

Universidade Federal de Minas Gerais
Margarida Maria Alacoque Chaves de Sousa

EMÍLIA: POTENCIALIDADE TRANSGRESSORA NA FORMAÇÃO DE UM NOVO
CONCEITO DE INFÂNCIA

Belo Horizonte - 2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Margarida Maria Alacoque Chaves de Sousa

EMILIA: POTENCIALIDADE TRANSGRESSORA NA FORMAÇÃO DE UM
NOVO CONCEITO DE INFÂNCIA

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado da
Faculdade de Letras da Universidade Federal de
Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Letras: Estudos Literários.

Área de concentração: Literatura Brasileira

Linha de pesquisa: Literatura, História e Memória
Cultural.

Orientadora: Dilma Castelo Branco Diniz

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da UFMG

2009

Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Letras

Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários

Dissertação intitulada “*Emília: potencialidade transgressora na formação de um novo conceito de infância*”, de autoria da mestranda Margarida Maria Alacoque Chaves de Sousa, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Dilma Castelo Branco Diniz – FALE/UFMG – Orientadora

Profa. Dra. Ana Maria Clark Peres– FALE/UFMG

Prof. Dr. Luiz Cláudio Vieira de Oliveira – FUMEC

Prof. Dr. JÚLIO CÉSAR JEHA
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários
FALE/UFMG

Belo Horizonte, 17 de abril de 2009

Ao Padre Cláudio pela presença e apoio incondicionais.

AGRADECIMENTOS

Muitos são os agradecimentos, todos aqui citados foram fundamentais para a realização desta grande e deliciosa empreitada que começou há muito tempo...

Em primeiro lugar agradeço a Deus por traçar, com linhas tortas ou retas, não importa, todos os caminhos que me trouxeram até aqui. Agradeço-O pela Divina Providência de colocar em meu caminho, na hora certa, pessoas tão especiais que me incentivaram e acolheram nos momentos em que eu mais precisei.

Agradeço à minha Querida orientadora Dilma por tantas coisas! Por amar Lobato tanto quanto eu, por confiar em meu trabalho e guiar-me com tranquilidade, sapiência, competência e respeito até o fim: poucos conseguem tão encantadora mistura.

A meu marido, Laércio, porto seguro nas águas tempestuosas do mestrado, do trabalho e da vida. Companheiro que arcou com tudo, enquanto eu me afundava cada vez mais no fantástico mundo do Sítio do Picapau Amarelo.

A meus filhos, Ana Beatriz e Laércio Júnior, agora, o princípio e o fim de tudo. A cada esmorecimento, a cada dificuldade, seus luminosos olhares infantis me mostravam que eu conseguiria chegar ao fim do caminho por eles e por mim.

A nosso Pai de coração, Padre Claudir Pôssa Trindade, pelas palavras de força e motivação, pela presença constante, pela mão firme e bondosa com que nos guiou e sustentou nesse momento tão importante de nossas vidas.

A meu pai, Fabiano, e minha mãe, Girnária, que talvez pela idade e pelo diverso contexto, não conseguiram compreender o que fosse um mestrado. Mas foram eles que me prepararam, desde o primeiro dia de minha vida, para um voo do qual tinham sequer ideia. E a cada batida de asa, rezavam para que o pouso fosse tranquilo

Aos meus amigos da EPCAR, pela atenção, pelo estímulo e apoio incondicionais. Especialmente a Ozana e Edílson, que nunca se furtaram de uma boa discussão, que me ouviram com paciência, mesmo nos momentos de maior delírio, que controlaram, com sua experiência, meu excesso de retórica. À minha agora distante amiga Virgínia, que me ensinou os caminhos de BH, que me encorajou a “sair do ovo”. Aos amigos Márcia, Ana Maria, Izilda, Maria Antonieta, Emiliana e Daniel pela retaguarda sempre guarnecida e pelo incentivo constante.

À professora Ana Maria Clark Peres, por me fazer apaixonar pela Literatura Infantil e todos os seus dilemas.

À Força Aérea Brasileira, representada pela Major Denise, que sempre me apoiou e compreendeu minhas necessidades e colaborou de forma decisiva na realização de meu trabalho.

Um agradecimento especial à Emília, que resgatou do quarto escuro da timidez, da passividade e da pobreza uma criança, que só por ela sonhou alçar voos tão altos.

Ah, Rangel, que mundos diferentes, o do adulto e o da criança! Por não compreender isso e considerar a criança “um adulto em ponto pequeno”, que tantos escritores fracassaram na literatura infantil e um Andersen fica eterno.¹

¹ LOBATO, 1956, p. 347.

RESUMO

Este trabalho é uma análise da personagem Emília, criação de Monteiro Lobato, que é geralmente considerada pelos críticos como o “alterego” do autor. Focalizamos sua constituição e desenvolvimento, buscando compreender a importância dessa personagem no universo fictício engendrado pelo “Pai da Literatura Infantil Brasileira” e na formação de um novo conceito de infância.

Abordamos a preocupação de Lobato com o exercício da linguagem e sua importância para a formação de indivíduos críticos, cultos e livres, capazes de construir uma nova nação brasileira. Tais preocupações, muito presentes em sua vida e obra, alcançam o ponto máximo em sua personagem mais importante: Emília.

Emília é um brinquedo, por essa razão estabeleceu-se entre ela e Narizinho uma relação especular na qual a boneca é, ao mesmo tempo, o eu e o outro que se articulam em busca de um conhecimento maior da realidade. Essa interação dialógica permitiu a Narizinho fazer uma transposição simbólica das suas dificuldades e, assim, construir sua subjetividade. Tudo isso porque, através de sua incomparável “torneirinha de asneiras”, essa personagem se apresenta como um alterego da própria infância, garantindo a identificação do público-leitor com a produção de Lobato e todo o seu poder de transgressão e ruptura.

Por isso Emília constituiu-se um marco na construção de personagens voltados ao público infantil. Essa constatação é resultado da análise de um pequeno *corpus* da Literatura Infantil anterior e posterior a ela. Nos personagens engendrados depois dela, encontramos traços marcantes da inesquecível Marquesa de Rabicó.

Palavras-chave: Emília – linguagem – “torneirinha de asneiras” – Monteiro Lobato – Literatura infantil brasileira

ABSTRACT

This study is an analysis makes of the character Emilia, a Monteiro Lobato's creation, which is generally considered by the critics as the author's alterego. We focus on her constitution and development trying to understand this character's importance in the fiction universe engendered by the "Brazilian Child Literature's father", and in the creation of a new concept of childhood.

We approach Lobato's concerns about the language exercise and its importance to promote the formation of critical and free individuals able to build a new Brazilian nation. Such worries, present in his life and working, reach the highest level in his most important character: *a Marquesa de Rabicó*.

Emília is a toy, for this reason a "mirror relation" has been established between her and Narizinho. In this relationship, like looking at the mirror, the doll is, at the same time, the self and the other that articulate them searching for a higher knowledge of the reality. This "dialogic interaction" has allowed Narizinho to make a symbolic transposition of her difficulties and, therefore, to build her subjectivity. The aforementioned process is due Emilia's incomparable "torneirinha de asneiras". Thus, this character shows herself as a childhood alterego, providing the public-reader identification with Lobato's production and all its power of transgression and rupture.

Emilia is remarkable in the building of characters for children. This conclusion is based on a analysis of a reduced *corpus* from the previous and later child literature, considering her creation. In characters invented after her, we met strong signs of the unforgettable Marquesa de Rabicó.

Key words: Emília – language – "little foolish tap" – Monteiro Lobato – Brazilian child literature

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 MONTEIRO LOBATO, O PAI DE EMÍLIA.....	18
2 O LUGAR DE EMÍLIA NA LITERATURA INFANTIL	
2.1. Crítica literária infantil: marcada pela pedagogia	37
2.2. A procura da poesia na literatura infantil.....	42
2.3. Uma infância macambúzia.....	50
2.4. Um Emílio às avessas?.....	62
2.5. A digníssima Marquesa de Rabicó na mira da crítica.....	68
3 EMÍLIA, A BONECA GENTE	
3.1. Um espelho de saia velha e macela.....	81
3.2. Vida e morte através da linguagem.....	85
3.3. A fantástica torneirinha de asneiras.....	96
3.4. Emília: Linguagem em ação.....	101
3.5. Através de Emília surge um novo conceito de Infância.....	106
5 DEPOIS DE EMÍLIA.....	115
6 CONCLUSÃO.....	136
7 REFERÊNCIAS.....	143

INTRODUÇÃO

Desenvolver um trabalho sobre Monteiro Lobato é um sonho antigo e uma longa história, sonho que foi crescendo aos poucos. Como muitos outros adultos de hoje, cresci embalada pelas aventuras da turma do Sítio do Picapau Amarelo e, através delas, apaixonei-me pela literatura. Emília sempre me fascinou, sua irreverência, esperteza, bom humor e liberdade fizeram-me muitas vezes sonhar com a superação da timidez e da covardia que tornavam a infância menos feliz.

Anos mais tarde, no curso de graduação, ao buscar material para um trabalho sobre a Teologia da Libertação, deparei-me com a revista *Por que: A interpretação do que acontece*, de Janeiro de 1982, em que ao pé da capa lia-se: Monteiro Lobato, corruptor de menores. O artigo de Pe. Walter Sales acusava Lobato de ser comunista e prejudicial à formação das crianças. Até então eu não tinha conhecimento da controvérsia em torno de Monteiro Lobato e sua obra infantil, somente estranhava o pequeno espaço que esse autor recebia nos manuais de Literatura do segundo grau. Pela segunda vez, Lobato mudou o rumo de minha vida: eu, que entrara no curso de Letras com o objetivo de lecionar inglês, voltei minha atenção completamente para a Literatura e principalmente para Lobato. Ao término de minha graduação na Universidade Federal de São João del Rei, percebi que também na universidade a atenção dada a ele era quase inexistente. Mais uma vez Lobato me surpreendeu.

Formada, lecionando Língua Portuguesa para as 5ª e 6ª séries de uma escola particular católica, passei (atrevidamente, hoje eu sei) a usar a obra de Lobato em trabalhos de teatro com as crianças: em grupos elas liam um de seus livros infantis, que eu lhes emprestava, escolhiam um trecho e transformavam-no em uma pequena peça teatral que posteriormente era representada. Era prazeroso perceber como muitas crianças tímidas, como eu fora, começavam com esse trabalho uma luta contra a própria timidez.

Cada vez mais uma série de perguntas me atordoava: como pode um autor e uma personagem (Emília) tão importantes em meu crescimento como ser humano serem tão perniciosos? Crianças seriam seres tão ignorantes e incapazes que não conseguiriam discernir entre o bom e o mau? O

que estaria por trás de tudo isso? O que faz esse autor e sua obra despertarem sentimentos tão antagônicos de paixão desmedida em uns e repulsa em outros, mas jamais a indiferença?

Foi em busca de tais respostas que, no primeiro semestre de 2007, matriculei-me no *Seminário de Literatura Brasileira: Escrever para adultos e crianças: uma questão de estilo?* Ministrado pela Prof.^a Ana Maria Clark Peres. Foi assim que uma razão de cunho acadêmico veio se juntar à emocional: percebi, durante as discussões, que a literatura infantil não foi suficientemente examinada e sobre ela pairam muitos preconceitos e controvérsias. Tal qual Monteiro Lobato, esse gênero é muitas vezes visto com maus olhos em muitos meios acadêmicos e também se ressentido da carência de uma discussão mais aprofundada que promova a qualidade das obras dirigidas à criança.

Já cursando o mestrado, observei que a bibliografia acessível sobre Monteiro Lobato é, atualmente, muito ampla e variada, inúmeros biógrafos e pesquisadores já traçaram preciosos perfis do “Pai da Literatura Infantil no Brasil”. No entanto, curiosamente, boa parte dos estudos existentes sobre a sua obra privilegiou, durante muito tempo, a produção fictícia para adultos ou seus ensaios, prefácios e entrevistas, que mostram o intelectual ativo, afinado com os problemas brasileiros do início do século XX. Há uma espécie de cisão, como se sua obra infantil não comungasse os ideais do intelectual e do homem, ficando a literatura produzida para crianças por muito tempo relegada ao segundo plano e, só mais recentemente, tem-se posicionado como objeto a ser estudado com maior intensidade nos meios acadêmicos.

Entre esses trabalhos, destacamos a dissertação de mestrado de Neide das Graças de Sousa, *Oscilações na escrita de Monteiro Lobato: Escritura ou Escrevência?*², um trabalho em que a autora busca as oscilações, ou seja, diferentes linguagens presentes na Literatura Infantil de Monteiro Lobato, separando obras mais ricas daquelas em que a intenção pedagógica empobrece a obra esteticamente. Essa dissertação analisa a obra de Monteiro Lobato sem se prender, como

² SOUSA, Neide das Graças de. *Oscilações na escrita de Monteiro Lobato: escritura ou escrevência?* 1999. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Faculdade de Letras: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

muitos outros trabalhos, à personalidade polêmica do autor e aos muitos preconceitos que nela tiveram origem.

Dentro da linha de recepção da obra, outro trabalho que julgamos importante destacar é a dissertação *A recepção crítica das obras A menina do Narizinho Arrebitado (1920) e Narizinho Arrebitado (1921)*³ de Caroline Elisabeth Brero, que nos mostra um perfil da crítica às duas obras de 1920 até 2001. Esse trabalho permite-nos constatar as surpreendentes reviravoltas da crítica em relação à obra do autor, o desenvolvimento da própria crítica literária dirigida às obras para crianças e, principalmente, a tendência da crítica de ater-se, na maioria das vezes, ao caráter pedagógico da literatura infantil ou à tumultuada biografia do autor na análise de valor da obra de Monteiro Lobato. Também na linha da recepção da obra, o livro de José Roberto W. Penteado⁴, *Os filhos de Lobato*, mostra a influência da obra de Lobato na formação ideológica de cidadãos que na época da pesquisa estavam na faixa etária de 40 a 50 anos, assim como discute a formação ideológica do próprio Lobato.

Muitos trabalhos voltados especificamente para a produção literária infantil também podem ser citados, entre eles *Estilo e metalinguagem na literatura de Monteiro Lobato*⁵, de Maria Otília Farto Pereira que apresenta uma abordagem estilística da obra infanto-juvenil de Monteiro Lobato. Essa obra discute a maneira como o autor utiliza mecanismos expressivos pertinentes à demarcação de seu estilo e *Uma chave para A Chave do Tamanho*⁶, de Tiago Alves Valente.

Não obstante o grande número, na atualidade, de trabalhos acadêmicos voltados para a Literatura Infantil de Lobato, observamos que resta ainda um importante ponto que, apesar de sempre lembrado quando o assunto é a série *O Sítio do Picapau Amarelo*, ainda não foi trabalhado com uma merecida atenção especial: a boneca Emília.

³ BRERO, Caroline Elisabeth. *A recepção crítica das obras A menina do Narizinho Arrebitado (1920) e Narizinho Arrebitado (1921)*. 2003. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, São Paulo.

⁴ PENTEADO, J. Roberto Whitaker. *Os filhos de Lobato*. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed. 1997.

⁵ PEREIRA, Maria Otília Farto. *Estilo e metalinguagem na literatura de Monteiro*. 2004. 271f. Tese (Doutorado em Filologia e Linguística Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Assis, 2004.

⁶ VALENTE, Tiago Alves. *Uma chave para A Chave do Tamanho*. 2004. 247f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Vida Social) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Assis, 2004.

Pouco se investigou sobre a mais fascinante, polêmica e importante personagem infantil de Monteiro Lobato, para muitos, o alterego do autor. Trabalhos voltados basicamente a sua análise são raros e de pequena extensão como a monografia *A atuação da personagem Emília na obra de Monteiro Lobato: Memórias da Emília*⁷, de Izabel Cristina Vieira Antônio que faz um estudo das principais características da personagem. A abordagem restringe-se à análise da teoria literária acerca do personagem, sua natureza e constituição. A partir desse arcabouço teórico, conclui classificando Emília como uma personagem redonda e ratificando sua função como representante do próprio Lobato:

A personagem Emília representa o verdadeiro Monteiro Lobato. Com essa personagem, Lobato mantém-se imortal, incomodando ainda muita gente, pois Lobato ou Emília diz tudo o que pensa, agrade ou não⁸.

Outra monografia, *O percurso de Emília na obra de Monteiro Lobato*⁹, de Érika Vanessa de Paiva, faz uma investigação ainda mais superficial da personagem. O estudo atém-se basicamente ao resumo das obras infantis de Monteiro Lobato e às “reinações” de Emília nessas obras. Não há uma análise de tais ações ou mesmo das modificações que a personagem foi sofrendo ao longo da série.

Dignos de nota são os textos *Emília, a boneca atrevida*, de Marisa Lajolo, *Entre fios, meadas e tramas: Emília des(a)fia a palavra e tece suas memórias*¹⁰, de Eliane Santana Dias Debus e *Monteiro Lobato: O imaginário*¹¹, de Artur da Távola. Esses textos, apesar de pouco extensos, trazem importantes considerações acerca da personagem-objeto de nossa investigação.

⁷ ANTÔNIO, Izabel Cristina Vieira. *A atuação de Emília na obra de Monteiro Lobato: Memórias da Emília*. 2005. Monografia (Especialização em Língua Portuguesa) – Fenômeno Social Político da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Criciúma, 2005.

⁸ Ibidem, p.39.

⁹ PAIVA, Érika Vanessa de. *O percurso de Emília na obra de Monteiro Lobato*. 2002. Monografia (Especialização em Estudos Literários) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de São João del Rei, 2002.

¹⁰ DEBUS, Eliane Santana Dias. *Entre fios, meadas e tramas: Emília des (a)fia a palavra escrita e tece suas memórias*. LIBEC Line – Revista em Literacia e bem-estar da criança, 1, 1–15. ISSN 1646–7329, 2007. Disponível em : www.libcline.pt.tp Acesso em 10 ago. 2008.

¹¹TÁVOLA, Artur da. *Monteiro Lobato: O imaginário*. Disponível em www.arturdatavola.com/Senado/ESCRITOR/Livros/monteirolobato.htm. Acesso em 09 set.2007.

Este trabalho procura fazer uma análise mais profunda dessa personagem, tentando entender que aspectos em sua constituição e desenvolvimento concorreram para transformá-la numa das maiores personagens da literatura brasileira, amada por uma legião de leitores, sejam eles adultos ou crianças, e alvo das críticas mais azedas dirigidas a seu criador. Interessa-nos também investigar se tão carismática personagem trouxe alguma contribuição para o cenário sócio-cultural brasileiro.

Tomando como ponto de partida a existência de um projeto nacional e popular para modernizar o Brasil idealizado por Lobato¹² e reconhecendo a Literatura Infantil como uma importante faceta desse projeto, talvez a que tenha realmente dado certo, partimos da seguinte conjectura: Emília é o elemento fundamental na Literatura Infantil de Monteiro Lobato, “uma potencialidade transgressora”¹³ fundamental na construção de um cidadão crítico, não só consumidor, mas produtor de cultura. Acreditamos que Emília atua dentro da narrativa como *um espelho*, no qual a criança se projeta, mira-se e compreende a si mesma e o mundo a sua volta. Ela seria não apenas um alterego de Lobato, mas um alterego da própria infância do início do século XX.

Alter ego ou alterego (do latim alter = outro; ego = eu) pode ser entendido literalmente como “outro eu”, “uma outra personalidade de uma mesma pessoa”¹⁴. Esse termo é comumente utilizado em literatura para designar uma identidade secreta de um personagem ou para identificar um personagem como sendo a expressão da personalidade do próprio autor de forma geralmente não declarada. Na psicologia “alter ego é um outro eu inconsciente”¹⁵. Tomamos nesse caso, a segunda definição, pois acreditamos que Emília seria o eu inconsciente de Narizinho, que por identificação, representa a infância brasileira do início do século. Acreditamos que ao fazer vir à tona esse outro eu, Monteiro Lobato não só criou uma personagem inesquecível, como desencadeou um processo de mudança na concepção de infância.

¹² DINIZ, Dilma Castelo Branco. *Monteiro Lobato: o perfil do intelectual moderno*. 1997. Tese (Doutorado em Literatura Comparada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

¹³ KHÉDE, Sônia Salomão(Org). *Literatura Infanto-juvenil – Um gênero polêmico*. Porto Alegre: Mercado aberto. 1986. p.10 e 11.

¹⁴ Disponível em www.babylon.com/definition/alter_ego/portuguese. Acesso em 20 dez 2008.

¹⁵ Idem. Embora usemos o termo “inconsciente” não entraremos no campo da psicanálise porque extrapola os limites deste trabalho.

A intenção é fazer uma abordagem governada pela diversidade. Em determinados momentos, realizaremos um fazer investigativo “multidisciplinar”¹⁶ em que várias disciplinas serão convocadas para a análise da personagem Emília, sem que necessariamente exista entre elas qualquer ligação. Em outros momentos, a análise alcançará um status “interdisciplinar” tendo em vista que as fronteiras entre algumas delas já se tornaram fluidas e móveis há algum tempo e que o processo de fusão já se realizou, não havendo mais como isolar seus preceitos, como é o caso da psicolinguística, a sociolinguística e outras.

Optamos por esse tipo de abordagem por três motivos: primeiro, pela complexidade da personagem-objeto, um ser híbrido, multifacetado e paradoxal, cuja análise requer um olhar difuso, descentralizado e, porque não, dialogizado. Segundo, porque conforme analisa José Luiz Fiorin “estamos num tempo do elogio das margens, do descentramento, da alteridade, da heterogeneidade, do dialogismo, vivemos num tempo de mestiçagens e de imigrações, de recusa da pureza”¹⁷ e acreditamos que esses preceitos condizem perfeitamente com a obra de Lobato. E por fim, porque concordamos com Fiorin quando ele afirma que, sendo a linguagem multiforme e heterogênea, a interdisciplinaridade é da natureza dos estudos que têm como objeto a linguagem. Portanto, não faz sentido que os estudos de língua e as investigações sobre a literatura, dois modos em que o campo dos estudos da linguagem tradicionalmente se dividem, estejam tão distantes um do outro como atualmente acontece.

O literato não pode voltar as costas para os estudos linguísticos, porque a literatura é um fato de linguagem; de outro, não pode o linguísta ignorar a literatura, porque ela é o campo da linguagem em que se trabalha a língua em todas as suas possibilidades e em que se condensam as maneiras de ver, de pensar e de sentir de uma dada formação social numa determinada época.¹⁸

A psicolinguística contribuirá para a discussão fundamental da relação criança-linguagem-mundo na construção da subjetividade, porque acreditamos que a linguagem foi o fator principal na construção da subjetividade da personagem-objeto. Para isso recorreremos basicamente às teorias

¹⁶ FIORIN, José Luiz. *Linguagem e interdisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Alea: Estudos Neolatinos. vol.10 nº 1 Jan./June 2008. p. 5. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-106X2008000100003&script=sci_arttext. Acesso em 17/11/2008.

¹⁷ FIORIN, 2008. p. 5.

¹⁸ FIORIN, 2008, p.3

de Vygotsky e Bakhtin acerca da importância da linguagem no desenvolvimento cognitivo e na construção da subjetividade.

Da teoria da literatura, tomaremos a Estética da Recepção como suporte teórico em busca da compreensão da relação criança e obra. Configura-se aí uma tentativa de analisar as razões do protagonismo de Emília no sucesso da obra junto à criança-leitora e na consequente construção de um novo conceito de infância. A teoria da literatura também oferecerá instrumentos essenciais para a categorização da personagem e para a compreensão de sua importância dentro da obra.

Em decorrência da complexidade do gênero literatura infantil, faremos incursões no campo da pedagogia e da história, fundamentais às discussões acerca da estreita relação entre literatura infantil e escola, fato que contribuiu para a ausência, por longa data, de uma crítica literária direcionada à literatura infantil e para perpetuação de uma gama de preconceitos e desenganos que, ainda hoje, contribuem para o empobrecimento desse produto cultural dirigido às crianças.

Como consequência do despertar da crítica universitária para os aspectos estéticos e linguísticos da obra de Lobato, principalmente, nas duas últimas décadas, o nosso trabalho beneficiou-se de um grande número de teses e dissertações de variadas universidades públicas e privadas do Brasil. Isso nos permite um diálogo bastante proveitoso não só entre diferentes campos do saber, como entre diferentes “nichos acadêmicos” o que nos permite uma visão bastante abrangente da forma como o autor taubateano é recebido em diferentes regiões do Brasil, não só em nossa região centro-sul.

No primeiro capítulo, procuramos mostrar como a crítica, durante muito tempo, ateve-se mais restritamente à análise do aspecto ético, pedagógico e político da obra infantil de Monteiro Lobato. Percebemos que, apesar de serem mencionadas as preocupações linguísticas e a qualidade da linguagem que ele utilizava em seus textos, pouco se analisou desse importante aspecto de sua produção, que é inclusive o traço marcante na constituição da personagem Emília.

O segundo capítulo trata do gênero literatura infantil, de sua estreita ligação com a pedagogia e as consequências dessa relação na produção cultural para crianças e no desenvolvimento da crítica

literária da produção infantil. Esse capítulo traz ainda o olhar da crítica sobre a personagem Emília.

No terceiro capítulo, analisamos mais detidamente a personagem Emília. Focalizamos inicialmente sua importância dentro do universo fictício criado por Monteiro Lobato, sua complexidade e profundidade. A seguir, buscamos compreender a importância da linguagem na criação e desenvolvimento dessa personagem e a sua importância para o universo cultural brasileiro.

Apresentamos, no quarto capítulo, uma rápida leitura de algumas obras da literatura infantil contemporânea, buscando um contraponto de seus personagens com a personagem criada por Monteiro Lobato.

Partindo da hipótese de que mais que um alterego de Monteiro Lobato, Emília seria um alterego da criança brasileira do início do século, procuramos responder a algumas questões. Teria essa personagem alguma influência na concepção de infância que temos hoje? Seria Emília a representação da crença de seu criador em, através da linguagem, transformar o cidadão brasileiro? Essa personagem constitui-se num divisor de águas no que diz respeito à construção de personagens voltados para o público infantil?

CAPÍTULO I

MONTEIRO LOBATO, O PAI DE EMÍLIA

Não vejo razão para não continuar considerando Monteiro Lobato como uma das muitas lendas maravilhosas inventadas por ele próprio. A lenda dum homem dinâmico num país apático; de um homem vivo num povo cuja maior parte está semimorta porque tem sido abandonada, porque vegeta subalimentada, sem escolas, sem hospitais, sem nada; dum homem de espírito a bradar revoltado em meio da mediocridade ou da indiferença.

- Érico Veríssimo¹⁹

Falar sobre Lobato não é uma tarefa fácil, as opiniões sobre ele não são unânimes e a impressão que muitas vezes temos é que elas se pautam mais em juízos passionais que em análises cuidadosas de sua obra. Ainda hoje, deparamo-nos com críticas azedas a sua obra e a sua atuação como intelectual por um lado e defensores calorosos de outro. É possível perceber múltiplos olhares da crítica sobre a sua obra, opiniões dissonantes e de ordem diversa: política, religiosa, ética e, um menor número de vezes, estética. Para alguns, foi inovador, revolucionário e publicista; para outros, um reacionário, passadista, elitista e preconceituoso. No entanto, apesar de todas as divergências, não há como negar que Monteiro Lobato foi um personagem fundamental não só para a literatura, como para a vida intelectual e cultural brasileira.

Monteiro Lobato foi um intelectual de personalidade multifacetada que atuou em diversas áreas: foi fazendeiro, editor, crítico de arte, jornalista/publicista, escritor para adultos e crianças e tornou-se inclusive um conhecido homem de negócios, ao criar companhias de ferro e petróleo. A cada uma dessas atividades dedicou-se com paixão e afincos, sempre acreditando no poder de sua pena na construção de uma nação melhor. Segundo Dilma Castelo Branco Diniz, na tese *Monteiro Lobato: O perfil de um intelectual moderno*, cada uma dessas facetas constituía parte integrante de um projeto idealizado por Lobato com a finalidade de modernizar o Brasil – “um projeto que seria, ao mesmo tempo, nacional e popular”²⁰

¹⁹ Apud LOBATO, Demarci de Freitas. *Monteiro Lobato. O herói civil da literatura*. 2008. Disponível em <http://recantodasletras.uol.com.br/homenagens/946654>. Acesso em 30/05/2008.

²⁰ DINIZ, 1997, p.3.

Monteiro Lobato era um intelectual preocupado com o Brasil e que acreditava na literatura como missão, por isso classificava os escritores como “necessários, aqueles que revelam o país a si mesmo” ou inúteis que ‘bizantinizam’, ocupando-se com uma arte pela arte singularmente desprezível”²¹.

Lobato escreveu para adultos e para crianças. Em sua obra direcionada ao público adulto, o destaque é dado à oralidade, considerada uma função diretamente vinculada ao projeto de modernizar o país, representando o ponto de partida na mudança do padrão literário brasileiro. Seu texto, menos enigmático e mais acessível às camadas populares contribuiu, de acordo com a análise de Diniz, para que a obra de arte se tornasse mais real em termos sócio-culturais. *Urupês* foi um best-seller da década de vinte, com suas narrativas folclóricas e de cunho pedagógico diretamente ligado ao nacionalismo crítico de Lobato. A obra proporcionou ao grande público uma ampla discussão dos problemas nacionais em um âmbito muito mais abrangente, levando ao público problemas até então restritos a pequenos grupos dirigentes. Diniz cita Edith Pimentel Pinto que, em um de seus estudos, lamenta a imagem errônea que ficou de Lobato para a maioria das pessoas: ‘ a de um nacionalista retardatário em matéria de língua’. E afirma que essa preocupação com o português falado no Brasil acompanhou e sustentou, na literatura brasileira, a adoção paulatina do padrão coloquial, em substituição ao padrão literário consagrado²².

Assuntos relacionados à língua, seu questionamento e transgressão sempre estiveram presentes de forma muito intensa na vida e obra de Lobato. A princípio, aproximadamente²³ em 1889, o menino Juca, com sete anos, dá mostra de sua personalidade firme no episódio da bengala: ela fora de propriedade de seu pai – José Bento Marcondes Lobato –, era uma belíssima bengala, com a qual Lobato, José Renato Monteiro Lobato, se encantara, no entanto um “diabo de B” (JBML) o afastava do grande desejo de tomá-la como sua. “E por causa da bengala, resolveu

²¹ DINIZ, 1997, p.37

²² PINTO, Edith P. *As relações de Lobato com a gramática. Suplemento Cultural. O Estado de São Paulo*, 9 de julho de 1978. In: DINIZ, Dilma Castelo Branco. *Monteiro Lobato: o perfil do intelectual moderno*. 1997. Tese (Doutorado em Literatura Comparada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. DINIZ, 1997, p.113.

²³ Existe uma certa divergência em relação à data correta desse incidente, em *Prefácios e entrevistas* o próprio Lobato afirma que possuía por volta de cinco a seis anos de idade quando decidiu por mudar seu nome. LOBATO, 1955d, p. 170.

mudar de nome: passou a chamar-se para todos os efeitos José Bento Monteiro Lobato.”²⁴ Esse episódio é mais que uma mostra de sua personalidade firme, ele insinua uma postura dessacralizadora em relação à língua que marcaria sua obra. Uma concepção prática e utilitarista da língua que deveria servir às necessidades do usuário: se um B afastava-o da realização de seu desejo, com praticidade, troca-se a letra. Evidencia-se, nesse episódio, uma subordinação da língua às vontades do usuário, contrariando a tendência da época na qual o usuário deveria adequar-se ao padrão autoritário e dogmático.

No final do ano de 1895, Lobato foi reprovado no exame oral de Língua Portuguesa. A experiência traumática originada exatamente pelo distanciamento com que a língua portuguesa era [ou ainda é?] tratada na escola foi um importante fator no surgimento da preocupação com os fatos da língua e “certamente contribuiu para lhe deixar uma implicância com a gramática e com os gramáticos.”²⁵ Tal implicância refletiu-se de forma mais direta em alguns de seus textos, entre os quais podemos destacar o conto *O colocador de pronomes*²⁶ e sua obra infantil *Emília no país da gramática*²⁷. Refletiu-se também em seu trabalho metucioso com os textos. Lobato os cultivava dias e meses antes de publicar e não se furtava a reescrevê-los quantas vezes fossem necessárias, chegando a enviar muitas recomendações aos tipógrafos antes da edição de uma obra, exigindo, que em seus textos, fossem respeitadas a ortografia e as construções feitas por ele. Esta recomendação feita a Bruno Di Tolla, chefe das oficinas da empresa gráfica da “Revista dos Tribunais”, ilustra bem essa implicância:

Meu caro Bruno:

É favor avisar aos linotipistas que o autor deste livro sou eu, e não eles, nem o Capanema, nem aqueles cretinos da Academia de Letras, e mais os m.... que fazem reformas ortográficas e c.... em cima de quase todas as palavras as b.... que eles chamam “acentos” e só os cretinos iguais a eles aceitam. O resultado dessa política acentista dos senhores compositores é a demora no trabalho, imposta pela retirada de todos os acentos, que não figuram nos originais e que eles, de medo do governo vão botando. Isso redundará em prejuízo para a oficina e redobro de trabalho para mim. Porque eu não transijo, e por mais “à” com acento agudo,

²⁴ DINIZ, 1997, p.103.

²⁵ DINIZ, 1997, p.103.

²⁶ LOBATO, 1955, p.117 –134.

²⁷ Livro didático que ensina Gramática enquanto diverte. LOBATO, Monteiro. *Emília no País da Gramática*. 1ª ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1934.

antigo, clássico e certo, e por mais “ê” e “ê” que apareçam nas provas, eu não adiro e corto os acentos por mais trabalho que isso me dê.

Peço pois ao amigo Bruno que fale com esses homens e convença-os de que o autor do livro sou eu: e ou o livro sai com a minha ortografia ou não sai. Hei de morrer sem concordar com os imbecilíssimos reformadores ortográficos que fazem de cada palavra um pinico.

Lobato²⁸

A preocupação com a língua mostrou-se também presente em muitas cartas enviadas a Godofredo Rangel, amigo com o qual correspondeu durante quarenta anos, e que estão compiladas em dois volumes de *A barca de Gleyre*. Antes mesmo de pensar em criar uma obra dirigida às crianças, Lobato já discutia questões relacionadas ao estilo e ao distanciamento que separava a língua escrita e a língua falada, e propunha uma linguagem literária mais lépida e natural, uma língua abasileirada e simplificada, que funcionasse como instrumento para atingir um público cada vez maior. Por isso, José Guilherme Merquior²⁹ explica o epíteto “publicista” conferido a Lobato, como não só um “escritor político”, mas também aquele que escreve para o público. Dessa forma, Lobato foi bem recebido pelo público mais modesto e com isso, não nos esquecendo de outras medidas tomadas como editor e publicitário, alargou consideravelmente o mercado consumidor de literatura no Brasil.

No entanto, foi na literatura infantil que tais preocupações de abasileirar e simplificar cada vez mais a linguagem, chegou a seu ponto máximo; em seus livros infantis, parafasendo Dilma Castelo B. Diniz, Lobato apresenta um aspecto renovador nos temas e na sintaxe, assumindo a coloquialização radical da linguagem através da oralidade, da criação vocabular e do rompimento definitivo com a voz modelar que narra às crianças.³⁰

Em 1916, ainda morando na Fazenda do Buquira, herdada de seu avô, da observação da atenção que seus filhos prestavam às fábulas contadas por D. Purezinha, começou a germinar a idéia de criar uma literatura direcionada ao público infantil, carente de boas obras. Um fabulário acessível às crianças brasileiras e que fosse um fabulário nosso, com bichos daqui em vez de exóticos. Em carta a Rangel datada em 08 de setembro de 1916, comunica ao amigo suas intenções; nessa carta

²⁸ LOBATO, Monteiro, 19?? apud MÁXIMO, 2004, p.23.

²⁹ DINIZ, 1997, p.110.

