leovigildo Martins e Gustavo Kuhlmann no estado do Mato Grosso, que inclusive já tinham ocupado cargos elevados na administração escolar do estado. Quando em ocasião da organização das Escolas de Aprendizes da Marinha do Rio de Janeiro, o professor Arnaldo Barreto, Inspetor Escolar de São Paulo, foi comissionado para a tarefa promovendo reformas radicais nas escolas cariocas. Outro comissionado foi o professor Luiz Piza Sobrinho que, no estado de Alagoas, conhecedor dos hábitos paulistas de ensino desenvolveu a instrução pública alagoana. Por fim, lembra Da Silveira de sua própria experiência no estado de Sergipe, onde convidado pelo governador José Rodrigues da Costa Doria exerceu a missão de ir ao estado para auxiliar na remodelação da Escola Normal e no Grupo Modelo Anexo.[[252]](#footnote-252)

O educador aponta que em função da incompreensão do povo em respeito aos problemas do ensino preliminar complementar, os professores do estado de São Paulo cumpriam a função de levar adiante as boas práticas de ensino, além do que, o aparelho do estado de São Paulo era o mais eficiente e mais moderno. Isso reforçava a insígnia desbravadora concedida à Köpke pela *RB* e assinalava, mais uma vez, a posição de destaque dos paulistas no cenário educacional. Propunha Carlos da Silveira que o contexto de ação dos educadores paulistas era entendível e necessário, mas discordava que os deslocamentos dos professores para outros estados fossem realizados de forma desorganizada. Argumentava que uma vez terminada a tarefa de determinado trabalho, todo o empenho do profissional desaparecia com o regresso do docente. A solução então deveria ser a seguinte: que os estados enviassem grupos de três ou quatro mestres primários observadores com o intuito destes visualizarem os estabelecimentos de ensino, o progresso social e a influência destas instituições no meio social e depois, ao retornem aos seus torrões natais, reproduzissem o quanto puderem ter aprendido.[[253]](#footnote-253) Mais uma vez, percebemos a defesa de uma política de estado para o aprendizado dos métodos de ensino paulista a partir de Carlos da Silveira, o que significava para a época aplicação dos ideais educativos propostos pelos educadores paulistas a fim de desenvolver seu projeto de construção nacional.

Adentrando o tema da medicina escolar que estava na ordem do dia, as ações dos médicos sobre as crianças refletiam as preocupações das teorias evolucionistas, noções de progresso e civilização. Em “*Questões de ensino público: a medicina pedagógica e sua ação no lar e na escola*” (1917), quarto artigo de Carlos da Silveira na revista, que abordou a relação da Medicina com a Pedagogia. O educador mencionava que as escolas deveriam estar equipadas com serviços médico e que estes profissionais fossem capacitados e possuíssem vocação para atuar em uma área da saúde bastante específica como a saúde escolar. Curiosamente, o educador destaca Cesar Lombroso como um precursor da Pedagogia Científica que passou a tratar da medicina escolar e da sua benéfica influência para o indivíduo e para a sociedade. Expõe que o serviço de medicina escolar vigente na época a cargo do Dr. Vieira de Melo era apenas operado para atuar na capital de São Paulo, deixando o interior a cargo das municipalidades. Isso era uma grande preocupação, pois quanto maior fosse o raio de alcance do sistema maiores resultados teríamos. Lembra que a robustez física era condição indispensável para a excelência das funções mentais e delas dependiam a fortaleza do caráter.[[254]](#footnote-254)

Lobato pode ser localizado, nesse período de 1916, como colaborador da *RB*, e suas crônicas, publicadas nesse mesmo ano, revelam que estava em fina sintonia com os posicionamentos apresentados pelos articulistas da revista. Exemplo disso é a crônica “*A colcha de retalhos*”, que retratava a história de Pingo d’Água e sua família. O enredo conta que, cavalgando, um jovem avista o roçado do José Alvorada, talho de terra vizinho a sitioca dos Periquitos. Contava o rapaz que havia na pequenina roça uma casa que se encontrava em estado de ruínas, com um pomar ruído de formigas que sucumbira a inanição, três ou quatro laranjeiras brocadas, mamoeiros, uma goiabeira e o invasor mato que se alastrava frente à casa. Uma verdadeira tapera. Em ocasião, o jovem conhecera a pequena família que habitava a sitioca: o pai, José Alvorada, um peão de meia idade com aspecto de bruteza. A esposa enferma Ana Rosa, enrugada e de aspecto acabado, carcomida pela dor. Nha Joaquinha, uma rija senhorinha de 70 anos que ainda lavava, passava e cosia, e a pequena Maria Dolores, apelidada de Pingo d’Água, uma menina de ar sadio e aspecto norueguês, mas completamente arredia.[[255]](#footnote-255)

Pingo d’Água vivia sempre com uma rodilha na cabeça a fim de buscar água no córrego próximo da casa para lhe servir nos afazeres domésticos. Até aquele momento, seus 14 anos, fora somente à vila uma vez e vivia envolta nas casmurrices dos velhos, tinha um medo extremo de gente. A família raramente ia à cidade.

Se o marido ficou assim urumbeva, a mulher, essa enraizou de peão para o resto da vida. Costumava dizer: mulher da roça vai a vila três vezes, uma para batizar, outra para casar, e outra a enterrar (...) Pingo d’Água – tinha esse apelido familiar a Maria das Dores – era natural que se tolhesse na desenvoltura ao extremo de ganhar medo á gente. Fora uma vez á vila, com vinte dias para batizar. E já lá ia nos quatorze anos sem nunca mais ter-se arredado dali. Ler? Escrever? Patacoadas, falta de serviço, dizia sua mãe. Que lhe valeu a ela ler e escrever que nem uma professora, quando casou, se desde então nunca mais teve tempo de abrir um livro? Na roça como na roça.[[256]](#footnote-256)

Já a velha Joaquinha, vivia pacientemente a coser uma colcha de retalhos há quatorze anos, desde que Pingo d’Água nascera. De cada vestidinho da menina a velhinha pegava um pedaço do pano e guardava em uma caixa para ir emendando. A intenção da senhorinha era ao findar o trabalho obter uma colcha a partir dos retalhos e que esta servisse de presente de noivado para a moça. O último retalho seria do vestido de noiva de Pingo.

Passando-se dois anos desde o encontro do jovem com o Sr. José Alvorada, após conhecer a família do peão ele não voltara mais a humilde tapera. Nesse tempo Don’Anna falecera, certo dia, chegou-lhe aos ouvidos uma história que andava a correr em seu bairro: o filho de um sitiante vizinho, rapaz esperto, roubara a Pingo d’Agua e a moça tendo fugido para cidade “não fora casar ou enterrar-se, mas para virar moça na vida”. Curioso e temente pela desventura da família do estimoso José Alvorada, o jovem retornou aos Periquitos. Ao chegar lá encontrou apenas Nha Joaquinha desgostosa pela morte da filha e pela fuga da neta. Em meio aquele ar de tristeza, o rapaz lançando o olhar pela saleta vazia avistou a caixa de costura sobre a arca. Como que a adivinhar o pensamento, a velhinha com as mãos trêmulas pegou a caixa, abriu-a e tirou a colcha de retalhos inacabada. Nha Joaquinha lamentando por ter se passado 16 anos e não ter podido terminar a colcha contou ao jovem que já que aquela não poderia mais servir como presente de noivado seria sua mortalha. Um mês depois a velha morreu e soube o rapaz que acabaram não atendendo seu último pedido.[[257]](#footnote-257)

Na despretensiosa crônica, as caracterizações são evidentes quanto ao tema do abandono do espaço e dos próprios personagens, ou seja, o retrato da negligenciada Pingo d’Água era a adesão “fiel” à propalada ideia de que o esquecido povo precisava de tutela. Tal intervenção deveria ser feita baseada em elementos morais que não podiam ser descartados no ato de educar, devendo a infância ser cuidada acima de todas as coisas, pois era o futuro do país. A importância para Lobato era a garantia de uma infância “sadia” e com uma formação atenta à moralidade e o civismo. Publicada em 1916 na *RB*, a crônica em 1918 passou a fazer parte de “*Urupês*”, obra que como já expusemos, cuidou em caracterizar o mestiço como inadaptável à “civilização”, demonstrando essa interlocução como a literatura do autor-editor estava em consenso com as questões de seu tempo e com as publicações da revista.

Para além, outra maneira de diálogo do editor com as ideias dos articulistas se concretizou de maneira visível ao leitor nos editoriais e seções que abrigavam críticas sócio-políticas em que as entonações centrais encontravam-se ancoradas nas proposições dos ideólogos nacionais. Em reprodução do jornal *OESP* de 1916, publicada também na *RB*, Lobato continua a deslindar as razões da indolência e atraso do povo. Explicava que em São Paulo o progresso era algo nômade e que a medida que se mudava de local deixava para trás ruínas, passadismo e atraso. Dessa forma surgiam a cidades mortas, locais ermos, isolados e a viver sob o tempo da preguiça. Tais cidades ditas mortas seriam dotadas de uma arquitetura que paradoxalmente representa a bonança dos tempos imperiais, mas que, naquela vigência, justamente pela prataria ofuscada pelo tempo, denunciava o presente de pauperismo.

Vivem dentro, mesquinhamente, vergônteas mortiças de famílias fidalgas, de boa prosápia entroncada na nobiliarquia lusitana. Pelos salões vazios, cujos frisos dourados se recobrem da pátina, e cujo estuque, lagarteado de fendas, esboroa à força de goteiras, erra o bafio da morte. Há nas paredes quadros antigos, crayons, figurando efígies de capitães-mores de barba em colar. Há candelabros de dezoito velas, esverdecidos de azinhavre. Mas nem se acendem as velas, nem se guardam os nomes dos enquadrados – e por tudo se agruma o bolor râncido da velhice. São os palácios mortos da cidade morta. [[258]](#footnote-258)

A imagem das famílias fidalgas e seu aspecto de velhice e provincianismo, imprimem mais uma vez a noção passadista e reafirma que tudo que resta é a memória nas pinturas a reforçar a vocação dessas cidades interioranas, o passado.

A economia, um dos eixos que explicam tal retrocesso, é um dos pontos que mostram o esquecimento de tais interiores. O desaparecimento da mão de obra (escrava) que pudesse oferecer algum tipo de sustento à região e, somado a isso, a inaptidão dos residentes para o trabalho, por serem apáticos, inativos e pobres, condenam esses lugares, que antes vivenciaram a glória e a riqueza, ao atraso na nova República. Se alguma carga positiva ainda restava nas cidades mortas logo tratava de marchar embora para longe dali, mais precisamente para algum centro urbano em franca expansão. Os jovens, esperança para o desenvolvimento logo cuidavam em fincar raízes por outros locais.

Da geração nova, os rapazes emigram cedo, aos 16 anos; a prole feminina fica, fincada de cotovelos à janela, negaceando um marido que é um mito, numa terra donde os casadouros fogem. Pescam, às vezes, as mais jeitosas, o seu promotor, um delegado — e é o caso vira prodigioso acontecimento histórico, criador de lendas.[[259]](#footnote-259)

Diante disso, forma-se em tais locais pequenos cosmos onde reside a pouca comunicação com as metrópoles e a ampla ausência de circulação de ideias. Assim, a ligação com o exterior é o correio a chegar no lombo da égua de fracas pisadas “em eterno ir-e-vir com duas malas postais à garupa, murchas como figos secos.[[260]](#footnote-260)

Até o ar é próprio; não vibram nele sereias de auto, nem cornetas de bicicletas, nem campainhas de carroça, nem pregões de italianos, nem ten-tens de sorveteiros, nem plás-plás de bufarinheiro turco. Só estremecem os velhos sons coloniais, o chilreio das andorinhas na torre da igreja, o rechino dos carros de boi, o cincerro de tropas raras, o taralhar das baitacas que em bando rumoroso cruzam e recruzam o céu.[[261]](#footnote-261)

Pondera-se como a caracterização do espaço destina-se a desenhar um quadro local bastante ruralizado e colonial, portanto, atrasado, que não abrigava os signos da modernidade republicana, como a ciência e fomento fabril. Nenhuma semelhança o autor consegue ver entre o local eleito por ele como uma real cidade e aquele localizado nos interiores. Portanto, o articulista evidencia uma ideia da decadência e das impossibilidades de recuperação, principalmente pelo fator da presença da mão de obra que antes amparava todo o Vale do Paraíba, demonstrando a ideia da inoperância racial.

O mesmo texto posteriormente foi reunido no livro do escritor “*Cidades Mortas*”, publicado em 1919, o próprio texto cedeu nome à obra sendo a crônica ampliada. Contudo, pouca coisa mudou, o interessante da reedição foi o tom mais claro, porém, ainda persistente da ideia do atraso social justificado no mestiço. Recontava Lobato que seguindo seu caminho pelo interior de São Paulo um viajante avistou ao longe uma ave branca no topo de um espeque. Mas, diminuindo o ritmo do cavalo e aproximando-se notou que a ave esquisita não apresentava sinais. Ao chegar no ponto tem se a certeza de que não se tratava de uma ave, mas sim, de um objeto de louça. A presença de tal objeto atesta, segundo o escritor, uma memória de outrora e que não correspondia mais a real situação do local em que o personagem se encontrava.[[262]](#footnote-262)

(...) lá ficará ele, atestando nitidamente uma grandeza morta, até que decorram os muitos decênios necessários para que a ruína consuma o rijo poste de “candeia” ao qual o amarraram um dia — no tempo feliz em que Ribeirão Preto era ali...[[263]](#footnote-263) Em São Paulo temos perfeito exemplo disso na depressão profunda que entorpece boa parte do chamado Norte. Ali tudo foi, nada é. Não se conjugam verbos no presente. Tudo é pretérito. Umas tantas cidades moribundas arrastam um viver decrépito, gasto em chorar na mesquinhez de hoje as saudosas grandezas de dantes. A quem em nossa terra percorre tais e tais zonas, vivas outrora, hoje mortas, ora em via disso, tolhidas de insanável caquexia, uma verdade, que é um desconsolo, ressurge de tantas ruínas: nosso progresso é nômade e sujeito a paralisias súbitas. Radica-se mal. Conjugado a um grupo de fatores sempre os mesmos, reflui com eles duma região para outra. Nilo emite peão. Progresso de cigano, vive acampado. Emigra, deixando atrás de si um rastilho de taperas”.[[264]](#footnote-264)

Assim, Lobato pontua tais regiões de São Paulo como o lugar onde “tudo foi, nada é” sendo caracterizadas agora como o lugar do passado. Outrossim, como cidades que apresentam um sistema de organização defasado, um retrato dos interiores brasileiros, locais de atrasos, de paralisia social e onde após a derrocada cafeeira se perpetuava uma economia de pouco desenvolvimento sendo difícil a fixação do progresso pela ausência de interesses econômicos e políticos que dinamizassem a região. Não se deve passar despercebido a menção ao elemento negro, herança de um passado escravista e colonial, que se opunha ao elemento imigrante que é proposto como força de trabalho no oeste paulista, novo local do progresso.

Igualmente, em 1918, no editorial da *RB* “*Saneamento e higiene: as novas possibilidades das zonas cálidas*”, contava Lobato que entre os naturalistas era unânime a ideia da superioridade e diversidade vegetal dos trópicos. O calor era o responsável pela grande abundância e esplendor máximo de beleza. O próprio Darwin, dizia, ao avistar no Rio de Janeiro a Palmeira saudou-a como rainha dos vegetais. Mas, ante tal cenário de beleza e abundância da flora e fauna do Brasil, se indagava porque em relação ao homem essa lei da natureza se tornava falha. Inquiria o autor: “porque degenera ele justamente onde, por impulsão ambiente, deverá altear-se ao apogeu?”.[[265]](#footnote-265) Para Lobato, a vida em sociedade tinha feito o homem se afastar da natureza, com o hábito houvera a condução do homem à paralisação do seu desenvolvimento biológico.[[266]](#footnote-266) Pontuou o editor:

(...) o regime do direito e da moral, imposto pela vida em sociedade, anulou a força dos processos seletivos; os fracos defendidos pela lei, amparados e conservados artificialmente; o forte impedido de vencer e eliminar o fraco; a revogação, em suma, a supremacia da lei da biologia, lançou o *homo sapiens* no despenhadeiro da degenerescência física. Biologicamente o homem é um animal em plena decadência.[[267]](#footnote-267)

Por isso, era chegada a hora de modificar aquele contexto com as escolhas dos mais capacitados para assim suplantar por meio da ciência a decadência biológica que afetava o homem. A ciência, de acordo com Lobato, oferecia condições de mudar essa realidade pela higiene. Continuava o editorial definindo a higiene como a defesa artificial que o homem civilizado criou em substituição da defesa natural que perdeu, pois, fora isso que possibilitou ao inglês na Índia uma vida próspera, gozando de exuberante saúde em ocasião de vivência com “nativos derreados de lazeira”.[[268]](#footnote-268) Então, adotando a posição de articulista, percebe-se o editor vinculado e legitimando o debate nacionalista dos outros interlocutores do periódico, argumentando em prol da melhoria racial, já que, só com a higiene poderia se atingir “uma civilização digna deste nome”.[[269]](#footnote-269)

Esse não era apenas um discurso isolado, outros editoriais como o “*A nossa doença*”, também de 1918 na *RB*, Lobato explicava o atraso econômico brasileiro justificando-o na composição e energia do povo.

Eis a explicação da nossa pobreza e a explicação do nosso aspecto físico: povo que trabalha e não acumula, terra nova picada de manchas da velhice. Todo o corpo do país está recoberto de zonas de carne paralitica, escaras atônicas – taperas. O que vai por aí de cidades mortas ou moribundas, povoados caquéticos, riquíssimas fazendas transfeitas em couto de suindaras, estradas de ferro inúteis, risíveis de decrepitude, incapazes de concorrer com o carro de boi! Dentro dessa ruinaria palermeiam urupês humanos amaleitados, criaturas em tapera, com a tapera n’alguma e no cérebro, aparvalhadas múmias ambulantes que pitam... e votam. Zonas inteiras onde uma cara de homem não existe que não dê a impressão do bobo.[[270]](#footnote-270)

Indubitavelmente, o atraso social era explicado no defeito racial que se materializava na ausência da energia do mestiço para o trabalho, na sua pouca perspicácia e na sua aparência física disforme e longe dos padrões gregos. Retifica-se novamente a proposição do autor do progresso nacional ter um caráter cigano e sua explicação encontrava na inviabilidade do povo. Longe de ser redundante, os discursos de tanto dialogarem por suas estreitezas pareciam repetitivos, mas, isso era parte da estratégia da articulação do autor com esse grupo de letrados, quanto mais se divulgasse tais campanhas mais possibilidades de formar eleitorado junto à opinião pública.

**2.3 Lobato à frente dos articulistas da educação científica pela regeneração nacional**

Além, das duas cartas ao leitor que são complementares e lineares de 1918, assim que Lobato assumiu a *RB* ofereceu aquele primeiro editorial justamente ao médico eugenista Belisário Pena. O médico fora o responsável pela introdução da teoria da eugênica no Brasil e membro ativo da Comissão Central Brasileira de Eugenia, da qual se originou a Liga Pró-Saneamento, na qual Lobato militou. No editorial que problematizava a higiene no Brasil e que trazia noções e informações técnicas sobre a Liga Pró-Saneamento, estudos de Oswaldo Cruz e pesquisas sobre o alcoolismo, Pena instrumentalizava os leitores acerca dos benefícios da higiene. Evento curioso e nada ingênuo foi o mesmo exemplar contar com um artigo de Renato Kehl,[[271]](#footnote-271) logo a posteriori ao de Pena, intitulado “*Que é a Eugenia*?”. Nas 5 páginas, Kehl ensinava ao leitor que em resumo a Eugenia era a ciência que desejava a elevação moral e física do homem, uma vez dotado dessas qualidades ótimas seria o elemento de paz na família, na sociedade, na humanidade.[[272]](#footnote-272) De arremate e sem oferecer trégua para o apreciador leigo do periódico encontrava-se uma coluna de Afrânio Peixoto abordando o saneamento na escola.[[273]](#footnote-273) Entende-se como foi forte a campanha escolhida pelo editor a favor de uma saída para o imbróglio brasileiro, que viria ser sanado pela higiene e Eugenia. Tais opções também refletiam relação de Lobato com os teóricos da medicina social da época como próprio Renato Kehl, autor com quem tinha estreita relação, viabilizando a publicação de seus livros que abordavam campanhas pró-Eugenia no Brasil.

Com Monteiro Lobato à frente da edição da *RB* e da *RSE* as questões científico sociológicas continuaram a ter prioridade. E nas duas revistas os medalhões priorizados foram exatamente aqueles que pensavam o projeto educacional “moderno” a serviço da nação, considerando a escola em suas múltiplas possibilidades. Ambas revistas dentro do recorte educação e infância pautaram temas como raça, educação cívica, educação primária e alfabetização, moralidade, educação feminina, atletismo e Eugenia. Era notória a maneira como as discussões alocadas nas páginas das revistas chegavam ao leitor fundamentadas em teorias da Psicologia, que baseavam grande parte do debate educacional da época, sendo essa mensagem destinada aos leitores leigos da *RB* ou os especializados que consumiam a *RSE*. Assim, verifica-se que a preocupação com o uso da Psicologia para nortear todos os temas era um mecanismo de conceder um teor científico à educação e justificar pelo viés racial o atraso social do país. De acordo com Monarcha, constata-se que na oportunidade da discussão educacional do período, dados levantados a partir de leituras e procedimentos como a identificação das características físicas, intelectuais e morais do aluno, acabaram por gerar um movimento expressivo em torno da Pedagogia Científica, que figurou como instrumento para as demandas práticas que se fazia da ciência.[[274]](#footnote-274) Símbolo intelectual que foi tomado como modelo para os debatedores brasileiros foi o professor italiano Ugo Pizzoli, que mesmo após sua estada em São Paulo continuou influenciando as formulações da área pedagógica. A *RB*, por exemplo, não escondia simpatia ao intelectual italiano, traduzia e concedia repetidas referências ao autor em diversas oportunidades nos textos, uma dessas ocasiões foi uma longa matéria de 11 páginas em que Pizzoli analisava os mecanismos cerebrais no processo de aprendizagem baseado nas interfaces entre a Psicologia e a Pedagogia.[[275]](#footnote-275)

Destaca-se que a relação de Ugo Pizzoli com o Brasil não foi sem importância. Monarcha em seu estudo sobre a Escola Normal Secundária de São Paulo, mostra que em contexto da pose de Oscar Thompson no cargo de diretor da Escola Normal, este incumbiu Clemente Quaglio para instalar um Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental que conferisse a instituição chances de realizar medidas e avaliações antropológicas, fisiológicas e psicológicas dos alunos.[[276]](#footnote-276) Convidado por Thompson, em 1914, Pizzoli veio a São Paulo contratado por um período de seis meses com a função de ampliar o Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental da Escola Normal Secundária de São Paulo. Pizzoli rapidamente equipou o gabinete com aparelhos destinados à realização de investigações na área de senso-percepção e psicometria. Os estudos empreendidos pelo médico italiano centraram-se na observação positiva e na determinação das medidas das ligações entre o mundo físico e psíquico, utilizando-se de procedimentos e técnicas da antropologia física e de testes mentais.[[277]](#footnote-277) Então, notaremos como um discurso legitimado pela ciência, propositor do ensino e nacionalismo permeou as discussões das duas revistas sob a direção de Lobato.

De modo similar, evidenciando a interlocução de autores e temas, o artigo enfeixado na *RSE* “*Para uma psicologia infantil*” (1923), do professor Benedicto Caldeira, na premissa das ideias da psicologia de Haeckel, dissertava sobre métodos de introspeção (observação do interior) e extrospecção (observação exterior), refletindo sobre a aplicação dessas na educação. Caldeira argumentava que diferente de lugares como Bélgica, Alemanha, Suíça e Inglaterra, o Brasil estava incipiente no trabalho da Psicologia Infantil Aplicada. Citando uma bibliografia, a título de indicação de estudo aos educadores, apresentava aos profissionais livros como “*Principios de Psicologia”* de Ingenieros, “*L’àme de l’enfant”* de W. Prayer, “*Psychologie de l’enfant” e “Pedagogie experimental”* de Claparède, e outro títulos de Ribot, Baldwin e W. James. Assim, a intervenção frente a área educacional, visando a inserção do exercício da aplicação da Psicologia nas reflexões e práticas escolares era sugerido.[[278]](#footnote-278) Dessa maneira, a ciência habilitava professores, segundo o estudioso, a pensar a criança a partir de suas competências, adequando por consequência o conteúdo e hierarquizando os alunos. O ponto central da declaração de Caldeira se assentava na ideia de que o benefício mais importante da adesão à Psicologia Infantil feita pela educação, era o de perceber qual aluno deveria receber um tipo de ensino e qual não teria chances de receber as mesmas informações. Prosseguia afirmando que naqueles tempos era inviável e perda de tempo tentar “(...) colocar num mesmo nível de semelhança psíquica todos os nossos alunos (...) urge que suscite entre nós esse interesse, tornado hoje universal, de conhecer cientificamente a criança patrícia”.[[279]](#footnote-279) Isto posto, a ciência se mostra no processo de auxílio de uma suposta percepção das diferenças psíquicas infantis, legitimando a desigualdade e naturalizando as diferenças entre as crianças. Observa-se no discurso a ideia da raça presente e com ela o pensamento de que se aquelas eram diferentes, suas capacidades cognitivas também o seriam.

Consentindo com a manifestação de Caldeira estava Sampaio Dória, que em “*Educação e memória*” (1923) colocou que a forma mais usual de trabalhar a Psicologia aplicada à criança era através dos exercícios práticos de memorização. Apresentando bases psicológicas para a educação da memória e mostrando como exercícios práticos atuariam para isso, o educador defendeu que a memória poderia e deveria ser educada. Os exercícios evocativos e associativos eram o caminho para tal ginástica cerebral. Exercícios evocativos consistiam em reconstituir mentalmente os fatos passados, cenas e estados conscientes da fala, fazendo com que várias áreas cerebrais se mantivessem exercitadas, porém, a educação da memória só se realizaria pelos exercícios associativos. Estes últimos dependiam de duas condições: a tenacidade cerebral e as associações físicas. Sobre a primeira, que segundo o autor era causa fisiológica, o ideal era evitar a sua deterioração por meio da manutenção geral da saúde física. Os exercícios evocativos poderiam ajudar a melhorar, “mas, diretamente além dos preceitos de higiene, a capacidade psicológica de retenção será o que lhe formem as forças nativas, hereditárias”.[[280]](#footnote-280) Portanto, pouco se tinha a fazer diante do recurso imposto pela própria natureza. Se a hereditariedade era o ponto crucial da aprendizagem enxerga-se, mais uma vez, a naturalização da diferença com um forte determinismo racial a hierarquizar as capacidades mentais dos alunos. Então, a Psicologia, no caso brasileiro, encontrava-se em perfeita sintonia com as concepções das diferenças e hierarquias raciais a explicar os desequilíbrios sociais no período.

Segundo Sampaio Dória, a capacidade de retenção hereditária, eram sinalizações quanto aos naturalmente mais dotados que deveriam ser melhor aproveitados em detrimento dos menos aptos, não podendo a tese ser desconsiderada em tal processo. Na prática, os exercícios de “melhoria” das associações, deveriam ser intervenções diárias, à medida que o estudante fosse lendo deveria ir destacando as partes fundamentais, nisto o papel do professor se realizava em não dar espaço as repetições com as lições de decorar. Tal tipo de estudo podia até revelar esforço, mas não possuía um valor educativo, assim sendo, deveria ser incentivada as lições expostas que priorizariam a linguagem própria dos alunos. No protocolo didático estavam: “1º) mover guerras sem tréguas as tarefas decoradas; 2º) ser claro nas explicações; 3º) reexplicá-las nas chamadas sucessivas; 4º) promover a esquematização ulterior das suas explicações”.[[281]](#footnote-281)

Se classificava então os exercícios mentais acertados ao mesmo tempo em que casava-se estes com um conteúdo adaptado ao melhor aprendizado. Ministrado pelo professor Haddock Lobo Filho da Escola Normal do Brás, a *RSE* informava aos profissionais da educação sobre um curso de História Pátria que atualizava os professores sobre os novos métodos do ensino da História. A inovação didática consistia em apresentar a história aos alunos de maneira não decorativa. A primeira conferência do curso foi realizada no Jardim de Infância diante um numeroso público e a ação foi amparada pela Sociedade de Educação.[[282]](#footnote-282) Na série das 10 conferências ministradas estavam conteúdos como:

I- A vinda dos civilizadores. II- A posse e a defesa do habitat, III- A conquista do sertão, IV- A integração do Território Nacional, V- A origem e evolução da gente brasileira. Como nasceu e cresceu o espírito nacional, VI- A emancipação política, VII- O primeiro reinado, VIII- O interregno regencial, IX- O segundo reinado, X- A República.[[283]](#footnote-283)

O conteúdo revela uma concepção de história brasileira devedora da boa ação colonizadora e que privilegiava os ícones responsáveis pelo povoamento de áreas como São Paulo, conforme o módulo III que priorizava a ação dos bandeirantes na conquista do sertão. Do mesmo modo, estava a atenção dada no módulo V a origem e evolução do povo brasileiro. Expressa com o próprio conceito de evolução o que podemos esperar dos ensinamentos de Haddock Lobo era uma visão da história marcada pelo darwinismo social e atenta a autoestima e moral da nação. Logo, a educação era pensada a funcionar como instrumento cívico e motivador para os indivíduos cooperarem socialmente. Tais estímulos também são cultivados sendo referenciados no ensino da língua portuguesa, matemática e geografia.

Nesse ponto, as discussões ao serem delineadas pelos fatores deterministas sempre desaguavam no assunto do nacionalismo. Podemos notar isso em um artigo de Carlos da Silveira na *RB* que abordava questões do ensino e da função do nacionalismo. Assinando textos de forma recorrente nos dois periódicos, Carlos da Silveira no artigo “*Questões Pedagógicas: ensino e nacionalismo*” (1918), fazia algumas observações sobre a cogitação do governo do estado de São Paulo realizar uma reforma no ensino primário e normal. Aproveitando o mote, Silveira expusera que as ações tomadas no aparelhamento educacional do estado eram em grande maioria mal organizadas. A ausência de homens que estivessem realmente dispostos a empreender batalhas pela educação e que renovassem velhos hábitos impondo novos métodos era o ponto crucial. Silveira argumentava ainda que o ensino normal deveria reformular os métodos antigos e investir em uma melhor formação do professorado. Segundo o articulista, pouca atenção era dada ao ensino de história e geografia e se perguntava: como fazer uma orientação nacionalista sem repensar esses estudos nos cursos normais? Defendia que as escolas normais deveriam ser os centros onde importantes estudos históricos e geográficos deveriam ser produzidos e ensinados. Professores que não conhecessem a língua nacional, a geografia da terra e a história da pátria jamais poderiam incutir na alma dos seus alunos o verdadeiro patriotismo.[[284]](#footnote-284)

O diálogo com estudo de Tânia R. De Luca, que analisa a construção de nação na *RB* em torno de temas e autores nos artigos sobre História e Geografia, Etnia, Ciência e Língua, corroboram a importância desses temas para discussão ampla do ensino que apontamos. De Luca pontua que o ensino de História e Geografia fora entendido como uma chance de revalorização do Brasil. Ao mesmo tempo, com o ensino da Geografia era presente uma ideia de grandiosidade territorial, representação do colosso brasileiro, enquanto que com a História, via-se um passado escravocrata e de mistura racial a ser repensado. Nesse contexto, há uma tentativa de construir tradições positivas a serem compartilhadas ao invés da “incoerente”, que se fazia lembrada pelos historiadores, aparecendo assim a preocupação com a metodologia utilizada e a proporção de patriotismo enxertada nas produções históricas.[[285]](#footnote-285) Então, entendemos a posição professada por Carlos da Silveira e sua preocupação didática com o ensino dessas matérias fundamentais a construção do entendimento do que deveria seria ser o brasileiro.

Algo corriqueiro nas duas revistas, essas discussões eram realizadas a partir de artigos inéditos e por reprodução de materiais externos e localizados nas mais diversas seções. Por tamanha importância delegada à História e a Geografia entendiam os articulistas que estas deveriam estar no centro dos cursos destinados aos professores e no ensino primário. Em 1916, em artigo da *RB* assinado por Alceu Amoroso Lima, explanando sobre as disciplinas das humanidades e suas finalidades para com o nacionalismo, evidenciam como essa discussão fora alicerçada nos primórdios da própria concepção do impresso e como ela continuou a ser ancorada por Lobato a partir de 1918, já que os artigos continuam a vigorar. Dizia Amoroso Lima:

Para sermos verdadeiros patriotas, para alcançarmos esse patriotismo superior em que o coração é um simples colaborador da razão, precisamos comover o nosso espírito antes o espetáculo da tradição. O passado é um grande educador (...). Somos um povo em infância, somos nós os fazedores do nosso passado, não há dúvida, mas não poderemos levar adiante a nossa missão se desprezarmos o que nos constitui o passado da pátria. A perspectiva das origens é um elemento primordial dos povos em formação, é pela memória que se deve começar a obra da construção nacional.[[286]](#footnote-286)

No artigo demonstra como o uso da ciência histórica e geográfica servem de instrumento para legitimar o projeto de construção divulgado na *RB* e viabilizado primeiro por Júlio de Mesquita e, posteriormente, por Lobato. Há uma particularidade das discussões históricas empreendidas pelos homens de letras paulistas que foi o uso da tipologia do bandeirante. Como supracitado anteriormente, se existia uma pretensa nacionalidade a ser construída, um modelo deveria ser seguido que era o paulista. Este se justificava pelas origens e robustez racial do elemento que se constituiu no estado.

Segundo Schwarcz, essa argumentação era inclusive uma provocação política ao projeto unitário carioca, dessa forma se constituíam as ideais das missões paulistas, que possuíam a tarefa de promover a imigração europeia e restringir a entrada de populações negras e amarelas. O Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, como mostrado pela historiadora, era o retrato dos rearranjos teóricos das teorias dos institutos de saber da época, que formulou no bandeirantismo a imagem do próprio instituto paulista e buscou nessa figura bandeirantista seu símbolo de excelência.[[287]](#footnote-287)

Outra evidência dessa valorização do elemento paulista era transposta na questão da língua, elemento componente de ordem da construção nacional. Segundo De Luca, a *RB* priorizou espaços em 19 números que traziam seções como *Estudinhos de Português, Mealhas Etimológicas, Língua Vernácula* e *Enfermidades da Língua*, para debater a questão da diferenciação do uso da língua portuguesa no Brasil e em Portugal.[[288]](#footnote-288)A ideia da concatenação dos articulistas pode ser apreendida pela fala de Amadeu Amaral, o qual defendia uma adoção de um idioma mais abrasileirado e que influenciasse na formação de um sentimento pátrio. Com a publicação em 1916 de capítulos da obra “*Dialeto caipira*”, livro de Amadeu Amaral publicado somente em 1920, o autor dizia:

Em verdade, estes [ elementos do português do século XVI] não se limitam ao léxico. Todo o dialeto está impregnado deles, desde a fonética até a sintaxe (...). São em grande número, relativamente à extensão do vocábulo dialetal, as formas esquecidas ou desusadas da língua. Lendo-se certos documentos vernáculos dos fins do século XV e de princípios e meados do século XVI, fica-se impressionado pelo ar da semelhança da respectiva linguagem com a dos nossos roceiros e com a linguagem tradicional dos paulistas de “boa família”, que não é senão o mesmo dialeto um pouco mais polido.[[289]](#footnote-289)

Então, verifica-se que Amaral pregava o abandono de termos portugueses e maneiras de escritas que nada eram brasileiras. Lobato era também um dos propositores da separação entre a língua falada em Portugal em prol do modo brasileiro.

A preocupação gramatical foi satirizada por Lobato em 1920, após polemizar com texto na *RB* a questão invadiu os impressos do país suscitando debates mantidos em seções especializadas. Em “*O colocador de pronomes*” (1920) Lobato fazia uma pilhéria com os defensores do uso do português falado e grafado à maneira de Portugal, por meio da história de Aldrovando Cantagalo, o mártir da gramática. O conto mostrava que a própria existência do personagem fora marcada por acidentes linguísticos. Na pequena cidade de Itaoca vivia um pobre e jovem rapaz que oficiava como escreve do cartório de certidões. Apaixonando-se o rapaz pela filha mais moça do coronel Triburtino, homem com fama de bravo, se viu em apuros com o pai da moça por conta de um bilhete amoroso endereçado a pretendente Laurinha. O velho coronel se demonstrando uma raposa, aproveitou-se da ocasião em que o rapaz enviara um bilhete a sua filha Laurinha, e através de um jogo de palavras engendrado pelo uso da língua portuguesa o rapaz acabou sendo obrigado a casar-se com filha mais velha do coronel a Maria do Carmo, vesga, manca de uma perna só e meio aluada.

- Sei onde trago o nariz, moço. Vassuncê mandou este bilhete à Laurinha dizendo que ama-“lhe”. Se amasse a ela deveria dizer amo-“te”. Dizendo “amo-lhe” declara que ama uma terceira pessoa, a qual não pode ser senão a Maria do Carmo. Salvo se declara amor à minha mulher... – Oh coronel... - ...ou à preta Luzia, cozinheira. Escolha! (...) - Os pronomes, como sabe, são três: da primeira pessoa – que fala, e neste caso vassuncê; da segunda pessoa – a quem se fala, e neste caso Laurinha; da terceira pessoa – de quem se fala, e neste caso Do Carmo, minha mulher ou a preta. Escolha![[290]](#footnote-290)

Com lágrimas a escorrer o rosto e vendo a garrucha com espoleta do velho em cima da mesa acabou por contrair com a moça mais velha sua gramática matrimonial. Meses depois a mão da parteira veio o professor Aldrovando, sabedor da gramática e de “incurável sarna filológica”. “Aldrovando apalpava com erótica emoção a gramática de Augusto Freire da Silva. Era o latejar do furúnculo filológico que o determinava na vida, para matá-lo, afinal...”.[[291]](#footnote-291) Assim, a irônica crítica que se fez pelo autor se destinava aos estudiosos do vernáculo que se sustentavam em gramáticos portugueses e impediam o florescimento de brasileirismos na língua. Dessa maneira, a personagem de Aldrovando era tudo que o professor deveria evitar, o apego as emboloradas regras da língua lusitana ou os galicismos empregados nos vocábulos tomados como algo originalmente brasileiro. De Luca argumenta que as alegações por uma unidade linguística se assentavam não apenas na preocupação gramatical, mas sim, na tentativa de consolidar uma noção de patriotismo que se impunha através do uso da língua portuguesa, modo brasileiro.[[292]](#footnote-292) Nota-se a questão da própria língua sendo perpassada pela questão cívica e os desdobramentos desta se deram em como essa deveria ser ensinada observando suas nuances patrióticas.

À vista disso, os embates ideológicos continuaram nos impressos. Por meio de conferências, tendo como exemplo a *RB*, que costumava discutir a finalidade da educação cívica como “*A Educação e a Defesa Nacional*”, proferida na Liga de Defesa Nacional (RJ) e reproduzida pelo periódico em 1918, Afrânio Peixoto discursou sobre o cuidado com o aluno. Dizia o articulista que ao aluno primário deveria ser ofertada uma educação cívica nas escolas para que estes se instruíssem a serem indivíduos de acordo com a disciplina e o exercício prévio desta as futuras necessidades sociais e a serviço patriótico da defesa do país. A defesa nacional era assim mais um dos desdobramentos que uma boa educação cívica proporcionaria. Porém, a defesa nacional requeria um preparo que só era atingido por uma formação de respaldo, não se justificaria em nenhum sentimento de predominância, mas por uma suposta superioridade da nação, que ainda não se tinha, ou que só se teria com o passar dos anos baseado em muito esforço e pertinácia. Para Afrânio Peixoto, não haviam raças inferiores que submetidas a um árduo trabalho não se adaptassem a civilização, pois na verdade eram superiores as raças que se mostravam dignas da civilização.[[293]](#footnote-293)

(...) Civilização, que será definida a domesticação do homem, fera bravia como as outras, submissa pela educação aos princípios da ordem, da equidade, da tolerância, para o bom trabalho, a prosperidade, o conforto, as ciências e as artes, que se resumem nesse ideal humano – a humanidade.[[294]](#footnote-294)

Observa-se então na fala de Afrânio Peixoto mais uma vez a afirmação da inferioridade racial do povo e a saída a tal situação seria pela educação, pensada de forma científica e técnico. Então, a defesa nacional que deveria ser preparada protegeria o país do mau que ainda habitava tais plagas. Além disso, a educação do povo viria para a posse deles mesmos, dentro de seus espíritos e para uma situação de respeito e apreço internacional. A educação era o que deveria dizer ao Brasil a palavra ainda ansiada pelos intelectuais sobre o destino nacional: para onde iriamos, aonde deveríamos chegar.

Da mesma forma, o debate do ensino infantil ganhava mais consistência no importante desdobramento que era a pauta da moralidade. Nesses pressupostos baseados em estudos científicos publicava-se sobre os jardins de infância. As professoras Lucia Pacheco Jordão e Zenaide Villalva de Araújo defendiam, mais uma vez nas páginas da *RSE*, a incorporação das inspirações psicológicas na educação dos jardins. No artigo “*O desenvolvimento moral da criança: no jardim de infância*”,[[295]](#footnote-295) a professora Lucia Pacheco Jordão abordava como a Psicologia era um instrumento determinante para a prática do ensino nos jardins de infância. Diferente da ideia de um jardim de infância onde apenas existia o cuidar, no sentido de distrair a criança desenvolvendo as habilidades manuais, agora cabia a esse estágio escolar: “(...) aproveitar a extrema plasticidade dos pequeninos cérebros para o começo da aquisição de hábitos bons; de desenvolver, de consolidar as tendências generosas, respeitando a individualidade de cada criança (...)”.[[296]](#footnote-296)

Completando o mesmo mote de discussão, a docente Zenaide Villalva de Araújo indicava em artigo na *RSE* qual material seria mais eficaz para a educação dos sentidos da criança. No texto, “*O material para o Jardim da Infância*”,[[297]](#footnote-297) a professora e diretora do colégio Villalva defendia a associação do material de Fröebel ao de Montessori, garantindo na mesclagem teórica uma educação dos sentidos, da vista, do tato, do olfato, do ouvido, da escrita e leitura.[[298]](#footnote-298) Vejamos, segundo Cambi, Friedrich Fröebel (1782-1852) que foi um pedagogista alemão e fundador da noção e prática do jardim de infância, postulou que o homem era uma força e não um mero ser a absorver conhecimentos exteriores. Pensador da pedagogia romântica, o mundo para ele era a imagem sensível e do devir do espírito humano. Suas inspirações estiveram em Rousseau e Pestalozzi. Os três aspectos mais importantes no pensamento do pedagogista foram a concepção de infância, a organização dos jardins de infância e a didática para a primeira infância. Na concepção de infância, Fröebel partia do pressuposto religioso onde ele via Deus presente na natureza, assim a natureza era sempre boa e participante da obra divina. A infância, portanto, estaria depositada em Deus, e a educação possibilitaria deixá-la desenvolver por meio do modo divino e com o profundo contato com a natureza.[[299]](#footnote-299)

Assim, o método fröbeliano reforçava a capacidade criativa da criança e sua vontade de conhecer o mundo e dominá-lo, sendo feito a partir de atividades inspiradas no sentimento e na arte. Já a principal engenhosidade do pedagogista era ver os jardins de infância como locais não apenas de recolhimento das crianças, mas espaços preparados para jogos e trabalhos onde a "intuição das coisas" era colocada no centro das atividades, favorecendo a criança ao aprendizado, apenas guiado e não imposto pelo professor. Fröebel foi o primeiro pedagogo depois de Rousseau a redefinir a organização da imagem da infância e a teorizar a sua escola, além disso, reconheceu nos brinquedos a possibilidade de desenvolvimento intelectual infantil. Já o método montessoriano, por sua vez, fora criado pela pedagoga italiana Maria Montessori (1870-1952), a característica central era o estudo experimental da natureza da criança que dava ênfase às atividades senso-motoras e que deviam ser desenvolvidas por meio de exercícios de vida prática (vestir-se, lavar-se, comer), e através de um material didático cientificamente organizado (encaixes, sólidos, blocos, etc).[[300]](#footnote-300)

Perceber tais imbricações teóricas pedagógicas dos articulistas tanto da *RB* e da *RSE* chama atenção para o fato da convivência de uma teoria romântica como a de Fröebel, utilizada no século XIX, ao lado de uma proposta ideológica de escola ativa como a de Montessori. Mesmo distintas as teses, os intelectuais brasileiros conseguiram concatenar relações entre os jardins de infância de Fröebel e a experimentação infantil proposta por Montessori. Com a aproximação entre as duas leituras, a par dessas técnicas, a escola deveria se utilizar da autonomia da criança para que elas pudessem construir no seu aprendizado coisas importantes e úteis, não pelo estudo, mas através da própria vida. Assim, as teorias demandavam à família a incumbência de ser mais um local de aprendizado. Outrossim, a apologia a métodos ativos, como o montessoriano, que balizaram as chamadas escolas novas, que mais tardiamente no Brasil despontou na década de 1930, pode ser visto como gestado no desenrolar dos anos 1920 diante de espaços e reflexões abertas por esses articulistas da educação até a culminância do movimento escolanovista. Isso explica as balizas dadas aos professores dos questionamentos refletidos desde uma sistematização mais acurada por Fröebel até Montessori nas páginas da *RSE*. Ressalta-se, ainda, que a própria *RSE,* em suas últimas fases passou a discutir maciçamente os princípios da Escola Nova, inclusive passando o impresso a se chamar *Escola Nova,* atestando seus interesses que delineiam o projeto de educação pretendido e como esse é uma continuidade dessa discussão cívica baseada na raça.

Nesse sentido, Fröbel e Montessori mesmo sendo teorias tão distintas serviram de instrumentos aos formuladores da educação por serem métodos que prezavam pelo ensino mais autônomo e por se dedicar a observação da própria criança no processo de aprendizado. Assim, reajustadas as teses educativas, as capacidades individuais de cada aluno poderiam ser justificadas e um ensino seletor era posto em jogo.

**2.4 A medicalização da infância pela escola: a higiene primária**

Nessa seara a alfabetização não passara despercebida, sendo outro tema bastante visitado nos periódicos. Acreditava-se que o processo de alfabetização em massa pudesse ser outra medida a sanar o atraso e déficit brasileiro, pois com a alfabetização a população poderia ficar em pé de igualdade com o instruído imigrante. Portanto, a questão do alfabeto era uma urgência de interesse nacional. Visando alimentar as opiniões em favor dessa intervenção em reportagem retirada do jornal *OESP* e reproduzida na *RB* em 1919, Mário Pinto Serva defendia a criação de um Conselho Nacional de Educação enquanto não se tivesse um Ministério da Educação. O articulista comentava que a necessidade se dava por a educação ser um problema nacional e precisar de regulação por um aparelho que cuidasse exclusivamente da questão. Explicava que em boa parte do mundo vários países como os EUA, Argentina, Espanha, Inglaterra, França e Japão já possuíam órgãos federais que cuidavam especificamente da educação.[[301]](#footnote-301) Denota-se como a edição de Monteiro Lobato priorizava pautas e realizava articulações também em concordância com veículos de importância e grande circulação como o jornal *OESP*, que também alegava a ingerência do Estado nas políticas educacionais. Assim, a fim de ir apelar à opinião pública da época, interrogava a *RB*: como em um aparelho educacional desorganizado como o brasileiro se poderia alfabetizar o máximo de pessoas que se pudesse? Para Serva, o exemplo estava sendo dado pelos países como EUA e Inglaterra, era preciso de um aparelho educacional eficiente para tal empreitada alfabetizadora.

Tal defesa tem continuidade em “*O ensino no Brasil: a situação do ensino nos diferentes estados*” (1919), no qual o mesmo articulista explorava o ínfimo alcance do sistema educacional brasileiro ao comparar todos os estados brasileiros com aparelhos de ensino de outros países europeus e os EUA. Serva oferecia ao leitor uma amostragem, por exemplo, dos estados da Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo, colocando as chamadas por ele incipientes aparelhagens educacionais à vista. O articulista apontava que a Dinamarca possuía 2.800.000 habitantes, 3.458 escolas primárias e 396.000 alunos. Já a Grécia com 2.700.000 habitantes tinha 3.551 escolas elementares com 4.461 professores e 259.854 alunos. A província de Ontário, no Canadá, 2.522.000 habitantes, possuía 459.145 alunos matriculados nas escolas elementares, enquanto que a população da Bahia era calculada em 1917 em 2.727.960 habitantes e só tinha matriculado em suas escolas elementares 49.417 alunos. Outro exemplo era o estado de Connecticut nos Estados Unidos com 1.114.000 habitantes que tinha em suas escolas elementares 211.769 alunos matriculados e nas escolas de segundo grau 22.851 alunos. A Flórida, com uma população de 921.613 habitantes, tinha 170.505 alunos matriculados nas escolas elementares. Já a população do estado do Rio de Janeiro, em 1917, era de 1.053.000 habitantes com apenas 57.523 alunos matriculados nas suas escolas primárias. A cidade de São Paulo, com a metade da população do Rio de Janeiro, tinha 63.284 alunos matriculados nas escolas primárias. Em princípio o estado de São Paulo tinha em 1917 uma população calculada em 4.067.927 habitantes e, ao chegar no ano de 1918, possuía somente uma matrícula geral, entre escolas municipais, estaduais e particulares de 253.406 alunos.[[302]](#footnote-302) Assim, com o exemplo intervinha por uma conscientização de que era preciso ampliar a estrutura educacional e oferecer um sistema educativo eficaz, indicando que ampliar o aparelho educacional significava levar a instrução para o maior número de pessoas e isso significava concretizar as aspirações de remodelamento social.

