

O QUE A ARITMÉTICA DA EMÍLIA NOS CONTA SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA?

WHAT DOES EMILIA'S ARITHMETIC TELL US ABOUT MATHEMATIC TEACHING?

ADRIEL GONÇALVES OLIVEIRA*
ARLETE DE JESUS BRITO**

RESUMO

Neste artigo, discute-se a possibilidade de uso da obra *A aritmética da Emília* (1935), de Monteiro Lobato, como fonte para a pesquisa em História da Educação Matemática. Tal obra é entendida como um documento histórico que fornece indícios de práticas do ensino e de aprendizagem de matemática da época em questão. Temos por referenciais Chartier, Burke e Ginzburg. Nossa análise utiliza a intertextualidade entre os diversos documentos escritos na época em que foi publicada essa obra de Lobato.

Palavras-chave: História da Educação Matemática. Literatura Infantil. Aritmética. Monteiro Lobato.

ABSTRACT

This paper debates the possibility of using the fiction book Emilia's Arithmetic (1935) written by Monteiro Lobato, as a source of historical research in the field of History of Mathematics Education. Such literary book is taken as a historical document that provides some evidences of practices of mathematic teaching and learning at the time of its publication. The references are Chartier, Burke and Ginzburg. The analysis makes a comparison among the several documents published when Lobato's literary work was published.

Keyword: History of Mathematic Education. Children's Literature. Arithmetic. Monteiro Lobato.

* Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Unesp, câmpus de Rio Claro – endereço eletrônico para contato: adriलगoliver@gmail.com

**Professora livre-docente do Departamento de Educação da Unesp, câmpus de Rio Claro – endereço eletrônico para contato: arlete@rc.unesp.br

INTRODUÇÃO

Neste artigo, objetivou-se discutir a possibilidade do uso da obra *A Aritmética da Emília* (1935), de Monteiro Lobato, como fonte para a pesquisa em História da Educação Matemática e, ao fazê-la, pretende também erigir uma breve análise da obra em questão. Nesse sentido, o artigo aqui apresentado insere-se na atual discussão sobre aproximações e distanciamentos entre literatura e história.

Burke (2008) aponta que os elos entre história e literatura são muito antigos, pois

a história cultural não é uma descoberta ou invenção nova. Já era praticada na Alemanha com esse nome (Kulturgeschichte) há mais de 200 anos. Antes disso, havia histórias separadas da filosofia, pintura, literatura, química, linguagem e assim por diante (BURKER, 2008, p. 15).

No entanto, com a história política hankeana, a Literatura passou a não ser considerada uma fonte “digna” para a História, pois, segundo aqueles historiadores, os textos literários seriam apenas ficção carregada de ideologia. Mais recentemente, com a emergência, no mundo acadêmico, da nova História Cultural e com a aproximação entre História e Linguística, novamente se colocam questões acerca dos elos entre História e Literatura.

Há diferentes modos de se abordar tais questões. Uma delas investiga se História e Literatura teriam o mesmo estatuto epistemológico. Autores como Hayden White (1987) afirmam que sim, uma vez que ambas utilizam os recursos da retórica em sua composição. Para Lima (2006), apesar de os processos de escrita de uma e de outra utilizarem os mesmos recursos literários há um ponto de disjunção entre as duas: a História tem uma constante preocupação com a verdade (*alétheia*), embora as verdades constituídas socialmente mudem. Além disso, a escrita histórica utiliza-se de entimemas¹, o que não ocorre necessariamente com a Literatura. O uso de entimemas, na investigação sobre o passado, é também apontado por Ginzburg (2002). Em síntese, para esses dois últimos autores, a História se aproxima da literatura, mas não é ficção, pois “a imaginação atua na escrita da história, mas não é seu lastro, enquanto na literatura ocorreria o inverso” (LIMA, 2006, p. 65).