³⁰ DINIZ, 1997, p. 117.

fica evidente que o principal foco das críticas dirigidas à literatura infantil que existia na época era a língua:

As fábulas em português, que conheço, em geral traduções de La Fontaine, são pequenas moitas de amora do mato – espinhentas e impenetráveis. Que é que nossas crianças podem ler? Não vejo nada.³¹

Mais tarde, em 1921, já como editor, retorna ao antigo projeto, e a tônica das críticas continua a ser a inadequação da linguagem à realidade infantil.

Pretendemos lançar uma série de livros para crianças (...) e vamos nos guiar por umas edições do velho Laemmert, organizadas por Jansen Muller. Quero a mesma coisa, porém com mais leveza e graça na língua. Creio até que se pode agarrar Jansen como “burro e reescrever aquilo em linguagem desliteraturizada. – porque a desgraça da maior parte dos livros é sempre o excesso de “literatura”.³²

Edgar Cavalheiro, ao resgatar informações relativas à vida de Monteiro Lobato e sua obra, observa a quase inexistência, no Brasil, de uma literatura “para” crianças antes de Lobato, o que existia era pouco e de péssima qualidade. O crítico arrola uma série de fatores que justificam o sucesso de Lobato entre as crianças: a ausência de puerilidade e tom moralizador, o respeito à forma de pensar das crianças, a escrita em compasso com as descobertas de então, a extrema objetividade e precisão das narrações, a ausência da retórica pedante, a simplicidade, a transparência e a clareza. A respeito da linguagem utilizada em suas obras, o crítico-biógrafo cita o próprio Lobato: “As narrativas precisam correr a galope, sem nenhum enfeite literário. O efeito literário agrada aos oficiais do mesmo ofício, aos que compreendem a ‘beleza literária’”.³³

³¹ LOBATO, 1956, p.104.

³² LOBATO, 1956, p. 233, grifos meus.

³³ CAVALHEIRO, 1955, p. 577. Neide das Graças de Sousa (1998, p. 20) critica nessa passagem a pré-concepção de criança e/ou de literatura infantil, apresentada pelo autor, uma vez que distingue cuidados literários importantes para alguns – adultos-, que não seriam relevantes para as crianças. No entanto, é importante assinalar que isso não demonstra um desrespeito ou desprezo de Lobato em relação à produção

A linguagem utilizada por Lobato, no nosso entender, o ponto chave da construção de sua personagem mais querida, Emília, e uma grande preocupação do autor, conforme analisado, anteriormente, foi pouco enfatizada pela crítica. A grande maioria dos trabalhos de crítica, até bem recentemente, privilegiava a personalidade política e polêmica de Lobato. Talvez isso justifique a grande diversidade de ângulos através dos quais sua obra foi e ainda é analisada: religioso, político, ético e, em menor número de vezes, o estético. O que se evidencia é a substituição de uma abordagem propriamente estético-literária de sua obra por uma análise das contradições do homem, do crítico de arte, do político. É o que afirma Carlos Jorge Appel: “mais que sua obra, é sua vida que melhor encarna as contradições de seu tempo.”³⁴

Neide das Graças de Sousa, autora da dissertação *Oscilações na escrita de Monteiro Lobato: escritura ou escrivência?*, também observa a predominância da valorização de aspectos de sua personalidade em detrimento da análise de aspectos estéticos na crítica de sua obra e acrescenta “que poucos ensaios focalizam sua escrita, principalmente aquela endereçada às crianças.”³⁵ A autora completa que

quando essa escrita é focalizada, privilegiam-se estudos temáticos (o papel da mulher, do negro, os problemas brasileiros, etc.) ou opta-se por análises psicológicas de personagens, ou ainda exaustivas contextualizações históricas (sócio-político-econômicas) e mesmo pela eleição de textos preconizando como sendo “mais” ou “menos” importantes para a formação das crianças.³⁶

A referida autora, como vimos, reclama da ausência de críticas que focalizem a escrita de Lobato, principalmente aquela endereçada às crianças, e tal observação é importante se pensarmos que foi justamente essa obra que tanto prazer proporcionou ao autor e que é considerada “o ponto alto da criação vocabular, do abasileiramento e simplificação da linguagem.”³⁷

intelectual dirigida às crianças, ao contrário, acreditava o autor ser necessário eliminar toda a “literaticce” de suas obras para alcançar a qualidade estética.

³⁴ APPEL, Carlos Jorge, apud ZILBERMAN, 1983, p.28.

³⁵ SOUSA, 1999, p.13.

³⁶ SOUSA, 1999, p.13.

³⁷ DINIZ, 1998, p. 117

Neide das G. Sousa propõe uma análise em busca das oscilações, ou seja, linguagens diferentes presentes na extensa literatura infanto-juvenil de Lobato, que a seu ver não constitui um texto único; para isso, utiliza como instrumental teórico as noções do estruturalismo francês, mais especificamente os conceitos de “escrevência” e “escritura” trabalhados por Barthes.

Caroline Elizabeth Brero, em um trabalho de fôlego, *A recepção crítica da obra A menina do Narizinho arrebitado e Narizinho arrebitado*, dois marcos do início da literatura infantil no Brasil, mostra-nos um perfil da crítica a essas obras desde 1920 até 2001. Apesar de ser um trabalho restrito a apenas duas obras, nós o consideramos importante por nos dar indícios da preocupação da crítica com produções infantis nesse período. Através desse texto, tomamos conhecimento da grande euforia com que a crítica recebeu os dois livros na década de vinte: a autora fala do encantamento da crítica com as obras e cita críticos que enaltecem a obra de Lobato ressaltando as inovações conquistadas por ele:

a ilustração de Voltolino, a simplicidade e clareza da linguagem que torna o texto mais acessível, pois até então ela era tida como grande obstáculo para o entendimento do leitor infantil das traduções que lhes eram dadas; outras inovações são a preocupação com o prazer da leitura, o divertimento do leitor e a valorização dada à imaginação.³⁸

Entre os críticos citados estão J. A. Nogueira e Alceu Amoroso Lima. Só este não ressalta a presença da instrução, a função educativa da história nas obras. É importante ressaltar que, nesse primeiro momento da crítica, o enfoque é dado principalmente à linguagem da obra, que era considerada ora inovadora, simples e clara, ora vulgar e polêmica, renunciando aspectos que mais tarde causariam grande discussão.

Na década de 30, a autora cita a crítica de Manuel Bandeira que avalia a forma pela qual Monteiro Lobato conseguia tamanha aproximação ao falar com as crianças, e que, no entanto,

³⁸ BRERO, 2003, p.22.

contrastando com a maioria que exaltava a linguagem lobatiana como um caminho de acesso às crianças, a considera “por demais de gente grande, por demais gramaticalmente certa.”³⁹ Enfatiza ainda a inconsistência da crítica em relação à obra infantil de Lobato, que anos mais tarde vem a considerar essa mesma linguagem como demasiado chula e despreocupada gramaticalmente.

Essa década foi marcada por um grande número de publicações de novas histórias infantis. A crítica esqueceu-se das duas obras iniciais, no entanto, “algo muito importante da obra lobatiana prevaleceu, o grande entusiasmo que suas características estilísticas causavam nos críticos da época.”⁴⁰

A educadora Cecília Meireles, em 1932, numa correspondência a Fernando Azevedo, criticou as personagens lobatianas, apesar de demonstrar certa admiração pelo autor:

Recebi os livros de Lobato. Preciso saber o endereço dele para lhe agradecer diretamente. Ele é muito engraçado, escrevendo. Mas aqueles seus personagens são tudo o que há de mais malcriado e detestável no território da infância. De modo que eu acho que eu penso que os seus livros podem divertir (tenho reparado que diverte mais os adultos do que as crianças) mas acho que deseducam muito. É uma pena. E que lindíssimas edições! Devo confessar-lhe que uma das coisas que me estão constringendo na elaboração deste livro é o seu próprio feitio, em relação aos demais. (...) Creio que só vale a pena fazer coisas assim . Por nenhuma fortuna do mundo eu assinaria um livro como os de Lobato, embora não deixe de os achar interessantes.⁴¹

Apesar de demonstrar grande preocupação em preservar a pureza da criança, é importante ressaltar que Cecília Meireles não apresentava uma visão idealizada ou redutora de infância, que pode ser entrevista em muitos críticos e produtores de literatura infantil da época. Segundo

³⁹ BANDEIRA, Manuel. Impressões literárias, *Diário de Notícias*, 1933 apud, BRERO, 2003, p.23.

⁴⁰ BRERO, 2003, p.25.

⁴¹ MEIRELES, Cecília apud FERREIRA, 199–?, p.7.

Rosângela Veiga J. Ferreira, é possível depreender das crônicas de Cecília Meireles que a pureza a que ela se referia permite-nos perceber a criança como um ser que difere do adulto, que, ao contrário dele, ainda não se enquadrou num mundo social e não perdeu a capacidade de criá-lo, recriá-lo ou ressignificá-lo. “Para a educadora a criança pode ser vista como alguém que deve ser respeitado como um outro em sua alteridade, no que é capaz de produzir de cultura.”⁴² Logo, tal qual Lobato, defendia a idéia de uma infância que “pensa e, portanto, precisa ser ouvida e orientada com coerência e confiança.”⁴³

Na década de 40, acontece a grande reviravolta da crítica em relação à obra de Lobato. A introdução de conteúdos didáticos em suas histórias, em meados da década de 30, como lições de gramática, geografia, aritmética, coloca Lobato na mira da crítica de Antonio Candido e Sylvio Rabelo que acreditam que o que estraga a literatura infantil da maioria dos escritores é a intenção pedagógica. Ambos consideram uma decadência na obra de Lobato, desde suas primeiras produções até aquele momento. Antonio Candido considera-o “desbravador e útil” no que diz respeito às primeiras obras, já os últimos livros são caracterizados como “cheios de graves defeitos”, alcançando a “vulgarização”, devido provavelmente ao lastro educativo que eles contêm.⁴⁴

Outro ponto relevante, na crítica às obras de Lobato nessa década, é um maior abandono ainda do enfoque linguístico da obra. Novos aspectos passam a ser analisados, entre eles os limites entre realidade e ficção e entre o objetivo pedagógico e o valor estético da obra literária. No entanto, segundo Caroline E. Brero

em 1944, Nelson Werneck Sodré, em seu artigo “Lobato e as crianças”, também comenta a capacidade de Monteiro Lobato de utilizar uma linguagem compatível

⁴² FERREIRA, 199-?, p.5.

⁴³ FERREIRA, 199-?, p.5.

⁴⁴ CANDIDO, Antonio. Monteiro Lobato (notas de crítica literária), *Folha da Manhã*, 1944, 10 dez apud BRERO, 2003, p.27.

com a dos leitores e a sensibilidade para detectar as suas preferências, isto explica por que o escritor tem a capacidade de atingir os estágios psicológicos da criança.⁴⁵

A morte de Lobato, no dia 4 de julho de 1948, teve como consequência o surgimento de muitos artigos sobre sua obra. Entre eles se destacam aqueles que discutem sua literatura infantil, como é o caso de *Monteiro Lobato*, no qual Cândido Mota Filho afirma que Lobato, um escritor de “alta linhagem”, tornara-se um “escritor do povo” não por suas idéias políticas, mas por suas “idéias humanas”, por acreditar que escrevendo para crianças, conseguiria mudar para melhor o mundo, pois elas fariam “a grande revolução brasileira”⁴⁶. Caroline E. Brero informa-nos ainda que o tom elogioso de tais críticas é evidente, ressaltados foram o respeito de Lobato pela criança, ou o reconhecimento de Lobato pela “melhor crítica”, a de seu próprio público infantil, conforme analisa José Lins do Rego. José Lins do Rego também se redime por um erro de crítica, o de acreditar que Lobato teria “um estilo seco e, às vezes, áspero”: “Erro total de crítica. Os meninos que liam Lobato teriam sorrido do crítico apressado.”⁴⁷

Outros críticos também ressaltaram a qualidade da obra infantil de Lobato, entre eles Francisco Pati, Viriato Correia e até mesmo Lorotoff, pseudônimo de Eduardo Palmério, que, em artigo datado de 1947, menosprezara a obra infantil de Lobato por seu caráter instrutivo, agora, apresenta um ponto de vista diferenciado:

Como no artigo anterior, lembra que a obra de Monteiro Lobato pode ser lida tanto por adultos como por crianças, uma vez que seus talentos trazem muitas coisas boas, como a linguagem que não apresenta os "exageros de pureza", "sem cair na impropriedade". Também reafirma que as histórias de Monteiro Lobato têm ensinamentos úteis que até sacrificam a obra no que ela poderia apresentar de mais interessante, “mas é uma obra em que há muita coisa de agradável, de bom e de útil”. Como se observa, Lorotoff reforça, como já afirmara no artigo de 1947, a idéia de que a obra infantil de Monteiro Lobato é até certo ponto comprometida com o utilitarismo, com o moralismo. Outrossim, enquanto no artigo anterior utilizava essa característica para questionar a situação da literatura brasileira com a indagação: "os adultos leem Lobato porque não temos escritores para adultos, ou as crianças leem Lobato porque não há escritores para crianças no Brasil?", neste

⁴⁵ BRERO, 2003, p.26. Grifo meu.

⁴⁶ MOTA FILHO, Cândido. Monteiro Lobato. *Diário de São Paulo*, 1948, 06 jul. Apud BRERO, 2003, p.28

⁴⁷ REGO, José Lins do. Lobato, *O Globo*, 1948, 06 de jul. apud BRERO, 2003, p.28–29.

artigo, posiciona-se em defesa do escritor frente às críticas e polêmicas que sua obra está começando a suscitar.⁴⁸

Sucintamente é possível afirmar que a controvérsia acerca do caráter formativo da literatura predominou nas discussões críticas da década de 40, no entanto, o estilo descompromissado e leve do autor continua citado como qualidade inquestionável de sua obra, reservando ao autor “um lugar de mestre da literatura infantil, haja vista que soube como ninguém traduzir, adaptar e, sobretudo, criar”.⁴⁹

A controvérsia em torno da obra de Lobato também marcou a década de 50.⁵⁰ Artigos foram escritos para denunciar o caráter pernicioso das obras de Lobato na formação de crianças. Entre eles o de Virgínia Cortês Lacerda, de 1951, em que após breve elogio ao caráter adocicado e romântico da obra *Narizinho arrebitado* que, segundo ela, não trazia riscos às crianças pelo conteúdo, uma vez que desprovida de pessimismo e da “escrita nas entrelinhas”; faz fortes restrições a outras obras de Lobato, por criticarem a sociedade, a política e apresentar idéias “evolucionistas” ou muito “irreverentes” ao tratarem da Bíblia e da religião. Acrescenta que tais obras não são recomendadas por serem “deseducativas, nocivas e prejudiciais às crianças”.⁵¹

⁴⁸ LOROTOFF, O Lobato infantil, *Diário de São Paulo*, 1948, 16 jul. Pseudônimo de Eduardo Palmério.apud BRERO, 2003, p.31.

⁴⁹. BRERO, 2003, p.34.

⁵⁰ Caroline A. Brero situa o início dessa controvérsia na década de 30. Em 1932, o *Manifesto Pioneiro da Escola Nova* vem consagrar a escola pública obrigatória, gratuita e laica, essa ideia vai de encontro aos interesses da Liga Eleitoral Católica, uma vez que retira a educação concentrada até então na instituição familiar. Inicia-se uma verdadeira “guerra santa” contra os escolanovistas, com os quais Lobato comungava muitos ideais, tendo inclusive uma relação muito estreita com Anísio Teixeira. Em decorrência desses ideais em comum, alguns anos mais tarde – principalmente na década de 50 -, seus livros tornaram-se alvos de ataques da Igreja Católica, que promoveu campanhas para queimá-los. Tais campanhas atingiram escolas privadas do Rio de Janeiro, São Paulo e até Taubaté, e em seguida, a proibição dos livros ganhou espaço também nas escolas públicas e bibliotecas. Os ataques persistiram mesmo após a morte de Lobato e, por incrível que pareça, ainda hoje encontramos relatos de casos de escolas em que os livros de Lobato continuam proibidos, por veicularem “ideias impróprias às crianças”.

⁵¹ LACERDA, V. C., Monteiro Lobato e a literatura infantil, *Leitores e livros*, p.30 apud BRERO, 2003, p.36.

Nesse mesmo ano, o Padre Adalberto de Paula recorre a uma carta de Lobato a seu amigo Godofredo Rangel, como argumento para a não recomendação de suas obras infantis. Nessa carta, Lobato afirma ao amigo que os únicos valores morais de um homem são “o amor, o jogo e o álcool”. Diante disso, o padre questiona a autoridade de Lobato “como escritor preferido e educador seguro dos nossos pequenos cidadãos.”⁵² E mais uma vez, como na polêmica em torno do caso Anita Malfatti, vemos a imagem do escritor, do artista da palavra, do manipulador da linguagem perecer diante de preconceitos e questionamentos que talvez não digam respeito ao literário.

Muito apropriadamente, Caroline E. Brero levanta a hipótese de que:

Talvez essa guerra travada entre a igreja e as obras infantis lobatianas explique por que Cecília Meireles em seu livro *Problemas de Literatura Infantil* publicado em 1951, portanto no auge dessa polêmica, não menciona em nenhum momento a produção infantil de Monteiro Lobato. O livro de Cecília Meireles discorre sobre a estética da literatura infantil, sobre a influência que as primeiras leituras exercem nas crianças, e faz ainda um breve panorama da literatura infantil; assim, seria natural que tratasse, de certa maneira, de algum aspecto da literatura lobatiana, visto que nesse momento o escritor já era consagrado “pai da literatura infantil brasileira.”⁵³

Os ataques à obra de Lobato continuam intensos até o final da década de 50, em 1957 mais um nome se levanta contra o autor, o padre Sales Brasil – em *A Literatura infantil de Monteiro Lobato ou o comunismo para crianças* - tenta provar que as obras de Lobato pregavam a favor do comunismo e por isso seriam extremamente prejudiciais à formação cristã das crianças brasileiras.

Contudo, sua obra suscitou dois artigos que trazendo depoimentos de intelectuais e educadores, discordavam do ponto de vista de Sales Brasil. O artigo *Intelectuais paulistas repudiam a crítica aos livros de Lobato*, de 30 de agosto de 1957, conta com a participação de Edgard Cavalheiro, o escritor Tales de Andrade e a diretora de Bibliotecas Infantis da prefeitura de São Paulo, Lenira Fracaroli e o escritor Paulo Dantas que rebatem as acusações de comunismo na obra de Lobato e

⁵² ABBADE, J. A. P., Monteiro Lobato e a literatura infantil, *Diário de Notícias*, 1952, 04 set apud BRERO, 2003, p. 37.

⁵³ BRERO, 2003, p. 37.

destacam o rompimento com a superstição e a fantasia presentes no pensamento brasileiro e a libertação de preconceitos. Digna de nota é a observação de Lenira Fracaroli que afirmou que “se Lobato fosse seguir de perto as normas do clero, da Pedagogia e da convenção, jamais teria sido o grande e inconfundível escritor que foi”.⁵⁴

O segundo artigo, *Por favor, não privem as crianças dos belos livros de Lobato* traz o importante testemunho de Érico Veríssimo, que:

apela para os críticos não atacarem os escritores que desejam um “mundo de paz e justiça social”, como Lobato. Veríssimo afirma que ao invés de criticar os escritores “devíamos tratar de reformar, melhorar o mundo, a sociedade em que vivemos, para que nenhum escritor tivesse o direito de ser pessimista”, como o foi Lobato, na concepção de Veríssimo.⁵⁵

O padre Sales Brasil, publica uma carta destinada a Tristão de Athayde, pseudônimo de Alceu Amoroso Lima, na qual questiona muitas afirmações feitas pelos defensores de Lobato. E o que nos interessa mais de perto, nessa carta, é que ele concorda com a excelência da técnica empregada por Lobato em seus livros infantis, reconhecendo-o como um grande artista, haja vista que sua técnica consegue deixar o livro infantil muito mais apetitoso e com grande sutileza, a ponto de burlar a atenção até de intelectuais do porte de Athayde, que não reconhece os traços ideológicos contidos na obra. Tanto o padre reconhece o bom estilo de Lobato que afirma:

o estilo não vale mais do que as ideias, nem a arte literária mais do que a filosofia da vida, como nem a roupa nem os enfeites valem mais do que a pessoa. O que digo é que quando o Mal vem recoberto por um estilo bom tanto pior!⁵⁶

Essa afirmação vem de certa forma ao encontro das ideias que pretendemos aqui discutir: Lobato foi antes de tudo julgado mais por sua atuação política e social do que por sua competência literária ou seu estilo. Acreditamos que muitos desses questionamentos estejam de qualquer forma veiculados à complexidade do “gênero” literatura infantil que de certa forma prende o autor numa espécie de camisa de força. Daí ser importante questionar: onde se encontram

⁵⁴Intelectuais brasileiros repudiam a crítica aos livros de Lobato, 1957, 30 ago. apud BRERO, 2003, p.39.

⁵⁵ BRERO, 2003,p.39.

⁵⁶ BRASIL, Pe. Sales ., A literatura infantil de Monteiro Lobato ou comunismo para crianças, 1957 apud BRERO, 2003, p.40.

realmente as raízes dos preconceitos diante de sua obra: em sua produção estética ou em sua personalidade forte, polêmica e decidida?

No decorrer deste capítulo, procuramos mostrar que as críticas a Lobato teriam, basicamente, origem nos mais diversos setores de sua atuação como editor, ativista político, crítico de arte e homem de negócios. O tratamento dado à linguagem foi, por menor atenção que lhe tenha sido dispensada, considerado um ponto positivo. Sabemos que não devemos enxergar a obra literária independente de seu contexto social, em seu aspecto imanente exclusivamente, muito menos subjugada por um biografismo redutor, no entanto, acreditamos que a obra de Monteiro Lobato tenha pagado um preço muito alto por ser seu autor uma figura de tão grande destaque e polêmica em diversos setores da vida pública do país. Talvez somente as crianças tivessem conseguido enxergar sua obra por ela própria, sem os entraves que a vida do homem Lobato pudesse trazer a sua recepção.

A complexidade da situação é confirmada por artigo de Antônio Amora Soares, de 1958, que novamente ressalta a qualidade do trabalho lingüístico, estilístico, literário de Lobato. No entanto, sua crítica assume um caráter negativo ao questionar o valor ético das peraltices praticadas pelos personagens infantis. Ele lamenta que dentro do mundo tão imaginativo criado por Lobato não tenha um “sopro de bondade”, o que não o tornaria “menos autêntico, alegre ou enfeitado por nossa gurizada. Seria apenas mais belo e mais verdadeiro.”⁵⁷

As décadas de 60 e 70 são marcadas por um interesse cada vez maior pela vida e obra de Lobato. Surgem biografias, que continuam uma tendência que se iniciou ainda na década de 50, entre as quais se destacam a produzida por Edgar Cavalheiro (1955), considerada a melhor biografia do autor e a de Jorge Rizzini (1954) em que

o autor se apropria do estilo narrativo e cria um diálogo entre Lobato e algumas crianças; uma situação como se o próprio escritor relatasse sua vida e obras.

⁵⁷ AMORA, A. S., Em terras das diabruras, *Suplemento Literário*, 1958, 01 março, p. 04. Apud BRERO, 2003, p.41.

Mesclando frases do próprio Lobato com adaptações e algumas informações trazidas pelo autor.⁵⁸

Na década de 60, importância cada vez maior é dada a sua literatura infantil. Uma homenagem da Biblioteca de Salvador, em 1960,

ressalta que em toda a sua vida de escritor e patriota, de pioneiro e realizador, o que mais se destaca é o Lobato escritor infantil. É com este gênero que o escritor se revela gênio literário, atesta o livro.⁵⁹

Leonardo Arroyo realiza, nessa década, um dos trabalhos pioneiros sobre a fortuna crítica de Lobato e a natureza das manifestações artísticas para crianças. Em *O Tempo e o Modo* (1963) e *Literatura Infantil Brasileira* (1969), ele faz um inventário sobre a produção brasileira para o leitor mirim do período colonial até a metade do século XX. Grande destaque é dado à ficção de Monteiro Lobato, na qual a obra *O sítio do Picapau Amarelo* é considerada como a produção máxima de narrativas infantis de todos os tempos. O estudo de Arroyo mantém-se até hoje como importante fonte de crítica da obra de Lobato. Apoiando-se nesse material, desenvolveu-se a crítica literária infantil contemporânea, composta basicamente por Nelly Novaes Coelho, Bárbara Vasconcelos Carvalho, Marisa Lajolo e Regina Zilberman.

Nelly N. Coelho, na trilha de Arroyo, encontra em Lobato o expoente, o precursor, o pioneiro na produção de contos para jovens. Bárbara V. Carvalho, pesquisadora e estudiosa do campo das artes, tem seu texto marcado por poeticidade e uso da linguagem emotiva e intimista. Além disso, seu trabalho fortalece a historiografia e as bases da fortuna crítica de Lobato a partir de retomadas frequentes da biografia de Edgard Cavalheiro. Zilberman e Marisa Lajolo, partindo dos estudos de Arroyo, Nelly N. Coelho e Bárbara V. Carvalho, avançam à proporção em que detalham o itinerário da literatura infantil no Brasil, o que se percebe no livro *Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias* (1988). Essa dupla de estudiosas parte de Monteiro Lobato para compreender o *boom* da literatura no século XX e se firmam como autoras críticas

⁵⁸ BRERO, 2003, p. 41.

⁵⁹ BRERO, 2003, p.43.

contemporâneas. Elas expõem o processo do fenômeno artístico que, segundo Caroline E. Brero, culminou com o surgimento de obras sedutoras e arrojadas como as de Ruth Rocha e Fernanda Lopes de Almeida

Não podemos, no entanto, nos esquecer de que a fortuna crítica de Lobato, que é inerente à formação da crítica literária infanto-juvenil nacional, teve seu início no próprio Lobato, que informalmente, nas cartas enviadas a Godofredo Rangel, explicitava sua concepção de infância, de estética, de inspiração e arte. Contudo, é importante ressaltar que entre as décadas de 60 e 70, houve certo declínio da crítica propriamente dita e dos estudos da obra de Lobato, ênfase maior foi dada à história da Literatura Infantil e ao relato da trajetória de vida de Monteiro Lobato.

A década de 80 é rica em trabalhos publicados sobre a obra infantil de Monteiro Lobato, no entanto, contraditoriamente, pobre em novidades. De acordo com Caroline E. Brero, a crítica faz um “passeio pelos lugares-comuns”, repetindo dados anteriormente divulgados e, até mesmo, equívocos.

A década de 90 e os anos de 2000 e 2001 trazem como principal contribuição o fato de não repetir informações equivocadas. A prestigiada imagem do Lobato/editor foi a partir da década de 90, bastante discutida e valorizada, assim como ressaltada sua grande preocupação em divulgar e vender suas obras.

Duas obras produzidas nessa década merecem destaque, por transformarem o autor Monteiro Lobato em personagem por meio de certa repetição do estilo do autor na criação ensaísta e ficcional: a primeira delas é o “ensaio ficcional” ou a “ficção ensaísta”⁶⁰ *Ficções lobatianas ou Dona Aranha e as seis aranhinhas*⁶¹, de Horácio D. Vieira. Contemplando aspectos da escrita de Lobato, ele parte da análise de personagens, ficando bastante clara, pois, a transformação do escritor em personagem. A segunda, *Minhas memórias de Monteiro Lobato, contadas por Emília, Marquesa de Rabicó e pelo Visconde de Sabugosa*, de Sandra Sandroni foi publicada em 1997. Nesse trabalho a retomada biográfica não vai muito além das informações fornecidas por

⁶⁰ Essa nomenclatura foi sugerida pelo próprio autor.

⁶¹ VIEIRA, 1994.

Cavalheiro, e o livro *Memórias de Emília* é a inspiração para contar às crianças a história de Lobato, mais uma vez transformado em personagem. Tais trabalhos demonstram a força da mitificação da personalidade de Monteiro Lobato, que é capaz de transformá-lo em um personagem. Monteiro Lobato é visto pela crítica em geral como aquele que “criou” a Literatura Infantil brasileira.

A influência da leitura dos livros infantis de Monteiro Lobato na formação ideológica dos dirigentes da sociedade brasileira, foi investigada por José Roberto Whitaker Penteado na obra *Os filhos de Lobato* (1997). Nessa obra o pesquisador faz um interessante rastreamento da formação do pensamento e do ideário social e político do próprio Lobato: professores que marcaram o autor, leituras, levantamento cronológico das correntes de pensamento dominantes no Brasil nas fases de formação da personalidade (do pensamento) da sua pessoa (1882 – 1907) e o início da fase adulta (1907 – 1927).⁶²

Esse livro conta também com um extenso trabalho de entrevistas, solicitado aos dois institutos de pesquisa em 1986, no qual foram analisados dados como: o grau de instrução das pessoas que já leram Lobato, a porcentagem por sexo, classe e idade das pessoas que já ouviram falar de Lobato, assim como qual a fonte de tal informação (livros, TV ou outros). Perguntou-se também de qual personagem o entrevistado mais se lembrava: Emília foi a personagem mais citada (21,4%) seguida, de longe, por Narizinho (14,7%). É também oportuno observar que a porcentagem de entrevistados do sexo masculino que tinham Emília como personagem mais lembrada (21,8%) é maior que o número de entrevistados do sexo feminino (21%).⁶³ Isso mostra que a identificação da criança, seja do sexo feminino ou masculino, se dava com Emília.

A influência que Lobato exerceu na formação de leitores que viveram sua infância nas décadas de 20, 30 e 40 também foi investigada na tese de Doutorado *O leitor, esse conhecido: Monteiro Lobato e a formação do Leitor*⁶⁴, de Eliane Debus.

⁶² A data de 1927, segundo o autor, é arbitrária e foi determinada simplesmente pelo fato de que, naquele ano, Lobato viajou com a família para os Estados Unidos, iniciando, na concepção de José Roberto Whitaker, uma fase pessoal inteiramente nova.

⁶³ PENTEADO, 1997, tabela 5, p. 292.

⁶⁴ DEBUS, 2001.

A preocupação desses trabalhos com a recepção da obra de Lobato é evidente, assim como, mais uma vez, o recorte ético, ideológico e externo, a que vimos nos referindo desde o início deste trabalho – Whitaker se preocupou em analisar no corpus da literatura infantil de Lobato os contornos ideológicos da família e da mulher, da religião e misticismo, do Estado (governo, povo e indivíduo), do progresso e da mudança.

Da leitura dessas obras, percebemos que o enfoque lingüístico, a maneira com que o autor manipulou a linguagem e construiu sua principal personagem, esteve por muito tempo em segundo ou terceiro planos. Mesmo sendo objeto de constantes elogios por parte da maioria dos críticos, inclusive aqueles menos propensos a encontrar em sua obra pontos positivos, a linguagem e o estilo de Lobato, até a década de noventa, não se constituíram em pontos centrais da crítica.

Tal enfoque, contudo, parece estar mudando é o que atestam obras que analisam o lúdico na obra de Lobato, a metalinguagem e a linguagem utilizada pelo autor. Como exemplo, podemos citar a dissertação de mestrado, já mencionada neste capítulo, de Neide das Graças de Sousa, *Oscilações na escrita de Monteiro Lobato: escritura ou escrevência?* (1999). Nessa obra, assumindo uma postura crítica diferenciada, a autora observa que se por um lado Lobato inovou, recriou, revolucionou a literatura infantil de sua época, por outro ele repetiu, reafirmou o caráter didático da literatura concebida para as crianças. A autora atesta a presença de dois tipos diferentes de texto na obra de Monteiro Lobato, um texto, a que ela chamou de “escrevência”, cuja principal característica é o aspecto didático-pedagógico em detrimento de sua qualidade literária, possível causa de os livros de Lobato, segundo sua constatação, não serem lidos ou relidos com frequência pelas crianças atuais. O outro texto, “escritura”, que se abre para outras considerações, que não as didático-pedagógicas, é o texto em que “ a dimensão lúdica predomina, escapando-se ao ensinamento” e também aquele em que , “junto ao lúdico, aparece também uma reflexão sobre a própria escrita.”⁶⁵ como é o caso das *Memórias da Emília*.

⁶⁵ SOUSA, 1999, p.59.

Outro exemplo é a tese *Estilo e metalinguagem na literatura de Monteiro Lobato*⁶⁶, em que a autora aborda o modo especial como o escritor concebeu e utilizou a linguagem. Ela analisa fatos que são significativos e pertinentes à criação de uma metalinguagem, para ilustrar e comprovar uma concepção utilitarista da linguagem por ele adotada, ou seja, a linguagem utilizada para meios comunicativos e expressivos. Seus resultados revelaram a “arte linguística de Monteiro Lobato” e sua vontade de expressar-se usando mecanismos e valores expressivos que atuaram direta ou indiretamente no contexto literário contemporâneo à criação de sua obra.

Um terceiro exemplo é a dissertação de mestrado de Gustavo Máximo, *Duas personagens em uma Emília nas traduções de Monteiro Lobato*⁶⁷, em que o autor analisa a linguagem usada por Alice do livro *Alice no País das maravilhas* e Pollyana, do romance homônimo, ambos traduzidos por Monteiro Lobato. O autor observa que tais personagens apresentam-se fortemente marcadas pela forma de se expressar da boneca Emília.

Já não era sem tempo. A obra de Lobato rica em contradições, como foi sua própria vida, ainda é válida e continua a exigir uma atenção cuidadosa, que a desvencilhe de todos os preconceitos que a marcaram por tão longa data. Nelly Novaes Coelho, nesse sentido, afirma que a obra de Lobato exige “uma leitura crítica que lhe estabeleça as verdadeiras dimensões”⁶⁸, em um corpo-a-corpo com o texto que evidenciará realidades essenciais e que se realize como prazer puramente lúdico e, por que não dizer, estético.

Concordamos que a obra exige ainda uma leitura crítica em um “corpo-a-corpo com o texto”, contudo é bastante complicado estabelecermos o que seriam essas “verdadeiras dimensões”, afinal o que para uns é uma “dimensão verdadeira”, não o é para os outros. Enveredarmos por esse caminho seria perigoso, tendo em vista que as discussões poderiam se estender teleologicamente. Melhor seria buscarmos, nesse corpo-a-corpo, características da linguagem, dos personagens, do espaço, do narrador lobateano ou outros elementos de sua obra que contribuíram para o sucesso desse autor junto ao público infantil. A partir daí analisar as consequências desse sucesso no horizonte de recepção em que as obras surgiram, o conturbado e

⁶⁶ PEREIRA, 2004.

⁶⁷ MÁXIMO, Gustavo. 2004.

⁶⁸ COELHO apud PRADA, 1997, p. 24. A autora não apresenta referência bibliográfica.

ideologicamente complexo início do século XX, e na produção literária para a infância da atualidade.

CAPÍTULO II

O LUGAR DE EMÍLIA NA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA

2.1. CRÍTICA LITERÁRIA INFANTIL: MARCADA PELA PEDAGOGIA

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura: ou melhor, é arte: fenômeno da criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização.

Nelly Novaes Coelho⁶⁹.

A literatura infantil é um gênero que, de longa data, vem envolto em muita polêmica e preconceitos. Muitos a consideram um “subgênero”, “um gênero marcado ideologicamente”. Como todo preconceito, tais afirmações surgem da carência de um questionamento maior e mais sistematizado. São muitos os questionamentos que devem ser feitos diante de tais afirmações: existem gêneros que não sejam marcados ideologicamente? Há autores e produções culturais isentos de ideologia? Posicionamentos críticos como esses não diriam respeito ao posicionamento ideológico de quem os produz? O que é arte?

A verdade é que, durante muito tempo, a ausência de uma crítica literária voltada para a literatura infantil, especificamente, impediu que tais discussões progredissem na teorização de seu processo de conhecimento.