Resumindo a conformação dos articulistas, Amadeu Amaral perfazia os temas discutidos com as publicações “*Um artigo proibido às crianças*”[[303]](#footnote-303) (1920) e a conferência “*Cuidar da infância*”, realizada em Ribeirão Preto em 1920, na Sociedade Proteção a Infância e transcrita na íntegra na *RB*, em 1921. Segundo Amaral, não se poderia fazer melhor obra social, entre nós, do que a de cuidar da infância, pois, mesmo sendo fundamental não se realizava tal atividade como deveria no país. Porque tudo quanto se fazia corriam alguns otimistas exagerados a julgar já ser muito. Não passava esse discurso de coisa tacanha em relação a obrigação que deveria ser exercida. Declarava ele a sua conferencia não ser mais que um largo esboço do problema, pelo seu lado mais geral, mais compreensível e mais humano. Para o intelectual, muitas eram as obras, os estabelecimentos inventados pela imaginação dos homens para corrigir as falhas dos corpos e das almas. Inventou-se pedagogias, tribunais complicados, polícias, prisões, asilos, abrigos, manicômios, leprosários, dispensários, contudo quanto mais cresciam os aparelhos e instituições mais os esforços destes se esvaiam.[[304]](#footnote-304) “É que de tudo tem se cuidado, menos de purificar as fontes... A água que de lá vem já vem contaminada, e mais gravemente se contamina depois. Cuidemos das fontes! Cuidemos da criança!”.[[305]](#footnote-305)

Amaral continua a argumentar que as explicações dos moralistas, dos filósofos, dos economistas e de educadores para a miséria humana tinham em parte razões, porém, a raiz do problema estava nas fracas reservas de saúde, onde se encontravam as taras, as torturas e as insuficiências. Se buscássemos respostas dos repulsivos problemas sociais junto à Higiene e a Eugenia teríamos uma solução. Assim, além das crianças taradas e imperfeitas havia uma outra grande multidão das que não vieram ao mundo com condições anatômicas e fisiológicas para viver com saúde e paz por conta dos desleixos, da ignorância, a maldade e a penúria dos parentes e que acabavam por se tornar tortos, coxos, indolentes, malignos e cheios de má formações no corpo e na alma, mereciam atenção.[[306]](#footnote-306) Citando Spencer proferia:

Consoante um dito de Spencer, não é decente que, numa sociedade onde se gastam fortunas para introduzir melhoramentos em raças de porcos e de bois, nada se faça, nada se tente, nada se deseje ao menos fazer, deveras, em prol do melhoramento do homem.[[307]](#footnote-307)

Estabelecia o articulista que anualmente gastava-se milhares com joias e carruagens, plumas e flores para uma temporada lírica, ou com licenciosidades carnavalescas, enquanto que se podia reverter aquele dispêndio para fundar nas capitais brasileiras escolas de puericultura, com edifícios próprios, jardins, farmácias, leitaria, laboratórios, com creches e escolas dotadas de um batalhão de médicos, enfermeiros e professores preparados para oferecer resultados benéficos a toda a sociedade.[[308]](#footnote-308) Os exemplos dados por Amadeu Amaral são ratificadores da intenção dos interlocutores da *RB* no momento em que ele propõe a submissão da educação a higiene e Eugenia.

Vê-se assim, como tais articulistas percebiam a educação a serviço das propostas de melhoramento social e a afinação da edição das duas revistas com as visões do círculo médico dão o tom do debate incrustado pelo discurso da ciência e da raça. Por tabela, vemos que as reuniões dos nomes que publicavam nos dois periódicos não se fizeram de maneira aleatória, pois Lobato, que já possuía prestígio no cenário das rodas de debates acerca da miscigenação brasileira, articulou outras personalidades expoentes para emitir opinião na *RB* e na *RSE*. Logo, a estratégia de conceder visibilidade à causa funcionou de maneira eficaz porque somada importância e a circulação dos periódicos os intelectuais eram lidos e reforçavam o debate através do impresso.

Isso se exprime de modo inconteste com artigos que veiculavam o tema do saneamento e da Eugenia. Buscando relacionar a educação com a medicina Lobato delegou a Afrânio Peixoto, que por sinal além de médico era também professor de Medicina Legal no Rio de Janeiro, a incumbência de dirigir a revista com o intuito de veicular cada vez mais a saúde com a questão educacional. A partir do nº61 ao nº70 (1921) atuou juntamente com Amadeu Amaral na direção da *RB*, submetida à edição de Lobato. Cumpriu o editorial do nº61 a função de informar ao leitor que a convite da revista Afrânio Peixoto e Amadeu Amaral aceitaram a tarefa de dirigir a revista, reforçando seu projeto em construir uma publicação sem rival e de ser um expoente da cultura brasileira.[[309]](#footnote-309) Porém, Peixoto ao que tange as discussões da saúde pública já figurava nas colunas da revista discutindo a temática desde 1918. Com o texto “*Educação e saneamento*”, uma reprodução do impresso *A Escola Primária*, clamava para a importância da medicina na educação. Acreditava o médico que apesar dos clamores exacerbados da saúde pública, a manutenção desta também era importante, não bastava apenas cumprir uma consciência e após sanear não manter o bom padrão. Dizia ele: “Não basta! Saneamento sim! Educação, também! Principalmente educação, porque então será mais fácil, e só então durável, o saneamento”.[[310]](#footnote-310) Para Peixoto de nada adiantaria extinguir a malária, a leishmaniose, a doença de Chagas, a opilação e outras chamadas por ele de gafeiras nacionais se não conseguíssemos educar o povo para tornar os benefícios estáveis e atingir a redenção sanitária. A educação higiênica deveria ser um integrante primordial de toda a educação nacional e era esse o caso precípuo da nacionalidade.[[311]](#footnote-311) Isto posto, conclamava os guias de opinião, professores, médicos, parlamentares e jornalistas a assumirem seu lugar nessa frente de batalha. Não apenas o saneamento era o remédio infalível para a doença do Brasil, para tal problema só existia um único recurso: educação, pela instrução primária, profissional, técnica, superior: “educação para a prosperidade, para a saúde, para a felicidade, para a redenção do Brasil... Saneamento, sim, mas com a educação e pela educação!”.[[312]](#footnote-312)

Nessa problematização amparada pela *RB* e pela *RSE*, a saúde pública acabou por adentrar em vários domínios com a presença de médicos e usos da higiene na escola, a educação feminina, a alimentação, a educação sexual, a educação física e a Eugenia. Tanto na *RB* quanto na *RSE*, traduções que abordaram tais pontos de discussão foram, junto com material nacional, bastante publicados Exemplo é a publicação da tese apresentada à Escola de Higiene e Saúde Pública da Universidade *John’s Hopkins* (EUA) e publicada em 1924 na *RSE*. Na tese, “*A educação higiênica na escola*”, do médico Nuno Guerner, assistente do Instituto de Higiene, havia o argumento sobre a importância dos hábitos de higiene e como esses deveriam ser aprendidos ainda nos primeiros anos de vida da criança. Tal método, segundo o médico, já bastante adotado em locais como os EUA, deveria ser aplicado no Brasil. O estado da Califórnia era um modelo a ser copiado, onde funcionavam as “*Nurse Schools*”, local em que ainda em estágios maternais os princípios elementares da higiene eram passados às crianças já por volta dos 4 a 5 anos. Segundo Guerner, isso evitaria os maus hábitos, “devidos as pobres e defeituosas condições de certos lares e a ignorância de certos pais a respeito da higiene, mas ainda inicia a obra de preparação da criança para a prática e educação higiênica, ao entrar na escola”.[[313]](#footnote-313)

Como objetivo central da educação higiênica estava a condução aos hábitos saudáveis e ao equilíbrio mental para que através disso as inciativas realizadas resultassem “(...) na conservação e no aumento da saúde da criança”.[[314]](#footnote-314) É evidente também que a higiene faz nesse sentido uma ponte com as melhorias dos aspectos da aparência que passava pelas “pobres e defeituosas” casas e crianças, isso conforme o autor da tese, indicando a intervenção sobre o corpo infantil visando o melhoramento racial. Colocava-se desse modo, um modelo de ensino que buscava na educação higiênica a possibilidade de melhoria do corpo, o aluno deveria ser induzido a “formar hábitos higiênicos porque essa prática o tornará mais forte, de melhor aparência, mais hábil para o trabalho e para os brinquedos e esporte, e de maior aptidão para auxiliar o seu próximo”.[[315]](#footnote-315) Portanto, ensino e prática higiênica estavam amalgamados e trabalhando para a adaptação e controle do corpo e estado psíquico das crianças. A ação desta prática higiênica se dava por vias através do estudo das condições de vida das crianças, instrução e formação de hábitos higiênicos de forma gradual, integração entre a escola e a família e, claro, didatismo apresentado pelos professores.

As traduções diretas de revistas norte-americanas também eram frequentes. Inquéritos, relatórios e estudos encorpavam o discurso dos articulistas higienizadores que tentavam expor ao leitor as investidas de países bem-sucedidos com tais práticas como os EUA. Em inquérito, veiculado em 1923 na *RSE*, sobre hábitos higiênicos entre as crianças, tradução do nova-iorquino *The Public Health Nurse*, ressaltava-se ao leitor a importância da ventilação dos aposentos, cuidado com os dentes e asseio das mãos para o progresso dos programas de higiene.[[316]](#footnote-316) E com a “*A inspeção médica na Suíça*” (1923) tradução do *American Journal of Public Health*, o periódico abordava as atribuições dos médicos escolares suíços. Na matéria é notabilizado o papel do médico escolar que tinha por competência fiscalizar a higiene do edifício escolar, a inspeção das crianças, a inspeção do corpo docente e ensino sob o ponto de vista higiênico. Colaborando com instituições particulares, selecionava-se quais crianças poderiam ser enviadas aos acampamentos e escolas de férias, davam suporte a repartição de higiene infantil que se ocupam da saúde da criança, as campanhas de educação higiênica para a prevenção de moléstias e tratamento das doenças, além da aplicação de direcionamento vocacional.[[317]](#footnote-317)

No bojo das doenças vermífugas estavam os estudos preocupados com o volume de alunos dos grupos escolares paulistas infectados com as bicheiras. “*As verminoses nas escolas*”,[[318]](#footnote-318) estudo feito entre 1920 a 1922 pelo médico Samuel Pessoa, pertencente ao Instituto de Higiene, debruçava-se sobre os grupos escolares dos bairros Barra Funda, Brás e Ana Rosa, revelando a variedade de verminoses como tênias, áscaris, oxiúros, trichocepalos e ancilóstomos que acometiam os alunos. Dessa amostragem, 80% dos alunos dos grupos escolares estudados de São Paulo possuíam verminoses e os provenientes da zona rural eram portadores da Ancilostomose. A discussão sobre esses resultados nas páginas da *RSE* em 1923, alertava para como essas doenças atacavam o físico e psíquico dos alunos, havendo uma real necessidade de combatê-las sistematicamente no ambiente escolar, através de inspeções médicas com ajuda dos professores o tratamento deveria erradicar as verminoses. Para Samuel Pessoa, a “cooperação educativa do professor é das mais valiosas, induzindo ao tratamento e a profilaxia racional das verminoses, pelo ensino dos perigos da moléstia, da biologia dos vermes e de seus modos de penetração no organismo”.[[319]](#footnote-319)

Correspondente a essa preocupação, a instrumentalização poderia vir por meio de materiais didáticos e práticas de higiene a serem ensinadas nas escolas. Na sessão de comunicação da *RSE* o texto “*O material didático do Instituto de Higiene*” (1923),[[320]](#footnote-320) explicava como conformar a mentalidade do estudante higienicamente. O plano era prepará-lo tecnicamente para o momento em que viesse a precisar de tais conhecimentos. Assim, era apropriado ofertar aulas teóricas, visitas a várias seções do Instituto de Higiene e proceder trabalhos práticos em localidades da cidade a serem inspecionadas pelos alunos intuindo o aprendizado do conteúdo. Para o cotidiano escolar primário, segundo “*A educação higiênica e a escola primária*” (1923), reprodução da revista *O Saneamento*, da Comissão *Rockfeller* do Rio de Janeiro, o médico A. Almeida Júnior, deixava claro que educar não era apenas a transmissão de conhecimentos e sim incutir hábitos. Tamanha sua recorrência, Almeida Júnior era quase um colunista fixo do periódico e acreditava que a educação sanitária compreendia em um amplo e organizado conjunto de hábitos a serem cultivados pelo aluno. Contudo, a eficácia dos cuidados higiênicos sobre a população a ser melhorada, a grande massa do povo, só ocorreria se fosse oportunizado durante a infância, na tenra idade escolar. Assim, quanto mais repetidas vezes as crianças praticassem os bons hábitos, os ruins seriam extirpados. E o melhor agente da educação sanitária só poderia ser o professor primário por estar a maior parte do tempo junto aos pequenos.[[321]](#footnote-321)

A *RSE* ainda trouxe outras proposições de Almeida Júnior, com “*A Cartilha de Higiene*” (1923) era apresentado aos professores das escolas públicas de São Paulo, os princípios de higiene individual e coletivas, baseados na Psicologia Infantil. Juntamente a isso, o periódico reportava noticiários sobre o congresso de Higiene no Rio de Janeiro, do Departamento Nacional de Saúde Pública e sobre a Conferência Pan-Americana da Cruz Vermelha, que discutiu na ocasião temas sobre a educação higiênica (ensino popular da higiene, moléstias venéreas, impaludismo, ancilostomíases e outras enfermidades epidêmicas).[[322]](#footnote-322) Segundo Clarice Nunes, percebemos que o controle expresso pela seleção e orientação escolar (embora não apenas escolar) das classes populares urbanas em plena emergência de novas condições de trabalho geradas pela sociedade industrial, encontrou na ordenação das crianças populares, através do discurso do “selvagem e irracional” e “civilizado e não civilizado”, justificativa para a ação controladora do Estado sobre a infância e a família.[[323]](#footnote-323) Por isso, nos modelos de ensino da educação higiênica observa-se a escola sendo tomada como laboratório médico, e profissionais da saúde encontrando arbítrio para legislar nessa esfera. Mais uma vez, reifica-se a ideia do controle corporal na interface dos dois saberes técnicos da época, medicina e educação, ações liberais e muitas vezes amparadas pelo Estado.

**2.5 O dispositivo corporal e o florescimento dos *bem-nascidos***

Da mesma forma, a educação sexual e os esportes foram temas de longas matérias, assunto bastante explorado pelos articulistas. Parte fundamental do controle social a preocupação com os bem-nascidos e a estética corporal encontraram amparo na Eugenia. Em páginas da *RSE* o educador Fernando de Azevedo, responsável por matérias de repercussão pelos temas controversos como a Eugenia, escreveu um artigo chamado *“Um inquérito sobre a educação sexual*” (1923), reprodução de material produzido pelo Instituto de Higiene, no qual Azevedo abordava a questão do “problema” da educação sexual entre diretores e lentes escolares. O questionário aplicado continha 10 questões que interrogavam sobre qual profissional deveria ministrar o ensino sexual, a quem se destinaria, moças ou rapazes, e se ambos deveriam ser ensinados da mesma forma, quais conteúdos e quais métodos deveriam ser utilizados. Exposto a parte técnica da investigação a revista passou a reproduzir a resposta de Fernando de Azevedo sobre o inquérito. Azevedo defendia o ensino sexual como meio de defender dois interesses: o moral e higiênico, e o da raça, ações estas que segundo ele provocariam modificações nos indivíduos. A questão em torno da moral e da higiene do indivíduo residia em que moralmente os rapazes costumavam aprender o ato sexual em contextos de “depravação”, fazia-se necessário o ensino para que “perversões” fossem evitadas. Para a mulher, era preciso que se acautelassem melhor contra os perigos da inocência, zelando pelas capacidades da virtude e procriação. Por sua vez, o interesse higiênico permitiria que os rapazes ficassem conscientes dos perigos da libertinagem precoce.[[324]](#footnote-324)

No segundo interesse, o racial, e por ele o próprio Azevedo sempre determina o termo raça acompanhado do aposto (Eugenia Social), entre parêntesis, a intenção era que divulgando entre os sexos os princípios de higiene da reprodução, a prevenção das doenças venéreas e as aberrações sexuais (excessos, masturbações, etc.) a educação sexual favoreceria o melhoramento humano, fornecendo melhores reprodutores para a formação de gerações robustas.[[325]](#footnote-325) Azevedo continua a afirmar que tal atitude levaria os rapazes e as moças a incluírem em seu ideal de casamento a saúde e a robustez, preocupando-se assim com a sua descendia e não apenas com suas núpcias. E se assim educados pelo lar e pela escola, no momento da educação de seus futuros filhos seriam os primeiros a exigir o exame pré-nupcial.[[326]](#footnote-326) A preocupação com a garantia da “robustez”, a seleção do parceiro que garantisse o melhoramento das gerações futuras via casamento e o exame pré-nupcial, revelam como pelo ensino da educação sexual se seguiria os mesmos ditames dos princípios de higiene, que inclusive, se pensados como meio de melhorar e modificar os indivíduos também são considerados desdobramentos eugênicos.

Por consequência, o ensino sexual deveria ser ministrado pelos pais a partir do momento em que a criança despertasse interesse e, na escola, por volta dos 12 anos, época da puberdade, o ensino se destinaria para as moças e os rapazes, porém de maneira diferenciada. Para os rapazes:

(...) há de o professor falar a verdade nua e pura (...) ao passo que as moças a professora ensinará, tramando as lições num plano hábil de tática de maneira que sejam elas levadas a extrair por si mesmas suas próprias conclusões, sem precipitações importunas nem choques violentos para a delicadeza de sua sensibilidade.[[327]](#footnote-327)

A preocupação em torno das moças estava diretamente ligada ao modo pelo qual deveria ser pensado o ensino da educação sexual nos lares e nas escolas. A professora, por exemplo, no tocante ao método, não poderia deixar de perder de vista que deveria ser compreensível para as alunas os fenômenos da geração humana. Portanto, o desejo de uma educação sexual que produzisse uma imagem do próprio corpo como um dispositivo voltado para uma “adequada” reprodução e cercado de estratégias em função das linhagens, era explícito.

A defesa da Eugenia também é propalada em outro discurso de Azevedo, no qual o educador, lente da Escola Normal da capital paulista, ressaltava os valores da Eugenia e buscava na Grécia modelos que deveriam ser cultivados na sociedade do século XX. Em “*A lição da Grécia*” (1923), que originalmente foi uma conferência proferida em Ribeirão Preto na inauguração das competições atléticas organizadas pela Escola da Cultura Física, Azevedo afirmava que a volta do nobre ideal da Eugenia proporcionaria a proteção da saúde pública contra os fatores disgênicos e o aperfeiçoamento da raça. Para ele, “(...) só com grandes sacrifícios individuais se conquista o verdadeiro progresso, que é o ideal de perfeição humana”. Louvando os ideais eugênicos gregos chamava a atenção para dois instrumentos utilizados pelos habitantes da Hélade, o atletismo, pela prática do pentatlo, e a educação estética promovida nos ginásios gregos. Entre os benefícios do pentatlo estavam o conjunto de cinco exercícios (salto, o arremesso de dardo, a corrida, o arremesso do disco e a luta) que provavam a resistência das pernas, dos braços e a rapidez dos movimentos e vigor muscular.[[328]](#footnote-328)

De acordo com Pereira, constatamos que tais falas sobre a higienização do corpo já eram algo presente no Brasil dede meados do Segundo Reinado, mas apenas na Primeira República se acentuaram. De fato, o ensino da ginástica, por exemplo, em estabelecimentos de ensino primário e secundário ganharam conotações importantes na imprensa justamente pela possibilidade de alteração da condição de inferioridade racial da população. A precaução com o físico e os esportes foram encarados como verdadeiros elementos integradores de um plano educacional a favor do equilíbrio corporal e mental, que na sua materialidade configuravam códigos de civilidade. Não diferente, médicos e educadores passaram a defender a aplicação da educação física nas crianças.[[329]](#footnote-329) Com isso, percebemos que se entre meados do final do século XIX e iniciar do XX entre jornais e revistas cariocas, higienistas e educadores viam nos esportes o desenvolvimento da nação, em São Paulo não ocorrera de modo oposto. Os letrados paulistas reafirmavam nas páginas da *RB* e *RSE* os benefícios corporais se realizados com a prática da educação física e dos esportes.

O objetivo dessas revistas encontrava-se justamente na viabilização por meio do ambiente escolar de uma cultura física que por seu turno estimulasse as emoções estéticas e o sentido da beleza. Para Azevedo, a educação atlética baseada nos esportes funcionava como verdadeiro aglutinador nacional:

(...) quanto mais aprofundarem suas raízes em nossas tradições e, sobretudo, na consciência política de nossas necessidades, podem e devem transformar-se, segundo a velha concepção grega, numa poderosa força de coalisão nacional, num instrumento de consolidação da unidade política, cuja base assenta na unidade fundamental da raça em formação, na unidade das tradições históricas e na própria unidade linguística.[[330]](#footnote-330)

Assim, tais práticas esportivas eram na verdade tomadas como algo em um nível quase que religioso, pois, para o propositor nada importava o país organizar maratonas, eventos e participar de concursos, sendo que a benesses físicas só ficariam localizadas entre os nossos poucos atletas. A intenção geral era que a força do melhoramento físico se oportunizasse ao maior número de indivíduos para que se pudesse constituir ainda na infância e juventude a esperança de uma geração sadia e robusta, manipulada pelos nossos educadores.

Igualmente, aqui observamos Azevedo a fazer uma crítica a falta de interesse do Estado em fomentar políticas públicas relacionadas à educação atlética. Apontava que na verdade o país se iludia achando que estava à altura de países que já possuíam um patamar de higiene social, cultura da saúde e defesa da raça, por isso, o Estado tentava se livrar da obrigação com a educação física entregando-a a iniciativa privada. Logo, o desejo de que em vários pontos do país se fixasse a convicção de que para conhecer o corpo humano era imprescindível fundamentar-se na educação física, na ciência e na arte era passado ao leitor. O desenvolvimento físico da mocidade deveria se inspirar nos exemplos gregos, conclamava Azevedo: “Onde temos de colher esta última lição é ainda na Grécia (...)”.[[331]](#footnote-331) Ainda em suas palavras de Azevedo, era com a “Sabedoria eugênica que levantará as mais fortes colunas da democracia”.[[332]](#footnote-332)

Apreende-se com Stepan, que a Eugenia, ciência do aprimoramento racial, estava estreitamente articulada a conceituação de raça.[[333]](#footnote-333) Foi fomentada no Brasil através de aproximações entre eugenistas e sanitaristas influenciados pela tradição neolamarckiana, que diferente de outras correntes, oferecia propostas otimistas afirmando que reformas no ambiente social resultariam em melhoramentos permanentes. Na Europa e nos Estados Unidos, na virada do século XIX para o XX, receios de uma degeneração social ocasionada pelos efeitos da industrialização, pela urbanização, imigrações, alterações nos costumes sexuais e do trabalho feminino, possibilitou com que a visão eugênica despertasse interesse nos grupos específicos de cientistas. Contrariamente, a comunidade científica latino-americana adquiriu suas próprias formas e tradições. Desenvolveram técnicas e sociedades que difundiram a visão científica, empreenderam pesquisas nacionais e contrataram especialistas internacionais para auxílio na construção de programas de educação e pesquisa.[[334]](#footnote-334)

Logo, assinala-se como para os debatedores das duas revistas a família parecia ameaçada pela crescente presença de mulheres nos locais de trabalho, pelos novos costumes sexuais, imigração, prostituição, prole ilegítima, abortos, alcoolismo e crescente industrialização associada à urbanização. A única saída diante do infortúnio da miscigenação e do complexo caos social brasileiro era sanear e moralizar, eugenizando a família. Deveras, o fato mais curioso da salvaguarda do educador eram as alegações de que a Eugenia deveria ser tomada como política pública. Em 1923, ainda na *RSE*, Fernando de Azevedo intentando fazer as vezes de Veda Vyasa por meio do artifício da criação de uma narrativa com inspiração na mitológica hindu, buscava atrair a atenção do leitor a sua campanha. Azevedo contava, então, a lenda de um cego príncipe hindu. Segundo a narrativa, o senil rei, tornava inúmeras vezes a pedir aos deuses a cura para a deficiência visual de seu filho, o príncipe. Certo dia, apresentou-se ao rei um peregrino que estava de passagem pelo reino garantindo a cura do jovem príncipe. Dirigindo-se ao rei, o viajante pediu que este reunisse no palácio toda multidão de súditos do reino para que vissem a cura que ele iria operar. Chegado o evento, o eremita falou à multidão sobre os sofrimentos físicos e morais que acometeram a humanidade, o que logo fez com que todos se pusessem a chorar. Com a oportunidade, o peregrino saiu a recolher as lágrimas do povo e com elas tocou os olhos do príncipe que viu a luz pela primeira vez.[[335]](#footnote-335)

Tal historieta do jovem e cego príncipe hindu caracterizada por alegorias mostram nada mais que em seu sentido real as novas lideranças políticas do país, responsáveis pelas intervenções sociais a serem feitas. Príncipes hindus avultavam no Brasil, cegos para as questões mais óbvias que afligiam a população. Urgia que se olhasse para tais indivíduos, antes desconsiderados pelas elites, como a possibilidade de saída do Brasil para questões fundamentais, já que a geração mais velha (os reis) fracassara por não olhar o Brasil pelos olhos do povo, cegos às suas mazelas. Como toda narrativa mitológica, fábula ou conto exige uma moral, e moral era questão de enorme audiência àquelas alturas, entendemos que há certas coisas que só podem ser vistas através dos olhos dos que já choraram. As lágrimas destacadas por Azevedo induzem um universo sombrio das misérias sociais e das mazelas das degenerescências humanas que impediam o florescer da civilização. Acrescentava o reformador: “Ah! Se soubesse o governo quantas cadeias de misérias se lhe podiam quebrar nas mãos, de que, num arranque de alta política, se desenrolasse o fio redentor de uma lei sábia sobre essa questão a um tempo de higiene e sociologia!”.[[336]](#footnote-336) Ficava o compartilhado apelo.

Finalmente, a educação feminina também estava imbricada no projeto de reforma dos indivíduos como vem sendo demonstrado nas revistas. Considera-se que no alvitre da educação feminina tais asserções mesmo que se propusessem mais libertárias, críticas e pensantes, em seu interior estavam presentes padrões pré-estabelecidos socialmente a partir de valores patriarcais. No artigo “*A educação doméstica na formação da mulher*” (1923),[[337]](#footnote-337) assinado por Branca Canto e Mello, professora da Escola Modelo Caetano de Campos, a *RSE* entrava nessa seara, projetando o lugar que a mulher deveria ocupar na nova concepção de educação defendida. Ilustrativamente, a docente lançou mão de dois casos de insucesso por parte de duas mulheres em sua rotina doméstica para convencer a opinião pública da importância da instrumentalização e delegação ao ambiente doméstico. A primeira anedota contava as maçadas de uma moça da alta sociedade, rica e instruída. Jovem recém-casada foi habitar a fazendo do marido, mas não entendendo nada dos afazeres do lar contratou uma governanta. Contudo, eram muitas as queixas por levar uma vida pacata e sem muitas ocupações. Julgou a moça então ser infeliz. Nesse ponto da história a autora do texto pergunta ao leitor: “o que faltava a esposinha para ser feliz”? A reposta vem logo em seguida: “Apenas um pouco de ciência do lar, (...) o talento de arranjar a casa a sua maneira, (...) ainda umas noções de puericultura que a fizessem interessar-se pelas crianças que rodeavam, certamente doentias, a pedir um pouco de conforto e carinho”.[[338]](#footnote-338)

No segundo caso, a articulista seguia a mesma lógica da esposa como responsável pelo seu lar. Outra jovem algum tempo após seu casamento se viu em apuros por ter faltado sua cozinheira em um dia de trabalho. Ao chegar o marido no horário de almoço sua esposa lhe confiou dizendo que não havia nenhuma refeição pronta, pois a danada da cozinheira ficara doente. Sobrou para o marido que teve que preparar seus próprios bifes e ovos, se alimentando com isso e, em uma tomada de consciência, mandou sua esposa para a casa da sua mãe para que esta lhe ensinasse a fritar bifes e ovos. Saindo em defesa da jovem frente ao comportamento do marido, mas ainda assim responsabilizando a mulher por não desempenhar bem seu papel de mãe e dona do lar, Canto e Mello justifica: “Não há dúvida que poderia ter sido menos rebarbativo na lição. Mais culpada foi, porém, a esposa que não soube nem sequer valer-se de um expediente qualquer, de maneira que o marido encontrasse o que comer quando chegasse a sua casa para almoçar”.[[339]](#footnote-339)

O que vemos nesse artigo, é a manutenção e ampliação da dominação sobre as mulheres no debate sobre o ordenamento social. Como afirma Reis, tal debate procurou reconduzir a mulher ao seu lugar “legítimo” para exercer aquela que era considerada sua real função social, o cuidado com o lar, o marido e as crianças. Afora o âmbito doméstico, sobrava escolhas como professora, secretária, costureira, bordadeira, enfermeira, escolhas profissionais ligados à casa ou ao cuidar, portanto, impostas por tais projetos durante as décadas de 1910/ 1920.[[340]](#footnote-340) Tais incursões no mundo doméstico, tido como feminino, usava a prerrogativa de que a única ação eficiente para a educação feminina era a criação de escolas domésticas. Assim, a docente apresenta o trabalho que vinha sendo desenvolvido no Rio Grande do Norte, na Escola Doméstica de Natal, como um símbolo de ação positiva, que deveria se espalhar pelo país.

Mister se faz, pois, que outras dessas escolas surjam pelos diferentes estados a preparar, de maneira mais ou menos uniforme e visando sempre o mesmo ideal, a mulher brasileira para a principal de suas funções: - a de organizadora do lar brasileiro e formadora moral dos filhos.[[341]](#footnote-341)

A intenção era uniformizar a mulher brasileira, responsabilizando-a pela formação dos cidadãos esperados. Reformadores como Canto e Mello, acreditavam que a mulher tinha papel importante por julgarem que o cultivo do lar e da moralidade eram transmitidos no seio familiar e a responsável pelo zelo de tal instituição era a mulher. Logo, uma vez que a instrução realizada nas escolas regulares afastava as meninas das observações domésticas e do convívio do lar, gastando as moças mais tempo nas lições escolares do que nas atividades domésticas, se tornava primordial a difusão de mais escolas domésticas, onde fossem ensinadas sobre o mundo doméstico e a boa operosidade da família, leia-se marido e filhos. Propostas como essa apresentavam conteúdos como os relacionados abaixo:

a) organização confortável e econômica do lar; b) cozinha- alimentos: seu papel nutritivo no organismo – alimentação apropriada a idade e ao gênero do trabalho. Principais regimes dietéticos; c) economia doméstica: a grande arte, não de saber guardar, mas de saber gastar; d) educação moral dos filhos: os diferentes processos de educação: a responsabilidade da mãe na escolha e aplicação desses processos; e) puericultura; f) educação cívica.[[342]](#footnote-342)

Desse modo, esses núcleos escolares femininos tinham o dever de propiciar o ensino do papel de mãe, que deveria ser marcada e aprendida também pela explicação histórica dos feitos heroicos brasileiros, fazendo com que essa mulher exercesse a função que a nação lhe clamava, de tutora do futuro, servindo à grandeza do desenvolvimento físico e moral, autônomo e empreendedor, o florescer dos brasileirinhos do futuro.

O outro lado da questão era que se as mulheres deveriam ser destinadas ao lar, o que fazer com o magistério que era estritamente realizado por mulheres? No discurso “*Professorandas da Escola do Brás*” (1923), Almeida Júnior interfere na problemática. Falando ao público do Teatro Municipal explicou que as mulheres que praticavam a docência deveriam estar sob o cuidado do Estado, o qual deveria prezar por sua formação. Reconhecendo a superioridade da mulher no trabalho da instrução primária, admite que, dentro em breve, a função poderia ficar nas mãos das professoras.[[343]](#footnote-343) Ione Sousa, em estudo sobre as normalistas, argumenta que coube às escolas normais a missão de preparar as(os) professoras(os) primárias(os) responsáveis por formar o homem ideal que iria levar adiante a esperada civilização letrada e pujante economicamente. Singularmente, a visão da mulher como detentora de características naturais, como a maternidade e o cuidado as crianças, lhes garantiram desígnios na família, filantropia ou escola.[[344]](#footnote-344) Com essa ideia, percebe-se que se havia uma dissensão sobre o espaço da mulher, leituras como a de Canto e Mello entrevem que ainda sim o projeto dos articulistas era explícito quanto ao papel da mulher (proposição essa voltada para uma mulher geralmente abastada, alfabetizada e pertencente a elite econômica) que era estar apta a gerar, nutrir e cuidar. A função de gestação, seja na qualidade de mãe ou professora, era a tônica mais expressiva do projeto reformador nacional.

A partir dessa discussão, e repensando os articulistas da *RB* e *RSE*, retorna-se aos interesses presentes nas questões do ensino cívico, técnico e regenerador. Assim, havia uma prioridade sobre o elemento estrangeiro ou na normatização dos espaços pelo saneamento em que se materializava um projeto regenerador, e isso pode ser pontuado nos argumentos dos intelectuais das revistas. Observa-se como o princípio liberal da perfectibilidade era inerente as falas e aspirações dos intelectuais que, pontuando a raça nas mais diversas temáticas, concediam uma viabilidade para o destino negativo da população mestiça e pobre. Com isso, reafirma-se um ensino fundamentado no ideal das diferenças dos indivíduos e na necessidade da ordenação e limpeza social. Conforme afirma De Luca, percebemos como Le Bon foi um autor bastante apresentado seção de *Bibliografia* da *RB* que trouxe diversas resenhas elogiosas ao autor e na seção *Resenha do Mês* em que alguns artigos do autor foram traduzidos.[[345]](#footnote-345)

Admitindo a educação como o instrumento capaz de selecionar os alunos, retirá-los de locais e estados de abandono e barbárie e readequá-los socialmente, estabelece-se a apropriação da leitura determinista para o problema sendo equacionado de maneira curiosa. A negação da própria condição de perfectibilidade ao nacional brasileiro baseada no determinismo racial, como pode ser observado nos artigos, é rearranjada pelos articulistas que, passando a veicular um entendimento de mestiço a ser reformado via saberes técnicos como a educação, as chances de regenerar o Brasil sob o discurso das pretensas civilidades se tornaram reinantes. As duas revistas atuaram como é evidente em função de proporcionar a opinião pública essas leituras que serviram como balizas de projetos de conscientização popular e pressão sob as políticas públicas do Estado. A posição de Monteiro Lobato nos dois periódicos foi salutar no momento em que a linha editorial efetuada por ele assumiu uma política de continuidade dos temas já abordados antes de sua edição e, principalmente, pela ampliação. Não deve ser desconsiderado que além da articulação de debates e letrados tal trabalho de edição se estendia a dois periódicos em período quase que equânimes. Isso oferece um panorama da esfera de participação de Lobato em prol de um determinado projeto de regeneração social, e como essa era realmente uma questão de extrema importância para a ação política do autor.

Mesmo concordando com a análise de Tânia Regina De Luca, que apresenta a ideia da construção de representações como História e Geografia, a Etnia, Ciência e Língua para construir a simbologia da nação na *RB*, podemos ir além e perceber que tal projeção intelectual articulada por Lobato não era algo localizado. Em resumo, as falas em torno dos impressos estavam em interlocução e disputa, mais que representações de uma única instituição, se tratavam de caracterizações a serviço de políticas estratégicas de formação da opinião pública que estavam intimamente coadunadas com um projeto de reformas popular ampla, pautada na ciência e educação.

**2.6 Bibliografo da educação: algumas notas didáticas**

Ao passo que organizava e editava os intelectuais da educação no prisma do movimento pró educação cívica, Monteiro Lobato também mantinha textos na *RB* em coluna chamada *Bibliografia*, editava as obras de educadores e realizava propaganda das investidas editorias na *RB* e, principalmente, na *RSE*. A coluna da *RB*, por exemplo, que fez parte da seção *Resenha do Mês,* escrita por Lobato, com o tempo logo adquiriu independência dentro do periódico se tornando uma seção. A seção cumpria a função de emitir opiniões sobre intelectuais da educação e pareceres de livros e impressos literário-didáticos. Nela, Lobato fez críticas às inovações e as fragilidades de algumas obras didáticas que foram produzidas. A seção acabava funcionando como um indicador dos caminhos para a adequação do material didático utilizado por professores e alunos. Eram apresentadas ao leitor leigo e especializado, intelectuais, obras teóricas e de literatura didática, como livros de leitura e gramáticas que servissem o modelo de educação esperado.

Em coluna intitulada “*A educação Popular*” (1918), Monteiro Lobato tece louvores a Firmino Costa[[346]](#footnote-346) em função de sua conferência realizada em Belo Horizonte sobre a educação popular. Segundo Lobato, o professor diretor dos grupos escolares de Lavras, que publicava na revista, possuía uma clareza e firmeza de ideias dignas de nota. Para Firmino, dizia Lobato, o único problema nacional era a educação do povo. Se o povo fosse educado a vida nacional seria organizada. Lobato endossa o intelectual e louva-o por postular que a República, mesmo com suas grandes reformas, programa material, estabelecimento de cursos superiores e sonhos de democracia, não alcançava grandes progressos por não atuar maciçamente na educação do povo. Igualmente, em ocasião da publicação do Anuário do ensino do estado de São Paulo, escrita por Oscar Thompson, então diretor da Instrução Pública, divulgado e organizado pela Diretoria Geral da Instrução Pública, Lobato elogiava o trabalho, por apresentar logo nas primeiras páginas a seguinte proposta:

(..) a nossa aspiração é fazer escola nova. (...) escola nova para nós, é a formação do homem, sob o ponto de vista intelectual, sentimental e político. (...) é o emprego de processos especiais para a correção de deficiências mentais; é a educação física e a educação profissional, caminhando, paralelamente, com o desenvolvimento mental da criança.[[347]](#footnote-347)

Portanto, a educação era o caminho para a melhoria da população, lançando mão dos mecanismos físicos e mentais desenvolver-se-ia principalmente a criança. É notório como a rede de intelectuais aglutinados por Lobato era ampla e ambicionava a construção do país partilhando os mesmos ideais. Lobato termina parabenizando a intervenção de Thompson, advertindo que muito já se tinha feito, mas que os professores paulistas não deviam esmorecer porque grande quantidade de projetos ainda devia se concretizar.

Em coluna na *RB* de dezembro de 1919, Lobato escreve sobre o relatório “*Em Redor da Escola Profissional Masculina*” de Aprígio Gonzaga,[[348]](#footnote-348) publicado no Diário Oficial de São Paulo, em 1919. O escritor elogiava o material argumentando que se os leitores lessem o álbum produzido por Gonzaga e visitassem a escola, vivenciariam uma magnífica impressão do estabelecimento de ensino e da educação profissional. Contava que na instituição via-se os mais pobres retirados da vadiagem das ruas e transformados em batedores de ferro, aplanadores de madeira, modeladores de barro, obreiros da pátria futura. Afirmava Lobato que o mal absoluto nacional era o desaparelhamento técnico, pois seriam esses renegados indivíduos as formigas do progresso industrial que a viverem escondidos nas oficinas e armazéns construiriam a grandeza material do Brasil. Um exemplo disso era São Paulo, para Lobato, se o estado tinha conseguido alçar algum tipo de desenvolvimento industrial era por possuir um técnico estrangeiro importado.[[349]](#footnote-349)

Verifica-se no argumento de Lobato, em consonância com o de Gonzaga, que se São Paulo era um caso modelar era por ter recebido sua contribuição do técnico estrangeiro em função da imigração, beneficiado desse modo de levas de trabalhadores instruídos em diversos ofícios técnicos. Então, ao trabalhador estrangeiro era atribuído o desenvolvimento social. Alegava-se ainda no texto que em oposição encontrava-se em terras nacionais a situação de uma população despreparada, composta de negros e mestiços sem função para o trabalho por falta de escolarização. Nesse quadro, os intelectuais reformadores consideravam o estrangeiro mais bem-dotado e símbolo de normalidade, enquanto que o elemento nacional era desprestigiado.

Lobato expõe que o grave defeito da instrução pública no país era ensinar a ler as crianças e lançá-las na vida sem nenhum ofício. Para ele, isso era pouco e tal atitude era favorável a formar parasitas sociais, pois teriam conhecimento do alfabeto para leituras viciosas, votariam erroneamente, e aspirariam miseráveis empregos públicos. Nesse contexto, a instrução primária não acompanhada de instrução profissional complementar era um dano como a própria falta de instrução. Reiterava, assim, que o caso da Escola Profissional Masculina era modelar. A escola fornecia um ensino técnico a 900 crianças que viviam sem nenhum tipo de perspectiva, sem nenhum tipo de norte em relação à educação recebida na escola pública e que, se lá permanecessem, se tornariam mais material humano cultuadores de uma formação bacharelesca. Ao contrário da Escola Profissional saiam artistas feitos, mecânicos, eletricistas, desenhistas, pintores, marceneiros, ferreiros, fundidores, algo admirável para Lobato. O editor clama para que na cabeça dos dirigentes houvesse um grão de inteligência para que ao invés de apenas duas ou três instituições como essa houvessem centenas espalhadas pelo Brasil.[[350]](#footnote-350) E glorificando a direção de Aprígio Gonzaga a frente da Escola Profissional Masculina, justifica que essa era uma instituição de resultados por Gonzaga ser um homem de alta envergadura e compreensão.

Não faz do cargo burocracia e procura não melhorá-la com a adoção de conquistas feitas na matéria entre os povos estrangeiros, mormente nos Estados Unidos, como ainda para aperfeiçoá-la com modificações indicadas pela sua arguta observação pessoal. Bem haja quem assim trabalha com tanta inteligência e tanto amor.[[351]](#footnote-351)

Nota-se dessa maneira a tentativa de publicização das intervenções no aparelho paulista em prol da legitimação das intervenções desses intelectuais para que fossem exemplarmente tomados como modelos de conduta profissional. No próprio argumento vemos como esses atendiam a critérios de normalidade impostos pelos debatedores da pedagogia científica, o que fica evidente por adjetivos utilizados na nota como inteligência, sagacidade, envergadura e compreensão.

Outra nota sobre Firmino Costa apareceu na coluna no exemplar de nº 64, sobre a “*Gramática Portuguesa*”. Lobato falava no texto que a língua evoluía e que com o passar dos anos não falaríamos mais em língua portuguesa, mas sim, em língua brasileira ou em uma gramática de língua brasileira. Firmino Costa era um grande observador das variações linguísticas, colocava o editor. Cuidou de criar uma gramática que incluísse as maneiras de falar brasileiras e fazia de maneira rigorosa registrando os aspectos da nossa língua.

O seu sistema gramaticante é bastante inteligente. Foge de muito pedantismo consagrado e apresenta-se com uma clareza e um singeleza extremas. O seu sistema decorre do conceito com que abre o livro: a palavra vale não tanto pela sua forma, mas principalmente porque exprime ideias e pensamentos; a alma da palavra é o sentido, e a sua forma apenas matéria perecível. (...) E, se gramática é o estudo dos fatos da língua, a gramática que nos convém é a que estude os fatos da língua pátria.[[352]](#footnote-352)

Ainda percebemos muitas notas sobre a produção técnica daquele período evidenciando os estudos e nomes da educação.

Ao determinar e veicular na revista as intervenções dos educadores, Lobato também se colocava nacionalmente como um avaliador do material didático produzido pelas mais diversas esferas editoriais do período. Visando atestar a adequação dos títulos e autores aos princípios pedagógicos esperados, tais ações acabaram lhe concedendo mais importância além de outorgar intelectuais e suas respectivas produções. Um desses indicadores são os elogios aos compêndios de Leonel França[[353]](#footnote-353) que saiam pela carioca Livraria Drummond (1918). Lobato leu o livro de França e afirmava que aquela era uma obra que abriria um novo capítulo da bibliografia didática nacional, pois no Brasil a biblioteca da filosofia era pobre.

Como livro didático que é, a História da filosofia apresenta-se com credenciais de valor: método, clareza, concisão. Colima perfeitamente os seus fins e há de servir de auxiliar precioso a todos quantos se iniciam nesse árduo ramo de atividade intelectual.[[354]](#footnote-354)

Ao final do texto, afirmava que o livro possuía grande valor e caberia na estante do leitor mais intolerante. Ou na crítica de “*Apontamentos de Química Geral*”, Livraria Drummond, do mesmo autor, Lobato dizia ser esse livro bem-feito.

Os apontamentos do professor Leonel França, no gênero, são esplêndidos; decorando as suas 117 páginas, qualquer menino poderá formar-se em química em qualquer escola onde vigore o sistema de julgar o que o examinado sabe pelo que responde nos exames, dentro dos absurdos programas oficiais.[[355]](#footnote-355)

Trazia a obra apontamentos resumidos e concisos o quanto um livro de química poderia ser e era organizado de acordo com os programas oficiais, ajudando os alunos a decorarem definições úteis aos exames aos quais eram submetidos. Dizia que a iniciativa era notória, pois pouca importância a essa ciência era concedida no país.[[356]](#footnote-356)

Como parte da literatura didática arrolada por Lobato o nº45 da revista trouxe nota sobre o livro “*História de São Paulo*” de Rocha Pombo[[357]](#footnote-357), lançado pela Editora *Weiszflog* Irmãos (1919). A Editora paulista, segundo Lobato, lançava uma obra extremamente didática carregada de gravuras e mapas ilustrativos demonstrando uma inteligência editorial e intelectual. Estabeleceu apenas uma breve crítica sobre a linguagem do exemplar, pois este apresentava certo desleixo. Na obra, diz ele, lê-se: “O vasto problema para Casa de Avis era o mundo fantástico do Oriente”, quando que o Oriente nunca foi um problema para a Casa de Avis, também não era fantástico, de modo que já se tinha sido descoberto, cheirado e apalpado, nas palavras do autor.[[358]](#footnote-358) Tais problemas no rigor da linguagem deveriam ser evitados:

As palavras possuem um tal rigor de expressão que o emprego falso de um adjetivo que seja, em cada frase, prejudica seriamente a ideia. E a ideia que se pretende inocular na criança é mister que vá para o livro medida e pesada com o rigor do químico, sementes que vão germinar, para o resto da vida, em terreno virgem.[[359]](#footnote-359)

No mesmo exemplar havia outra nota sobre o livro de João Pedro Martins, “*No Templo de Minerva*” (1918), pela Oficina Ezilda. Lobato expunha que a obra era uma competente denúncia sobre a deplorável Instrução Pública no Brasil. Muito se falava em analfabetismo nos sertões onde habitavam os Jeca Tatus, mas a leitura de Martins revelava que era no Rio de Janeiro que a instrução pública se mostrava verdadeiramente uma bandalheira: sem regime disciplinar, sem método científico e com desordenados programas e compêndios didáticos.

Que tara é esta que nos vicia a ponto de não conseguirmos resolver o problema mais simples de todos e já solucionado de maneira completa em todos os países cultos? Será então que é verdadeira a dura sentença de incapacidade que nos tem lançado Le Bon e outros sociólogos europeus? Não seremos capazes, nem ao menos, de arrancar o corpo ao atascal do analfabetismo?”.[[360]](#footnote-360)

Notas curtas a fim anunciar as publicações eram constantes como o texto sobre “*Da Educação Física*” (1920) de Fernando de Azevedo, Ed. Weizflog Irmãos, a coluna trazia o anúncio dos dois livros que falam sobre a cultura física.

Ele dá ao público, sem nenhum favor, o melhor livro da época, o livro mais capaz de excelentes frutos. Não há quem, lendo-o, não saia fanatizado pelo ideal de beleza, da força e da saúde. A edição é primorosa – a mais bem-feita de quantas hão aparecido ultimamente.[[361]](#footnote-361)

Igualmente, sobre o opúsculo da “*Da ortografia do pronome-artigo*”, de José Rizzo, professor paulista comissionado em Mato Grosso para reformar a instrução pública, a nota informava que o professor estudava a gramática portuguesa com a maior competência e que este era um grande conhecedor do vernáculo e da filologia.[[362]](#footnote-362) Outros elogios foram feitos como ao compêndio “*Gramática da Língua Espanhola*” (1920), publicado pela Livraria Drummond, e organizado pelo professor Antenor Nascentes, professor do Colégio Pedro II e conhecido autor de outras obras didáticas. Reconhecia-se também a capacidade filosófica do professor Henrique Geenem que já estava na 4ª reedição de seu “*Compêndio de Lógica*” (1921), pela Livraria Alves. Divulgava ainda a obra “*Preceitos e Conceitos*” (1921) de A. Austregesilo, pela L.R. & Maurillo, o autor era especializado em estudos médicos e bastante lido na época possuindo treze volumes publicados.[[363]](#footnote-363) Ao final afirmava que fazer livros para crianças era coisa séria, sendo necessário trabalhar com o cérebro e coração ao mesmo tempo.

Exercendo a função de crítico da educação Lobato se tornou um representativo figurão nas questões editorias gráficas, pois, além de ler todas essas obras e se inteirar da recente produção na área, palpitava na organização do mercado livresco. E entre questões e problemas relacionados à educação e preocupações com o mercado consumidor dessas ideias, tratou de absorver esse universo e modelá-lo ao seu jeito.