Outros estudos, ao assumir uma das duas posições apontadas no parágrafo anterior, buscam, na literatura, uma fonte de pesquisa para a história. O uso da literatura como fonte para a pesquisa histórica, no século XX, insere-se no processo de aproximação da História com outras disciplinas, como a Sociologia, a Antropologia, a Economia, a Geografia e, mais atualmente, a Linguística e a consequente ampliação do leque de objetos possíveis para a investigação e, portanto, das fontes documentais usadas nesse processo. Entre estas, incluíram-se os textos literários ficcionais. Conforme Chartier (2007),

atualmente, sem dúvida mais que em 1998, os historiadores sabem que o conhecimento que produzem não é mais que uma das modalidades da relação que as sociedades mantêm com o passado. As obras de ficção, ao menos algumas delas, e a memória, seja ela coletiva ou individual, também conferem uma presença ao passado, às vezes ou amiúde mais poderosa do que a que estabelecem os livros de história (CHARTIER, 2007, p. 21).

Almeida (2008), na apresentação do livro *A educação na literatura do século XIX*, de Maria Elizabeth Xavier (2008), também contribuiu para esta discussão, além de Chartier, afirmando que

interpretar obras de arte, as literárias, por exemplo, como fonte de história e expressões da sociedade de seu tempo é algo que se discute há muito tempo. Dado o caráter de criação, ambiguidade, complexidade alegórica, e outras características da obra artística, ela apresenta ao intelectual uma diversidade de possibilidades interpretativas, tanto ideológicas como formais (ALMEIDA, 2008, p. 8).

Sem se perder de vista que “o problema do intérprete acadêmico é como chegar a essa visão sem reduzir a obra aos conceitos estabelecidos de uma teoria já aceita e praticada há muitos anos” (ALMEIDA, 2008, p. 9); partilhamos desse ponto de vista sobre o uso da literatura como fonte histórica. Concordamos com Ginzburg (2007) ao afirmar que todos os textos possuem zonas opacas, inclusive os literários, que deixam rastros da época em que foram escritos.

Na pesquisa em História da Educação Matemática, esse tema já tem sido abordado, veja-se, por exemplo, os textos de Garnica (2008), Brito (2011), Cury (2011) e Brito e Ribeiro (2013). Garnica (2008) vê na literatura um possível

¹ Entimema é, nesse sentido, o silogismo fundado numa premissa provável: ele não conclui necessariamente, pois as premissas prováveis valem na maior parte das vezes, mas nem sempre (ABBAGANANO, 2000).

modo de interpretação para a pesquisa em História da Educação Matemática, Brito (2010) utiliza textos literários do século XVII para compor uma história do ensino de Matemática daquela época. Cury (2011) discute as aproximações epistemológicas entre História e Literatura. Brito e Ribeiro (2013) fazem um exercício de escritas históricas tendo como fontes principais textos literários, no entanto, tais autoras acabam por focar suas análises muito mais na História da Educação, em geral, do que especificamente na História da Educação Matemática. O texto que ora apresentamos se insere nessa discussão, no entanto, aborda uma fonte até então não utilizada nas pesquisas nessa área do conhecimento, qual seja, obra *A Aritmética da Emília* (1935), de Monteiro Lobato.

Para realizar tal intento, nos embasamos em Veyne (2008), quando afirma que a história é uma narrativa de eventos que são apreendidos por documentos, testemunhos ou indícios. No entanto, as narrações históricas extrapolam os documentos, uma vez que nenhum deles é o próprio evento. Resta, então, ao historiador trabalhar com uma representação de um tempo passado que se concretizou como seu objeto de estudos.

Para Chartier (1990), as representações do mundo social – que são construídas a partir da classificação, da delimitação e da divisão que organizam a apreensão do mundo social – são sempre determinadas pelo interesse de grupos que as forjam. Assim, uma vez percebido o mundo social, sua reprodução dar-se-á mediante discursos contaminados pelos discursos de quem os profere.

Neste trabalho, entendemos a obra *A aritmética da Emília*, de Monteiro Lobato, como um documento histórico repleto de indícios sobre o processo de ensino e aprendizagem de Matemática entre 1920 e 1940; focamos nela um olhar que busca práticas² de ensino e de aprendizagem de Matemática deste mesmo período.

Na análise de tal obra, a alusão a Malba Tahan³ surgiu aos nossos olhos como um rastro (na acepção⁴ que emprega Ginzburg em *O fio e os Rastros: verdadeiro, falso e fictício* (2007)) da correspondência entre o professor de Matemática Julio Cesar de Mello e Souza e Monteiro Lobato. Mais do que isso: é uma relação que põe Lobato no contexto de elaboração da *Reforma Francisco Campos*, ocorrida no Colégio Pedro II, onde Mello e Souza fora professor. Assim, iniciamos a elaboração de uma intertextualidade entre esses textos.