Literatura infantil e escola, desde os primeiros tempos, firmaram uma forte aliança, ambas adquiriram uma importância especial no empenho em prol da modernização que marcou a sociedade européia no século XVIII e a brasileira no século XIX. Assim o modo de conceber a literatura infantil sempre esteve irremediavelmente associado aos problemas da escola, principalmente à necessidade de material apropriado à formação da criança brasileira.⁷⁰, Isso

⁶⁹ COELHO, 2000, p.27.

⁷⁰ Havia uma grande quantidade de crítica ao material utilizado na formação da criança brasileira, que ou era de procedência portuguesa, muito distante, portanto, da realidade dos brasileirinhos ou de má qualidade, impedindo a compreensão e identificação da criança com a obra. Entre essas críticas

talvez justifique o fato de que grande parte dos primeiros escritores de literatura infantil no Brasil fossem professores, como Carlos Jansen, professor do Colégio D. Pedro II, que traduziu e adaptou histórias européias e orientais: *Contos seletos das mil e uma noites* e Alexina de Magalhães Pinto, folclorista e professora que, em 1917, anexou à sua obra *Provérbios, máximas e observações usuais*, o *Esboço provisório de uma biblioteca infantil*.

Tal aliança entre literatura infantil e escola é responsável não só por terem sido os pedagogos os primeiros a se preocuparem com o surgimento de obras direcionadas ao público infantil, como também com o julgamento de valor desses livros. Assim, a crítica de literatura infantil, em seus primórdios, como vimos anteriormente, valorizava, quase que exclusivamente, os aspectos pedagógicos da obra em detrimento da perspectiva artística:

Destes textos emerge aos poucos o esboço de uma teoria da literatura infantil. Todavia, esta valoriza os textos em função de suas qualidades educativas, isto é, patrióticas, cívicas e morais, virtudes que as obras publicadas na época endossavam.⁷¹

Como raras exceções, Zilberman e Lajolo citam Alceu Amoroso Lima na década de 20 e, antes dele, Monteiro Lobato em um curto ensaio jornalístico, ambos preocupados com a qualidade literária das obras fornecidas ao público infantil.

Monteiro Lobato, em observações assistemáticas e em sua maioria restritas às cartas enviadas a Godofredo Rangel, deu relevante contribuição para a reflexão e crítica da literatura infantil, pois contrariou a tendência geral “a confinar o livro à escola e atribuir-lhe um conteúdo pedagógico e informativo.”⁷² Ele criticou o tipo de texto fornecido às crianças e advogou, em seu lugar, uma literatura folhetinesca em que predominassem a aventura e personagens sentimentais. O autor rejeitava pensar em seus livros infantis como um setor à parte ou menor de sua obra, o que nos leva a pensar que Lobato talvez comungasse da perspectiva, atualmente bastante considerada, de

destacamos a de Monteiro Lobato que em carta a Godofredo Rangel reclamava não ver nada que pudesse ser utilizado na formação dos pequenos.

⁷¹ LAJOLO & ZILBERMAN, 1986, p.251. Os textos analisados são: *O Professor Carlos Jansen e as leituras das classes primárias*, de Sílvio Romero; *Contos seletos das Mil e uma noites*, de Machado de Assis; *A educação nacional*, de José Veríssimo; *O Esboço provisório de uma biblioteca infantil*, de Alexina Magalhães Pinto (1917) e *A literatura infantil*, de Afrânio Peixoto (1923) Todos esses textos e mais alguns estão anexados à obra a partir da página 184.

⁷² LAJOLO & ZILBERMAN, 1986, p.251.

ser desnecessária a caracterização de um livro como “infantil” e acreditasse, como Bartolomeu Campos Queirós, que “a arte, no caso a literatura, é para criar o desequilíbrio, buscar outro prumo, e não botar panos quentes em inquietações mornas.”⁷³

Ou ainda, conforme afirma Luiz Percival Lemes Brito, que

A arte é a expressão da condição humana e toma formas variadas em função da motivação e percepção de seu criador. Neste sentido, não há nada de errado em uma arte infantil. Mas se for arte, não será admirada apenas pela criança. O que há de bom dentro do que é literatura é exatamente aquilo que é capaz de cativar, ou incomodar, a nós, adultos.⁷⁴

Ou seja, que o livro dirigido à criança deveria ser, antes de qualquer coisa, uma “obra de arte” que provocasse o questionamento da condição humana, que trabalhasse as frustrações, os conflitos e a contradição do cotidiano. Segundo Zilberman,⁷⁵ uma obra, para garantir qualidade artística e adquirir validade cultural, necessita da adesão afetiva da criança, o que só acontecerá se houver uma identificação, ou seja, o livro deve se tornar um aliado da criança que nele enxergará seu universo: seus horizontes, temores, anseios, apuros e esperanças. E isso Monteiro Lobato conseguiu com o Sítio do Picapau Amarelo, conforme analisaremos mais adiante.

Alceu Amoroso Lima, um pouco depois no texto crítico *Poesia infantil*⁷⁶ examinou livros de poemas e constatou o atraso de sua estética, se comparada à literatura contemporânea. Condenou o intuito pedagógico e a linguagem pueril, destacando como exceção Monteiro Lobato. Suas reflexões sobre Monteiro Lobato apontam também

⁷³ QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. *Menino temporão*. In PAULINO, Graça (Org.). *O jogo do livro infantil: textos selecionados para a formação de professores*. Belo Horizonte: Dimensão, 1997, p.42.

⁷⁴ BRITO, Luiz Percival Lemes. *A criança não é tola*. In PAULINO, Graça (Org.). *O jogo do livro infantil: textos selecionados para a formação de professores*. Belo Horizonte: Dimensão, 1997, p.115.

⁷⁵ ZILBERMAN, Regina. *O lugar do leitor na produção e recepção da literatura infantil*. In: KHÈDE, Sônia Salomão (org.) *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986, p.21.

⁷⁶ LIMA, Alceu Amoroso. *Poesia Infantil*. In LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, *Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: história, autores, textos*. São Paulo: Global, 1986.364p 1986, p. 257.

a coerência do escritor paulista entre as teses que advogava e sua prática literária destinada à infância, quando aquela atividade ainda estava no seu começo. O mesmo reconhecimento aparece na crítica de Jorge Amado, publicada em 1935 (v. "Livros infantis")⁷⁷.

No entanto, os críticos de então, segundo Lajolo & Zilberman, apontavam, indiretamente de preferência, o impasse, ainda hoje visível, entre o intuito pedagógico, necessário para agradar aos professores e assim conquistar o mercado, e o desenvolvimento de uma produção cultural voltada à criança que promova a expansão da criatividade e esteja adequada ao interesse dos leitores.

A partir de 1930, com a nova estruturação do ensino, caracterizada pela escolarização primária obrigatória, houve uma multiplicação das Escolas Normais o que resultou em um novo status para a literatura infantil. A literatura infantil, até então objeto de reflexões esporádicas, transformou-se em disciplina de um curso profissionalizante que, apesar de não ter status acadêmico, converteu a produção para crianças em matéria de estudo sistemático.

No entanto, conforme nos informam Lajolo & Zilberman, a ótica didática e formativa, que inibia a postura analítica e avaliadora das obras, continuou a predominar. A escola fortaleceu seu *status* de intermediária entre autor e comércio livreiro, tendo em vista que a literatura infantil converteu-se em matéria de um curso cujos alvos eram os professores que preparariam os leitores de que o autor necessita para fazer circular suas obras.

A literatura infantil manteve-se distante do âmbito literário e, por isso, não se tornou objeto de um pensamento crítico. A rala consistência da teoria da literatura infantil brasileira e a ausência de uma crítica assídua dos livros escritos justificam a escassez de análises e interpretações de obras destinadas aos mais jovens. A crítica literária isentou-se dessa tarefa que foi, salvo raras exceções, desempenhada por pedagogos. Isso resultou, como não poderia deixar de ser, numa crítica carente de definição teórica, incapaz de impulsionar um crescimento qualitativo no conjunto da obra direcionada ao público infantil⁷⁸. Consequentemente, ainda é muito freqüente no mercado a presença de um grande número de obras de baixíssima qualidade, que ainda

⁷⁷ LAJOLO & ZILBERMAN, 1986,p.260.

⁷⁸ Raras eram as propostas de pesquisas de novos caminhos, excetuando-se talvez o esforço de Hernani Donato em recuperar o folclore para a literatura infantil, o que ele propõe em conferência: *o folclore se torna literatura*. Apud. ZILBERMAN E LAJOLO, 1986, p. 263.

apresentam as mesmas características negativas que foram alvo das esporádicas manifestações críticas desde o início:

De Lobato a Fernando de Azevedo, após as denúncias de Amoroso Lima e Lourenço Filho, a nota é uma só: os livros são autênticos catecismos, aborrecidos e desestimuladores da leitura continuada. A falta de qualidade artística e o excesso de intenções moralizantes vêm juntos e, aliados, contribuem para o descrédito da literatura nacional para a infância e para a atrofia do gosto de ler.⁷⁹

Somente a partir das décadas de 70 e 80, decorrentes de uma necessidade histórica de revisão da imposição e desenvolvimento do próprio ato de ler, várias discussões se levantaram numa tentativa de redimensionar os problemas relacionados à literatura infantil. Segundo Zilberman & Lajolo, “o fracasso da reforma de 71 e o pânico causado pelos problemas de leitura e redação apresentados pelos estudantes motivaram um interesse renovado e crescente pela literatura infantil.”⁸⁰

Ao longo da década de 60, a necessidade de incremento à tecnologia resultou no aumento de instituições de ensino superior e no estímulo à implantação de programas de pós-graduação que introduzissem e solidificassem uma atividade de pesquisa científica até então escassa ou de proveniência aleatória. Nesse ínterim, a formação de professores para a educação infantil foi englobada pelas licenciaturas das instituições de ensino superior e o estudo da literatura infantil ascendeu paulatinamente à consideração universitária. Apesar de essa mudança, segundo as autoras, ser relativa, pois a licenciatura passa a exercer a função antes atribuída ao Curso Normal, novos espaços de reflexão foram abertos o que levaria à constituição, paulatinamente, de uma teoria da literatura brasileira.

Teoria essa, no início, fortemente marcada pelo estruturalismo, tendo em vista que essa corrente tinha uma significativa participação no pensamento de certos círculos acadêmicos e possuía com a literatura infantil um objeto de estudo em comum: o conto de fadas, objeto de estudo preferido pela semiótica de cunho estruturalista. A metodologia estruturalista, segundo análise de Lajolo & Zilberman, foi importantíssima para a literatura infantil, pois elevou a teoria da literatura para

⁷⁹ LAJOLO & ZILBERMAN, 1986, 255.

⁸⁰ LAJOLO & ZILBERMAN, 1986, p.257.

crianças ao estatuto universitário e impediu que ela fosse novamente “engolida” pela pedagogia, uma vez que os cursos superiores que se ocupavam dos livros infantis destinavam-se à formação de professores.

Gradativamente, novas vertentes do pensamento contemporâneo foram sendo incorporadas à teoria da literatura infantil, destacando-se, atualmente, as abordagens que se voltam à análise dos comprometimentos ideológicos dos livros para crianças e dos entrelaçamentos do texto com o leitor, a partir da contribuição da Estética da Recepção.

Infelizmente, porém, a literatura infantil ainda não se desvencilhou completamente de sua histórica dependência da pedagogia, apresentando-se mais como um veículo da ação docente do que objeto artístico. No entanto, apenas quando a crítica universitária conseguir neutralizar a ação de uma “crítica benévola”, que evita a análise dos textos tendo como critério suas virtudes literárias em detrimento de seus possíveis efeitos formativos, será possível não mais confundir o ensino da literatura infantil com a participação dela no ensino:

Da literatura infantil no ensino para o ensino da literatura infantil, ter-se-á dado um grande passo; e, segundo a lição dos mestres Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, alcançar-se-á o então aperfeiçoamento de nossa arte para a infância por afastá-la dos constrangimentos que sufocam sua emancipação.⁸¹

Até esse momento, o mais adequado, quando nos referirmos a um determinado grupo de obras, será falar não de uma Literatura Infantil, mas de Leitura Infantil.

2.2. A PROCURA DA POESIA NA LITERATURA INFANTIL

A literatura infantil, uma das mais recentes literaturas, surgiu durante o século 18, num contexto de profundas modificações nas estruturas da sociedade cujas repercussões são vistas até hoje nos mais variados âmbitos: artístico, social, cultural e econômico. Seu surgimento está diretamente vinculado à ascensão da família burguesa, ao novo status concedido à infância e à reorganização

⁸¹ LAJOLO & ZILBERMAN, 1986, p. 257.

da escola. Sua origem, portanto, deveu-se à sua associação com a pedagogia, tendo em vista que as obras eram criadas para servir de instrumento da pedagogia: cabia a ela, segundo Regina Zilberman, “converter cada criança no ente modelar e útil ao funcionamento da engrenagem social”.⁸²

Esse papel que coube à Literatura, como parceira da escola na formação dos futuros cidadãos, deveu-se a três importantes fatores:

1º) nessa mesma época houve uma expansão do público leitor em decorrência da melhoria dos mecanismos de reprodução mecânica, os quais tornaram os livros mais acessíveis a um número maior de pessoas;

2º) a ampliação da rede escolar que habilitou um maior número de pessoas para o consumo de objetos culturais escritos, ou seja, um maior número de pessoas tornou-se apto a dominar os códigos escritos;

3º) a formulação da “ideologia da leitura” ou “mito da leitura”, segundo o qual a posse dos mecanismos de leitura e redação é o requisito básico para a eficiente escalada social, contribuiu para a valorização da literatura infantil na formação do indivíduo.

A instalação da escola e da literatura infantil no cerne da vida social, fez com que a Literatura Infantil fosse considerada “um gênero primordialmente social”⁸³ com incríveis inclinações pedagógicas.

Essa estreita ligação, como vimos anteriormente, marcou a literatura com um caráter pedagógico, moralizante e autoritário, que garantiu a ela, desde a sua origem, “uma ausência do estatuto artístico”⁸⁴, ou seja, foi-lhe negado, desde sua gênese, o reconhecimento de valor estético. Tal “exílio do âmbito artístico”, segundo Zilberman⁸⁵, motivou a sua identificação apressada com a cultura de massas. É contudo importante observar que essa identificação se baseia numa análise impressionista, tendo em vista que, apesar de muito recorrentes, tentativas de definir o que é arte

⁸² ZILBERMAN, Regina. O lugar do leitor na produção e recepção da literatura infantil. In: KHÉDE, Sônia Salomão (org.) Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986, p.18.

⁸³ KHÉDE, 1986, p.20.

⁸⁴ CADERMATORI & ZILBERMAN, 1982, p.5.

⁸⁵ CADERMATORI & ZILBERMAN, 1982, p5.

e o que não é arte, que obras possuem “estatuto artístico” e quais não possuem redundam em discussões intermináveis e infrutíferas.

Por isso tal identificação precisa ser desfeita, para desvencilhar a literatura infantil dos preconceitos que ainda rondam o gênero. Jauss apresenta-nos um instrumental teórico que além de condenar a indústria cultural ajuda-nos a fazer tal distinção. O teórico alemão, fundado no conceito de identificação, acredita na superioridade da literatura sobre a cultura de massas, atribuindo sua qualidade superior ao tipo de processo que desencadeia: “se ambas induzem à identificação, as modalidades desta divergem, bem como seus efeitos, o da arte sendo mais criativo e produzindo conhecimento, o da cultura de massa sendo repetitivo e facilitando a manipulação do leitor.”⁸⁶

Jauss, ao proceder ao resgate da experiência estética, dá enorme relevância ao processo de identificação, por ele corresponder à efetiva realização da função comunicativa da obra, e rebate a visão negativista de Adorno, “cuja estética da negatividade rejeita a função comunicacional da arte, qualificada de sintoma de sua massificação, e valoriza apenas o experimentalismo.”⁸⁷

Jauss conclui que a cultura de massa, apesar de lidar igualmente com as respostas do público, não executa a função liberadora, ou seja, conduz a uma direção diferente, menos recomendável. Ele explica porque é lícito pensar a experiência estética como propiciadora da emancipação do sujeito:

Em primeiro lugar, liberta o ser humano dos constrangimentos e da rotina cotidiana; estabelece uma distância entre ele e a realidade convertida em espetáculo; pode preceder a experiência, implicando então a incorporação de novas normas, fundamentais para a atuação na e compreensão da vida prática; e, enfim é concomitantemente antecipação utópica, quando projeta vivências futuras, e reconhecimento retrospectivo, ao preservar o passado e permitir a redescoberta de acontecimentos enterrados.⁸⁸

No entanto, concordamos com aqueles que denunciam a proximidade da literatura infantil com a cultura de massa em um grande número de obras, consequência, principalmente, da prioridade do

⁸⁶ ZILBERMAN, 1989, p.58.

⁸⁷ ZILBERMAN, 1989 p.53.

⁸⁸ ZILBERMAN, 1989, p.54.

caráter pedagógico sobre as ambições literárias. Acreditamos, todavia, que Lobato não se enquadra nesse grupo. Apesar da preocupação pedagógica presente em muitos de seus livros, ele permitiu, principalmente através de Emília, a seus leitores uma experiência estética emancipadora do sujeito. Por isso, sua obra possui uma qualidade bastante superior à literatura de massa e àquelas que com ela se confundem.

Em *A literatura infantil na escola*, Regina Zilberman também discute que a literatura infantil “permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos: por um lado não é aceita como arte, por ter finalidade pragmática”⁸⁹ e por outro, a presença do objetivo didático, faz com que ela seja submetida a julgamentos de valor não estéticos e sim ético-ideológicos. Tais julgamentos, muitas vezes, condenam uma obra, não pela eficiência em estabelecer um diálogo⁹⁰ com seu destinatário – a criança -, mas pelo que ela possa veicular de inadequado ideologicamente de acordo com a visão do adulto. A obra de Monteiro Lobato, queimada em praças públicas e alvo de intensas críticas, é um grande exemplo disso.

A literatura infantil apresenta uma concepção adultocêntrica da realidade e é marcada pela unilateralidade, uma vez que a criança que dá nome ao gênero, raramente tem voz e é, na maior parte das vezes, objeto da manipulação. Nesse sentido, Regina Zilberman nos fala de uma espécie de “traição do leitor” na literatura infantil, pois [a literatura infantil] “lida com emoções e o prazer dos leitores para dirigi-los a uma realidade que por melhor e mais adequada que seja, eles em princípio não escolheram.”⁹¹

Em conformidade com a escola, a literatura nega o direito de expressão aos menores, reproduzindo o mundo considerado ideal segundo a ótica do adulto e servindo assim como “outro dos instrumentos que têm servido à multiplicação da norma em vigor.”⁹² São obras que, segundo Zilberman, justificam a condição marginal da criança, ou que buscam compensar sua inferioridade social através da elevação do herói mirim, ou em que os fatores estruturais de um

⁸⁹ ZILBERMAN, 1985, p.14.

⁹⁰ Não um diálogo qualquer, mas um diálogo emancipador, que liberta o ser humano dos constrangimentos e da rotina cotidiana.

⁹¹ ZILBERMAN, 1985, p.40.

⁹² ZILBERMAN, 1985, p. 20.

texto narrativo – narrador, visão de mundo, linguagem – se convertem em meios através dos quais o adulto intervém na realidade imaginária da criança, incutindo-lhe a ideologia:

seja através da atuação de um narrador que bloqueia ou censura a ação de suas personagens infantis, seja através da veiculação de conceitos e padrões comportamentais que estejam em consonância com os valores sociais prediletos; seja pela utilização de uma norma lingüística ainda não atingida por seu leitor, devido à falta de experiência mais complexa na manipulação da linguagem.⁹³

Outro aspecto importante, que também merece destaque, nessa relação entre literatura infantil e escola, é que, sob a tutela desta, aquela é, desde longa data, um setor milionário do mercado editorial: vender livro para crianças é muito mais rentável que editar livros para adultos.

No entanto, se por um lado esse mercado recompensa o esforço de escrever para jovens e crianças com uma gorda fatia do mercado editorial, por outro dita as regras para a circulação nas salas de aula. Assim, segundo Zilberman & Lajolo,

para adequar-se aos cursos vigentes e aos programas curriculares, a fantasia e a criatividade foram indiretamente disciplinadas, favorecendo o Estado, que assim controlava de alguma maneira a produção de livros destinados à infância⁹⁴.

Portanto o que se observa é que, muitas vezes, o impulso para se dedicar à produção de uma obra de literatura infantil é mais mercadológico que qualquer outra coisa. Muitos autores se propõem a produzir uma obra dedicada ao público infantil, através de “receitas” do que agradaria ao “mercado”, não buscando uma interação estética com o leitor, ao contrário, tentam atender às necessidades da escola e dos pais, criando assim, alheios aos conselhos do mestre Drummond, - *“Não faça versos sobre acontecimentos/ Não há criação ou morte diante da poesia.”*⁹⁵ -, uma literatura de encomenda, e por isso mutilada.

O gênero literatura infantil tem a meu ver existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra literária deixa de constituir alimento para o espírito da criança ou do jovem e se dirige ao espírito adulto? Qual bom livro para crianças que não seja lido com interesse pelo homem feito? Qual o livro de viagens ou aventuras, destinado a adultos, que não possa ser dado a crianças, desde que vazado em linguagem simples e isento de matéria de

⁹³ ZILBERMAN, 1985, p.40.

⁹⁴ ZILBERMAN & LAJOLO, 1986, p.63.

⁹⁵ ANDRADE, Carlos Drummond. *Procura da poesia*. In: *A Rosa do Povo*. 1945.

escândalo? Observados alguns cuidados de linguagem e decência, a distinção preconceituosa se desfaz. Será a criança um ser à parte? Ou será a literatura infantil algo de mutilado, de reduzido, de desvitalizado – porque coisa primária, fabricada na persuasão de que a imitação da infância é a própria infância? Vêm-me à lembrança as miniaturas de árvores com que se diverte o sadismo botânico dos japoneses; são anões vegetais. Há uma tristeza cômica no espetáculo desses cavalheiros amáveis e dessas senhoras não menos gentis, que, em visita a amigos, detêm a conversar com as crianças de colo, estas inocentes e sérias, dizendo-lhes toda sorte de frases em linguagem de gente grande, apenas deformadas no final das palavras e edulcoradas na pronúncia... Essas pessoas fazem oralmente, e sem o saber, literatura infantil.⁹⁶

Ninfa de Freitas Parreiras, em *A psicanálise do brinquedo na literatura para crianças*, também discute a mutilação da literatura infantil, dizendo que

a literatura para crianças não precisa trazer um texto simplificado, nem diminutivos ou linguagem que trate a criança como um ser incompleto. Uma literatura para crianças comprometida com a estética deve trazer textos e ilustrações isentos de moralismos, de estereótipos, de preconceitos e ricos em imagens que suscitem deleite, debate e até mal estar.⁹⁷

Negando a missão pedagógica da literatura para crianças, a autora trabalha com uma concepção de literatura que tem a criança como um ser ativo, que diante de uma obra pensa, reflete e é arrebatado por uma série de lembranças, de questionamentos e de dúvidas. Enfim, ela considera a obra um “outro” que dialoga com a subjetividade do leitor, que age como um interlocutor imaginário. Segundo ela, “o que caracteriza a literatura infantil é a função simbólica, a capacidade de produzir subjetivação. É um outro que dialoga com a subjetividade da criança; causa estranheza e traz possibilidades de criação”.⁹⁸

Também discutindo o gênero, Bartolomeu Campos Queirós, premiado autor de Literatura Infantil, fala-nos, em seu artigo *Menino temporão*⁹⁹, de sua falta de intenção inicial de escrever

⁹⁶ ANDRADE, Carlos Drummond de. *Literatura Infantil*. In: Confissões de Minas. Literatura e obra completa. Rio de Janeiro: Aguilar Editora, 1964. In: GÓES, Lucia Pimentel. *Introdução à literatura infantil*. São Paulo:1984, p. 3 e 4.

⁹⁷ PARREIRAS, 2006, p.32.

⁹⁸ PARREIRAS, 2006, p. 30.

⁹⁹ QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. *Menino temporão*. In: PAULINO, Graça (Org.). *O jogo do livro infantil: textos selecionados para a formação de professores*. Belo Horizonte: Dimensão, 1997, p. 41 - 43,

para crianças, afirma que escreve por prazer de escrever e que, se seus textos são eleitos pela criança, ele se sente realizado “pelo que há de honesto na criança.”¹⁰⁰ Demonstra seu espanto diante das “receitas prontas” de como escrever para os pequenos fornecidas por alguns autores, observando que eles, como sabem como deve ser o livro, desconhecem o processo literário, processo que, segundo ele, é realizado por pessoas que não sabem e que por isso “são capazes de construir um texto contido, permitindo ao leitor completá-lo com suas vivências, sonhos, desejos.”¹⁰¹

Essa importância dada à recepção da obra também pode ser observada no ensaio *Desejando o livro. A essência da Literatura infantil*, de Ana Maria Clark Peres. A estudiosa de Literatura infantil cita Barthes, segundo o qual “há em todo texto um suplemento de sentido, que é dado pelo leitor”, isto é, “em sua leitura, o leitor amplia o sentido da obra original, reinventando-a a partir de sua subjetividade.”¹⁰²

Dessa forma, Clark Peres critica que a literatura infantil, ainda hoje, é criada para uma criança considerada inocente, pura (assexuada?), ingênua, frágil, débil, ignorante, dependente, incapaz, irracional, inferior, imperfeita. “Criança que precisa ser moldada pelos mais velhos, preparada adequadamente para a vida”¹⁰³ exatamente igual àquela do entresséculos. Acrescenta que esse tipo de literatura é “fechada”, ou seja, ela esquece-se do leitor. A autora encontra na teoria psicanalítica uma concepção nova de criança: a criança desejante, que é uma criança que vivencia obstáculos, rupturas, barreiras, limites, perdas, falta...uma criança desejante e sempre singular. Uma criança inventiva, apta, portanto, a escolher seus rumos e seus próprios textos, sem maiores “ajudas” do adulto.

Apresenta-nos ainda a concepção barthesiana de literatura que, segundo a crítica, a introduz na dimensão do jogo, da representação. Apesar de não nos aprofundarmos em tais conceitos,

¹⁰⁰ QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. *Menino temporão*. In: PAULINO, Graça (Org.). *O jogo do livro infantil: textos selecionados para a formação de professores*. Belo Horizonte: Dimensão, 1997, p. 41.

¹⁰¹ QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. *Menino temporão*. In: PAULINO, Graça (Org.). *O jogo do livro infantil: textos selecionados para a formação de professores*. Belo Horizonte: Dimensão, 1997. p.43.

¹⁰² PERES, Ana Maria Clark. *Desejando o livro. A essência da literatura infantil*. In: PAULINO, Graça (Org.). *O jogo do livro infantil: textos selecionados para a formação de professores*. Belo Horizonte: Dimensão, 1997, p. 35.

¹⁰³ *Ibidem*, p.34.

entendemos que esse olhar sobre a literatura é importante para o nosso trabalho, pois ao encarar a língua “não pela mensagem de que ela é instrumento, mas pelo jogo de palavras de que ela é teatro”¹⁰⁴, trabalhamos com a ideia de literatura como jogo, encenação, teatro através do qual, nesse caso, a criança constrói sua subjetividade. A relação entre Narizinho e Emília é, no nosso entender, uma encenação do que acontece no interior da criança em seu processo de desenvolvimento e subjetivação.

Por fim a autora faz uma citação de Freud, também associando a noção de jogo à de literatura, nela afirma-se que toda produção ficcional nada mais é que “a continuação e o substituto de um jogo bastante específico: a brincadeira infantil de antigamente”¹⁰⁵

A autora ratifica sua crença em uma literatura “aberta” a um leitor ativo na construção do significado, e termina o texto com um questionamento bastante instigante: “Mas teria o texto literário apenas um significado a ser apreendido, o mais ‘certo’, o mais ‘verdadeiro’?”¹⁰⁶

Essa concepção de criança, presente nos críticos citados, vai de encontro à concepção recorrente na produção cultural, uma criança-objeto, totalmente passiva, como um “vir-a-ser” que, segundo Terezinha Taborda Moreira, “coloca o problema do lugar reservado à infância na sociedade”.¹⁰⁷
Lugar no qual se percebe um

agenciamento simbólico e sócio-político que conduz à alienação de suas necessidades, bloqueia a sua enunciação enquanto sujeito e a transforma em aprendiz de estereótipos de uma visão esquemática do real.”¹⁰⁸

¹⁰⁴ PERES, Ana Maria Clark. *Desejando o livro. A essência da literatura infantil*. In: PAULINO, Graça (Org.). *O jogo do livro infantil: textos selecionados para a formação de professores*. Belo Horizonte: Dimensão, 1997, p.36.

¹⁰⁵ PERES, Ana Maria Clark. *Desejando o livro. A essência da literatura infantil*. In: PAULINO, Graça (Org.). *O jogo do livro infantil: textos selecionados para a formação de professores*. Belo Horizonte: Dimensão, 1997, p.36.

¹⁰⁶ PERES, Ana Maria Clark. *Desejando o livro. A essência da literatura infantil*. In: PAULINO, Graça (Org.). *O jogo do livro infantil: textos selecionados para a formação de professores*. Belo Horizonte: Dimensão, 1997, p. 38.

¹⁰⁷ MOREIRA, Terezinha Taborda. *Literatura e criança*. In: PAULINO, Graça (Org.). *O jogo do livro infantil: textos selecionados para a formação de professores*. Belo Horizonte: Dimensão, 1997, p.87.

¹⁰⁸ MOREIRA, Terezinha Taborda. *Literatura e criança*. In: PAULINO, Graça (Org.). *O jogo do livro infantil: textos selecionados para a formação de professores*. Belo Horizonte: Dimensão, 1997, p.87.

Muitos autores dizem tentar agradar às crianças, mas não falam com elas sobre suas angústias e apreensões; falam a elas numa postura autoritária e moralizante, de cima para baixo. Idealizam uma criança com a qual pensam se comunicar, uma “criança imaginada”¹⁰⁹ que é um produto da intenção do autor, de uma visão adultocêntrica, bastante distante da criança com a qual busca uma identificação que resultará numa adesão afetiva à obra. Essa criança imaginada é, segundo Zilberman, irrelevante na análise do texto. Por outro lado, existem autores, e incluímos Lobato entre esses, que conseguem fazer emergir no texto

*uma criança imaginária com a qual a criança real – ou o adulto em qualquer faixa etária – pode se identificar. Este é, portanto, o leitor suposto no texto, que exibe a concepção que a obra formula a respeito da infância e sua situação existencial e social.*¹¹⁰

Resultante de uma atividade criativa do autor, a criança imaginária é, segundo a mesma autora, uma contribuição original para o sucesso literário da obra e para a compreensão da circunstância de infância. E a boneca Emília é fundamental para captarmos essa criança imaginária na obra de Monteiro Lobato.

Mais importante que discutir se a obra é arte ou não, se é pedagógica ou não, é analisar quais obras de literatura infantil permitem à criança a construir o texto, e a partir dele a sua subjetividade. Obras que deem à criança voz e vez.

2.3. UMA INFÂNCIA MACAMBÚZIA

[...]nunca fui verdadeiramente menino e nunca fui verdadeiramente moço. A coisa não teria importância, se fosse uma desgraça acontecida a mim somente: mas foi uma desgraça

¹⁰⁹ ZILBERMAN, Regina. *O lugar do leitor na produção e recepção da literatura infantil*. In: KHÈDE, Sônia Salomão (org.) *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. Porto Alegre: Mercado Aberto, p.21.

¹¹⁰ ZILBERMAN, Regina. *O lugar do leitor na produção e recepção da literatura infantil*. In: KHÈDE, Sônia Salomão (org.) *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986, p. 21.

que aconteceu a toda uma geração. Toda a gente do Rio, que tem hoje a minha idade, deve estar sentindo, ao ler estas linhas, a mesma tristeza. Fomos todos criados para gente macambúzia, e não para gente alegre.

Olavo Bilac¹¹¹

Em 1919, Monteiro Lobato em carta a Godofredo Rangel reclamava da pobreza da literatura oferecida às crianças. Os livros eram, em sua maioria, traduções de obras européias que não se adequavam à realidade brasileira e cuja linguagem caracterizava-se como um empecilho para o desenvolvimento do leitor, tendo em vista que a compreensão pelos pequenos era árdua e muitas vezes impossível:

Tive idéia do livrinho que vai para a experiência do público infantil escolar, que em matéria fabulística anda a nenhuma. Há fábulas de João Kopke, mas em verso – e diz o Correia que os versos de Kopke são versos de Kopke, isto é insulsos e de não fácil compreensão por cérebros ainda tenros.¹¹²

Além disso, o forte cunho didático e moralista das obras acrescentava um ar de artificialidade que impedia que as crianças se identificassem com os personagens e assim passassem a “morar dentro do livro”, conforme desejava Lobato, entregando-se à leitura com prazer.

As personagens, criadas com o intuito de representarem modelos a serem seguidos ou rechaçados, também primavam pela artificialidade. Representavam em suas falas e atitudes o comportamento ideal que deveria ser absorvido ou repudiado pela criança/leitora. Todas, sem exceção, personagens planas, que segundo classificação de Forster¹¹³, são bidimensionais, ou seja, são dotadas de altura e largura, mas não de profundidade: apresentam um só defeito, uma só qualidade. São tipos superficiais, chegando muitas vezes a caricaturas, marcadas por traços fortes e invariáveis. Os personagens infantis apresentavam-se com uma grande carga de responsabilidades tanto familiares como cívicas, vivenciando dramas como a miséria e a orfandade; agindo, pensando e falando como “adultos em miniatura”; “macambúzios” e limitados pelo temor do castigo sempre iminente.

¹¹¹ BILAC, Olavo. “*Infância Macambúzia*”. In: *Vossa Insolência: Crônicas*. Organização de Antonio Dimas. São Paulo, Cia. das Letras, 1996, pp.329-335.

¹¹² LOBATO, 1956, p.193.

¹¹³ FORSTER, E.M. *Aspects of the Novel*, Nova York: Harcourt, Brace and Co. 1954. pp.67-78

Como amostra desse tipo de personagem, abundante na produção para crianças do entresséculos, poderíamos analisar um grande número de obras pioneiras - adaptações ou traduções, que revelavam em seu conjunto os pilares do sistema educativo brasileiro da época, a saber: o nacionalismo, o intelectualismo, o tradicionalismo da cultura, o moralismo e a religiosidade. Esses valores, segundo Nelly Novaes Coelho¹¹⁴, eram encontrados na obra dos precursores da literatura infantil brasileira e, infelizmente no nosso entender, persistem latentes na criação literária posterior e até mesmo na atual.

Optamos, no entanto, por analisar três obras que tiveram grande destaque na época, *As meninas exemplares*, da Condessa de Ségur, *Através do Brasil*, de Olavo Bilac e Manoel Bonfim e *Saudade*, de Tales de Andrade. *Através do Brasil*, *Saudade* e *Narizinho Arrebitado* foram os três grandes livros da literatura escolar da época¹¹⁵, daí a escolha. Essa análise é uma tentativa de esboçar o sistema literário no qual a obra de Lobato se inseriu na época de seu surgimento. Assim, buscamos conhecer o horizonte de expectativas que foi retomado e, posteriormente, contrariado pela produção infantil de Monteiro Lobato.

A “viagem pedagógica” *Através do Brasil (1910)*, de Olavo Bilac e Manoel Bonfim, foi um dos grandes sucessos da literatura escolar brasileira, nos primeiros anos do século XX. A obra trazia como novidade a sua unidade narrativa, era uma novela que se desenvolvia através das experiências de dois irmãos, Carlos e Alfredo, e um amigo, Juvêncio, que são obrigados a viajar por todo o Brasil em decorrência inicialmente da doença do pai, que culminou em sua morte, e depois, da busca pelos únicos parentes vivos.

Da leitura da *advertência e explicação*, logo no início da obra, fica evidente que as preocupações dos autores eram puramente pedagógicas, não há, em nenhum momento, a manifestação do desejo de produzir uma obra literária. Os autores dão indicações de como o livro poderá ser utilizado para trabalhar gramática, instrução moral, história etc. A obra funcionaria como pretexto

¹¹⁴ COELHO, 1991, p.207.