**2.7 A boa casa de livros: da *Empresa Editora Revista do Brasil* a *Monteiro Lobato & Cia***

A *RB*, além da manutenção do impresso, também cuidava da edição de livros pela Empresa Editora Revista do Brasil que era uma empresa subsidiada pelo periódico. Funcionava de uma maneira muito simples, Monteiro Lobato editorava a revista, recrutava autores e estes eram organizados e anunciados por sua vez na revista, sendo finalmente publicados pela editora. De acordo com Lajolo, a atividade da editora sempre esteve muito atrelada a ação da revista, funcionando inicialmente como a Empresa Editora Revista do Brasil e, anos mais tarde, devido a um aumento de produção e o capital investido, como a *Monteiro Lobato & Cia*, unicamente de propriedade de Lobato.[[364]](#footnote-364)

A Empresa Editora Revista do Brasil iniciou-se com a chegada de Monteiro Lobato ao impresso em 1918, já demonstrando interesse em possuir um veículo de publicações de livros desde 1916, ao assumir a propriedade do impresso cuidou de viabilizar a atividade editorial e gráfica. Conforme Koshiyama, em julho de 1919 o balanço anual da *RB* acusou saldo positivo de 70 contos de réis, o que motivou Lobato a criar a *EERB*,[[365]](#footnote-365) investindo um capital de 100 contos de réis.[[366]](#footnote-366) Monteiro Lobato, em carta de julho de 1919, conta a Godofredo Rangel a novidade:

Acaba de fazer um ano que comprei a Revista do Brasil. (...) Quando fiz a compra, o ativo era de 3 contos e o passivo de 16; custou-me portanto 13 contos. Hoje, um ano depois, estamos com um ativo de 70 contos e um passivo de zero. Isto me induziu a tomar a coisa a sério e criar a Empresa Editora “Revista do Brasil”! Com capital de 100 contos.[[367]](#footnote-367)

A fundação da *EERB* foi o marco inicial da carreira editorial-gráfica de Lobato, colocando-o no *hall* da história dos livros no Brasil.

Koshiyama aponta que Laemmert, Garnier e Francisco Alves foram os principais importadores e editores da segunda metade do século XIX no Brasil. Tais livreiros-editores acabavam organizando o material a ser impresso e mandavam imprimir seus livros em outros países como a Alemanha, França, Bélgica e Portugal, assim as suas obras eram lançadas por suas empresas no Brasil, muitas vezes no idioma estrangeiro. Francisco Alves, importante editor e livreiro da época, mandava todo seu material para França, onde imprimiu livros didáticos para o curso primário brasileiro. Batista Luís Garnier, outro importador de livros franceses, editou mais de seiscentos autores brasileiros, entre eles José de Alencar e Machado de Assis, baseado no mesmo sistema de fabricação de livros no mercado estrangeiro.[[368]](#footnote-368) Já nas primeiras décadas do século XX havia livrarias no Rio como a Garnier, e a Gazeau e Garraux em São Paulo que ajudavam a consolidar o costume da leitura em francês. Na literatura infantil consumia-se apenas autores de origem estrangeira, como Perrault e Andersen.[[369]](#footnote-369)

Observando esse estado de coisas, Lobato cuidou para criar uma empresa de produção de livros no Brasil. Em ação inicial na *EERB* e depois em suas outras empresas gráficas, acabou tornando a atividade nacional. Confessava ele a Rangel, ainda em 1915, o grande incômodo que era a inexistência de um mercado editorial e o grande sonho de tornar o Brasil um país leitor: “Não há livros Rangel, afora os franceses. Nós precisamos entupir este país com uma chuva de livros. ‘Chuva que faça o mar, germe que faça a palma’, já o queria Castro Alves”.[[370]](#footnote-370) Ensaiando as atividades da editora da *RB*, Lobato editou pela revista o seu livro “*Urupês*”, com tiragem de mil exemplares, a publicação foi um sucesso de vendas, o que fez o editor no mesmo ano providenciar uma segunda tiragem. Lobato se mostrava esperançoso em relação a comercialização dos livros e declarava a Rangel: “A coisa vai, Rangel. Tenho esperanças de que desta brincadeira da Revista do Brasil me saia uma boa casa editora. Pena morarmos num país que o analfabetismo cresce. Cresce com o aumento da população”.[[371]](#footnote-371) Animado com as vendas o intelectual procurou autores e textos para publicação. Pela já então editora publicou Lima Barreto com o livro “*Vida e Morte de M. J. Gonzaga de Sá*” e Godofredo Rangel com a obra “*Vida Ociosa*”. Não demorou muito e as demandas da editora aumentaram e Lobato se viu obrigado a constituir oficinas próprias para a impressão da revista e do material da editora.

Já temos oficinas próprias e problemas operários. E firma registrada na Junta Comercial. Chamamo-nos, na “praça”, Olegário Ribeiro, Lobato & Cia. Limitada! (...) O próximo número da *Revista* já será impresso em *nossas* oficinas, com tintas nossas, tipos nossos – e verás como melhorará a fatura.[[372]](#footnote-372)

As novas oficinas foram uma tentativa de uma tipografia especializada na impressão de livros e impressos exclusivos da Empresa. Dados da própria *RB*, alocados em uma nota chamada “*Movimento Editorial*”, que apareceu em alguns números, mostram que a editora tinha grande saída, contabilizava-se ao final do ano de 1920 mais de 60.000 mil exemplares editados e vendidos. Entre os autores estavam o Hilário Tácito, Leo Vaz, Paulo Setúbal, Papi Junior, Oliveira Vianna, Guilherme de Almeida, Visconde de Taunay, Viriato Correia, Godofredo Rangel, Afrânio Peixoto e o próprio Monteiro Lobato.[[373]](#footnote-373) O fato da revista trazer os dados também chama atenção porque mostra como editora e periódico estavam interligados e como a revista funcionava como uma viabilizadora da editora ao mesmo tempo. Veiculava-se nas notas de “*Movimento Editorial*” as novidades gráficas, futuras publicações ainda no prelo, estudos sobre o consumo e a publicação de livros em São Paulo e no Rio de Janeiro, tudo com o intuito de deixar o leitor da época informado sobre o cenário gráfico e livresco.

Entre os assuntos editados pela *RB* encontravam-se obras de sociologia, história, política e literatura. Em uma lista de obras pedagógicas destinadas ao leitor, a revista se colocava à disposição para receber os pedidos e enviar os livros. Na nota aparecem livros de Spencer, Monin, Montessori, Compayré, Perez, Munch, Souquet, Pizzurno e V. Tissot.[[374]](#footnote-374) Não apenas autores estrangeiros eram publicados, ao lado deles estavam nomes como Sampaio Dória, o que expressa a relação do programa da revista e editora com os expoentes educacionais da época que ainda influenciavam o ensino e os programas educacionais. Em nota de 1922, era anunciado no impresso que o pedagogista Sampaio Dória acabava de editar com os srs. *Monteiro Lobato & Cia* um livro notável que reafirmava seu sistema de ideias relacionadas a educação e ao ensino. A obra “*Como se Aprende a Língua*”, baseada em princípios psicológicos viria revolucionar o mundo pedagógico. O livro, prometia a revista, resolveria os mais complexos problemas das aulas da linguagem, evitando-se os horrores da língua, ensinando-a e educando a inteligência.[[375]](#footnote-375)

Nos anos de 1923 e 1924 a editora passou a centrar suas edições em sua grande maioria nos livros didáticos. Um artigo publicado pelo jornal *OESP* em 1921 e reproduzido pela *RB* mostrava que as tiragens de livros didáticos das casas editoras de São Paulo oscilavam entre 5.000 a 50.000 exemplares por edição, enquanto que os livros de literatura entre 1.000 a 4.000 exemplares.[[376]](#footnote-376) Essa ampla saída de obras para uso da educação, que já tinha um público reservado como as escolas, professores e alunos, somada a uma crise de livreiros que afetou a compra de livros no ano de 1923, fez com que Lobato se decidisse: “(...) só cuidamos agora de cartilhas, aritméticas – todos os instrumentos de torturar as crianças”.[[377]](#footnote-377) Lobato culpava o câmbio por promover um aperto geral e uma vida cara não sobrando espaço nos orçamentos das pessoas para a compra de livros.[[378]](#footnote-378)

Assim, a editora passou a publicar gramáticas e materiais de apoio, muitas vezes sob encomenda. A revista, por seu turno, não deixou de noticiar e relembrar ao leitor a importância das obras didáticas. Em “*Literatura Escolar*”, artigo de Américo Bruschini na *Revista do Brasil*, noticiava-se em 1923 que a Diretoria Geral da Instrução Pública iria efetuar uma distribuição de pequenos livros de contos pelas escolas do estado de São Paulo que despertassem nas crianças o amor e o que era bom para elas. Bruschini falava no texto que a literatura escolar carecia de obras claras e com lições de vida sadias, pois as que existiam eram de clareza mediana, artificiosas e rebuscadas. Ainda pontuava que os livros que a Instrução Pública iria disseminar como o “*A Menina do Narizinho Arrebitado*” de Monteiro Lobato eram livros-protesto, livros-bandeira que revolucionariam “os arraiais das letras escolares, perseguindo o micróbio da literatura maneirosa e fingida – muito boa para formar poetacos, porem duvidosa para homens”.[[379]](#footnote-379) E terminava corroborando que na brasileira se requeriam muitas e viris energias, por isso era preciso um programa de leitura infantil, especial, acabado e adequado ao meio e ao tempo.[[380]](#footnote-380)

Não foram poucos os pedidos de Lobato a Rangel para traduzir contos literários infantis e o mesmo logo procurou cultivar o público infantil. Mas, os primeiros indícios de uma intenção em engendrar uma atividade literária com vistas às crianças podem ser encontrados no ano de 1916, em correspondência a Godofredo Rangel. Observava Lobato que era impressionante ver como seus filhos guardavam na memória e depois contavam aos amigos as fábulas contadas por sua esposa. O que não contavam as crianças eram estarem em contato com a moralidade a partir das fábulas. Segundo ele, a moralidade agia no subconsciente para ir se revelando em fase mais tardia. Por isso, Lobato se colocou a vestir as velhas fabulas infantis de Esopo e La Fontaine com as características nacionais, mexendo na estrutura e moralidade das histórias.[[381]](#footnote-381)

Ora, um fabulário nosso, com bichos daqui em vez de exóticos, se for feito com arte e talento dará coisa preciosa. As fábulas em português que conheço em geral traduções de La Fontaine, são pequenas moitas de amora-do-mato-espinhentas e impenetráveis. Que é que as nossas crianças podem ler? Não vejo nada. Fábulas assim seriam um começo da literatura que nos falta. Como tenho um certo jeito de impingir gato por lebre, isto é, habilidade por talento, ando com a ideia de iniciar a coisa. É de tal pobreza e tão besta a nossa literatura infantil, que nada acho para a iniciação de meus filhos. Mais tarde só poderei dar-lhes o *Coração* de Amicis – um livro tendente a formar italianinhos...[[382]](#footnote-382)

Contava ele a Rangel dois anos mais tarde que tivera uma ideia de fazer um livro para o público escolar que andava sem repertório de leitura, revisitando os versos de João Köpke para buscar inspiração. “Tomei de La Fontaine o enredo e vesti-o a minha moda, ao sabor do meu capricho é o melhor dos figurinos”.[[383]](#footnote-383) E pedia a Rangel, professor em Minas Gerais, para testar seu livrinho “*Narizinho Arrebitado*” com os alunos. “Mando-te o *Narizinho* escolar. Quero tua impressão de professor acostumado a lidar com crianças. Experimente nalgumas, a ver se se interessam. Só procuro isso: que interesse às crianças”.[[384]](#footnote-384) Assim, em 1920, saiu pela editora *Monteiro Lobato & Cia* um belo volume de 43 páginas, cartonado, em formato 30x20cm e com inúmeras ilustrações coloridas de Voltolino: A Menina do Narizinho Arrebitado vinha classificado como “Livro de Figuras”.[[385]](#footnote-385)

Na seção *Bibliografia* da *RB*, Brenno Ferraz estabeleceu uma crítica sobre o pequeno livro “*Narizinho Arrebitado*” de Lobato. No texto, Ferraz definiu a obra como original, completa e bem-acabada. Sinalizava na apreciação como o livro estava em desacordo com as tradicionais normas didáticas da educação, mas era esse o grande trunfo, fazer o leitor se encantar em um universo percorrido por eles mesmos. Através de bichos que eram príncipes e princesas a história falava a imaginação promovendo o interesse da criança, desenvolvendo sua personalidade e a liberdade. O livro seria, profeciava Ferraz, um marco na educação das escolas paulistas.[[386]](#footnote-386) E não aconteceu diferente, o crítico acertou todos prognósticos, o livro foi um sucesso entre o público infantil. Devido ao grande sucesso Lobato relançou-o no ano seguinte em formato 18x13cm, em brochura e com as ilustrações de Voltolino reduzidas em preto e branco: Narizinho Arrebitado – 2º Livro de Leitura Para Uso das Escolas Primárias. Da fabulosa tiragem de 50.500 exemplares, 50.000 foram logo adquiridos pelo governo paulista, para distribuição nas escolas públicas.[[387]](#footnote-387) O sucesso da obra se deu pelo fato de Lobato construir em suas histórias um mundo maravilhoso - marca de sua literatura infantil - atrelado a um modelo de sistema familiar afetivo, fundindo o real e o maravilhoso em uma única realidade, as crianças e pais se encantavam com o tipo de leitura.

**Capítulo 3: De articulador a pedagogo - a ciência de Lobato e os caminhos da escola ativa**

Em 1940, Lenyra Camargo Fraccaroli, bibliotecária chefe da Biblioteca Infantil do Departamento Municipal de Cultura de São Paulo, atual Biblioteca Monteiro Lobato, assinou um artigo na *Revista do Arquivo Municipal* a pedido da Associação Paulista de bibliotecários da capital paulista. No texto procurou reafirmar a finalidade da educação e o papel das bibliotecas nessa missão:

Se, a função da escola, é formar na criança o hábito de pensar, oferecendo-lhe oportunidade de construir os seus moldes de comportamento adaptáveis ao arcabouço social em mutações constantes, a biblioteca, torna-se complemento indispensável das salas escolares, abrindo, a criança, as largas estradas que poderão conduzi-la ao conhecimento das realidades sociais.[[388]](#footnote-388)

Para a autora do artigo, uma biblioteca possuía uma função social, moral e intelectual e, deveria servir como um instrumento auxiliar na instrução primária. No texto, a bibliotecária utiliza como parâmetro os Estados Unidos da América, que possuía uma prática escolar onde a responsabilidade do ensino era tanto das escolas quanto das bibliotecas de forma equânime. Defendia que, a exemplo das inúmeras bibliotecas localizadas em várias cidades dos EUA que prestavam serviços à educação infantil, uma biblioteca deveria ser a universidade do povo e local onde as crianças se sentissem acolhidas.[[389]](#footnote-389)

Ainda no artigo, Fraccaroli observava que a Biblioteca Infantil do Departamento Municipal de Cultura de São Paulo informava dados de posse de 3000 volumes e a frequência de 6.900 crianças vindas de diversos bairros da capital. Através de uma pesquisa de Hena Hallier sobre as condições econômicas das crianças que frequentavam a biblioteca chegou-se aos dados de que 35% das crianças eram de baixa renda e os pais eram operários, 39% das crianças eram de média renda, os pais eram profissionais liberais e 26% de classes altas. O perfil etário das crianças estava entre 6 a 15 anos de idade e em anos como 1939 atingiu um público leitor de 48.621 crianças com 50.267 livros emprestados.[[390]](#footnote-390) Destacando os inquéritos mensais feitos pela instituição para averiguar os autores preferidos dos leitores, a autora expõe que naquele período investigado venciam há 3 anos entre os escritores preferidos das crianças Karl May, Walt Disney e Monteiro Lobato.[[391]](#footnote-391) Entre os destaques fornecidos por Fraccaroli interessa-nos particularmente duas informações: o fato de Lobato ser o único autor nacional mais lido pelas crianças e o perfil social desse leitor. Ora, se como dito anteriormente pela bibliotecária, a educação do caráter era em grande parte uma questão de exemplos e esses provinham dos bons modelos, identificamos Lobato como um autor elencado nesse processo educacional e que possuía preponderância junto as classes baixas e médias da população - grupos sociais alvo de suas campanhas de reforma social. Nesse sentido, ao constatar a relevância da literatura lobatiana durante o processo formativo de seus leitores, cabe investigarmos como a natureza científica e eugênica presente nas suas obras dialogava com um projeto reformador educacional com vistas ao progresso social.

**3.1 Miss Jane ou Lobato? As chaves para as lições de eugenia**

Nos últimos anos da década de 1920 é possível localizar Lobato em relevantes proposições sobre a educação. Mesmo não se tratando de um livro infantil é necessário pontuar as assertivas da única obra adulta de Monteiro Lobato, pois ela dialoga com as teses alocadas nos livros infantis. O diálogo enfeixado no livro “*O Presidente Negro*” (1928),[[392]](#footnote-392) comumente é entendido como um verdadeiro manual eugênico, mas lido em sintonia com os movimentos educacionais da época nos quais o autor estava envolvido, como vimos anteriormente, podemos levar a discussão um pouco adiante e perceber um didatismo racial e eugênico em íntimo diálogo com a noção de educação científica propagada pelas instituições e revistas do período.

Os autores Azevedo, Camargos e Sacchetta mostram que o texto originalmente com o título de “*O Choque das Raças ou O Presidente Negro*”, foi publicado em vinte partes no jornal *A Manhã,* entre setembro e outubro de 1926. No ano posterior, dedicado a Artur Neiva e Coelho Neto, o folhetim foi lançado em formato de livro pela Editora Nacional com uma tiragem de 16.000 exemplares, sendo reeditado em 1945 pela Editora Brasiliense.[[393]](#footnote-393) Em carta a Godofredo Rangel encontramos Lobato, residente no Rio de Janeiro, excitado com a ideia da gestação do seu primeiro romance.

Sabe o que ando gestando? Uma ideia mãe! Um romance americano, isto é, editável nos Estados Unidos. Já comecei e caminha depressa. Meio á Wells, com visão do futuro. O *clou* será o choque da raça negra com a branca, quando a primeira, cujo índice de proliferação é maior, alcançar a branca e bate-la nas urnas, elegendo um presidente preto! (...). Já tenho um bom tradutor, o Stuart, e em New York um agente que se entusiasmou com o plano e tem boa porcentagem no negócio. Imagine se me sai um *best seller*! Um milhão de exemplares...[[394]](#footnote-394)

No ano seguinte, após a publicação do livro no Brasil, Lobato conseguiu o posto de Adido Cultural do Brasil nos Estados Unidos e alimentou a ideia, que como se percebe na epístola já se fazia presente no momento inicial de gestação do livro, de publicar a obra em terras estrangeiras, almejando aumentar seu prestígio como escritor e editor-gráfico. Nas cartas a Rangel revela-se os projetos futuros com o livro:

(...) Estou a fazer a bagagem. A 27 de abril sigo de mudança para os Estados Unidos, para onde fui nomeado Adido Comercial. Verei se lanço lá a edição inglesa do Choque das Raças e estudarei a hipótese do transplante da nossa segunda empresa editora. Se for possível, chamar-se-á *Tupy Publishing Co.* e há de crescer mais que a Ford, fazendo a todos milionários - editores e editados.[[395]](#footnote-395)

Mas qual a história que fazia com que Lobato apostasse suas fichas no deslanche do seu romance? Assumindo a posição de narrador, Lobato conta a história de um conflito racial entre brancos e negros no ano de 2228, nos Estados Unidos da América, em que resultaria na extinção da raça negra. O enredo que se passa nos anos 1920 começa com o personagem Ayrton Lobo sofrendo um acidente de automóvel em Nova Friburgo, Rio de Janeiro. Salvo por um senil cientista chamado de professor Benson, que vivia em um pequeno castelo no alto de um morro nas imediações, é acolhido na residência do bondoso senhor. Ayrton, após se dar conta do que lhe ocorrera, com medo do regresso e da vergonha por ter perdido o seu carro, implora ajuda ao professor e se oferece como criado. O professor, entretanto, alegando já possuir número suficiente de empregados, acolhe-o em sua casa como um amigo, um confidente, sob a condição imposta por Benson de manter em segredo tudo que ouvisse e observasse na residência. Com o cientista Benson morava sua filha Miss Jane, moça que dedicava sua vida ao pai e aos estudos científicos desenvolvidos pelo velho cientista desde sua juventude. Durante a convivência com esses personagens, Ayrton recebe lições por meio de debates e instrumentos como o “porviroscópio”, espécie de máquina dotada de um globo de cristal que possibilitava enxergar o futuro. As aulas e discussões, que se passavam nos gabinetes de Benson no Brasil em meados dos anos 1920, tematizavam os conflitos sociais do continente americano do futuro, por isso, o livro possui duas ambientações: Brasil e EUA. Por meio do porviroscópio, o enredo se concentra mais no ano 2228, quando se revela aos personagens a corrida à Casa Branca para a eleição do 88º presidente dos EUA. Nesse pleito a população estadunidense se encontrava dividida entre Kerlog, presidente branco e disposto à reeleição, e o candidato negro Jim Roy. Chegada a época das urnas Jim Roy vence sendo eleito o primeiro presidente negro da comunidade americana. Contudo, correligionários da Convenção Branca realizam uma manobra científico-tecnológica para reverter a derrota. Um produto desencarapinhante carregado de propriedade capaz de esterilizar os negros é distribuído entre a população e o desfecho se dá com a supressão da raça negra, e o presidente branco retomando seu posto.

É sintomático a forma deliberadamente didática como Lobato constrói o romance, havendo nele uma estrutura narrativa que ao passo que apresenta personagens vai inserindo-os em verdadeiras aulas teóricas e práticas de ciências ministradas por Benson e Miss Jane. Com as explicações dadas ao personagem Ayrton, ocorrem postulações acerca de temas sociais como economia, política, gênero e raça, sem dúvida tais conversas se tornam para o personagem e os leitores verdadeiros ensinamentos colocados na trama de maneira elucidativa pelo escritor. Mesmo se tratando de uma distopia, “*O Presidente Negro*” é uma obra que vai ao encontro do interesse de Lobato em legitimar a Eugenia que propiciaria através da ciência e educação (vista nos ensinamentos dados ao personagem Ayrton Lobo) melhoramentos sociais.

O princípio da Eficiência resolvera todos os problemas materiais dos americanos, como o eugenismo resolvera todos os seus problemas morais. Na operosidade e uniformidade do tipo, aquele povo lembrava a colmeia das abelhas. Quase não havia distinguir um indivíduo de outro, pois tomar um homem ao acaso era ter nas mãos um admirável tipo de ariano pele avermelhado. As mulheres não mais evocavam fisicamente as suas avós (...) verdadeira coleção de monstruosidades anatômicas. (...) o cego ficou para trás. Cegueira, mudez, surdez, estupidez, tudo isso não passava de reminiscências de um tempo de que os homens sorriam com piedade. (...) o característico mais frisante dessa época, todavia, estava na organização do trabalho. Todos produziam.[[396]](#footnote-396)

Há, portanto, um cientificismo exaltado na obra e a questão racial, que pontua os projetos engendrados por Lobato e intelectuais da educação. Igualmente, o papel de educar para conscientizar foi levado a sério no enredo sendo praticamente boa parte do livro composto de conversas que podem ser classificadas como lições sobre ciência e Eugenia dadas ao leitor, remetendo as propostas de aulas onde o aluno é colocado no centro e levado a partir de sua experiência a concatenar sobre a matéria ensinada.

As caracterizações dos personagens também mostram com clareza didática ao leitor alguns dos perfis sociais daquele período. Benson era filho de um mineralogista norte-americano que viera para o Brasil ainda na primeira metade do século XIX para estudar a composição de uma zona aurífera. Quando jovem estudou na Europa e com a morte do pai retornou ao Brasil para assumir os bens herdados. Após o evento passou a dedicar todo o seu tempo aos estudos científicos e aos seus inventos. Benson era um exemplar do burguês atento aos prognósticos científicos sobre o futuro da sociedade moderna conduzida pelas massas. Outra particularidade importante era que as impressões dadas ao leitor sobre o personagem do professor são construções subjetivas feitas pelo personagem-narrador do livro, Ayrton Lobo, que era um rapaz jovem, comum e não tão escolarizado. Com isso, estabelece-se uma relação entre duas caracterizações que são a do homem letrado e dedicado à ciência em oposição ao homem leigo e carente da boa instrução.

Nesse retrato biográfico o professor é revelado como o detentor do saber científico, da eloquência e do dom da simplicidade, ou seja, possuía inatas e superiores capacidades. Ora, pelos olhos de Ayrton era possível haver um cientista que diferisse dos arrogantes doutores produzidos pelas academias que, segundo ele, só funcionavam a fabricar levas e mais levas de bacharéis inúteis à sociedade. Em reminiscências, o jovem rapaz põe-se a lembrar do velho cientista Benson e declara:

(...) se me ponho a analisar esse período da minha vida tenho a sensação de que convivi com um deus humanizado. O professor Benson falava das suas invenções com tanta simplicidade e me tratava tão familiarmente que jamais me senti tolhido em sua presença como me sentia, por exemplo, na do senhor Pato, o sócio comendador lá da firma. Sempre que cruzava com o comendador eu tremia, tanto se impunha aos subalternos aquela formidável massa de banhas vestida de fraque, com anel de grande pedra no dedo e uma corrente de relógio toda berloques que nos esmaga a humildade sob arrogância e o peso do ouro maciço.[[397]](#footnote-397)

Os senhores Sá e Pato eram os donos da firma onde trabalhava Ayrton antes de seu acidente, e até conhecer o professor Benson acreditava que os dois eram os mais puros exemplos de sofisticação e inteligência. Contudo, passado o tempo de limitações, todo o campo conceitual científico mostrado pelo professor possibilitou a Ayrton visualizar que os doutores “de meia pataca” não serviam nem para o comércio, uma vez que, à moda brasileira, viviam do que fora aprendido na Academia, a reproduzir atrasos e inverdades, “dois tagarelas”. Assim, os códigos gestuais, as vestimentas e os títulos funcionavam como meios de impor hierarquias, remetendo a um passado Monárquico tido como símbolo do atraso do país. Ayrton via na persona do comendador da firma o indivíduo a usar o fraque de cauda bipartida a fim de impressionar imaginações, estabelecer categorias e amedrontar os despossuídos, enquanto que no professor Benson, o homem possuidor dos saberes da ciência, portanto um “deus humanizado”, suas roupas tinham a única função de vesti-lo para proteger-lhe das variações climatológicas.[[398]](#footnote-398)

Ainda sobre o professor, impressionava-se Ayrton com a capacidade comunicativa e limpa que o doutor Benson demonstrava, constatava o rapaz: “o professor fala com tal simplicidade e clareza que nem parece um sábio”.[[399]](#footnote-399) Nota-se que a clareza e objetividade eram os pilares da concepção da boa didática pregada pelos intelectuais reformistas da educação, eram essas as principais qualidades que o professor deveria possuir. Tais competências eram atributos *sine qua non* para uma mediação de excelência nos quadros da escola moderna e ativa. Equitativamente, os pronomes de tratamento designados ao professor, que muitas vezes também era chamado de “sábio” e “doutor”, esclarecem a relação apostólica que Ayrton desenvolve com o professor Benson, sendo essa relação marcada por uma hierarquia reconhecida e confortável para ambas as partes.

Ayrton Lobo, que nada mais era do que um trabalhador como qualquer outro das grandes cidades como o Rio de Janeiro e São Paulo dos anos 1920, trabalhava duramente e sonhava mais alto que seu soldo. Na firma de cobranças Sá, Pato & Cia cumpria a função de recebedor de pagamentos, função essa que acabou por ajudá-lo a moldar seu caráter por sempre estar em contato com o universo público urbano, de onde colhia impressões e opiniões diversas.

(...) o mundo para mim não passava de uma rua a dar uma porção de voltas em torno da TERRA. Ora, na rua eu via a humanidade dividida em duas castas, *pedestres* e *rodantes*, como batizei aos homens comuns e aos que circulavam sobre quatro pneus. O pedestre, casta em que nasci e que vivi até os 26 anos, era um ser inquieto, de pouco rendimento, forçado a gastar a sola das botinas, a suar em bicas nos dias quentes, a molhar-se nos dias de chuva e a operar prodígios para não ser amarrotado pelo orgulhoso e impassível rodante, o homem superior que não anda, mas desliza veloz. Quantas vezes não parei nas calçadas para gozar o espetáculo do formigamento dos meus irmãos pedestres, a abrirem alas inquietas a Cadillac arrogante que por eles se metia, a reluzir esmaltes e metais! O ronco de porco do Klaxon pareci-me dizer: - “Arreda, canalha![[400]](#footnote-400)

Vejamos, como foi bem apreendido pelo historiador Nicolau Sevcenko, os aspectos do processo de crescimento do Rio de Janeiro e metropolização de São Paulo aconteceram em um contexto de mudanças que se fundiram no paradigma tecnológico moderno. Assim sendo, um dos símbolos desse tempo foi o automobilismo. Os carros, as máquinas que viraram objetos de desejos e demonstração de status social, carregavam consigo os frêmitos dos novos tempos. Ícones do moderno, tais máquinas eram desfiladas pelas elites norte-americanas nas 500 milhas de Indianapolis e em São Paulo nos badalados encontros do Automóvel Clube (especifica-se o caso de São Paulo por Lobato ser um intelectual paulista, habitante da capital e mesmo morando por um breve período no Rio de Janeiro defendia um projeto político de identidade paulista para o país). As condições de compra, importação e manutenção fizeram do automóvel um objeto de luxo destinado a poucos. Mesmo de pouca valia nas ruas sem calçamentos e estreitas da capital paulista, o bem de consumo atingiu, graças a incorporação dos serviços de táxis urbanos, grande crescente ao longo dos anos 1920. O automóvel impôs uma sofisticação de poder mesmo nas mãos dos choferes e empregados de companhias e as relações de intolerância ao pedestre eram verdadeiras catarses em um período de recente passado escravista. Dessa maneira, a associação de poder com estigmas de brutalidade era explicada.[[401]](#footnote-401)

A mentalidade provinciana de Ayrton também era denunciada no espanto demonstrado pelo personagem ao se deparar com os instrumentos científicos dos laboratórios do professor Benson. A estupefação era tanta que logo o rapaz tentou encontrar uma explicação para aquilo, mas a única associação que seu cérebro foi capaz de fazer fora de um exemplar do romance de Júlio Verne, “*Vinte mil léguas submarinas”* (1870). O livrinho foi lido por Ayrton enquanto criança e aquele gabinete misterioso o transportou às gravuras contidas no livro que ilustravam os aposentos do capitão Nemo. Disse ele: “Lembrei-me também do professor Aronnax e senti-me na sua posição ao ver-se prisioneiro no *Nautilus*”.[[402]](#footnote-402) Tais equipamentos e máquinas colocados como objetos cenográficos à disposição do leitor são inspirações, mais uma vez, na sua própria realidade, pois, ainda conforme Sevcenko, foi na Revolução Científico-Tecnológica que o salto da economia mecanizada em relação a Revolução Industrial de 1780, resultou grandes descobertas científicas e novos processos produtivos favorecendo a ampliação dos campos energéticos, industrial, químicos, metalúrgicos, da microbiologia, bacteriologia e bioquímica, medicina, farmacologia, higiene e expectativa de vida.[[403]](#footnote-403) Então, adventos como o automóvel e os novos recursos metodológicos de estudo, discutidos acima, são fruto dessa ruptura científico-tecnológica, onde a ciência atestou legitimidade a todos esses domínios sociais.

Em consequência, esses inventos revelam dois fatos interessantes: a inferioridade de Ayrton sendo um homem despossuído de instrução, entenda-se aqui a população na maior parte, e a superioridade da ciência a ditar novas condutas e a facilitar a vida do homem. Inclusive, sobre a inventividade da época, Lobato realiza prognósticos tecnológicos com base no cenário de mudanças mundiais, principalmente o estadunidense. Diz Lobato no livro que na sociedade retratada por ele no ano 2228 o rádio transporte seria o eixo das relações entre os humanos, tudo seria feito à distância, desde o expediente de trabalho ao ato de comprar um simples cigarro. Ao chegar em Nova York, em 1928, o escritor se impressiona com a forma de organização social estadunidense e diz em carta a Rangel como estava surpreso com tudo aquilo:

(...) o rush desse país rumo ao futuro é um fenômeno, Rangel! Quando escrevi *O Choque*, pus entre as maravilhas do futuro a televisão. Pois já é realidade. O Times de hoje anuncia que a estação WCFW vai inaugurar comercialmente a irradiação de imagens. O sonho que localizei em séculos futuros encontro realizado aqui.[[404]](#footnote-404)

Ficando mais uma vez visível a relação entre o real e o ficcional no romance lobatiano, onde o autor se baseou em prognósticos dos inventos da época. Sobre Ayrton, a visão do professor Benson releva o segundo fato: “- O senhor Ayrton, pelo que vejo e adivinho, é um inocente (...). Chamo inocente ao homem comum, de educação mediana e pouco penetrado nos segredos da natureza. Empregado no comércio: quer dizer, que não teve estudos”.[[405]](#footnote-405) Após isso, Ayrton confessa apenas possuir os estudos ginasiais. Ayrton pode ser pensado como a história de gente miúda que configuram parte da história das mudanças sociais e, porque não também, de agentes no processo científico do novo século. Por exemplo, a identidade a ser formada diante da rudeza do povo sem cultura é expressa com os estranhamentos de Ayrton a reconhecer sua inferioridade diante da autoridade científica de Benson e Miss Jane.

Provocado pela ciência, a aferição do personagem diante do arsenal científico do cientista confirma o seu valor: “Quanta máquina esquisita, tubos de cristal, ampolas, pilhas elétricas, bobinas, dínamos – extravagâncias de sábio! Eu conhecia várias oficinas mecânicas, mas nelas nunca me tonteava”.[[406]](#footnote-406) Para além do estranhamento essa instrumentação aponta, através dos inventos e maquinários do gabinete, uma sinalização acerca da constituição desses. Os gabinetes de Benson, templos sagrados dedicados ao estudo da raça, gênero e política, eram justamente a transposição sutil da lógica do Gabinete de Psicologia e Antropologia Pedagógica, anexo a Escola Normal Secundária de São Paulo. Carvalho nos possibilita compreender que a tentativa de fazer a escola acompanhar o movimento científico da época através da instalação do já citado Gabinete de Psicologia e Antropologia por Ugo Pizzoli, em 1914, no Laboratório de Psicologia Experimental, produziu impactos simbólicos. Os aparelhos trazidos por Pizzoli e necessários para a instalação do Gabinete, como as máquinas de medição e a Carteira Biográfica Escolar ofertadas ao governo do estado de São Paulo,[[407]](#footnote-407) foram estandartes desse dispositivo competente ao estudo do melhoramento racial através da educação. Logo, atesta-se que Monteiro Lobato concebeu o personagem Ayrton de acordo com a lógica dos estudos pedagógicos amparados na ciência, precisamente pela Antropologia e pela Psicologia, que defendiam a tônica da separação entre a criança normal e a anormal.

Observa-se que mesmo Ayrton com sua pouca instrução, cérebro hermético e proveniente do povo, aos poucos, por meio das lições científicas de Benson e Miss Jane, vai tomando consciência sobre as ordens sociais. A expressividade do personagem de Miss Jane, filha do professor Benson, também é de grande importância no processo das lições ministradas a Ayrton. Branca, de olhos azuis, esbelta e de elegante porte, Ayrton sempre ficava perturbado com a altiva beleza da moça. Gaguejava, tropeçava num pé de cadeira, ficava vexado, a imagem de criatura superdotada física e intelectualmente de Miss Jane, provava para o rapaz que ele “estava diante de uma criatura finamente educada e generosa”.[[408]](#footnote-408) Quem melhor que uma senhorita eugenicamente perfeita poderia levar adiante a narrativa e concluir as lições iniciadas por Benson? Provavelmente nenhuma outra, principalmente pelo poder de atração que essa exercia em Ayrton, que a idolatrava, a via como um “misto de Afrodite e Minerva”,[[409]](#footnote-409) e encantava-se com sua beleza e sabedoria. Companheira de Benson nas análises dos cortes anatômicos do futuro a cientista possuía a frieza de um sábio, vivendo a formular hipóteses a partir das verificações experimentais no gabinete do seu pai.[[410]](#footnote-410) Assim era uma mulher virtuosa, adequada fisicamente e moralmente.

As figuras do professor Benson e Miss Jane seguramente são entendidas como mediadoras da ciência libertadora, exemplos em postura de estudo e didática na forma como passavam os ensinamentos a Ayrton nas aulas informais e ativas. As lições eram ministradas em forma de conversas, inicialmente feitas pelo professor Benson e aos poucos, por iniciativa do próprio, dividiu a direção dos diálogos com Miss Jane.

- O senhor Ayrton – interveio o professor – vai ficar aqui conosco. Tem muito que ouvir e aprender. Vou revelar-lhe os segredos da natureza, e tu Jane, lhe revelarás a poesia. Estes homens da cidade têm a visão muito restrita; o mundo para eles se resume na rua, nas casas marginais e no torvelinho humano.[[411]](#footnote-411)

Assim, a intuito de reformar e remodelar a educação do rapaz fica manifesta nas intenções dos personagens que a cada lição ganhava um lume de razão. Após o falecimento de Benson, Miss Jane se encarregou de assumir as rodadas de colóquios e observações com Ayrton. Ao todo, com o professor Benson foram 4 lições. Na aula inicial, a partir de uma contemplação da natureza em volta do castelo de Benson, Ayrton verifica que o mundo não se reduzia apenas a cidade e seu círculo social na firma Sá, Pato & Cia, levando Ayrton a inferências sociológicas.

Em sequência, ocorreu um segundo encontro após um almoço onde Benson introduziu Ayrton nas questões dos seus estudos. Foram exibidos os equipamentos de pesquisa utilizados, dadas as explicações sobre a vibração atômica do momento, sobre o fator Interferente e movimento consciente, todos métodos e processos do estudo de Benson realizados a mais de 30 anos e que viabilizavam o estudo dos cortes anatômicos do futuro. Após toda uma explicação que custou a Ayrton paciência e concentração para acompanhar a linha de raciocínio de Benson, o professor passou a avaliar aprendizagem do pupilo. Diante desse quadro, Benson se anima com o progresso feito por Ayrton e declara: “– Meus parabéns! Vejo que o senhor Ayrton é muito mais inteligente do que a princípio supus”.[[412]](#footnote-412)

Miss Jane, presente no momento da avaliação, interpela Ayrton e reforça com o diálogo a eficácia dos métodos de ensino de Benson: “Tem aprendido muita coisa, senhor Ayrton? – Mais que em toda minha vida, Miss Jane, e começo a bendizer o acaso que me fez vítima de um desastre”.[[413]](#footnote-413) O aspecto relevante da forma como Benson ensinava era que esse associava as suas explicações à possibilidade de Ayrton (aluno) ir acompanhando por exemplos práticos nos seus gabinetes a partir da materialização do que era aprendido. Ayrton então tinha a possibilidade de manipular o tema estudado, lançar questionamentos próprios e ir gradualmente atingindo estágios mais altos de aprendizagem. Um momento de dúvida de Ayrton deixa isso explícito:

O professor Benson adivinhou a minha indecisão e esmagou-a como quem esmaga uma pulga. – Sabe o que é isto! – perguntou-me uma coisinha de minúsculas dimensões. – Uma semente. – respondi. – E que é uma semente? Uma predeterminação. Aqui dentro está predeterminada uma árvore de colossais dimensões que se chama jequitibá.[[414]](#footnote-414)

Destarte, tal modo de ensino era algo consciente, Benson fazia questão de atentar para o modo de aprendizagem de Ayrton e ir dosando o conteúdo das aulas participando o aluno a possibilidade de protagonizar a construção do que era estudado. A terceira lição, após um café, sobre predeterminação, mostrou o funcionamento dos aparelhos em um novo laboratório, já que, uma vez que os estudos iam se dando em progressão o laboratório mudava. Além do gabinete que causara tamanho êxtase em Ayrton, haviam salas e pavilhões de laboratórios, desse modo, a preocupação com o método é reiterado a todo momento no livro.

A partir da quarta lição Miss Jane coordena as parolas e é nelas que o teor eugênico das lições fica mais explícito. Os encontros acontecem mediante a um trato feito por Ayrton e Jane, tendo Benson destruído todo material de estudo sobre sua teoria científica antes de morrer, após as revelações detalhadas de Miss Jane sobre o choque das raças da América do ano 2228, teria o jovem que escrever um romance. Tais projeções do futuro ditadas por Miss Jane tinham sido retiradas de imagens produzidas pelo porviroscópio, aparelho coletor da onda “Z” que possibilitava através de um globo de cristal uma projeção de cinema que reproduzia com exatidão os momentos da vida futura (o por vir). Trato feito, os encontros foram acontecendo nas manhãs de domingo. Já na primeira lição de Miss Jane encontramos a defesa dos EUA como padrão de desenvolvimento em virtude da sua composição racial. É importante salientar que Miss Jane pode ser considerada como o espectro de fala de Lobato na obra, possibilitando vazão às ideias do autor acerca do quadro social daquele período.

Jane pergunta a Ayrton o que ele achava do povo norte-americano. Baseado em impressões alheias, como a retirada de uma conversa dos senhores Sá e Pato, Ayrton lança a emprestada súmula: “Povo sem ideais, o mais materialão da terra. A gente do *biggest*...”.[[415]](#footnote-415) Jane se surpreende com tamanha inexatidão de fala e protesta afirmando que aquela frase não poderia ser de Ayrton, pois soava a frase feita e sem exame. Objetivando convencer Ayrton da grandiosidade do povo americano a jovem cientista arrola argumentos.

A um povo que tenta romper com o álcool acha sem ideias? Poderá haver maior idealismo que o sacrifício de formidáveis interesses materiais do presente em vista de benefícios que só as gerações futuras poderão recolher? Se o senhor Ayrton observar um pouco a psique americana verá, ao contrário, que é o único povo idealista que floresce hoje no mundo. Único, vê? Apenas se dá o seguinte: o idealismo americano não é o idealismo latino que recebemos com o sangue. Possuem-no de forma específica, próprio, e de implantação impossível em povos não dotados do mesmo caráter racial. Possuem o idealismo orgânico. Nós temos o utópico.[[416]](#footnote-416)

Vemos aqui a pretensa defesa do ideias e bandeiras norte-americanas como as campanhas contra o alcoolismo. O álcool, como mostra Habib, era um dos fatores das degenerescências segundo os eugenistas, que moviam campanhas durante a década de 1920, por acreditarem que os efeitos do uso da substância eram prejudiciais ao corpo, à mente, e a capacidade de trabalho.[[417]](#footnote-417) Fator negativo tinham os latinos, por isso, deveria ser deixado de lado uma vez que se tinha o exemplo do idealismo orgânico estadunidense. As aulas de Miss Jane serviam assim como a libertação do pensamento menor de Ayrton e preso ao latinismo. Lobato, outrossim, com o intuito de autorizar a personagem diante do que ela apresentava, posiciona Ayrton para que este induzisse a ideia de que com a opinião de Miss Jane ele viu a diferença entre ter ideias próprias e lógicas, provenientes de uma “árvore bem-nascida de boa semente” para não ser “árvore de Natal”, onde todos penduravam papeis e ideais alheias. Pronunciava Ayrton: “E comecei a aprender a também ser árvore como as que crescem no campo, e a deixar-me engalhar, enfolhar e frutificar livremente por mim próprio (...) Foi com Miss Jane que aprendi a pensar”.[[418]](#footnote-418)

Se a citação anterior mostra Lobato enaltecendo o idealismo americano ninguém melhor que o empreendedor e fundador da Ford Motor Company, Henry Ford, para representar esse ideal.

- Idealista como nenhum outro povo – prosseguiu ela -, e do único idealismo verdadeiramente construtor da atualidade. Acompanhe a vida de Henry Ford, por exemplo, estude-lhe as ideias. Verá que nelas estão todas as soluções que no seu desvario de doida a Europa procura no despotismo. Por mais audacioso que nos pareça o pensamento de Henry Ford, que é ele senão o reflexo do mais elementar bom senso? Todos nós, creia, senhor Ayrton, temos conosco essas ideias, à primeira vista tão novas. No entanto, tamanha é a crosta que nos recobre o bom senso natural que Ford nos parece um messias da Ideia Nova (...) É pois o melhor tipo atual do idealista o tipo atual do idealista orgânico. Sonha, mas sonha a realidade de amanhã.[[419]](#footnote-419)

Assim, ser idealista orgânico era basear um projeto na realidade. Nota-se que a citação ao modelo fordista em “*O Presidente Negro*” não é algo único ou isolado. A defesa do progresso cientificista norte-americano é algo relevante na própria carreira intelectual de Lobato, o qual alocou ideias sobre o fordismo em algumas de suas obras e passou a publicizar as ideias de Henry Ford. De acordo com Azevedo, Camargos e Sacchetta, no período em que Lobato atuou na imprensa carioca cuidou de espalhar sua convicção no idealismo fordista. Entre os artigos lobatianos que moderaram o princípio fordista estiveram uma série de escritos elaborados para *O Jornal* em 1926 que pouco tempo depois foram reunidos e vertido para o inglês sob o título “*How Henry Ford is regarded in Brazil”* (Como Henry Ford é visto no Brasil). Em 1927, o escritor também fez a tradução de duas obras de Henry Ford pela Editora Nacional, “*Minha Vida e Minha Obra*” e “*Hoje e Amanhã*”. Simultaneamente às traduções de Henry Ford e a publicação de “*O Presidente Negro*” escreveu “*Mr. Slang e o Brasil*” (1927), em que a admiração ao ídolo americano amplia-se ainda mais com a visita ao complexo industrial da Ford em Detroit, em época de residência diplomática em Nova Iorque.[[420]](#footnote-420)

Se para Lobato a lógica de trabalho fordista era entendida como o mecanismo racional para o problema econômico, como ocupar postos de trabalho sem pessoal apto a isso? A resposta viria por meio de uma população escolarizada. Baseado no progresso cientificista norte-americano, Lobato mais uma vez discutindo em “*O Presidente Negro*” sobre o povo e quem deveria receber uma educação tecnicista, estava reiterando através de sua literatura o discurso elitista de progresso social. Assim, a fictícia história do conflito racial dos EUA e os desdobramentos da composição étnica do povo americano fornecem indícios que sintomatizam esse projeto. Tais vestígios veem por vezes nas assertivas sobre o colosso norte-americano, pontuado por Miss Jane, fruto da composição étnica da população.

E o mundo americano não podia deixar de ser assim, senhor Ayrton – continuou ela. – Note apenas: que é a América senão a feliz zona que desde o início atraiu os elementos mais eugênicos das melhores raças europeias? Onde há força vital da raça branca senão lá? Já a origem do americano entusiasma. Os primeiros colonos, quais foram eles? A do *Mayflower*, quem era ela? Homens de tal têmpera, caracteres tão shakespearianos, que entre abjurar das convicções e emigrar para o deserto, para a terra vazia e selvagem onde tudo era inospitalidade e dureza, não vacilaram um segundo. Emigrar ainda hoje vale por alto expoente de audácia, de elevação do *tônus* vital. Deixar sua terra, seu lar, seus amigos, sua língua, cortar as raízes todas que desde a infância nos prendem ao solo pátrio, haverá maior heroísmo? Quem o faz é um forte, e só com esse fato já revela um belo índice de energia. Mas emigrar para o deserto, deixar a pátria pelo desconhecido, isto é formidável![[421]](#footnote-421)

Com uma matriz racial favorável, Miss Jane argumenta que o único erro inicial cometido pelos norte-americanos em sua feliz composição foi a inserção do negro. Ayrton logo se adianta e afirma que o negro era um erro de difícil correção prática, mas, trazendo a comparação para a realidade brasileira era singular nesse tocante, pois, os brasileiros eram mais adiantados e pragmáticos que o norte-americanos. A solução adotada no Brasil faria com que em cem ou duzentos anos os negros tivessem desaparecido em função dos diversos cruzamentos com o branco. Vemos o escritor então, ponderando acerca de uma saída positiva para o problema da mestiçagem, o branqueamento, conforme postulado por Silvio Romero. Como mostramos anteriormente, Lobato que desvelava simpatias, principalmente no que concerne a posicionamentos em razão da defesa do fator da imigração, se alinhou com perspectivas informadas pela teoria do embranquecimento de Romero.

Schneider mostra que Silvio Romero defendia uma unidade cultural do país através de uma manutenção das tradições luso-brasileiras, do uso da língua portuguesa e uma política imigratória que favorecesse o embranquecimento da população. Para Romero, a imigração além de branquear inseriria no país a cultura europeia, a ética do trabalho e o espírito de poupança que geraria o acúmulo necessário ao progresso.[[422]](#footnote-422) Entretanto, a fala de Miss Jane após o argumento de Ayrton sobre o caso brasileiro evidencia uma visão pessimista sobre a questão étnica, mesmo que Lobato tenha problematizado medidas como a educação e o saneamento como saída ao mestiço brasileiro. Jane argumenta que a saída brasileira fora justamente a pior de todas, pois não resolveu o problema e acabou estragando as duas raças com a fusão, suprimindo a admirável força física e selvagem dos negros e com uma piora de caráter do branco. Dessa forma, embora, a obra também possua um interesse editorial voltado para o mercado norte-americano, percebe-se que o contato com o debate da mestiçagem da década de 1910 serviu ao escritor para sugerir ao leitor uma saída para mote racial nacional, mesmo que de forma dúbia, suspeita e desacreditada. Enquanto os EUA se mostram um espaço de eficiência e que atingiu de fato a organização ideal, o Brasil é apresentado no livro como um exemplo de insucesso, ou seja, não se tratava de especular ou prever, o autor por meio da confirmação do futuro sentenciava o fim brasileiro, um desfecho recheado de atrasos e variadas degenerescências.