A *Reforma Campos* aconteceu pautada em ideários da Escola Nova. Outro rastro, na obra de Lobato, que deixa isso patente é a amizade entre Lobato e Anísio Teixeira. Aliás, há fortes indícios de que este intelectual baiano tenha influenciado Lobato a escrever seus romances infantis que abordassem ciência (cf. NUNES, 1986).

Assim, tendo como fontes os textos de Lobato, da Reforma Campos, do Manifesto dos pioneiros e de livros e artigos de Julio Cesar de Mello e Souza, iniciamos uma análise baseada na intertextualidade.

Conforme Miguel (2010), a relação que se estabelece entre texto e contexto não é de causalidade, direta ou indireta, que vai de um texto-discurso-parte para um contexto-realidade-todo, ou no sentido contrário, mas uma relação discursiva de intercompreensão parcial e subjetiva que sempre coloca o texto-discurso-parte em relação com outros textos-discursos-partes.

Desse modo, as contexturas, quando vistas como objetos culturais, isto é, como formas simbólicas, adquirem o estatuto de textos pré-interpretados e passíveis de novas interpretações e re-significações. Assim, as contexturas, quando vistas como formas simbólicas, destroem a demarcação rígida e polar entre o texto e o contexto (MIGUEL, 2007, p. 6).

Partilhamos da mesma crença de Brito (2011) de que “contexto histórico é composto a partir dos documentos do passado aos quais temos acesso, e portanto, só se faz por meio da intertextualidade” (p. 90).

Lobato e a História da Educação Matemática

Antes de analisarmos um livro específico de Monteiro Lobato – ou seja, *Aritmética da Emília* –, traçaremos um breve perfil deste autor e da literatura que se iniciou com ele. Monteiro Lobato nasceu em 18 de abril de 1882, na cidade de Taubaté, interior do estado de São Paulo. Alfabetizado pela mãe e por um professor particular, aos sete anos descobriu o prazer da leitura em uma importante biblioteca pertencente ao seu avô, o Visconde de Tremembé, tendo inclusive lido

² Prática, para Chartier, é um produto do discurso pela qual se formam as percepções do social. (cf. CHARTIER, 1990, p. 17).

³ Pseudônimo do professor de matemática brasileiro Julio Cesar de Mello e Souza (1895-1974).

⁴ O fio do relato, que ajuda a se movimentar no labirinto da realidade, e os rastros. Ginzburg contava histórias verdadeiras servindo-se dos rastros (cf. GINZBURG, 2007, p. 7).

diversas vezes o Robinson Crusoe⁵, livro em que, segundo ele, “morou” em sua infância de leitor. Bacharelou-se em direito, na Faculdade do Largo São Francisco. Além disso, exerceu atividades como editor: fundou, em 1925, a editora Monteiro Lobato & Cia, a qual se transformou, anos à frente, na Companhia Editora Nacional, um importante meio de disseminação da cultura brasileira, responsável inclusive pelo surgimento de novos autores no mundo das letras. Disse, em entrevista à revista *Leitura*, em 1943:

Fui um editor revolucionário. Abri as portas aos novos. Era uma grande recomendação a chegada dum autor totalmente desconhecido - eu lhe examinava a obra com mais interesse. Nosso gosto era lançar nomes novos, exatamente o contrário dos velhos editores que só queriam saber dos “consagrados” (LOBATO, 2009, p. 217).