¹¹⁵ Leonardo Arroyo em *Literatura infantil brasileira – ensaios preliminares para a sua história e suas fontes*, 1968, alude a *Através do Brasil*, *Saudade* e *Narizinho Arrebitado* como os principais livros da literatura escolar.

ao ensino de conteúdos do currículo escolar. No entanto, os autores sabem da necessidade de falar ao sentimento da criança para captar-lhe a atenção.

Não se pode influir eficazmente sobre o espírito da criança e captar-lhe a atenção, sem lhe falar ao sentimento. Foi por isso que demos ao nosso livro um caráter episódico, um tom dramático – para despertar o interesse do aluno e conquistar-lhe coração.¹¹⁶

Por outro lado, não consideram a fantasia importante em obras desse tipo, mais do que isso, julgam-na prejudicial.

Justamente porque procuramos apenas um pretexto para apresentar a realidade, preferimos ilustrar este livro somente com fotografia; se há nestas páginas alguma fantasia, ela serve unicamente para harmonizar numa visão geral os aspectos reais da vida brasileira.¹¹⁷

Os personagens protagonistas são apresentados logo no primeiro capítulo, Carlos com 15 anos e Alfredo com 10 anos de idade, como rapazes corajosos, determinados, extremamente unidos, educados e amorosos. A alegria e o dinamismo, que são hoje típicos dessa idade, não estão presentes. A única forma de prazer e diversão que lhes é permitida é a contemplação maravilhada dos elementos da paisagem brasileira que vão surgindo diante de seus olhos.

A preocupação com o pai e com o sustento do irmão é o traço marcante na personalidade do irmão mais velho:

Carlos e a velha começaram a conversar. O menino, sempre pensando no pai, aproveitou para o ensejo, que se lhe oferecia, de obter algumas informações.¹¹⁸

O pobre Carlos, cansado, enfraquecido, tonto de sono, ficou atônito e trêmulo, no meio da rua, no silêncio e na treva, sem uma idéia. Que fazer? Que havia de ser deles – e, principalmente, do irmãozinho, tão criança, sem ter o que comer nem onde dormir?¹¹⁹

¹¹⁶ BILAC, Olavo & BONFIM, Manoel . *Através do Brasil: prática da língua portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p.47.

¹¹⁷ BILAC & BONFIM, 2000, p.47.

¹¹⁸ BILAC & BONFIM, 2000, p. 65.

¹¹⁹ BILAC & BONFIM, 2000, p. 68.

O irmão mais novo, Alfredo, demonstra a curiosidade típica das crianças como traço marcante de sua personalidade, e é, ao mesmo tempo, apresentado como frágil – afinal ele é o alvo do cuidado e da preocupação de Carlos – , ingênuo e extremamente pueril.

Alfredo, quando acabou de comer, correu para o riacho, e foi mergulhando as mãos na água, para lavá-las. Mas exclamou logo, ingenuamente:
– Oh! Sujei a água!...Como havemos de beber?
– Ora, patrãozinho! Não vê que a água está correndo sempre?¹²⁰

Durante os diálogos em que Carlos passa ao “pequeno” Alfredo conhecimentos sobre o Brasil, com o objetivo de distraí-lo e fazê-lo esquecer-se de todos os sofrimentos por que passavam, a passividade dessa personagem fica evidente. Diante dos acontecimentos narrados, Alfredo se mantém numa postura a-crítica, manifestando, quando muito, curiosidade por um ou outro aspecto. As perguntas que dirigia ao irmão demonstram uma ignorância que chega a ser inverossímel numa criança de dez anos, mesmo em 1910.

– E tinham [os primitivos habitantes do Brasil] casas, como as que temos? – perguntou o pequeno. (...)
– E andavam vestidos como nós?¹²¹

A passividade com que assimilava o conhecimento que lhe era passado remete-nos ao conceito de criança como “tabula rasa”, que aprende através da repetição de modelos. Esse modelo, considerado tradicional, empirista ou associacionista sustenta-se em uma visão de desenvolvimento como processo cumulativo e alimentava as relações entre educador e educando pautadas nas disposições de dominação e submissão.

Autoritarismo também facilmente observável na postura do narrador de terceira pessoa, que num tom “professoral”, conduz o pensamento do leitor através do uso abundante de modalizadores que qualificam e julgam personagens e fatos.

(...) O comandante e os tripulantes da lancha, compreendendo tudo, olharam comovidos aquela cena horrível ...¹²²

¹²⁰ BILAC & BONFIM, 2000 p.82.

¹²¹ BILAC & BONFIM, 2000 p. 78.

¹²² BILAC & BONFIM, 2000, p.108 – grifos meus.

É tempo de saber o que foi feito desse bravo sertanejo, que tão amigo se mostrou dos dois pequenos viajantes, durante a sua triste peregrinação pelos sertões do norte.¹²³

Discorria como um professor.¹²⁴

Através do Brasil encaixa-se na linha que predominou no cenário literário do século XIX: o “realismo humanitário”. Esse humanismo generoso, conforme nos informa Nelly Novaes Coelho, visava funcionar como “uma espécie de compensação ou contrapeso”¹²⁵ para o desequilíbrio e injustiças sociais decorrentes do progresso acelerado da civilização industrial e financeira. A literatura, assim, criou uma novelística visando fomentar a generosidade, a piedade, o afeto e o paternalismo em relação aos fracos e desvalidos. Incentivando, ao mesmo tempo, a humildade, a obediência, a submissão à autoridade, a dedicação ao trabalho, o espírito de sacrifício e o ideal de vida modesta e virtuosa. Ou seja, forças espirituais ou éticas com as quais a ideologia burguesa tentou equilibrar, e de certa forma conseguiu, as forças materiais em desequilíbrio.

O primeiro grande modelo dessa linha humanitária, segundo Nelly N. Coelho, foi a condessa de Ségur (1799/1874), cuja obra teve um êxito enorme na época de seu aparecimento, tornando-se popularíssima no mundo inteiro. No Brasil, sua obra foi traduzida ou adaptada e teve enorme circulação entre os pequenos leitores brasileiros do período entresséculos. “Consta que desde 1896, seus livros, no original, já eram conhecidos e dados a ler às meninas nos colégios.”¹²⁶

Segundo a crítica, em sua unanimidade, “seu sucesso se deveu, basicamente, à sua profunda compreensão do espírito infantil e ao estilo, perfeitamente adequado a ele, que ela manipulou com habilidade e talento.”¹²⁷ Representava a concepção de infância da segunda metade do século XIX, concepção decorrente da mentalidade patriarcal, generosa, mas autoritária e classista. De acordo com essa concepção, tudo funcionaria harmonicamente, desde que cada indivíduo permanecesse em seu devido lugar, atuando com honestidade, entusiasmo e devoção aos que lhe são superiores. Uma obra que, acima de tudo, privilegiava a manutenção do *status quo*, abrindo

¹²³ BILAC & BONFIM, 2000, p. 357 – grifos meus.

¹²⁴ BILAC & BONFIM, 2000 p. 359.

¹²⁵ COELHO, Nelly Novaes. *Panorama Histórico da Literatura Infantil, Juvenil*. São Paulo: ed. Ática. 1991.p.185.

¹²⁶ COELHO, 1991, p. 187.

¹²⁷ COELHO, 1991, p. 187.

caminho para a exploração dos fracos pelos mais fortes e para o imobilismo e a passividade individual.

As Meninas Exemplares, obra original publicada em 1856 e adaptada por Herberto Sales em 1969, traz o peculiar do estilo e da problemática da Condessa. A narrativa gira ao redor das experiências vividas pelas protagonistas, Camila e Madalena, duas irmãs de família abastada, que são descritas como crianças modelares, plenas de características positivas:

A senhora Fleurville tinha duas filhas. Chamavam-se Camila e Madalena. Eram duas meninas muito simpáticas e muito unidas, o que nem sempre acontece entre irmãos. (...) Camila e Madalena, porém não eram assim. O que as caracterizava era exatamente um perfeito espírito de compreensão, graças ao qual podiam ser consideradas meninas exemplares, apesar de pouca idade. Camila tinha 8 anos, e Madalena 7. Jamais se ouviu qualquer discussão entre as duas, porque uma estava sempre disposta a ceder à vontade da outra. Pareciam, até, em vez de meninas, duas mocinhas ajuizadas. E isto era tanto mais admirável quanto não tinham, como se sabia, os mesmos gostos e os mesmos temperamentos.¹²⁸

Extremamente bondosas e paternalistas, as duas irmãs acolheram com entusiasmo a pobre Margarida, que juntamente com sua mãe sofrera um acidente de carruagem nas proximidades de sua casa. Nessa ocasião heroicamente, as duas crianças, principalmente Madalena, superaram seu medo e susto para confortar Margarida. Digna de admiração é também a postura generosa e abnegada das duas crianças, que sequer de longe lembra o egocentrismo infantil, ao dividir com Margarida seus brinquedos e, principalmente, sua boneca preferida.

O narrador, onisciente de 3ª pessoa, não se restringe ao relato dos fatos, mas, arbitrariamente, direciona o pensamento do leitor apresentando o julgamento das ações, com o intuito de ratificar a bondade e abnegação das personagens. Esse direcionamento é importante, ao nosso entender, para evitar que o leitor perceba que nem sempre essas características estão presentes nas personagens, sendo substituídas, às vezes, pela arrogância e presunção. Exemplo disso é o episódio em que se descobriu que a filha do jardineiro fora a responsável pelo desaparecimento da boneca de Margarida. Mãe, senhora Fleurville, e filhas foram até a casa da “ré” e acuraram a pobre menina com uma superioridade constrangedora. Mesmo a promessa da senhora Fleurville, de dar à ladra uma outra boneca, foi suficiente para desfazer a forte impressão de que somente

¹²⁸ SÉGUR, 1969, p. 11 e 12.

determinadas pessoas são dignas das indulgências das protagonistas: os fracos, mas não aqueles que ousam atentar contra a propriedade.

Já a novela *Saudade* (1919), de Tales Castanho de Andrade, uma narração em primeira pessoa, apresenta como narrador-protagonista Mário, um menino de idade aproximada de sete a dez anos. O tom da obra é menos professoral do que o encontrado nas outras duas obras analisadas, talvez porque a narrativa em primeira pessoa buscasse com maior intensidade a visão da criança. O menino participa dos conflitos familiares com bastante recorrência: a mudança frustrada para a cidade, os problemas financeiros e as esperanças de um futuro melhor. No entanto, esses conflitos são apresentados com muita leveza, o que destoia do tom dramático de obras como *Viagem pelo Brasil* e *Contos Pátrios*, este último de Olavo Bilac e Coelho Neto.

O comportamento infantil também já apresenta algumas modificações, as crianças não são apresentadas como “adultos em miniatura”, que assumem responsabilidades financeiras em relação à família, tal qual acontece em *Viagem pelo Brasil*, ou o protecionismo aos mais fracos, como acontece em *As meninas exemplares* e muitas outras obras em circulação na época. As crianças, quando trabalham, é na condição de aprendizes, sujeitos em formação, cujos esforços visam à construção do futuro. Exemplo disso é o personagem Raul que tem sua própria roça e tudo o que arrecada com a venda dos produtos é economizado para a compra futura de seu próprio sítio. A partir do encontro com esse personagem, Mário, gradativamente, aumenta seu interesse pela criação de animais, no que é extremamente incentivado pelos pais, que lhe oferecem revistas e livros como instrumento de aperfeiçoamento nessa prática.

As crianças, não mais tão “exemplares”, são capazes de pequenos deslizes, como algumas desobediências e pequenas diabruras, contudo o arrependimento e o respeito aos mais velhos são valores bastante enfatizados.

A linguagem, apesar de um pouco menos empolada, ainda não se aproxima da linguagem lúdica e polissêmica que tanto agrada às crianças e que foi explorada de forma diferenciada por Monteiro Lobato. Os diálogos apresentam ainda uma linguagem bastante afastada da usada no cotidiano, configurando ainda um modelo a ser imitado pela criança.

A fantasia infantil, traço marcante na obra de Monteiro Lobato, aparece timidamente nessa obra de Tales de Andrade, nos momentos em que está presente, encontra-se com limites bem definidos entre o sonho e a realidade. Limites que foram gradativamente rompidos por Lobato a partir de *A Menina do Narizinho Arrebitado*.

- Você está vendo aquele corvo, no alto, lá muito no alto?
- _ Onde?
- _ Olhe lá, pertinho daquela nuvem.
- _ Agora vejo.
- _ Pois eu queria ser aquele corvo.
- _ Para poder voar?
- _ É. Queria ir até ao sítio, agora mesmo, ver a festa que os camaradas estão fazendo.
- _ Por causa de ter ficado pronta a casa?
- _ Justamente. Eu sei que vão soltar rojões, vão beber cerveja e gasosas, vão dançar...
- _ Por que titio não quis que você fosse também ?
- _ Não sei, Juvenal.
- _ Então, se você fosse um corvo...?
- _ Voava...
- _ Pois olhe, Mário, mesmo sem ser um corvo a gente pode voar.
- _ De aeroplano?
- _ Não ...Eu digo a gente voar, voar como se fosse um corvo, ou andorinha, ou tico-tico...
- _ De que jeito?
- _ Sonhando.
- _ Assim já tenho voado muitas vezes. Ainda a semana passada tive um sonho desses. Voava de uma esquina a outra, para meus companheiros verem. Batiam palmas. Olhavam-me assombrados. Mas num dos vôos, não sei o que me aconteceu. Sei que fui parar embaixo da cama.¹²⁹

Outra diferença digna de nota, nesse trecho, é a representação do conflito infantil em relação à autoridade do adulto e o desejo de liberdade, simbolizado pelo sonho de voar como um corvo. Simbolizações dessa espécie não foram observadas nas outras obras em análise.

Entretanto, muitos pilares educativos, amplamente explorados nas obras anteriores, permanecem presentes nesse livro, revelando a natureza da educação recebida pelos brasileiros da época. Educação essa que, parafraseando Nelly N. Coelho¹³⁰, objetivava a consolidação de valores do

¹²⁹ ANDRADE, 1969, p.58.

¹³⁰ COELHO, 1991, P. 207.

“sistema herdado” que consistia numa mescla de feudalismo, aristocratismo, escravagismo, liberalismo e positivismo. Um sistema extremamente elitista, autoritário e marginalizador.

O primeiro desses pilares, segundo Nelly Coelho, é o “intelectualismo”, que consistia na valorização do estudo e do livro como instrumentos essenciais da ascensão econômica e realização social. O intelectualismo, em *Saudades*, dá origem a cenas bastante bizarras como aquela em que é descrita a rotina noturna da família de Mário, que mesmo cansados do duro trabalho na roça, entregam-se à leitura e ao estudo, uma típica cena do ideal de família burguês que contrasta com a dura realidade do homem do campo brasileiro.

[Na roça] Ninguém ouve o rodar dos veículos, a gritaria de um vizinho ou o apitar dos guardas. No meu entender, faz-se coisa mais alegre e mais proveitosa. Raimundo, comodamente estirado na rede, lê os jornais e revistas. Às vezes, lê romances e outros livros. Às vezes, escreve. Eu cuido de crochês e escuto a leitura por meu marido e meus filhos, aos quais ajudo no preparo das lições. Mário e Rosinha estudam ou nos escutam. A Teresa, depois de escolher o feijão para o dia seguinte, senta-se na tripeça, perto da porta e agrada ao “Corrupio” ou faz meias, e também escuta o que se fala e entra na conversa.¹³¹

“O moralismo e a religiosidade” constituem o segundo pilar e manifestam-se através da valorização do trabalho, da retidão de caráter, da obediência aos mais velhos e aos pais, da solidariedade e fraternidade. Esse moralismo se evidencia em muitos momentos. Um desses, que chama a atenção pela inverossimilhança, é a ocasião em que Raimundo negocia e compra as terras onde posteriormente constrói seu sítio. O início da transação deu-se pela intervenção excessivamente solidária do Senhor Pontes, patrão de Raimundo, que não só o incentivou a buscar a vida nova, enviando-lhe uma “narração de um pequeno e feliz proprietário”, como também o ajudou a contactar o Dr. Gilberto Lopes, um amigo seu, que possuía umas terras e podia vendê-las “em condições esplêndidas”. Dr. Gilberto, após uma visita frustrada de Raimundo a sua casa, foi à casa de Raimundo para realizar a transação e ainda fechou o negócio em condições inacreditavelmente espetaculares:

– É como já lhe disse. Vi as terras, gostei do bairro, não acho o preço exagerado e estaria mesmo disposto a fechar negócio, mas se para tanto bastasse o meu dinheiro.

¹³¹ ANDRADE, 1969, p. 80.

- Olhe seu Raimundo, nesse caso as terras são suas.
 - Como assim?
 - O senhor efetua a compra pagando-me a metade ou a terça parte na ocasião, e o resto após um prazo bem largo, cinco anos por exemplo. Não lhe fica bem?
 - Aceito. Aceito e agradeço a felicidade que me oferece.
 - Não tem que agradecer. Saiba que essas terras me couberam por herança e que não pretendo cuidar da lavoura. Achei acertado auxiliar alguém que pretenda viver dela. Com isso me favoreço, dispondo de uma coisa morta para mim, favoreço-o também e creio beneficiar a nossa Pátria. Não é nada, mas será sempre uma grande área de terra cultivada, produzindo, enriquecendo o país.
 - Vejo quanto o doutor é bom e patriota.
 - Obrigado, seu Raimundo. Então? Ficamos certo?
 - Amanhã ao meio dia, passaremos a escritura.
 - Despedimo-nos e saímos.
- Papai estava alegre como nunca. Na rua ele me disse:
- Veja, Mário. A bondade é a maior riqueza que se pode alcançar no mundo. *Ser bom é ser feliz.*¹³²

Esse diálogo evidencia não só os preceitos cristãos que eram amplamente explorados até então, como também o terceiro pilar, o “nacionalismo”. A exaltação do amor à pátria percorre a obra de uma forma mais sutil da que encontramos em *Através do Brasil* e se apresenta através dos diálogos entre os personagens, da valorização de costumes e alimentos de nossa cultura e, principalmente, do amor pela terra. A valorização da vida rural é a tônica da obra, e a idealização da vida no campo aparece explicitamente em diálogos bastante freqüentes e muitas vezes longos em que vida no campo e vida na cidade são contrastadas.

Esse caminho, o rural, foi intensamente trilhado pela literatura didática dali por diante, pois *Saudade* foi um sucesso imediato, teve uma enorme repercussão e grande influência exerceu sobre os novos autores. Inclusive sobre Monteiro Lobato que o elogiou como um acontecimento ímpar: “Livro para a infância das escolas que cai em nossos meios pedagógicos com o fulgor e o estrondo de um raio.”¹³³

O ruralismo foi o grande motivo que alimentava a imaginação dos autores para crianças e muitos são os fatores que justificam essa preocupação com a natureza. O primeiro deles é a valorização da Paz e da Justiça Social em que a vida no campo aparece como lugar ideal; seguido da descrença ou desesperança nos valores da civilização urbana e progressista os quais foram

¹³² ANDRADE, 1969, p. 33.

¹³³ COELHO, 1991, p. 222

profundamente abalados pela guerra de 1914 e finalmente a preocupação com problemas sociais e econômicos ocasionados pelo, cada vez maior, êxodo rural.

Monteiro Lobato soube dosar os "ingredientes rurais e fundi-los com elementos herdados de uma longa tradição novelística mundial, que ele conhecia a fundo..."¹³⁴ engendrando, em 1921, *A menina do Narizinho Arrebitado, Segundo Livro de Leitura para Uso das Escolas Primárias*. Dessa forma ele traz à luz, ao mesmo tempo, a série *O sítio do Picapau Amarelo* e a Literatura Infantil Brasileira.

Da análise dessas três obras, podemos concluir que os personagens que marcaram a literatura infantil do entresséculos eram excessivamente passivos e conformados. Representavam duas diferentes concepções de infância: a criança como "adulto em miniatura" ou a criança como ser extremamente inocente e frágil, que dependia da proteção do mais forte, o adulto. Os personagens, passivos e conformados, viviam situações extremamente realistas, como o cotidiano, a orfandade e a pobreza, aproximando-se da criança real sem, contudo, com ela dialogar.

É sabido que a infância é socialmente construída, que cada época e cada sociedade constrói diferentes tipos de infância de acordo com suas necessidades. As crianças são atores sociais que ressignificam suas vivências, suas sociedades e culturas. Sabemos agora que não são seres passivos nem incapazes, e que a elas não faltam racionalidade, nem linguagem, apenas que esses atributos são nelas diferentes.

Nesse sentido é importante destacar que as crianças naquela época também tinham um comportamento artificial, conforme atesta Kidder que, ao analisar a educação do menino brasileiro, afirma que há uma "*uma grande dose de superficialidade*", pois o jovem

é transformado num "pequenino velho" antes de ter doze anos de idade, com seu chapéu duro de seda preta, colarinho em pé e bengala; e na cidade, anda como se todos estivessem olhando para ele, e como se o houvessem enfiado num colete. (...) É mandado na mais tenra idade para um colégio onde cedo adquire o conhecimento da língua francesa, e os rudimentos comuns da educação em

¹³⁴ COELHO, 1991, p .222.

português. Embora os pais residam na cidade, fica interno no colégio e somente em certas ocasiões é visitado.¹³⁵

Os meninos aparentavam desde cedo serem homens:

A partir dos doze anos, o menino já não podia mais vestir roupa de criança - blusa à marinheiro, branca ou vermelha, e calças azuis, por exemplo. Passava a usar trajes de homem, comprados no Bon Diable ou na Ville de Paris. Quanto à menina, basta dizer que o maior elogio que recebia era o de ser “uma verdadeira mocinha”. Suas saias, que até os dez anos andavam pelo meio das canelas, passavam progressivamente a se encompridar. Mantendo mais contato íntimo com as amas e governantas do que com os pais, as crianças dirigiam-se a estes como “Vossa Mercê”, “Senhor Pai” e “Senhora Mãe”, pedindo-lhes a bênção com a cabeça reclinada e as mãos entrelaçadas. Eram adultos em miniatura.¹³⁶

As crianças representavam um papel para elas estipulado de acordo com o imaginário dos grupos sociais intermediários entre a aristocracia rural e a alta burguesia que começava a firmar-se nos crescentes cenários urbanos. Esse imaginário concebia a infância de acordo com os padrões europeus que se firmaram “na esteira das mudanças de costumes e de organização social trazidas pelas revoluções burguesa e industrial”¹³⁷ Nessa construção de infância, com fortes contornos de inocência e felicidade, as características mais marcantes da criança eram a fragilidade, a inocência e a dependência. No entanto, essa não era a única concepção de criança presente no Brasil, porque, segundo Fernando de Azevedo,

[O Brasil] Não era uma sociedade, a massa plástica em que o governo tinha de trabalhar, mas um “agregado” de sociedades múltiplas, umas, do litoral e do planalto, sob as influências mais diretas da civilização ocidental, e outras, vivendo durante quase três séculos, por assim dizer de sua própria substância, perdidas nos sertões e amuradas num isolamento quase completo.¹³⁸

¹³⁵ KIDDER, D. P. e FLETCHER, J. C. O Brasil e os brasileiros: esboço histórico e descritivo. Tradução de Elias Dolianiti; revisão e notas de Edgard Sussekind de Mendonça. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1941.apud BIGNOTTO, 1999b .p.21

¹³⁶ Enciclopédia Nosso Século. Vol. I - 1900/1910. São Paulo, Abril, 1985, p. 122. Apud: BIGNOTTO, 1999b, p. 22.

¹³⁷ BIGNOTTO, 1999B. p.17.

¹³⁸ AZEVEDO, Fernando de. A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4ª edição. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1963 apud BIGNOTTO, 1999b, p. 20

Cada um desses Brasis tinha uma concepção diferente de infância, às vezes essas visões eram até contrastantes. As crianças pobres da periferia urbana e as crianças que viviam na zona rural eram, prematuramente, obrigadas a trabalhar para ajudar a família, arcando com responsabilidades que seriam características dos adultos. Elas também se tornavam “adultos em miniatura”, porém com um enfoque diferenciado.

Essas concepções de infância transparecem na construção dos personagens da literatura infantil que circulava no Brasil no início do século, nas quais podemos perceber toda uma prática cultural e escolar que concorria para a criação de uma “infância macambúzia”.

3.4. UM EMÍLIO ÀS AVESSAS?

Os personagens da literatura infantil do final do século XIX e início do século XX representavam, portanto, o “sentimento de infância” que vigorava na elite brasileira. O sentimento de infância, segundo Philippe Ariès, em *História social da criança e da família* (1981), é um sentimento bastante moderno. A infância como época específica da vida não existia até a Idade Moderna, tendo surgido paulatinamente no decorrer do século XVII e se solidificado no século XVIII. Antes disso, a infância não possuía um *status* diferenciado. Por meio da observação dos trajes das crianças em produções plásticas, o autor constatou que assim que saíam dos cueiros as crianças eram vestidas como outros homens e mulheres de sua condição, assemelhando-se a adultos em miniatura.

Mal adquiriam alguma independência física, as crianças eram misturadas aos adultos tanto no trabalho quanto no lazer. As etapas intermediárias entre a mais tenra infância e a juventude eram suprimidas e a transmissão de valores e de conhecimentos não era assegurada pela família:

A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-lo.¹³⁹

Segundo o historiador, um sentimento superficial de infância, ao qual ele nomeou “paparicação”, já existia em relação à criança em seus primeiros anos de vida. Considerada uma coisinha engraçadinha, os adultos se divertiam com ela como com um “animalzinho, um macaquinho impudico”. No entanto, a infância não chegava ainda a sair do anonimato: caso morresse, o que era muito comum na época, ela poderia ser motivo de sofrimento e desolação em alguns adultos, mas a regra geral era o descaso, pois outra criança logo a substituiria.

Se sobrevivesse aos primeiros perigos, era comum viver em outra casa que não a de seus pais, o que ratifica a ausência de sentimento entre pais e filhos. Contudo, com o passar do tempo e a diminuição da taxa de mortalidade de crianças, a família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre cônjuges e entre pais e filhos, e essa afeição se exprimiu, principalmente, através da importância que se passou a atribuir à educação.

Esse novo sentimento em relação à infância foi muito importante para que a família se tornasse cúmplice no sucesso do movimento de moralização dos homens que teve início a partir do fim do século XVII. Promovido pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado, esse movimento originou-se da constatação de que tanto a “paparicação”, quanto o convívio indiscriminado entre os adultos sujeitavam a criança a todo tipo de corrupção, que a bem da formação moral deveria ser evitada. Assim,

¹³⁹ ARIÈS, 1981, p. 10.

a criança foi separada do adulto e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização.¹⁴⁰

A base filosófica para o isolamento da criança pode ser encontrada no livro *Émile*, de Jean-Jacques Rousseau, que sugere que o educando seja afastado da sociedade o maior tempo possível. Segundo o filósofo, seria possível educar o homem ideal isolando a criança do convívio com os adultos para preservar-lhe a bondade e inocência naturais. Para apresentar seus preceitos, Rousseau criou um personagem, uma criança fictícia e tornou-se seu preceptor. Todo o laboratório de educação desse futuro homem ideal encontra-se nesse “romance da natureza humana” - *Émile*, obra considerada a bíblia da educação no século XIX. Escrito após longos anos de reflexão e mesmo sendo condenado e queimado pelo Tribunal de Justiça de Paris (11 de junho de 1762), foi um dos livros de maior repercussão em sua época e posteriormente.

Na obra, há a ênfase à educação do corpo e dos sentidos, em detrimento da educação da inteligência, que só deveria ser iniciada após os 12 anos. A maior parte de seus princípios são plenamente aceitos: a exigência de atividades práticas, a observação direta dos objetos de estudo, a adequação do ensino às faculdades das crianças, a formação moral pelo exemplo e não pela punição, etc. No entanto, seu método natural tem como ponto mais discutível a proibição dos livros à criança na primeira educação – até os 12 anos. As fábulas, segundo o filósofo, também são perniciosas à formação moral das crianças. No livro IV de *Émile*, ele diz:

Ensinamos as fábulas de La Fontaine a todas as crianças, e não há uma só que as compreenda. E se as entendessem, seria pior ainda, porque a moral está ali tão misturada e desproporcionada à sua idade que levaria mais facilmente ao vício do que à virtude. Direis que aí está um paradoxo. Seja, mas vejamos se não são verdades.

Digo que uma criança não compreende as fábulas que lhe ensinamos, porque qualquer esforço que façamos para torná-las simples, o ensinamento que queremos tirar delas, leva a idéias que ela não pode apanhar, e que a própria forma da poesia, tornando-as também mais difíceis de conceber, de sorte que compramos o divertimento à custa da clareza. (...) Pergunto ainda se é a crianças de seis anos

¹⁴⁰ ARIÈS, 1981, p.11

que será necessário ensinar que os homens elogiam e mentem para proveito próprio. (...) Acompanhai crianças que tenham estudado as fábulas e vereis que, quando as forem aplicar, farão em geral o contrário daquilo que foi a intenção do autor, e que, em lugar de se guardarem do defeito que precisa ser evitado, inclinam-se a apreciar mais o vício com o qual se tira partido dos outros.¹⁴¹

No livro V, Rousseau mostra-se o porta-voz do sistema patriarcal, ao criar o modelo de mulher que formaria junto a Emílio o *casal feliz*. Sophie, cuja passividade e subserviência foram assimiladas pelo Romantismo e perpetuadas pelos costumes e pela pedagogia até hoje, foi oferecida às meninas como *modelo a ser imitado*. Talvez isso explique a atitude que as meninas assumiam e ainda assumem nas estórias, imagem que, apesar de ser bastante polêmica sob a ótica atual, é ainda muito difícil de substituir. Em *Émile*, lê-se:

Toda educação das mulheres deve ser relativa aos homens. Agradá-los, ser-lhes úteis, se fizerem amar e honrar por eles, educar os jovens, cuidar dos grandes, aconselhá-los, consolá-los, tornar-lhes a vida agradável e doce: eis os deveres das mulheres em todos os tempos, e o que devemos ensinar-lhes desde a infância.¹⁴²

Entretanto Rousseau, tal qual Lobato, visava a uma “educação para a liberdade”, e é curioso perceber que em muitos aspectos a obra de Monteiro Lobato rompe com suas visões de educação, do aprendiz e da mulher.

Na obra lobateana, principalmente as consideradas de instrução ou mistas¹⁴³, encontramos um educando ativo, participante de seu processo de aprendizado e cuja interação social, principalmente com adultos, é fundamental na construção do conhecimento. Narizinho, Pedrinho e Emília interagem o tempo todo com adultos dos mais divergentes caracteres e formações: desde adultos extremamente cultos a iletrados e “ignorantes”, desde homens extremamente valorosos a grandes patifes da humanidade, desde loucos varridos a baluartes da razão e da ciência ...Dessa

¹⁴¹ ROUSSEAU, Jean Jacques. *Émile* apud COELHO, 1991, p. 26-127.

¹⁴² ROUSSEAU, Jean Jacques. *Émile* apud COELHO, 1991, p.127.

¹⁴³ PACHECO, J.C. chama de obras de instrução *Emília no país da gramática, A Geografia da Dona Benta, História do Mundo para Crianças, Viagem ao Céu, A Matemática do Visconde etc.* Apud.TÁVOLA, Artur da. *Monteiro Lobato: O imaginário*. Disponível em http://www.arturdatavola.com/Senado/Escritor/Livros/monteiro_lobato.htm. Acesso em 09 set.2007.

longa lista citamos D. Benta, a grande mestra, Tia Nastácia, Tio Barnabé, Isaac Newton, D. Quixote, Hércules, Popeye, Capitão Gancho e muitos outros.

O universo fictício de Monteiro Lobato prima pela estimulação da imaginação e fantasia, contrariando o preceito de que a excitação precoce da imaginação deveria ser evitada. Narizinho e Pedrinho estavam na “primeira educação”, ela com sete e ele com idade aproximada, e viviam sob o estatuto da fantasia, realizando, desde a primeira obra da série, viagens educativas e de recreação através de suas imaginações.

Os livros, considerados maléficos ao desenvolvimento das crianças nos estágios em que ela ainda fosse incapaz de abstrair, de acordo com Rousseau, deveriam ser afastados e o educando deveria ser orientado no sentido de adquirir conhecimento do mundo através do contato com as próprias coisas. No sítio, o livro é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, haja vista que Visconde transformou-se em sábio pelo contato direto com os livros e que, nas mãos da sábia vovó, ele é a porta de entrada para um mundo de novidades e aventuras. É um objeto extremamente valorizado dentro da obra, ao constituir-se em objeto de desejo dos personagens:

Emília estava na sala de dona Benta, mexendo nos livros. Seu gosto era descobrir novidades – livros de figura. Mas como fosse muito pequenina, só alcançava os da prateleira de baixo. Para alcançar os da segunda, tinha de trepar numa cadeira. E os da terceira e quarta, esses ela via com os olhos e lambia com a testa. Por isso mesmo eram os que mais a interessavam. Sobretudo uns enormes.¹⁴⁴

Valorização que também pode ser observada quando contrastamos a grandeza da biblioteca, com quatro prateleiras repletas de livros diversificados, com a simplicidade e pouco valor do sítio cujas terras, nas raras vezes em que o sítio é descrito, são mostradas como “terras ordinárrimas, onde só havia saúva e sapé”, inviável economicamente e cuja construção se resume a uma “casinha branca”.

¹⁴⁴ LOBATO, Monteiro. *D. Quixote das crianças*. 23ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986, p.7.

E, finalmente, a mulher submissa e passiva de Rousseau transforma-se no centro do universo lobatiano, que institui no sítio

um verdadeiro matriarcado sob a tutela de Vovó Benta: as personagens femininas prevalecem e Pedrinho, neto de Dona Benta pela linhagem materna, é uma criança. Os personagens masculinos ou pertencem ao mundo da fantasia (o Visconde de Sabugosa, o Saci, o Marquês de Rabicó, o Peninha etc.) ou são bastante secundários, como o coronel Teodorico ou o Tio Barnabé.¹⁴⁵

A partir dessa observação, Dilma Castelo Branco Diniz conclui que Monteiro Lobato realizou, com o Sítio do Picapau Amarelo, a utopia oswaldiana do “Matriarcado de Pindorama e o Bárbaro tecnizado”¹⁴⁶, que questiona o patriarcado de nossa cultura ocidental. Equiparado ao ambiente natural de Pindorama, o sítio revela-se, segundo a autora, como um espaço de liberdade onde inexistente a repressão.

Não é por acaso que aí estão ausentes as figuras do pai e mãe. Ligado a essa liberdade está um “espírito” bastante original que domina as histórias e os personagens do sítio, sobretudo a Emília. Trata-se de um espírito de irreverência sadia, de não-aceitação de imposições gratuitas, de contestação inteligente. E tudo sem culpa, sem o pecado da desobediência.¹⁴⁷

Mais curioso que o desejo comum de Lobato e Rousseau de realizar uma “educação pela liberdade e a educação para liberdade”¹⁴⁸, apesar das divergências acima trabalhadas, é perceber que a grande estrela dessa grande “escola”, o Sítio do Picapau Amarelo, é Emília, que de bondade e inocência naturais nada possui. Tudo isso leva-nos a especular sobre a origem do nome dado a essa personagem, tendo em vista que Lobato jamais o revelou¹⁴⁹: não seria Emília um Emílio rousseauniano às avessas? Não seria o sítio um novo “laboratório” onde Lobato, assim como

¹⁴⁵ DINIZ, 1997, p. 206.

¹⁴⁶ DINIZ, 1997, p. 202-209.

¹⁴⁷ DINIZ, 1997. p. 206.

¹⁴⁸ SAHD, 2007.