Ponderando sobre as medidas a serem adotadas Miss Jane mostra o futuro do Brasil e da Europa em função de suas opções no caso do negro e da imigração sem controle. A previsões de choques raciais colhidas no porviroscópio previam, por exemplo, que no ano 3527 toda a França seria tomada pelos caracteres asiático que se sobreporiam aos brancos. Os sinais de mongolismo são explicados pela personagem: “(...) O amarelo vencerá o branco europeu por dois motivos muito simples: come menos e prolifera mais. Só se salvará da absorção o branco da América”.[[423]](#footnote-423) Curiosamente, segundo aponta Habib, no livro “*Eugenia e Medicina Social (Problemas da Vida)*” (1920) de Renato Kehl, o médico cita um eugenista francês que prevê o mesmo fim trágico a França,[[424]](#footnote-424) visualiza-se, então, um compartilhamento de ideais entre os estudiosos da causa eugênica. Além disso, a solução que se daria ao “problema” da raça nos EUA em 2228 explica o esvaziamento da Europa da etnia branca que rumaria para a América em favor de políticas eugênicas promovidas pelo país. Miss Jane argumenta que os EUA era uma espécie de Canaã americana, porque o governo americano organizou um projeto para atrair os mais bem-dotados seres do planeta para constituírem a composição étnica dos estadunidenses. Com isso, a Europa perdeu sua elite. Naquele futuro contexto seria os EUA a única comunidade a contar com os tipos mais perfeitos, belos e inteligentes, materializava-se o mito da Canaã perdida.

É nítida a busca no real de elementos que serviram de subsídios para o autor construir seu enredo. A estruturação e hierarquização da sociedade norte-americana é um exemplo disso. Como é visto pelo autor, a partir de relações sociais impostas e da manutenção de casamentos intra-étnicos, brancos e negros constituíram espaços delimitados socialmente, porém no romance o autor se apropria desses elementos para explicar sua visão. No panorama do “*Presidente Negro*”, o branco por ser um grupo superior em número aos negros aceitou a convivência pacífica com as minorias. Porém, a Eugenia fizera com que os brancos, primando pela qualidade, deixassem de se reproduzir tanto, enquanto que os negros continuaram a crescer em número. Mesmo com a criação de um Ministério da Seleção Artificial os negros superaram os brancos em quantitativamente.[[425]](#footnote-425) Inclusive, o Ministério e a política de supressão, Lei Owen, deram conta da não reprodução dos degenerados fazendo com que a sociedade alcançasse um nível eugênico alto. A lógica de casamento foi alterada em função de exames de compatibilidade e pré-nupcial. Também se esterilizou tarados, malformados mentais e todos os indivíduos que considerassem ameaça ao futuro da espécie. Nesse processo os Estados Unidos e Canadá fundiram-se formando uma nação harmônica, exceto pela derradeira luta, a do branco com o negro.

Nesse ponto há uma importante analogia a ser feita. Diwan mostra que as reflexões medico-científicas sobre os fenômenos populacionais, epidêmicos, industriais, do trabalho e pobreza, mostraram a criação de novas estratégias sobre o corpo. Essas tecnologias já utilizadas por grupos eugênicos internacionais e que chegaram ao Brasil, foram divulgados por eugenistas nacionais a partir de associações e ligas, buscando investir no corpo individual, na ingerência policial e médica na vida sexual dos indivíduos. O médico Renato Kehl (1889-1974) foi um dos estudiosos que buscava a partir desses métodos desumanizar o corpo imperfeito ou disgênico ligando-o a fealdade, anormalidade e doenças. A frente da Sociedade Eugênica de São Paulo, Kehl foi o maior propagador da Eugenia no Brasil influenciando médicos e intelectuais como Lobato a atuar em prol da “limpeza” racial brasileira. Nessa seara os caminhos da limpeza eram vários: branqueamento pelo cruzamento, controle da imigração, regulação dos casamentos, segregacionismo e esterilização.[[426]](#footnote-426) Em 1929, no livro “*Lições de Eugenia*” a máxima eugênica de Kehl foi proferida, ele afirmava que o caráter nacional do Brasil só embranqueceria a custa de muito sabão de coco ariano.[[427]](#footnote-427)

Com essas posições radicais se inclinava Lobato que inclusive tinha uma relação direta e próxima com o eugenista. Lobato e Kehl mantiveram uma longa correspondência entre 1918 a 1946, dois anos antes da morte de Lobato. Outro fato importante foi o de Lobato ter editado pela Cia. Gráfico Editora Monteiro Lobato, em 1923, o livro “*A Cura da Fealdade*” de Kehl. A admiração mútua entre os dois foi além, alinhando interesses eugênicos Kehl prefaciou o livro “*O Problema Vital*” (1919) de Lobato, e o escritor, por sua vez, prefaciou “*Bio-perspectivas*” (1938), de Kehl. Vemos que Lobato era um leitor do médico eugenista e isso se confirma nas missivas dos dois.

Renato, Tu és o pai da eugenia no Brasil e a ti devia eu dedicar meu Choque, grito de guerra pró-eugenia. Vejo que errei não te pondo lá no frontispício, mas perdoai a este estropiado amigo. (...). Precisamos lançar, vulgarizar estas ideias. A humanidade precisa de uma coisa só: póda. É como a vinha.[[428]](#footnote-428)

Assumindo uma intenção política para “*O Presidente Negro*” Lobato sinaliza a aproximação ideológica entre os amigos. Não se deve passar despercebido que entre as preocupações de Kehl estava justamente o casamento onde a fealdade seria evitada através da criação de um “exame de sanidade pré-nupcial”. Kehl também incluía em seu projeto eugênico uma reforma individual baseada na higiene corporal e educação moral priorizando as crianças.

Assim, encontramos uma simbiose entre o que Lobato escrevia no “*O Presidente Negro*” com as teses de Kehl. Tais inclinações nos argumentos de Miss Jane evidenciam o caso por meio da exposição das medidas do Ministério da Seleção Artificial e da Lei Owen. O Ministério proibiu o casamento entre os degenerados e a supressão, assim como os espartanos de crianças defeituosas ainda recém-nascidas, já o segundo cuidou em eliminar os degenerados mentalmente. Constata-se que tais ideias, não apenas fruto de uma ficção, segundo Habib, desde 1926 essas eram ideias defendidas por médicos nas ligas eugênicas estabelecidas no Brasil.[[429]](#footnote-429) Então, ratifica-se nas detecções feitas com a leitura que, a medida que Lobato perfazia a atmosfera do clima social do ano de 2228, sinalizações exemplares as questões raciais dos anos 1920 eram explanadas. Vê-se no romance do escritor, que no fatídico ano de 2228 com a alta dos índices de reprodução dos negros, o instinto de preservação dos brancos faz com que esses formulassem duas possibilidades para a questão racial.

A primeira era expatriar o negro para o Vale do Amazonas. Naquele ano o Brasil que conhecêramos não existia mais. O território tinha se dividido em duas partes, um país semelhante aos EUA ao sul-sudeste e outro tropical ao norte-nordeste.[[430]](#footnote-430) Ayrton ao ouvir isso lamenta, mas Miss Jane procura confortá-lo:

- Não vejo motivos para a sua tristeza – respondeu ela. – Acho até que a divisão do país constituiu uma solução ótima, a melhor possível, dado o erro inicial da mistura das raças. A parte quente ficou a sofrer o erro e suas consequências; mas a parte temperada salvou-se e pôde seguir o caminho certo. A sua tristeza vem da ilusão territorial. Mas reflita que a muita terra não faz a grandeza de um povo e sim a qualidade dos seus habitantes. O Brasil temperado, além disso, continuou a ser um dos grandes países do mundo em território, visto como fundia no mesmo bloco a Argentina, o Uruguai e o Paraguai.[[431]](#footnote-431)

Assim, na narrativa futurista o Brasil era totalmente inviável na sua parte mais miscigenada. A saída foi a partir do que ainda podia ser salvo etnicamente ser reagrupado em volta do Bacia do Rio Paraná, fundando a República do Paraná. Miss Jane explica a Ayrton que o processo de união ocorreu por meio da junção de interesses geográficos e econômicos, sendo os laços de sangue superados. Aliás, o caráter pouco pragmático do brasileiro era algo que só o tinha prejudicado até a separação, diferente do que aconteceria em 2228 nos EUA. Professou a jovem a Ayrton, ainda triste com o destino do Brasil: “O amor matou no Brasil a possibilidade de uma suprema expressão biológica. O ódio criou na América a glória do eugenismo humano...”[[432]](#footnote-432)

Então, a solução branca estadunidense acreditava que o Vale do Amazonas no Brasil tropical seria o local onde deveria ser despejado os negros norte-americanos. Entretanto, os negros por sua vez queriam a divisão do país em duas partes, o sul para os negros e o norte para os brancos. A questão permanecia em suspenso e paralelo a isso, Jim Roy, um negro com grandes habilidades políticas, surgiu destacando-se como um líder nato, conseguindo reunir a população negra estadunidense sob um único partido, a Associação Negra. Lobato retrata James Roy Wilde (Jim Roy) como um homem que se assemelhava a um mestiço senegalês de pele vermelha, sua cor em nada lembrava a pigmentação dos negros naquela época. A maioria dos negros com a ajuda da ciência haviam “resolvido o caso da cor de pele pela destruição do pigmento”. Tinham o cabelo carapinha, traços físicos de negros, mas a cútis totalmente branca. Surpreso e curioso Ayrton perguntou:

- Albino?

- Não albino. Esbranquiçado – um pouco desse tom duvidoso das mulatas de hoje que borram a cara de creme e pó de arroz...

- Barata descascada, sei.

- Mas nem eliminando com os recursos da ciência o característico essencial da raça deixavam os negros de ser negros na América.[[433]](#footnote-433)

Os brancos por sua vez não conseguiram perdoar a “*camouflage*” dos negros. O desfecho do conflito de raças aconteceu durante o processo eleitoral do 88º presidente dos Estados Unidos. Os partidos Democrático e Republicano fundiram-se formando um partido único, o Partido Masculino. O partido contrário era o Partido Feminino com o maior número de eleitores naquele pleito. O último reduto masculino tentava ser despojado pelas mulheres lideradas por Miss Evelyn Astor. O presidente em exercício e candidato a reeleição era o branco Kerlog. O Partido Feminino tinha uma base ideológica doutrinada por Miss Gloria Elvin, autora do livro “*Simbiose Desmascarada*” que teorizava que a mulher não era a fêmea natural do homem, pois nos primórdios o homem repudiara a fêmea natural e essa acabou sendo extinta. Daí a ideia central da tese ser o caráter da mulher dado a falseamentos naturais: “*she was false as water*”. Assim, a falsa fêmea foi domesticada milenarmente pelo homem. A candidata à presidência Miss Astor era elvinista e a indicativa vitória da candidata incomodava o Partido Masculino pela possibilidade da vitória dupla, presidência e movimento feminino.

Logo, o presidente Kerlog buscou uma aliança política com Jim Roy, já que com Miss Astor tinha desafeto. Miss Astor por sua vez, também recorreu a Jim Roy alegando a aliança ser benéfica para os dois, pois, o choque das raças só se daria caso o homem branco estivesse no poder. Sem obter uma sólida aliança com Roy, Miss Astor fica desconfiada, acreditando que ele fosse apoiar Kerlog. Posteriormente, acontece o inesperado por todos, Jim Roy se apresenta como o candidato da Associação negra. Com isso, temendo a adesão de Roy a Kerlog, Miss Astor resolve aderir a causa de Kerlog, argumentando que a disputa no momento era não favorecer que os negros chegassem ao poder.

Miss Elvin acaba discordando e acontece uma cisão entre as lideranças do Partido Feminino. Miss Astor passa a apoiar Kerlog e a se relacionar afetivamente com o presidente, desdizendo todos os seus posicionamentos sobre o movimento feminino e reconhecendo a superioridade masculina. Isso gera uma crise do movimento feminino e Miss Elvin ficou descreditada socialmente.

Foi instantânea e radical a mudança que se operou nas mulheres. Apreenderam num relance toas as consequências possíveis do golpe negro e tomaram-se de furiosa crise de sentimentalismo amoroso pelo homem branco, ser mau, opressivo, injusto, não havia dúvida, mas afinal de contas o marido milenar da mulher. Mal com ele, pior sem ele. Estava tão longe o hipotético sabino (...)[[434]](#footnote-434) A ex-sabina desprendeu-se do pescoço presidencial e gritou, voltada para as suas companheiras: - “Cerremos fileiras em torno de Kerlog! É ele o nosso líder supremo, líder da raça, e acaba de traçar o incoercível programa branco: ‘Vencer!’ Viva Kerlog!” Um hurra delirante saudou as suas palavras. – “Viva Kerlog! Viva o Homo!” O ministro da Educação Social interveio malicioso: - “Alia-se de novo então ao ‘gorila pelado’, Miss Astor?” – “Sim”, respondeu ela, mais formosa do que nunca tanto a sua fisionomia irradiava de entusiasmo. “Acabamos de fazer uma grande descoberta: o sabino de Miss Elvin não passa de um estúpido boi do mar. Viva, portanto, o velho gorila!” – “Viva! Viva!...” E a onda feminina derramou-se barulhentamente pelos corredores afora, até despejar-se pelas escadarias... Aliviado de um grande peso, Kerlog voltou-se para os ministros e repetiu o verso de Shakespeare: - “*She is false as water*...”[[435]](#footnote-435)

Assim sendo, é notável como a temática do gênero é posta na obra e o modo como é apresentada ao leitor. Mesmo em uma sociedade tão avançada como a do ano 2228, a norma geral definia que a mulher da forma mais acertada deveria ser subserviente ao homem, refletindo com isso as discussões sobre a mulher naquele período. Tal notação de Lobato no romance entrepõe entre o ficcional e o real na discussão de gênero dos gabinetes onde era corroborada a tese de que a mulher devia ser a cuidadora do lar e protegida pelos homens, eram elas os verdadeiros indivíduos preparados para a organicidade da família e, por conseguinte, da sociedade. Não menos importante, o fato do reconhecimento da superioridade de Kerlog por Miss Astor demonstra que independente da etnia, a vitória seria dada por um homem e não uma mulher. Ou seja, era a vitória do masculino sobre o feminino.

Por fim, Jim Roy vence as eleições, todavia, os perdedores do pleito eleitoral por meio da Convenção Branca de 2228, não satisfeitos com a perda presidencial elaboram um plano secreto para reverter a supremacia negra. O plano consistia em uma esterilização em massa dos negros levado adiante por meio da invenção dos raios Ômega. O inventor John Dudley, criador da cor número 8 e autor das 72 invenções, fora o inventor do método que tinha a propriedade de com apenas três aplicações, de 3 minutos cada, modificar o cabelo africano deixando-o com aspecto idêntico ao dos brancos. Contudo, por trás do alisamento encontrava-se o genocídio da etnia negra, que no afã para se livrar “do estigma de Cam” não percebera que ao alisar os cabelos perdiam a capacidade reprodutora. O secreto procedimento de esterilização em massa foi posto em prática pela *Dudley Uncurling Company,* localizada em todas as cidades do país com postos desencarapinhantes em todos os bairros.

- “Estamos no fim”, disse ele. “A ciência resolveu de fato o grave problema étnico – e que magistral solução! Em vez de expatriar o negro ou dividir o país...”

- “Desencarapinhá-lo!”, completou, piscando o olho, o ministro da Seleção.

Todos se entreolharam com certo ar de velhacaria. O da Equidade disse:

- “O binômio racial passa a monômio. Só o ariano é grande e Dudley é o seu profeta”.[[436]](#footnote-436)

Em três meses toda a população negra foi omegada e a vitória da 73ª invenção de Dudley se efetivara. Na véspera da posse de Jim Roy, o presidente negro recebe uma visita inesperado de Kerlog em que é revelada a extinção dos negros. Na manhã seguinte, Jim Roy é encontrado morto e com isso o segredo só é revelado à população messes depois, após perceberem a queda na natalidade dos negros.

Argumentos de que indivíduos dos anos 1920 jamais poderiam entender as razões e estruturação da sociedade do ano 2228 são lançados ao leitor. Entretanto, era de se esperar que um livro altamente racista e eugênico sofresse embargos em um país com uma questão étnica tão marcada e delicada como os Estados Unidos da América. O livro fracassa não encontrando sequer uma agência que se interessasse pela viabilização do texto. O original do romance foi em 1927 traduzido para o inglês, enviado à agência literária Palmer, sediada em Hollywood. Tempos depois Lobato recebeu a resposta do editor chefe William David Ball.[[437]](#footnote-437)

Infelizmente, porém, o enredo é baseado em um assunto particularmente difícil de se abordar neste país, porque ele irá, certamente, acender o tipo mais amargo de sectarismo e, por esta razão, os editores são invariavelmente avessos à ideia de apresentá-lo ao público leitor (...) Estivesse o senhor lidando com a invasão de uma nação estrangeira, ou raça, a reação seria bem diferente; mas o negro é um cidadão americano, uma parte integrante da vida nacional, e sugerir seu extermínio por meio da sabedoria e da capacidade superior da raça branca levaria a uma dimensão tão violenta no espírito dos leitores quanto faria um conflito entre dois partidos políticos, ou duas religiões, em que um extirparia o outro (...) Não considere este manuscrito, de forma alguma, como esforço desperdiçado. Mantenha-o arquivado e mais tarde, quando estiver apto a visualizar a ideia sob uma nova perspectiva, talvez seja possível que o senhor recupere muito do enredo, entrelaçando-o com algum outro problema ou temática.[[438]](#footnote-438)

E o romance não desagradara somente os agentes nova-iorquinos e hollywoodianos, o descontentamento e estranhamento entre alguns intelectuais fora similar. Em carta a Godofredo Rangel, comentando sobre a batelada da escrita do romance, feito em apenas 20 dias, Lobato conta que ao encontrar Coelho Neto comentou o processo de feitura do “*Presidente Negro*” e o escritor se “amoitou”.[[439]](#footnote-439) Ou seja, mesmo Lobato achando “canja” escrever um romance, talvez a rapidez e a falta de amadurecimento da obra tenha soterrado as suas possibilidades. Não encontrando editor o literato desabafa a Rangel:

(...) Meu romance não encontra editor. Falhou a Tupy Company. Acham-no ofensivo à dignidade americana, visto admitir que depois de tantos séculos de progresso moral possa este povo, coletivamente, combater a sangue frio o belo crime que sugeri. Errei vindo cá tão verde. Devia ter vindo no tempo em que eles linchavam os negros. Os originais estão com Isaac Goldberg, para ver se arranjo. Adeus, Tupy Company!...[[440]](#footnote-440)

Depreende-se que o escritor continuou a acreditar que o problema não estava na obra, mas sim, nos interesses editoriais, o que é explicito pela passagem da carta: “Errei vindo cá tão verde. Devia ter vindo no tempo em que eles linchavam os negros”.

Outro ponto a se considerar sobre a relação histórica da obra é o que é levantado por Azevedo, Camargos e Sacchetta. Os autores colocam que “*O Presidente Negro*” possuí um grande valor por se encaixar em um filão, que mais tarde foi consagrado por George Orwell e Aldous Huxley (respectivamente “*1984*” e “*Admirável Mundo Novo*”). Tomando H. G. Wells como inspiração, autor defensor de teses pacifistas, de quem Lobato traduziu obras como “*O Homem Invisível*”, “*História do Futuro*”, “*A Construção do Mundo*” e “*Destino da Espécie Humana*”, se alinha a Wells não só pelo tema do futurismo, mas também pelo livro ser um trabalho que “pontua-se por um senso de humor cerebral extremamente refinado (...)”.[[441]](#footnote-441)

Continuam argumentando que se em “*O Presidente Negro*” o autor defende ideais de superioridade racial em outros de sua literatura infantil ele reconhece a importância do elemento africano para a cultura brasileira como nas caracterizações de tia Nastácia e tio Barnabé, assim como reclama as violências do escravismo no conto “*Negrinha*”.[[442]](#footnote-442) Longe de querermos estabelecer medidas de valor para a literatura de Lobato é fato que reconhecer atrocidades do período escravista não significa que o escritor fosse a favor da real inclusão dos negros, considerados anormalidades, em seu grupo social. Então, o diálogo nesse ponto com os autores se mostra controverso diante das indicações dos diálogos conscientes do escritor com os eugenistas. Igualmente, reconhecer o aspecto eugênico da obra e pensamento intelectual, que também influenciou muitos outros intelectuais do período, não é uma condenação, mas sim, a constatação de que vários intelectuais defenderam e partilharam um ideário científico comum no período, colocando-os na tônica das discussões de seu tempo.

Habib ainda nos possibilita concluir que Lobato no romance levanta, inquestionavelmente, a bandeira da Eugenia como redenção social. Verdadeiramente o que fica registrado na obra é uma tentativa de popularização da teoria eugênica de Francis Galton,[[443]](#footnote-443) não sendo o livro apenas um título menor dentro do conjunto da obra de Lobato. Na obra, vemos uma ficção beirando proposições filosóficas do real e que não deixa margens para o leitor mais atento aceitar um tom apenas ficcional no livro. A profundidade do didatismo da obra e seu diálogo com a discussão educacional da época, perfazendo os caminhos de métodos de estudo como o intuitivo, dos estágios de aprendizagem, da transposição da esfera científica se materializando por meio de instrumentos nos laboratórios das escolas normais de São Paulo e na característica regenerativa do povo oferecida pela educação baseada em uma pedagogia científica, fazem dela um adendo de Lobato a educação e ao seu modo de entendê-la.

Melhor resposta a todo esse panegírico racial e eugênico criado por Lobato está impressa no questionamento de Ayrton ao professor Benson sobre a História e a relação da sociedade com o tempo. Benson sentencia:

A História é o mais belo romance anedótico que o homem vem compondo desde que aprendeu a escrever. Mas que tem com o passado a História? Toma dele fatos e personagens e vai estilizando ao sabor da imaginação artística dos historiadores. Só isso. (...) Estilização parcial (os documentos da época) feita pelos interessados, apenas. Do presente, meu caro, e do passado só podemos ter vagas sensações.[[444]](#footnote-444)

Portanto, se o presente e o passado não explicam ao certo as coisas, o futuro baseado em premissas científicas ofertava imensas possibilidades. Que mais poderia querer o leitor burguês de Lobato do que a promessa do futuro com uma sociedade que se queria “pura” e altamente científica?

**3.2 As explicativas de Mr. Slang e seu Brasil pitoresco**

Talvez Lobato não fosse um João do Rio, a fim de fazer a ironia sobre as classes urbanas brasileiras, entretanto, as sinalizações realizadas pelo autor em “*O Presidente Negro”* encontram diálogo com o conjunto de crônicas “Mr. Slang e o Brasil” (1927). Essas para além das críticas e provocações, se colocavam a favor de realizar proposições filosóficas importantes localizadas na ordem do dia.

Relacionada a lógica crítica que ampara o discurso da obra de 1928 (*O Presidente Negro*) e das páginas de “*Mister Slang e o Brasil*”, iniciadas no jornal em 1927, e publicadas em livros pós 1928, Lobato constrói o perfil de Mister Slang, inglês radicado no Brasil que tem como *hobby* avaliar os problemas do país e indicar possíveis soluções. Mister Slang é o personagem de um filósofo inglês que dialoga, nas crônicas “*Mister Slang e o Brasil: colóquios com o inglês da Tijuca”*, com o escritor Monteiro Lobato sobre diversos temas em torno das questões nacionais. O personagem possui maior número de aparições nas crônicas que levam seu nome e que foram publicadas em 1927 no periódico *O Jornal,*[[445]](#footnote-445) no qual desde 1926 assinava crônicas regulares por meio da série “*Os diálogos de Mr. Slang*”. Ainda é possível ver outra aparição do personagem no livro “*Na Antevéspera”*[[446]](#footnote-446), publicado em 1933 pela Companhia Editora Nacional e que reúne 31 artigos estampados entre 1925 e 1926 nos jornais *A Manhã* e *O Jornal,* periódicos cariocas. O impresso *O Jornal* em fase da direção de Chateaubriand obteve grande relevância, nos idos de 1926 vendia 40 mil exemplares, contava com 3 mil assinantes, e tinha exemplares distribuídos em 19 estados do território nacional,[[447]](#footnote-447) vê-se então que a crônica elaborada por Lobato circulou bastante.

O personagem John Irving Slang nasceu em 1872, natural da cidade inglesa Hull, fez seus estudos em Cambridge. Alimentado por uma insaciável fome de pitoresco passou a percorrer o mundo passando pela Índia, Nova Zelândia, Ilhas Salomão, Havaí, Sarawak e até aquele tempo narrativo aportou no Brasil onde estabeleceu residência em um dos locais mais tradicionais do Rio de Janeiro, o bairro da Tijuca. Proprietário de um lindo bangalô no Alto da Boa Vista, que ficava em meio a uma vegetação tropical composta de belos arvoredos enfolhados, digna de telas de grandes pintores naturalistas, vivia com sua criada Dolly, pobre mulher que vivia a confundir os estudos de Mr. Slang sobre o parasitismo social com o orquidismo. O ilustre inglês já passava da casa dos sessenta anos e era dotado de uma personalidade excêntrica e de humor mordaz. Misantropo, preferia sempre o contato com as coisas ao invés dos homens. Possuía meia dúzia de amigos, entre eles Lobato. O escritor, por meio de visitas frequentes a Mr. Slang, travava longas partidas de xadrez com o anfitrião e bebericavam uísque *bourbon Old Crow*, o preferido de escritores como Mark Twain e Hunter S. Thompson, nesse passatempo divagavam sobre as ditas, por Lobato, “coisas nacionais”.

Slang era correspondente do periódico americano *Scribner's Magazine* e leitor de Bernard Shaw, Wendell Holmes e Sterne, tais atribuições faziam de Slang, para Lobato, o filósofo com *wisdsom*, ou seja, enorme sagacidade, discernimento, prudência, ou o *insight* inglês que faltava no brasileiro, por isso, sua iniciativa de publicar tais conversas em *O Jornal*. É perceptível na atmosfera da crônica o recurso de se pensar um texto que evidenciasse o homem erudito (Slang) travando diálogos com o indivíduo comum (Lobato). Já de saída essa intenção chama atenção, pois, em se tratando de analisar o país o escritor recorre a uma opinião estrangeira, alegando que tais discursos providos de muito enriquecimento poderiam enternecer algum “espírito amigo da verdade” e com isso os tupiniquins se convencessem das suas absolutas tolices nacionais. Essa estratégia deixa evidente como a ideia de uma modelagem social estrangeira e seu conjunto de hábitos de civilidade seriam algo interessante para o Brasil.

Os diálogos sobre o povo são os mais elucidativos sobre a semelhança entre “*O Presidente Negro”* e “*Mr. Slang e o Brasil*”, que inclusive temporalmente são obras muito próximas, e espelham as importantes proposições filosóficas pautadas na ciência como um meio de problematizar e conferir autoridade a um projeto de tutela sobre o povo a cargo das elites. Em conversa, Lobato pergunta a Slang qual a solução para o problema da incompetência administrativa dos políticos brasileiros. Slang coloca que se os dirigentes são incompetentes, o povo que revogasse as instâncias e escolhessem outros. Lobato logo sai em defesa da população: “- Mas o nosso povo é incapaz de escolher. Não tem a cultura, nem a educação moral necessária para escolher”; ao que responde o inglês: “- Nesse caso, como vive o seu país sob a forma de governo representativo? Não acha um monstruoso contrassenso?”.[[448]](#footnote-448) Desse modo, Lobato tenta construir uma narrativa que retrate a ideia de despreparo do povo, essa lógica baseada no discurso de que a única solução para o processo de construção do país novo seria pela viabilização das elites, fica presente nas atitudes de Lobato quando Slang apresentava suas teorias. Como que consentindo por meio de expressões faciais e silenciamentos, Lobato se colocava como um leitor a formar opinião que sempre ao final dava crédito ao que era dito pelo inglês.

Em outra oportunidade ocorre um encontro inesperado nas ruas do Rio de Janeiro, Lobato se depara com Slang parado defronte a uma vitrine na Tijuca. Slang anuncia sua partida para Hong-Kong e que aquele era seu derradeiro passeio pela cidade. Alegava que estava cansado do Brasil e que quando cansava de um país logo rumava para outro. Ano anterior tinha descansado na Suécia, mas, a ordem que imperava no país matou o pitoresco e ele resolveu voltar. Apenas se retirava do Brasil porque achava que o novo governo de Washington Luís iria normalizar o país, matando o pitoresco. Há aqui uma intenção de formar opinião positiva quanto ao governo de Washington Luís, do qual o escritor inclusive fazia parte e acreditava ser aquele um momento de viabilização para as questões sociais de controle social e progresso. Ainda no encontro casual do escritor-personagem com Slang, mesmo depositando esperanças e almejando o sucesso das políticas do governo, Lobato tenta mover da cabeça de Slang a ideia da partida. Conversando sobre os populares, Lobato tenta convencer Slang de que o povo brasileiro tinha viabilidade e que não deixasse o país por isso.[[449]](#footnote-449)

Com isso, Lobato utilizou o argumento de que mesmo com todas as observações feitas pelo inglês ele jamais poderia apreender o quanto o povo brasileiro era dotado do senso da moral, sendo na verdade o inverso desses discursos exagerados dos jornais da época que tinham mania de aumentar os fatos. Dizia a Slang: “Dentro de nós há uma alma que o estrangeiro jamais compreenderá, e em matéria de honestidade, juro-lhe não ficamos a dever ao mais sardento britânico. Os nossos homens públicos são mais honestos do que os jornais dizem”.[[450]](#footnote-450) Quando estava começando a convencer Slang se depararam com dois sujeitos que conversavam em cochichos na esquina. “- Fez muito bem, dizia um. Se você não tirasse, outro tirava. Dinheiro de governo é como nota perdida na rua. Se quem passa primeiro não pega, outro pega (...)”.[[451]](#footnote-451) Slang, de forma irônica, repreende Lobato com o olhar. Mas, mesmo assim, Lobato continuou a tecer elogios e a expor que aquele evento de a pouco era uma exceção à regra. Minutos depois se deparam com 3 policias que, à paisana, discutiam na esquina sobre um caso vivenciado por eles. Diziam os investigadores:

- Ele protestou que era inocente” – dizia um – “e alegou que não tínhamos prova. O doutor delegado mandou passar-lhe a borracha e trancá-lo na geladeira. Um advogadinho aí qualquer requereu habeas corpus e o juiz pediu informação. O doutor delegado piscou o olho e oficiou que não sabia onde estava o réu. E eu ferrei-lhes duas dúzias de bolos, dos bem puxados...”[[452]](#footnote-452)

Diante de mais um olhar irônico de Slang e tentando se desfazer da vergonha Lobato defende-se:

A ralé inda não possui formação moral. Muito misturada e sem cultura. Mas num povo valem as elites, e quanto a estas não há negar que já as temos bem apuradas. Duvido que na orgulhosa Britânia haja uma nata mais bem formada que a nossa, mais ardente de patriotismo e rica de abnegação.

E fui por aí afora até a terceira esquina, onde pela terceira vez paramos. Mr. Slang ouvia-me sem nada dizer. (…) Mas de súbito vi caminhando em nossa direção um grupo de senadores, um dos quais jogava pôquer com seis cartas. Senti um calafrio percorrer-me o corpo e, antes que a palestra dos três expoentes da nossa nata política chegasse ao alcance da apurada audição de Mr. Slang, agarrei-o pelo braço e meti-o num automóvel.

- Vá para a China, Mr. Slang, vá deleitar-se com a desordem que está infernizando o ex-Celeste Império. Mas vá convencido de que a nossa elite salva-se.

Mr. Slang não sorriu. Apertou-me a mão de um modo efusivo e disse apenas:

- Não se aflija, meu amigo. Eu creio na existência de uma elite moral no Brasil. Apenas admito que está arredada da sua função orgânica, está a margem, á espera de que chamem. Uma reserva por enquanto – mas uma bela reserva, creia.

Respirei e tive ímpetos de beijar Mr. Slang.[[453]](#footnote-453)

Verificamos aqui a afirmação da ideia de que o povo brasileiro era altamente miscigenado e por isso incapaz de compor uma cultura nacional à altura dos grandes centros mundiais. Diante seu despreparo e falta de moralidade restava como saída a elite branca sobrepor aos males nacionais assumindo o direcionamento do país. Não podemos esquecer que a crônica possui uma natureza que funde o real e o ficcional, portanto, Lobato na verdade assume o papel de Slang enquanto um jornalista que pretende através do recurso cronístisco estabelecer a crítica social por meios irônicos nas falas de Slang. Levado pela natureza da crônica o leitor desavisado pode achar que Lobato realmente entende as mazelas do país de modo leve e cômico, mas na verdade existe no texto um jogo de escrita que mascara a posição do autor. Assim, o que se pretende é a formação de opinião pública e a defesa de um projeto político diante uma situação que era considerada problemática para o progresso da nação.

Vê-se, igualmente, que a materialidade defendida por Lobato permeada em desenvolvimento social, civilidade e envolta no progresso é estritamente ligada a questões da identidade. Afere-se que “a construção da identidade é tanto simbólica quanto social”[[454]](#footnote-454) sendo a luta de afirmação de diferentes identidades algo que tem causa e consequência. A identidade tomada como um discurso social, possuí local e cunho político. Podemos validar a identidade como um discurso de poder, o que ficou notório na crônica de Lobato. Notamos que partindo da concepção de que a identidade não é essencialista, mas produzida socialmente, o autor lançou mão de possibilidades de renegociar essa identidade no momento em que pensa o modelo de nação como a aprender muito com os padrões de civilidade estrangeiros.

O caráter nacional brasileiro posto em “*Mr. Slang e o Brasil*” é tido como duvidoso e dotado de uma incapacidade organizativa e, por isso, Lobato imagina sua comunidade como um local ainda a construir suas identidades. A República naquelas circunstâncias era para ele uma instituição carregada dos piores males da corrupção e da ineficiência. Suas discussões convergem com um ideário cognitivo proposto a perceber o descaso social brasileiro fruto de inúmeros problemas como a raça, a política e a indolência intelectual. As ideias na crônica cumprem a função de estabelecer críticas aos grupos liberais desarticulados pensando a formação de opinião para esse grupo e, através disso, viabilizar a mobilização social em prol da instrução do povo para que esses pudessem, mantidos sob as rédeas das elites, fazer as vezes das engrenagens do sistema. Uma definição dada logo no início das conversas com Slang sobre o Brasil e seu povo: “pobre dama nua que mora no poço”[[455]](#footnote-455), uma comunidade pobre, sem povo e afundada nos diversos problemas.

Da mesma forma, não passa despercebido a própria forma de demonstrar tais opiniões nas crônicas. A opção adotada pelo escritor foi a de colóquios, que inclusive na época de publicação no jornal era subtítulo da publicação. Então, de uma maneira informal, estilo a *la* Lobato, o autor mostrava sua técnica de convencimento pela leitura. Didática, sua forma de intervenção, carregada de intencionalidade e até certo ponto informal no aspecto formativo da educação, era um meio de fomentar a curiosidade e educar a opinião do leitor. Esse modo, inclusive, dialoga bastante com a forma em que as conversas entre os personagens de “*O Presidente Negro*” eram realizadas. Se entre Miss Jane e Ayrton as aulas se deram por meio de debates nos gabinetes científicos, com Slang através de colóquios informais conformava-se entre o saber a ser passado e a aproximação com o público comum leitor dos jornais da época.

**3.3 Uma educação de Lindbergh: Lobato e a “legitimação” da escolarização ativa**

Acompanhado de Mr. Slang, andando pelas ruas de Nova Iorque, Lobato sai da quinta avenida e chega a Biblioteca Pública adentrando a seção dos livros para as crianças. O escritor fica encantado com a organização da biblioteca, da mobília em miniatura, da enormidade de prateleiras feitas pensando as funcionalidades da criança que tinha acesso livre a estas. A infinidade de títulos do mundo todo também era algo impressionante. Estava ali, proporcionado por Slang naquela incursão ao universo infantil norte-americano, a filosofar sobre aquele cenário e condições da educação infantil. Tal cenário é apanhado em “*América*” (1932) obra de Lobato lançada pela Editora Nacional logo após o escritor regressar de Nova Iorque. O livro é uma espécie de crônica onde relatos de viagem são confundidos com aspectos ficcionais. Visitando algumas cidades dos EUA como Nova Iorque, Detroit, Filadélfia e Washington a modernidade estadunidense é analisada por Lobato e o velho conhecido personagem Mr. Slang. Um dos exercícios retóricos dos dois se debruçou sobre a questão da infância e educação.

As crianças... Creio que foi Dumas quem disse ser estranho como duns animaizinhos tão inteligentes sai o estúpido bicho que é o homem adulto. Sim, sim. Tem razão. O lindo da criança, o ultra lindo das crianças está em que são naturais. Com o crescer mete-se a educação a fazer do animalzinho natural o animalejo social. Educar vale dizer socializar, isto é, artificializar. Daí a estupidez adulta. Educação... Meio de arruinar a exceção em proveito da regra, disse Nietzsche. Meio de destruir a coisa única que dá valor: - personalidade, individualidade.[[456]](#footnote-456)

O fato do escritor criticar o hábito de póda do espírito infantil, retirando-lhes sua naturalidade, não era uma crítica que se fazia em defesa da extinção da educação como instituição reguladora do aprendizado infantil, mas uma conclusão com o intuito de provocar o repensar de que tipo de educação deveria ser ensinada.

Ainda na crônica, o escritor mostra a entrada de dois garotos que se dirigiram para uma das prateleiras da Biblioteca como se soubessem o caminho. Abriram um livro e Lobato foi espiar qual era o título. Se tratava de um livro sobre ciência infantil. O garoto maior explicava ao menor um invento e o outro a olhar a explicação. E Slang logo sentencia: “- Um futuro Lindbergh (...). É assim que eles se formam”.[[457]](#footnote-457) Isso deixa nítido o valor de uma educação formadora, onde adultos atuam sem intervenções bruscas e proporcionando a criança gerir seu próprio aprendizado. Lobato ainda continuava a achar a criança um animalzinho a ser domesticado, mas seus instintos ou intuitividade precisavam ser levados em consideração no processo de aprendizagem. Além disso, há aqui uma proposta de educação implícita, mas forte e intencional que é a do modelo de educação ativa já implantado nos EUA, modo pelo qual, segundo Lobato, se formavam grandes homens como o citado Charles Lindbergh, pioneiro da aviação estadunidense.

Pouco tempos antes do retorno ao Brasil, ainda em Nova Iorque, Lobato fala a Rangel por meio de carta do ano de 1930 sua decisão em produzir livros para as crianças. Ao que parece o fracasso do projeto adulto, as observações sobre a criança feitas em NYC e as ideias já concebidas pelo largo contato com intelectuais da questão educacional brasileira levam-no a essa decisão.

Também vou fazer mais livros infantis. As crianças sei que não mudam. São em todos os tempos e em todas as pátrias as mesmas. As mesmas aí, aqui e talvez na China. Que é uma criança? Imaginação e fisiologia. Nada mais.[[458]](#footnote-458)

Pensar a criança como imaginação e fisiologia era depreender que a infância é um período dominado pelas relações psíquicas e corporais. Então, entender a criança com essa ótica era levar em consideração seus instintos. Confirma-se também as prerrogativas educacionais encampadas até então. Acompanha-se que Lobato, como vimos, já possuía ligações estreitas com os intelectuais da educação como Fernando de Azevedo (1894-1974)[[459]](#footnote-459) e Lourenço Filho desde a década de 1910 através da *RB* e posteriormente nos entrelaços da *RSE*. Como culminância na aproximação com a tríade do movimento escolanovista, institucionalizado mais tarde, foi o encontro em 1928 de Lobato com Anísio Teixeira (1900-1971)[[460]](#footnote-460) em estadia em NYC. À época do encontro dos dois amigos, Anísio Teixeira foi para os EUA por ter sido aceito em um programa de bolsa de estudo do Teachers College da Columbia University in The City of New York, de onde saiu com o título de *Master of Arts* em educação.[[461]](#footnote-461)

Lobato que morou com sua família no conjunto de *Jackson Heights* realizava palestras e passeios domingueiros pela *big apple* com Anísio Teixeira. Durante dez meses em suas incursões procuraram inquirir sobre o grandioso colosso americano. Lobato inclinado a perceber as tessituras econômicas e Anísio Teixeira “para os afetos da educação”, alimentando os dois amigos inferências “por um sadio idealismo comum da humanidade melhor e mais feliz”.[[462]](#footnote-462) Após encontros na terra do Tio Sam, os dois intelectuais desenvolveram uma amizade e respeito mútuo, principalmente da parte de Anísio Teixeira que dedicava a Lobato grande respeito e admiração. Uma longa correspondência foi mantida entre os dois, e em carta de Anísio Teixeira a Fernando de Azevedo, de julho de 1940, divisamos como houve um laço continuo entre os dois e que esse foi estendido a outros intelectuais como Fernando de Azevedo e Octalles Marcondes Ferreira.

Durante os dias rápidos e ocupados que passei em São Paulo, pude bem sentir o que representam Vocês para mim. Fernando, Lobato, Octales... Tão diferentes e tão iguais! Em todos a mesma alta preocupação, o mesmo rigoroso espírito de militantes da cultura.[[463]](#footnote-463)

Testemunha-se um auto reconhecimento dos próprios intelectuais em se designarem paladinos da cultura. Acrescido a isso vem a defesa de São Paulo como modelo social a ser seguido pelo resto do Brasil. Assim, se existia um local para um modelo educacional de ponta como o norte-americano ser aplicado esse seria São Paulo.

Uma carta remetida por Anísio Teixeira a Lobato, fez com que o literato se animasse. Eram as impressões da primeira visita do educador a cidade de São Paulo, mote para Lobato legitimar o potencial político simbólico da capital do estado. Na missiva, Lobato argumentava que a cidade era sinônimo de primórdio da civilização no Brasil, São Paulo era para ele o que havia de mais próximo ao moderno e promissor no país, algo que ainda se podia comparar com os EUA. Dizia Lobato a Anísio Teixeira:

Sempre que falávamos do Brasil eu excluía São Paulo e agora pudeste verificar que a razão me assistia. Aquilo já começa a ser Estados Unidos, ou melhor o Novo Brasil. Há de vencer. Há de, como a mancha de azeite, ir contaminando de progresso e ação todos os demais estados. O mal é a cabeça do país ser o Rio – aquela mazela em ponto de cidade. O rio é um fenômeno de parasitismo consciente, é leve e por isso tudo terrivelmente venenoso e envenenante. Em São Paulo notas por toda a parte uma fé bem próxima da que observaste no americano. Mas onde fé na gente do Rio?[[464]](#footnote-464)

A resposta de Anísio Teixeira viera na carta do mês seguinte, na qual o educador afirma ser a Paulicéia o símbolo de trabalho, espírito científico e negação da retórica nacional.[[465]](#footnote-465) Ao compararem São Paulo à capital da república, Rio de Janeiro, estabelecem a cidade como modelo da eficiência social defendida nos debates em torno de São Paulo ser a porta-voz de uma pretensa identidade adequada para o país. Outro fator é que adequação de São Paulo se conformava, para os interlocutores, por ser um local de trabalho e acumulo de riqueza. Assim, tanto a cidade quanto o estado de São Paulo eram a experiência brasileira mais próxima do que fora observado nos EUA pelos dois estudiosos, tanto em termos de progresso quanto em termos de povo. A “fé” do paulista era similar à percebida no norte-americano. Por isso cabia à São Paulo a tarefa de “contaminar” os demais estados brasileiros na formação de um “Novo Brasil”. Desabafa Anísio a Lobato: “Quando veremos que o problema de *organização*, e não o problema político, é o que realmente importa? Preparem-se os homens. Criem-se os técnicos. Eles organizarão. Da organização virá a riqueza. E tudo mais – política sã, liberdades etc. etc. – virá de acréscimo”.[[466]](#footnote-466) Sinalizava, assim, a necessidade da instrução para a formação dessa nova nação que aspiravam.

Conforme Chalhoub, a crença na condução do país a um alto grau de civilidade buscava concretização em uma realidade social que foi submetida a uma política técnica. Assim, por via de uma suposta política científica, neutra, acima de interesses particulares para gerir os problemas das cidades, tais ideias adentraram o meio intelectual no final do século XIX e início do século XX, garantindo suporte ideológico as ações interventoras dos engenheiros, médicos e educadores.[[467]](#footnote-467) Era a construção da República da tecnocracia como resposta as mazelas sociais que nas formulações de ordem e progresso de Auguste Comte se afirmava. Dessa forma, o ensino técnico, como colocado por Lobato e Anísio Teixeira, era parte de um expediente para a realização de um projeto reformador social positivista.

Embora Lobato estivesse nos EUA, por intermédio de cartas, leituras, apresentações e recomendações, continuava acionando uma rede de intelectuais em torno do debate e intervenções educacionais. Impressos e correspondências à incumbência de portadores amigos eram levados a Lobato em NYC e de lá retornavam missivas e textos comentados. Em 1930, intrigado com a demora de resposta diante de material enviado a Lobato, Anísio indaga: “Não teria, por acaso, você recebido a minha última carta que seguiu por intermédio do Dr. Isaías Alves, outro baiano que foi para New York viver um pouco essa atmosfera única da Columbia University?”.[[468]](#footnote-468) Igualmente, a leitura de obras que tratavam da educação era realizada em NYC por Lobato, como o livro de Herbert Parentes Fortes, professor e gramático piauiense, mostrando que seu interesse pela questão continuava aceso.

Li o livro do Fortes. Que espírito interessante! Como é original! Propus-lhe uma ideia *very funny*: fazermos a gramática brasileira.[[469]](#footnote-469) O Herbert escreveu-me uma de várias páginas como previste. Parece-me um excelente rapaz ao qual falta apenas uma estadia aqui para o afofamento do cérebro.[[470]](#footnote-470)

A ideia de realizar uma gramática com Fortes não deslanchou porque por algum motivo que não fica claro nas cartas o gramático baiano deixara com que as cartas remetidas por Lobato vazassem e fossem parar em uma coluna mantida por João Ribeiro no jornal *OESP* em artigo *headlined* expunha Lobato com declarações constrangedoras contra os portugueses e a Academia Brasileira de Letras.

Como o Herbert me prega semelhante peça? Uma carta íntima (...) como vai dá-la a público? *I am very worried*. É a quarta vez que isso me acontece e de cada uma tenho jurado só escrever a amigos de absoluta confiança, que sei que jamais cometeriam semelhante indiscrição, como você, por exemplo. É horrível de pôr em jornais cartas íntimas. Dá-me a sensação de ser posto em ceroulas diante do público esculhambador (...). Já não posso levar adiante a ideia que propus ao Fortes. Esse incidente tirou-me o gosto.[[471]](#footnote-471)

Atenta-se para o nível de envolvimento de Lobato a época que já extrapolava os limites de um campo apenas editorial e pensava em realizar um trabalho sobre educação que levasse sua assinatura.[[472]](#footnote-472)

Exprime-se, então, uma lógica de articulação intelectual em torno da questão educacional cada vez mais organizada e atuante. Além do aspecto da rede de intelectuais utilizada para comunicação, como na situação de regresso de Lobato ao Brasil quando recebeu postagens de Anísio via Lourenço Filho,[[473]](#footnote-473) as cartas de Anísio e Lobato denunciam também a estratégia das várias situações de apresentações e recomendações visando dar visibilidade às produções desses intelectuais. Em ocasião da leitura feita por Lobato, ainda em Nova Iorque, do livro “*A educação no estado da Bahia”* (1928), de Anísio Teixeira, o escritor mais uma vez revela seu envolvimento com o projeto educacional do educador:

Recebi seu livro e estou a lê-lo com interesse e simpatia que me causam os trabalhos “pensados”. Que penetração, que visão segura do problema! (...). Se no Brasil houvesse ressonância para as ideais esse livro calaria fundo e marcaria época (...). Mande um exemplar ao Alarico Silveira, secretário da Presidência, e outro ao Fernando de Azevedo, diretor da Instrução do Rio. A eles escreverei recomendando que leiam religiosamente o seu trabalho e tenho a certeza de que de dois pelo menos você será entendido.[[474]](#footnote-474)

Ao indicar pessoalmente a obra do amigo a dois nomes que ocupavam cargos institucionais estratégicos, essas articulações evidenciam como Lobato foi importante em um processo de fundamentação do próprio movimento e de políticas públicas voltadas para a educação, uma vez que, tanto Anísio Teixeira quanto Fernando de Azevedo foram recomendados para ocupar cargos públicos por Monteiro Lobato. Anísio Teixeira é um caso exemplar, pouco tempo depois da publicação de “*A educação no estado da Bahia”* (1928), em 1931, durante a gestão Francisco Campos no Ministério da Educação e Saúde, passou a fazer parte da Superintendência de Inspeção dos Institutos de Ensino Secundário do Distrito Federal e do Rio de Janeiro e, posteriormente, de todo o Brasil.

A política de compadrio era bastante empregada pelos confrades. Em carta de 1931 Anísio Teixeira deixava evidente como o diálogo não era unilateral e isolado, estendendo-se a um número amplo de intelectuais, uma verdadeira confraria.