Em paralelo às atividades de editor, manteve sua produção literária. A partir de 1920, dedicou-se à produção de livros nos quais as crianças brasileiras pudessem “morar”; e daí vem sua vasta obra de literatura infantil (iniciada com o livro *A Menina do Narizinho Arrebitado*, publicado em 1921), apesar de ter sido apenas na década de 1930 que sua produção literária voltada às crianças ganhou notoriedade. Numa correspondência de 1916, Lobato confessou a seu amigo Godofredo Rangel sua enorme vontade de “mexer nas moralidades” das obras infantis europeias (LOBATO, 2010). Com essa “mexida” na moralidade, começou a saga do *Sítio do Picapau Amarelo*. Nela, discutem-se tanto um suposto divórcio entre Emília e o marquês de Rabicó, com quem a boneca se casaria pelo interesse no título da nobreza, quanto a viuvez de Narizinho, consequência de Tia Nastácia ter fritado seu esposo Príncipe Escamado. Nota-se que Lobato enchia suas histórias de imaginação, dialogando com as crianças a partir de realidades vividas no país e de um vocabulário que ia ao encontro daquele utilizado por crianças da época. Em *o Dom Quixote das Crianças* (1936), Lobato sugere uma crítica acerca da escrita rebuscada, utilizada na literatura infantil daquela época.

‘Num lugar da Mancha, de cujo nome não quero lembrar-me, vivia, não há muito, um fidalgo, dos de lança em cabido, adarga antiga e galgo corredor’.

- Ché! - exclamou Emília. - Se o livro inteiro é nessa perfeição de língua, até logo! Vou brincar de esconder com o Quindim. Lança em cabido, adarga antiga, galgo corredor... Não entendo essas viscondadas, não... (LOBATO, 1952e, p. 10-12).

Esse tipo de literatura transformou o panorama brasileiro de literatura infantil, até então fortemente marcado por seu caráter realista e veiculador de preceitos morais cristãos⁶ (cf. GOUVÊA, 2001, p. 17).

Atrela-se a esse eficaz uso da imaginação ao dialogar com as crianças, a adoção por parte de Monteiro Lobato aos ideais da Escola Nova. Lobato defendia que a maneira lúdica de aprender, com a criança ativamente relacionando-se com o conhecimento, era muito mais válida do que a tradição educacional em que a memorização era priorizada, da qual ele mesmo fora aluno. Acusava esta última de apenas trazer danos à aprendizagem, pois ele mesmo só se recordava dos bocejos frente a uma profusão de datas insignificantes.

Apenas de um dos nossos “fatos históricos” guardei memória alegre: - um bispo Sardinha que naufragou nas costas do Norte e foi devorado pelos índios.

Como me pareceu natural que os índios comessem um homem de tal nome... (LOBATO, 2009, p. 101).

Desse modo, Lobato adotou a essa nova pedagogia para escrever as suas histórias. Por exemplo, quando os algarismos arábicos vão visitar os personagens do *Sítio do Picapau Amarelo*, em *A Aritmética da Emília* (1935), a boneca questionou o porquê de o 1 ser o pai de todos e, depois de o Visconde explicar-lhe o motivo, ela concluiu que então “os outros algarismos são feixes de uns!” (LOBATO, 1944, p. 18). Essa colocação de Emília que apela a uma representação por imagem e pelo agrupamento de “uns” para a composição de números está presente em materiais de ensino de Matemática, como alguns daqueles criados por Montessori e indica uma atitude tipicamente escolanovista. No livro, tanto os números quanto os sinais das operações são personificados e apresentam-se para o público: Emília e seus companheiros de aventura. Mais

⁵ Daniel Defoe (1719).

⁶ É o caso de *Contos da Carochinha* (1896), de Figueiredo Pimentel (1869 - 1914), que pode ser considerado o primeiro livro infantil publicado em português, no Brasil, embora sejam releituras de Perrault, Grimm e Andersen. *Através do Brasil* (1910), Olavo Bilac e Manuel Bonfim, de orientação nacionalista, com humanismo sentimental piegas e que reafirma constantemente valores morais burgueses, como a importância da família etc. Nesse sentido moralizante, em 1919, foi publicado o livro *Saudade*, de Thales de Andrade (1890 - 1977), em cuja trama aparece uma família que, trocando a vida rural pela urbana, enfrenta inúmeras dificuldades e, por fim, retorna ao campo, onde reencontra a felicidade. O livro trata a aceleração do êxodo rural. Enaltece a vida no campo, dignifica o roceiro. (cf. COELHO, 1981).

⁷ Prática, de acordo com Chartier (1990), é uma parte do discurso mediante a qual a representação do mundo social é apreendida. (p. 17)

adiante na obra, Lobato propõe recompensas para as personagens que decorassem a tabuada: laranjas apanhadas no pé. Segundo o livro, laranja é melhor do que palmatória para se aprender matemática (LOBATO, 1944).