¹⁴⁹ Existem especulações de que Lobato teria se inspirado na esposa de um grande amigo para nomear sua personagem mais famosa. José R. W. Penteado faz uma interessante especulação que merece atenção: “teria Lobato batizado a boneca, inconscientemente, com a versão feminina do nome dado por Rousseau à criança que cria e molda de forma idealizada: *Émile...*”? (PENTEADO, 1997, p. 214)

Rousseau, propõe-se a construir um homem realmente livre? Tendo em vista os contrastes ideológicos acima trabalhados e não havendo dúvida nenhuma de que Emília é a personificação da liberdade, acreditamos que sim.

Liberdade totalmente desconhecida na literatura infantil da então década de vinte, que apesar dos, cada vez mais recorrentes, debates sobre as necessárias reformas educacionais, prolongava o panorama de entresséculos.

2.3. A DIGNÍSSIMA MARQUESA DE RABICÓ NA MIRA DA CRÍTICA

Quando, ao escrever a história de Narizinho, lá naquele escritório da Boa Vista, me caiu do bico da pena uma boneca de pano muito feia e muda, bem longe estava eu de supor que iria ser o germe da encantadora Rainha Mab do meu outono.

Lobato, São Paulo, 28,3,1943¹⁵⁰

A pequena boneca de cerca de 40 centímetros e dona de uma impagável “torneirinha de asneiras”, com a qual fez rir e pensar toda uma geração, é um dos maiores centros da controvérsia na obra de Monteiro Lobato direcionada ao público infantil. De longe, a personagem é a mais querida de Monteiro Lobato e por Monteiro Lobato, que se divertia em imaginar e contar a seus amigos as novas diabruras de sua personagem predileta:

(...) E como é assim, tenho, num próximo livro, de levá-la ao topo do Aconcágua para que o pobre vulcão extinto lhe faça o desejo. E já sei que ela vai obrigá-lo ao supremo esforço de uma erupçãozinha “própria para menores”. Estou vendo a cena. Quando, no seu tremendo esforço de reumático, o velho vulcão extinto espremer as tripas e roncar, Emília, que estava em seu colo, foge correndo para a cidade próxima, onde havia deixado dona Benta e outros; e lá, da janela de um hotel Emília assiste à *sua* erupção do Aconcágua. (...)

São Paulo, 1,2,1943¹⁵¹

¹⁵⁰ LOBATO, 1956, p.350.

¹⁵¹ LOBATO, 1956, p. 342 – 343.

Segundo Maria José de Andrade Barino, em *Memórias de Menipéia: um corpo cheiroso de saia velha*, “Emília é a sede da mudança de Lobato. Ela expressa toda a necessidade de reação por que o autor lutou.”¹⁵² E a despeito de muitos que acreditam ser ela o alterego de Lobato, o próprio criador da boneca de pano reconhece que sua personagem tem voz própria, que vai muito além da sua voz.

[Emília] começou como feia boneca de pano, dessas que nas quitandas do interior custavam 200 réis. Mas rapidamente foi evoluindo e adquirindo tanta independência (...) que nem eu, seu pai, consigo domá-la (...) fez de mim um “aparelho”, como se diz em linguagem espírita (...) Emília é que me governa, em vez de por mim ser governada.¹⁵³

Fanny Abramovich¹⁵⁴ relata-nos que Emília fazia Lobato morrer de rir com as suas intervenções, com as suas saídas, com as piadas novas que ela lhe contava. Ela afirma que havia horas em que não se podia falar com Lobato, de tal maneira estava tomado por ataques de riso... Quando cessava, dizia que era por uma situação criada por Emília, irresistível... Ela sempre o surpreendia e deliciava...

A referida autora aponta a personagem como a responsável por alguns críticos considerarem Lobato o mais perigoso de nossos autores infantis:

porque Emília-Lobato, essa fusão de personagem-autor pensa de modo especial, tem idéias sempre novas e, sobretudo, tem a maior franqueza. E quando, ao encerrar suas memórias, Emília resolve deixar esclarecido o enigma sobre a existência ou não de seu coração, está mais uma vez, falando por Monteiro Lobato.¹⁵⁵

A boneca-falante, desde o seu surgimento, nasce revolucionando e provocando estranhamento:

Enquanto as bonecas da época saíam das fábricas, Emília nasce das mãos de uma empregada; as loiras bonecas eram vestidas de seda e renda e Emília de saia velha de ex-escrava; as bonecas eram lindas e tinham olhos azuis e a filha de Lobato “era feia que nem bruxa” e tinha os olhos pretos. Enquanto aquelas calçavam pelica; esta tinha os pés “abertos para fora”¹⁵⁶.

¹⁵² BARINO, 2003, p.41.

¹⁵³ LOBATO, 1956, pp.343-344.

¹⁵⁴ ABRAMOVICH, Fanny. *Lobatear: verbo primeiro na Literatura Infantil*. In: *O estranho mundo que se mostra às crianças*. São Paulo: Summus, 1983. p. 29 – 38.

¹⁵⁵ ABRAMOVICH, 1983, p.31.

¹⁵⁶ BARINO, 2004, p.41.

Uma figura paradoxal em relação ao modelo de infância valorizado na época – o modelo europeu – e que as bonecas representavam, assim como uma atitude paradoxal em relação ao que se percebia na sociedade brasileira da época que “macaqueava” costumes europeus encenando uma modernidade patética. Emília, ao contrário, aceitava e desfiava, diante de todos, seus atributos negativos, com uma brejeirice encantadora, levando-nos a pensar em Lobato como um precursor do “desrecalque nacionalista”,¹⁵⁷ conforme analisou Dilma Castelo Branco Diniz, a partir das palavras de Lobato em *Mundo da Lua e Miscelânea*:

O Brasil é um carro de boi. Mas um carro que vexado de o ser, traz ensebados os eixos para não rechinar. Falta-lhe a bela coragem de ser carro de cabeça erguida, e chiar à moda velha, indiferente do motejo de Paris – a grande obsessão brasileira. O mal não está em ser carro de boi. Está em o esconder.¹⁵⁸

De fato, Emília, ludicamente, traz à tona suas deficiências históricas, étnicas e sociais e encara-as de frente sem complexos de inferioridade, ao contrário, com orgulho.

_ Ótimo! – exclamou Emília. – Serve. Escreva: Nasci no ano de ...(três estrelinhas), na cidade de ...(três estrelinhas), filha de gente desarranjada...
_ Por que tanta estrelinha? Será que quer ocultar a idade?
_ Não. Isso é apenas para atrapalhar os futuros historiadores, gente muito mexeriqueira. Continue escrevendo: e nasci numa saia velha de tia Nastácia. E nasci vazia. Só depois de nascida é que ela me encheu de pétalas numa flor cor de ouro que dá nos campos e serve para estufar travesseiros.
_ Diga logo macela que todos entendem.
_ Bem. Nasci, fui enchida de macela que todos entendem e fiquei no mundo feito uma boba, de olhos parados, como qualquer boneca. E feia. Dizem que fui feia que nem bruxa. Meus olhos tia Nastácia os fez de linha preta. Meus pés eram abertos para fora, como pés de caixeirinho de venda. [...]¹⁵⁹

Nesse sentido, é interessante assinalarmos alguns aspectos relacionados à gênese da boneca-falante:

1º) ela é uma bruxa de pano, que constitui um importante elemento do folclore infanto-juvenil brasileiro;

¹⁵⁷ CANDIDO, 1985, p.121.

¹⁵⁸ LOBATO, Monteiro. *Mundo da Lua e Miscelânea*. Obras Completas. Vol X apud: DINIZ, 1997, p.28.

¹⁵⁹ LOBATO, 1955, p. 8, 9 e 10.

2º) foi confeccionada por Tia Nastácia, “símbolo da cordialidade brasileira” e “símbolo do desejo de incorporação pacífica do negro na sociedade branca.”¹⁶⁰ a partir de um retalho de saia velha;

3º) foi preenchida com a macela, uma erva da flora brasileira também conhecida por macela-do-campo.

Tudo isso leva-nos a pensar nessa personagem como um símbolo etnográfico do povo brasileiro.

Marisa Lajolo caracteriza-a como “uma criatura híbrida e mestiça”¹⁶¹, que ao mesmo tempo, transcende sua condição de ser inanimado (através da fala) e mantém o *status* de boneca. Por isso Emília goza de uma liberdade muito maior do que a dos seres humanos, o que lhe permite viver o que há de melhor dos dois mundos, assim como lhe permite fecundar um com o ponto de vista do outro, num “exercício dialético de dar vertigem em qualquer um que não seja leitor de Monteiro Lobato.”¹⁶²

Nelly Novaes Coelho admite que Emília é a personagem lobateana mais importante para se compreender o universo fictício de Monteiro Lobato, “pois é a única que vive em tensão dialética com os outros.”¹⁶³ Atesta ainda o protagonismo da boneca ao classificar os outros personagens como meros arquétipos cuja função dentro da narrativa é servir de contraponto a Emília.

A autora analisa ainda que Emília, em várias situações, revela-se como o protótipo-mirim do “super-homem” nietzschiano, devido à sua Vontade de Domínio e ao exacerbado individualismo visível em suas ações e falas. Tal atitude, segundo a crítica, pode ser analisada como positiva e negativa ao mesmo tempo, pois por um lado “leva a grandes realizações ao nível social” e, por outro, “com facilidade resvala para a exploração do homem pelo próprio homem.”¹⁶⁴ Ela prossegue sugerindo que tal dualismo devia ter raízes bem fundas em Lobato, pois há momentos em que ele valoriza tal individualismo - ao atribuir à sua personagem favorita o espírito de liderança, a ascendência mandona, mas brejeira, a obstinação e a incessante mobilidade da

¹⁶⁰ KHÉDE, 1986, p.88.

¹⁶¹ LAJOLO, 2001, p. 129.

¹⁶² LAJOLO, 2001, p. 129.

¹⁶³ COELHO, 1991, p. 121.

¹⁶⁴ COELHO, 1991 p.127.

boneca - e, em outros, o satiriza, quando evidencia “o consciente despotismo com que Emília age em certos momentos, num verdadeiro arremedo do que realmente acontece no mundo ‘civilizado’, onde alguns poucos poderosos desfrutam de riquezas produzidas por multidões de desvalidos.”¹⁶⁵

Analisando *Memórias de Emília* e *A chave do tamanho*, Nelly Novaes Coelho faz uma forte crítica ao caráter ambíguo da obra de Lobato, decorrente, segundo ela, da inaptidão do autor para a ironia e a sátira, fazendo com que aquilo que ele escreveu com a intenção de crítica, ao ser tomado ao pé da letra, tenha se transformado em “um elogio daquilo que ele queria combater.”¹⁶⁶ Evidencia-se, durante essa crítica, a concepção de Emília como a porta-voz de Monteiro Lobato:

Jogando de maneira divertida e incrivelmente inteligente, com a relatividade dos valores, Lobato cai, entretanto, em freqüentes distorções da verdade comum das coisas ou emite conceitos tão desumanos que espantam. Entre estes, está a enfática aceitação da violência para obter a paz. É o que Emília defende, quando justifica que milhões de homens morram (por serem incapazes de se adaptar do dia para a noite ao terem sido reduzidos ao tamanho de insetos), para que não haja mais guerras¹⁶⁷.

No que se refere ao último capítulo das *Memórias da Emília*, o único em que diretamente aparece a voz da boneca, a autora caracteriza-o como algo que soa bastante falso, pela ausência da irreverência que sempre caracterizou a personagem. O capítulo é considerado como um capítulo-defesa da personagem lobatiana preferida e, por conseguinte, do próprio Lobato. Nelly N. Coelho considera-o, ainda, uma espécie de apêndice que provoca o desequilíbrio que sobrevém ao livro e argumenta que em tudo quanto foi dito naquelas ‘Memórias’, não houve nenhuma acusação contra ela. Esse argumento pode ser facilmente refutado pela leitura da obra, pois Emília surpreende o Visconde escrevendo contra ela:

Emília é uma tirana sem coração. Não tem dó de nada. Quando Tia Nastácia vai matar um frango, todos correm de perto e tapam os ouvidos. Emília, não. Emília vai assistir. Dá opiniões, acha que o frango não ficou bem matado, manda que tia Nastácia o mate novamente – e outras coisas assim.¹⁶⁸

¹⁶⁵ COELHO, 1991 p.128.

¹⁶⁶ COELHO, 1991, p.129.

¹⁶⁷ COELHO, 1991 p.130.

¹⁶⁸ LOBATO, 1955b, p.113.

E as acusações continuam por mais alguns parágrafos até que Emília chega e o destitui do cargo de “memoreiro”. Nesse momento, ela aproveita para dizer o que pensa sobre todos os moradores do sítio. É também importante lembrar que a boneca Emília tem como característica marcante o contraste, a incoerência e esperar uma conduta regular de uma personagem classificada como redonda não é, ao nosso entender, adequado.

Eliane Santana Dias Debus faz uma outra leitura desse último capítulo: analisa-o como um reflexo gerado pelo discurso do outro (no caso o Visconde). Afirma que ele “pode ser inserido naquele tipo que Bakhtin denomina de ‘diálogo de consciências’, isto é, indivíduos que se tornam consciência em relação à consciência que o outro tem dele; bem como a autoconsciência da personagem em relação aos discursos e realidade que o cerca.”¹⁶⁹ Uma leitura, na nossa opinião, mais interessante, tendo em vista que traz à discussão o dialogismo que é ratificado por Maria José de Andrade Barino, em *Memórias da Menipéia: um corpo cheiroso de saia velha*. Nessa dissertação, a autora analisa o diálogo entre Emília e o Visconde: o diálogo entre a esperteza e a filosofia vazia; entre o Almirante Brown e D. Benta: diálogo do rigor e da obediência cega com o amor e a confiança; o diálogo entre a literatura importada e a nacional e muitos outros.

Fanny Abramovich, em *Literatura Infantil: gostosuras e bobices* (1991), afirma que Emília apresenta “uma saúde mental das mais invejáveis”. A autora encontra importantes semelhanças entre Emília e a personagem Pipi meia-longas, de Astrid Lindgren. Ela afirma que apesar de serem duas personagens tão diferentes – uma menina e outra boneca - e viverem em épocas e geografias tão distintas – uma é sueca, outra brasileira –, ambas mostram constantemente o que é o humor, que se expressa na alegria de viver e no modo de conduzirem suas vidas. Atrevidas, inquietas, críticas, totalmente donas de seus narizes e de uma independência absoluta, elas são “verdadeiros furacões de vitalidade e bom humor”¹⁷⁰

A referida autora, no capítulo *A volúpia de ler ou ler: um jeito de compreender o mundo*¹⁷¹, conta-nos a sua relação com a leitura desde o primeiro contato. Ela analisa seu gosto, revelando-nos que os livros de “aventura” ou “ação” não a fascinavam, e sim as “aventuras pra dentro, pra

¹⁶⁹ DEBUS, 2007, p.11.

¹⁷⁰ ABRAMOVICH, 1991, p.61.

¹⁷¹ ABRAMOVICH, 1991, p.10-14.

descoberta de emoções, dos sentimentos internos, das revelações pela busca pessoal, mais do que as saídas com canoas e caravelas que navegavam em águas infestadas de jacarés e hipopótamos e onde os conflitos eram mais lineares e os impasses mais objetivos...”¹⁷² Tal observação interessa-nos aqui, porque, poucos parágrafos antes, a autora revelara seu fascínio pela obra de Monteiro Lobato e pela personagem Emília:

Como era deleitoso, delicioso, largatear (não ao sol, mas onde fosse e nas condições climáticas que fossem...) com os livros do Monteiro Lobato. Era gostosura pura, era maravilhamento total (não com os didáticos que ele escreveu mas com os outros todos, sem dúvida!) (...) e fazendo com que a Emília seja uma das minhas personagens favoritas, desde o momento que a conheci até hoje, quando busco algo de irreverente e de inesperado para usar em algum de meus escritos...”¹⁷³

Isso leva-nos a cogitar que Emília, mais que suas aventuras e traquinagens, tocava a autora por se configurar numa “aventura pra dentro, pra descoberta das emoções”, pois nela estavam refletidas as angústias, os questionamentos, a perplexidade da criança Abramovich diante do mundo que estava à sua volta. Isso vem corroborar com a hipótese de que Emília mais que o “alterego” ou a “voz de Lobato” - “racista”, “capitalista”, “desumana” -, é a voz da criança. Ela reflete a forma como a criança percebe e tenta assimilar, através do jogo, o mundo a sua volta. Discussão essa que aprofundaremos mais adiante no capítulo III.

J. Roberto Whitaker Penteado, em *Os filhos de Lobato*, chama a atenção para o depoimento de uma de suas entrevistadas que dizia ter sido uma menina solitária e contida que vislumbrava “na boneca Emília o possível modelo alternativo da própria individuação”¹⁷⁴.

Penteado também cita a “desrepressão metafórica”¹⁷⁵ da boneca Emília, que cooptada pela tolerância esclarecida de D. Benta, funcionaria como um encorajador para a formação do pensamento próprio das crianças.

¹⁷² ABRAMOVICH, 1991, p.13.

¹⁷³ ABRAMOVICH, 1991, p.12.

¹⁷⁴ PENTEADO, 1997, p.16.

¹⁷⁵ YUNES, 1982, p.19.

Para ele, Emília exerce o papel de herói ou heroína, dependendo do ponto de vista do leitor, ou seja, seria ela o elemento com o qual a criança, seja menino ou menina, identificar-se-ia no interior da narrativa. De acordo com a estética da recepção, o que define o herói não são apenas suas ações, mas também as respostas desencadeadas no público. Essas respostas podem motivar as modalidades de identificação, catalogadas por Jauss como associativa, admirativa, simpatética, catártica, e irônica. A admirativa, aquela na qual, acreditamos, Emília se encaixa, “é produzida pelo herói que corporifica um ideal e dispõe o indivíduo na direção do reconhecimento e adoção de modelos.”¹⁷⁶

Em contrapartida, Narizinho é classificada como “ser feminino. No início da narrativa é a namorada/noiva” e Pedrinho como “de certa forma, o “homem da casa”¹⁷⁷. A respeito da interessante identificação dos meninos com a personagem Emília e não com Pedrinho, como era de se esperar, o autor concorda com a dificuldade sentida por Nelly Novaes de rotular Emília e diz que

em termos de arquétipo ela poderia ser uma forma de trickster. Jung demonstrou grande interesse pela figura do trickster, ser arquetípico assim batizado e pesquisado pelo antropólogo americano Paul Randin na obra *The Trickster* (com comentários de Jung e de seu colaborador Karóly Kerényi, especialista em mitos). O trickster é, a um só tempo, humano e não-humano, prega peças nos outros, através do logro, da mágica e – às vezes – da violência. A figura do trickster aparece, no folclore alemão, em *Til Eulenspiegel* (Pedro Malazartes) e assume as personalidades do jester ou bufão medieval, a quem é permitido, com exclusividade, pelo Senhor, dizer as verdades em forma de troça (asneiras?). As pesquisas de especialistas encontraram a figura do trickster em quase todas as culturas européias, no Japão (na forma de Kitsune, a raposa), na África, nas Américas e na Oceania. Jung escreveu, em sua análise, que o trickster evolui de um indivíduo psicologicamente inconsciente (a boneca inanimada) até atingir a categoria de um ser socialmente desenvolvido (humano), que é reinterpretado por cada geração nova, como deus, herói ou bufão. (*Encyclopaedia Britannica on Line*, 1996) Emília – como o Saci – compartilharia essa categoria de figuras do inconsciente coletivo.¹⁷⁸

¹⁷⁶ ZILBERMAN, 1989, p.60.

¹⁷⁷ PENTEADO, 1997, p.207.

¹⁷⁸ PENTEADO, 1997, p.205.

Uma abordagem bastante próxima a essa foi feita por Maria Otília Farto Pereira, na comunicação *Emília: o bobo da corte no sítio do pica-pau amarelo*¹⁷⁹, na qual coteja a personagem lobateana com o personagem real da Antiguidade, cuja função era entreter os reis e grandes senhores: o bobo da corte. Ela traça um paralelo entre eles destacando em ambos

- 4 o efeito de riso – no aspecto físico, nos gestos e no caráter ;
- 5 o fator de teatralização, fundamental no bobo, e encontrado em Emília no seu papel social, que é de ser inicialmente designada para entreter Narizinho;
- 6 o caráter grosseiro na aparência que, segundo seguidores de Aristóteles, é objeto de riso por haver identidade entre o cômico e o disforme;
- 7 e o caráter antitético: Emília, como o próprio ser humano, não raro é traída por suas próprias incoerências, tem o conhecido hábito de “meter o bedelho” nas coisas sérias e delas tirar graça; o bobo, que é “um feixe de paradoxos”¹⁸⁰ também nada mais é que uma representação do espírito humano, relativamente controlável pelas leis que regem seu comportamento em sociedade.

A autora conclui sua comunicação falando da importância do riso que, ao invés de insano e pueril, é um importante recurso de valor para afrontar e desnudar leis tradicionais, tidas como verdades de maior valor. É mais uma vez o caráter de transgressão e ruptura que se manifesta na personagem Emília.

Em consonância com um grande número de críticos, J. Roberto Whitaker Penteado considera a boneca a porta-voz de Lobato em momentos importantes e sobre assuntos mais polêmicos. Ele justifica seu posicionamento afirmando que ela possui a mesma independência de personalidade e autonomia intelectual característicos de Lobato. Em contrapartida admite que, na esperteza e no “jeitinho” brasileiro que não eram características do autor, ela se diferencia de Lobato.

¹⁷⁹ PEREIRA, Maria Otília Farto. *Emília: o bobo da corte no sítio do picapau amarelo*. Estudos Linguístico XXXIII, p.676–681, 2004. Disponível em http://www.gel.org.br/publica_estudos_2004-pdfs-comunics/pdf.

¹⁸⁰ NEVES, 1970, p.37.

E conclui que “a concordância é geral de que Emília é o principal personagem das histórias de Lobato e que suas palavras, gestos e ações são o fio condutor da narrativa e definem, em grande parte, o seu conteúdo ideológico.”¹⁸¹

Otávio Frias Filho, diretor de redação da *Folha de São Paulo*, no cinquentenário da morte de Monteiro Lobato, no artigo *Rememórias de Emília* (1998), analisa a imagem de Monteiro Lobato e também dá destaque à personagem Emília que, segundo ele, é um dos quatro fundamentos da organização que possibilitou que o sítio funcionasse como um mundo “prático-literário à parte, com suas regras e acentos cada vez mais reconhecíveis”. São eles¹⁸²:

1º) a eliminação de qualquer relação de parentesco direto, que geraria obrigações, ao contrário da relação indireta – avós, primos, tios – que gera direitos;

2º) a presença de uma estrutura que se poderia chamar de polifônica nos “romances infantis” da última fase, entre 1936 e 1942. Nessa estrutura, a posição “pedagógica” do autor se dissolve e se disfarça em diferentes vozes, num sistema em que cada uma corrige, modera e acrescenta algo à outra. Tal estrutura, na análise do autor, propiciou um grau de complexidade incomum no gênero e cancelou, simplesmente, qualquer laivo professoral e monocórdio que pudesse repontar nas obras lobateanas;

3º) a absorção, que por suas características só podemos qualificar de “antropofágica”, dos mitos disponíveis no universo mental das crianças; e finalmente

4º) Emília, que segundo Frias Filho, é a “grande criação ficcional de Lobato, apta a figurar – pelo que irradia de vivaz, de original, de surpreendente e engraçado – na galeria das personagens marcantes de nossa literatura.”¹⁸³ Ele considera a “filosofia” de Emília como efeito da diluição pitoresca do pensamento de Nietzsche, Schopenhauer e Spencer. E completa que a boneca “situa a verdadeira moral para além das normas e convenções, dos belos propósitos e de todo sentimentalismo. A verdade nua e crua é a base da sua moralidade, o sentido de estar no mundo é agir em prol dos próprios interesses e o melhor que pode ocorrer é que os fracos aprendam a ser fortes.”¹⁸⁴

¹⁸¹ PENTEADO, 1997, p.215.

¹⁸² FRIAS FILHO, 1998, p.4-6

¹⁸³ FRIAS FILHO, 1998, p. 6.

¹⁸⁴ FRIAS FILHO, 1998, p.6.

Frias Filho caracteriza a personagem como um ser eminentemente lingüístico e completa que o procedimento básico de Emília é “desmascarar as palavras” - talvez, segundo ele, houvesse nisso um eco das leituras nietzschanas.

Ela [Emília] explora o trocadilho, o duplo sentido, o falso cognato até mesmo os extremos de “nonsense”, transmitindo ao pequeno leitor uma noção ao mesmo tempo lúdica, instrumental e prática da linguagem. Dito de outra forma, Emília desmonta a correspondência entre palavras e coisas, mostrando que a língua se presta a diferentes usos que dependem do contexto e posição.¹⁸⁵

E termina afirmando que Emília, além de manipular palavras, manipula também idéias e que nela “estão plasmados o senso de pressa utilitária de Lobato e a tática do ‘atalho’, do salto que passa por cima das normas e instituições para ir diretamente ao que importa”.¹⁸⁶ A partir disso conclui que “Não seria impossível associá-la, feitas as ressalvas de praxe, às tentações do desenvolvimento autoritário que se tornaram freqüentes entre os anos 30 e o regime militar instaurado em 64”.¹⁸⁷

Consideramos bastante delicada tal associação, tendo em vista que a obra e atuação intelectual de Lobato, em todos os campos aos quais se dedicou, apontam justamente para um posicionamento contrário ao autoritarismo. Lobato foi um grande libertário que lutava pela liberdade de expressão e pensamento como única forma de desenvolvimento humano, e a própria trajetória de Emília rumo à humanização está aí para comprová-lo.

Marisa Lajolo, em seu ensaio *Emília, a boneca atrevida*, também chama a atenção para o protagonismo de Emília no sucesso da obra infantil de Monteiro Lobato, considerando-a o grande agente de modernização e rearticulação dos elementos tradicionais do gênero, responsáveis pelo grande sucesso da obra. Menciona também a complexidade e dificuldade de abordagem da personagem que “inferniza (...) a vida de quem quer estudá-la, embaralhando de propósito os fios que poderiam tecer sua história”.¹⁸⁸ Assim como outros críticos, enfatiza a importância da linguagem, sua aquisição e modo diferenciado de articulação pela boneca, como elemento diferenciador da personagem e como responsável pelo seu desenvolvimento:

¹⁸⁵ FRIAS FILHO, 1998, p.7.

¹⁸⁶ FRIAS FILHO, 1998, p. 7.

¹⁸⁷ FRIAS FILHO, 1998, p.7.

¹⁸⁸ LAJOLO, 2001, p.119.

Ao contrário das outras personagens lobatianas, cuja personalidade se mantém estável ao longo de todos os títulos da série, Emília, ao exercer sua capacidade de fala de maneira inventiva, crítica e irônica desfez uma trajetória crescente de independência.¹⁸⁹

Uma trajetória crescente de independência, uma trajetória crescente rumo à humanização, humanização através da linguagem, da cultura, do saber que Lobato desejava para os milhares de jecas-tatus que viviam em condições sub-humanas por todo o Brasil.

A linguagem, como elemento estruturador fundamental da personagem Emília, pode ser apreendida também a partir da leitura da dissertação de mestrado de Gustavo Máximo, *Duas personagens em uma Emília nas traduções de Monteiro Lobato*, que a partir da análise de duas traduções de Monteiro Lobato – “Alice’s Adventures in wonderland”, de Lewis Carrol e “Pollyana”, de Eleanor H. Potter, demonstra a descaracterização das personagens originais e a impressão nessas obras de um retrato de Emília. Apesar de o autor falar em análise de falas e atitudes, o que se percebe é que o retrato de Emília se estrutura basicamente a partir da linguagem;

Lobato emprega termos que se marcam pela presença de sufixos os quais denunciam as falas de Emília. A ocorrência se faz quando percebemos que “contenteza” e “esperteza” ou ainda quando ele utiliza um termo que apresenta um sufixo de superlativo que demonstra o estado de espírito da personagem, como: “__ E pronto! Prontíssimo! ...” . Através disto, conseguimos flagrar que as marcas da fala de Emília estão presentes na de Pollyanna de Lobato.¹⁹⁰

Eliane Debus caracteriza Emília como um “ser híbrido”¹⁹¹ que, por não ser nem boneca, nem gente, assume um papel distanciador de quem está ao mesmo tempo fora e dentro, questionando e subvertendo não só o discurso canônico, como analisou a autora, mas a própria tradição, as convenções, o *status quo*. Essa mesma autora atenta para a ambivalência de Emília que “se encontra no limiar da loucura e da sensatez”¹⁹² que diz asneiras e coisas sábias.

¹⁸⁹ LAJOLO, 2001, p.125.

¹⁹⁰ MÁXIMO, 2004, p.41 e 42.

¹⁹¹ DEBUS, 2007, p.4.

¹⁹² DEBUS, 2007, p. 8.

Sem dúvida, Emília é uma personagem de grande riqueza, a maior personagem de Monteiro Lobato, um marco na Literatura Infantil Brasileira, que depois de seu surgimento não poderia jamais voltar a ser a mesma. Com certeza, “essa criatura de pano e de macela é a das mais sedutoras da literatura brasileira e mora no coração dos leitores de Lobato”.¹⁹³

¹⁹³ LAJOLO, 2002, p. 137.

CAPÍTULO III

EMÍLIA, A BONECA-GENTE

De uma caixa de costura
Pano, linha e agulha
Nasceu uma menina valente
Emília, a Boneca-Gente

Nos primeiros momentos de vida
Era toda desengonçada
Ficar em pé não podia, caía
Não conseguia nada...

Emília, Emília, Emília
Emília, Emília, Emília

Mas a partir do momento
Que aprendeu a andar
Emília tomou uma pílula
E tagarelou, tagarelou a falar

Ela é feita de pano
Mas pensa como um ser humano
Esperta e atrevida
É uma maravilha
Emília, Emília, Emília

Para história, ela tem um plano
Inventa mil ideias, não entra pelo cano
Ah, essa boneca é uma maravilha!

3.1. UM ESPELHO DE SAIA VELHA E MACELA

*Brincava a criança
Com um carro de bois.
Sentiu-se brincado
E disse, eu sou dois !*

Fernando Pessoa¹⁹⁴

Tentar entender o universo fictício de *O sítio do picapau amarelo*, sem uma análise profunda de seu ente mais importante, seria incorrer no risco de optar por uma visão externa à obra, o que continuaria marcando a análise da obra de Monteiro Lobato por um distanciamento entre sua postura político-ideológica e o universo ficcional que o celebrizou perante o público infantil.

A importância do personagem no universo fictício é muito grande, conforme afirma Antonio Candido, “o enredo existe através das personagens; as personagens vivem o enredo. Enredo e personagem exprimem, ligados, os intuítos do romance, a visão de vida que decorre dele, os significados e valores que o animam.”¹⁹⁵

Candido afirma também que:

a ficção é um lugar antológico privilegiado, lugar em que o homem pode viver e contemplar, através das personagens variadas, a plenitude da sua condição, e no qual se torna transparente a si mesmo; lugar em que, ao se transformar imaginariamente no outro, vivendo outros papéis e destacando-se de si mesmo, verifica, realiza e vive sua condição fundamental de ser auto-consciente e livre, capaz de desdobrar-se, distanciar-se de si mesmo e objetivar sua própria situação.¹⁹⁶

É nesse sentido que afirmamos que mais que o alterego de Monteiro Lobato, o papel assumido por Emília na obra é o de porta-voz da infância. Emília, uma boneca de pano (um brinquedo), assume a importante tarefa de ser o objeto sobre o qual a criança espelha suas vivências.

¹⁹⁴PESSOA, Fernando. *Poesias inéditas*. Disponível em <http://secrel.com.br/JPOESIA/fpessoa75.html>.

¹⁹⁵ CANDIDO, 1972, p.53.

¹⁹⁶ CANDIDO, 1972,, p.48 - grifos meus.

A relação entre boneca e criança, nesse sentido, deve ser entendida como uma relação especular em que a boneca é ao mesmo tempo o eu e o outro. A boneca humanizada permite à personagem Narizinho, uma legítima representante da criança brasileira do início do século XX, libertar-se do papel que lhe fora designado pelo adulto, através da projeção de seus horizontes, anseios, apuros, esperanças e temores frente à sociedade em que vive.

Emília permite à criança Narizinho, por espelhamento, e através dela à criança leitora, a transposição simbólica de dificuldades que a infância enfrenta em uma sociedade fortemente marcada pela contradição. É por isso que, apesar de ser um ente tão inusitado – uma vez que não é boneca, nem ser humano; não é adulto, nem criança; não é má como uma bruxa, nem bondosa como uma fada, mas tudo isso ao mesmo tempo –, as crianças se identificam com ela e é nela que espelham seus anseios e desejos, é nela que objetivam sua situação psicológica, social e até mesmo intelectual. Por isso Emília é tão querida, não só por crianças, como por adultos, que assim como seu criador se divertem com suas diabruras, seu atrevimento e sua “torneirinha de asneiras”.

Essa identificação entre o espectador (leitor) e os elementos da obra de arte, no caso a heroína Emília, é fundamental para veicular normas, sem, contudo tornar-se pedagógica. É o que determina Jauss, na *Pequena apologia*, em que “define a *Katharsis*, como um processo de identificação que leva o leitor a assumir novas normas de comportamento social, numa retomada de ideias expostas anteriormente”.¹⁹⁷ A partir da catarse, que constitui a experiência comunicativa básica da arte, torna-se evidente a função social da arte: o leitor é induzido a repetir o modelo representado.

Monteiro Lobato, ao produzir o universo fictício do Sítio do Picapau Amarelo, conseguiu fazer dele emergir a “criança imaginária”, já citada anteriormente, como elemento fundamental para o sucesso literário da obra e para a compreensão da concepção de infância exposta no relato.

“Essa criança imaginária” difere da “criança imaginada”, que é aquela com quem o autor pensa se comunicar, e que revela uma visão do adulto sobre a criança e a infância, uma visão, na

¹⁹⁷ ZILBERMAN, 1989, p.57.

maioria das vezes, autoritária e repressora. A “criança imaginada” povoou a literatura para crianças anterior a Lobato e materializava-se nas personagens modelares, ora “adultos em miniatura”, ora seres incapazes, indefesos e passivos, que em nada contribuíram para a valorização estética da literatura infantil. Já a criança imaginária é importante para a análise, “é o elemento que é preciso interrogar quando da interpretação do produto literário destinado à criança.”¹⁹⁸

A criança imaginária, no nosso entender, corresponde ao que Wolfgang Iser chamou de “leitor implícito”¹⁹⁹, que, de certo modo, é uma criação ficcional, já que é prefigurado pelo texto. Iser fala-nos também do “leitor explícito” que é o indivíduo histórico que acolhe positiva ou negativamente uma criação artística.

Essa terminologia é retomada por Jauss, no retrospecto de 1975, ao referir-se às noções de “efeito”, que equivale à resposta ou reação motivada pelo texto no leitor, e “concretização”, que define a atividade do leitor, de preenchimento das lacunas ou vazios de um texto, deflagrando o processo de comunicação próprio à literatura. Reconstruir o papel do leitor implícito e, posteriormente, contrastar seu papel com o do leitor explícito “é um pré-requisito indispensável para uma análise hermenêutica da experiência de leitura.”²⁰⁰ Jauss, retomando Iser, também determina que a preferência deve ser dada à reconstituição do leitor implícito, pois

tão logo reconstruímos o papel do leitor implícito num texto, podemos com mais segurança definir as estruturas de pré-compreensão e, com isso, também as projeções ideológicas de determinadas camadas de leitores enquanto um segundo código distinto do primeiro.²⁰¹

Acreditamos que Emília é o elemento fundamental no surgimento desse leitor implícito, ou seja, a criança imaginária, pois ela catalisa grande parte dos motivos que levaram a obra de Lobato ao

¹⁹⁸ ZILBERMAN, 1986, p.22.

¹⁹⁹ ISER, Wolfgang. *The implied reader: Patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 1974. Apud ZILBERMAN, 1989.