A minha carta de hoje é para aproximar de você um desses outros poucos homens. O Hermes Lima. Certa vez você disse que há uma certa irmandade de inteligência no mundo. E que o dever de cada irmão é aproximar do outro o irmão ainda desconhecido. É um desses irmãos que lhe apresento hoje (...) você também há de gostar o Hermes que é melhor do que eu pela lucidez e pela autonomia da inteligência.[[475]](#footnote-475)

Hermes Lima (1902-1978), que por sinal também era baiano e igualmente amigo do médico eugenista Artur Neiva, lecionava na época na Faculdade de Direito do Largo de São Francisco (São Paulo), e esse círculo expõe como as intervenções pessoais que tinham como objetivo colocações públicas ou divulgação de obras desses intelectuais se articulavam em torno de uma ideia compartilhada de mudança do Brasil através de um determinado projeto de educação. De acordo com Nagle, até 1920 o que se fez no Brasil através de uma intelectualidade renovadora foi preparar o terreno para a inserção de teorias educacionais que foram instauradas na década de 1920. Nessa conjuntura houve um padrão de pensamento e de realização educacional que foi até o limite de uma discussão do ideário cívico-patriótico da educação popular. Em contrapartida, nos anos 1920 difundiu-se e ocorreu a realização do escolanovismo.[[476]](#footnote-476) Por meio de uma produção volumosa sobre a nova literatura educacional buscou-se realizar um novo modelo de estruturação das instituições escolares.[[477]](#footnote-477)

Já a partir dos anos 1930, Bomeny revela que a educação no governo de Getúlio Vargas (1930-1945) ficou a cargo dos novos políticos mineiros, Francisco Campos, ministro da Educação entre novembro de 1930 e setembro de 1932, e Gustavo Capanema, que o substituiu com a permanência no ministério de 1934 a 1945. Com o suporte da própria máquina pública os intelectuais se associaram ao Estado e realizaram boa parte das intervenções propostas pelo movimento desde os finais da década de 1920. A entrada dessa intelectualidade no governo se deu pela via onde buscando novas reformas, Capanema recrutou intelectuais dispostos a lhe auxiliar em um novo projeto educacional nacional, figurando o ministro como um gestor de política de atração de personagens de grande projeção nacional para o funcionamento da sua pasta.[[478]](#footnote-478)

Observamos também que a maioria dos líderes reformadores educacionais que estruturaram e expandiram os sistemas das escolas públicas no Brasil no Entre Guerras não eram em sua maioria pedagogos, eram intelectuais interessados em utilizar a educação pública como espaço de intervenção social. Segundo Dávila, os valores de aparência, comportamento, hábitos e valores brancos da classe média foram estabelecidos por esses indivíduos como valores sociais e a própria hierarquia do sistema escolar refletia os valores sociais da época. A maioria dessas políticas educacionais feitas por esses homens continuaram na década de 1930 a serem impregnadas de noções de higiene, forma física e treinamento pré-vocacional. A ciência eugênica foi o elo entre a educação e a indústria, bastante interessada nos exames vocacionais empregados. Como vemos, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, foram dois grandes empreendedores desses projetos que tiveram a função de focar a importância da força de trabalho na indústria. Desse modo há uma aproximação entre educadores e industriais na visão do Brasil moderno. Acreditavam que o país “em construção” deveria ser formado por uma sociedade balizada por uma comportada e reformada classe popular.[[479]](#footnote-479) Foi nesse cenário que Lobato mais uma vez entrou e auxiliou na organização e viabilização do material do movimento escolanovista.

**3.4 Lobato e a causa dos manifestantes**

Conforme carta de 1932, de Lobato a Anísio, encontramos outrossim o escritor às voltas com a leitura do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Na ocasião, Fernando de Azevedo forneceu a Lobato o volume do Manifesto para que o literato pudesse apreciar e opinar sobre o documento: “Imagine que ontem o Fernando deu-me aquele volume do manifesto ao povo e ao governo sobre a educação para que o lesse e sobre falasse num artigo”.[[480]](#footnote-480) Lobato, que já havia lido o livro citado e outros textos de Anísio Teixeira sobre o tema da educação progressiva, pode na sanha educacional dar pitacos e sugerir intervenções.

Eureca! Eureca! Você é o líder, Anísio! Você é que há de moldar o plano educacional brasileiro. Só você tem a inteligência bastante clara e aguda para ver dentro do cipoal de coisas engolidas e não digeridas pelos nossos pedagogos reformadores. Acho que antes de reformarem qualquer coisa ou proporem reformas “os mais adiantados e ilustres” dos líderes educacionais do momento o que devem fazer é reformarem-se a si próprios, isto é, aposentarem-se e saírem do caminho.[[481]](#footnote-481)

O comichão sentido por Lobato pela leitura do Manifesto fez o autor largar sua agenda petrolífera por um curto tempo e estudar o documento que inaugurou o projeto da renovação educacional do país. Percebe-se também que a intenção de Fernando de Azevedo ao mandar o volume do Manifesto a Lobato era sobretudo se beneficiar do prestígio do autor e, quiçá, sua influência junto a nomes importantes da política educacional brasileira. Ao mesmo tempo, os diálogos entre o escritor e os renovadores continuam a ilustrar a integração destes intelectuais, a ponto de Lobato eleger Anísio, entre a tríade Anísio, Lourenço e Azevedo, o líder capaz de dirigir as novas intervenções frente ao que já era mal copiado e adaptado no país no que tange ao ensino.

O Manifesto que deixou Lobato extasiado, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros tantos signatários,[[482]](#footnote-482) pregava que as reformas econômicas e educacionais no Brasil, comumente sempre desassociadas, fossem realizadas em conjunto para que pudessem viabilizar a construção de um aparelho educacional à altura de um país moderno. Nesse sentido, o Manifesto indagou na época os porquês do isolamento da escola em relação às outras instituições que influenciavam diretamente na organização e desenvolvimento social. Logo, observamos uma pauta que privilegiava discussões já empreendidas por reformadores das primeiras décadas, agora reformulada e com o objetivo de colocar a escola como agente partícipe do processo de construção social, obviamente a que se pretendia essa intelectualidade. Intentando romper com uma educação tradicional, classista e religiosa os pioneiros apontavam qual era a finalidade do movimento:

A educação nova, alargando sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”, de acordo com uma certa concepção do mundo.[[483]](#footnote-483)

Como podemos observar, o Manifesto previa oportunizar educação à todos os grupos sociais, porém, estabelecendo uma hierarquia democrática, que mesmo chamada de democrática não abria mão de delegar os locais de cada sujeito na estrutura social. Do mesmo modo, o critério de alocação que se pretendia meritocrático se fez, no entanto, incompatível com a realidade dos indivíduos menos abastados que não conseguiam reunir condições de melhores capacitações para galgarem locais sociais mais privilegiados, por isso, o critério da hierarquia das capacidades. De certa maneira, essa noção apresentava-se injusta e favorecedora do discurso ultraliberal das elites que tomaram para si a responsabilidade de ordenar, solucionar e gerir problemas da época. Abre-se igualmente com a leitura educativa hierárquica das capacidades a vitalidade da concepção racial que ainda se fazia latente na questão educação, sendo parte então desse entendimento de educação dos escolanovistas e próxima até certo ponto com as concepções de Lobato. Dessa forma, o discurso em favor dos sentimentos de humanidade, solidariedade, serviço social e cooperação, encontrava os interesses da implantação de políticas onde o Estado deveria legitimar uma educação, proposta pelas elites, com uma função essencialmente pública. Unida à família, tal educação formal visava a escolarização dos mais pobres a serem destinados ao setor técnico-industrial.

A defesa da proposta de escola pública encontrava apologia em outro aspecto importante do Manifesto, o biológico. O documento politizava que a educação era um direito biológico de todos os indivíduos, cabendo ao Estado viabilizar um plano de educação e uma estrutura que ofertasse uma escola comum a todos os cidadãos para que esses pudessem fomentar suas aptidões vitais, assim, a ideia da escola única, laica, gratuita e obrigatória. Se todos eram seres humanos se fazia necessário ampliar o raio de alcance da escola para que essa pudesse ofertar a possibilidade de o indivíduo, responsável por seu processo, se desenvolver. Pelo Manifesto, os processos educativos se baseariam em métodos que priorizassem atividades espontâneas, alegres e fecundas, dirigidas à satisfação e necessidades dos alunos. Essa remodelação deveria acontecer em todas as esferas educacionais, do jardim de infância ao ensino nas academias, refletindo igualmente na formação dos professores, material humano imprescindível para o fomento do projeto.

(...) o dever mais alto, mais penoso e mais grave é, decerto, o da educação que, dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los, entretém, cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com a consciência humana.[[484]](#footnote-484)

Como se pode ver, a educação, segundo o Manifesto, reprojetada pelos intelectuais brasileiros modernos sobre seu conceito e função, intentava instrumentalizar o povo para sua importância e deveres no quadro cultural do Brasil.

As questões da experimentação e moralidade foram também expressões que soaram e tiveram reforço com a publicação do Manifesto. A escritora e jornalista Cecília Meireles (1902-1964),[[485]](#footnote-485) que também fez parte dos pioneiros da educação, foi um desses exemplos no trabalho de publicização desses temas. No jornal carioca *Diário de Notícias*,[[486]](#footnote-486) a autora manteve uma coluna diária sobre educação em que a pauta, espelhando os debates dos renovadores, trouxe o diálogo sobre o objetivo, o tipo de público e a adequação de materiais do novo sistema escolar a ser implantado. Além disso, tal discurso é muito similar as oficiais manifestações escolanovistas sobre os limites biológicos e gradativos do aprendizado por meio de uma família operosa rente a escola. Na crônica “*A inquietação da Escola Nova e a renovação do mundo*” (1931),[[487]](#footnote-487) a autora argumentava que a educação retratava a experiência escolar brasileira com um mundo em decadência e que somente a Nova Educação atuaria para preservar a adequada infância. Nas atribuições dessas modernas atividades da Escola Nova estavam:

(...) modificar os propósitos de atuação sobre a criança, favorecendo-lhe a eclosão natural, dentro dos limites biológicos, porque sentem que o mundo exterior anda pisando com violência sobre a infância, torcendo-lhe a própria estrutura, num evidente desrespeito à sua liberdade, para conseguir formar homens de acordo com o padrão do seu interesse, homens que sirvam a esse mundo não como os homens devem servir, mas como esse mundo precisa ser servido.[[488]](#footnote-488)

Assim, entre os propósitos educativos estava a formação dos homens dentro do padrão moderno esperado pelo grupo renovador como apresentava Meireles. A crônica também chama atenção pelo modo como a família é incumbida de alertar e dar assistência material e moral à criança, esse era o diferencial, não apenas se preocupar com as crianças nas escolas, mas também fora dela, acompanhando seus passos nas ruas “vigiando as influências que lhe possam chegar nesse cenário irresistível que é a ação pública”.[[489]](#footnote-489)

Na mesma coluna, em 1932, com a crônica “*Escola para pobres*”,[[490]](#footnote-490) Meireles se ocupou da composição do perfil de estudantes que deveriam ocupar os bancos das instituições escolares, questão bastante visitada pela escritora. Polarizando opiniões, expunha a existência de duas visões sobre a escola da época: a primeira, de entre a opinião popular as classes mais favorecidas repeliam a escola pública por indicar que esta não atendia suas necessidades e, a segunda, de que os mais pobres apenas recorriam às escolas públicas por necessidade, mas no fundo também a desprezavam por esta ser tomada como um espaço exclusivamente para pobres e sem qualidade. Nesta oposição, segundo Meireles, a reclamação de uma escola para pobres era admitir a existência de uma escola diferenciada para os mais favorecidos. Assim, a atitude a ser tomada pelo movimento deveria ser justamente o contrário, mobilizar escolas que atendessem a todos os públicos de forma eficiente e com excelência: “A escola não é, particularmente, para pobres ou para ricos. A escola é para a criança, considerada como valor humano, elemento de um povo, unidade de uma civilização”.[[491]](#footnote-491) Tais ações por meio das crônicas refletem a apologia aos pilares da Escola Nova visando a conscientização de um público não especializado através da via da opinião pública, artifício bastante empregado pelos intelectuais na época.

Aparentemente, com uma postura inclusiva, Meireles entendia que a escola deveria se fazer inclusiva e aberta para todos os públicos, pois, a instituição para ela deveria se mostrar acolhedora desde que seus frequentadores se fizessem atentos às suas responsabilidades. Ou seja, não era apenas a reforma da escola enquanto aparelho mais também a de seu público, demonstrando com isso um caráter dúbio, na opinião de Meireles. A escritora, ademais, tinha opiniões distintas quanto aos direcionamentos do movimento, o que veremos mais à frente.

O fato é que não fosse o prefácio do próprio Manifesto, feito por Fernando de Azevedo a fim de pontuar elementos importantes do documento, poderíamos encarar as atitudes dos escolanovistas apenas com finalidades humanitárias, o que não acontece. Azevedo discorrendo sobre uma suposta “consciência sociológica” apresenta, em nome de todo o movimento renovador, um país constituído em seu meio social interno por distâncias, climas e raças heterogêneas, em que a história tinha dificultado o processo de agrupamento coletivo dos grupos sociais. Nesse contexto, a comunicação entre núcleos sociais pelo país acontecia de maneira desigual, prejudicando as trocas econômicas e morais, assim o Manifesto se posicionava a favor da integração dos indivíduos e pela “consciência sociológica de nossa formação como povo”.[[492]](#footnote-492) O que se pretendia era um sistema educacional pautado em bases científicas para:

alargar e fortificar tanto o espírito do trabalho em comum, de colaboração e solidariedade social, como o domínio sobre a vida e sobre a natureza, pelo desenvolvimento do espírito experimental e da disciplina científica, com que o homem, criando e desenvolvendo “o meio artificial”, consegue dominar com ele, “o mundo natural”, que lhe é hostil, subordinando-o às suas necessidades e aspirações.[[493]](#footnote-493)

Em vista disso, a finalidade diante das imposições do território e suas condições tropicais como “os sóis ardentes, as chuvas torrenciais, as vegetações excessivas e a fauna pululante”[[494]](#footnote-494) era propor através da ciência e da técnica o propelir da eficiência e do trabalho.

Portanto, essa era uma tese que se amparava nos fundamentos científicos e filosóficos em prol de uma ideia da unidade nacional, viabilizada por um discurso propositor do equilíbrio social. Vemos que na fala do educador além do isolamento social a ideia da mestiçagem se faz presente e por isso a necessidade de escolarizar a população para assim conceder uma função social realizada no trabalho. Dessa maneira, se constituía uma continuidade das questões da educação de décadas anteriores, só que com uma nova roupagem. Nesse sentido, mesmo que de forma não mais tão direta, delega-se importância à Lobato, pois, ainda há no entendimento de educação a necessidade reformar a população, algo de concordância com as ideias do escritor. E citações a Ernest Renan, termos como civilização, raça, integração territorial, trabalho, eficiência, ordem e equilíbrio social só comprovam a expressão de como ainda era muito estreito o espaço entre raça e educação na década de 1930. Então, a presunção a liberdade e acesso a educação eram notórias, contudo, isso não exclui o mascarado fundo racial nas proposições.

Tal extensão de reformas e as polêmicas geradas a partir do projeto da Escola Nova e suas intervenções, ajuda-nos a entender a euforia de Lobato em sua carta a Anísio Teixeira quando do conhecimento do Manifesto. No afã das emoções o escritor se pôs a imaginar projetos próprios, como a criação de um luxuoso aparelho educativo engendrado por ele e com Anísio à frente. Era o Lobato empresário da cultura prospectando possibilidades mais uma vez a partir do apoio e acompanhamento das movimentações liberais desses intelectuais da educação. Seguindo o modelo norte-americano, menos Estado e mais autonomia na instituição escolar, projetava um laico e “formidável organismo moldador de homens – educador no mais elevado sentido”,[[495]](#footnote-495) que seria composto de escolas, impressos, companhias gráfico-editoriais, cinema e rádio, “qualquer coisa como a *Radio City* do *Rockefeller*, mas educativa”.[[496]](#footnote-496)

**3.5 A doméstica Biblioteca Pedagógica e seus novos e modernos ares internacionais**

A *Radio City Rockfeller* à brasileira ficou apenas no plano das ideais, entretanto, Lobato se envolveu com a organização e elaboração de parte do material escolar utilizado pelo movimento escolanovista. A proximidade e as ações junto aos renovadores contaram mais uma vez a favor de Lobato. Anísio Teixeira, que já conhecia e admirava o trabalho de Lobato como escritor e tradutor infantil, precisando indicar um nome para atuação na organização do material, sem dificuldade procurou Lobato. Em cartas de 1931, de Anísio a Lobato, entrevemos o diálogo entre os dois intelectuais sobre o material infantil produzido e os louvores ao trabalho do escritor paulista.

A sua carta, o seu livro, a sua lembrança não me saem do espírito. Leio Reinações de Narizinho com um prazer sem nome. Você é um Kipling feito à medida do Brasil.[[497]](#footnote-497)

Após Anísio passar o domingo inteiro a ler “*Alice no País das Maravilhas*” de Lewis Caroll, traduzido por Lobato, escreve ao amigo:

Está esplêndido de graça, de naturalidade, e de bem traduzido (...) você o transpôs para o português sem perder nada daquela doçura da fonte que há na pequenina obra prima. Pelas crianças e como uma delas, o meu muito obrigado.[[498]](#footnote-498)

O prestígio de Lobato, que já era grande como editor-gráfico e começava a se consolidar como escritor infantil, gozava, como vemos, do reconhecimento de Anísio Teixeira que, enquanto chefe da Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal delibera para que o escritor estivesse junto a Fernando de Azevedo à frente da Biblioteca Pedagógica Brasileira (1931). Monteiro Lobato aceitou o convite, porém, estabeleceu condições:

A coleção do F. A. é muito interessante, mas meio doméstica, sem horizonte internacional. (...) Falei com o Afrânio que está de acordo. E tenho alguns outros trabalhadores intelectuais para a tarefa. Resta saber se você aceitaria dirigi-la conosco. Sem você não me atrevo. Você será o julgamento, a segurança, a razão... Conto com você. Sábado estarei em São Paulo para discutirmos a matéria com o Octales a quem ainda não falei.[[499]](#footnote-499)

Lobato, interessando-se pela atividade, cuidou de preparar uma equipe que possuía experiência nos aspectos editoriais voltados para a criança para conceder mais expressividade à coleção de Azevedo, tornando-se parceiro do educador.

Produzida pela Cia Editora Nacional, a Biblioteca Pedagógica Brasileira foi uma coleção que serviu à Escola Nova e foi dividida em cinco séries. A primeira, “Literatura Infantil”, era destinada a livros infantis e composta por volumes de autores como Viriato Correia[[500]](#footnote-500) e Monteiro Lobato. A segunda série, “Livros Didáticos”, aglomerou publicações sobre a língua portuguesa. “Atualidades Pedagógicas” foi o título da terceira série que contemplou o trabalho de Fernando Azevedo e a discussão das reformas do ensino. A quarta série, “Iniciação Científica”, trouxe publicações sobre sociologia, e a quinta série publicações sobre a História do Brasil, sendo essa série chamada de “Brasiliana”.[[501]](#footnote-501) Monteiro Lobato foi responsável pela publicação de 21 livros de sua autoria e traduções, entre eles “*Reinações de Narizinho”*, “*Emília no País da Gramática”* e “*Histórias da Tia Nastácia”*. A Biblioteca Pedagógica Brasileira funcionou como um vetor que canalizou as publicações do movimento para a Cia Editora Nacional, responsável por publicar a coleção e isso evidencia os benefícios subjetivos e comerciais que Lobato pode obter na sua intersecção com os intelectuais renovadores.

Sobre as publicações infantis, no *Diário de Notícias* em junho de 1930, Cecília Meireles publicou uma crônica sobre o tipo de livro infantil adequado para uso nas escolas novas. Segundo ela, fazer livro para esse público infantil era algo difícil, pois, o conteúdo deveria ser simples e claro, mesmo utilizando o recurso do maravilhoso deveria a obra ser fiel à capacidade imaginativa das crianças, não rompendo com a lógica infantil. O intuito dos livros deveria ser incutir ciência e perceber a similitude psicológica da criança: “(...) o livro infantil deve ter um aspecto gráfico perfeitamente educativo: isto é, capaz de estimular todas as faculdades do leitor: porque a ilustração não serve apenas para reproduzir o que lá vem escrito...”.[[502]](#footnote-502) Não tão coincidentemente, por meio das indicações de gabinetes, coube a Monteiro Lobato a adequação textual dentro desses moldes em um momento em que voltava a iniciar interesse nos livros infantis.

Outro fato importante que foi crucial para a maior dedicação do autor a construir novas obras foi o fracasso nos investimentos dos seus recursos financeiros na *New York Stock Exchange* (Bolsa de Valores de Nova Iorque) em que o escritor perdeu metade de suas finanças vivendo a partir de 1930 de seus vencimentos como adido comercial. Assim, a atividade de escrita e tradução foi utilizada para sua sobrevivência financeira.[[503]](#footnote-503) Dessa maneira, as décadas de 1930 e 1940 foram o grande período da intensa atividade literária infantil do autor e isso se confirma nas conversas com Anísio Teixeira e Godofredo Rangel:

Estou escrevendo *Emília no país da Gramática*. Está saindo estupendo. Inda agora fiz a entrevista de Emília, na qualidade de repórter de *Grito do Pica-Pau Amarelo*, um jornal que ela vai fundar no sítio, com o Venerabilíssimo verbo SER, que ela trata respeitosamente de Vossa Serência! Está pernóstica, Anísio, que você não imagina.[[504]](#footnote-504)

Tenho empregado as manhãs a traduzir, e num galope. Imagine só a batelada de janeiro até hoje: Grimm, Andersen, Perrault, Contos de Conan Doyle, O homem Invisível de Wells e Pollyana Moça, O Livro de Jungle. E ainda fiz a Emília no País da Gramática.[[505]](#footnote-505)

Então, as estratégias tanto para o movimento educacional quanto para Lobato e suas obras ficam evidentes. A medida que o movimento escolanovista foi oficializando-se a literatura infantil de Lobato também ganhou maiores saídas. Isso explica-se pela maioria das obras infantis da própria Biblioteca Pedagógica Brasileira serem de autoria do escritor bem como as traduções de clássicos infantis estrangeiros. Então, a chancela do escritor que concedeu prestígio ao movimento renovador também se fazia interessante para sua carreira enquanto um autor da literatura infantil.

Sobre os aspectos do imaginário infantil criado por Lobato, segundo Coelho, suas histórias alcançaram grande sucesso devido ao uso do recurso do maravilhoso como possível de ser vivido por qualquer leitor, misturando o imaginário com o cotidiano real, possibilitando a criança aventuras que normalmente só podiam existir no mundo da fantasia. Além deste recurso, anteriormente utilizado apenas por Lewis Carroll e Collodi, a linguagem fluente, coloquial, objetiva, despojada e sem retóricas foram capazes de ganhar leitores de todas as idades.[[506]](#footnote-506) Como foi exposto no capítulo anterior, a gênese do projeto literário de Lobato se deu ainda na década de 1920 com a experiência da publicação dos livros “*A Menina do Narizinho Arrebitado”* (1920) e “*Fábulas”* (1921), ambos publicados pela editora Monteiro Lobato & Cia, que nasceu dentro do projeto editorial-gráfico da *RB*.[[507]](#footnote-507)

Folhear “*Narizinho Arrebitado*” (1921),[[508]](#footnote-508) por exemplo, é convite a uma viagem munida de aventura e imaginação que logo de início Lobato oferece ao pequeno leitor. São presentes na obra fortes impressões de ordem pedagógica que carregam conceitos de raça, civilidade e beleza, valores importantes para o pensamento de Lobato, transportado para o universo infantil e que se imiscuíam com os ideais postos pelos intelectuais da educação. Em “*Narizinho Arrebitado*” (1921) percebe-se que a intensa presença desses valores e como eles são habitualmente trabalhados de maneira pedagógica pelo escritor. Em passagem do livro, Narizinho, Emília e o Marquês de Rabicó recebem um convite da Rainha das Abelhas para visitarem seu reino. Durante o trajeto da viagem os personagens são surpreendidos por Tom Mix, [ator](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ator) [norte-americano](http://pt.wikipedia.org/wiki/EUA), um dos primeiros grandes ídolos do [cinema](http://pt.wikipedia.org/wiki/Cinema) atuante no gênero [*western*](http://pt.wikipedia.org/wiki/Western), que tenta saquear os personagens. Buscando livrar-se da situação Narizinho oferece parte da dourada macela da perna da Emília como se fosse ouro. Engabelando Tom Mix, as crianças conseguem prosseguir viagem e logo chegam ao palácio da Colmeia. Ao apresentar Emília a todos, Narizinho pergunta se havia um par de muletas para emprestarem a condessa que estava manca. Os zangões que os recepcionaram informaram que seria melhor levá-la ao Doutor Caramujo de Águas Claras que se encontrava no palácio.[[509]](#footnote-509)

Os zangões logo foram a procura do doutor e voltaram com o médico alguns momentos depois. Após o reencontro de Narizinho e Emília com o Doutor Caramujo o médico passou a examiná-la.

– É grave, disse ele. A senhora condessa está sofrendo de uma atrofia macelar no pernil barrigoide esquerdo. Caso muito sério... E que receita doutor? indagou Lucia. – Esta doença, explicou o Caramujo, enrugando a testa, só pode sarar com um regime de superalimentação e três vidros de pílulas do Dr. Serra Pão. Narizinho riu-se da ciência do sábio e disse: - Muito bem. Mas agora eu só quero que lhe arranjem umas muletas. Quanto ao mais, em casa a Nastácia a cura em dois minutos, com um bocado de macela e agulha. – Nastácia!... exclamou o médico escandalizado. Alguma curandeira! Macela!... Uma mézinha vulgar! Oh santa ignorância! Admira-me ver uma princesa tão importante desprezar assim a ciência dos Sacerdotes de Hipócrates para entregar a condessa aos cuidados de uma preta!...[[510]](#footnote-510)

Um zangão voltou dizendo que no palácio não havia muletas, mas na rua costumava andar um besouro mendigo que possuía duas. E saiu o zangão a procura do besouro que foi encontrado em uma esquina pedindo esmolas de chapéu a mão. Com o desenrolar da narrativa o besouro, em troca de promessa feita por Narizinho de arrumar a vida dele a ponto de não precisar mais pedir esmolas, acaba emprestando as muletas a Narizinho que as entrega à Emília e as duas saem acompanhadas do zangão a conhecer o palácio.

Posteriormente, ao examinarem o palácio, ainda encantadas discutem como era interessante a capacidade de organização, beleza e engenhosidade que viam na colmeia e nas abelhinhas.

- Você já reparou, Emília, como é bem arrumado este reino? – Já sim, respondeu ela. Tudo aqui é uma verdadeira maravilha de ordem, economia e bom gosto. Estive no quarto das crianças e fiquei encantada! Cada uma no seu bercinho de cera, de braços cruzados, todas muito brancas, dormindo um sono gostoso! Eu o que admiro é como as abelhas aproveitam o espaço, economizam a cera e fazem tudo de jeito que a colmeia anda que é um relógio. Ah! Se entre os homens fosse assim... Aqui não há nem pobres nem ricos. Não se vê um aleijado, um cego, um tísico. Todos trabalham e vivem fartos e contentes.[[511]](#footnote-511)

Narizinho e Emília depois de tal observação se mostram descontentes em não poderem se tornar abelhas e fazerem parte daquele organizado mundo. Para elas, o constante trabalho das abelhas era algo lindo. Além disso, afora o trabalho de colher mel das flores, o que era mais admirado era a capacidade das abelhas de não ficarem doentes, não havendo enfermidades na colmeia. Dizia: “Vejo todas tão fortes e sadias... Ninguém tosse, ninguém escarra, ninguém é surdo ou cego ou perneta... É verdade. Não sabemos o que seja doenças graças a higiene da nossa vida”.[[512]](#footnote-512)

Assim, as caracterizações da história de Lobato, como as alvas abelhas são sem dúvida curiosas. Livres de qualquer degeneração não trariam o atraso para a vida em sociedade, pois na colmeia todas as abelhas “trabalham, fartas e contentes”. Da mesma forma, com esses indivíduos perfeitos o desenvolver social seria fomentado adequadamente, sem divisão entre ricos e pobres. A colmeia funcionando como um relógio quer dizer uma sociedade atenta para o tempo do capital, da produção, em sintonia com as grandes potências capitalistas, como os Estados Unidos da América, símbolo para Lobato do desenvolvimento. A colmeia que produz pode ser entendida como a sociedade que produz economicamente e se desenvolve, livre de tudo que lhe atrase como os indivíduos aleijados ou que não possam produzir, levando a Emília e Narizinho a desejarem poder fazer parte de um mundo assim, já que elas constatam que o mundo em que vivem não é desse jeito. Aqui Lobato revela seu projeto eugenista de sociedade. Vê-se que no conceito de beleza de Lobato transparece o incômodo com os seres "imperfeitos". Mesmo numa colmeia repleta de abelhas colaboradoras e, a priori, sem defeitos, havia de existir algum ser que viria a quebrar a uniformidade, pois é quase impossível se alcançar a plena perfeição, por mais que se queira. O besouro é o contraponto, o "incentivo" para as abelhas se manterem em ordem. Ele seria o exemplo da decadência, necessário para incentivar as abelhas a permanecerem no curso de sua disciplina e boa conduta. Evidenciando assim que a colmeia que era bem-sucedida daquela forma não passasse a ter indivíduos como os besouros.

Por fim, ao descobrirem que ninguém governava, mas sim, que o governo estava dentro de todos da colmeia, ressalta-se a autossuficiência do bem-sucedido sistema, e a alta internalização pelos habitantes da colmeia de que cada indivíduo era responsável pelo espaço que ocupava. Podemos ver aí uma evidente sugestão aos postulados de Jean-Jacques Rousseau, filósofo francês bastante citado por Lobato em seus livros infantis. Rousseau inclusive pregava a liberdade de um novo homem e sociedade baseada em indivíduos educados de acordo com a natureza, desenvolvendo gradualmente os sentidos e a razão, visando a liberdade, ocorrendo assim a aproximação de Lobato com o pensador. Então, a colmeia é símbolo da sociedade autônoma, eficiente e com um compromisso com o desenvolvimento e progresso para Lobato. As abelhas, amostra natural, são os incansáveis indivíduos que sem cessar buscam o desenvolvimento de sua comunidade, indivíduos perfeitos fisicamente e alvos, exemplos de como deveria ser uma sociedade. O trecho deixa evidente qual era o padrão de civilidade para Monteiro Lobato, um ideal de raça adequada, livre das impurezas da raça negra e, por conseguinte, de beleza e ordenamento.

Congruente a semelhante perspectiva da elaboração dos conceitos na literatura infantil lobatiana, ainda na década de 1920, estes podem também ser percebidos em “*Fábulas*”. A partir de Souza, apreendemos que “*Fábulas*”, publicado originalmente em 1921, um ano após “*A Menina do Narizinho Arrebitado*” (1920), foi ampliado em 1922 e se tornou muito bem aceito pelo público infantil e pelas escolas, pois somando as três primeiras edições as cifras encontram-se na casa dos 11 mil livros vendidos e, até a sua sétima edição em 1939, obteve a saída de 36 mil exemplares.[[513]](#footnote-513) Igualmente, ao manusear o livro a própria obra atesta-nos informações sobre a sua aceitação nas escolas dos estados de São Paulo, Paraná e Ceará, com o aval de suas respectivas Diretorias de Instrução. Tais inserções demonstram mais uma vez a intenção do autor em fazer circular suas obras em meios escolares. “*Fábulas*” é uma obra curiosa porque nela o autor deixa clara sua maneira pioneira de fazer livros infantis dentro de uma lógica do “paradigma novo”,[[514]](#footnote-514) abandonando formas e conceitos tradicionais como a obediência, a moral dogmática e o individualismo. “*Fábulas*” consiste em traduções e reescrituras de fábulas de Esopo e La Fontaine, que na versão lobatiana são comentadas e criticadas. É composto de 77 textos que tematizam a solidariedade, generosidade, autoconhecimento, liberdade e a morte. A fábula do “O cão e o lobo” evidencia um desses conceitos. Na história um magro e faminto lobo avista um gordo cão de pelo lustroso. Interpelando o cão sobre a vida de fidalgo levada por este, o cão logo informa que isso também estava ao alcance do lobo caso esse quisesse:

- É fácil. Vens comigo e apresento-te ao meu senhor! Ele, está claro, simpatiza-se contigo e te dá o mesmo tratamento que a mim: bons ossos de galinha, suculentos restos de carne, um canil com palha macia... Além disso, agrados, mimos a toda hora, palmadas amigas, um nome (...) – Em troca disso, continuou o cão, guardarás o terreiro não deixando entrar ladrões nem vagabundos. Agradarás ao senhor, e a sua família, sacudindo a cauda e lambendo a mão a todos. Em meio a jornada, porém, notou que o seu amigo estava de coleira. – Que diabo é isso que tens no pescoço? – É a coleira. – E para que serve? – Para me prender a corrente. – Então tu não és livre, não vais para onde queres, como eu? – Nem sempre. Passo as vezes vários dias preso, conforme apetece ao meu senhor. Mas que tem isso, se a comida é boa e vem a hora certa?[[515]](#footnote-515)

O desfecho se dá com o lobo retornando às matas e desfrutando a sua condição de liberdade, desdenhando da vida levada pelo cão doméstico. Assim, a defesa da condição de liberdade nos seus amplos sentidos aparecia no texto, incutindo com isso a ideia da emancipação no processo formativo infantil.

Tal preocupação com temas ligados a descobertas dos indivíduos leva-nos aos ensinamentos filosóficos do autoconhecimento que são importantes para essa literatura infantil. A necessidade do autor em trazer essa intertextualidade é explicada na advertência deixada ao leitor reiterando que as fábulas eram os alimentos espirituais, assim como o leite na primeira infância: “- O maravilhoso é o açúcar que disfarça o medicamento amargo e torna agradável a sua ingestão”.[[516]](#footnote-516) Dessa maneira, ainda de acordo com Coelho, avalia-se a presença de conceitos que imprimem a partir das fábulas ideias como a moral de responsabilidade do Eu, que procura agir conscientemente em face da relatividade dos valores atuais em relação ao direito do Outro. Igualmente, observa-se a valorização da intuição como abertura indispensável ao conhecimento da verdadeira realidade dos homens e do mundo. Em consequência disso, o fim da proposta dessa literatura é alcançado com lógica do projeto literário de colocar a criança como um ser em formação e não como um adulto em miniatura.[[517]](#footnote-517)

Corrobora-se então, que já no processo de gênese do projeto literário infantil de Lobato havia uma transposição de seus posicionamentos políticos em favor da nação eugenicamente perfeita. A ciência e a educação estão visivelmente fundidas e a serviço da construção do país esperado por uma intelectualidade que, como mostramos, estava à frente das decisões sobre a instrução pública na República. Da mesma maneira, as escolhas de Lobato fazem-nos enxergar como as estratégias de articulação, publicização e tematização dos debates eram claras propostas de intervenção frente a sociedade a ser reformada, algo que na sua literatura infantil ganhou contornos mais marcantes com o impulso dado nos anos 1930.

Na simbiose dessa literatura infantil com o movimento renovador, ainda nos chama atenção alguns títulos da Biblioteca Pedagógica Brasileira que continuaram a expressar as noções de instintividade e experimentação, cultura, raça e civilidade. A tônica da intuitividade pensando as formas de estudo e ensino é presente em livros como “*Emília no País da Gramática*” e “*Aritmética da Emília*”. Por Albieri, verificamos que “*Emília no País da Gramática*”, publicado em 1934 como o volume 14 da 1ª série de literatura infantil da coleção da Biblioteca Pedagógica Brasileira, custando 7$000, desde a sua 1ª edição (1934) até a 5ª edição (1943) teve 60.000 mil exemplares vendidos.[[518]](#footnote-518) A saga acontece nas férias de Pedrinho no Sítio do Picapau Amarelo onde a Dona Benta ajuda-o a aprender os nomes e regras gramaticais que tanto lhe causavam tédio na escola. Logo, Emília se intromete nas conversas e lança a proposta de que todos deveriam, ao invés de estudar apenas pelos livros, fazer uma viagem ao País da Gramática. Ao lombo do inteligente rinoceronte Quindim os personagens partem em caravana pelas ruas do mundo gramatical a conversar com palavras e normas da língua vernácula.

O que mais chama atenção é a forma como Lobato, ao contar a história, assume a figura de professor-pedagogo. Narrando as aventuras o autor vai explicando as lições gramaticais e fazendo críticas as formas como elas são tradicionalmente estudadas por gramáticos e mediadas por professores. Já no iniciar da história, com a vovozinha tentando ensinar ao menino o português, isso fica posto no diálogo dos personagens:

- Maçada, vovó. Basta que eu tenha que lidar com essa caceteação lá na escola. As férias que venho passar aqui são só para brinquedo. Não, não e não... – Mas meu filho, se você apenas recordar com sua avó o que anda aprendendo na escola, isso valerá muito para você mesmo, quando as aulas se reabrirem. Um bocadinho só, vamos! Meia hora por dia. Sobram ainda vinte e três horas e meia para os famosos brinquedos (...) - Ah, assim, sim! dizia ele. Se meu professor ensinasse como a senhora, a tal gramática até virava brincadeira. Mas o homem obriga a gente a decorar uma porção de definições que ninguém entende. Ditongos, fonemas, gerúndio...[[519]](#footnote-519)

Com a ideia do sítio como um local de liberdade em que a criança não precisava de amarras como as decorações e coisas sem o menor entendimento de sua real função, o destaque ao papel de educar baseado na observação da criança respeitando seu universo e intuitividade é trabalhado em todo o livro.

São vários os momentos em que a noção de educação moderna é apoiada, por meios os quais os personagens tornam vivos o que é estudado ressaltando a perspectiva da observação, audição, tato, olfato e até mesmo paladar, pensados como instrumentos para o processo de aprendizagem. Ao chegarem no País da Gramática as crianças do sítio logo utilizam suas habilidades para dominar as competências exigidas pelo estudo.

- Que zumbido será este? Indagou a menina. Parece que andam voando por aqui milhões de vespas invisíveis.

- É que já entramos em terras do País da Gramática, explicou o rinoceronte. Estes zumbidos são os **Sons Orais**, que voam soltos no espaço.

Não comece a falar difícil que nós ficamos na mesma, observou Emília. Sons Orais, que pedantismo é esse?

– Som Oral quer dizer som produzido pela boca. A, E, I, O, U são Sons Orais, como dizem os senhores gramáticos.

– Pois diga logo que são letras! gritou Emília.

– Mas não são letras! protestou o rinoceronte. Quando você diz A ou U, você está *produzindo* um som, não está escrevendo uma letra. Letras são sinaizinhos que os homens usam para *representar* esses sons. Primeiro há os Sons Orais; depois é que aparecem as letras, para marcar esses sons orais. Entendeu?[[520]](#footnote-520)

Os personagens que na verdade buscavam caracterizar as inquietações infantis frente aos problemas de assimilação do conteúdo, fornecem na narrativa o tom de como deveriam ser ensinadas as lições, não esquecendo a imprescindível linguagem clara. A visita aos pronomes também atesta o teor prático das aulas lobatianas:

- Chega de Adjetivos, declarou a menina. Eu, não sei porque, tenho grande simpatia pelos **Pronomes**, e queria ir visita-los já.

– Muito fácil, respondeu o rinoceronte. Eles moram numa casinha aqui defronte.

– Naquela? Tão pequena... admirou-se Emília.

- Eles são só um punhadinho, e vivem lá como em uma república de estudantes. E todos se dirigiram para republica dos Pronomes, palavras que também não possuem pernas e só se movimentam amarradas aos Verbos.

Emília bateu na porta – *toc*, *toc*, *toc*. Veio abrir o Pronome EU.

– Entrem, não façam cerimônia (...)

– E os seus companheiros, os outros Pronomes? perguntou Emília.

– Estão lá dentro jantando. À mesa do refeitório achavam-se os Pronomes TU, ELE, NÓS, VÓS, ELES, ELA E ELAS. (...)

– E para que servem os Pronomes? perguntou a menina.

– Nós, respondeu EU, somos os tais **Pronomes** **Pessoais**, e servimos para *substituir* os Nomes das pessoas. Quando a senhorita Narizinho diz TU, referindo-se aqui a esta senhora boneca, está substituindo o Nome Emília pelo Pronome TU.[[521]](#footnote-521)

Assim são inúmeras as possibilidades de interatividade da criança com a história mediada revelando um caráter democrático no construir das narrativas. O deliberativo papel da boneca Emília nas histórias, segundo o biógrafo Edgard Cavalheiro, pode ser entendido como o da personagem Miss Jane em “*O Presidente Negro*”, o papel de alter ego de Lobato.[[522]](#footnote-522) Ao escolher percursos e desfechos das situações Emília tenciona por meio de suas manifestações individuais de egoísmo a expressão coletiva de interesses forjados a aqueles grupos sociais que contemplam o autor, por isso muitas vezes expressões impositivas.

Acompanhando as aventuras é possível detectar essa faceta da personagem e, ainda como é ilustrado na ocasião da visita ao Neologismo, apreendemos Lobato através da Emília estabelecendo críticas ao modo de ensino tradicional, ao propor uma revolução gramatical. A boneca, agente líder desse processo revolucionário que durante todo o livro critica os gramáticos, se propõe a dar exemplos de reforma na língua.

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

– Mexo e remexo! replicou a boneca batendo o pezinho – e foi e abriu a porta e soltou o NEOLOGISMO, dizendo: Vá passear entre os vivos e forme quantas palavras novas quiser. E se alguém tentar prendê-lo, grite por mim, que mandarei o meu rinoceronte em seu socorro. Quero ver quem pode com o Quindim... Dona Sintaxe ficou um tanto passada com aquele rompante da Emília, mas nada disse. Quindim estava perto, de chifre pronto para entrar em cena ao menor sinal da boneca...

– Como está ficando despótica! murmurou a menina para Pedrinho. Ainda acaba fazendo uma revolução e virando ditadora...[[523]](#footnote-523)

Adotando a mesma perspectiva conceitual e didática encontra-se o livro “*Aritmética da Emília*”, volume 21 da Biblioteca Pedagógica Brasileira, publicado em 1935 com edições posteriores em 1939, 1942 e 1945.[[524]](#footnote-524) Com a Emília no centro das peripécias, entenda-se uma continuidade de “*Emília no País da Gramática*” (1934), neste livro os personagens, a partir de uma proposta do Visconde de Sabugosa, conhecem o País da Matemática. A Aritmética, por sua vez, vem ao sítio através do chamado Circo Sarrazani, pondo-se números, operações e frações a contar toda a história.

- Atenção! Os artistas do País da matemática vão entrar no picadeiro. Um, dois e ... três! rematou ele, estacando no ar o chicotinho.

Imediatamente o cobertor que servia de cortina abriu-se e um grupo de artistas da Aritmética penetrou no recinto.

- São os algarismos! berrou Emília, batendo palmas e já de pé no seu tijolo, ao se ver entrar na frente o 1, e atrás dele o 2, o 3, o 4, o 5, o 6, o 7, o 8, o 9. Bravos! Bravos! Viva a macacada numérica!

(...) O Visconde explicou:

- Estes senhores são os célebres **Algarismos Arábicos**, com certeza inventados pelos tais árabes que andam montados em camelos, com um capuz branco na cabeça. A especialidade deles é serem grandes malabaristas. Pintam o sete uns com os outros, combinam-se de todos os jeitos formando **Números** e são essas combinações que constituem a **Aritmética**.[[525]](#footnote-525)

Logo na primeira reinação o visconde apresenta a operação de somar:

- Primeiro explique o que é somar, reclamou Emília. Eu sei o que é, mas quero ver se estou certa.

- Somar, respondeu o visconde, é juntar dois ou mais números num só. Os números que se juntam recebem o nome de **Parcelas**, e o resultado da juntação recebe o nome de **Soma** ou **Total**. Vou dar um exemplo.

O visconde mandou que dois algarismos quaisquer saíssem da forma e viesse somar-se no centro do picadeiro. Adiantaram-se o 5 e o 7, colocando-se no centro do picadeiro, separados por uma cruzeta de madeira representando o sinal de Mais.

- Muito bem, disse o visconde. Agora somem-se.

Houve um passe de mágica. O 5 e o 7 fundiram-se um no outro e surgiu como resultado um novo número, o 12, que era a soma dos dois.[[526]](#footnote-526)

Desse modo, sem sombra de dúvidas Lobato realizou uma junção de conteúdos escolares tradicionais com uma lógica literária. Segundo Fernando Teixeira Luiz, a atitude abriu espaço para uma alternativa de ensino, por exemplo, para a tão temida matemática, nos moldes pedagógicos do próprio autor. E conhecendo a aceitação, a circulação e o público, Lobato cuidou para manter um repertório que já dominava fazendo com que a obra se mostrasse inovadora perante o material didático que era oferecido.[[527]](#footnote-527)

Se a preocupação com a língua e a lógica foi algo de interesse do escritor, a cultura não ficou esquecida e os temas da civilidade, raça e beleza se revelam ainda mais fortemente nas obras dessas décadas. Em “*Histórias de Tia Nastácia*”, publicado em 1937, o enredo se desenvolve a partir de um questionamento de Pedrinho sobre o que seria folclore, o menino recorre à Tia Nastácia para que ela lhe contasse tudo que sabia sobre o folclore brasileiro. O livro é composto de 44 histórias que são narradas por Tia Nastácia sofrendo ela interferências da Dona Benta e dos demais personagens ao fim de cada narrativa. Por meio da leitura de “*Histórias de Tia Nastácia*” podemos desdobrar questões acerca das narrativas desfiadas pela personagem, todas elas envoltas pelas dimensões da educação que encontrou nas fórmulas pedagógicas caminhos para suas mensagens ao leitor. São presentes, assim, a representação da cultura popular na figura da própria Tia Nastácia, o processo de recepção das histórias contadas por ela e a relação da cultura popular vs. a cultura das elites brasileiras.

Na obra, Lobato retrata Pedrinho lendo um jornal no alpendre do sítio passando a refletir sobre o folclore brasileiro e interpelando Emília que passava naquele momento perto dele, logo o menino solicita que a boneca fosse indagar a vovó do picapauzinhos sobre o significado da palavra.

(...) Emília foi e voltou com a resposta.

- Dona Benta disse que *folk* quer dizer gente, povo; e *lore* quer dizer sabedoria, ciência. Folclore são coisas que o povo sabe por boca, de um contar para o outro, de pais a filhos – os contos, as histórias, as anedotas, as superstições, as bobagens, a sabedoria popular, etc. e tal. Por que pergunta isso Pedrinho?

O menino calou-se. Estava pensativo, com os olhos lá longe. Depois disse:

- Uma ideia que eu tive. Tia Nastácia é o povo. Tudo que o povo sabe e vai contando de um para o outro, ela deve saber. Estou com um plano de espremer tia Nastácia para tirar o leite do folclore que há nela. (...).[[528]](#footnote-528)

Vejamos, tematizando a cultura Lobato caracteriza a personagem Nastácia como o símbolo da cultura popular e toma-a como detentora das fontes que trariam soluções às questões de Pedrinho sobre o folclore, Nastácia assim é claramente dada pelo autor como uma entidade do saber popular. Ressalta-se que a construção da própria personagem é resultado de experiências pessoais do autor com amas da fazenda do seu avô. Outrossim, em “*Prefácios e Entrevistas*”, Lobato afirma que seu filho tivera uma ama que muito se assemelhava a personagem da Tia Nastácia: “Tive em casa uma Anastácia, ama do meu filho Edgard. Uma preta alta, muito boa, muito resmunguenta, hábil quituteira... Tal qual a Anastácia, ou a tia Nastácia dos livros...”[[529]](#footnote-529) Nas cartas da “*Barca de Gleyre”* e em passagens da clássica biografia de Edgard Cavalheiro também se confirma esses indícios quando se fala sobre a infância do escritor nas fazendas do pai e do avô. Ainda segundo Cavalheiro, em “*A morte do Camicego*” Lobato cita uma certa cozinheira de nome Anastácia que vivia a fazer esculturas de chuchu, espécie de brinquedos onde eram espetados palitos em lugares do que seriam as pernas e braços do artesanal boneco. Com olhos de feijão e uma cauda de pena de galinha as crianças se divertiam a valer esquecendo dos brinquedos de cavalinhos de pau trazidos da cidade.[[530]](#footnote-530)

Desse modo, percebemos como o contato com a gente do interior também está presente nas formulações das histórias infantis, mais que isso, a noção de cultura popular associada ao folclore nacional permeia toda o livro “*Histórias de Tia Nastácia*”, tematizando as relações sociais da época. Uma dessas são as formas na distinção entre Tia Nastácia e Dona Benta, dona do sítio, alfabetizada e conhecedora de várias histórias de origem europeia. Figura de poder, a personagem branca e letrada ao final das narrativas contadas por Nastácia, destrinchava aos seus netos e demais personagens as origens e desdobramentos das tramas desfiadas por Nastácia, que possuíam grande teor oral, ocasionando desconstruções das narrativas e estabelecendo novas apropriações para as histórias de Nastácia, com base em sua ótica ocidental.

Nesse contexto, a relação de confronto de ideias entre o que é colocado por Nastácia e o que é argumentado por Dona Benta molda a dicotomia ente cultura escrita e cultura falada/ oral. Em um dos minicontos do livro, Nastácia conta às crianças do sítio o malsucedido casamento da filha de um homem muito rico e que se viu, após a peripécia casamenteira, magicamente enviuvada em um reino verde. Lá, a moça Lucinda se disfarçou e se apresentou como um soldado aos reis. A rainha acabou se apaixonando pelo rapaz, que na verdade era Lucinda, que repelia as investidas da soberana. Como um meio de revidar a rejeição, a esposa do rei lança mão de várias artimanhas para prejudicar Lucinda e incriminá-la perante o rei. Obrigada a encarar várias armadilhas articuladas pela própria rainha, em uma dessas ocasiões Lucinda salva a irmã do rei de uma situação de perigo e prova sua inocência, se casando ao final com o rei. Exemplarmente, ao final de diálogos como o travado após o término do conto do Sargento Verde, fica exposto o confronto de ideias.

Emília ficou a olhar a cara de Narizinho.

- Esta história – disse ela – ainda está mais boba ainda que a outra. Tudo sem pé nem cabeça. Sabe o que me parece? Parece uma história que era dum 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 uma coisa ou outra, e por fim elas ficam muito diferentes do que eram no começo. (...)

- Essa do sargento Verde, por exemplo. É tão idiota que um sábio que quiser estudá-la acabará também idiota. Eu, francamente, *passo* essas tais histórias populares. Gosto mais das de Andersen, das do autor do Peter Pan e das do tal Carroll, que escreveu *Alice no País das Maravilhas*. Sendo as coisas do povo eu passo...[[531]](#footnote-531)

Assim, as histórias, baseadas na cultura escrita europeia, como “*Dom Quixote”*, “*Peter Pan”* e “*Pinochio”*, inclusive traduções feitas por Lobato, apresentadas aos personagens pela Dona Benta, eram preferidas em detrimento das contadas pela Tia Nastácia.