Essas passagens nos dão indícios de práticas⁷ de ensino de matemática da época. Por um lado, aquelas que apelavam apenas à memorização e por outro, uma que, sem descartar a importância da memória para a aprendizagem, buscava a compreensão, por meio do uso da visualização, e a motivação, por meio da recompensa. Nesse sentido, o texto de Lobato vai ao encontro da portaria ministerial de 30 de junho de 1931. Tal portaria atendia ao artigo 10, do decreto 19.890, ou seja, *Reforma Campos*, pois, segundo as diretrizes daquele documento, o ensino de matemática

se fará, assim, pela solicitação constante da atividade do aluno (método heurístico), de quem se procurará fazer um descobridor e não um receptor passivo de conhecimentos. Daí, a necessidade de se renunciar completamente à prática de memorização sem raciocínio, ao enunciado abusivo de definições e regras e ao estudo sistemático das demonstrações já feitas. Ao invés disso, deve a matéria ser levada ao conhecimento do aluno por meio da resolução de problemas e de questionários intimamente coordenados (apud BICUDO, 1942, p. 158).

A nova moral encontrada nos textos infantis de Lobato é tipicamente laica, conforme pressupunha a filosofia positivista, adotada por intelectuais brasileiros, na época. Isso se deve também ao fato de que sua preocupação com a educação associava-se à sua ânsia pelo Progresso. É relevante mencionarmos essa estreita relação entre Lobato e a Filosofia Positivista de Auguste Comte, cujo lema era “o Amor por base, a Ordem por meio e o Progresso por fim”. O Amor à pátria criou um conceito de brasilidade, um nacionalismo ferrenho, em oposição ao Brasil colônia: Lobato recusou-se a participar da Semana de Arte Moderna de 1922, sob a alegação de que tal marco na história da arte brasileira se inspirava sobretudo nos “ismos”⁸ europeus, o que tornaria a arte brasileira ilegítima, mais uma vez colônia da Europa. A Ordem seria a social – a educação organizaria a sociedade, visando ao progresso: como já dissemos, Lobato tinha essa constante preocupação com a Educação em virtude de sua ânsia para se obter o tão sonhado Progresso.

O Positivismo de Comte defendia um conceito de educação enciclopedista, pautada nas ciências. Não é sem razão que Lobato acreditava ser indispensável uma educação científica às crianças. Por isso, acresceu à sua saga os livros de ciências: *Histórias do Mundo para as Crianças (1933)*, *Emília no País da Gramática (1934)*, *Aritmética da Emília (1935)*, *Geografia da Dona Benta (1936)*, *o Poço do Visconde (1937)* etc.

Segundo Comte (1798 – 1857), havia uma pirâmide de importância das ciências, em cuja base estaria a Matemática e cujo ápice seria a Sociologia. Dessa forma, ressaltamos a importância da Matemática para a época em que viveu Monteiro Lobato e a relevância do livro *A Aritmética da Emília* como fonte histórica para o estudo do ensino de Matemática.

Lobato acreditava que educando as crianças da época em que vivera, por meio de sua literatura infantil, formaria os adultos das gerações seguintes.

‘Militante da causa do progresso, Monteiro Lobato percebeu acertadamente que só através dos jovens seria possível apressar a modificação do mundo’. Assim, deduzindo que, ao influir na formação da criança, contribuiria para construir o Brasil do futuro, ele resolve dedicar-se definitivamente aos livros infantis (AZEVEDO, CAMARGO, SACCHETTA, 2001, p. 311).

Os conteúdos trabalhados por Monteiro Lobato em *A Aritmética da Emília (1935)* seguem o programa da primeira série do ensino secundário determinado pela *Reforma Campos*. Essa reforma foi elaborada por Euclides Roxo (1890-1950). Valente (2003) nos informa que antes de elaborar tal reforma, Euclides Roxo havia criado um material didático de sua autoria, passo importante para a inserção, no ensino secundário brasileiro, de propostas de Felix Klein (1849-1925). Euclides Roxo, inspirado nessas mesmas propostas, elaborou a parte referente ao ensino de Matemática da *Reforma Campos (1931)*, que, em decreto de 1934 (nº 24.439), orienta que

o ensino da Matemática será sempre animado com a acentuação dos vínculos existentes entre a matemática e o conjunto das demais disciplinas. Aludir-se-á constantemente às suas aplicações no domínio das ciências físicas e naturais, bem como no campo da técnica, preferindo-se exemplos e problemas que interessem às cogitações dos alunos (apud BICUDO, 1942, p. 158).