²⁰⁰ ZILBERMAN, 1989, p.66.

²⁰¹ ISER, Wolfgang. *The implied reader: Patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 1974. Apud ZILBERMAN, 1989, p.66.

sucesso perante o público infantil e, em contrapartida, ao rigor da crítica de cunho pedagógico quanto às idéias que eram passadas às crianças.

Acreditamos também que podemos, por outro lado, enxergar Emília como mais um instrumento do “projeto nacionalista e popular de Monteiro Lobato”. A sua construção revela o ponto alto de alguns recursos utilizados por Lobato, tanto em sua obra infantil quanto em sua obra dirigida ao público adulto, para desenvolver o nível intelectual do povo brasileiro. Tal projeto – a formação de uma elite cultural brasileira, que conduziria o Brasil ao sonhado progresso pelo qual Lobato lutou a vida inteira, “uma elite pensante, inconformada, contestadora, aberta a novas idéias e teorias”²⁰² – tem em Emília sua maior tentativa de materialização.²⁰³

O caráter antiético de Emília, em muitos momentos, e seu atrevimento característico constituem importantes elementos de ruptura e transgressão que levariam o leitor a uma atitude crítica, que concorreria para transformá-lo em um cidadão que se vale de conhecimentos diversificados – os de nossa cultura popular, oriundos das camadas populares (narrativas folclóricas, lendas, credices passadas de geração em geração) e os conhecimentos formais, divulgados pelos livros (clássicos da literatura universal, conhecimentos científicos, preceitos filosóficos e psicanalíticos) – para discutir e construir uma nova realidade, criando soluções carregadas de criatividade para os problemas que a ele se apresentarem. Um cidadão que, como Emília e seu criador, não se curve diante de preconceitos, dogmas e meias verdades.

Tal caráter transgressor da personagem Emília pode ser analisado como o que Sônia Salomão Kédhe chama de “pontencialidade transgressora”, ao discutir a necessidade de a literatura assumir-se como um veículo capaz de burlar o sistema, considerando a criança como ser agente:

A literatura deve, considerando a criança como ser agente, assumir-se como um veículo capaz de burlar o sistema. É quando a reprodução do saber, necessária para assegurar a continuidade mínima do processo do conhecimento, se reveste de um sentido positivo: a criança, o jovem, o adulto aprendem um saber reproduzido, mas produzem também um saber

²⁰² GOUVÊA, 2003, p.56.

²⁰³ VASCONCELLOS, 1982, p. 43 e 44. Zinda Vasconcellos destaca o esforço de Lobato em tornar seus leitores “capazes de exercer uma discriminação crítica em face das verdades a eles apresentadas” e considera que a maior audácia de Lobato foi apresentar como ideal um modelo de criança que ia contra o tradicional incentivo à obediência, aos bons modos, à boa linguagem e educação.

proveniente do questionamento deste, por intermédio justamente das potencialidades transgressoras que o texto literário ou outras formas de conhecimento paralelas lhes abrem.²⁰⁴

Não podemos nos esquecer de que Emília é um ser fragmentário, uma personagem complexa e múltipla que nos passa a impressão de um ser ilimitado, contraditório e infinito em sua riqueza. Tal complexidade, contraditoriamente, segundo Candido, é devida à unidade, à significação estrutural que o romancista lhe deu. Ou seja, na construção da personagem, o romancista conduz nosso olhar para um grupo de elementos pré-estabelecidos, que foram selecionados em busca de uma lógica. Não podemos nos desvencilhar do fato de que, por mais complexa e aberta que seja a personagem, sua natureza é fruto “da escolha de alguns elementos, organizados segundo uma lógica de composição, que cria a ilusão de ilimitado.”²⁰⁵ Segundo A. Candido, quanto mais complexa sentimos a personagem, mais forte ela se torna, e isso decorre da unidade, da simplificação estrutural que lhe foi dada. O romancista para descrever e definir a personagem, dando-lhe a impressão de vida, utiliza recursos de caracterização que se constituem na combinação, com perícia, dos elementos de caracterização. Esses elementos apresentam-se em número sempre limitado se comparados com o máximo de traços humanos que vêm à tona a todo momento, no modo de ser das pessoas. Entre os elementos caracterizadores da personagem Emília, que combinados por Lobato deram origem a uma personagem inesquecível, destacamos a linguagem de Emília como o mais importante na sua estruturação e sucesso.

3.2. VIDA E MORTE ATRAVÉS DA LINGUAGEM

As crianças não têm idéias religiosas, mas têm experiências místicas. Experiência mística não é ver seres de outro mundo. É ver este mundo iluminado pela beleza.

Rubem Alves²⁰⁶

²⁰⁴ KHÉDE, 1986, p.10 e 11.

²⁰⁵ CANDIDO, 1972, p. 60.

²⁰⁶ ALVES, Rubem. *Transparências da eternidade*. 4ª ed. Campinas – São Paulo: Verus, 2002.

As discussões acerca da linguagem e seu uso foram constantes na vida e obra de Lobato, que também demonstrava grande preocupação com o atraso do Brasil e o desejo de contribuir com sua pena e atuação para modernizá-lo. Acreditava que a ausência de livros e leitores comprometia dramaticamente o futuro do Brasil.

Observando a atuação de Lobato como crítico de arte, como editor preocupado com o visual de seus livros, como escritor constantemente envolvido, desde tenra idade, em querelas linguísticas, concluímos que ele via no eficiente uso da linguagem, em seus mais variados aspectos, um instrumento básico para o desenvolvimento humano e, conseqüentemente, da sociedade brasileira.

Para ilustrar tal posicionamento, citamos duas importantes personagens do autor, Emília e Negrinha, que materializam, em suas trajetórias, a crença do autor no poder vivificador da linguagem e seu papel na formação de um novo conceito de criança. A escolha de tais personagens deveu-se, necessariamente, à representação, presente em ambas as obras, da relação criança e boneca como um exercício de linguagem e emancipação.

Negrinha, uma órfã de sete anos de idade, vive em companhia da sádica D. Inácia, que a trata com toda sorte de crueldade possível. A “ótima D. Inácia” necessitava desses “inocentes derivativos” que lhe proporcionavam grande prazer. Ironicamente o narrador põe à mostra a contradição entre a imagem social bondosa e a essência desumana da “virtuosa dama”. Entretanto, dependentes dos favores de D. Inácia, igreja e sociedade se calavam diante de suas maldades.

A aceitação do comportamento de D. Inácia em relação a Negrinha também estava embasada no ideário escravocrata que persistiu no Brasil por muitos anos após a abolição da escravatura. Naquele contexto, o tratamento desumano dado à Negrinha era percebido como algo comum, não uma atrocidade, uma vez que ela não era considerada humana.

A negação da humanidade de Negrinha e a sua manutenção no estado de coisa têm como principal mecanismo a proibição do exercício da linguagem. Negrinha não podia se expressar. A

menor tentativa de interação lingüística era prontamente destruída ou castigada, como aconteceu quando chamou de “peste” uma criada que lhe roubara um pedaço de carne e foi brutalmente castigada. É por isso que, em sua imobilidade de coisa no canto da sala, Negrinha se encantava com o cuco, símbolo da liberdade e direito de expressão.

A bocarra vermelha do cuco e sua presença em momentos marcantes da narrativa atestam a sua importância como símbolo da liberdade de expressão tão sonhada por Negrinha. A imagem do cuco abrindo a boca aparece em dois momentos fundamentais da narrativa: nesse em que Negrinha é castigada, que pode ser considerado como o fim da primeira parte do conto, e no desfecho, final da segunda parte da narrativa, quando Negrinha, em seu devaneio de morte, tem o cuco como sua última visão.

A segunda parte da narrativa inicia com a chegada de um segundo elemento de grande importância: a boneca. O cuco e a boneca se aproximam semanticamente, pois ambos fascinam Negrinha, ambos têm direito à expressão – o cuco “cantava” as horas e a boneca dizia “mamã” - e ambos são para Negrinha brinquedos.

Antes mesmo de conhecer o significado da palavra boneca, Negrinha soube que “era uma criança artificial”, o estatuto de objeto evidenciado pela pergunta de Negrinha: “- É feita?...”, se transforma no momento em que o brinquedo é nomeado. No momento em que Negrinha toma a boneca em seus braços, o brinquedo ultrapassa sua dimensão de objeto e alcança uma dimensão maior, talvez uma dimensão mística, conforme sugerem expressões como “fora de si literalmente”, “penetrara no céu e anjos a rodeavam” e “como quem pega o Senhor Menino”. Negrinha se reconhece como ser humano, uma experiência mística no sentido de “uma busca para alcançar comunhão ou identidade consigo mesma, uma busca para alcançar lucidez ou consciência da realidade última..”²⁰⁷. O caráter redentor adquirido pela boneca é ratificado pelo “milagre” que ela opera não só em Negrinha, mas também na personagem D.Inácia que, pela primeira vez, demonstrou humanidade.

²⁰⁷ A palavra misticismo tem origem no idioma grego e significa iniciado nos “Mistérios de Eleusian”, referindo-se às iniciações, é a busca para alcançar comunhão ou identidade consigo mesmo, lucidez ou conhecimento da realidade última, do Divino, da verdade espiritual, ou Deus através da experiência direta, intuição ou insight. In: Wikipédia. A enciclopédia livre. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Misticismo>. Acesso em 15/03/2008

O narrador lobateano analisa a relação da boneca com a criança e a boneca assume, paralelamente ao momento de concepção, uma força vivificadora. Força que dá vida à Negrinha, que a eleva à categoria de ser humano e que está diretamente ligada ao exercício de linguagem e interação que ela oferece à criança. É diante da boneca e através dela que a criança constrói seu mundo de coisas. Walter Benjamin analisa o significado e busca uma classificação filosófica do brinquedo, que se apresenta como uma espécie de espelho em que a criança reflete seu imaginário e que põe à mostra o “verdadeiro rosto da criança que brinca”.²⁰⁸

Através de um “espelho” de louça, de “cabelos amarelos...”, Negrinha percebeu-se gente, descobriu que tinha alma. No entanto, é o próprio Walter Benjamin quem nos fala da impossibilidade de abarcar o conceito de brinquedo, tomando unicamente o espírito das crianças, faz-se necessário abordar também o aspecto social do brinquedo, uma vez que as crianças não vivem isoladas e não “constituem nenhuma comunidade isolada”.²⁰⁹ Elas fazem parte de um grupo social, que apresenta certas concepções de mundo e mesmo da própria criança. E, “por isso, o brinquedo infantil não atesta a existência de uma vida autônoma e segregada, mas é um diálogo mudo, baseado em signos, entre a criança e o povo.”²¹⁰

Negrinha, através da boneca, travou um mudo diálogo simbólico com a sociedade na qual se via inserida. Ela pôde assim perceber qual era seu lugar nessa sociedade ainda marcada pelo ideário escravista. O que a fez sucumbir foi justamente o conhecimento de sua condição de ser à margem, distante da criança ideal representada pela boneca, e por isso mesmo não reconhecida como criança, como ser humano. Segundo Cilza C. Bignotto, “Brinquedos são objetos nada ingênuos. Carregam informações sobre a ideologia de seus produtores e compradores. Quem dá o brinquedo à criança pela primeira vez são os adultos, que fazem representar no objeto o seu ideal de infância”.²¹¹ Negrinha não correspondia a esse ideal, por isso o único tratamento que recebia eram os croques e xingamentos. A referida autora completa ainda que Negrinha seria para D.

²⁰⁸ BENJAMIN, 1984, p. 69.

²⁰⁹ BENJAMIN, 1984, p. 72.

²¹⁰ BENJAMIN, 1984, p. 72.

²¹¹ BIGNOTTO, 1999, p.109.

Inácia uma boneca, que trazia em seu corpo, consequências dos espancamentos, as marcas que normalmente são feitas nos corpos das bonecas por suas donas. Mais um indício da transformação do ser humano Negrinha em objeto (boneca), ou de sua morte social, através, principalmente, da negação do direito à interação linguística.

Trajetória exatamente oposta é a de Emília. A personagem mais querida de Monteiro Lobato nasceu “muda como os peixes”, mas teve sua trajetória alterada drasticamente ao tomar as pílulas falantes do Dr. Caramujo. Antes disso, Emília era totalmente passiva e ocupava um lugar secundário nas aventuras de *A menina do narizinho arrebitado*. A partir da aquisição da fala, inicia-se o processo de desenvolvimento da personagem, “uma trajetória crescente de independência”²¹² que acaba por aproximar cada vez mais a boneca do humano. Trajetória oposta à de Negrinha, tal qual relacionamento com a linguagem oposto: assim como Negrinha morreu por ter seu direito à manifestação linguística negado, Emília nasceu no exercício contínuo e diferenciado da linguagem.

Emília sempre rouba a cena e é a personagem favorita de muitos leitores ainda hoje. No entanto, curiosamente, “a personagem lobateana por excelência”, sua pretensa porta-voz, foi acusada de “racista”, “preconceituosa”, “pretensiosa”, “materialista”, etc.

Sobre Emília recai a maior parte das críticas. No entanto, ela nada mais é que um *espelho* no qual a criança/Narizinho reflete os valores que apreende do complexo contexto sócio-cultural brasileiro do início do século XX²¹³, valores aos quais estava submetida e que consciente ou inconscientemente absorvia.

²¹² LAJOLO, 2001, p.126.

²¹³ Segundo José R. Whitaker Penteado, a confusão ideológica foi a tônica do período em que Lobato viveu os primeiros anos de sua vida, confusão decorrente da grande movimentação de idéias, em geral importadas da Europa. Na maioria das vezes, absorvidas de modo parcial e seletivo essas idéias resultaram

Narizinho é a representante do infantil-feminino, ela apresenta os comportamentos esperados nas meninas da década de 20. Através dela, segundo Cilza Carla Bignotto,

O autor “valoriza” a criança atribuindo a ela uma qualidade muito apreciada nas mulheres adultas da época, a desenvoltura na cozinha. Ou seja, a construção da personagem aproxima-a das meninas reais de sua época: os afazeres domésticos...

²¹⁴

Essa mesma pesquisadora atribui grande importância narrativa a isso, pois as prendas domésticas de Narizinho conferem verossimilhança à personagem infantil. No entanto, em contrapartida, a personagem, por estar presa a essas circunstâncias, perde gradativamente espaço na narrativa, saindo de uma posição de protagonismo em *A menina do narizinho arrebitado* (1920) e *Narizinho arrebitado* (1921), para um segundo plano nas obras posteriores e vindo a desaparecer da narrativa no segundo tomo de *Os doze trabalhos de Hércules* (1944) em que as aventuras são vividas apenas por Pedrinho, Emília, agora denominada “ex-boneca”,²¹⁵ e Visconde.

É importante destacar que, no segundo tomo de *Os doze trabalhos de Hércules*, a personagem Emília já aparece bastante diferenciada do que se observa em obras como *Memórias da Emília* e *A chave do Tamanho*. Emília mantém suas características marcantes como a dinamicidade, a esperteza, a inteligência, a alegria e a criatividade infantil; no entanto, deparamo-nos com uma personagem com atitudes e falas menos escandalosas e, por que não dizer, mais “equilibradas” e “maduras”. Não mais a Emília “egoísta”, “ardilosa”, “materialista”, “coração de pedra”, “atrevida” e “preconceituosa” que recebeu pesadas críticas nessas e em outras obras. Emília mostra-se menos agressiva, até mesmo com Visconde, e com uma maior sensibilidade, não deixando de ser ativa, inteligente e irreverente.

Outra evidência de que a personagem Emília não é mais a mesma encontra-se no seguinte episódio:

numa grande confusão ideológica. Acreditamos que esse quadro se manteve inalterado durante toda a primeira metade do século XX.(Conf. PENTEADO, 1997, p. 39)

²¹⁴ BIGNOTTO, 1999, p.88.

²¹⁵ LOBATO, 1957, p.3.

Que alegria lá no palácio de Medeia! Pedrinho dava pulos de contentamento. O Visconde assoprava-se todo – sinal da “euforia” dos sabugos científicos. E Hércules então, esse se babava de gosto.

Emília falava e falava sem parar, como para reaver o tempo perdido. Ficou tal qual aquela boneca que lá no sítio de D. Benta tomou as pílulas falantes do Doutor Caramujo e falou pela primeira vez. Falou tanto que Medeia teve que tampar os ouvidos.²¹⁶

A relação entre as duas personagens infantis femininas do Sítio do Picapau Amarelo é muito interessante: proporcionalmente ao desenvolvimento da personagem Emília, acompanhamos o encolhimento da personagem Narizinho. De um lado, Emília é de longe querida de todos, é ela quem provoca fascínio e emoção ao subverter todas as normas e valores; de outro, Narizinho, aquela que contribui para o domínio da criança e a manutenção do *status quo*, é muitas vezes considerada enfadonha e sem graça.

Podemos entender, por um lado, que esse desenvolvimento e encolhimento proporcional das duas personagens têm uma relação bastante direta com a recepção da obra, pois sabemos que Lobato mantinha uma comunicação constante com os pequenos leitores e atendia em suas obras às solicitações que lhe eram enviadas. Por outro lado, podemos interpretar esse movimento como a representação de um processo de amadurecimento psicológico pelo qual a criança passa na passagem da fase pré-escolar a escolar. A modificação em Emília e o desaparecimento de Narizinho da narrativa permitem-nos analisar o fim do que chamaremos o “duplo Emília-Narizinho” como um indício da superação de um conflito, de um desequilíbrio que a criança Narizinho vivencia ao longo da série. Esse conflito, como veremos, garantirá a identificação da criança-leitora com a personagem.

Em *A menina do narizinho arrebitado*, observa-se que Emília apresenta inicialmente um perfil bastante diferente daquele que a consagrou. Emília é totalmente passiva, uma marionete nas mãos

²¹⁶ LOBATO, 1957, p. 99. Grifos meus.

de Narizinho que, em muitos momentos, a menospreza, chamando-a de burra, além de tratá-la com piedade inferiorizadora.

Narizinho, entretanto, é que apresenta o perfil que posteriormente consagrará Emília diante de seu público. Mostra-se enganadeira e ardilosa, ao convencer Emília a se casar com o Marquês de Rabicó; esperta e atuante, ao criar estratégias para solucionar os problemas, e possui em muitos momentos uma postura autoritária, desobediente e egoísta.

É importante observar que tais características não eram adequadas a uma menina de sete anos, ou seja, numa idade que, na época, coincidia com a entrada da criança no processo formal de ensino. Miriam Aparecida G. de Sousa Pan informa-nos que existe uma diferença muito grande entre a idade pré-escolar, que coincide com a primeira infância, e a idade escolar, em que a criança começa

a acessar processos de conhecimento mais complexos de sua cultura e, para tanto, deve *auto-regular-se*; seu pensamento já não mais é distorcido pela percepção *egocêntrica*; tem de abrir mão de seus *desejos*, ou seja, já não pode mais pensar do seu modo; sua sexualidade entra em *latência*, deve reprimir seus *impulsos mais primitivos* e sua *identidade sexual* já está estabelecida; a inteligência já *opera e co-opera*, entende regras e é capaz de submeter-se a elas.²¹⁷

Essa exigência de controle, abdicação, resignação e assujeitamento, com certeza, é bastante conflituosa para a criança que até então, nos anos pré-escolares, tinha toleradas e protegidas suas ações impulsivas e emocionais – a criança, tal qual Emília, dizia o que sentia e o que pensava. Trata-se de um conflito psicológico intenso diante do qual a criança busca o brinquedo, não só como uma válvula de escape, mas como instrumento de solução.

²¹⁷ SOUSA PAN, 2003, p.14 - grifos da autora e ortografia original.

Na obra *O gato Félix*, de 1928 e que foi incorporada em *As reinações de Narizinho* (1931), as coisas começam a mudar: a personagem Emília, já mais ativa, posiciona-se como protagonista da ação, ao dialogar com maior frequência com o gato Félix. Nesse livro, algumas características que consagraram a boneca de pano começam a se pronunciar como:

- a) o ar irônico e zombeteiro;
- b) o atrevimento e o autoritarismo;
- c) o questionamento das convenções; e
- d) a liberdade e criatividade ao lidar com o signo lingüístico.

Diante disso, é possível concluir que Narizinho e Emília são duas faces de uma mesma moeda: de um lado a aparência domesticada, obediente, a miniatura do adulto e, de outro, a essência turbulenta, contestadora e livre. A relação entre elas, especular, é uma relação em que a boneca é ao mesmo tempo o *eu* e o *outro* que se articulam em busca de um conhecimento maior da realidade. Assim, “como o brinquedo ocupa o lugar do outro, ele espelha as fantasias, as subjetividades, o imaginário da criança”.²¹⁸

O diálogo com a boneca permite à personagem Narizinho libertar-se daquela concepção de criança como um “adulto em miniatura”, que é obrigada a cumprir um papel que lhe foi socialmente estipulado. Assim, a criança (Narizinho) consegue transpor simbolicamente as dificuldades que enfrenta nesse momento de transição pessoal em uma sociedade fortemente marcada pela contradição e hipocrisia.

²¹⁸ PARREIRAS, 2006, p.53.

Segundo Ninfa de Freitas Parreiras, a brincadeira é a atividade primordial do ser humano na infância, e o brinquedo é “o objeto soberano; é o outro que estabelece a comunicação da criança com o mundo interno e externo”.²¹⁹ Ela nos explica, através da Psicanálise, que a subjetividade surge, inicialmente, a partir da identificação do bebê com a mãe. Quando a mãe ausenta-se, sentindo-se desamparado e frágil, o bebê sente necessidade de estabelecer uma comunicação com o mundo e consigo mesmo. Essa comunicação começa a ser feita através de um objeto, um brinquedo, que vai substituindo o corpo da mãe e que passa a fazer parte da vida social, cultural e psíquica da criança. A esse objeto, ao qual a criança se vincula afetivamente, Donald W. Winnicott nomeou “objeto transicional”.²²⁰

Logo, o brinquedo ocupa um lugar de extrema importância no desenvolvimento psíquico da criança. Tal qual a linguagem, o brinquedo é uma atividade intersubjetiva que facilita a comunicação, a fruição dos pensamentos infantis. Para Ninfa F. Parreiras, o brinquedo pode ser visto como uma ponte, um objeto de transição da subjetividade para a vida cotidiana, do mundo de dentro para o mundo de fora. Além disso,

É no brinquedo que a criança, sujeito completo de desejos e realizações encontra luz para a elaboração de seus conflitos e de suas dúvidas. Ao brincar a criança se mostra, se revela, com todas as suas coragens e seus medos. Como objeto de transição, o brinquedo ajuda a criança a crescer, a subjetivar-se.²²¹

Por isso é possível conhecer a subjetividade da criança a partir do brinquedo, observar a relação da criança com o brinquedo é realizar uma “radiografia”, um estudo do inconsciente infantil e, segundo a referida autora, analisar como o brinquedo se insere na literatura para crianças “é

²¹⁹ PARREIRAS, 2006, p.19.

²²⁰ Uma das grandes contribuições de Winnicott foi a introdução da expressão “objeto transicional”, trabalhada em sua obra, em especial em *O brincar e a realidade*. Trad. de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro, Imago, 1975.

²²¹ PARREIRAS, 2006, p.22.

realizar uma tradução dos muitos afetos que atravessam as relações da criança e adulto.”²²² Nesse sentido, o brinquedo pode ser visto tanto como um encontro da criança com o adulto quanto do mundo interno com o mundo externo. Ele funciona como uma ponte de comunicação e, desse modo, ocupa uma função de aprendizado.

É o que se evidencia na série *O Sítio do Picapau Amarelo*. Emília permite-nos perceber como a criança (Narizinho) se sente diante do adulto, diante da concepção que ele faz dela e do papel social que lhe impõe nessa nova fase da vida. Mas não é só isso, ela permite a essa criança uma libertação gradativa, através da elaboração das diferenças, das dúvidas e dos conflitos. A criança, através do brinquedo, aprende a se relacionar, a conhecer as coisas, a entender o funcionamento dos objetos e do mundo ao seu redor.

É nesse sentido que Emília apresenta-se como uma “potencialidade transgressora”, de cuja importância nos informou Regina Zilberman anteriormente. Narizinho, através da potencialidade transgressora Emília, rompe com a concepção de infância que acaba por descartá-la de seu próprio processo de aprendizagem, quando relega a ela um papel passivo de mero reprodutor de atitudes consideradas adequadas pelos adultos. Essa era a concepção de infância que predominava nos primeiros anos do século XX no Brasil, e é visível através da produção cultural para crianças da época e em suas personagens infantis.

Monteiro Lobato, com *O Sítio do Picapau Amarelo*, discutiu essa visão de criança e apresentou uma outra, com certeza, muito melhor e que mais satisfizesse o seu público infantil.²²³ Por outro lado, representou através do binômio Narizinho-Emília o conflito por que passavam as crianças

²²² PARREIRAS, 2006, p. 24.

²²³ Podemos citar, a título de ilustração, o diálogo entre Pedrinho e D. Benta na obra *Peter Pan* (1931) sobre a produção industrial de brinquedos no Brasil e na Europa. Nesse diálogo (p. 586 – 587) Lobato faz um “sutil elogio à forma como as crianças são encaradas na Europa, onde existem quartos (*nurseries*) especiais para ela” (apud. BIGNOTTO, 1999, p.82), deixando-nos entrever que acreditava haver uma concepção de infância melhor do que aquela em vigor no Brasil.

em fase de transição da idade pré-escolar para a idade escolar, auxiliando-as, simbolicamente, na resolução do conflito decorrente da imposição de limites que essa nova etapa trazia e de uma concepção de infância que não correspondia a sua realidade..

Também Cilza C. Bignotto atesta a importância da personagem Emília na “formação” das crianças e, por conseguinte, no nosso entender, no surgimento de uma nova visão de infância no Brasil.

Emília, personagem que talvez seja a mais emblemática da obra de Lobato e que parece ter a preferência da maioria dos leitores, faz parte de outra categoria de personagens, constituída por bichos e objetos animados, como Rabicó e o Visconde de Sabugosa. Essas personagens são criadas pelas personagens humanas ou surgem de reinos do faz-de-conta. Pode-se dizer que estes seres já são personificações da imaginação infantil, e que, portanto, a análise do relacionamento das crianças com essas criaturas poderá proporcionar uma visão mais clara do papel da imaginação no desenrolar das aventuras e, simbolicamente, na “formação” das crianças.

224

Nesse processo, como já foi tratado anteriormente, o relacionamento de Emília com a linguagem é fator fundamental, tendo em vista que ela é o aspecto mais marcante em sua constituição. Através dela, Emília se apresenta como a materialização da liberdade:

– Sou a Independência ou Morte!

Por isso, nossas discussões devem trilhar por um caminho que envolve a relação criança-linguagem-mundo, que nos remeterá a um campo de estudos recentemente organizado como um campo interdisciplinar – a psicolinguística.

²²⁴ BIGNOTTO, 1999, p. 82.

3.3. A FANTÁSTICA TORNEIRINHA DE ASNEIRAS

Ao tomar as pílulas do doutor Caramujo, Emília nunca mais foi a mesma e, a partir daí, iniciou-se um profundo processo de mudança na infância brasileira. Que boneca falante não era uma novidade no mundo da Literatura, todos nós sabemos, mas o grande diferencial estava no que e no como falava a Marquesa de Rabicó.

Sua fantástica “torneirinha de asneiras” inundou o mundo pálido e sem graça da infância brasileira do início do século XX de alegria, sabedoria, rebeldia e assombro. Segundo Marisa Lajolo, a torneirinha é bendita, pois “é exatamente a capacidade de fala e seu ilimitado exercício a condição essencial para que Emília desempenhe a importante função que é a sua em todas as aventuras vividas dentro e fora do sítio do Picapau Amarelo.”²²⁵ Bendita também porque é através dela que Emília desconstrói e renova símbolos religiosos e patrióticos, a cultura canônica, a literatura infantil tradicional e, finalmente, uma construção de infância que não refletia a vivacidade e inteligência dos pequenos.

O sítio necessitava de uma voz que subvertesse a ordem estabelecida pela voz adulta excessivamente sabida e autoritária: “As idéias de vovó e tia Nastácia a respeito de tudo são tão sabidas que a gente já as advinha antes que elas abram a boca. As idéias de Emília hão de ser sempre novidade.”²²⁶ Essa voz surgiu graças a Narizinho, que rejeitou o procedimento cirúrgico através do qual o Doutor Caramujo resolveria o problema da mudez de Emília introduzindo na boneca uma “falinha de papagaio”. Não sabia a menina que mais que salvando a vida da pobre ave, ela estava trocando a repetição monótona da voz alheia, sem imaginação e sem surpresas, típica dos papagaios, pelo que Valéria Cristina da Silva, em *Viagem ao céu pela torneirinha de asneiras*, chamou de “estado poético.”²²⁷ O estado poético, citando Edgar Morin, seria aquele em que se “utiliza mais a conotação, a analogia, a metáfora, ou seja, esse halo de significações que

²²⁵ LAJOLO, 2001, p.123.

²²⁶ LOBATO, 1955, p. 29.

²²⁷ SILVA, 2006, p.1.

circunda cada palavra, cada enunciado e que ensaia traduzir a verdade da subjetividade”²²⁸ e que é o diferencial da linguagem de Emília.

Emília usa e abusa da dimensão transgressora da linguagem, aproximando-se em muito da visão inaugural que a criança e o poeta têm do mundo. Na criança, segundo Valéria Cristina da Silva, o primeiro contato com a palavra “se dá envolto no encantamento lúdico, no prazer de repetir, saborear e experimentar incansavelmente os sons e sua articulação, ao mesmo tempo em que retoma e recria significados diferentes e inesperados.”²²⁹ E isso é que Emília faz, toda vez que ela joga com o significante das palavras, ela constrói novos significados, não se trata de um jogo gratuito, sempre há nas entrelinhas um sentido maior.

– O pôr do sol hoje é de trombeta – disse Emília, as mão na cintura, depezinha sobre o batente da porteira onde, naquela tarde, depois do passeio pela floresta, o pessoal de Dona Benta havia parado. Eles nunca perdiam ensejo de aproveitar os espetáculos da natureza. (...) Realmente o pôr do sol daquele dia estava realmente lindo. Era um *pôr do sol de trombeta*. Por quê? Porque Emília tinha inventado que em certos dias o Sol “tocava a trombeta a fim de reunir todos os vermelhos e ouros do mundo para a festa do ocaso.” (...) ²³⁰

Por isso Emília é a “botadeira de nomes” do sítio: “circo de escavalinhos” era como teimosamente chamava o circo de cavalinhos; “liscabão” era o beliscão; “polegada”, o pequeno polegar; “mandioca líquida”, o leite; “meioameio”, o centauro; “pantasma da ópera”, o fantasma e muitos outros exemplos que mostram o encantamento lúdico com que ela manipula a linguagem.

Lobato, acreditando que a infância é o lugar do jogo verbal, introduz, através de Emília, o prazer infantil de brincar com as palavras na literatura infantil brasileira. No decorrer de toda a obra ela, com sua “língua de trapo”, torna-se o falante mais produtivo dentre todos os outros. Emília, que se autodenomina a dona dos neologismos, faz deles um emprego consciente e dinâmico no processo de evolução da língua.

²²⁸ MORIN, 1998, p. 35 apud SILVA, 2006, p.1.

²²⁹ SILVA, 2006, p.2.

²³⁰ LOBATO, .1955a, p. 5

Segundo Maria O. Farto Pereira, Emília, muitas vezes, demonstrando ser uma falante desconhecadora da utilidade da polissemia ou da homonímia como recursos de economia linguística e valendo-se de uma concepção imediatista, prefere criar novas palavras para cada coisa a ser inventada a encarar o que parece ser uma dificuldade. Dessa forma ela deixa transparecer a praticidade que ela defende, ao mesmo tempo em que transforma o enfrentamento das dificuldades linguísticas num dado cômico e agradável. Além de garantir a identificação da criança-leitora com a heroína – que também vive em meio a dificuldades linguísticas – essa atitude pode servir para despertar o interesse da criança para uma desautomatizada e necessária reflexão sobre a língua.

A representação em Emília da confusão e dificuldade infantil diante da língua, que chega até ela de uma forma autoritária e muito distante daquela com a qual ela convive cotidianamente, funciona como uma estratégia para capturar a atenção e a simpatia do leitor-criança. A boneca também desempenha um outro importante papel nessa relação da criança com a linguagem, pois a proximidade de sua fala com a fala infantil também captura o leitor-criança para uma crítica a uma ideologia do poder, pois apresenta “pedaços de um falar infantil no entremeio de um discurso ideológico”.²³¹

- Também vocês aqui no Brasil arranjam cada nome para as frutas!
- observou Alice, que nunca tinha visto jabuticaba. – Essa, a avaliar pelo nome deve ser do tamanho de uma melancia.
- Ao contrário – disse Narizinho – O nome é grande, mas a fruta é das menores que temos. Pretinha assinzinha...
- _ E agora é tempo? – quis saber Peter Pan, já com água na boca.
- Antes “sesse”! – suspirou Emília. (...)²³²

É interessante observar que, apesar de criar um texto repleto de oralidade, em nenhum momento, Monteiro Lobato resvala na simplificação, “cumprindo o sentido estético a que toda literatura se destina”.²³³

²³¹ PALO & OLIVEIRA, apud PEREIRA, 2004, p. 57.

²³² LOBATO, 1955a, p. 34.

²³³ SILVA, 2006, p.2.

Não priorizando palavras conhecidas e cotidianas, Lobato revela uma sensibilidade e apreço em relação à natureza da apropriação da linguagem pelas crianças. As crianças, ao mesmo tempo em que se nutrem do contato com o patrimônio lingüístico, ultrapassam seu domínio. Lobato parecia saber que existe um

gosto da criança por algumas palavras desconhecidas ou mal conhecidas, que lhe agradarão justamente, em alguns casos, por sua própria dificuldade: sua extensão, ou seu aspecto estranho, extravagante. Privar a criança dessas palavras seria privá-la de material essencial de brinquedo e de sonho.²³⁴

Lobato tirou grande proveito, em sua obra infantil, da “palavra mágica” que sempre está em cena quando uma criança inventa um significado ou uma maneira diferente de pronunciar algo. A “festa da linguagem” que, segundo Valéria C. da Silva, abre as portas de possibilidades infinitas, concretiza-se através da torneirinha de asneiras de Emília. Asneirar é um verbo praticado com gosto pela personagem e “traduz o impulso de imprevisibilidade que tira da linha da linguagem comum os diálogos entre os personagens...”²³⁵ Por isso, a referida autora afirma que “Emília é a porta-voz do “estado poético” do Sítio. Não só sua voz, mas também seu olhar é aquele que desvenda, que abre as portas para um mundo onde tudo é possível.”²³⁶ Lobato, através de Emília, dá voz à infância e explicita a criança em sua essência: o jogo e a busca de construção de sentidos.

_ E as suas memórias vão ser assim?
_ Não, porque não pretendo morrer. Finjo que morro, só. As últimas palavras têm de ser estas: “E então morri...” com reticências. Mas é peta. Escrevo isso, pisco o olho e sumo atrás do armário para que Narizinho fique pensando que morri. (...)²³⁷

Encarar a linguagem nessa dimensão polissêmica, em toda sua potencialidade constitutiva e instauradora de múltiplos sentidos, é um passo importante, segundo Miriam A.G. de Sousa Pan, para reestabelecer o elo de compreensão das relações entre a linguagem e os modos de subjetivação. Lobato, ludicamente, explorou essa multiplicidade de sentidos das palavras.

²³⁴ HELD, 1980, p. 207 apud SILVA, 2006, p.3.

²³⁵ SILVA, 2006, p.3.

²³⁶ SILVA, 2006, p.4.

²³⁷ LOBATO, 1955b, p. 5

Emília deu um piscar para Visconde por causa daquele fenômeno. e resolveu encrencar.

_ Por que é que se diz “pôr do sol”, Dona Benta – perguntou com seu célebre ar de anjo de inocência – Que é que o sol põe? Algum ovo?