Outro aspecto a ser refletido era a medida para aferir a preferência dos personagens dada pelo autor nos momentos de insatisfação da plateia após o desfiar de Tia Nastácia. Igualmente, as formas criadas pelo autor, que retratam o tratamento dos personagens ao se dirigirem aos negros carregam uma forte conotação racial, como fica explícito na fala da boneca Emília ao final de outra historieta de Nastácia:

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

- Mas isto não é pra entender, Emília – respondeu a negra. – É da história. Foi assim que minha mãe Tiagra 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 já vi. Ah, meu Deus do céu! Viva o Andersen! Viva o Carroll! (...)

- Pois cá comigo – disse Emília – só aturo estas histórias como estudos de ignorância e burrice do povo. Prazer não sinto nenhum. Não são engraçadas, não tem humorismo. Parecem-me muito grosseiras e até bárbaras – coisa mesmo de negra beiçuda, como Tia Nastácia. Não gosto, não gosto, e não gosto...[[532]](#footnote-532)

Logo, com a fala da Emília “coisa mesmo de negra beiçuda” a boneca desclassifica racialmente a personagem, postura presente em alguns outros livros da produção lobatiana. Então, fundamentado em um padrão de beleza e em uma escala que hierarquizava os indivíduos racialmente, se evidencia que as tradições orais são desqualificadas por estas fazerem parte de uma cultura que remontava a tradição negra considerada inferior pelo escritor. As impressões sobre quais os locais ocupados pela personagem negra nas histórias possibilitam vislumbrar Nastácia como a personagem que deveria se contentar com seu confinamento privado – a cozinha – sinalizando aí sua desqualificação social, comum aos negros do início do século passado, remanescentes de uma pós-abolição que não garantiu direitos para ex-cativos.

Como apresentam os estudos de Marisa Lajolo e Raquel Afonso da Silva, percebemos nos elementos textuais construídos em “*Histórias da Tia Nastácia*” formas de hierarquizações e depreciações por parte dos habitantes do Sítio em relação às histórias contadas por Tia Nastácia.[[533]](#footnote-533) A caracterização e os desdobramentos que se encontram no livro se estreitam visivelmente com os ideais de educação. A busca do fim do analfabetismo entreposto na luta ferrenha contra a oralidade desdenhada nas páginas é finalmente corroborada no que, segundo Lobato, se encontrava na ignorância popular. A confirmação disso se mostra nos comentários darwinistas de Pedrinho que figura como um verdadeiro sociólogo nos diálogos:

- Pois gostei! – gritou Emília. – Está aí uma historinha que descansa a gente daquelas repetições de outras. E mais que tudo gostei da camaradagem entre o santo e o diabo.

- Sim – disse Dona Benta – Como os dois vivessem na mesma capela, sozinhos, acabaram em muito bons termos, como se vê na história (...)

- Influência do meio! – gritou Pedrinho, que andava a ler Darwin (...)[[534]](#footnote-534)

- Pois eu gostei da história – disse Pedrinho – porque me dá a ideia da mentalidade do nosso povo. A gente deve conhecer essas histórias como um estudo da mentalidade do povo.[[535]](#footnote-535)

Conforme leitura também é perceptível menções ao trabalho do sociólogo Sílvio Romero nas explicações de Dona Benta no momento que se pauta a natureza da originalidade das histórias. Schneider mostra que em obras como “*Cantos Populares no Brasil*” (1882) e “*Contos Populares no Brasil*” (1885) Romero realizou sistematizações de coleta e organizações de elementos das tradições populares brasileiras que o ajudaram a postular que a composição étnica nacional se deu pela miscigenação das três raças, porém, os negros apesar de gozarem de importância em sua teoria seriam suprimidos em função da superioridade étnica do elemento branco.[[536]](#footnote-536) Ainda segundo Raquel Afonso da Silva, que cotejou o livro “*Histórias de Tia Nastácia*” com os contos populares recolhidos e organizados por Sílvio Romero, existe uma ordenação literária feita por Lobato a partir de buscas de fontes populares em Romero. Lobato adotou a estrutura (contos de origem europeia/indígena/africana e mestiça) dos contos de Romero e trouxe releituras próprias dos contos.[[537]](#footnote-537)

Outra oportunidade para sinalizar a questão racial no desdobramento educacional chegou ao escritor com a possibilidade da reedição de “*Narizinho Arrebitado*”. “*As Reinações de Narizinho*” (título original, 1931) que compreende a reedição de “*A Menina do Narizinho Arrebitado*” (1921) mais a recolha de publicações infantis de Lobato entre 1921 e 1931, conta as aventuras de Narizinho e dos personagens do sítio fazendo a apresentação da saga. De acordo com Bertolucci, “*As Reinações de Narizinho*” possibilita-nos ratificar a construção de um núcleo lobatiano onde o sítio e seus personagens ganharam espaço e contornos definidos, marcando o amadurecimento de Lobato na literatura infantil.[[538]](#footnote-538) Particularmente nos interessa duas publicações isoladas que passaram a integrar a obra na reunião de 1931, são elas “*Cara de Coruja*” (1928) e “*O irmão de Pinóquio*” (1929). Os dois contos passaram a ser parte de “*As Reinações de Narizinho*” com os mesmos títulos se tornando capítulos do livrinho. No quarto capítulo encontramos os personagens do sítio promovendo uma festa para os personagens do País das Maravilhas. Participam da festa Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, Ali Babá, Gato de Botas e outros.

No decorrer da história Tia Nastácia é designada a servir café para os convivas e ao entrar na sala a personagem fica espantada com tantos seres do País das Maravilhas.

- Credo! – exclamou. Não sei onde Narizinho descobre tanta gente importante tanta princesa tão linda! A sala está que até parece um céu aberto...

- Quem é ela? – perguntou Branca de Neve ao ouvido da boneca enquanto a negra servia o café.

- Pois não sabe? – respondeu Emília com carinha malandra. Nastácia é uma princesa núbia que certa fada virou em cozinheira. Quando aparecer um certo anel, que está na barriga dum certo peixe, virará princesa outra vez. Quem vai danar com isso é dona Benta, que nunca achará melhor cozinheira.

Todos tomaram café, menos Cinderela.

- Só tomo leite – explicou a linda princesa. Tenho medo de que o café me deixe morena.

- Faz muito bem – disse Emília. Foi de tanto tomar café que tia Nastácia ficou preta assim...[[539]](#footnote-539)

O modo do estranhamento de Tia Nastácia expressa a repetição de uma apologia a um padrão social de beleza demonstrado como adequado pelo escritor, o branco europeu. Assim, estabelece-se o padrão do belo e do feio. O feitiço de Tia Nastácia é colocado como algo que, se quebrado, se torna um estágio passageiro, ou seja, a personagem encontra-se em um período de encantamento e isso justifica sua feiura. Tal feiura se contrapõe à beleza alva de Branca de Neve. Por fim, a personagem da Cinderela recusa-se a tomar o café para não empretecer, estabelecendo com isso claramente um jogo entre o belo e o feio, reiterando um padrão de beleza ideal em contrapartida à feiura negra de Tia Nastácia. Ainda, após todos os personagens do País das Maravilhas partirem, Narizinho conversa com Pedrinho e tece comentários sobre a festa e os personagens.

- De quem mais gostei foi de Branca de Neve – disse Narizinho. Como é boa e linda! Contei-lhe que estive com a aranha que lhe fez o vestido de casamento e Branca ficou muito admirada. Pensou que dona Aranha tivesse morrido daquele desastre na perna. Como Branca é branca! Nunca imaginei que pudesse haver uma criatura tão alva assim. Parece feita de coco ralado...[[540]](#footnote-540)

Narizinho, uma menina mestiça do nariz arrebitado, morena jambo, uma criança que não se enquadrava nos padrões europeus de beleza, se admira da brancura da Branca de Neve. Tal analogia é uma ação presente em diversos livros do escritor sempre que Narizinho se propõe a filosofar sobre os padrões de beleza.

Um último exemplo presente no livro nos mostra o que pensava realmente personagens como Emília em relação a personagens negros como Nastácia, refletindo entendimentos sobre os padrões instituídos socialmente, ou seja, o que Lobato defendia em seus escritos. Em concurso para decidir como seria o boneco feito do pau vivente, que surgiria no mundo para ser irmão do Pinóquio, todos desenham. Para decidir a partir de qual desenho seria feito o boneco, faz-se um sorteio e Tia Nastácia foi a sorteada. Emília não se conformou com a sorte da cozinheira e se zanga.

Narizinho foi espiar o que Emília estava fazendo. Encontrou-a no cantinho da sala onde era seu “quarto”, muito atarefada em botar os seus vestidos e brinquedos nas caixas de papelão que lhe serviam de mala. Mas notou que Emília só botava os vestidos e brinquedos que ela, Narizinho, lhe havia dado. Os outros, dados pela negra, jaziam no chão, amarrotados e pisados aos pés. Emília estava seriamente ofendida e sem dúvida nenhuma preparava-se para alguma viagem. Ia arrumando as malas, ao mesmo tempo que dialogava com o cavalinho.

- Não é à-toa que ela é preta como carvão.

-?

- Mentira de Narizinho! Essa negra não é fada nenhuma, nem nunca foi branca. Nasceu preta e ainda mais preta há de morrer.

-?

- Boa? Está muito enganado. Mais malvada que ela só o Barba Azul. Você é porque é novo nesta casa e não a conhece. Tia Nastácia não tem dó de nada. Pega aqueles frangos tão lindos e – *zás*! torce-lhes o pescoço. Mata patos, mata perus, mata camundongos – não há o que não mate.[[541]](#footnote-541)

A ofenda de Emília aplica-se a um contexto de hierarquização social onde desqualificações à Tia Nastácia sempre lhe lembravam de sua condição inferior. Emília, portanto, sentia-se injustiçada por seu desenho ter sido preterido por o de uma negra, que não possuía competência para fazer ao menos o modelo de um boneco. Se o feitiço antes havia sido mencionado como um estado passageiro, agora é lembrado que não passa de falácia e que Tia Nastácia era um indivíduo inferior sim por ser “preta”, e que sua sina era ser o que era até a morte. Através dessa tensão às características físicas que a boneca recorre para ofender e caluniar a cozinheira, que agora é descrita como preta e má, ocorre a demonização da personagem. Pode-se ver com os excertos de “*Reinações de Narizinho”* que gradativamente o autor vai fortificando a cada historinha do livro a sua versão de como explicar os arranjos e desarranjos do mundo encantado apresentando mais uma vez caracterizações de raça e beleza.

Em outro livro, “*O Minotauro*”, a noção de beleza, raça e eugenia ficam ainda mais gritantes. “*O Minotauro*” foi publicado em 1939 e é uma continuação da obra anterior, “*O Picapau Amarelo*” (1939) onde, no casamento do príncipe Codadade com a Branca de Neve, Tia Nastácia é raptada. O resgate de Tia Nastácia é o fator motivador para os personagens, acompanhados da Dona Benta e de Rabicó as crianças partem em comitiva a bordo do iate “O Beija-flor das ondas” para a Grécia Antiga, já que acreditavam que Tia Nastácia tinha sido aprisionada pelo mitológico Minotauro grego. Ministradas por Dona Benta, as narrativas são verdadeiras aulas de história grega em que o pensamento e modo de vida grego é explicado aos personagens do sítio. É presente na obra uma caracterização importante e algo bastante pontuado por Lobato em seus outros livros, a beleza e a civilidade que através das aulas práticas na Grécia servem de laboratório para as crianças. Situações como as que os picapauzinhos entram em contato com a educação do povo grego, que na sua forma de falar e se portar nas ruas da polis ateniense expõe-se a constante exaltação daquele padrão de ordenamento clássico, são peculiares. O mesmo Lobato que cultuava a Eugenia, de origem grega que esculpia os corpos dos antigos e que na contemporaneidade encontrava suporte nas leituras de Renato Kehl, ministra para a crianças as qualidades e a superioridade do povo grego baseado em uma escala de qualidade que é amparada na raça. Dizia Dona Benta aos personagens:

A importância de um país não depende do tamanho territorial, nem do número de habitantes. Depende da qualidade do povo, pequenina foi a Grécia em tamanho – e tornou-se o maior povo da Antiguidade pelo brilho da inteligência e pelas realizações artísticas. Tão grande foi o seu valor, que até hoje o mundo anda impregnado de Grécia. (...) A língua que falamos está embutida de palavras gregas.[[542]](#footnote-542)

A elegia a qualidade grega é algo persistente em todo o livro e isso vai sendo imprimido pelo escritor nos mais diferentes aspectos do mundo grego. Em outro episódio, após visitarem a casa do estadista grego Péricles a convite do escultor Fídias, rumam para visitar as obras do Partenon e ficam embevecidos com a beleza da construção e da estátua da deusa grega Palas-Atena. Dona Benta, de tanto extasiamento, declarou estar diante de uma constelação que reduzia as outras obras de arte a simples estrelas. Nota-se dois pontos importantes colocados por Lobato. O primeiro, o relacionamento dos personagens do sítio com dois personagens da história grega que são de um período da história de ouro, marcada pelo desenvolvimento social daquela sociedade antiga. Isso, inclusive, está dentro de um conjunto de relações sociais gregas resultantes de reformulações em que Péricles foi um estimulador da Democracia e promotor das Artes, possibilitando a elevação de Atenas como um centro educacional do mundo grego. Com isso, evidencia-se uma clara exemplificação de como através da Arte e da Educação se pode modificar as construções sociais, ficando evidente os significados da escolha dos personagens gregos para entrar em interlocução com os personagens contemporâneos.

Diante dessa oportunidade de vivenciar a Arte, Filosofia e Política grega, comparações com o mundo contemporâneo são estabelecidas e Narizinho, Pedrinho e Emília vão aprendendo sobre esses capítulos da história. Dona Benta exclama a Péricles, que estava a se espantar com as reinações e espertezas das crianças do sítio, a grandiosa lição que os pequenos estavam a ter com aquele evento: “- Imagine agora, senhor Péricles, quando voltarem daqui! Os quinaus que vão dar em todos os “adultos’ que tiverem o topete de falar em coisas gregas...”[[543]](#footnote-543) Além da capacidade de mudança e inventividade dos gregos, outro aspecto dos clássicos também destacada era a sua perfeição física. Ao andarem pelas ruas gregas os comentários dos personagens são constantes sobre a averiguações sobre as formas dos rostos, corpos e vestimentas.

Comparem a expressão sossegada destes gregos com a dos homens que vimos nas capitais modernas, de cara amarrada, toda ruga, muitas vezes falando sozinhos..

Sim, vovó, todos aqui me parecem olímpicos.

É que todos estão livres do atropelo e cultivam uma sábia ginástica, de modo que adquirem esses corpos cheios de força e beleza que vocês estão vendo. Até as roupas que eles usam deixam os modernos envergonhados.[[544]](#footnote-544)

No capítulo “Os narizes de Atenas”, Dona Benta volta a discutir os ideais de beleza grego e explica a Narizinho como o cuidado e a riqueza do conjunto artístico grego espelhava uma organicidade que estava impressa em todas as esferas da vida grega com uma rica e fabulosa abundância de detalhes. Tal discussão acontece após as duas personagens passarem uma noite na casa do estadista Péricles e, ao acordarem, passam a discorrer por meio de vários exemplos sobre beleza, decoração e arte grega. Narizinho concorda com a avó, e as duas julgam lamentável o fato de os povos ditos bárbaros do norte terem destruído a maior parte da arte grega durante o período das invasões, restando apenas nos museus modernos peças mutiladas, expressando somente fragmentos de tamanha beleza.

Agora, com a oportunidade de ver a arte e o povo grego em seu tempo, mais uma vez Narizinho compara seu nariz e as formas dos corpos modernos com o perfil de beleza clássica. Narizinho comenta na ocasião sobre a perfeição dos narizes gregos: “- E que narizes lindos tem os gregos, vovó! Perfeições. O de dona Aspásia[[545]](#footnote-545) é um encanto”.[[546]](#footnote-546) Nesse ínterim a camareira Aglae entra no cômodo para aprontar as duas personagens. Em conversa com a camareira e sua vó, Narizinho torna a confirmar sua admiração a beleza de Aspásia: “- O que ela tem, observou Narizinho, é uma perfeição de nariz como ainda não vi nenhum”.[[547]](#footnote-547) E continua, a partir disso, a pontuar para sua vó que acreditava ela os narizes terem degenerado muito da Grécia até modernidade. Segundo a menina, um nariz perfeito era algo raro entre o povo dela: “Uns são batatudos; outros finos demais; outros, de papagaio; outros, chatos como o de Tia Nastácia – e até o meu não é lá nenhuma perfeição...”[[548]](#footnote-548) Finalizam o diálogo a menina admitindo que até o nariz da escrava Aglae de Mileto era perfeito, ao contrário do seu.

Com base em Diwan, lembramos que os ideais eugênicos modernos remetem à Antiguidade por meio dos padrões de beleza física grega da Hélade, assim como também à força física dos exércitos espartanos e as regras de higiene dos hebreus.[[549]](#footnote-549) Indubitavelmente é intrínseca a própria lógica de Lobato como a corrente presença de tais preocupações com o corpo, a ser trabalhado segundo uma lógica ginasial grega e com as demandas fenotípicas questionadas por personagens como Narizinho, que tais assertivas eram parte da divulgação de ideias raciais e eugênicas expressadas no seu sentido pedagógico, mas realizadas no sofisticado trabalho político do autor. Segundo Habib, que procurou refletir a questão racial e eugênica nas obras de Lobato, essa associação entre fantasia e pedagogia tanto em “*O Presidente Negro*” quanto nas obras infantis mostram as vantagens da ampliação prática da ciência eugênica voltada para as crianças, algo presente nos livros do Sítio do Picapau Amarelo, conformações feitas “de maneira implícita, gradual, articulada e constante”.[[550]](#footnote-550)

**3.6 Das lutas e dos dias de glória: o perpétuo educador brasileiro**

Se a aproximação com os pioneiros da educação possibilitou Lobato fomentar uma literatura infantil com o teor refletido, tal ação não ocorreu sem alguns entraves. Curiosamente, houve uma dissensão escolanovista quanto a aplicação dos livros de Lobato. Advindas da própria Cecília Meireles, em julho de 1930, na sua coluna no *Diário de Notícias*, se autodeclarando a antítese de Lobato, argumentou que os livros do autor não eram propriamente adequados para o ensino de acordo com o padrão do moderno espírito da educação.[[551]](#footnote-551) Em carta a Fernando de Azevedo, de novembro de 1932, a escritora relata o recebimento dos livros de Lobato, mencionando que iria agradecer o escritor e ressaltar a qualidade do aspecto gráfico dos livros. Contudo, demonstra Meireles que:

Monteiro Lobato era muito engraçado, escrevendo. Mas aqueles seus personagens são tudo o que há de mais malcriado e detestável no território da infância. (...) por nenhuma fortuna do mundo eu assinaria um livro como os de Lobato, embora não deixe de os achar interessantes.[[552]](#footnote-552)

No mês anterior daquele mesmo ano, a escritora no *Diário de Notícias,* através da crônica “Literatura Infantil”, lançava farpas indicando haver certos autores partidários de narrativas fantásticas que habitualmente tomavam a criança como uma “espécie de gente desvairada, que se alimenta de proezas incríveis, de aparições, de golpes de audácia e de crueldade”.[[553]](#footnote-553) Nota-se que na crítica sofrida pela literatura lobatiana se encontrava em uma tônica de disputa pelo molde educacional entre setores sociais católicos que acreditavam que o governo deveria investir em materiais e instituições privadas, enquanto que os pioneiros buscavam uma escola pública, única e laica. Alinhado com setores da renovação, Lobato fazia em seus livros justamente a crítica ao sistema educacional tradicional, a Igreja e ao governo, por isso ter sido acusado de antipedagógico.

Vítima de sabotagens e perseguições de alguns órgãos conservadores e instituições religiosas os livros de Lobato sofreram momentos de censura. Acusações de distorções no conteúdo, inadequações textuais e propaganda comunista eram feitas quando, em novembro de 1939, “*Emília no País da Gramática*” sofreu dificuldades frente ao Departamento de Educação do Estado de São Paulo. Alegava o departamento que a linguagem do livro não era adequada ao uso nas escolas paulistas:

Esta Chefia, que subscreve os termos do referido parecer, não poderá opinar favoravelmente a autorização para que o livro em apreço possa constar de bibliotecas escolares, enquanto nas edições persistirem os trechos ou palavras apontados pela comissão.[[554]](#footnote-554)

Da mesma forma, foram proibidos em escolas oficiais e queimados em bibliotecas religiosas. Em 1942, no Colégio *Sacré Coeur* de Jesus, do Rio de Janeiro, as freiras solicitaram aos alunos que levassem os exemplares que possuíssem em casa ao Colégio, onde as irmãs fizeram uma fogueira com paus de bambu e queimaram todos os livros.[[555]](#footnote-555)

Se nomes como Cecília Meireles descreditava o trabalho de Lobato, outras personalidades e órgãos públicos como o Departamento de Educação do Rio de Janeiro (seção carioca), por vezes oficializavam a ação do escritor infantil como algo positivo. O Departamento unido a Associação Brasileira de Educação, informava a Lobato e a Companhia Editora Nacional “(...) a honra em comunicar o louvar na aprovação da obra “*Emília no País da Gramática*”, livro que vem prestar à educação um concurso dos mais valiosos”.[[556]](#footnote-556) E em 1935, Jorge Amado elogiava a recente produção de livros infantis e felicitava a obra “*Emília no País da Gramática*” pela linguagem clara e inteligente dirigida às crianças.

De Lobato há um Emília no país da Gramática, que é uma obra prima, um livro delicioso. Um livro que escrito em outra língua que não a portuguesa daria celebridade e fortuna ao autor... Lobato tem uma grande virtude para os pequenos leitores: a linguagem. Ele sabe a palavra que deve usar no livro infantil e isto é difícil.[[557]](#footnote-557)

Tais discursos revelam o prestígio, a inserção e a circulação das obras e como o escritor já detinha uma obra bem colocada ao iniciar dos anos 1940. Para Cavalheiro, por fugir de convencionalismos e falar as verdades que os adultos evitavam (entende-se aqui diálogos mais politizados direcionados às crianças baseados em reflexões de problemas sociais da época) foi que as críticas a Lobato foram impingidas.[[558]](#footnote-558)

O fato é que os personagens do sítio perfomaram fortes identidades o que possibilitou que conceitos conseguissem impregnar pais e crianças. A eficácia dessa literatura foi hesitante e cartas de leitores ao escritor, como a mostrada abaixo, atestam isso:

Amigo Monteiro Lobato. Você fez bem em escrever este livro porque eu estou aprendendo gramática que é a coisa mais cacete do mundo. A professora me mandou decorar uns verbos e quando li o seu livro aprendi tudo. O pedaço que eu mais gostei foi na hora que eles foram visitar os vícios de pronuncia. Muito obrigado pelo lindo presente. Quando é que vem ao Rio? (...) Receba um abraço do seu velho amigo Alariquinho.[[559]](#footnote-559)

E entidades estrangeira como o jornal *El Mundo* de Buenos Aires conferia significâncias a Lobato, impondo sua importância perante ao público infantil:

Pode haver muitos homens e mulheres que não saibam quem foi José Bento Monteiro Lobato. Poucas crianças, porém, o desconhecem. Ser amigo das crianças! Grande proeza, na verdade! Elas, às quais deu tantos relatos plenos do sol, de céus, de alegrias e viagens portentosas, compreenderam-no. Amaram-no. Ele as liberta dos primitivismos das histórias de bruxarias. Criara, para as suas imaginações, um mundo, um lugar maravilhoso que reúne tudo – humorismo, fantasia, filosofia, noções científicas, brincadeiras, sonhos, realidades.[[560]](#footnote-560)

O jornal *Folha da Manhã* também logo lembrou, em novembro de 1940, quando da época do lançamento dos concursos literários instituídos pela Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal preocupado com a formação de biblioteca literária infantil, o marco literário infanto-juvenil que foi Lobato. Falava a coluna a única exceção na recente literatura infantil brasileira era Monteiro Lobato, que já se fazia um clássico no gênero, o qual inclusive muitos jovens escritores buscavam imitar, mas, dizia o jornal: “a verdade é que as “Histórias de Narizinho Arrebitado” e de “Dona Benta” só tem graça uma vez na vida: quando contadas pelo eminente escritor paulista”.[[561]](#footnote-561)

Conferindo láureas ao autor o jornal transcreveu menção a referência “consagradora”, feita pela bibliotecária Mary Kiersted Pidgeon, da Escola Benjamin Franklin de Nova Iorque. Escrevendo sobre os livros infantis latino-americanos argumentou que:

(...) entre os volumes que recebemos por intermédio da União Pan-Americana, só há um grupo que reúne todas as qualidades necessárias: os devidos a pena do escritor Monteiro Lobato, do Brasil. Se fossem escritas em espanhol, não somente em português, já de há muito os educadores teriam percebido a extensão do serviço prestado as crianças americanas em geral, pelo que o senhor Monteiro Lobato produziu...[[562]](#footnote-562)

Ao pontuar o caráter vitorioso da literatura e da ação de Lobato em a favor da criança, após o falecimento do autor em 1948, Anísio Teixeira procurou recuperar os aspectos a serem lembrados no legado do autor no jornal baiano *A Tarde*. Anísio no artigo revelou aos leitores a intenção de Lobato desde sua ida do interior para São Paulo, ainda jovem, em se dedicar as preocupações sociais do Brasil: a industrialização e a necessidade de educação. Fracassando no propósito da industrialização, o da educação se afirma. Foi aí que nasceu o literato infantil preocupado com o futuro do país.[[563]](#footnote-563) Assegurou Anísio Teixeira:

Guarda para as crianças, o seu amor, a sua espantosa capacidade de candura e de infância. E tenta qualquer coisa com uma enciclopédia infantil. Faz-se o maior escritor de crianças do seu tempo e da sua língua. Transforma-se num mestre escola genial em livros milagres, revelando uma capacidade espantosa de ensino e revolução didática. [[564]](#footnote-564)

Nomeando a obra de Lobato de imensa obra educacional e didática o educador sentenciava que continuaria Lobato: “a viver no coração das crianças brasileiras, que beijam seus retratos antes de dormir, como se beijassem a um amigo ou a um pai, e no espírito de todos os brasileiros, que se inquietam com o nosso destino e o sonham maior e melhor”.[[565]](#footnote-565)

Fotografia 3 – Monteiro Lobato visita escola em Buenos Aires, 1947



Fonte: Acervo Monteiro Lobato (BIJML-PMSP)

Fotografia 4 - Monteiro Lobato e autoridades escolares, sem data



Fonte: Acervo Monteiro Lobato (BIJML-PMSP)

Se estabelecermos balizas para a natureza da literatura escolar empreendida por Lobato, nos perguntamos qual é a especificidade desse material produzido por ele. Didático ou literário? Não se trata aqui de analisar o que é literário e o que é didático na produção, mas apenas perceber as intenções do autor com essas ações, a fim de suprimir um ponto que muitas vezes acaba categorizando o autor em locais isolados. A proposta de leituras como a de Russef, em que a obra de Lobato é classificada como muito mais artística do que pedagógica, ou seja, literária, acaba por não colocar Lobato nem como um pedagogo ou um educador formal, mas sim como um literato que produziu uma obra que até hoje serve de instrumento no processo de formação das crianças.[[566]](#footnote-566) Concorda-se que com o intuito de ensinar as crianças a constante vontade de modificar o mundo e nos irmanar com o Brasil, o escritor impõe nacionalismos e princípios éticos de uma “filosofia progressista-burguesa-elitista”. Contudo, vimos que essa produção destinada ao público infantil, mais do que material a ser sugerido ou complementar nas escolas, estava flexionando uma preocupação política com a educação atribuída por grupos na maioria das vezes viabilizados pelo próprio escritor. Nesse sentido, uma leitura como a de Russef se torna reducionista pela própria maneira de conceber o local dessa ação intelectual na respectiva literatura.

O próprio Monteiro Lobato deixa claro, de modo até prolixo em alguns sentidos, como os serões do sítio eram aulas familiares em que democraticamente se exercitavam debates apresentando os mais diversos pontos de vistas dos personagens. Por isso, um dos principais pontos da proposta de escola nova, que era incluir a família como responsável no processo de aprendizagem e tutelar o futuro formativo da criança, constitui-se em Lobato no mais alto nível de disciplinarização dos indivíduos. Igualmente, a tensão em torno da educação acerca das responsabilidades sociais presente na literatura seja adulta ou infantil do autor, fomentava o discurso da função emancipadora da escola em atuar no limite da tradição e no limiar da ruptura. Lobato, mesmo sendo bastante acusado de inadequação didática e ao mesmo tempo promovendo uma educação dita libertadora, tinha pés fincados no tradicional e conservador para pensar o “novo”. Tal preocupação pode ser percebida no modo como o autor se valeu dos conteúdos oficiais para organizar seu material, na inserção dos livros e na preocupação com o processo cognitivo dos leitores. O texto também indica o conflito do autor em momentos que valores tradicionais como o racial são defendidos por mecanismos e leituras modernas.

Entretanto, se partirmos para a natureza escolar ou não escolar do material lobatiano, segundo argumento de Alcanfor, veremos que o autor foi além disso, ao propor a partir de suas obras que a escola pudesse fazer a crítica ao livro didático que possuía uma comunicação meramente ilustrativa.[[567]](#footnote-567) Silva, ainda nos atesta os subsídios dessa consciência de Lobato frente e empreitada de se propor a pensar educação em seus livros, pois, ainda podemos encontrar nessa faceta de Lobato um educador preocupado com o conhecimento do processo de elaboração pessoal, aproximando-o com teorias como a de Piaget, em que se estabelece relações entre o que se aprende favorecendo a construção de significados, associando o assunto estudado aos esquemas mentais de cada indivíduo para compreender a realidade. Então, o ponto de vista é a criança como indivíduo potencial, podendo alimentá-los de acordo com suas necessidades. Além disso, é nítido no universo lógico de Lobato a permissão as próprias crianças para que julgassem a eficácia dos materiais didáticos usados para ensiná-las. [[568]](#footnote-568)

A proposta de que objetivo maior era a educação também pode ser ratificado conforme mostrado em “*América*”, no qual o escritor argumenta que a educação formal se resumia em arruinar a exceção a favor da regra.[[569]](#footnote-569)

A criança tinha na América de 2228 uma importância capital. Toda a vida do país girava-lhe em torno. Era a criança, além do encanto do presente, o futuro plasmavel como a cera. Os maiores gênios da raça se consagravam a estuda-la, com tão dúctil matéria prima irem esculpindo a obra única que apaixonava o americano – o Amanhã.[[570]](#footnote-570)

Com isso não resta dúvida quanto a seu interesse pela educação e pelas crianças como um ato político. Ou seja, o que se vê é que para além do pedagógico (formal ou informal) ou professoral, o escritor estava no estágio mais lato, o de educador das crianças brasileiras. Visualizamos, dessa forma, a atuação por uma educação capaz de superar o fator prejudicial da Nação, a herança africana e suas tradições, e mesmo que se pretendendo apresentar-se uma educação inclusiva, de fato o que se observa é uma educação excludente, que selecionava o que devia ser ensinado para que os futuros cidadãos soubessem o que deviam valorizar.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em 1949, na *Revista da Academia Paulista de Letras*, a escritora Rachel de Queirós, relembra seus primeiros contatos com a literatura de Monteiro Lobato. Conta a autora que ainda nos primeiros anos da década de 1920, vivia na casa velha da fazenda com seus pais, eram apenas três membros do que ela acreditava ser sua comunidade. Companheira da solidão sertaneja dos seus pais, naquela época possuía apenas 10 anos e em sua casa tinham o hábito de ler e discutir livros juntos. Anos mais tarde, quando já possuía dois irmãos, o habito da leitura só foi se afirmado sendo a mesa de jantar o palco das leituras da chamada por eles “trupe”.

A princípio eram os serões de leitura só a noite, como convêm a serões; meu pai lia, minha mãe serzia, eu não fazia senão cair em êxtase, e só abria a boca para pedir que relessem algum capítulo porque quando apreciava uma coisa, não queria ir mais adiante; o meu gosto era remoer aquilo até quase o decorar.[[571]](#footnote-571)

Entretanto, com o tempo logo se escassearam as possibilidades na pequena biblioteca da casa. Já nos últimos recursos de seus livros revendo os 14 volumes das “*Mil e uma noites*” chegou do Rio pelo correio um livro de contos “*O macaco que se fez homem*” de Monteiro Lobato, autor que os mais velhos já conhecia de “*Urupês*” mas para ela era completamente desconhecido. Lembra como o conto que a partir de uma realidade rural contava a história de um altruísta capão peva, marcou sua vida sendo motivo de discussão por longo tempo em sua família e nas atividades da fazenda.

Já professora, aos 15 anos, conheceu a obra “*Reinações de Narizinho*” e não se conteve de felicidade tomando “Emília como modelo e companheira”. Daí por diante, a autora e a personagem, segundo ela, não se separaram mais. Observa-se que a admiração e importância que Lobato conquistara com a autora evidencia a popularidade do autor entre as crianças e adultos. Corroborando isso, José Roberto Penteado, expõe que o sucesso que a literatura lobatiana obteve nas décadas de 1920, 1930, 1940 e que perdurou fortemente até a década de 1950, se deu por naquela época ainda não existir a televisão e, mesmo havendo o advento do rádio, a literatura ainda tinha forte influência na educação das crianças, mesmo as mais pobres. Portanto, as suas obras permaneceram nas mentes de gerações brasileiras, ajudando com isso a formar vários indivíduos.[[572]](#footnote-572)

Frente ao número de pessoas e caminhos que os livros de Lobato tomaram e, o exemplo da escritora Rachel de Queiroz atesta isso, as obras sempre granjearam rápida aceitação e eram verdadeiros *best-sellers* brasileiros. Mas, mesmo se constituindo de uma literatura de grande importância não se deve se encará-la de maneira tão natural. Como vimos, por uma análise da ação intelectual do autor e do modo como sua literatura foi colocada a serviço de um projeto de regeneração social por vias educação, revela-se uma intervenção social racista e conservadora. Dessa forma, não se contesta a grandiosidade de Lobato enquanto literato, o que apontamos é a necessidade de contextualização do seu legado em seu tempo para as vicissitudes das teorias e de sua ação social serem pontuadas. Em suma, a ação junto aos núcleos de propaganda nacionalista, como editor das revistas que balizaram a educação e a relação mútua como o movimento escolanovista, expressam a importância da educação para Lobato e o modo como ele articulou a preocupação racial em tais questões.

Se em tais ações promovidas por Lobato a ciência o poder se aliaram em função da criação de políticas preconceituosas justificadas no discurso da diferença biológica que escalonou todo o corpo social, talvez seja pertinente a análise aqui apresentada por propor a reflexão em prol de uma sociedade com menos divergências e segregações. Portanto, longe de estabelecer julgamentos acerca do uso das teses científico-raciais e eugênicas, a intenção foi mostrar a presença dessas leituras nas ações dos intelectuais viabilizados por Lobato em prol de um modelo educacional preconceituoso e hierarquizador a fim de compreendermos melhor tal época. Ainda, o que se conclui é a certeza de uma ação intelectual promovida por Lobato de grande penetração em vários círculos sociais, de relevância e poder consolidador de instituições importantes, fazendo dele um dos grandes estrategistas do cenário cultural brasileiro, *o homem da pena de aço* que ele próprio alvitrou-se. Então, essa ação consciente de fomento cultural foi bem-sucedida e, sem dúvidas, tais imbricações fazem de Lobato uma personalidade nacional inventiva, distinta e paradoxal.

**Referências**

**Arquivos e Bibliotecas**

Acervo Monteiro Lobato (BIJML-PMSP)

Arquivo Público do Estado de São Paulo (APESP)

Arquivo Histórico de São Paulo (SMC-PMSP)

Biblioteca Central Julieta Carteado (BCJC – UEFS)

Biblioteca Setorial Museu Casa do Sertão (MUSEU CASA DO SERTÃO –UEFS)

Biblioteca da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH –USP)

Biblioteca da Faculdade de Educação (FE-USP)

Biblioteca do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH – UNICAMP)

Centro de Estudos e Documentação Alexandre Eulálio (CEDAE – UNICAMP)

Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC – FVG)

Centro do Professorado Paulista – Instituto de Estudos Educacionais Sud Mennucci (CPP)

Instituto de Estudos Brasileiros (IEB – USP)

**Fontes**

Periódicos

Jornal Folha do Norte (1940)

Jornal Folha da Manhã (1940)

Jornal O Estado de São Paulo (1915–1921)

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944)

Revista de Ensino (1917-1918)

Revista da Academia Paulista de Letras (1948)

Revista da Sociedade de Educação (1923-1924)

Revista do Brasil (1916–1925)

Revista do Arquivo Municipal de São Paulo (1940)

**Obras publicadas**

Enciclopédia Itaú Cultural de Artes Visuais. (Secção Instituições). São Paulo: Itaú Cultural, 2006.

AZEVEDO, Fernando et al. **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massagana, 2010.

DÓRIA, Antônio Sampaio. **O que o cidadão deve saber:** manual de instrução cívica. São Paulo: Olegário Ribeiro, 1919.

\_\_\_\_\_\_, Antônio Sampaio. **Princípios de Pedagogia**. São Paulo: Pocai-Weiss, 1914.

MEIRELES, Cecília. **Crônicas de educação**. vol. 3 e 4. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001.

NEIVA, Arthur; PENNA, Belisário. Viagem científica pelo norte da Bahia, sudoeste de Pernambuco, sul do Piauí e de norte a sul de Goiás. **Relatório da Inspetoria de obras contra a seca**. 1918.

**Correspondência publicada**

VIANNA, Aurélio; FRAIZ, Priscila. **Conversa entre amigos**: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/ Cpdoc. 1986.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Na batalha da educação**: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929-1971). Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

**Obras de Monteiro Lobato**

LOBATO, Monteiro. **A Barca de Gleyre**. São Paulo: Editora Globo. 2010.

\_\_\_\_\_\_\_\_, Monteiro. **Críticas e Outras Notas**. São Paulo: Editora Globo. 2009.

\_\_\_\_\_\_\_\_, Monteiro. **Na Antevéspera**. São Paulo: Editora Globo. 2008.

\_\_\_\_\_\_\_\_, Monteiro. **Mr. Slang e o Brasil**. São Paulo: Editora Globo, 2008.

\_\_\_\_\_\_\_\_, Monteiro. **O Presidente Negro**. São Paulo: Editora Globo. 2009.

\_\_\_\_\_\_\_\_, Monteiro. **Na Antevéspera**. São Paulo: Editora Globo, 2008.

\_\_\_\_\_\_\_\_, Monteiro. **Urupês**. São Paulo: Editora Globo, 2008.

\_\_\_\_\_\_\_\_, Monteiro. **Conferências, artigos e crônicas**. São Paulo: Globo, 2010.

\_\_\_\_\_\_\_\_, Monteiro. **Cartas Escolhidas**. Obras completas de Monteiro Lobato. 1ª série. vol. 16. 5ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1969.

\_\_\_\_\_\_\_\_, Monteiro. **América**: os Estados Unidos de 1929. Obras Completas de Monteiro Lobato. 3ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1950.

\_\_\_\_\_\_\_\_, Monteiro. **Mundo da Lua e Miscelânea**. Obras Completas de Monteiro Lobato. 1ª série. vol. 10. Editora Brasilense: São Paulo. 1964.

\_\_\_\_\_\_\_\_, Monteiro. **O Minotauro**: maravilhosas histórias dos netos de Dona Benta na Grécia Antiga. Obras completas de Monteiro Lobato. 2ª edição. Editora Brasiliense: São Paulo, 1950.

\_\_\_\_\_\_\_\_, Monteiro. **Narizinho Arrebitado**: segundo livro de leitura para uso das escolas primárias. 1ª edição. Monteiro Lobato & Cia: São Paulo. 1921.

\_\_\_\_\_\_\_\_, Monteiro. **Fábulas**. 2ª edição. São Paulo: Monteiro Lobato & Cia, 1924.

\_\_\_\_\_\_\_\_, Monteiro. **Reinações de Narizinho.** 10ª edição. Ilustrações de Manoel Victor Filho. São Paulo: Editora Brasiliense, 1978.

\_\_\_\_\_\_\_\_, Monteiro. **Histórias de Tia Nastácia**. São Paulo: Brasiliense, 1947.

\_\_\_\_\_\_\_\_, Monteiro. **Aritmética da Emília**. 3ª edição. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1942.

\_\_\_\_\_\_\_\_, Monteiro. **Emília no País da Gramática**. 5ª edição. Cia Editora Nacional. 1943.

\_\_\_\_\_\_\_\_, Monteiro. **Contos completos**: Monteiro Lobato. 1ª edição. São Paulo: Biblioteca Azul. 2014.

**Bibliografia**

ABREU, Tâmara Maria Costa e Silva. **O livro para crianças em tempos de Escola Nova**: Monteiro Lobato & Paul Faucher. Tese de doutorado em letras: Instituto de Estudos da Linguagem - Unicamp. Campinas: São Paulo, 2010.

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

AGUIAR, Maria Helena Farage Ferreira; FREITAS, Mírian Gomes de. Monteiro Lobato: o escritor revolucionário. **Revista Conhecimento Prático: Literatura**. São Paulo. Edição 65, 2016. Disponível em: <http://literatura.uol.com.br/literatura/figuras-linguagem/65/monteiro-lobato-o-escritor-revolucionario-jose-bento-monteiro-lobato-371165-1.asp> Acesso em 26 de jun. 2016.

ALCANFOR, Lucilene Rezende. **Produção e circulação das obras didáticas de Monteiro Lobato**. Dissertação de mestrado em educação: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. São Paulo, 2010.

ALBIERI, Thaís de Mattos. **São Paulo – Buenos Aires:** a trajetória de Monteiro Lobato na Argentina. Tese de doutorado em letras: Instituo de Estudos da Linguagem – Unicamp. Campinas: São Paulo, 2009.

\_\_\_\_\_\_\_\_, Thaís de Mattos. **A gramática da Emília**: a língua do país de Lobato. In: LAJOLO, Marisa; CECCANTINI, João Luís. Monteiro Lobato, livro a livro: obra infantil. São Paulo: Editora UNESP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.

ANDERSON, Benedict. **Nação e consciência nacional**. Ed. Ática: São Paulo. 1989.

AZEVEDO, Carmem Lucia de; CAMARGOS, Marcia Mascarenhas de Rezende; SACCHETTA, Vladimir. **Monteiro Lobato**: furação na Botocúndia. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 1997.

BERTOLUCCI, Denise Maria de Paiva**. Reinações de Narizinho**: um livro “estupendo”. In: LAJOLO, Marisa; CECCANTINI, João Luís. Monteiro Lobato, livro a livro: obra infantil. São Paulo: Editora UNESP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.

BIGNOTTO, Carla Cilza. **Personagens infantis da obra adulta e da obra para crianças de Monteiro Lobato:** convergências e divergências. Dissertação de mestrado em letras: Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp. Campinas: São Paulo, 1999.

BOMENY, Helena Bousquet. **Os intelectuais da Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BROOKSHAW, David. **Raça & cor na literatura brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1983.

\_\_\_\_\_\_\_\_, Helena Bousquet. Novos talentos, vícios antigos**:** os renovadores e a política educacional. **Estudos Históricos – Os anos 20**, Rio de Janeiro, vol- 6, n° 11, 1993.

CANDIDO, Antônio; CASTELLO, José Aderaldo. **Presença da literatura brasileira II**: romantismo, realismo, parnasianismo, simbolismo. 7ª edição. Rio de Janeiro: DIFEL. 1978.

CAMPOS, André Luís Vieira de. **A República do Picapau Amarelo:** uma leitura de Monteiro Lobato. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

CANO, Jefferson. **O fardo dos homens de letras:** o “orbe literário” e a construção do império brasileiro. Tese de doutorado em história. Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2001.

CARONE, Edgard. **A Primeira República:** (1889-1930): texto e contexto. São Paulo: DIFEL. 1973.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Sampaio Dória**. Recife: Fundação Jaoquim Nabuco/ Editora Massangana, 2010.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_, Marta Maria Chagas de. **Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas**. In: FREITAS, Marcos Cezar. História social da infância no Brasil. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CASTELLS, Manuel. **O poder da Identidade**. Vol. II. Editora Paz e Terra.

CASTRO, Luiz A. de. O pensamento sanitarista na Primeira República: uma ideologia de construção da nacionalidade. **Dados: Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 28, nº 2, 1985.

CASTRO, Angelina Maria Ferreira de. **Convite aos educadores**: um passeio pelas páginas do Picapau Amarelo. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, Linha Ed. Tela e Texto, 2008.

CAVALHEIRO, Edgard. **Monteiro Lobato:** vida e obra. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2 vols.1955.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_, Sidney. **Cidade febril**: cortiços e epidemias na Corte Imperial. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_, Sidney. **Machado de Assis:** historiador. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_, Sidney; NEVES, Margarida de Souza; PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. **A história em cousas miúdas:** capítulos de história social da crônica no Brasil. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_, Sidney; PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. **A história contada:** capítulos de história social da literatura no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

CHARTIER, Roger. **A História cultural:** entre práticas e representações. 2ª ed. DIFEL. 2002.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_, Roger. O mundo como representação. In: **Estudos Avançados (USP)**, São Paulo, vol. 5, nº 11, 1991.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da Literatura Infantil Juvenil**. São Paulo: Ed. Ática, 1991.

\_\_\_\_\_\_\_\_, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Ed. Ática. 5ª Ed. 1991.

DARTON, Robert. **O Beijo de Lamourette**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras. 2010.

\_\_\_\_\_\_\_\_, Robert. **O Grande Massacre dos Gatos**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

\_\_\_\_\_\_\_\_, Robert. **Os dentes falsos de George Washington**: um guia não convencional para o século XVIII. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

DAVIS, Natalie Zemon; GARRAYO, M. Ferrandis. Las formas de la historia social. **Historia Social**. nº 10, Dos Décadas de Historia Social, Valencia-España: Fundacion Instituto de Historia Social, 1991.

DEAN, Warren. **A industrialização de São Paulo** (1880-1945). São Paulo/ Rio de Janeiro: DIFEL. 1991.

DE LUCA, Tania Regina. **A Revista do Brasil**: um diagnóstico para a (N)ação. Fundação Editora da UNESP: São Paulo. 1999.

\_\_\_\_\_\_\_\_, Tânia Regina. **Leituras, projetos e (re)vista(s) do Brasil**: 1916-1944. São Paulo: Editora Unesp. 2012.

\_\_\_\_\_\_\_\_, Tânia Regina. **Monteiro Lobato: a luta em prol da brasilidade e do progresso.** In: AXT, Gunter; SCHULER, Fernando Luis (org.). **Interpretes do Brasil: cultura e identidade**. Porto Alegre. Rs: Artes e Ofícios, 2004.

\_\_\_\_\_\_\_\_, Tânia Regina. **Monteiro Lobato**: estratégias de poder e auto-representação *n’A Barca de Gleyre*. In: GOMES, Angela de Castro. Escrita de si, escrita da história. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

\_\_\_\_\_\_\_\_, Tânia Regina. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes históricas**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

DIWAN, Pietra. **Raça Pura:** uma história da eugenia no Brasil e no mundo. São Paulo: Contexto, 2007.

ELIAS, Nobert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Vol. I. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FIORIN, José Luiz. **A construção da identidade nacional brasileira.** Bakhtiniana: São Paulo. Vol. 1. nº 1, 2009.

GINZBURG, Carlo. **O Fio e Os Rastros**: verdadeiro, falso e fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais:** morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_, Carlo. **O Queijo e os Vermes:** o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

HABIB, Paula Arantes Botelho Briglia. **“Eis o mundo encantado que Monteiro Lobato criou”:** raça, eugenia e nação. Dissertação de mestrado em história. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – Unicamp. Campinas: São Paulo, 2003.

HANSEN, Patrícia Santos. **Brasil, um *país novo*:** literatura cívico-pedagógica e a construção de um ideal de infância brasileira na Primeira República. Tese de doutorado em história: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP. São Paulo, 2007

HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. (Org.). **A invenção do Brasil moderno:** medicina, educação e engenharia nos anos 20-30. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_, Micael; KROPF, Simone Petraglia; NUNES, Clarice. **Missionários do Progresso:** médicos, engenheiros e educadores no Rio de Janeiro (1870 – 1937). Diadorim: Rio de Janeiro. 1996.

KOSHIYAMA, Alice Mitika. **Monteiro Lobato:** intelectual, empresário, editor. São Paulo: Edusp: Com-Arte, 2006.

KURY, Mario da Gama. **Dicionário de mitologia grega e romana**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. A educação infantil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil:** século XIX. vol. 2. Petrópolis: Editora vozes, 2006.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_, Moysés. A circulação das ideias sobre a educação das crianças; Brasil: início do século XX. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

LACAPRA, Dominick. Chartier, Darnton e o grande massacre do símbolo. **PÓS-HISTÓRIA:** Revista do Programa de Pós-Graduação em História de Assis, Assis, nº03, 1995.

LAJOLO, Marisa. **Monteiro Lobato**: um brasileiro sob medida. São Paulo: Editora Moderna. 2000.

\_\_\_\_\_\_\_\_, Marisa. **Jeca Tatu em três tempos**. In: SCHWARZ. Roberto. Os pobres na literatura brasileira. São Paulo: Editora Brasiliense. 1983.

\_\_\_\_\_\_\_\_, Marisa. **A figura do negro em Monteiro Lobato**. Unicamp/IEL. 1998.

\_\_\_\_\_\_\_\_, Marisa. **Negros e negras em Monteiro Lobato**. IN: LOPES, Eliane Marta Teixeira [et. Al]. **Lendo e escrevendo Lobato**. Belo Horizonte. Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_\_\_\_, Marisa; CECCANTINI, João Luís. **Monteiro Lobato, livro a livro:** obra infantil. São Paulo: Editora UNESP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_\_\_\_, Marisa. **Monteiro Lobato**: um brasileiro sob medida. São Paulo: Editora Moderna. 2000.

LARA, Silvia Hunold. História Cultural e História Social. **Diálogos**, UEM, 01:25 – 32, 1997.