Em *A Aritmética da Emília*, por exemplo, ao se falar sobre o sistema métrico, Lobato traz o radical grego da palavra e aponta utilizações da matemática.

⁸ Futurismo, Cubismo, Surrealismo, Dadaísmo.

É uma palavra que vem do grego *metron*, medida. Temos na língua muitas palavras em que entra o metro, como termômetro, instrumento para medir a temperatura; barômetro, instrumento para medir a pressão atmosférica; cronômetro, instrumento para medir o tempo, etc... E o novo sistema de medidas ficou se chamando Sistema Métrico, porque a base dele é o Metro (LOBATO, 1944, p. 162).

Mas, pouco antes de trazer a etimologia do vocábulo, Lobato explica que a medida utilizada em cada país nem sempre fora a mesma. Disso, segundo ele, decorreu a postura tomada pelos sábios de estudarem a questão. Assim, esses tiveram a ideia de buscar um parâmetro comum para medir os comprimentos. Dessa forma, Lobato relaciona a matemática a conhecimentos de geografia.

Era preciso encontrar uma medida fixa, que os homens não pudessem nunca alterar, e então eles se lembraram de tomar a distância entre o equador e o polo norte (LOBATO, 1944, p. 161).

Quer dizer que Metro é a décima milionésima parte da distância entre o equador e o polo. E pronto! Nunca mais poderia haver dúvida sobre o comprimento do Metro. Quem o quisesse verificar, era tomar outra vez aquela distância e dividi-la em dez milhões de partes (LOBATO, 1944, p. 162).

Na escrita de suas divertidas histórias, sempre muito criativas, recheadas de elemento da imaginação, Lobato por vezes filiou-se à pedagogia da Escola Nova (cf: OLIVEIRA, 2011). O objetivo didático em sua obra foi possivelmente inspirado pelo pedagogo brasileiro Anísio Teixeira (1900 - 1971), que em uma carta a Lobato - e estas foram muitas - diz: “dentro de meses saem seus novos livros, os de ciência... E o mundo sem fantasmas que você está a criar para as crianças. Santo trabalho, meu caro Lobato, o trabalho que me entenece inteligência muito mais que você o possa imaginar” (cf: NUNES, 1986, p.18).

Em 1927, Lobato foi nomeado adido comercial brasileiro em Nova Iorque. Lá conheceu um país industrialmente desenvolvido. Data dessa época sua amizade com Anísio Teixeira, um dos responsáveis pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), e um grande apreciador de John Dewey (1859-1952), filósofo e professor com quem Anísio tivera aula nos EUA.

A propósito, segundo Nunes (1986), quando Anísio Teixeira voltou para o Brasil, Lobato enviou uma carta a Fernando de Azevedo (1894-1974), um dos líderes, àquela época, da renovação intelectual em São Paulo e no Brasil, apresentando-lhe ao intelectual baiano. Essa missiva uniu “espiritual e afetivamente os dois idealistas que muito tinham em comum” (NUNES, 1986, p. 4).

Anísio Teixeira assinou o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, elaborado por Fernando de Azevedo, em 1932, que expôs as ideias dos renovadores frente à polêmica em torno da questão de o ensino ser de monopólio estatal, gratuito e para todos (ROMANELLI, 2010).

A *Reforma Francisco Campos*, também pautada pelos educadores filiados à Escola Nova, cumpriu o objetivo de institucionalizar e tentar uma uniformização do ensino secundário em âmbito nacional: todo território brasileiro teria uma mesma base pedagógica.