Dona Benta percebeu que aquilo era uma pergunta-armadilha, das que forçavam certa resposta e preparavam o terreno para ofamoso “então” da Emília.

– O Sol não põe nada, bobinha. O Sol põe a si mesmo.

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

Dona Benta teve a pachorra de explicar– É um modo de dizer

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

– Estou cansada de saber disso. – declarou a Emília – Minha implicância é com o tal de pôr. Pôr sempre foi colocar alguma coisa em certo lugar. A galinha põe o ovo no ninho. O Visconde põe a cartola na cabeça. O Pedrinho põe o dedo no nariz. (...)

_ Mas o Sol – continuou Emília – não põe a cartola na cabeça, nem tem o péssimo costume de tirar ouro do nariz.²³⁸

Outro exemplo disso é o diálogo entre Emília e o anjinho Flor das alturas, em *As memórias da Emília*.

– Que é cabo?

– Cabo é uma perna só por onde a gente segura. Faca tem cabo. Garfo tem cabo. Bule tem cabo (e bico também). Até os países têm cabo, como aquele famoso Cabo-da-Boa-esperança que Vasco da Gama dobrou; ou aquele Cabo Roque, da Guerra de Canudos, um que morreu e viveu de novo. Os exércitos também têm cabos. Tudo tem cabo, até os telegramas. Para mandar um telegrama daqui à Europa os homens usam o cabo submarino.

O anjinho ficava de boca aberta, sem entender coisa nenhuma.

– Então o “submar” também tem cabo?

– Como não? E compridíssimos, que vão de um continente a outro.

Emília ria-se, ria-se. O pobre anjinho não tinha idéia nenhuma das coisas da terra, porque sempre vivera no céu, lá nas nuvens. Emília era obrigada a explicar tudo, tudo...²³⁹

A construção da subjetividade da criança está totalmente ligada à linguagem, é através da interação linguística e do olhar do outro com quem ela interage que a criança se autodefine, constrói o conceito de si própria. A fala da criança é uma resposta à fala do outro, assim como a

²³⁸ LOBATO, 1955a, p.8.

²³⁹ LOBATO, 1955b, p.17 e 18.

torneirinha de asneiras de Emília era uma resposta de Narizinho ao contexto sócio-cultural que a cercava.

_ Bem sei – disse a boneca. – Bem sei que tudo na vida não passa de mentiras, e sei também que é nas memórias que os homens mentem mais. Quem escreve memórias arruma as coisas de jeito que o leitor fique fazendo uma alta ideia do escrevedor. Mas para isso ele não pode dizer a verdade, porque senão o leitor fica vendo que era um homem igual aos outros. Logo, tem de mentir com muita manha, para dar ideia de que está falando a verdade pura.²⁴⁰

Por isso, tal qual D. Benta, diante dela nos calamos a refletir suas asneiras.

3.4. EMÍLIA: LINGUAGEM EM AÇÃO

Segundo Miriam Aparecida G. de Sousa Pan, a partir da análise de Bakhtin, o conhecimento que se tem do sujeito só pode ser “dialógico”, ou seja, os sujeitos não devem ser tornados mudos, pois o laço entre o humano e a vida só pode ser estabelecido pela linguagem. As ciências humanas, cujo diferencial em relação às ciências exatas é o sentido, estabelecem-se no encontro de sujeitos, ou seja, antes que falam.

É a análise do sentido – matéria-prima social-humana, polissêmica, efêmera – que instaura a relação do ser humano com a vida; que diferencia o singular do coletivo. Essa dimensão tem por fundamento a intersubjetividade²⁴¹, a relevância da alteridade para a compreensão das realidades humanas.²⁴²

Essa análise, no entanto, requer, ainda hoje em nossas escolas, uma revisão do tratamento dado à linguagem, que ao ser reduzida ao sistema lingüístico, comporta uma semântica de base lógica que impede uma possível compreensão das relações entre linguagem e os modos de subjetivação.

²⁴⁰ LOBATO, 1955b, p. 5.

²⁴¹ O conceito de intersubjetividade tem sido usado [na Psicologia] para designar diferentes processos ou diferentes aspectos de um mesmo processo, sendo muitas vezes usado como equivalente de conceitos como “relação”, “interrelação”, “interpenetração”, “interjogo”, “vínculo”, “interação”, “mútua constituição” etc. Apesar de ser um conceito cada vez mais usado no discurso psicanalítico, é um conceito relativamente novo.(v. COELHO JÚNIOR, Nelson Ernesto. *Intersubjetividade: conceito experiência em psicanálise*. Disponível em: <http://www.puc-rio.br/psicologia/NelsonCoelhoJr.html>. Acesso em 31/10/2008)

²⁴² SOUSA PAN, 2003, p. 12.

O sistema escolar, a literatura infantil da época de Lobato e a própria sociedade calava a criança e impunha-lhe a linguagem como um sistema lingüístico fixo e imutável²⁴³ a ser passivamente reproduzido. No entanto, em sua escola-sítio, Lobato tratou a linguagem como uma realidade vivida. A linguagem como palavra viva ofereceu-nos pistas sobre o saber da criança, seu dizer, seus sofrimentos e seus conflitos.

Além disso, Lobato rompeu com modelos e demonstrou a presença do não-dito, do conflito e da falha como parte constitutiva da linguagem, abrindo caminhos para problematizações que, hoje, são fundamentais para um maior conhecimento da linguagem como atividade intersubjetiva e como atividade constitutiva do sujeito.

O papel da linguagem para o desenvolvimento da criança foi objeto de estudo de muitos psicólogos, entre eles destacam-se L.S. Vygotsky e Jean Piaget. Vygotsky (1896-1934) foi um dos principais representantes da psicologia sócio-histórica cujos princípios estão na base de trabalhos “que buscam a dimensão intersubjetiva no processo de letramento²⁴⁴ e acaba por denominar-se sociointeracionista.”²⁴⁵ Piaget (1896 – 1980), como outros estudiosos, busca compreender o desenvolvimento do ser humano. Sua teoria se destaca das demais por introduzir uma terceira visão, a linha interacionista que, segundo Márcia Regina Terra, constitui uma tentativa de conciliar as posições dicotômicas de duas tendências teóricas que permeiam a Psicologia em geral: o materialismo mecanicista e o idealismo – ambas marcadas pelo antagonismo inconciliável de seus postulados que separam de forma estanque o físico e o psíquico.²⁴⁶

Apesar de ambos considerarem a criança um ser ativo, atento, que cria hipóteses sobre o seu ambiente, existem grandes diferenças no modo de conceber o processo de desenvolvimento.

²⁴³ Os desvios apresentados em relação a esses padrões fixos são analisados como “incompetência” da criança, incompetência satirizada pelas asneiras que Emília falava e que deliciavam as crianças de todas as idades.

²⁴⁴ “Entende-se por letramento o conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico, diferente da prática específica da escola, que destaca as competências individuais no uso e na prática da escrita” (KLEIMAN, apud SOUSA PAN, 2003, p.42)

²⁴⁵ SOUSA PAN, 2003, p.45.

²⁴⁶ TERRA, Márcia Regina. *O desenvolvimento humano na teoria de Piaget*. Disponível em <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm-53k>. Acesso em 13/11/2008.

Entre essas diferenças, a que nos interessa mais de perto é o papel da linguagem no desenvolvimento e a relação entre linguagem e pensamento. Para Piaget, o pensamento surge antes da linguagem que constitui apenas uma de suas formas de expressão; logo, o pensamento não depende da linguagem e sim dos esquemas sensório-motores. Já para Vygotsky pensamento e linguagem são interdependentes, a aquisição da linguagem pela criança modifica suas funções mentais superiores, uma vez que a linguagem dá uma forma definida ao pensamento, possibilita o aparecimento da imaginação, o uso da memória e o planejamento das ações. Assim, um contrapõe-se ao outro tendo em vista que Vygotsky valoriza a linguagem ao enfatizar que a subjetividade, uma subjetividade social, é constituída pela internalização do discurso social, da realidade funcional e social da palavra e que Piaget acredita que a linguagem exerce um papel secundário na formação do pensamento.

Vygotsky em *Pensamento e Linguagem* (1978) e *A Formação Social da Mente* (1988) apresentou “um trajeto diferente para se pensar os processos psíquicos humanos, através da relação entre contexto social e aquisição da linguagem, valorizando em especial a interação como processo constitutivo da atividade humano-social.”²⁴⁷ Mais adiante, em 1982, contrapôs-se a Jean Piaget com seu estudo da “fala egocêntrica” ao negar que ela fosse a precursora da fala social na ontogênese e formação do pensamento e linguagem humanos. Ao contrário,

A fala egocêntrica é fortemente influenciada pelo contexto; ou seja, dá-se o caminho contrário, pois a criança não externaliza o pensamento ainda não socializado quando fala egocentricamente, mas internaliza ações verbais realizadas em seu contexto de interações sociais, sendo a fala egocêntrica o indicativo deste caminho de internalização. A linguagem é considerada, assim, como parte de um sistema de atividade no qual se dá o desenvolvimento.²⁴⁸

Nesse sentido é possível pensarmos as falas de Emília como uma espécie de fala egocêntrica em que a criança, Narizinho, repetia para si mesma ações verbais realizadas em seu contexto de interações sociais numa tentativa de internalizar o pensamento. Assim, quando Emília fala que “filósofo é um bicho sujinho” ou que a verdade é “uma mentira bem contada”, ela está internalizando conceitos apreendidos de sua relação com os adultos e assim construindo sua subjetividade social. E com quantos conceitos Emília nos surpreende e encanta!

²⁴⁷ SOUSA PAN, 2003, p 62

²⁴⁸ SOUSA PAN, 2003, p.62.

- (...) A vida das gentes neste mundo, senhor sabugo, é isso. Um rosário de piscadas. Cada piscos é um dia. Pisca e mama; pisca e anda; pisca e brinca; pisca e estuda; pisca e ama; pisca e cria filhos; pisca e geme os reumatismos; por fim pisca pela última vez e morre.
- E depois que morre? – perguntou o Visconde.
- Depois que morre virá hipótese. É ou não é?²⁴⁹

Ou

- Desaforo é fazer certos elogios a uma pessoa.(...)²⁵⁰
- A língua é a desgraça dos homens na terra.²⁵¹
- Pois eu sei! – gritou Emília. – Verdade é uma espécie de mentira bem pregada, das que ninguém desconfia. Só isso.²⁵²

Como nos informa Miriam Sousa Pan, Vygotsky procurou sempre analisar as parcerias entre adultos e crianças, observando a importância de pares mais experientes nas tarefas de aprendizagem. Essa parceria é uma constante no Sítio do Picapau Amarelo, as crianças Narizinho e Pedrinho, acompanhadas de seus brinquedos, estão a maior parte do tempo interagindo com adultos, principalmente D. Benta e Tia Nastácia, e através dessa interação construindo todo o seu universo conceitual. Segundo leitura da referida pesquisadora, Vygotsky

compreende a formação de conceitos não como um processo mecânico, nem tampouco um processo puramente intelectual, mas como um processo criativo, constantemente mobilizado a serviço da comunicação, do conhecimento e da resolução de problemas, que não se explica por associações de objetos com palavras ou por simples memorização. Os conceitos, segundo ele, são construções culturais que os indivíduos internalizam durante o processo de desenvolvimento. Suas características fazem parte do mundo real, do grupo cultural no qual o indivíduo vive.²⁵³

É o grupo cultural que fornece o universo de significados que ordena o real, isso comprova que a “torneirinha de asneiras” de Emília, na verdade, mostra conceitos que estavam presentes no discurso adulto, mas que hipocritamente eram negados.

²⁴⁹ LOBATO, 1955b, p.16.

²⁵⁰ LOBATO, 1955b, p.16.

²⁵¹ LOBATO, 1955b, p.15.

²⁵² LOBATO, 1955b, p.6

²⁵³ SOUSA PAN, 2003, p.63.

Como outro exemplo, podemos destacar que a crítica sempre recriminou a forma preconceituosa com que a boneca tratava Tia Nastácia que, em momentos de discussão, destoa do carinho brincalhão com que a “negra de estimação” era sempre tratada por todos os outros personagens. As más-criações e xingamentos de Emília são apontados como manifestação explícita do “racismo” de Lobato, afinal Emília é sua “porta-voz”. No entanto, conforme atesta Marisa Lajolo, “o conflito é violento porque ele não era menos violento na vida real, nem abaixo, nem acima do Equador”.²⁵⁴ Negar esse conflito violento seria uma forma de marginalizar o negro e sustentar o *status quo*. Ao contrário, as más-criações de Emília, ao invés de disseminar o racismo, promovem um questionamento e denúncia dessa realidade ainda tão presente na sociedade brasileira: o preconceito racial encoberto.

Em *Histórias de Tia Nastácia*, segundo a mesma autora, Lobato rompe a complacência meio saudosista presente em muitos livros similares²⁵⁵ em relação ao papel das negras velhas “contadoras de histórias”. É o que acontece na obra de José Lins do Rego, *Histórias da velha Totonha* (1936), que é repassada de ternura nostálgica. Nostalgia que em nada contribuía para a mudança do *status quo* do negro em nossa sociedade. Ao contrário, reforçava o seu papel de “negro de estimação” que, mesmo depois da abolição da escravidão, continuou a ser sugado não só em sua força de trabalho, mas também espremido para que os brancos se apropriassem do “suco folclórico”, para usar uma metáfora de Lobato.

A formação de conceitos, segundo Vygotsky, é um processo criativo e não simplesmente um processo mecânico ou puramente intelectual; os conceitos segundo ele são construções culturais que os indivíduos internalizam durante o processo de desenvolvimento. Suas características fazem parte do mundo real, do grupo cultural no qual o indivíduo vive. Assim valoriza-se a linguagem enquanto organizadora das ações humano-sociais e concebe-se o processo de

²⁵⁴ LAJOLO, 1999, p.80.

²⁵⁵ *História de Pai João*, de Oswaldo Orico (1933), *Histórias da Velha Totonha*, de José Lins do Rego (1936), *Histórias da Lagoa Grande*, de Lúcio Cardoso (1939) e *O boi aruá*, de Luís Jardim (1940) são, como as *Histórias de Tia Nastácia*, uma recolha emoldurada de contos folclóricos. No entanto, segundo Marisa Lajolo, a originalidade nesse tipo de obra só vem pelas mãos de Graciliano Ramos com suas *Histórias de Alexandre*, de 1944, que é citada, ao lado da obra de Lobato, como uma exceção. (LAJOLO, 1999, pp. 68 e 69).

desenvolvimento infantil, representado pelo desenvolvimento de Emília no decorrer da obra, como um processo dialético.

Os estudos de Vygotsky trazem uma concepção de linguagem como ação e preveem um sujeito agente, totalmente diferente daquela concepção de criança representada pela literatura infantil presente nas primeiras décadas do século XX e com a qual Lobato rompeu. Naquele momento, essa ruptura foi fundamental, principalmente, para a construção de um novo conceito de infância e creditamos grande parte desse mérito à inesquecível Marquesa de Rabicó.

3.5. ATRAVÉS DE EMÍLIA SURGE UMA NOVA INFÂNCIA

Segundo Miriam S. Pan, Vygotsky, em seus últimos trabalhos, privilegiou a “análise de unidades”, que tinha como tônica tomar o “significado da palavra” como unidade de análise do pensamento e da linguagem. A palavra, de acordo com essa análise em unidades, vai conservar não só o significado do conceito, do pensamento, mas da comunicação e da interação social. Dessa forma, o significado da palavra adquire importância como unidade funcional para a análise da consciência:

O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. A palavra é um microcosmo da consciência humana.²⁵⁶

Essa nova concepção de linguagem restaura o valor do sentido da palavra humana, devolvendo ao sujeito humano não só o seu discurso, mas a autoria de sua palavra e o lugar de seu desejo no confronto com a realidade. Tudo isso Lobato, através de Emília, fez em sua obra: ele instaurou o confronto do desejo da criança com a realidade e, por isso, encontrou a verdade da infância do

²⁵⁶ VYGOTSKY, 1987, p.142.

início do século XX. Ele materializou em Emília o desejo de liberdade e a autenticidade da criança.

Discutindo essa nova concepção de linguagem como prática discursiva, Miriam A. Sousa Pan analisa o conceito de discurso para Michael Foucault, para Michel Pêcheux e para Mikhail Bakhtin. A partir desses três autores, Sousa Pan constata uma mudança de direção na concepção de sujeito e subjetividade: “O sujeito deixa de ocupar o lugar de centro, de origem dos processos enunciativos, fonte de significação, para ser compreendido enquanto função, enquanto efeito de sentidos”.²⁵⁷

Essa perspectiva transcende, segundo a autora, o recorte verbal, o etnográfico, ao conceber os discursos enquanto matrizes semiótico-axiológicas que atribuem sentido ao mundo. Embora todos os três autores sejam importantíssimos nessa guinada na forma de conceber nossas relações com o cotidiano, trataremos mais de perto, embora sucintamente, da teoria de Bakhtin porque, entre outras coisas, ela abre caminho para abordagens que tratam das possibilidades lúdicas que a linguagem oferece, enquanto “expressão do desenvolvimento”.²⁵⁸

Muitos foram os autores que analisaram a obra de Monteiro Lobato tendo como arcabouço teórico os pressupostos da teoria bakhtiniana, entre eles citamos Maria José de A. Barino, em *Memórias de Menipéia: um corpo cheiroso de saia velha* e Eliane S.D. Debus em *Entre fios, meadas e tramas: Emília des(a)fia a palavra escrita e tece suas memórias*. Ambas destacam o espaço dialógico presente no universo criado pelo autor.

Em *Questões de literatura e estética: a teoria do Romance* (1988), Mikhail Bakhtin nega a língua única como um imperativo abstrato, dada a priori. A língua única, segundo o autor, constitui-se a partir de uma luta constante entre forças centralizadoras, que visam à unificação verboaxiológica, que se opõem ao plurilinguismo; uma constante contraposição às “línguas socioaxiológicas”; ou ainda, uma estratificação infinita que, ao se ampliar e aprofundar de forma dinâmica, mostra toda a sua força viva.

²⁵⁷ SOUSA PAN, 2003, p. 95.

²⁵⁸ JOBIM e SOUZA, 1996, p.39-54.

Bakhtin apontou infinitas formas de estratificações da língua ao longo do tempo, estabilizadas nas linguagens de diferentes grupos sociais, enquanto “línguas socioaxiológicas”. Essas línguas são, cada uma delas, atravessadas por perspectivas de infinita dialogização. As línguas socioaxiológicas podem ser vistas como decorrentes das experiências sócio-históricas de diferentes grupos sociais, que constituem a multiplicidade de vozes que soam no plurilinguismo social. Cada época histórica tem suas linguagens, assim como cada idade específica (a criança e o adolescente) e essas podem variar dentro de contextos institucionais distintos, como a escola, a família, por exemplo. Logo, “em cada momento de sua existência a linguagem é pluridiscursiva”.²⁵⁹

Dessa forma, a plurivalência apresenta-se como a base constitutiva da língua, pois ela retrata as diferentes formas de significar a realidade, segundo as vozes, as axiologias dos que a empregam: “todas as línguas do plurilinguismo, qualquer que seja o princípio básico de seu isolamento, são pontos de vista específicos sobre o mundo, formas de interpretação verbal”.²⁶⁰ Um dos aspectos mais surpreendentes na personagem-objeto de nossa investigação é justamente a coragem de expressar seus pontos de vista sobre o mundo em um contexto em que tais discussões ainda não tinham sido sequer imaginadas.

No universo fictício de Monteiro Lobato, aparecem vozes que estão em constante movimento dialógico, elas se contrapõem, misturam-se, renovam-se e negam-se sem que haja fronteiras claras que permitam recortá-las. Dessa forma, a concepção de linguagem passa a ser compreendida como “plurilinguismo dialogizado” e o processo de enunciação representa um ponto de cruzamento de forças, tensão entre forças unificadoras e centralizadoras de um lado e forças de desunificação de outro.

Barino apresenta muitos exemplos desse dialogismo, inicialmente o diálogo entre Emília e Visconde, que a autora analisou como “diálogo entre a esperteza *versus* a filosofia aparentemente vazia”²⁶¹, principalmente no capítulo X das memórias da Emília, intitulado “Diálogo entre a

²⁵⁹ SOUSA PAN, 2003, p.85.

²⁶⁰ BAKHTIN, 1988, p.98.

²⁶¹ BARINO, 1955b, p.37

boneca e o Visconde. A esperteza da boneca e a resignação do Milho.”²⁶² Há também, segundo a autora, o diálogo do rigor e da obediência cega com o amor e a confiança, representado pelo Almirante Brown e D. Benta, respectivamente”²⁶³; o diálogo entre a submissão e rebeldia, através das ações e falas de Emília e Tia Nastácia ; o diálogo entre a literatura nacional e a importada “marcada pelo par internacional Alice do país das maravilhas e Peter Pan e o par lobateano, Emília e Pedrinho”²⁶⁴ e outros.

A concepção de interação também muda, ela deixa de ser concebida como um encontro fortuito, tendo em vista que as relações sociais passam a assentar suas bases no plurilinguismo dialogizado, ou seja, no conflito; portanto em bases tensas e não harmônicas. O sujeito deixa seu papel de centro, para assumir o espaço interacional EU-TU, que é constituído por muitas vozes que, ao mesmo tempo em que o posicionam, o descentralizam.

Assim,

um sujeito, ao enunciar, insere-se em um universo axiológico da linguagem, um universo de sentidos atribuídos aos objetos do mundo, que lhe é anterior, e não apenas no sistema da língua (neutra), escolhendo as palavras e suas significações, que deverão expressar sua criatividade individual.²⁶⁵

A interação dialógica complica a orientação do discurso para o objeto, pois a visibilidade do objeto será toldada por um emaranhado de vozes, que é uma espécie de campo de forças constituído por discursos alheios. Nesse meio tenso e “dialogicamente perturbado”²⁶⁶ que carrega “milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação”, origina-se o discurso como réplica viva de uma orientação dialógica. Logo, ele constitui-se na atmosfera do já-dito, já nasce como resposta.

²⁶² LOBATO, 1955b, p. 96.

²⁶³ BARINO, 2004, p.37.

²⁶⁴ BARINO, 2004, p. 39

²⁶⁵ SOUSA PAN, 2003, p. 88.

²⁶⁶ BAKHTIN, 1998, p.86.

Miriam Aparecida das G. Sousa Pan, buscando compreender as conseqüências de uma concepção dialógica da linguagem para a compreensão da subjetividade infantil, informa-nos que

a linguagem analisada dialogicamente revela-se social por natureza e situa-se fora do universo individual. Situa-se no universo externo das representações no qual se dão os processos de subjetivação, onde a enunciação individual ganha expressividade, forma e cor. Pela via da palavra, não a palavra neutra, mas a palavra pessoal alheia, o sujeito é introduzido na ordem dialógica do mundo, penetra no tecido dialógico da vida humana, nas diferentes orientações dos grupos sociais, no “simpósio universal”²⁶⁷

Para ratificar essa importância, a autora recorre a conceitos desenvolvidos por Bakhtin em *Estética e criação verbal* (1992) para a análise de obras literárias, principalmente sua interpretação sobre a relação entre autor e herói, que é impregnada da tensão peculiar de uma exotopia.²⁶⁸ O autor apresenta a vida como “um acontecimento aberto”, tal qual acontece com a vida do herói, revelando nossa necessidade estética do outro, concedendo-nos um acabamento. Assim o sujeito não se vê completo, mas apenas como um personagem ou herói, que necessita buscar no outro alguma dimensão temporária de si mesmo. “A busca do outro é para significar a si mesmo”, logo “o acesso que o sujeito tem a si mesmo se dá inicialmente (não só inicialmente, se pensamos a vida como acontecimento aberto) a partir da palavra do outro”.²⁶⁹

Segundo a referida autora, a alteridade é a condição para qualquer referência identitária, o sujeito torna-se fruto da permanente interação dialógica fronteira EU/TU. Isso equivale a dizer que o eu é constituído dialogicamente a partir do outro e, ao mesmo tempo, dialogicamente, constitui um outro para novos eus.

Esses conceitos de Bakhtin abrem caminho para uma compreensão maior de criança, para pensarmos nela em sua totalidade e singularidade, para compreender o que pensa e sente, como é

²⁶⁷ SOUSA PAN, 2003, p. 91.

²⁶⁸ O princípio de exotopia diz respeito a um excedente de visão que o autor de uma obra tem em relação ao herói, só aquele pode dar um acabamento à vida deste, devido a essa consciência de uma consciência que completa o outro.

²⁶⁹ SOUSA PAN, 2003, p. 91.

afetada pelos discursos a sua volta e qual é o lugar social que ela ocupa. Questionamentos muito importantes ainda nos dias de hoje para analisarmos a criança na escola através dos discursos que lá circulam, importantes para alcançarmos sua subjetividade e promovermos seu crescimento.

Para Bakhtin o discurso liberta o ser humano de sua condição de objeto. A linguagem concebida de forma dialógica leva-nos a pensar as múltiplas significações que transitam nas palavras veiculadas nos espaços de construção de conhecimento e seus efeitos para a construção de subjetividades [...]

Ao mesmo tempo, a percepção de Vygotsky, estudada anteriormente, humaniza a criança por “salvá-la da armadilha de viver como um sujeito epistemológico”²⁷⁰. “Para a psicologia sociointeracionista, a criança é sujeito da cultura e não do conhecimento”²⁷¹. Assim essa concepção, que constitui a “teoria crítica da cultura”, pode trazer grandes contribuições para o desenvolvimento da criança, pois mostra ao adulto a importância de que ele permita à infância presentificar-se, narrar-se.

A obra de Monteiro Lobato, mesmo sem o conhecimento do autor sobre essas teorias, foi libertária. Através, principalmente da torneirinha de asneiras da boneca Emília, Lobato libertou a criança e mudou seu status social ao transformá-la em produtora de cultura.

Miriam de Sousa Pan afirma que “as abordagens interacionistas ou sociointeracionistas pressupõem um sujeito constituído pela linguagem, pelas práticas discursivas, delineando uma outra direção em que a subjetividade não pode mais ser tratada fora dessas práticas.”²⁷² Para esclarecer qual é o sujeito pressuposto nessas concepções de linguagem e o que é interação, a autora discute mais detidamente a “concepção de linguagem como atividade”.

Segundo ela, essa concepção é fruto de discussões filosóficas que datam do final do século XIX e início do século XX. Tal debate abriu caminhos para que a linguagem substituísse, por ser um objeto lógico, de caráter intersubjetivo e comunicável, a consciência e a atividade mental,

²⁷⁰ SOUSA PAN, 2003, p.46.

²⁷¹ SOUSA PAN, 2003, p.46.

²⁷² SOUSA PAN, 2003, p.49.

constituindo uma reação ao idealismo e ao psicologismo dominantes na filosofia da época. Mais tarde, as investigações sobre o significado tomaram outra direção, a da sua função em um determinado contexto, e não apenas como objeto lógico. Assim, a linguagem passa a ser definida, segundo leitura feita pela autora da obra de Wittgenstein,

como forma de vida, a ser entendida como algo mais amplo do que a visão representacional da linguagem, como uma forma de representação do pensamento ou das coisas; uma designação. A linguagem, segundo o autor, é uma forma de ação no real e não uma representação do real, como na teoria clássica. É parte da ação humana e seu significado deve ser buscado em relação aos complexos contextos de forma de vida humana. Não são atos mentais de significação que diferenciam os significados; não se trata de entidade empírica, mental ou abstrata, mas trata-se de identificar o jogo de linguagem em que um ato está inserido. Assim, não existe uma palavra com significado único, mas um processo de significação dado no contexto de seu uso. Isso equivale a dizer que o significado não está nas palavras ou na cabeça de seus falantes, mas numa articulação com fatos externos e pragmáticos.²⁷³

Assim, se cotejarmos as muitas falas de Emília e o contexto em que ela surgiu, perceberemos que as famosas asneiras da Emília abrem-nos um leque muito grande de possibilidades. Como, por exemplo, na inesquecível resposta de Emília à pergunta:

– Mas que é você afinal de contas, Emília?
Ela respondeu de queixinho empinado:
– Sou a Independência ou Morte!²⁷⁴

Muitos estudiosos falam do nonsense - algo disparatado ou sem nexos - como uma das inovações do estilo de Lobato, mas acreditamos que, nesse e em muitos outros casos, estamos diante exatamente do oposto: uma grande quantidade de significados ou uma plurissignificação, cujo significado poderá ser apreendido numa articulação com fatos externos e pragmáticos. Podíamos pensar nessa frase como uma crítica irônica à nossa dependência cultural que tanto incomodava Lobato; ou como uma afirmação da característica mais marcante da personagem Emília – a liberdade - ou ainda como a expressão do desejo infantil de conquistar voz e vez num contexto marcado pelo autoritarismo, etc.

²⁷³ SOUSA PAN, 2003, p.50.

²⁷⁴ LOBATO, 1956, p.341.

Existem muitos estudos linguísticos que convergem para o mesmo objetivo, identificar o papel central da linguagem nas interações humanas, entre esses, o de Hymes²⁷⁵ que desenvolveu a noção de contexto, dentro do qual o evento torna-se quadro de referência para a interpretação da fala, que “é considerada complexa, constituinte e constitutiva dos eventos culturais.”²⁷⁶

A partir daí, estabelece-se uma nova relação entre língua e cultura, não mais a “relação de correspondência homogênea, na qual a língua reflete uma cultura, mas sim de relações entre grupos linguísticos envolvidos em uma multiplicidade de experiências sociais e culturais.”²⁷⁷

Em *O Sítio do Picapau Amarelo*, podemos distinguir em inúmeros momentos essas relações entre diferentes grupos linguísticos. A turminha do sítio troca experiências com crianças reais (como Shirley Temple, leitores que correspondiam com Lobato ou seus conhecidos que eram inseridos nas aventuras) ou fictícias (como Alice e Peter Pan) de diferentes nacionalidades e com pensadores, filósofos, personagens mitológicos das mais distintas épocas (como Hércules, Isaac Newton e muitos outros). Em cada uma dessas relações uma riqueza enorme de significados surge da boca de Emília, transformando-se no sedutor jogo de sentidos que seduziu, e ainda poderia seduzir, milhares de adultos e crianças. E nisso repousa o diferencial dessa personagem em relação a um grande número de personagens da literatura infantil: ela é uma personagem “aberta”, que propicia o jogo, a brincadeira, a diversão. Não é uma personagem que se fecha em si mesma, impossibilitando voos maiores. E por isso, até o fim, ela seduziu e encantou o seu próprio criador:

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

²⁷⁵ A autora não apresenta nota de referência sobre tal estudo, ela apenas afirma que tal teórico desenvolveu a noção de contexto a partir dos pressupostos de Malinowski (também sem referência)

²⁷⁶ SOUSA PAN, 2003, p.51.

²⁷⁷ SOUSA PAN, 2003,p.51.

que quer ser, e não o que eu quero que ela seja. Fez de mim um “aparelho”, como se diz em linguagem espírita.²⁷⁸

²⁷⁸ LOBATO, 1956, p. 341–342.

CAPÍTULO IV

DEPOIS DE EMÍLIA

A arte hoje é o grande motor da educação, pois a arte vai além do concreto. A literatura é uma oportunidade de expressar um desejo que eu não conheço. A literatura infantil é aquela que não dá conta de guardar só para si, que você tem o prazer e a urgência de dividir com o outro.

Bartolomeu Campos Queirós²⁷⁹

Uma personagem que marcou tão decisivamente a literatura e o contexto social no qual surgiu, com certeza, transformou-se num divisor de águas no que diz respeito à produção cultural dirigida às crianças. Para investigar tal influência na literatura infantil posterior a seu surgimento, faz-se necessário analisar criticamente o *corpus* literário da contemporaneidade. Contudo, traçar um panorama crítico da literatura infantil na contemporaneidade não é uma tarefa fácil, pois muitas são as faces assumidas pela atual produção literária infantil brasileira. Essa diversidade surgiu em decorrência do que se convencionou chamar de *boom* da literatura infantil principalmente nos anos 60 e 70.

Nos anos 60, multiplicou-se o número de instituições e programas voltados para o fomento da leitura e a discussão da literatura infantil, entre elas a Fundação do Livro Escolar em 1966, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil em 1968 e o Centro de Estudos de Literatura Infantil e Juvenil em 1973.

Na década de 70, o Instituto Nacional do Livro, fundado em 1937, devido à preocupação das autoridades educacionais com o baixo índice de leitura, começa a investir bastante significativamente na produção de textos voltados para a população escolar. O investimento de grandes capitais em literatura infantil, aumentando o número e o ritmo de lançamento de títulos novos e a sua veiculação, transformou os livros infantis em um próspero segmento de nossas letras.

²⁷⁹ In.: CASTRO, J. *Recortes do pensamento vivo de Bartolomeu Campos de Queirós*. Natal: Revista PREÁ – n° 4 – Dezembro/2003. Disponível em: <http://recantodasletras.uol.com.br/artigos/655539>. Acesso em 19/12/2008 às 16h01min.

Segundo nos informa Regina Zilberman e Marisa Lajolo,²⁸⁰ essa nova situação traduziu-se no desenvolvimento de um comércio especializado que resultou na abertura de livrarias organizadas em função desse público infantil. Um grande número de autores, inclusive os consagrados como Mário Quintana, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes e Clarice Lispector, também foram atraídos para esse promissor mercado de livros. Assim a produção infantil brasileira, principalmente a partir da década de 70, passou a contar com um grande número de autores e títulos. Além disso, o prestígio do autor nacional cresceu e os títulos brasileiros foram cada vez mais se impondo; contrariando uma tendência comum em outras áreas da produção cultural brasileira, o material brasileiro vem conquistando espaços cada vez maiores.

Contudo, infelizmente, devido à necessidade de satisfazer a larga produção industrial, alguns autores lançam vários livros no mercado por ano, um grande número deles de qualidade bastante duvidosa: são obras que pecam pela redundância de temas e pela repetição de fórmulas prontas, além de se aproximarem perigosamente da cultura de massa. Esses livros, independentemente de sua qualidade, têm o seu consumo garantido graças à obrigatoriedade da leitura e à agressividade das editoras que têm ao seu dispor todos os recursos para a criação e manutenção de um público fiel.

O notável volume de publicações dificulta o exame da atual literatura brasileira, por isso optamos, nesse capítulo, por analisar uma pequena amostra dessa ampla produção cultural. Evitamos analisar aqueles autores que declaradamente se consideram os “filhos de Lobato” justamente porque acreditamos que, na construção de seus personagens, seguramente encontraremos heranças de Emília. Isso, de certa forma, empobreceria nossa investigação. Por isso usamos como critério de escolha a maior projeção nacional ou internacional dos autores. Esse critério fez com que escritores que, aparentemente, nada possuíam em comum com Lobato, como Bartolomeu Campos Queirós, fossem analisados e outros, que em muito se aproximavam de Lobato, como João Carlos Marinho, ficassem de fora.

Três autores bastante premiados e discutidos na atualidade foram analisados: Bartolomeu Campos Queirós, Lygia Bojunga Nunes e Ana Maria Machado. Do conjunto de sua obra

²⁸⁰ ZILBERMAN & LAJOLO, 1985, p. 124.

tomamos duas de cada um, que tenham, de preferência, como protagonistas personagens infantis e femininas.

Sabemos que, por ser esse corpus bastante reduzido, se pensarmos na já discutida vasta produção, correremos um risco muito grande de fazermos afirmações falaciosas e injustas. Sabemos também que outros grandes nomes da literatura infantil brasileira contemporânea deveriam estar presentes, como Ruth Rocha, Isa Silveira Leal, Odette de Barros Mott, Pedro Bandeira e João Carlos Marinho, pois cada um com sua contribuição alargou o horizonte da literatura infantil contemporânea. Entretanto acreditamos que esse reduzido corpus já será suficiente para realizarmos uma comparação entre as personagens infantis da atualidade e a Marquesa de Rabicó, personagem-objeto de nossa investigação.