LEITE, Dante Moreira. **O caráter nacional brasileiro**: história de uma ideologia. 4ª ed. São Paulo: Liv. Pioneira Ed. 1983.

LEITE, Rinaldo Cesar Nascimento. **E a Bahia civiliza-se:** ideias de civilidade e cenas de anti-civilidade em um contexto de modernização urbana, Salvador (1912-1916). Dissertação de mestrado em História: UFBA. Salvador, 1996.

LEVI-MOREIRA, Silvia. Ideologia e atuação da Liga Nacionalista de São Paulo (1917-1924). In: **Revista de História (USP)**, São Paulo, nº 116, 1984.

LOPES, Eliane da Silva. **“Fragmentos de mulher”**: dimensões da trabalhadora, 1900-1922. Dissertação de mestrado em História: Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. São Paulo, 1985.

LUIZ, Fernando Teixeira. **Aritmética da Emília (1935)**: matemática para (não) matemáticos?. In: LAJOLO, Marisa; CECCANTINI, João Luís. Monteiro Lobato, livro a livro: obra infantil. São Paulo: Editora UNESP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.

LUZ, José Augusto Ramos da. **A salvação pelo ensino primário:** Bahia (1924-1928). Feira de Santana: UEFS Editora, 2013.

MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Praça**: o lado oculto das luzes. Campinas: Editora da Unicamp. 1999.

MORAIS, Fernando. **Chatô:** o rei do Brasil, a vida de Assis Chateaubriand. Companhia das Letras: São Paulo. 1994.

MORTATI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização:** (São Paulo/ 1876-1994). São Paulo: Editora da UNESP: CONPED, 2000.

MOTA, Danyllo Di Giorgio Martins. **O Brasil de Mr. Slang:** a República nas crônicas de Monteiro Lobato (1926-1927). Dissertação de mestrado em História. Universidade Federal de Goiás: Goiânia, 2010.

NAXARA, Márcia Regina Capelari. **Estrangeiro em sua própria terra**: representações do brasileiro 1870/1920. São Paulo: Anablume, 1998.

NERY, Ana Clara Bortoleto. **A Sociedade de Educação de São Paulo**: embates no campo educacional (1922-1931). São Paulo: Editora UNESP, 2009.

\_\_\_\_\_, Ana Clara Bortoleto. (IN)FORMANDO, DIVULGANDO E EDUCANDO: uma década de imprensa periódica em São Paulo. In: **Revista HISTEDBR On-Line,** Agosto, 2001.

NIGRI, André. Monteiro Lobato e o racismo. **Revista Bravo!**, São Paulo, edição 165, maio, 2011. Disponível em: <http://bravonline.abril.com.br/materia/monteiro-lobato-e-o-racismo.> Acesso em: 27 maio. 2015.

NUNES, Luciana. A literatura infantil de Monteiro Lobato e o ideário escolanovista. In: **Revista de Iniciação Científica da FFC**. vol. 4, nº2, 2004.

NUNES, Clarice. **A escola reinventa a cidade**. In: HERSCHMANN, Micael; KROPF, Simone Petraglia; NUNES, Clarice. Missionários do Progresso: médicos, engenheiros e educadores no Rio de Janeiro (1870 – 1937). Rio de Janeiro: Diadorim. 1996.

PENTEADO, J. Roberto Whitaker. **Os filhos de Lobato:** o imaginário infantil na ideologia do adulto. Editora Dunya, Rio de Janeiro, 1997.

PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. **O carnaval das letras:** literatura e folia no Rio de Janeiro do século XIX. Campinas: São Paulo, Editora Unicamp, 2004.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_, Leonardo Affonso de Miranda. **Footballmania**: uma história social do futebol no Rio de Janeiro (1902-1938). Tese de doutorado em história. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – Unicamp. Campinas: São Paulo, 1998.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cidades Visíveis, Cidades Sensíveis, Cidades Imaginárias. In: **Revista Brasileira de História**, vol. 27, nº 54, junho, 2007.

RAGO, Margareth. **Do cabaré ao lar**: a utopia da cidade disciplinar e a resistência anarquista, Brasil 1890-1930. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

REIS, Maria Cândida Delgado. Idealizações de mulheres, modelos de educação: imagens flutuantes, mulher e educação (São Paulo, 1910/30). **Projeto História**, São Paulo, nº 11, Nov, 1994.

RIBEIRO, José Antônio Pereira. **As diversas facetas de Monteiro Lobato**. São Paulo: Roswhita Kempf Editores. s/d.

RUSSEF, Ivan. **A infância no Brasil pelos olhos de Monteiro Lobato**. In: FREITAS, Marcos Cezar de. História social da infância no Brasil. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHELBAUER, Analete Regina. O método intuitivo e lições das coisas no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil:** século XIX. vol. 2. Petrópolis: Editora vozes, 2006.

SCHNEIDER, Alberto Luiz. O Brasil de Silvio Romero: uma leitura da população brasileira no final do século XIX. **Projeto História**, nº 42, jun, 2011. p. 163-183.

SCHULER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo**. Dossiê. vol. 13, nº 26, 2009. p. 32-55. In: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf>>. Acesso em: 05, out. 2014.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SEVCENKO, Nicolau. **Orfeu extático na metrópole**: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_, Nicolau. **A Revolta da Vacina:** mentes insanas em corpos rebeldes. Editora Scipione: São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_, Nicolau. **Literatura como Missão:** tensões sociais e criação cultural na Primeira República. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_, Nicolau. A capital irradiante. In: SEVCENKO, Nicolau (org). **História da vida privada no Brasil República**: da Belle Époque a era do rádio. vol.3 São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, Lutiane Marques. **O grito do pica-pau:** um olhar sobre o Monteiro Lobato educador. In: SIMÕES, Darcilia; POLTRONIERI, Ana Lucia; FREITAS, Maria Noêmi. A contribuição da semiótica no ensino e na pesquisa. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2010.

\_\_\_\_\_, Lutiane Marques. Grito do Picapau: um olhar sobre o educador Monteiro Lobato. **Revista Conhecimento Prático: Literatura**. São Paulo, Edição 30, 2010. Disponível em: < http://literatura.uol.com.br/literatura/figuras-linguagem/30/artigo178307-1.asp>. Acesso em: 15 out. 2015.

SILVA, Raquel Afonso da. **Entre livros e leituras:** um estudo de cartas de leitor. Tese de doutorado em letras: Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp. Campinas: São Paulo, 2009.

\_\_\_\_\_\_, Raquel Afonso da. **Histórias de Tia Nastácia:** serões sobre o folclore brasileiro. In: LAJOLO, Marisa; CECCANTINI, João Luís. Monteiro Lobato, livro a livro: obra infantil. São Paulo: Editora UNESP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.

SILVA, Raimunda da Conceição. Ideias linguísticas em A língua que falamos: de Herbert Parentes Fortes. **Revista Versalete**. Curitiba, Vol. 3, nº 5, jul-dez. 2015. p. 84-103.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no Branco:** raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1870-1930). Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2012.

SODRE, Nelson Werneck. **História da literature brasileira**. 10ª edição. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

SOUSA, Ione Celeste de. **Garotas tricolores, deusas fardadas**: as normalistas em Feira de Santana, 1925 a 1945. Dissertação de mestrado em História: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. São Paulo, 2001.

SOUZA, Loide Nascimento de Souza. **Monteiro Lobato e o processo de reescritura das fábulas**. In: LAJOLO, Marisa; CECCANTINI, João Luís. Monteiro Lobato, livro a livro: obra infantil. São Paulo: Editora UNESP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.

SPAGNOLI, Camila Russo de Almeida. **Monteiro Lobato, o leitor.** Dissertação de mestrado em filosofia. Instituto de Estudos Brasileiros – USP. São Paulo, 2014.

STEPAN, Nancy Leys. **A hora da eugenia:** raça, gênero e nação na América Latina. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005.

SUSSEKIND, Flora. **Cinematógrafo de letras:**Literatura, técnica e modernização no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

THOMPSON, Edward P. **Os Românticos:** a Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_, Edward P. **Costumes em Comum:** estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TIN, Emerson. **Em busca do “Lobato das cartas”:** a construção da imagem de Monteiro Lobato diante de seus destinatários. Tese de doutorado: Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp. Campinas: São Paulo, 2007.

VELLOSO, Mônica Pimenta. A brasilidade verde-amarela: nacionalismo e regionalismo paulista. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, vol. 6, nº11, 1993.

WARDE, Mirian Jorge. Oscar Thompson na Exposição de St. Louis (1904): a exhibit showing “machinery for making machines”. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença:** uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

XAVIER, Vanessa Balsanéllo. **Os brasis de Monteiro Lobato**: de Jeca Tatu ao desencantamento. Dissertação de mestrado em história. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