Euclides Roxo e outros professores publicaram livros didáticos de matemática de acordo com a nova reforma educacional vigente, ou seja, a Campos. Entre estes, podemos citar o professor Julio César de Mello e Souza, talvez mais conhecido como Malba Tahan. Lobato cita a existência de Malba Tahan algumas vezes em *A Aritmética da Emília* e também elabora um problema que ele denomina de problema tahânico. Além disso, Lobato intercedeu favoravelmente, junto a Octalles Marcondes Ferreira⁹, para que os textos de Malba Tahan fossem publicados. Aliás, palavras de correspondência enviada por Monteiro Lobato a Malba Tahan se tornaram, na orelha da 11ª edição, do 1º volume, de 1963, do livro *A Sombra do Arco Íris*, uma estratégia de divulgação, uma propaganda do livro dessa mesma obra.

Em tal correspondência, Lobato confessou seu encanto e absoluta admiração pela obra de Malba Tahan: “Só Malba Tahan faria obra assim, encarnação que ele é da sabedoria oriental (...); obra que ficará a salvo da vassourada do tempo” (LOBATO apud SIQUEIRA FILHO, 2008, p. 71).

Assim, evidencia-se a relação entre Monteiro Lobato e os idealizadores da Escola Nova, bem como com o professor Julio Cesar de Mello e Souza, que vivenciou as transformações ocorridas no ensino de matemática da época.

Embora Lobato não tenha sido professor, sua obra nos aponta outras práticas de ensino e de aprendizagem, por exemplo, no capítulo sobre **Mínimo Múltiplo**, ao revelar que o Visconde de Sabugosa, quem conduz o fio das

⁹ Lobato e Octalles Marcondes Ferreira foram sócios no passado, dividindo posse da Editora Monteiro Lobato & Cia. Com a queda da bolsa, em 1929, Lobato vende suas ações a Octalles... Na época em questão, Octalles era também dono da editora Civilização Brasileira, na qual Malba Tahan publicou textos.

discussões matemáticas – professor da turma, portanto –, consulta uma aritmética, sob o pretexto de recordar alguns conceitos, o que é um prato cheio para que a Emília o acuse de “cola”

- Ai, mestre! Está colando, hein? O visconde ficou vermelho como camarão cozido.

- Isto não é colar, Emília. É recordar. Por mais que um professor saiba, muitas coisas ele esquece, e tem de recordar-se (LOBATO, 1944, p. 124-125).

Há, nesse trecho, não só uma alusão à prática de “cola”, como também um questionamento ao conhecimento do professor e seu modo de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível perceber, na nossa análise, uma relação conflituosa por parte de Lobato quanto ao ensino de matemática. Por um lado, o autor é bastante inovador, embasado no ideário da Escola Nova. Com efeito, tal inovação salienta-se no quesito relativo ao fio que conduz a trama aritmética através da narrativa, tecida com dramas repletos de imaginação, criatividade e humor. Por outro lado, os métodos com que Lobato articulou o conhecimento matemático repousam ora sobre a exposição de regras de operações aritméticas, ora sobre o aspecto escolanovista, como na parte em que tenta-se uma aproximação com a realidade extra-escolar, quando as crianças do Sítio dividem uma deliciosa melancia a fim de se estudar o tema Frações. Vale lembrar que aquele mesmo decreto de 1931 da *Reforma Campos* afirma que “as operações sobre frações serão, a princípio, explicadas intuitivamente pelo fracionamento de objetos ou de grandezas geométricas” (BICUDO, 1942, p. 158).

Esse tipo de análise, que toma a literatura ficcional como fonte, permite a percepção de práticas que se ocultariam à lupa do historiador que investiga um evento histórico pautado apenas em decretos e livros didáticos.

Mesmo que Lobato tenha consultado outras aritméticas de sua época para escrever a sua obra, é inegável que seus conhecimentos adquiridos nos tempos de escola lhe serviram de base. Ora, pois Lobato, segundo Cavalheiro (1956), fora plenamente aprovado em Aritmética e em Álgebra, conforme ele mesmo avisa em bilhete destinado ao pai: “Plenamente em Aritmética! Plenamente em Álgebra! Então? O cabra é bom mesmo para os plenões” (cf: CAVALHEIRO, 1956, p. 46).

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. (Revisão da 1. ed. Brasileira coordenada e revisada por Alfredo Bosi; revisão e tradução de novos textos Ivone Castilho Benedetti) 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALMEIDA, M. J. “Apresentação” in Xavier, M.E.S. **A Educação na literatura do século XIX**. Campinas: Alínea Ed., 2008, 7 a 10.

AZEVEDO, C. L.; CAMARGOS, M.; SACCHETTA, V. **Monteiro Lobato: Furacão na Botocúndia**. 3. ed. São Paulo: Senac, 2001.

BURKE, P. **O que é história Cultural?** 1. Ed. RJ: Zahar, 2008.

BRITO, A. J. **A matemática e seu ensino no século XVII: dois ensaios**. Tese (Livre-docência). 2011. UNESP. Rio Claro. 2011.

BRITO, A. J.; RIBEIRO, M. A. História da Educação e Literatura: possibilidades de relações. **BOLEMA**. Rio Claro, v. 27, n. 45, abr. 2013, p. 97-116.

CAVALHEIRO, E. **Monteiro Lobato: vida e obra**. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

CHARTIER, R. **A história cultural entre práticas e representações**. Tradução Maria Manuela Carvalho. Lisboa: Difel, 1988, 244p.

COELHO, N. N. **A Literatura Infantil: história, teoria e análise: das origens orientais até os dias de hoje**. São Paulo: Quíron, 1981, 419p.

- CURY, F. **Uma história da formação dos professores de matemática das Instituições Formadoras do Estado de Tocantins**. 2011. Tese (Doutorado em Educação Matemática). PPGEM. UNESP. Rio Claro, 2011.
- GARNICA, A. V. M. **A experiência do labirinto**. S Paulo: Ed. UNESP, 2008.
- GINZBURG, C. **Relações de força: história, retórica, prova**. 1. ed. São Paulo: Cia das Letras, 2002.
- GINZBURG, C. **O fio e os rastros**. S Paulo: Cia das Letras, 2007.
- GOUVÊA, M, C, S. “A literatura infantil e o pó de pirlimpimpim”. In: LOPES, E. M. T. et al. **Lendo e Escrevendo Lobato**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 13-31.
- LOBATO, J.B.R.M. **A Aritmética da Emília**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1944, p. 175.
- LOBATO, J. B. R. M. **Prefácios e entrevistas**. São Paulo: editora Globo. 2009, 245p.
- LOBATO, J. B. R. M. **A Barca de Gleyre**. 1. ed. São Paulo: editora Globo, 2010, p.595.
- MIGUEL, A. **Percursos indisciplinados e mobilização cultural na atividade situada de investigação acadêmica em educação**. Texto apresentado na mesa redonda “Cooperação interdisciplinar e produção do conhecimento em educação”. 30ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), ocorrida de 07 a 10 de outubro de 2007. Caxambu (MG).
- MIGUEL, A. Percursos Indisciplinados na Atividade de Pesquisa em História (da Educação Matemática): entre jogos discursivos como práticas e práticas como jogos discursivos. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, n. 35, 2010. ISSN 0103-636X, publicada pelo Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Departamento de Matemática da UNESP, campus de Rio Claro (SP).
- NUNES, C. **Monteiro Lobato e Anísio Teixeira: o sonho da Educação no Brasil**. SP: 1986.
- OLIVEIRA, L, S. **A Perspectiva Científica de Monteiro Lobato na Obra o Poço do Visconde: um estudo à luz da história da ciência**. 2011. Tese (Doutorado) PUC, CESIMA. São Paulo. 2011
- ROMANELLI, O, O. **História da Educação no Brasil: (1930 – 1937)**. 36 ed. Petrópolis-RJ. Editora Vozes, 2010.
- SIQUEIRA FILHO, M. G. **Ali uezid izz-edim ibn salim hank malba tahan: episódio do nascimento e manutenção de um autor-personagem**. Tese (Doutorado em Educação). Campinas-SP. Unicamp, 2008, p. 258.
- WHITE, H. “Method and Ideology in Intellectual History: The case of Henry Adams”. In: LaCapra, D.; Kaplan, S. (eds). **Modern European Intellectual History – reappraisals & new perspectives**. 1. Ed. Ithaca: Cornell University Press, 1987.
- VEYNE, P. **Como se escreve a história**. Tradução Alda Baltazar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4. edição: Brasília. Editora UNB, 2008.

RECEBIDO EM: 10.09.2013
CONCLUÍDO EM: 12.11.2013