1. **Revista da Academia Paulista de Letras**. São Paulo. Ano XI, nº 43, set, 1948. p. 173-178. [↑](#footnote-ref-1)
2. Idem. [↑](#footnote-ref-2)
3. Idem. [↑](#footnote-ref-3)
4. Idem. [↑](#footnote-ref-4)
5. De acordo com Cano, a conceituação Homem de Letras designava letrados que aspiraram a consagração em múltiplas funções no espaço das letras, no drama, na poesia, romance e, história. Há nessa variada inserção, transcorrida durante meados do século XIX, um exercício de contornos políticos com esses diálogos literários, especialmente por se proporem a pensar a nacionalidade. Exemplo disso, foram os escritores românticos, que tomaram para si a responsabilidade pela viabilização do debate a fim da constituição de uma nacionalidade brasileira através da literatura. Segundo o autor, os estudos de história e geografia da época ilustram como eram os letrados inscritos em análises fortes teores políticos com a “pátria”. Dessa maneira era corriqueiro diversos escritores se dedicarem a amplos segmentos estilísticos. Lobato recebeu essa lógica de estudo e análise o que é facilmente detectada na sua característica multifacetada enquanto um letrado que se inseriu em diferentes debates e espaços. A carga política de suas interlocuções e intervenções são a confirmação dessa ação. Cf. CANO, Jefferson. **O fardo dos homens de letras:** o “orbe literário” e a construção do império brasileiro. Tese de doutorado em história. Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2001. p. 1-40. [↑](#footnote-ref-5)
6. “Carta de Monteiro Lobato à Lino Moreira, 01/03/1904”. LOBATO, Monteiro. **Cartas Escolhidas**. 5ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1969, p.67. [↑](#footnote-ref-6)
7. Idem. [↑](#footnote-ref-7)
8. Cf. Marisa Lajolo é professora titular aposentada da Unicamp, coordenou o projeto temático “Monteiro Lobato (1882-1948) outros modernismos brasileiros”, atualmente, é professora da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Analisando os sistemas literários e as lutas de representação dentro destes, a autora prioriza análises biográficas do discurso lobatiano, concedendo ênfase na análise e significados de personagens da literatura infantil pensando o indivíduo como um escritor e editor de si mesmo. [↑](#footnote-ref-8)
9. Em “***O livro para crianças em tempos de Escola Nova****: Monteiro Lobato & Paul Faucher*”, Tâmara Maria Costa e Silva Nogueira de Abreu discute nessa tese sobre que tipo de leitura Monteiro Lobato e Paul Faucher fizeram da Escola Nova em seus respectivos países, visualizando como a adesão dos dois autores ao movimento escolanovista resultou em livros. A tese contempla a História do Livro para as crianças no Brasil e na França entre as décadas de 1930 e 1940 e sua estreita relação com o movimento renovador da educação, apontando para uma semelhança entre os mecanismos de funcionamento do sistema literário no Brasil e na França. Cf. ABREU, Tâmara Maria Costa e Silva. **O livro para crianças em tempos de Escola Nova**: Monteiro Lobato & Paul Faucher. Tese de doutorado em letras: Instituto de Estudos da Linguagem - Unicamp. Campinas: São Paulo, 2010. [↑](#footnote-ref-9)
10. Em “***Personagens das obras para crianças e para adultos de Monteiro Lobato****: convergências e divergências*” Carla Cilza Bignotto disserta por uma análise comparativa das personagens dos contos para adultos e das histórias para crianças de Lobato enfatizando a infância, o cotidiano familiar e a educação. A comparação traçada por Bignotto revela convergências e divergências, onde o que converge é a imaginação e o recurso do maravilhoso usado pelo autor tanto nos escritos adultos e infantis. Entre as divergências presentes nas obras adultas está a existência de um destino trágico para as crianças, diferente dos livros infantis a infância é preservada e a imaginação por parte dessas é levada a interpretar o mundo. Cf. BIGNOTTO, Carla Cilza. **Personagens infantis da obra adulta e da obra para crianças de Monteiro Lobato:** convergências e divergências. Dissertação de mestrado em letras: Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp. Campinas: São Paulo, 1999. [↑](#footnote-ref-10)
11. Emerson Tin na tese “***Em busca do “Lobato das cartas”****: a construção da imagem de Monteiro Lobato*” diante de seus destinatários identifica e analisa as cartas ativas do autor revelando seu processo de construção imagética e passeando pelas várias facetas do literato: a familiar, a do editor, do escritor, das crianças e, a do ferro e do petróleo. Cf. TIN, Emerson. **Em busca do “Lobato das cartas”:** a construção da imagem de Monteiro Lobato diante de seus destinatários. Tese de doutorado: Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp. Campinas: São Paulo, 2007. [↑](#footnote-ref-11)
12. Nesse estudo Albieri expõe as relações entre Lobato e os intelectuais argentinos contemporâneos. Por meio de um sistema literário que segundo a autora é concebido por Antônio Candido em a Formação da Literatura Brasileira, ela evidencia a troca de informações literário-culturais entre Brasil e Argentina, a ação de Lobato como editor na Argentina e, as negociações deste por cartas com editores portenhos para publicação de suas obras naquele país. Cf. ALBIERI, Thaís de Mattos. **São Paulo – Buenos Aires:** a trajetória de Monteiro Lobato na Argentina. Tese de doutorado em letras: Instituo de Estudos da Linguagem – Unicamp. Campinas: São Paulo, 2009. [↑](#footnote-ref-12)
13. Um estudo comparativo dos acervos de autores como Monteiro Lobato, Ana Maria Machado e Pedro Bandeira, onde a letróloga investiga práticas de leituras do público literário brasileiro e seus possíveis mecanismos interpretativos. O estudo privilegia a análise de sistemas literários e da abordagem da tipologia epistolar, configurando um estudo técnico sobre como apreender as cartas para a análise da História da Leitura no Brasil. Cf. SILVA, Raquel Afonso da. **Entre livros e leituras:** um estudo de cartas de leitor. Tese de doutorado em letras: Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp. Campinas: São Paulo, 2009. [↑](#footnote-ref-13)
14. João Luís Ceccantini é professor de literatura da UNESP – FCL Assis. Tem realizado sistematicamente pesquisas sobre literatura infantil e juvenil e formação de leitores no Brasil. [↑](#footnote-ref-14)
15. Cf. LAJOLO, Marisa; CECCANTINI, João Luís. **Monteiro Lobato, livro a livro:** obra infantil. São Paulo: Editora UNESP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008. Neste ano corrente (2013) os autores lançaram um segundo tomo que completa os estudos sobre Monteiro Lobato. O novo livro *Monteiro Lobato, livro a livro: obra adulta,* se dedica a obra adulto do escritor e cumpre a mesma função da anterior, fazer o percurso editorial das obras adultas de Lobato. [↑](#footnote-ref-15)
16. Analisando cartas e as histórias dos livros do autor infantil, Silva ilustra sua proposta diante das discussões atuais para a Educação Nacional e confronta essas com o que Lobato já apresentava no século passado. Cf. SILVA, Lutiane Marques. **O grito do pica-pau:** um olhar sobre o Monteiro Lobato educador. In: SIMÕES, Darcilia; POLTRONIERI, Ana Lucia; FREITAS, Maria Noêmi. A contribuição da semiótica no ensino e na pesquisa. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2010. O pesquisador Lutiane Marques Silva é mestre em Cognição e Linguagem – PPGCL. UENF – Darcy Ribeiro. Campos do Goytacazes – RJ. Sua dissertação não se encontra disponível em nenhum domínio eletrônico do Google ou no banco de teses e dissertações da UENF. [↑](#footnote-ref-16)
17. Cf. NUNES, Luciana. A literatura infantil de Monteiro Lobato e o ideário escolanovista. In: **Revista de Iniciação Científica da FFC**. vol. 4, nº2, 2004. [↑](#footnote-ref-17)
18. Cf. SPAGNOLI, Camila Russo de Almeida. **Monteiro Lobato, o leitor.** Dissertação de mestrado em filosofia. Instituto de Estudos Brasileiros – USP. São Paulo, 2014. [↑](#footnote-ref-18)
19. Cf. XAVIER, Vanessa Balsanéllo. **Os brasis de Monteiro Lobato**: de Jeca Tatu ao desencantamento. Dissertação de mestrado em história. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010. [↑](#footnote-ref-19)
20. Cf. CAMPOS, André Luís Vieira de. **A República do Picapau Amarelo:** uma leitura de Monteiro Lobato. São Paulo: Martins Fontes, 1986. [↑](#footnote-ref-20)
21. Cf. HABIB, Paula Arantes Botelho Briglia. **“Eis o mundo encantado que Monteiro Lobato criou”:** raça, eugenia e nação. Dissertação de mestrado em história. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – Unicamp. Campinas: São Paulo, 2003. [↑](#footnote-ref-21)
22. Cf. NAXARA, Márcia Regina Capelari. **Estrangeiro em sua própria terra**: representações do brasileiro 1870/1920. São Paulo: Anablume, 1998. [↑](#footnote-ref-22)
23. Cf. ABREU, Tâmara Maria Costa e Silva. **O livro para crianças em tempos de Escola Nova**: Monteiro Lobato & Paul Faucher. Tese de doutorado: Instituto de Estudos da Linguagem - Unicamp. Campinas: São Paulo, 2010. p. 70. [↑](#footnote-ref-23)
24. Cf. HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. (Org.). **A invenção do Brasil moderno:** medicina, educação e engenharia nos anos 20-30. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 11. [↑](#footnote-ref-24)
25. Cf. ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Vol. I. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. p. 23. [↑](#footnote-ref-25)
26. Cf. LEITE, Rinaldo Cesar Nascimento. **E a Bahia civiliza-se:** ideias de civilidade e cenas de anti-civilidade em um contexto de modernização urbana, Salvador (1912-1916). Dissertação de mestrado em História: UFBA. Salvador, 1996, p. 36. [↑](#footnote-ref-26)
27. Acreditava-se que a industrialização paulista tivesse suas origens na crise do café. Porém, Dean desfaz essa ideia mostrando que foram justamente os cafeicultores de São Paulo os responsáveis por criar a indústria na região. Intentando conseguir novas maneiras lucrativas estes investiram na indústria só para ajudar a beneficiar e transportar o seu produto. Além dos fazendeiros outros sujeitos também fizeram parte desse processo, estes foram os imigrantes e profissionais liberais. Formando-se com isso uma classe forte e unida de industriais que passaram a lutar contra o monopólio do café e pregar um novo conceito de organização do Estado. Cf. DEAN, Warren. **A industrialização de São Paulo** (1880-1945). São Paulo/ Rio de Janeiro: DIFEL. 1991. [↑](#footnote-ref-27)
28. Cf. LEITE, Rinaldo Cesar Nascimento. **E a Bahia civiliza-se:** ideias de civilidade..., p. 38. [↑](#footnote-ref-28)
29. Cf. HERSCHMANN, Micael; KROPF, Simone Petraglia; NUNES, Clarice. **Missionários do Progresso:** médicos, engenheiros e educadores no Rio de Janeiro – 1870 – 1937. Diadorim: Rio de Janeiro. 1996. p. 8-9. [↑](#footnote-ref-29)
30. Cf. FREITAS, Marcos Cezar de Freitas. **Da ideia de estudar a criança no pensamento social brasileiro**: a contraface de um paradigma. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Os intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez, 2002. [↑](#footnote-ref-30)
31. Idem, p. 351-353. [↑](#footnote-ref-31)
32. “Carta de Monteiro Lobato a Maria da Pureza Natividade, 13/12/1907”. In: LOBATO, Monteiro. **Cartas de amor**. São Paulo: Globo, 2011. p. 160. [↑](#footnote-ref-32)
33. IEB/USP. Cx.2. Pasta 1. 19/04/1945. [↑](#footnote-ref-33)
34. IEB/USP. Cx.2. Pasta 1. 16/07/1942. [↑](#footnote-ref-34)
35. IEB/USP. Cx.2. Pasta 1. 14/07/1942. [↑](#footnote-ref-35)
36. IEB/USP. Cx.2. Pasta 1. 04/04/1934. [↑](#footnote-ref-36)
37. Museu Casa do Sertão/UEFS. Jornal **Folha do Norte**. N.810. (146). 12/08/1925. p. 2. [↑](#footnote-ref-37)
38. Idem. [↑](#footnote-ref-38)
39. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Nacional Biblioteca da Escola. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em 14/01/2015. [↑](#footnote-ref-39)
40. Cf. CAVALHEIRO, Edgard. **Monteiro Lobato:** vida e obra. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955. p. 18. Essa biografia é tomada como fonte histórica nessa dissertação pelas características temporais de produção da obra e por colocar em questão uma memória cristalizada em torno de Lobato. Única biografia elaborada enquanto autor ainda era vivo e ainda sem reedições, a obra permanece sem retoques e foi elaborada pelo grande biógrafo brasileiro Edgard Cavalheiro, amigo pessoal do escritor. O próprio Monteiro Lobato cedeu todo o seu arquivo pessoal a Cavalheiro e por meio inúmeros encontros entre os dois, narrou boa parte dos acontecimentos contidos no livro. [↑](#footnote-ref-40)
41. Idem, p. 26. [↑](#footnote-ref-41)
42. Idem, p. 24. [↑](#footnote-ref-42)
43. LOBATO, Monteiro. **Cartas Escolhidas:** obras completas de Monteiro Lobato. 1ª série. vol. 16. 5ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1969. p. 19-20. [↑](#footnote-ref-43)
44. Idem, p. 21. [↑](#footnote-ref-44)
45. Idem, p. 22. [↑](#footnote-ref-45)
46. Juca era o apelido de infância de Monteiro Lobato. [↑](#footnote-ref-46)
47. “Carta de Monteiro Lobato à sua mãe, 31/12/1895”. IEB/USP, cx. 2, pasta 1. [↑](#footnote-ref-47)
48. Idem. [↑](#footnote-ref-48)
49. “Carta de Monteiro Lobato à sua mãe, 02/01/1896”. IEB/USP, cx. 2, pasta 1. [↑](#footnote-ref-49)
50. “Carta de Monteiro Lobato à sua mãe, 05/02/1898”. In: LOBATO, Monteiro. **Cartas Escolhidas…**, p. 46. [↑](#footnote-ref-50)
51. Idem. [↑](#footnote-ref-51)
52. “Carta de Monteiro Lobato à sua mãe, 05/02/1898”. Idem,p. 46. [↑](#footnote-ref-52)
53. “Carta de Monteiro Lobato à sua mãe, 14/04/1899”. Idem, p. 57-60. [↑](#footnote-ref-53)
54. “Carta de Monteiro Lobato à sua mãe, 05/02/1898”. Idem, p. 45-47. [↑](#footnote-ref-54)
55. “Carta de Monteiro Lobato à sua mãe, 01/05/1898”. Idem, p. 48-49. [↑](#footnote-ref-55)
56. Idem. [↑](#footnote-ref-56)
57. ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. p. 91-157. [↑](#footnote-ref-57)
58. RAMOS, Artur. Esplendor e decadência da palmatória. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. vol. II. nº 6. Dezembro, 1944. p. 454-457. [↑](#footnote-ref-58)
59. Idem. [↑](#footnote-ref-59)
60. LOBATO, Monteiro. O cigarro de padre Chico. In: LOBATO, Monteiro. **Conferências, artigos e crônicas**. São Paulo: Globo, 2010. p. 120. [↑](#footnote-ref-60)
61. Idem. [↑](#footnote-ref-61)
62. Idem, p. 121. [↑](#footnote-ref-62)
63. Simplesmente e plenamente eram conceitos avaliativos do período. [↑](#footnote-ref-63)
64. Idem, p. 121. [↑](#footnote-ref-64)
65. Idem, p. 121. [↑](#footnote-ref-65)
66. Idem, p. 122. [↑](#footnote-ref-66)
67. “Carta de Monteiro Lobato à sua mãe, 22/12/1897”. IEB/USP. Cx. 2. Pasta 1. [↑](#footnote-ref-67)
68. Lente de português que lhe reprovara no ano anterior. [↑](#footnote-ref-68)
69. “Carta de Monteiro Lobato à sua mãe, 26/12/1896”. IEB/USP. Cx. 2. Pasta 1. [↑](#footnote-ref-69)
70. “Carta de Monteiro Lobato à sua mãe, 22/12/1897”. IEB/USP. Cx. 2. Pasta 1. [↑](#footnote-ref-70)
71. “Carta de Monteiro Lobato a seu pai, 15/12/1897”. IEB/USP. Cx. 2. Pasta 1. [↑](#footnote-ref-71)
72. “Carta de Monteiro Lobato à sua mãe, 26/12/1896”. IEB/USP. Cx. 2. Pasta 1. [↑](#footnote-ref-72)
73. “Carta de Monteiro Lobato a Godofredo Rangel, 5/11/1916”. In: LOBATO, Monteiro. **A Barca de Gleyre**. São Paulo: Globo, 2010. p. 118. [↑](#footnote-ref-73)
74. “Carta de Monteiro Lobato a Godofredo Rangel, ?/10/1943”. Idem. p. 360. [↑](#footnote-ref-74)
75. Cf. DE LUCA, Tânia Regina. **Monteiro Lobato**: estratégias de poder e auto-representação *n’A Barca de Gleyre*. In: GOMES, Angela de Castro. Escrita de si, escrita da história. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. p. 51-77. [↑](#footnote-ref-75)
76. “Carta de Monteiro Lobato à Lino Moreira, 01/03/1904”. In: LOBATO, Monteiro. **Cartas Escolhidas...**, p. 67. [↑](#footnote-ref-76)
77. “Bilhete de Monteiro Lobato à Godofredo Rangel e Ricardo Gonçalves, ?/?/1903”. In: LOBATO, Monteiro. **A Barca de Gleyre...**, p. 34. [↑](#footnote-ref-77)
78. Idem, p. 34. [↑](#footnote-ref-78)
79. “Carta de Monteiro Lobato à Godofredo Rangel, ?/?/1903” Idem, p. 45. [↑](#footnote-ref-79)
80. De acordo com Schwarcz, as Academias de Direito de São Paulo e Recife propagaram um ideário positivo evolucionista que grassou no país após a década de 1870, baseando-se no discurso científico evolucionista pautado no modelo de análise social. Os centros acadêmicos buscaram dissociar a imagem do Brasil a da Metropóle, embora o país ainda naquele período estivesse sob influência portuguesa personificada na figura de Dom Pedro II. Intentando formar uma elite capaz de matizar uma nova constiuição desvinculada dos laços culturais que o Brasil ainda possuia com Portugal fora criados dois centros acadêmicos, um em Olinda (PE) e outro em São Paulo (SP). Cf. SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 167. [↑](#footnote-ref-80)
81. ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder...**, p. 79-89. [↑](#footnote-ref-81)
82. LOBATO, Monteiro. **Cartas Escolhidas...**, p. 77. [↑](#footnote-ref-82)
83. Idem, p. 69. [↑](#footnote-ref-83)
84. Idem, p. 62. [↑](#footnote-ref-84)
85. “Carta de Monteiro Lobato à Godofredo Rangel, 02/06/1904”. In: LOBATO, Monteiro. **A Barca de Gleyre...**, p. 61. [↑](#footnote-ref-85)
86. Idem, p. 59. [↑](#footnote-ref-86)
87. “Carta de Monteiro Lobato à Godofredo Rangel, 04/04/1904”. Idem. p. 52. [↑](#footnote-ref-87)
88. “Carta de Monteiro Lobato à Godofredo Rangel, 20 de janeiro de 1904”. Idem. p. 55. [↑](#footnote-ref-88)
89. Idem, 2010, p. 55. [↑](#footnote-ref-89)
90. A partir daqui ao nos referirmos ao jornal *O Estado de São Paulo* utilizaremos a sigla *OESP*. [↑](#footnote-ref-90)
91. LOBATO, Monteiro. Confissões Ingênuas. In: LOBATO, Monteiro. **Conferências, artigos e crônicas...**, p. 168. [↑](#footnote-ref-91)
92. Jornal **O Estado de São Paulo**, 26/05/1920, p. 3. [↑](#footnote-ref-92)
93. LOBATO, Monteiro. Confissões Ingênuas. In: LOBATO, Monteiro. **Conferências, artigos e crônicas...**, p. 168. [↑](#footnote-ref-93)
94. Idem, p. 169. [↑](#footnote-ref-94)
95. Idem, p. 170. [↑](#footnote-ref-95)
96. Idem. [↑](#footnote-ref-96)
97. Cf. SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 57-86. [↑](#footnote-ref-97)
98. Idem. [↑](#footnote-ref-98)
99. Idem. [↑](#footnote-ref-99)
100. Idem. [↑](#footnote-ref-100)
101. Cf. LE BON, Gustav. **Psicologia das multidões**. Editora Delraux: Lisboa, 1980. p. 10-19. [↑](#footnote-ref-101)
102. Idem, p. 13. [↑](#footnote-ref-102)
103. Idem, p. 28. [↑](#footnote-ref-103)
104. Idem, p. 81-82. [↑](#footnote-ref-104)
105. Cf. SCHWARCZ, Op. cit., p. 58-59. [↑](#footnote-ref-105)
106. Idem, p. 80. [↑](#footnote-ref-106)
107. “Carta de Monteiro Lobato à Godofredo Rangel, 09/12/1903”. In: LOBATO, Monteiro. **A Barca de Gleyre...**, p. 39. [↑](#footnote-ref-107)
108. Idem. [↑](#footnote-ref-108)
109. Idem. [↑](#footnote-ref-109)
110. “Carta de Monteiro Lobato à Godofredo Rangel, 09/12/1903”. Idem. p. 39. [↑](#footnote-ref-110)
111. Idem, p. 40. [↑](#footnote-ref-111)
112. Idem. [↑](#footnote-ref-112)
113. LOBATO, Monteiro. **Cartas Escolhidas...**, p. 68. [↑](#footnote-ref-113)
114. Idem, p. 70. [↑](#footnote-ref-114)
115. Cf. KURY, Mario da Gama. **Dicionário de mitologia grega e romana**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1997. p. 273. [↑](#footnote-ref-115)
116. “Carta de Monteiro Lobato a Godofredo Rangel, 2 de abril de 1907”. In: LOBATO, Monteiro. **A Barca de Gleyre...**, p. 142. [↑](#footnote-ref-116)
117. Idem. [↑](#footnote-ref-117)
118. Idem, p. 142-143. [↑](#footnote-ref-118)
119. Idem, p. 143. [↑](#footnote-ref-119)
120. LOBATO, 1908, apud SKIDMORE, 1976, op. cit., p.119. Segundo Skidmore, essas passagens ultra racistas da carta de Monteiro Lobato foram suprimidas nas versões mais novas das edições de “*A Barca de Gleyre*”. Nas edições consultadas neste trabalho de 1976 e 2010, ainda persistem os ocultamentos. [↑](#footnote-ref-120)
121. LOBATO, Monteiro. **Cartas Escolhidas...**, p. 76. [↑](#footnote-ref-121)
122. Idem. [↑](#footnote-ref-122)
123. Idem. [↑](#footnote-ref-123)
124. Cf. SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças...**, p. 87. [↑](#footnote-ref-124)
125. Cf. NAXARA, Márcia Regina C. **Estrangeiro em sua própria terra***:*representações do brasileiro: 1870-1920. São Paulo: Annablume, 1998. p. 98. [↑](#footnote-ref-125)
126. Idem. [↑](#footnote-ref-126)
127. Idem, p. 99. [↑](#footnote-ref-127)
128. Idem, p. 100. [↑](#footnote-ref-128)
129. LOBATO, Monteiro. **Urupês**. In: LOBATO, Monteiro. **Obras Completas de Monteiro Lobato**. São Paulo: Ed. Brasiliense. 1983. p. 271. [↑](#footnote-ref-129)
130. Idem, p. 152. [↑](#footnote-ref-130)
131. Idem, p.16-147. [↑](#footnote-ref-131)
132. Cf. VELLOSO, Mônica Pimenta. A brasilidade verde-amarela: nacionalismo e regionalismo paulista. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, vol. 6, nº11, 1993. p. 89-112. [↑](#footnote-ref-132)
133. Cf. DE LUCA, Tânia Regina. **Monteiro Lobato**: estratégias de poder e auto-representação *n’A Barca de Gleyre*. In: GOMES, Angela de Castro. Escrita de si, escrita da história. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. p. 151. [↑](#footnote-ref-133)
134. Cf. LAJOLO, Marisa. **Monteiro Lobato**: um brasileiro sob medida. São Paulo: Ed. Moderna, 2000. p. 53. [↑](#footnote-ref-134)
135. “Carta de Monteiro Lobato à Godofredo Rangel, 20 de abril de 1919”. In: LOBATO, Monteiro. **A Barca de Gleyre...**, p. 437. [↑](#footnote-ref-135)
136. Cf. SKIDMORE, Thomas. **Preto no branco:** raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 1976. p. 42-47. [↑](#footnote-ref-136)
137. Para Castro, haviam no Brasil duas correntes de pensamento nacionalista, uma que aspirava um país moderno e enxergava no crescimento e progresso das cidades brasileiras os sinais da civilização. A outra corrente preocupava-se em recuperar no interior do país as raízes da nacionalidade, e buscava integrar o sertanejo ao projeto de construção nacional. Porém, para essa corrente nacionalista o Brasil moderno significava um país europeizado. Somente a imigração europeia poderia limpar os brasileiros da nódoa escravocrata e dos efeitos perniciosos da miscigenação. Cf. CASTRO, Luiz A. de. O pensamento sanitarista na Primeira República: uma ideologia de construção da nacionalidade. **Dados: Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 28, nº 2, 1985. p. 193-210. [↑](#footnote-ref-137)
138. NEIVA, Arthur; PENNA, Belisário. Viagem científica pelo norte da Bahia, sudoeste de Pernambuco, sul do Piauí e de norte a sul de Goiás. **Relatório da Inspetoria de obras contra a seca**. 1918. p. 75-254. [↑](#footnote-ref-138)
139. HERSCHMANN, Micael M.; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. (Org.). **A invenção do Brasil moderno:** medicina, educação e engenharia nos anos 20-30. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 12-23. [↑](#footnote-ref-139)
140. Idem, p. 12-23. [↑](#footnote-ref-140)
141. Idem, p. 23. [↑](#footnote-ref-141)
142. LOBATO, Monteiro. **Mundo da Lua e Miscelânea:** Obras Completas de Monteiro Lobato. 1ª série. vol. 10. Editora Brasilense: São Paulo. 1964. p. 106. [↑](#footnote-ref-142)
143. Idem, p. 108. [↑](#footnote-ref-143)
144. Idem, p. 103. [↑](#footnote-ref-144)
145. Idem. [↑](#footnote-ref-145)
146. Idem, p.108. [↑](#footnote-ref-146)
147. Idem, p.104. [↑](#footnote-ref-147)
148. Idem. [↑](#footnote-ref-148)
149. Cf. LE BON, Gustav. **Psicologia das multidões**. Editora Delraux: Lisboa, 1980. p. 90-95. [↑](#footnote-ref-149)
150. Idem, p. 92. [↑](#footnote-ref-150)
151. Idem, p. 90-95. [↑](#footnote-ref-151)
152. Mário Pinto Serva nascera em São Paulo, em 1881, e faleceu em 1962. Foi um dos fundadores da Liga Nacionalista, do Partido Democrático e também do Partido Constitucionalista. Participou das revoluções de 1930 e 1932. Suas principais obras são: Comunismo e Democracia, A Pátria Nova, A Renovação Mental do Brasil e A Educação Nacional, livro publicado pela primeira vez em 1924. [↑](#footnote-ref-152)
153. A partir daqui ao se referir a Liga Nacionalista de São Paulo utilizaremos a sigla LNSP. [↑](#footnote-ref-153)
154. Jornal **O Estado de São Paulo**, 03/08/1956. p. 5. [↑](#footnote-ref-154)
155. Idem. [↑](#footnote-ref-155)
156. Jornal **O Estado de São Paulo**, 13/11/1916, p. 4. [↑](#footnote-ref-156)
157. Cf. LEVI-MOREIRA, Silvia. Ideologia e atuação da Liga Nacionalista de São Paulo (1917-1924). In: **Revista de História (USP)**, São Paulo, nº 116, 1984, p. 66-74. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/61361 Acesso em 16/04/2015. [↑](#footnote-ref-157)
158. Jornal **O Estado de São Paulo**, 28/3/1917. p. 5. [↑](#footnote-ref-158)
159. Idem, 16/12/1916. p. 5. [↑](#footnote-ref-159)
160. Afonso Arinos de Melo Franco nascera em 1868, em Minas Gerais e falecera em [1916](http://pt.wikipedia.org/wiki/1916) na Espanha. Foi um [jornalista](http://pt.wikipedia.org/wiki/Jornalista), [escritor](http://pt.wikipedia.org/wiki/Literatura) e jurista [brasileiro](http://pt.wikipedia.org/wiki/Brasil). Bacharel em [Direito](http://pt.wikipedia.org/wiki/Direito) pela Academia de [São Paulo](http://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Paulo). Depois de formado lecionou [história do Brasil](http://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_do_Brasil) no Liceu Mineiro. Foi um dos fundadores da [Faculdade de Direito de Minas Gerais](http://pt.wikipedia.org/wiki/Faculdade_de_Direito_de_Minas_Gerais), passando a lecionar [Direito Criminal](http://pt.wikipedia.org/wiki/Direito_Criminal). Teve vários trabalhos publicados na *Revista Brasileira* durante a década de 1890, assinou textos no Jornal *O Estado de São Paulo* e artigos póstumos na *Revista do Brasil*. [↑](#footnote-ref-160)
161. Jornal **O Estado de São Paulo**, 01/11/1915. p. 2. [↑](#footnote-ref-161)
162. Idem. [↑](#footnote-ref-162)
163. Idem. [↑](#footnote-ref-163)
164. Idem. [↑](#footnote-ref-164)
165. Idem. [↑](#footnote-ref-165)
166. Idem, 01/11/1915. p. 2. [↑](#footnote-ref-166)
167. Idem, 06/10/1919. p. 3. [↑](#footnote-ref-167)
168. Idem, 28/11/1915. p. 2. [↑](#footnote-ref-168)
169. Idem. [↑](#footnote-ref-169)
170. Idem. [↑](#footnote-ref-170)
171. Idem, 06/10/1919. p. 3. [↑](#footnote-ref-171)
172. Idem. [↑](#footnote-ref-172)
173. Logicamente houvera mais nomes que se dedicaram à causa, porém, os mais evidentes na década de 1910 foram os citados, com o passar dos anos novos sujeitos foram se inserindo nas discussões ampliando-as a medida que eram implementadas novas políticas de governo, instituições, periódicos e o próprio movimento do professorado que fazia força de pressão nos espaços de debates e militâncias. [↑](#footnote-ref-173)
174. Conforme Nery, vários periódicos especializados foram publicados no interior e na capital do estado, desde as modificações na instrução pública, motivadas pela Proclamação da República. Em ordem cronológica, a pioneira foi a revista *A Eschola Pública* (1893-1897) seguida pela *Revista do Jardim de Infância* (1896-1897), após os 4 posteriores anos ao fechamento da revista *A Eschola Pública*, a Associação Beneficente do Professorado Público do Estado de São Paulo editou a *Revista de Ensino* (1902-1918). Concomitantemente à *Revista de Ensino*, outras revistas foram publicadas pela iniciativa privada, como a *Revista de Educação* (1902-1903), a *Revista dos Educadores* (1911), e a *Revista Nacional* (1921-1922). As cidades do interior paulistano São Carlos, Piracicaba e Guaratinguetá também foram palcos do surgimento de tais espaços impressos de debate. Em São Carlos figuram as revistas *O Estudo* (1912) e a *Revista da Escola Normal Secundária de São Carlos* (1916-1923), representantes do grupo de professores da Escola Normal Secundária. Em Piracicaba, a *Revista de Educação* (1912) pertencente ao órgão da Escola Normal de Piracicaba e anexas e, em Guaratinguetá, a revista *Archivo Pedagógico* (1918-1919) do Centro Educativo Cesário Motta de Guaratinguetá. A autora adverte que provavelmente tenha havido outras revistas, das quais não se tem conhecimento. Cf. NERY, Ana Clara Bortoleto. (IN)FORMANDO, DIVULGANDO E EDUCANDO: uma década de imprensa periódica em São Paulo. In: **Revista HISTEDBR On-Line,** Agosto, 2001. p.1-20. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/>> Acesso: 19/01/2015. [↑](#footnote-ref-174)
175. **Revista de Ensino**. Ano XVIII, junho a dezembro, nº 1 a 4, 1918, p. 202. [↑](#footnote-ref-175)
176. **Revista de Ensino**. Ano XV, junho, nº 1, 1918, p. 180. [↑](#footnote-ref-176)
177. **Revista de Ensino**. Ano XVIII, junho a dezembro, nº 1 a 4, 1918, p. 218. [↑](#footnote-ref-177)
178. Idem. p. 2-3. [↑](#footnote-ref-178)
179. **Revista de Ensino**. Ano XV, junho, nº 1, 1918, p. 64. [↑](#footnote-ref-179)
180. O método figurou com o surgimento da pedagogia moderna, preconizados por Bacon, Comenius, Rabelais, Locke, Condilac, Rousseau, Pestalozzi, Basedow, Campe e Froebel, entre outros. Cf. SCHELBAUER, Analete Regina. O método intuitivo e lições das coisas no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil:** século XIX. vol. 2. Petrópolis: Editora vozes, 2006. p. 32-149. [↑](#footnote-ref-180)
181. **Revista de Ensino**. Ano XVII, nº 3 e 4. São Paulo. Dezembro de 1917 a março de 1918. p. 7. [↑](#footnote-ref-181)
182. Idem. p. 9. [↑](#footnote-ref-182)
183. SEVCENKO, Nicolau. **Orfeu extático na metrópole**: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 47. [↑](#footnote-ref-183)
184. DÓRIA, Antônio Sampaio; MOURA, Americo de; BARRETO, Plínio. Um padrão de livro didático. In: **Revista de Ensino**, ano XVIII, junho a dezembro, nº 1 a 4. 1918. p. 91. [↑](#footnote-ref-184)
185. Idem, p. 87-97. [↑](#footnote-ref-185)
186. Cf. CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Sampaio Dória**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/ Editora Massangana, 2010. p. 13-23. [↑](#footnote-ref-186)
187. DÓRIA, Antônio Sampaio. **O que o cidadão deve saber:** manual de instrução cívica. São Paulo: Olegário Ribeiro, 1919. p. 12. [↑](#footnote-ref-187)
188. Idem, p. 12. [↑](#footnote-ref-188)
189. DÓRIA, Antônio Sampaio. **Princípios de Pedagogia**. São Paulo: Pocai-Weiss, 1914. p. 52. [↑](#footnote-ref-189)
190. Idem, p. 61. [↑](#footnote-ref-190)
191. Idem, p. 66. [↑](#footnote-ref-191)
192. Idem, p. 72. [↑](#footnote-ref-192)
193. Jornal **O Estado de São Paulo,** 19/11/1920. p. 3. [↑](#footnote-ref-193)
194. Idem. [↑](#footnote-ref-194)
195. Jornal **O Estado de São Paulo**, 19/11/1920. p. 3. [↑](#footnote-ref-195)
196. Idem. [↑](#footnote-ref-196)
197. Jornal **O Estado de São Paulo**, 20/11/1920. p. 3. [↑](#footnote-ref-197)
198. Idem. [↑](#footnote-ref-198)
199. Idem. [↑](#footnote-ref-199)
200. Idem. [↑](#footnote-ref-200)
201. A *The Literary Digest* foi uma influente [revista](http://en.wikipedia.org/wiki/Magazine) publicada pela [*Funk & Wagnalls*](http://en.wikipedia.org/wiki/Funk_%26_Wagnalls), fundada por [Isaac Kaufmann Funk](http://en.wikipedia.org/wiki/Isaac_Kaufmann_Funk) em 1890, resultado da fusão de duas revistas semanais semelhantes, a *Public Opinion* e a *Current Opinion*. A ênfase dos seus artigos eram opinião e análise de eventos de notícias, oferecendo condensações de artigos de publicações americanas, canadenses e europeias. [↑](#footnote-ref-201)
202. **Revista do Brasil**. São Paulo. Vol. I. Ano I. Jan-Abr, 1916. p. 73. [↑](#footnote-ref-202)
203. **Revista da Sociedade de Educação**. São Paulo. Vol. 2, nº 4, 1924.p. 63-74. [↑](#footnote-ref-203)
204. A partir daqui ao nos referirmos a *Revista do Brasil* utilizaremos a sigla *RB*. [↑](#footnote-ref-204)
205. **Revista do Brasil.** São Paulo. Vol. I. Ano I. Jan-Abr. 1916. p. 2. [↑](#footnote-ref-205)
206. Ibidem. [↑](#footnote-ref-206)
207. Idem, p. 5. [↑](#footnote-ref-207)
208. Cf. DE LUCA, Tania Regina. **A Revista do Brasil**: um diagnóstico para a (N)ação. Fundação Editora da UNESP: São Paulo. 1999. p. 35-47. [↑](#footnote-ref-208)
209. Idem, p. 30-33. [↑](#footnote-ref-209)
210. “Carta de Monteiro Lobato à Godofredo Rangel, 30 de setembro de 1915”. LOBATO, Monteiro. **A Barca de Gleyre**. São Paulo: Globo, 2010. p. 328. [↑](#footnote-ref-210)
211. “Carta de Monteiro Lobato à Godofredo Rangel, 12 de fevereiro 1915”. Idem, p. 307. [↑](#footnote-ref-211)
212. “Carta de Monteiro Lobato à Godofredo Rangel, 30 de setembro de 1915”. Idem, p. 328. [↑](#footnote-ref-212)
213. “Carta de Monteiro Lobato à Godofredo Rangel, 20 de janeiro de 1916”. Idem, p. 340. [↑](#footnote-ref-213)
214. “Carta de Monteiro Lobato à Godofredo Rangel, 20 de maio de 1915”. Idem, p. 315. [↑](#footnote-ref-214)
215. “Carta de Monteiro Lobato à Godofredo Rangel, 13 de novembro de 1916”. Idem, p. 382. [↑](#footnote-ref-215)
216. “Carta de Monteiro Lobato à Godofredo Rangel, 10 de março de 1916”. Idem, p. 346. [↑](#footnote-ref-216)
217. **Revista do Brasil.** São Paulo. Vol. I. Ano I. Jan-Abr. 1916. p. 346. [↑](#footnote-ref-217)
218. “Carta de Monteiro Lobato à Godofredo Rangel, 04 de novembro de 1917”. LOBATO, Monteiro. Op. cit, p. 412. [↑](#footnote-ref-218)
219. “Carta de Monteiro Lobato à Godofredo Rangel, 17 de agosto de 1918”. Idem, p. 425. [↑](#footnote-ref-219)
220. A partir daqui ao nos referirmos a *Revista da Sociedade de Educação* utilizaremos a sigla *RSE*. [↑](#footnote-ref-220)
221. **Revista da Sociedade de Educação**. São Paulo. Vol. 1. nº 1. Agosto, 1923. p. 12. [↑](#footnote-ref-221)
222. Idem, p. 17. [↑](#footnote-ref-222)
223. Conforme Nery, a Sociedade tivera dois ciclos: o primeiro de 1922 a 1924 e o segundo de 1927 a 1931. Na primeira fase o presidente foi o médico e professor Oscar Freire tendo como vice Renato Jardim. Em 1923, com o falecimento de Freire, Ovídio Pires de Campos é eleito permanecendo até 1924. Na primeira fase figuram nomes entres os membros, além dos já citados: Carlos da Silveira, Sampaio Vidal, Arnaldo Barreto, Fernando de Azevedo, Sampaio Dória, Guilherme Kuhlmann, Haddock Lobo, Oscar Thompson, Aprígio Gonzaga, Leo Vaz, Spencer Vampré e Branca do Canto Mello. Cf. NERY, Ana Clara Bortoleto. **A Sociedade de Educação de São Paulo**: embates no campo educacional (1922-1931). São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 29-35. [↑](#footnote-ref-223)
224. **Revista da Sociedade de Educação**. São Paulo. Vol. 1, nº 1, 1923. p. 198. [↑](#footnote-ref-224)
225. Cf. NERY, Ana Clara Bortoleto. **A Sociedade de Educação de São Paulo...**, p. 29-35. [↑](#footnote-ref-225)
226. Idem, p. 57-58. [↑](#footnote-ref-226)
227. **Revista da Sociedade de Educação**. São Paulo. vol. 1, nº 3, 1923. p. 290. [↑](#footnote-ref-227)
228. Idem, São Paulo. vol. 3, nº 9, 1924. p. 266. [↑](#footnote-ref-228)
229. Cf. NERY, Ana Clara Bortoleto. Op. cit., p. 16. [↑](#footnote-ref-229)
230. George Van NessDearborn (1869-1938) foi um importante neuropsiquiatra norte-americano. [↑](#footnote-ref-230)
231. *Scientific American Supplement* foi um suplemento semanal norte-americano do século XIX e início do século XX, que apresentou invenções, descobertas científicas, e biografias de cientistas e inventores. [↑](#footnote-ref-231)
232. **Revista do Brasil.** São Paulo. Vol. I. Ano I. Jan-Abr. 1916.p. 225-226. [↑](#footnote-ref-232)
233. Idem, p. 443-446. [↑](#footnote-ref-233)
234. Idem, p. 445. [↑](#footnote-ref-234)
235. Idem.São Paulo Vol. III, Ano I, Set-Dez. 1916. p. 100-102. [↑](#footnote-ref-235)
236. Cf. HANSEN, Patrícia Santos. **Brasil, um *país novo*:** literatura cívico-pedagógica e a construção de um ideal de infância brasileira na Primeira República. Tese de doutorado em história: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP. São Paulo, 2007. p. 54-64. [↑](#footnote-ref-236)
237. **Revista do Brasil**. São Paulo. Vol. II, Ano I, Mai-Ago. 1916. p. 146-147. [↑](#footnote-ref-237)
238. Idem, p. 242. [↑](#footnote-ref-238)
239. Idem, p. 146-147. [↑](#footnote-ref-239)
240. Idem, p. 31. [↑](#footnote-ref-240)
241. Idem, p. 31. [↑](#footnote-ref-241)
242. Idem, p. 34. [↑](#footnote-ref-242)
243. Idem, p. 84. [↑](#footnote-ref-243)
244. **Revista do Brasil.** São Paulo. Vol. III, Ano I, Set-Dez, 1916. p. 343. [↑](#footnote-ref-244)
245. Idem, p. 343. [↑](#footnote-ref-245)
246. Ibidem. [↑](#footnote-ref-246)
247. Idem, p. 347. [↑](#footnote-ref-247)
248. **Revista do Brasil**. São Paulo. Vol. V, Ano II, Mai-Ago. 1917. p. 447-485. [↑](#footnote-ref-248)
249. **Revista do Brasil**. São Paulo. Vol. IV, Ano II, Jan-Abr. 1917.p. 322-324. [↑](#footnote-ref-249)
250. Idem, p. 508–512. [↑](#footnote-ref-250)
251. Idem, p. 240-244. [↑](#footnote-ref-251)
252. Ibidem. [↑](#footnote-ref-252)
253. Ibidem. [↑](#footnote-ref-253)
254. **Revista do Brasil**. São Paulo. Vol. V, Ano II, Mai-Ago, 1917. p. 531-524. [↑](#footnote-ref-254)
255. **Revista do Brasil**. São Paulo. Vol. III, Ano I, Set-Dez, 1916. p. 354-361. [↑](#footnote-ref-255)
256. Idem, p. 355. [↑](#footnote-ref-256)
257. Idem**,** p. 354-361. [↑](#footnote-ref-257)
258. **Revista do Brasil.** São Paulo. Vol. I, Jan-Abr., 1916. p. 345-347. [↑](#footnote-ref-258)
259. Ibidem. [↑](#footnote-ref-259)
260. Ibidem. [↑](#footnote-ref-260)
261. Ibidem. [↑](#footnote-ref-261)
262. LOBATO, Monteiro. **Cidades Mortas**. São Paulo: Editora Globo, 2008. p. 24. [↑](#footnote-ref-262)
263. Ibidem. [↑](#footnote-ref-263)
264. Idem, p. 21. [↑](#footnote-ref-264)
265. **Revista do Brasil**. São Paulo. Vol. VIII, Ano III, Mai-Ago. 1918. p. 6. [↑](#footnote-ref-265)
266. Idem, p. 3-8. [↑](#footnote-ref-266)
267. Idem, p. 6. [↑](#footnote-ref-267)
268. Idem, p. 3-8. [↑](#footnote-ref-268)
269. Idem**,** p. 7. [↑](#footnote-ref-269)
270. **Revista do Brasil**. São Paulo. Vol. VIII, Ano III, Jan-Mar. 1918. p. 3-12. [↑](#footnote-ref-270)
271. Renato Kehl **(**1889-1974) foi um [médico](http://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9dico), [escritor](http://pt.wikipedia.org/wiki/Escritor) e um influente eugenista paulista do início do [século XX](http://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A9culo_XX). [↑](#footnote-ref-271)
272. **Revista do Brasil.** São Paulo. Vol. IX, Ano III, Set-Dez, 1918. p. 304. [↑](#footnote-ref-272)
273. Idem, p. 119-120. [↑](#footnote-ref-273)
274. Cf. MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Praça**: o lado oculto das luzes. Campinas: Editora da Unicamp. 1999. p. 265-283. [↑](#footnote-ref-274)
275. **Revista do Brasil.** São Paulo.Vol. X, Ano IV, Jan-Abr. 1919. p. 32-43. [↑](#footnote-ref-275)
276. Cf. MONARCHA, Carlos. Op. cit., p. 257. [↑](#footnote-ref-276)
277. Idem, p. 255. [↑](#footnote-ref-277)
278. **Revista da Sociedade de Educação**. São Paulo. Vol. 1, nº 3, 1923. p. 246-253. [↑](#footnote-ref-278)
279. Idem, p. 252. [↑](#footnote-ref-279)
280. Idem**,** p. 25-34. [↑](#footnote-ref-280)
281. Idem,p. 34. [↑](#footnote-ref-281)
282. **Revista da Sociedade de Educação**. São Paulo. Vol. 1, nº 3, 1923. p. 209-210. [↑](#footnote-ref-282)
283. Idem,p. 210. [↑](#footnote-ref-283)
284. **Revista do Brasil.** São Paulo. Vol. VII, Ano III, Jan-Mar. 1918. p. 89-92. [↑](#footnote-ref-284)
285. Cf. DE LUCA, Tania Regina. **A Revista do Brasil**: um diagnóstico para a (N)ação. Fundação Editora da UNESP: São Paulo. 1999. p. 85-131. [↑](#footnote-ref-285)
286. **Revista do Brasil**. São Paulo. Vol. III, nº 9, Set. 1916. p. 1-15. [↑](#footnote-ref-286)
287. Cf. SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 164-174 [↑](#footnote-ref-287)
288. Cf. DE LUCA, Tânia Regina. Op. cit., p. 245 [↑](#footnote-ref-288)
289. **Revista do Brasil**. São Paulo. Vol. III, nº X, Out., 1916. [↑](#footnote-ref-289)
290. LOBATO, Monteiro. O colocador de pronomes. In: LOBATO, MONTEIRO. **Contos completos**: Monteiro Lobato. 1ª edição. São Paulo: Biblioteca Azul. 2014. p. 425. [↑](#footnote-ref-290)
291. Idem, p. 426. [↑](#footnote-ref-291)
292. Cf. DE LUCA, Tânia Regina. Op. cit., p. 250. [↑](#footnote-ref-292)
293. **Revista do Brasil.** São Paulo. Vol. IX, Ano III, Set-Dez, 1918. p. 119-120. [↑](#footnote-ref-293)
294. Ibidem. [↑](#footnote-ref-294)
295. **Revista da Sociedade de Educação**. São Paulo. Vol. 1. nº 1, 1923. p. 39-45. [↑](#footnote-ref-295)
296. Idem, p. 39. [↑](#footnote-ref-296)
297. Idem, p. 61-62. [↑](#footnote-ref-297)
298. **Revista da Sociedade de Educação**. São Paulo. Vol. 1, nº 2. 1923. p. 102-109. [↑](#footnote-ref-298)
299. A principal obra de Fröebel foi “*A educação do homem***”** (1826) onde desenvolveu temas de Rousseau, Pestalozzi e Ritcher. Em 1839, em Blaukenburg, o pedagogista abriu um "jardim de infância", sua mais alta realização como educador, e passou a desenvolver materiais para professores e alunos. Cf. CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 414-427. [↑](#footnote-ref-299)
300. Idem, p. 531. [↑](#footnote-ref-300)
301. **Revista do Brasil**. São Paulo. Vol. X, Ano IV, Jan-Abr, 1919. p. 179-180. [↑](#footnote-ref-301)
302. Idem, p. 281-284. [↑](#footnote-ref-302)
303. **Revista do Brasil**. São Paulo. Vol. XV, Ano XVI, Set-Dez, 1920. p. 338-341. [↑](#footnote-ref-303)
304. **Revista do Brasil**. São Paulo. Vol. XVI, Ano XVI, Jan-Mar, 1921. p. 136. [↑](#footnote-ref-304)
305. Idem, p. 138. [↑](#footnote-ref-305)
306. Idem, p. 139-142. [↑](#footnote-ref-306)
307. Idem,p. 142. [↑](#footnote-ref-307)
308. Idem, p. 143-146. [↑](#footnote-ref-308)
309. Idem,p. 3. [↑](#footnote-ref-309)
310. **Revista do Brasil.** São Paulo. Vol. IX, Ano III, Set-Dez, 1918. p. 119-120. [↑](#footnote-ref-310)
311. Idem, p. 119-120. [↑](#footnote-ref-311)
312. Idem, p. 119-120. [↑](#footnote-ref-312)
313. **Revista da Sociedade de Educação**. São Paulo. Vol. 2, nº 4. 1924.p. 49. [↑](#footnote-ref-313)
314. Idem, p. 51. [↑](#footnote-ref-314)
315. Idem, p. 52. [↑](#footnote-ref-315)
316. **Revista da Sociedade de Educação**. São Paulo. Vol. 1, nº 1. 1923. p. 75. [↑](#footnote-ref-316)
317. **Revista da Sociedade de Educação**. São Paulo. Vol. 1, nº 2. 1923. p. 204. [↑](#footnote-ref-317)
318. **Revista da Sociedade de Educação**. São Paulo. Vol. 1. nº 1. 1923. p. 62-64. [↑](#footnote-ref-318)
319. Idem,p. 64. [↑](#footnote-ref-319)
320. **Revista da Sociedade de Educação**. São Paulo. Vol. 1, nº 3. 1923. p. 294-295. [↑](#footnote-ref-320)
321. Idem,p. 301-302. [↑](#footnote-ref-321)
322. Idem, p. 313. [↑](#footnote-ref-322)
323. Cf. NUNES, Clarice. **A escola reinventa a cidade**. In: HERSCHMANN, Micael; KROPF, Simone Petraglia; NUNES, Clarice. Missionários do Progresso: médicos, engenheiros e educadores no Rio de Janeiro (1870 – 1937). Rio de Janeiro: Diadorim. 1996. p. 187-188. [↑](#footnote-ref-323)
324. **Revista da Sociedade de Educação**. São Paulo. Vol. 1, nº 3, 1923. p. 216-223. [↑](#footnote-ref-324)
325. Idem, p. 218. [↑](#footnote-ref-325)
326. Idem,p. 219. [↑](#footnote-ref-326)
327. Idem, p. 219-220. [↑](#footnote-ref-327)
328. **Revista da Sociedade de Educação**. São Paulo. Vol. 1, nº 2. 1923. p. 174-195. [↑](#footnote-ref-328)
329. Cf. PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. **Footballmania**: uma história social do futebol no Rio de Janeiro (1902-1938). Tese de doutorado em história. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – Unicamp. Campinas: São Paulo, 1998. p. 36-53. [↑](#footnote-ref-329)
330. **Revista da Sociedade de Educação**. São Paulo. Vol. 1, nº 2. 1923. p. 191. [↑](#footnote-ref-330)
331. Idem, p. 193. [↑](#footnote-ref-331)
332. Idem, p. 194. [↑](#footnote-ref-332)
333. A partir de Nancy Stepan a eugenia pode ser definida de duas maneiras: a primeira definição indica esta ser um movimento científico e social desenvolvido por Francis Galton em 1883 para representar as possibilidades de aplicação social dos conhecimentos da hereditariedade para obter melhor reprodução e, a segunda como um movimento de aprimoramento da raça humana através da preservação da pureza de determinados grupos. Cf. STEPAN, Nancy Leys. **A hora da eugenia:** raça, gênero e nação na América Latina. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005. p. 9-25. [↑](#footnote-ref-333)
334. Acreditavam as sociedades europeias e a norte-americana que os grupos socialmente bem-sucedidos eram os mais dotados geneticamente em oposição à hereditariedade dos grupos menos favorecidos. Essa crença fez com que, à medida que tais entendimentos eram divulgados entre os intelectuais, difundisse a lógica de que a hereditariedade era um valor fixado no nascimento, determinando toda uma série de caracteres e comportamentos humanos. Nesse processo, surgiram as primeiras sociedades eugênicas visando discutir e promover novas políticas e leis que apoiassem os ideais eugênicos como a *German Society for Racial Hygiene* (Berlim, 1905), *Eugenics Education Society* (Inglaterra, 1907-1908), *Eugenics Record Office* (EUA, 1910), *Société Eugénique Française* (Paris, 1912). Cf. STEPAN, Nancy Leys. Op. cit., p. 34-39. [↑](#footnote-ref-334)
335. **Revista da Sociedade de Educação**. São Paulo. Vol. 1, nº 2. 1923. p. 195. [↑](#footnote-ref-335)
336. Idem, p. 195. [↑](#footnote-ref-336)
337. Idem, p. 110-119. [↑](#footnote-ref-337)
338. Idem**,** p. 112. [↑](#footnote-ref-338)
339. Ibidem. [↑](#footnote-ref-339)
340. Cf. REIS, Maria Cândida Delgado. Idealizações de mulheres, modelos de educação: imagens flutuantes, mulher e educação (São Paulo, 1910/30). **Projeto História**, São Paulo, nº 11, Nov, 1994. p. 7-55. [↑](#footnote-ref-340)
341. **Revista da Sociedade de Educação**. São Paulo. Vol. 1, nº 2. 1923. p. 110. [↑](#footnote-ref-341)
342. Idem, p. 118-119. [↑](#footnote-ref-342)
343. **Revista da Sociedade de Educação**. São Paulo. Vol. 1, nº 3. 1923. p. 235-239. [↑](#footnote-ref-343)
344. Cf. SOUSA, Ione Celeste de. **Garotas tricolores, deusas fardadas**: as normalistas em Feira de Santana, 1925 a 1945. Dissertação de mestrado em História: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. São Paulo, 2001. p. 11-12 [↑](#footnote-ref-344)
345. Cf. DE LUCA, Tânia Regina, Op. cit., p. 157. [↑](#footnote-ref-345)
346. Firmino Costa (1869, Rio de Janeiro - 1939), educador e lexicógrafo. Foi diretor do Grupo Escolar Lavras e foi diretor da Escola Normal de Belo Horizonte – MG. [↑](#footnote-ref-346)
347. Idem, p. 471-472. [↑](#footnote-ref-347)
348. Aprígio Gonzaga foi um dos precursores da educação em São Paulo e fundador das escolas masculina e feminina no início do século XX. [↑](#footnote-ref-348)
349. LOBATO, Monteiro. **Críticas e outras notas**. Editora Globo. São Paulo: Globo, 2009. p. 85. [↑](#footnote-ref-349)
350. Idem. p. 86. [↑](#footnote-ref-350)
351. Idem. p. 87. [↑](#footnote-ref-351)
352. Idem, p. 90-91 [↑](#footnote-ref-352)
353. Leonel França (São Gabriel, 1983 – Rio de Janeiro, 1948), padre e professor. Exerceu o magistério e teve importante papel na fundação da Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro, da qual foi o primeiro reitor. [↑](#footnote-ref-353)
354. LOBATO, Monteiro. **Críticas e outras notas...**, p. 82. [↑](#footnote-ref-354)
355. Idem, p. 96. [↑](#footnote-ref-355)
356. Ibidem. [↑](#footnote-ref-356)
357. José Francisco da Rocha Pombo (Morretes, 1857 – Rio de Janeiro, 1933), historiador, jornalista e político, autor de diversos livros sobre a história do Brasil, entre eles Nossa Pátria, que alcançou mais de sessenta edições. [↑](#footnote-ref-357)
358. Idem, p. 84. [↑](#footnote-ref-358)
359. Ibidem. [↑](#footnote-ref-359)
360. Idem, p. 89. [↑](#footnote-ref-360)
361. **Revista do Brasil**. São Paulo-Rio. Vol. XIV, Ano V, Mai-Ago, 1920. p. 265-266. [↑](#footnote-ref-361)
362. **Revista do Brasil**. São Paulo, Vol. X, Ano IV, Jan-Abr, 1919. p. 487. [↑](#footnote-ref-362)
363. **Revista do Brasil**. São Paulo. Vol. XVII, Ano VI, Mai-Ago, 1921. p. 355. [↑](#footnote-ref-363)
364. Cf. LAJOLO, Marisa. **Monteiro Lobato:** um brasileiro sob medida. São Paulo: Moderna, 2008. p. 58. [↑](#footnote-ref-364)
365. A partir daqui ao referirmos a Empresa Editora Revista do Brasil utilizaremos a sigla EERB. [↑](#footnote-ref-365)
366. Cf. KOSHIYAMA, Alice Mitika. **Monteiro Lobato:** intelectual, empresário, editor. São Paulo: Edusp: Com-Arte, 2006. p. 77. [↑](#footnote-ref-366)
367. LOBATO, Monteiro. **A Barca de Gleyre...**, p. 443. [↑](#footnote-ref-367)
368. Cf. KOSHIYAMA, Alice Mitika. **Monteiro Lobato:** intelectual, empresário, editor. São Paulo: Edusp: Com-Arte, 2006. p. 29-30. [↑](#footnote-ref-368)
369. Idem, p. 83. [↑](#footnote-ref-369)
370. LOBATO, Monteiro. **A Barca de Gleyre**. São Paulo: Globo, 2010. p. 296. [↑](#footnote-ref-370)
371. Idem, p. 431. [↑](#footnote-ref-371)
372. Idem, p. 435-436. [↑](#footnote-ref-372)
373. **Revista do Brasil.** São Paulo-Rio de Janeiro. Vol. XVI, Ano VI, Set-Dez, 1921. p. [↑](#footnote-ref-373)
374. **Revista do Brasil.** São Paulo. Vol. XV, Ano V, Set-Dez, 1920. p. 91. [↑](#footnote-ref-374)
375. **Revista do Brasil**. São Paulo. Vol. XIX, Ano VII, Jan-Abr, 1922. p. 342. [↑](#footnote-ref-375)
376. **Revista do Brasil.** São Paulo-Rio de Janeiro. Vol. XVI, Ano VI, Jan-Mar, 1921. p. 279. [↑](#footnote-ref-376)
377. LOBATO, Monteiro. **A Barca de Gleyre**. São Paulo: Globo, 2010. p. 491. [↑](#footnote-ref-377)
378. Idem, 2010. p. 488. [↑](#footnote-ref-378)
379. **Revista do Brasil**. São Paulo-Rio de Janeiro. Vol. XXII, Ano VIII, Jan-Abr, 1923. p. 65. [↑](#footnote-ref-379)
380. Idem,p. 64-67. [↑](#footnote-ref-380)
381. LOBATO, Monteiro. **A Barca de Gleyre...**, p. 370. [↑](#footnote-ref-381)
382. Idem, p. 370. [↑](#footnote-ref-382)
383. Idem, p. 436. [↑](#footnote-ref-383)
384. Idem, p. 462. [↑](#footnote-ref-384)
385. COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da Literatura Infantil Juvenil**. São Paulo: Ed. Ática, 1991, p. 227. [↑](#footnote-ref-385)
386. **Revista do Brasil**. São Paulo-Rio de Janeiro. Vol. XVII, Ano VI, Mai-Ago, 1921. p. 156-157. [↑](#footnote-ref-386)
387. COELHO, Nelly Novaes. Op. cit., p. 189. [↑](#footnote-ref-387)
388. FRACCAROLI, Lenyra Camargo. Biblioteca Infantil do Departamento de Cultura. In: **Revista do Arquivo Municipal**. Ano VI, Volume LXIV, fevereiro, São Paulo: Publicação do Departamento de Cultura, 1940. p. 292-294. [↑](#footnote-ref-388)
389. Idem. [↑](#footnote-ref-389)
390. Idem, p. 308-312. [↑](#footnote-ref-390)
391. Idem, p. 299. [↑](#footnote-ref-391)
392. LOBATO, Monteiro. **O Presidente Negro**. São Paulo: Editora Globo. 2009. [↑](#footnote-ref-392)
393. AZEVEDO, Carmem Lucia de; CAMARGOS, Marcia Mascarenhas de Rezende; SACCHETTA, Vladimir. **Monteiro Lobato**: furação na Botocúndia. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 1997. p. 213. [↑](#footnote-ref-393)
394. “Carta de Monteiro Lobato a Godofredo Rangel, 8 de julho de 1926”. In: LOBATO, Monteiro. **A Barca de Gleyre**. São Paulo: Globo, 2010. p. 293-294. [↑](#footnote-ref-394)
395. “Carta de Monteiro Lobato a Godofredo Rangel, 23 de março de 1927”. Idem, p. 299-300. [↑](#footnote-ref-395)
396. LOBATO, Monteiro. **O Presidente Negro...**, p. 116-119. [↑](#footnote-ref-396)
397. LOBATO, Monteiro. **O Presidente Negro...**, p. 55-61. [↑](#footnote-ref-397)
398. Ibidem. [↑](#footnote-ref-398)
399. Ibidem. [↑](#footnote-ref-399)
400. Idem, p. 26-27. [↑](#footnote-ref-400)
401. Cf. SEVCENKO, Nicolau. **Orfeu extático na metrópole**: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 73-76. [↑](#footnote-ref-401)
402. LOBATO, Monteiro. **O Presidente Negro...**, p. 37. [↑](#footnote-ref-402)
403. Cf. SEVCENKO, Nicolau. A capital irradiante. In: SEVCENKO, Nicolau (org). **História da vida privada no Brasil República**: da Belle Époque a era do rádio. vol.3 São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 514-528. [↑](#footnote-ref-403)
404. “Carta de Monteiro Lobato a Godofredo Rangel, 17 de agosto de 1928”. In: LOBATO, Monteiro. **A Barca de Gleyre**..., p. 309-311. [↑](#footnote-ref-404)
405. LOBATO, Monteiro. **O Presidente Negro...**, p. 37. [↑](#footnote-ref-405)
406. Idem, p. 46. [↑](#footnote-ref-406)
407. Cf. CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas**. In: FREITAS, Marcos Cezar. História social da infância no Brasil. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 293-295. [↑](#footnote-ref-407)
408. LOBATO, Monteiro. **O Presidente Negro...**, p. 41. [↑](#footnote-ref-408)
409. Idem, p. 46. [↑](#footnote-ref-409)
410. Idem, p. 43. [↑](#footnote-ref-410)
411. Idem, p. 42. [↑](#footnote-ref-411)
412. Idem, p. 49-50. [↑](#footnote-ref-412)
413. Ibidem. [↑](#footnote-ref-413)
414. Idem, p. 54. [↑](#footnote-ref-414)
415. Idem, p. 88. [↑](#footnote-ref-415)
416. Ibidem. [↑](#footnote-ref-416)
417. Cf. HABIB, Paula Arantes Botelho Briglia. **“Eis o mundo encantado que Monteiro Lobato criou”:** raça, eugenia e nação. Dissertação de mestrado em história. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – Unicamp. Campinas: São Paulo, 2003. p. 105. [↑](#footnote-ref-417)
418. LOBATO, Monteiro. **O Presidente Negro...**, p. 89. [↑](#footnote-ref-418)
419. Idem, p. 88-89. [↑](#footnote-ref-419)
420. Cf. AZEVEDO, Carmem Lucia de; CAMARGOS, Marcia Mascarenhas de Rezende; SACCHETTA, Vladimir. Op. cit, p. 205-208. [↑](#footnote-ref-420)
421. LOBATO, Monteiro. **O Presidente Negro...**, p. 90. [↑](#footnote-ref-421)
422. SCHNEIDER, Alberto Luiz. O Brasil de Silvio Romero: uma leitura da população brasileira no final do século XIX. **Projeto História**, nº 42, jun, 2011. p. 163-183. [↑](#footnote-ref-422)
423. LOBATO, **Monteiro. O Presidente Negro...**, p. 64-65. [↑](#footnote-ref-423)
424. Cf. HABIB, Paula. Op. cit., p. 103. [↑](#footnote-ref-424)
425. LOBATO, **Monteiro. O Presidente Negro...**, p. 96-103. [↑](#footnote-ref-425)
426. DIWAN, Pietra. **Raça Pura:** uma história da eugenia no Brasil e no mundo. São Paulo: Contexto, 2007. p. 92. [↑](#footnote-ref-426)
427. Idem, p. 87-103. [↑](#footnote-ref-427)
428. LOBATO, Monteiro. Apud, Idem, p. 106. [↑](#footnote-ref-428)
429. Cf. HABIB, Paula. Op. cit., p. 104-114. [↑](#footnote-ref-429)
430. LOBATO, Monteiro. **O Presidente Negro...**, p. 96-99. [↑](#footnote-ref-430)
431. Idem, p. 100. [↑](#footnote-ref-431)
432. Idem, p. 93. [↑](#footnote-ref-432)
433. Idem, p. 102. [↑](#footnote-ref-433)
434. Idem, p. 139. [↑](#footnote-ref-434)
435. Idem, p. 143. [↑](#footnote-ref-435)
436. LOBATO, Monteiro. **O Presidente Negro...**, p. 179. [↑](#footnote-ref-436)
437. Cf. AZEVEDO, Carmem Lucia de; CAMARGOS, Marcia Mascarenhas de Rezende; SACCHETTA, Vladimir. Op. cit, p. 220. [↑](#footnote-ref-437)
438. COLEÇÃO MUSEU MONTEIRO LOBATO. Apud, Idem, p. 220 e 222. [↑](#footnote-ref-438)
439. “Carta de Monteiro Lobato a Godofredo Rangel, 7 de fevereiro de 1927”. LOBATO, Monteiro. **A Barca de Gleyre...,** p. 297-299. [↑](#footnote-ref-439)
440. “Carta de Monteiro Lobato a Godofredo Rangel, 5 de setembro de 1927”. Idem, p. 304. [↑](#footnote-ref-440)
441. Cf. AZEVEDO; CAMARGOS; SACCHETTA. Op.cit, p. 217. [↑](#footnote-ref-441)
442. Idem, p. 222. [↑](#footnote-ref-442)
443. Cf. HABIB, Paula. Op. cit., p. 94. [↑](#footnote-ref-443)
444. LOBATO, Monteiro. **O Presidente Negro...**, p. 59. [↑](#footnote-ref-444)
445. *O Jornal* foi fundado em 1919, pelo jornalista baiano Renato Toledo Lopes e adquirido por Assis Chateaubriand em 1924. No periódico figuraram artigos sobre cultura e política. Ao se tornar proprietário Chateaubriand nomeou o ex-presidente Epitácio Pessoa para ocupar o cargo de presidência do impresso e desenvolveu junto com este uma política de congregar em *O Jornal* colaboradores de renome nacional e internacional. Entre os colaboradores estiveram Rudyard Kipling, Raymond Poncaré, Lloyd George, Alceu Amoroso Lima, Capistrano de Abreu e Miguel Couto. Igualmente, contratou-se um importante número de intelectuais paulistas que foram dirigidos por Plínio Barreto e entre estes estava Monteiro Lobato. Cf. MORAIS, Fernando. **Chatô:** o rei do Brasil, a vida de Assis Chateaubriand. Companhia das Letras: São Paulo. 1994. p. 135-141. [↑](#footnote-ref-445)
446. LOBATO, Monteiro. **Na Antevéspera**. São Paulo: Editora Globo, 2008. [↑](#footnote-ref-446)
447. Cf. MORAIS, Op. cit., p. 153. [↑](#footnote-ref-447)
448. LOBATO, Monteiro. **Mr. Slang e o Brasil**. Editora Brasiliense: São Paulo, 1964. p. 84. [↑](#footnote-ref-448)
449. Em Danyllo Mota, encontramos diálogo referente ao argumento de que em “*Mr. Slang e o Brasil*” existe uma defesa de uma política paulista, estado do então presidente da República, como um símbolo de eficiência e modernidade a ser seguido pelo resto da nação. Mota defende que tais crônicas escritas por Lobato apresentavam uma ótica republicana que referenciava o momento de transição política onde o poder central tinha sido retomado por São Paulo através da eleição de Washington Luís. Para Mota os debates sobre política e economia presentes nas crônicas tinham o objetivo de formar uma opinião pública favorável ao novo governo e ao mesmo tempo construir um símbolo que se opunha ao período de crise anterior, denominado de período ciclônico. Cf. MOTA, Danyllo Di Giorgio Martins. **O Brasil de Mr. Slang:** a República nas crônicas de Monteiro Lobato (1926-1927). Dissertação de mestrado em História. Universidade Federal de Goiás: Goiânia, 2010. p. 46. [↑](#footnote-ref-449)
450. LOBATO, Monteiro. **Mr. Slang e o Brasil...**, p. 84. [↑](#footnote-ref-450)
451. Idem, p. 114-115. [↑](#footnote-ref-451)
452. Ibidem. [↑](#footnote-ref-452)
453. Ibidem. [↑](#footnote-ref-453)
454. Cf. WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença:** uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 10. [↑](#footnote-ref-454)
455. LOBATO, Monteiro. **Mr. Slang e o Brasil...**, p. 8. [↑](#footnote-ref-455)
456. LOBATO, Monteiro. **América**: os Estados Unidos de 1929. Obras Completas de Monteiro Lobato. 3ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1950. p. 211. [↑](#footnote-ref-456)
457. Idem, p. 213. [↑](#footnote-ref-457)
458. LOBATO, Monteiro. **A Barca de Gleyre...**, p. 319-324. [↑](#footnote-ref-458)
459. Fernando de Azevedo foi um educador, advogado e sociólogo mineiro. Entre 1926-1941 foi diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal e entre 1938-1941 de São Paulo. Exerceu a docência na Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (1938-1941), da qual foi diretor (1941-1943). Foi também secretário de Educação de São Paulo (1942), criou e dirigiu a coleção Biblioteca Pedagógica Brasileira na Companhia Editora Nacional e, membro da Academia Brasileira de Letras. [↑](#footnote-ref-459)
460. Anísio Spínola Teixeira foi um jurista, educador e escritor baiano. Difundiu os pressupostos da Escola Nova. Reformou o sistema educacional dos estados da Bahia e Rio de Janeiro e, fundou em 1935 a Universidade do Distrito Federal. [↑](#footnote-ref-460)
461. Cf. AZEVEDO; CAMARGOS; SACCHETTA. Op. cit, p. 252. [↑](#footnote-ref-461)
462. “Carta de Anísio Teixeira a Fernando de Azevedo. 31/03/1933”. In: VIDAL, Diana Gonçalves. **Na batalha da educação**: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929-1971). Bragança Paulista: EDUSF, 2000. p. 15-16. [↑](#footnote-ref-462)
463. “Carta de Anísio Teixeira a Fernando de Azevedo. 28/06/1940”. Idem, p. 43. [↑](#footnote-ref-463)
464. “Carta de Monteiro Lobato a Anísio Teixeira, 16/10/1929.” CPDOC/ FVG-RJ. AT c 1928.06.22.. [↑](#footnote-ref-464)
465. “Carta de Anísio Teixeira a Monteiro Lobato, 24/10/1929”. CPDOC/ FGV-RJ. AT c 1928.06.22.. [↑](#footnote-ref-465)
466. “Carta de Anísio Teixeira a Monteiro Lobato, 26/11/1930.”. CPDOC/ FVG-RJ. AT c 1928.06.22. [↑](#footnote-ref-466)
467. CHALHOUB, Sidney. **Cidade febril**: cortiços e epidemias na Corte Imperial. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 37. [↑](#footnote-ref-467)
468. “Carta de Anísio Teixeira a Monteiro Lobato, 06/09/1930”. CPDOC/ FVG-RJ. AT c 1928.06.22. [↑](#footnote-ref-468)
469. “Carta de Monteiro Lobato a Anísio Teixeira, ?/07/1929”. CPDOC/ FVG-RJ. AT c 1928.06.22. [↑](#footnote-ref-469)
470. “Carta de Monteiro Lobato a Anísio Teixeira, 05/09/1929”. CPDOC/ FVG-RJ. AT c 1928.06.22. [↑](#footnote-ref-470)
471. “Carta de Monteiro Lobato a Anísio Teixeira, 10/09/1929”. CPDOC/ FVG-RJ. AT c 1928.06.22. [↑](#footnote-ref-471)
472. Herbert Parentes Fortes (1897-1953) foi um médico, professor, filólogo, linguista, jornalista, crítico e ensaísta piauiense. Se tornou médico pela Faculdade de Medicina da Bahia em 1923. Em 1928, por motivos de saúde foi obrigado a se afastar da medicina. Afastado, assumiu a função de professor nos principais colégios do Rio de Janeiro, como o Colégio Pedro II e o Instituto Lafaiete. Cf. SILVA, Raimunda da Conceição. Ideias linguísticas em A língua que falamos: de Herbert Parentes Fortes. **Revista Versalete**. Curitiba, Vol. 3, nº 5, jul-dez. 2015. p. 84-103. [↑](#footnote-ref-472)
473. “Carta de Anísio Teixeira a Monteiro Lobato, ?/02/1931”. CPDOC/ FVG-RJ. AT c 1928.06.22. [↑](#footnote-ref-473)
474. “Carta de Monteiro Lobato a Anísio Teixeira, 22/06/1928”. CPDOC/ FVG-RJ. AT c 1928.06.22. [↑](#footnote-ref-474)
475. “Carta de Anísio Teixeira a Monteiro Lobato, 08/07/1931”. CPDOC/ FVG-RJ. AT c 1928.06.22. [↑](#footnote-ref-475)
476. O ativismo foi um movimento internacional - europeu e norte-americano - que influenciou as práticas cotidianas da educação, colocando a criança no centro do processo de aprendizagem, levando em consideração suas necessidades e as suas capacidades. Sua principal ideia consistia em pensar um fazer que precedesse o conhecer, sendo a aprendizagem colocada no centro do ambiente e não o saber codificado e tonado sistemático. Tal ideário chamado de 'escolas novas' ou educação ativa, difundiu-se entre o último decênio do XIX e o terceiro decênio do século XX, despontando na pedagogia mundial movimentações educativas com bases na psicologia que afirmaram a diversidade da psique infantil em relação a adulta, no movimento de emancipação das massas populares, na inovação do papel da escola e, na rejeição do seu aspecto elitista. As escolas novas nasceram então, de ligações não apenas institucional, mas também na seara dos ideais formativos e culturais. Assim, a infância segundo esses educadores deveria ser vista com uma idade pré-intelectual e pré-moral, na qual os processos cognitivos se entrelaçavam estreitamente com a ação e o dinamismo, não só motor, mas também psíquico infantil. Dessa maneira, o papel da escola pública resultava em educar plenamente para o trabalho, prezando pela formação profissional, uma formação moral e uma educação social da criança e do jovem. Cf. CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 14-517. [↑](#footnote-ref-476)
477. Cf. NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar. 1976. p. 239-293. [↑](#footnote-ref-477)
478. Cf. BOMENY, Helena Bousquet. **Os intelectuais da Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. p. 85-120. [↑](#footnote-ref-478)
479. Cf. DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil (1917-1945). São Paulo: Editora UNESP, 2006. p. 32-37. [↑](#footnote-ref-479)
480. “Carta de Monteiro Lobato a Anísio Teixeira, ?/?/ 1932”. CPDOC/ FVG-RJ. AT c 1928.06.22. [↑](#footnote-ref-480)
481. Idem. [↑](#footnote-ref-481)
482. Assinaram o documento os intelectuais: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Dória, Anísio Spinola Teixeira, M. Bergström Lourenço Filho, Roquete-Pinto, J. G. Frota Pessoa, Júlio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mário Casasanta C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr, J. P. Fontenelle Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Edgard Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Pascoal Lemme e Raul Gomes. [↑](#footnote-ref-482)
483. AZEVEDO, Fernando et al. **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massagana, 2010. p. 40. [↑](#footnote-ref-483)
484. AZEVEDO, Fernando et al. **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massagana, 2010. p. 65. [↑](#footnote-ref-484)
485. Cecília Meireles foi uma escritora, jornalista, professora e pintora carioca. Durante longo período da sua trajetória intelectual se dedicou as questões da infância e da educação. [↑](#footnote-ref-485)
486. O periódico foi um dos mais importantes veículos impressos do país entre 1930 (ano de fundação) e meados dos anos 1970. [↑](#footnote-ref-486)
487. MEIRELES, Cecília. A inquietação da Escola Nova e a renovação do mundo. In: MEIRELES, Cecília. **Crônicas de educação**. vol. 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001. p. 195-197. [↑](#footnote-ref-487)
488. Idem. [↑](#footnote-ref-488)
489. MEIRELES, Cecília. **Crônicas de educação**. vol. 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001. p. 195-197. [↑](#footnote-ref-489)
490. MEIRELES, 2001, op. cit., p. 156. [↑](#footnote-ref-490)
491. MEIRELES, 2001, op. cit., p. 223-224. [↑](#footnote-ref-491)
492. AZEVEDO, Fernando et al. **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massagana, 2010. p. 27-29. [↑](#footnote-ref-492)
493. Idem, p. 27-29. [↑](#footnote-ref-493)
494. Idem, p. .28. [↑](#footnote-ref-494)
495. “Carta de Anísio Teixeira a Monteiro Lobato, 05/01/1931”. CPDOC/ FVG-RJ. AT c 1928.0622. [↑](#footnote-ref-495)
496. Idem. [↑](#footnote-ref-496)
497. “Carta de Anísio Teixeira a Monteiro Lobato, 29/12/1931”. CPDOC/ FVG-RJ. AT c 1928.0622. [↑](#footnote-ref-497)
498. “Carta de Anísio Teixeira a Monteiro Lobato, 05/01/1931”. CPDOC/ FVG-RJ. AT c 1928.0622. [↑](#footnote-ref-498)
499. “Carta de Monteiro Lobato a Anísio Teixeira, 21/01/1936”. CPDOC/ FVG-RJ. AT c 1928.0622. [↑](#footnote-ref-499)
500. Manuel Viriato Correia Baima do Lago Filho (1884-1967) natural do Rio de Janeiro, foi um importante jornalista, escritor, dramaturgo e político brasileiro. Também conhecido pelo livro infanto-juvenil “*Cazuza*”, publicado em 1938. [↑](#footnote-ref-500)
501. Biblioteca Pedagógica Brasileira – Literatura Infantil, Série 1ª: 01- **Reinações de Narizinho**, 02- **Viagem ao Céu**, 03- **O Saci**, 04- **As Caçadas de Pedrinho**, 05- **Hans Staden**, 06- **História do Mundo para Crianças**, 07- **Peter Pan**, 08- **Emília no País da Gramática**, 09- **Aritmética da Emília**, 10- **Geografia da Dona Benta**, 11- **História das Invenções**, 12- **Dom Quixote das Crianças**, 13- **Memórias da Emília**, 14- **O Poço do Visconde**, 15- **Serões da Dona Benta**, 16- **Histórias da Tia Nastácia**, 17- **O Picapau Amarelo**, 18- **O Minotauro**, 19**- A Chave do Tamanho**, 20- **A Reforma da Natureza**, 21- **O Espanto das Gentes**. [↑](#footnote-ref-501)
502. MEIRELES, Cecília. Literatura Infantil: que faltavam livros com o fim de servir a infância e direcionado a venda das escolas. In: MEIRELES, Cecília. **Crônicas de educação**. vol. 4. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001. p. 119-120. [↑](#footnote-ref-502)
503. AZEVEDO, Carmem Lucia de; CAMARGOS, Marcia Mascarenhas de Rezende; SACCHETTA, Vladimir. Op. cit, p. 272. [↑](#footnote-ref-503)
504. “Carta de Monteiro Lobato a Anísio Teixeira, 21/11/1933”. CPDOC/ FVG-RJ. AT c 1928.0622. [↑](#footnote-ref-504)
505. “Carta de Monteiro Lobato a Godofredo Rangel, 16/6/1934”. In: LOBATO, Monteiro. **A Barca de Gleyre...,** p. 327. [↑](#footnote-ref-505)
506. Cf. COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da Literatura Infantil Juvenil**. São Paulo: Ed. Ática, 1991, p. 122. [↑](#footnote-ref-506)
507. Idem, p. 227. [↑](#footnote-ref-507)
508. Utilizamos a obra de 1921 por esta ter sido uma reformulação intencional do autor da primeira versão de 1921 e ter sido direcionada às escolas públicas. [↑](#footnote-ref-508)
509. LOBATO, Monteiro. **Narizinho Arrebitado**: segundo livro de leitura para uso das escolas primárias. 1ª edição. Monteiro Lobato & Cia: São Paulo. 1921. p. 149. [↑](#footnote-ref-509)
510. Idem. p. 150-151. [↑](#footnote-ref-510)
511. Idem, p. 163-164. [↑](#footnote-ref-511)
512. Idem, p. 165-166. [↑](#footnote-ref-512)
513. Cf. SOUZA, Loide Nascimento de Souza. **Monteiro Lobato e o processo de reescritura das fábulas**. In: LAJOLO, Marisa; CECCANTINI, João Luís. Monteiro Lobato, livro a livro: obra infantil. São Paulo: Editora UNESP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008. p. 103-119. [↑](#footnote-ref-513)
514. Segundo Coelho, os chamados “valores tradicionais” são os consolidados pela sociedade romântica no séc. XIX e os “valores novos” são os gerados em relação aos antigos, mas que ainda não foram equacionados em sistema. Os dois conceitos de análise determinaram (ou determinam) a temática e peculiaridades formais que diferenciam as literaturas de épocas passadas e atuais. Cf. COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. 5ª edição. São Paulo: Ed. Ática. 1991. p. 17-18. [↑](#footnote-ref-514)
515. LOBATO, Monteiro. **Fábulas**. 2ª edição. São Paulo: Monteiro Lobato & Cia, 1924. p. 69-72. [↑](#footnote-ref-515)
516. Idem, p. 3. [↑](#footnote-ref-516)
517. COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Ed. Ática. 5ª Ed. 1991. [↑](#footnote-ref-517)
518. Cf. ALBIERI, Thaís de Mattos. **A gramática da Emília**: a língua do país de Lobato. In: LAJOLO, Marisa; CECCANTINI, João Luís. Op. cit., p. 255-256. [↑](#footnote-ref-518)
519. LOBATO, Monteiro. **Emília no País da Gramática**. 5ª edição. Cia Editora Nacional. 1943. p. 255-256. [↑](#footnote-ref-519)
520. Idem, p. 14-15. [↑](#footnote-ref-520)
521. Idem, p. 52-53. [↑](#footnote-ref-521)
522. CAVALHEIRO, Edgard. **Monteiro Lobato**: vida e obra. 2º volume. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1955. p. 188. [↑](#footnote-ref-522)
523. LOBATO, Monteiro. **Emília no País da Gramática...**, p. 136. [↑](#footnote-ref-523)
524. Cf. LUIZ, Fernando Teixeira. **Aritmética da Emília (1935)**: matemática para (não) matemáticos?. In: LAJOLO, Marisa; CECCANTINI, João Luís. Op. cit, p. 276. [↑](#footnote-ref-524)
525. LOBATO, Monteiro. **Aritmética da Emília**. 3ª edição. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1942. p. 18. [↑](#footnote-ref-525)
526. Idem. p. 52-53. [↑](#footnote-ref-526)
527. Cf. LUIZ, Fernando Teixeira. Op. cit., p. 284-285. [↑](#footnote-ref-527)
528. LOBATO, Monteiro. **Histórias de Tia Nastácia**. São Paulo: Brasiliense, 1947. p. 101. [↑](#footnote-ref-528)
529. LOBATO, Monteiro. **Prefácios e Entrevistas**. Obras Completas de Monteiro Lobato. São Paulo: Brasiliense, 1948. p. 186. [↑](#footnote-ref-529)
530. CAVALHEIRO, Edgard. **Monteiro Lobato**: vida e obra. 2º volume. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1955. p. 731. [↑](#footnote-ref-530)
531. LOBATO, Monteiro. **Histórias de Tia Nastácia...**, p. 108. [↑](#footnote-ref-531)
532. Idem, p. 110. [↑](#footnote-ref-532)
533. Marisa Lajolo e Raquel Afonso da Silva possuem os trabalhos mais recentes e relevantes sobre a obra Histórias de Tia Nastácia as quais nossas análises se alinham quanto a perspectiva da abordagem dos conceitos presentes na obra, que possibilitam descrever os vieses de raça, hierarquia e desqualificação social. Cf. LAJOLO, Marisa. **Negros e negras em Monteiro Lobato**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira [et. Al]. Lendo e escrevendo Lobato. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. Cf. LAJOLO, Marisa. **A figura do negro em Monteiro Lobato**. Unicamp/ IEL, Campinas. 1998. Cf. DA SILVA, Raquel Afonso. **Histórias de Tia Nastácia:** serões sobre o folclore brasileiro. In: LAJOLO, Marisa; CECCANTINI, João Luís. Monteiro Lobato, livro a livro: obra infantil. São Paulo: Editora UNESP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008. [↑](#footnote-ref-533)
534. LOBATO, Monteiro. **Histórias de Tia Nastácia...,** p. 34. [↑](#footnote-ref-534)
535. Idem, p. 12. [↑](#footnote-ref-535)
536. Cf. SCHNEIDER, Alberto Luiz. O Brasil de Silvio Romero: uma leitura da população brasileira no final do século XIX. **Projeto História**, nº 42, jun, 2011. p. 163-183. [↑](#footnote-ref-536)
537. Cf. DA SILVA, Raquel Afonso. Op.cit, p. 380-381. [↑](#footnote-ref-537)
538. Cf. BERTOLUCCI, Denise Maria de Paiva**. Reinações de Narizinho**: um livro “estupendo”. In: LAJOLO, Marisa; CECCANTINI, João Luís. Op. cit, p. 187-198. [↑](#footnote-ref-538)
539. LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho.** 10ª edição. Ilustrações de Manoel Victor Filho. São Paulo: Editora Brasiliense, 1975. p. 101 - 102. [↑](#footnote-ref-539)
540. Idem, p. 105. [↑](#footnote-ref-540)
541. Idem, p. 110. [↑](#footnote-ref-541)
542. LOBATO, Monteiro. **O Minotauro**: maravilhosas histórias dos netos de Dona Benta na Grécia Antiga. Obras completas de Monteiro Lobato. 2ª edição. Editora Brasiliense: São Paulo, 1950. p. 104. [↑](#footnote-ref-542)
543. Idem, p. 75. [↑](#footnote-ref-543)
544. Idem, p. 116. [↑](#footnote-ref-544)
545. Aspásia de Mileto, concubina de Péricles e de grande influência no círculo filosófico e político de Atenas. [↑](#footnote-ref-545)
546. Idem, p. 189. [↑](#footnote-ref-546)
547. Idem, p. 190. [↑](#footnote-ref-547)
548. Idem, p. 190. [↑](#footnote-ref-548)
549. Cf. DIWAN, Pietra. **Raça Pura:** uma história da eugenia no Brasil e no mundo. São Paulo: Contexto, 2007. p. 26-27. [↑](#footnote-ref-549)
550. Cf. HABIB, Paula. Op. cit., p. 130. [↑](#footnote-ref-550)
551. CECÍLIA MEIRELES apud SILVA, Lutiane. 2010, Op. cit., p. 3. [↑](#footnote-ref-551)
552. Idem. [↑](#footnote-ref-552)
553. MEIRELES, Cecília. **Crônicas de educação**. vol. 4. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001. p. 119-120. [↑](#footnote-ref-553)
554. Parecer do departamento de Educação de São Paulo. 13/11/1939. Fundo Monteiro Lobato. CEDAE/Unicamp. [↑](#footnote-ref-554)
555. Cf. CAVALHEIRO, Edgard. Op. cit, p. 593-594. [↑](#footnote-ref-555)
556. Parecer da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro. 07/07/1934. Fundo Monteiro Lobato. CEDAE/Unicamp. [↑](#footnote-ref-556)
557. JORGE AMADO apud ALBIERI, 2008, op. cit., p. 258. [↑](#footnote-ref-557)
558. Cf. CAVALHEIRO, Edgard. Op.cit, p. 590-598. [↑](#footnote-ref-558)
559. “Carta de um leitor mirim ao escritor Monteiro Lobato, 26/07/1934”. IEB/USP. Cx. 1, Pata 2. p. 2. [↑](#footnote-ref-559)
560. Jornal **El Mundo** apud CAVALHEIRO, 1955, Op. cit., p. 598-599. [↑](#footnote-ref-560)
561. Jornal **Folha da Manhã**. 23/11/1940. p. 6. [↑](#footnote-ref-561)
562. Jornal **Folha da Manhã**. 23/11/1940. p. 6. [↑](#footnote-ref-562)
563. CPDOC/ FVG-RJ. Jornal **A Tarde**. AT pi TEIXEIRA, A. 1948.07.06. 06/07/1948. p. 1-15. [↑](#footnote-ref-563)
564. Idem. p. 4. [↑](#footnote-ref-564)
565. Idem. p. 5. [↑](#footnote-ref-565)
566. Cf. RUSSEF, Ivan. **A infância no Brasil pelos olhos de Monteiro Lobato**. In: FREITAS, Marcos Cezar de. História social da infância no Brasil. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2006. p. 285. [↑](#footnote-ref-566)
567. Cf. ALCANFOR, Lucilene Rezende. **Produção e circulação das obras didáticas de Monteiro Lobato**. Dissertação de mestrado em educação: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. São Paulo, 2010. p. 148. [↑](#footnote-ref-567)
568. Cf. SILVA, Lutiane Marques. Grito do Picapau: um olhar sobre o educador Monteiro Lobato. **Revista Conhecimento Prático: Literatura**. São Paulo, Edição 30, 2010. Disponível em: < http://literatura.uol.com.br/literatura/figuras-linguagem/30/artigo178307-1.asp>. Acesso em: 15 out. 2015. [↑](#footnote-ref-568)
569. LOBATO, Monteiro. **América**: os Estados Unidos de 1929. Obras Completas de Monteiro Lobato. 3ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1950. p. 211. [↑](#footnote-ref-569)
570. LOBATO, Monteiro. **O Presidente Negro**. São Paulo: Editora Globo. 2009. p.143. [↑](#footnote-ref-570)
571. **Revista da Academia Paulista de Letras**. São Paulo. Ano XI, nº 46, Jun., 1949. p. 163-166. [↑](#footnote-ref-571)
572. PENTEADO, José Roberto Whitaker. **Os filhos de Lobato:** o imaginário infantil na ideologia do adulto. Rio de Janeiro: Editora Dunya. 1997. p. 230. [↑](#footnote-ref-572)