Bartolomeu Campos Queirós nasceu no interior de Minas Gerais, mas hoje vive e trabalha em Belo Horizonte. É o autor de mais de 40 livros e vencedor de vários prêmios no Brasil e no exterior, entre eles O Selo de Ouro da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, Prêmio Bienal Internacional de São Paulo, Prêmio Prefeitura de Belo Horizonte, Diploma de Honra do IBBY, Quatrième Octogonal-França, Rosa Blanca de Cuba, Bienal de Belo Horizonte e mais recentemente, no dia 02 de dezembro de 2008, a IV Edição do Prêmio Ibero-americano SM de Literatura Infantil e Juvenil. A comissão julgadora explicou que Bartolomeu foi escolhido “pela transcendência de sua obra que se manifesta na profundidade dos temas que trata, no respeito ao leitor, no compromisso com a arte literária sem concessões e no caráter poético e filosófico de sua obra”.²⁸¹

Pelo conteúdo poético de seus livros, a crítica especializada vem apontando sua obra como uma das mais importantes na atual produção literária para crianças e jovens. Seu trabalho tem sido objeto de teses e dissertações em várias universidades de todo o Brasil.

Nelly Novaes Coelho, em *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira (1882/1982)* faz uma análise crítica de várias obras do escritor e destaca como característica

²⁸¹ MELLO, Ramon. *Brasileiro vence IV Prêmio Ibero-americano SM de Literatura Infantil e Juvenil*. Portal Literat 29/10/2008. Disponível em <http://portalliterat.terra.com.br/artigos/brasileiro-vence-iv-premio-ibero-americano-sm-de-literatura-infantil-e-juvenil>. Acesso em 20/12/2008 às 14:50.

marcante do livro *Pedro*, de 1977, a vagueza e a imprecisão no texto, que se apresenta ao leitor mais através de sugestões do que de declarações diretas. A referida autora fala ainda de um texto poético, “gerado pela idéia de liberdade exigida pela criação”.²⁸² Essa liberdade e abertura na obra de Barlotomeu mesclam-se ao “atraente jogo de palavras-e-imagens” que em *Raul* (1978) “vai envolvendo o pequeno leitor em um fascinante jogo de sons, cores e situações que divertem e fazem pensar”.²⁸³ Jogo e imaginação lúdica também são os ingredientes de *Estória em 3 atos* (1980) que, segundo Nelly Novaes Coelho, é “realmente um livro infantil que, sob todos os pontos de vista, apresenta um alto nível de criatividade e realização artesanal”.

O texto *Mário*(1982), que consta em nosso corpus de análise, é classificado pela autora como um poema

Não porque sua escritura se realize em versos ou rimas, mas porque a essencialidade a ser atingida em seu texto, pelo ato da leitura, é de natureza subjetiva, corresponde a um estado de espírito interior que só pode ser atingido ou compreendido, após a “decifração” de seu enunciado, pois este arraiga mais fundo do que pode parecer.²⁸⁴

O eu-lírico inicia seu poema narrativo apresentando uma “visão de fora” de Mário, imagem construída através dos vestígios desse outro, seus “brinquedos” poderíamos dizer, nos quais estava escondida a sua poesia: “botões de marfim, pedras coloridas, contas de vidro e sementes de frutos”. Estabelecida a interação entre o eu-lírico e o outro, o menino-poeta, através do brinquedo, gradativamente o foco vai se aproximando da interioridade do protagonista e o narrador aos poucos vai desvendando a alma do personagem através de uma onisciência cada vez maior.

Nesse processo de desvendamento rompe-se com a visão maniqueísta de personagem, que não é nem bom nem mau, mas sim a mistura de dor, desejo e prazer.

No choro
– água salgada –
Mário descobria o mar.

²⁸² COELHO, 1983, p. 90, grifo da autora.

²⁸³ COELHO, 1983, p.91.

²⁸⁴ COELHO, 1983, p.93.

Na sede,
Mário alimentava o rio.²⁸⁵

O personagem que é enigmático e imprevisível, pois é água e pode assumir variadas formas e tomar diferentes caminhos, é também símbolo da independência e da liberdade, uma vez que “Mário era ar, por onde voam pássaros em som de vento”. Trata-se de um personagem *esférico* que apresenta uma caracterização bastante analítica e sofisticada e uma atuação cheia de nuances e aparentes contradições: Mário é mar, é rio, é marinheiro em terra firme, é farol em alto mar e por fim é menino e poeta.

Um personagem que vai mudando no decorrer da narrativa, uma trajetória, marcada por viagens imaginárias, por encontros, por descobertas, e pela interação linguística. Afinal Mário escutava o ruído das folhas em crescimento, recolhia e registrava a poesia de cada instante, esperava as notícias secretas de vida que o ovo, como um envelope, guardava. No final dessa trajetória, o menino-poeta tem a sua subjetividade construída. Essa trajetória representa, de forma delicada, a busca de compreensão do vasto mistério da vida que é um desafio não só para a criança, mas para qualquer ser humano. Por isso essa obra de Bartolomeu encanta não só as crianças, mas também os adultos que igualmente se identificam com o herói Mário e com ele conhecem a poesia como “luz única a iluminar a vastidão do mistério da Vida.”²⁸⁶

O texto *Faca afiada* (1985) ganhou o Prêmio Adolfo Aizen – União Brasileira de Escritores “Menção Especial – Categoria Juvenil” – 1992. O protagonista da aventura é um menino que não tem nome, como todos os outros personagens, e que é identificado como o filho ou menino mais velho. O personagem assume a posição central da narrativa apenas a partir da página 17, até então, em linguagem recheada de metáforas, o narrador; que demonstra desde o início uma visão por detrás, ou seja, “uma visão relacionada ao narrador onisciente, que tudo sabe sobre as personagens”²⁸⁷, apresenta a rotina da família. Uma família de baixíssimo poder aquisitivo que é composta pelo pai, pela mãe, três meninos em idade escolar e a avó.

²⁸⁵ QUEIRÓS, 1982. As páginas do livro não são numeradas.

²⁸⁶ COELHO, 1983, p.93.

²⁸⁷ BRAIT, 2001, p.4.

Durante a narrativa, são trabalhados com delicadeza e profundidade conflitos diversos com os quais a criança-leitora poderá se identificar. A começar a tristeza dos entes queridos que vem representada na falta de recursos financeiros, na dificuldade da vida do pai que “trazia os olhos embrulhados de desânimo e fadiga”²⁸⁸ e da mãe que

vestida sempre de paciência, na beira do fogão, insistia em mudar o gosto da pobreza rasgando raminhos de salsa, picando cebolinha-verde, amassando pimentas-de-cheiro. Muitas vezes, ao cortar as cebolas, aproveita para tapear um choro verdadeiro.²⁸⁹

A morte, antes um tema a ser evitado nas produções para crianças, vem representada em cores fortes na figura da avó, são passagens de grande beleza que, com certeza, permitem à criança-leitora trabalhar intimamente esse temor tão comum no ser humano:

A avó, agora viúva e só, se arrastava gorda pela casa, tremendo orações na boca. Carregava na carne, que respirava saudades, um passado de perdas, de trabalho e de tempo. As tardes morrendo ameaçavam a velha senhora com pressentimentos de derradeiro sono. Seus olhos embaçados se despediam das sombras das rolinhas, sempre definitivamente.

Ela tentava conviver com o medo, contando, para os netos, histórias de outras vidas, da paz da eternidade, das aparições das almas envolvidas por flores e luzes. Tudo fazia para convencer-se de que a vida é eterna.²⁹⁰

A dor da perda, do abandono e os desejos intensos que assolam a alma de todo ser humano também estão presentes, principalmente na história dentro da história que a avó conta aos meninos. Uma narrativa que se assemelha aos contos de fada ao iniciar-se com a indeterminação temporal “Há muitos e muitos anos” e possuir alguns elementos que lhes são característicos como os “ajudantes mágicos” e a presença do maravilhoso.

O protagonista, o “menino mais velho”, ao contrário do que era comum nas narrativas fortemente marcadas pelo objetivo pedagógico, em nada lembra uma criança modelar cujos comportamentos deveriam ser imitados ou rejeitados pela criança-leitora. Também nesse texto de Bartolomeu a visão maniqueísta cede lugar a um personagem com qualidades e defeitos como qualquer ser

²⁸⁸ QUEIRÓS, 2002, p.5.

²⁸⁹ QUEIRÓS, 2002, p. 8.

²⁹⁰ QUEIRÓS, 2002, p.6 e 7.

humano. A desobediência das crianças não é vista como algo repugnante, mas com certa normalidade, algo muito menos grave que a pobreza, a tristeza e o vazio.

Todos, agora assentados em volta do vazio da cozinha, mastigavam o trabalho do pai, nem sempre sem remorsos.

A mãe, lamentando a falta de apetite, suspirando ansiedades, comia pedaços da raspa do arroz puxando conversa com o marido sobre o preço da vida, a desobediência dos meninos, a situação e a teimosia da avó. Tudo a mãe falava sem parecer magoada. Era a sua maneira de não deixar o silêncio se intrometer com mais tristeza. Jeito de afastar o perigo de o desespero preencher o vazio.²⁹¹

A alma infantil é desvelada pelo narrador-onisciente com grande respeito e singeleza, principalmente no episódio em que o menino ouve a conversa dos pais e entende que eles planejam matar a avó para diminuir o número de bocas a alimentar.

Sentimentos como o ódio intenso que sentiu pelos pais -“Veio uma vontade de ser órfão, ser filho de outros pais”²⁹²- e o desejo de delatá-los à polícia - “E se chamasse a polícia e entregasse o pai”²⁹³- misturam-se ao medo da orfandade - “E se o pai fosse preso, o que seria da mãe? ‘Mas ela estava de acordo com o pai’ respondia para si mesmo. Ficar sem os dois era sofrer demais”²⁹⁴ - , ao respeito filial - “Mas filho não pode acusar os pais” - e ao sentimento de impotência diante dos adultos:

A vontade era mesmo de berrar tudo que sabia. Falar das maldades que o pai e a mãe tramavam para aquela manhã. Mas a verdade quando é grande demais sufoca, entala, atordoia. Depois, o pai era conhecido como um homem bom e os irmãos não acreditariam. E a mãe lhe rogaria praga, negando tudo e afirmando que ele estava levantando falso.

Não havia mais alternativa. Pegou seus objetos, esquecendo a merenda sobre a mesa, e caiu na rua, sem uma palavra, chutando pedras, com os irmãos, em direção da escola.²⁹⁵

A representação de sentimentos, fantasmas noturnos e aflições que como facas afiadas rasgam a alma das crianças, garantirá a identificação da criança-leitora e permitirá que ela elabore

²⁹¹ QUEIRÓS, 2002, p.8.

²⁹² QUEIRÓS, 2002, p.18.

²⁹³ QUEIRÓS, 2002, p.21.

²⁹⁴ QUEIRÓS, 2002, p.21.

²⁹⁵ QUEIRÓS, 2002, p.23.

simbolicamente em seu íntimo todas essas fortes emoções. Nesse sentido é possível falarmos do papel educativo que essa obra assume, uma vez que ela auxilia no desenvolvimento da relação da criança com o mundo, com o outro e principalmente com suas próprias emoções.

Faca afiada é uma obra que não apresenta a visão adultocêntrica da criança, um texto em que a voz professoral e autoritária do adulto não está presente. É também importante ressaltar que o sentimento de remorso decorrente da desobediência ou dos maus sentimentos em relação aos pais também não aparece, sugerindo que os sentimentos humanos e ,principalmente das crianças, devem ser trabalhados sim, mas sem a idéia de culpa e castigo que permeia a produção infantil tradicional, fortemente marcada pela ideologia católica.

Bartolomeu, através de seus personagens, discute com seus leitores sentimentos, realidades e desejos, mas não dá respostas prontas, ao contrário, suas obras não apresentam certezas, apenas sugestões. É nesse ponto que elas são educativas, como acreditamos que sejam as obras de Lobato, elas contribuem para o desenvolvimento emocional e cultural de seus leitores. Educativas e não pedagógicas, tendo em vista que para ele ensinar e educar são coisas completamente diferentes:

Temos que compreender que ensinar não é educar. Que a vida é o espaço da dúvida. A verdade, toda a forma de verdade, é uma procura nossa. A nossa vida se tece na dúvida. A educação é feita de trocas de dúvidas e isso a torna mais emocionante.²⁹⁶

A segunda autora que se destaca entre os autores brasileiros contemporâneos é Lygia Bojunga Nunes. Em 1982, ela foi indicada pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, seção brasileira do IBBY, e recebeu a Medalha Hans Christian Andersen, o mais alto prêmio concedido aos autores de Literatura Infantil/Juvenil. É Natural de Pelotas, mas tem vivido em diferentes cidades: Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Porto Alegre, além de fazer viagens constantes ao exterior.

Os textos de Bojunga baseiam-se fortemente na perspectiva da criança e são marcados pela reunião do realismo mágico e perspicácia psicológica com uma paixão pelo social e pela

²⁹⁶ QUEIRÓS apud CASTRO, 2003, p.2.

democracia. Segundo Laura Sandroni,²⁹⁷ apesar de buscar uma linguagem adequada às crianças, essa, em sua obra, de forma alguma infantiliza a criança, como muitas vezes ocorre nesse tipo de produção literária. Outra característica também apontada por Sandroni como positiva em sua obra é a “história-dentro-da-história” através da qual a autora

trabalha seu texto em dois planos: o horizontal, em que se desenvolvem os fatos seqüenciais vividos pelas diversas personagens, e o vertical, no qual a narrativa volta-se para os problemas interiores de cada uma, característica da infância.²⁹⁸

Sandroni afirma que suas narrativas quase sempre lidam com o problema da autoridade, é o que percebemos em *Corda bamba* (1980), em que Maria enfrenta uma situação conflituosa em seu convívio forçado com a avó materna. A valorização do trabalho como meio de realização do homem, do indivíduo como parte integrante de um todo abrangente, outra constante em seu trabalho, manifesta-se nesse texto na fala de Foguinho, ao tentar demover os pais da protagonista de realizarem o show sem a rede de proteção:

– E os outros?
– Que outros?
– Todo mundo que trabalha na tua profissão e que já tem que dar um duro danado pra viver.
– Que que tem ué?
– Se vocês começam a trabalhar na base do risco, tudo que é circo vai imitar. É sempre assim. E aí, quem não tem a segurança de vocês ou se arrisca de morrer ou fica sem trabalho.²⁹⁹

Também a crítica à sociedade contemporânea capitalista está presente de forma bastante contundente no episódio em que, através da fantasia, Maria recorda sua festa de aniversário de sete anos. Nesse episódio, estabelece-se um contraste absurdo entre a história da vida de sua avó, D. Maria Cecília Mendonça de Melo, e a da Velha da História: enquanto uma comprava tudo o que desejava, inclusive pessoas, a Velha que viveu na mais degradante miséria, em decorrência da qual foi perdendo aos poucos as pessoas que amava, acabou morrendo de tanto comer.

²⁹⁷ QUEIRÓS, 2002, p.1.

²⁹⁸ QUEIRÓS, 2002, p.1.

²⁹⁹ NUNES, 1980, p. 113.

Maria, a protagonista, é uma personagem que vai se construindo aos poucos no decorrer da narrativa. Uma menina franzina, extremamente calada e triste que inicia uma viagem imaginária em busca de si mesma através de uma corda esticada da janela do apartamento, até a antena de televisão do edifício fronteiro.

Nelly Coelho Novaes afirma que essa corda é uma “alegoria” criada por Lygia Bojunga “para representar a memória da menina Maria”.³⁰⁰No entanto, consideramos que essa corda é um brinquedo, através do qual a menina Maria busca uma forma de elaborar seus conflitos, sua solidão e sua dor. Como discutimos anteriormente, o brinquedo é um instrumento fundamental no desenvolvimento psíquico das crianças, o brinquedo funciona como uma ponte de comunicação entre o mundo interno e o mundo externo. Através da brincadeira imaginária na corda bamba Maria cresce, subjetiva-se.

O fato de suas incursões pela corda bamba terem se iniciado no capítulo *Quico sonhava muito* ratifica a especulação de que tudo não se passava de uma brincadeira infantil entre as duas crianças, mesmo havendo situações em que Maria esteja sozinha na brincadeira.

Quico ficava encantado com as coisas que Maria via. Ia pra janela e desatava a ver isso e aquilo também:

“Olha só, Maria, a corda hoje tá meio bamba. “”Chi! A corda tá tão longe do andaime, será que foi o vento?”

E teve um dia que Quico até cismou que ia sair com Maria (bem agarradinho pra não cair): queria tanto ver o corredor comprido com as seis portas coloridas!³⁰¹

Walter Benjamin discute a atração que as crianças possuem em relação a objetos toscos como pedaços de madeira, retalhos e pedras:

A terra está cheia de substâncias puras e infalsificáveis, capazes de despertar a atenção infantil.³⁰²(...) Elas se sentem irresistivelmente atraídas pelos detritos, onde quer que surjam.(...) Nesses detritos reconhecem o rosto que o mundo das

³⁰⁰ COELHO, 1983, p.568.

³⁰¹ NUNES, 1980, p.107.

³⁰² BENJAMIN, 1994, p.237.

coisas assume para elas e só para elas. Com tais detritos não imitam o mundo dos adultos, mas colocam os restos e resíduos em uma nova e original relação.³⁰³

A corda pode ser considerada um desses objetos, pois através dela Maria constrói seu mundo interior. Por meio da brincadeira com a corda, Maria se vê, como em um espelho, e se reconhece. Esse conhecer a si mesma propicia a superação do trauma da morte dos pais e seu amadurecimento psíquico.

Nelly N. Coelho analisa o livro como sendo “essencialmente metafórico, que sugere muito mais do que revela”³⁰⁴ e que por exigir uma atenção mais aguda do leitor não desperta a atenção da meninada em geral. Discordamos desse parecer porque acreditamos que mais do que com metáforas, a autora trabalha com símbolos que não necessitam de uma atenção mais aguda do leitor, que transmite sua significação sem a necessidade de uma análise intelectual mais aprofundada. Entre esses símbolos citamos as andorinhas que acompanham Maria na corda bamba, simbolizando a liberdade, o barco de papel, também um brinquedo, as portas coloridas, as bonecas, o urso, o Tio Patinhas, o Saci Pererê e todos os outros objetos cuja análise mais detida demandaria um longo tempo e espaço o que nos desviariam do principal foco de nossa análise: a personagem Maria.

Corda bamba, por intermédio de sua protagonista Maria, discute com a criança-leitora conflitos que são universais: a dor diante da morte, a solidão, a incompreensão, a revolta diante das injustiças sociais, a impotência diante dos poderosos, os desejos frustrados e, principalmente, a esperança. Com certeza, uma obra cativante, em que a criança-leitora pode acompanhar o amadurecimento psicológico da protagonista e através disso promover seu próprio amaducimento.

O livro *Os colegas* (1972) da mesma autora é protagonizado por um grupo de animais antropomorfizados: três cachorros (Virinha, Flor de Lis e Latinha), um urso (Voz de Cristal) e um coelho (Cara-de-pau) que vivem nas ruas em busca de alimento e liberdade. A obra trata de importantes valores como a amizade, a liberdade e a importância do trabalho, já mencionada na

³⁰³ BENJAMIN, 1994, p.238.

³⁰⁴ COELHO, 1983, p.568.

análise do livro *Corda bamba*. Outros aspectos positivos ao ensino das crianças podem ser elencados como a valorização da escola como elemento fundamental na formação da criança:

- O que é que vocês querem ser quando crescerem, meus filhos?
 - A gente quer ser construtor de túnel.
- Seu tatu Garcia então botou os seis numa escolinha rural para aprenderem a ler, escrever, fazer conta e túnel.³⁰⁵

O respeito à diversidade e a convivência pacífica entre as diferentes raças também são trabalhados na obra desde a formação do grupo de amigos até a paixão “interracial” entre a girafa do zoológico e o urso Voz de Cristal.

Nelly Novaes Coelho³⁰⁶ classifica-o como uma fábula moderna. A obra, ainda inédita, recebeu o Prêmio de Literatura Infantil – 71, concedido pelo Instituto Nacional do Livro/MEC e uma vez publicado, ganhou o prêmio Jabuti/Literatura Infantil-72 da Câmara Brasileira do Livro.

Coelho afirma que *Os Colegas* “apresentam atitudes e comportamentos que são da maior importância para a formação da mentalidade dos novos, em nossos dias”³⁰⁷: “a reação ao convencional, ao consagrado pelo Sistema [...]; “a essencialidade da Arte para a harmonia interior do ser” [...]; “a substituição do individualismo tradicional pelo espírito de grupo” [...]; “a importância da Aventura, da ação lúdica e livre, descompromissada, divertida que mostre a alegria da vida, através do simples viver; a importância da liberdade de não fazer nada, que se contrapõe ao excessivo pragmatismo da mentalidade tradicional, para a qual nenhuma ação deve ser gratuita” e a importância dada à liberdade aventureira que é equilibrada pela necessidade do trabalho ou do fazer como participação fecunda no processo social.³⁰⁸

Nelly Novaes Coelho destaca como fator primordial nessa obra a invenção literária. Ela afirma que Bojunga manipulou todos os dados que entram em sua matéria literária: Realidade + Fantasia + Ideologia com grande habilidade criativa e espírito lúdico alcançando um alto nível de criação.

³⁰⁵ NUNES, 1995, p. 60.

³⁰⁶ COELHO, 1983, p.552.

³⁰⁷ COELHO, 1983, p. 553.

³⁰⁸ COELHO, 1983, p. 553 e 554.

Destaca também, “como signos da inovação literária contemporânea”, a busca de uma linguagem adequada aos novos tempos e a nova consciência-de-texto.³⁰⁹

A representação das angústias, conflitos e desejos do universo infantil, que temos analisado como ingrediente fundamental numa produção para crianças e adolescentes, pois permite uma maior identificação da criança-leitora com os protagonistas e assim, através de suas aventuras, uma superação de seus conflitos está presente basicamente em apenas duas situações.

A primeira delas é a luta incessante por liberdade e aventura que os personagens vivem durante toda a narrativa. A segunda é o capítulo oitavo: *Sozinho outra vez*, em que o personagem Cara-de-pau, após o aprisionamento de todos os seus colegas, enfrenta a solidão, o medo da noite e da tempestade. O personagem resiste bravamente ao medo, desmistificando sua força:

A noite então fez desabar o temporal que vinha preparando, fez o vento soprar mais forte, e foi cochichando no ouvido de Cara-de-pau tudo de muito triste que ia acontecer dali para frente.

Mas ele ficou firme:

– Duvido, duvido, duvido – ia respondendo.

E respondia de cabeça erguida e olho bem aberto. Sem piscar. Os dentes trincados. A cara tão fechada que nem chave de fenda abria.

Ficaram assim um tempo enorme: a noite tentando assustar Cara-de-pau, e ele resistindo. Até que ele (sic) cansou. Parou o vento, parou o temporal, e assim que Cara-de-pau deu um cochilo, ela aproveitou para sair dali.

Ele acordou e viu o sol entrando por uma fresta da porta. E quando saiu lá fora, viu a areia branca da praia e o mar grande como sempre.

– Mentirosa! – murmurou – e vai a gente acreditar nela.³¹⁰

Contudo, apesar de todos esses aspectos positivos, falta à obra uma maior complexidade na construção dos personagens. Cada um dos protagonistas apresenta apenas uma característica marcante, no caso de Virinha e Latinha a mesma característica, que não é suficiente para conferir-lhes unidade e individualidade. Como vimos anteriormente, a força dos grandes personagens vem do sentimento que temos de sua complexidade, o que não acontece com os protagonistas da obra em questão. Não existe uma elaboração suficiente dos personagens e nem mesmo um desenvolvimento desses personagens durante a narrativa, o que empobrece a obra. Houvesse

³⁰⁹ COELHO, 1983, p. 555.

³¹⁰ NUNES, 1995, p. 58.

nesse texto um personagem de peso que propiciasse ao leitor contemplar a plenitude da sua condição, “desdobrar-se, distanciar-se de si mesmo e objetivar sua própria situação psicológica, social e até mesmo intelectual”,³¹¹ com certeza o resultado seria bem melhor.

Esse resultado pode ser percebido no livro da autora anteriormente analisado, *Corda bamba*, a personagem Maria possui uma complexidade maior, é construída através de um arranjo mais elaborado de elementos que dão a ela a “ilusão de ilimitado”. Mesma ilusão que Monteiro Lobato conseguiu com sua personagem Emília, transformando-a em uma personagem inesquecível de nossa literatura.

As últimas duas obras analisadas são da escritora Ana Maria Machado, uma das mais festejadas autoras da Literatura Infantil Brasileira na contemporaneidade. Ana Maria nasceu no Rio de Janeiro no dia 24 de dezembro e hoje conta com 33 anos de carreira e mais de 100 livros publicados no Brasil e mais de 17 países, somando mais de dezoito milhões de exemplares vendidos. Iniciou a carreira como pintora, atividade profissional que abandonou para dedicar-se às letras: foi professora, articulista, crítica literária e tradutora. Recebeu inúmeros prêmios, entre eles, em 2000, o prêmio Hans Christian Andersen, considerado o prêmio Nobel da literatura infantil mundial, e tornou-se *hors-concours* dos prêmios da Fundação Nacional do Livro Infantil (FNLIJ). Em 2001, a Academia Brasileira de Letras lhe deu o prêmio Machado de Assis pelo conjunto da obra. Desde 2003, ocupa a cadeira número um da Academia Brasileira de Letras.

Ana Maria Machado tem obras destinadas ao público adulto e infantil. Em entrevista dada a Paulo Ferreira para o *Guia de Literatura Infantil na internet*³¹², a autora diz não acreditar “que exista realmente uma literatura para jovens, apesar de existirem muitos livros publicados para eles”. Ela afirma que “eles são capazes de ler muito mais, coisas de adulto” e por fim que “talvez a literatura para jovens seja apenas aquela de que ele se apropria e passa a considerar como sua”.

³¹¹ CANDIDO, 1972, p. 48.

³¹² Disponível em [http:// WWW.sobresites.com/literaturajuvenil/entrevista.html](http://WWW.sobresites.com/literaturajuvenil/entrevista.html).

Em outra entrevista para a *Folha de São Paulo*³¹³, a autora afirma que não se preocupa em encontrar uma linguagem adequada para um público adulto ou infantil, diz que apenas vai escrevendo com igual nível de exigência e completa: “Talvez o segredo esteja em não se preocupar com o tipo ou idade do público na hora de escrever, apenas com a linguagem e a estrutura narrativa que aquela história exige.”

Contudo a leitura do texto *Bem do seu tamanho* (1942), que recebeu o prêmio Fernando Chinaglia 1979 – segundo lugar, sugere-nos exatamente o oposto. Correndo o risco de produzir uma crítica impressionista e até mesmo injusta, atrevemo-nos a afirmar que o texto foi produzido especialmente voltado para o público infantil. Parece-nos que a autora preocupou-se em combinar os ingredientes necessários à construção de um livro que agradasse às crianças. A autora, talvez devido à sua formação ou à sua atuação como crítica literária, tem conhecimento do que deve conter uma obra de literatura infantil para cumprir seu papel na “formação” da criança: a representação simbólica dos conflitos e desejos que vivem na alma infantil, a importância da fantasia e da imaginação para a compreensão e superação desses conflitos e o papel do brinquedo e da brincadeira no desenvolvimento psicológico da criança.

A protagonista Helena, uma criança cuja idade não é expressa, angustia-se com o fato dos adultos ora dizerem que ela está bem grandinha para isso, ora dizerem que é muito pequena para aquilo e deseja saber ao certo qual é o seu tamanho. Junto de seu brinquedo Bolão, um boi de mamão, ela inicia uma viagem para descobrir como ela realmente é: “como é que sou, se sou grande ou sou pequena”.³¹⁴ Nessa viagem, cujos limites entre real e imaginário não estão de forma nenhuma definidos, ela se encontra com Tipiti e Flávia, uma menina que trata as palavras como brinquedo:

– Ah, isso é justamente uma das modas que eu invento. Inventar que as palavras são brinquedos, que a gente pode pegar, revirar, olhar de um lado ou de outro, ver se uma cabe dentro da outra, essas coisas... Sei lá, ver que **cara** e **vela** cabem dentro de **caravela**. Ou que dentro de **brincadeira** tem **brinca** e **cadeira** e pode até ter uma **cadeira de brim**.³¹⁵

³¹³ GERARDI, Fabrício e BLUMENTHAL, Thiago. *Para Ana Maria Machado, falta às crianças exemplos de leitor adulto*. Colaboração para a Folha Online. 02/07/2008. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u417988.shtml>. Acesso em 29/12/2008 às 7h40min.

³¹⁴ MACHADO, 1986, p. 10.

³¹⁵ MACHADO, 1986, p. 24 e 25.

Como podemos perceber nessa citação esses ingredientes vêm apresentados de forma bastante explícita, ao invés de sugerir a plussignificação das palavras e incentivar o jogo com as palavras a autora ensina e conduz a imaginação da criança, denunciando assim a voz professoral e autoritária que não dá abertura à criança para inferir e buscar novos significados. A criança é mais uma vez tratada, no nível da enunciação, como um sujeito passivo, que recebe do adulto informações e direcionamentos, ou seja, a visão adultocêntrica que marcou a produção infantil mais uma vez se faz presente.

Ao invés de fazer emergir em Helena a “criança imaginária”, vemo-nos diante da “criança imaginada”. Helena, a heroína dessa aventura, possui como características fundamentais a coragem de se aventurar em busca de respostas e o questionamento do universo adulto. Essa postura questionadora, que notabilizou a obra de Monteiro Lobato, de quem Ana Maria se diz seguidora, evidencia-se no questionamento dos papéis delegados ao homem e à mulher na sociedade:

- Isso mesmo. Espere que sua mãe passa o vestido para você.
- Ela não pode. Está cuidando de minha merenda.
- Então espere um pouco.
- Mas, pai, você não acha que mamãe vai ficar muito cansada? Já trabalhou o dia inteiro, ainda vai fazer um bolo, e no fim ainda precisa passar um vestido.
- Não posso fazer nada. Isso é serviço de mulher.
- Helena foi para um canto resmungando. O pai perguntou:
- Que é que você está dizendo?
- Estou falando com meu Boi de Mamão. Estou explicando a ele que serviço de homem dentro de casa é ficar sem fazer nada enquanto mulher faz tudo. E estou explicando a ele que é porque homem é forte.
- O pai olhou para ela com um jeito esquisito e disse:
- Não entendi nada.
- Helena olhou para ele ainda mais esquisita e disse:
- Também não entendo, mas é assim todo dia.
- O pai resolveu explicar:
- É que o homem sai de casa, trabalha o dia todo, fica cansado, traz as coisas para dentro de casa, comida, roupa.
- Mulher também. A mãe ajuda a plantar feijão na roça, traz água do poço para dentro de casa, traz roupa lavada da beira do rio dentro da bacia. E agora está fazendo bolo enquanto você está aí enrolando seu cigarro de palha.
- Você está querendo o quê? Que eu vá passar roupa? Não faltava mais nada.
- Se você é forte demais e não agüenta, não precisa ir. Não faz mal. Eu vou mesmo de roupa amassada. Ela estica no corpo.³¹⁶

³¹⁶ MACHADO, 1986, p. 11 e 12.

Atrevimento bastante difundido a partir da Marquesa de Rabicó e questionamento da sociedade machista também já bastante trabalhado por Monteiro Lobato em seu Sítio do picapau amarelo e sua estrutura matriarcal, porém, mais uma vez, tais ingredientes que deram tão certo, apresentam-se com grande superficialidade, não constituindo uma transgressão no nível da enunciação.

A ludicidade, o humor lobateanos também estão presentes, nas páginas 52 e 53 fala-se de humor, risos e diversão, mas os fatos apresentados não condizem com o que se fala, da mesma forma que anuncia-se o lúdico, mas ele não se faz sentir.

A personagem Helena não evolui durante a narrativa, mantém o mesmo tom, a dúvida e curiosidade, garantindo-lhe a infantilidade como característica marcante. Da mesma forma a personagem carece de profundidade e complexidade que permitiria uma maior identificação com o público leitor.

Outro ingrediente de sucesso na obra de Monteiro Lobato que a autora busca trabalhar nesse texto é o jogo com as palavras

- Como pode ser a corrente? Corrente não se usa para prender? Como é que pode soltar?(...)
- Também corrente é para correr. Se a bicicleta ficou parada, não é por causa da corrente. Só se for por causa de parente. (...)
- Não, estou só brincando, dizendo que se corrente é para correr, parente deve ser para parar.³¹⁷

Ou ainda:

- Mas o senhor não devia espantar aves?
- Não sou espantave. Sou espantalho. Pode procurar em todo o milharal que não encontra nenhum pé de alho. (...)³¹⁸

Apesar de bastante criativo, esse jogo linguístico é vazio de significados e pouco acrescenta ao todo da obra. Ao invés de trabalhá-lo mostrando a plurissignificação da palavra e assim apontar para a dificuldade que a criança vive ao lidar com o signo linguístico, como fez Lobato; ou como recurso para significar a dualidade do mundo e das coisas, como fez Bartolomeu Campos

³¹⁷ MACHADO, 1986, p.23.

³¹⁸ MACHADO, 1986, p. 29.

Queirós, ao fragmentar o nome Mário; esse jogo com a palavra traz como efeito apenas o “nonsense”.

Também a intertextualidade com os contos de fada e as histórias infantis tradicionais está presente bem superficialmente no início do capítulo *Tipiti bem grandinho*³¹⁹

Aí os dois fizeram cara de quem estava lembrando. A mãe disse assim:

– Cuidado com a floresta, que o lobo mau anda solto por aí...

E o pai completou:

– E se vocês encontrarem alguma velhinha precisando de ajuda para carregar lenha ou apanhar alguma coisa num lugar que ela não alcança...

–...ou um anão com a barba presa numa árvore...- lembrou a mãe.

– ...tratem de ajudar, porque pode ser uma fada ou um gênio disfarçado.

A mãe se animando:

– É... e eles podem dar alguma coisa mágica a vocês, ou escolher vocês para afilhado, ou satisfazer três pedidos.

– Ou se oferecer para trocar o Boi de Mamão por um punhado de feijão ou de milho mágico que cresce rápido.

Helena estava achando muito divertido, mas achou melhor ensinar direitinho aos pais como era:

– Nada disso. A gente não pode logo começar sendo interesseiro. Você tem é que perguntar aquele negócio da bênção e do dinheiro.³²⁰

A temática do tamanho repete-se capítulo após capítulo o que empobrece a obra não só pela falta de progressão do enredo como pela obviedade com que o conflito é exposto, bastante distante da representação do conflito realizada por Lewis Carrol em *Alice no país das maravilhas* ou por Monteiro Lobato em *A chave do tamanho*.

A outra obra dessa autora *Bisa Bia, Bisa Bel* (1942) recebeu vários prêmios: Prêmio Maioridade Crefisul 1981, Prêmio da Associação Paulista de Críticos de Arte (Melhor Livro Juvenil) 1982, Prêmio o Melhor Para o Jovem – FNLIJ 1982, Liste de Honra da IBBY 1974, Prêmio Jabuti da Câmara Brasileira do Livro de Melhor ilustração para Regina Yolanda e Prêmio Bial Noroeste de Melhor Livro Juvenil 1984.

A protagonista Isabel, também a narradora, é uma menina, com idade aproximada entre 10 e 13 anos, que enfrenta os conflitos trazidos pelo final da infância e pelas transformações da

³¹⁹ MACHADO, 1986 p. 14 a 20.:

³²⁰ MACHADO, 1986, p.14.

puberdade. A insegurança sobre a melhor forma de agir - como uma menina bem comportada e extremamente feminina ou tal qual ela mesma, uma menina ativa, corajosa e moleca - permeia toda a narrativa.

Bel está vivendo as emoções do primeiro amor, quando descobre o retrato de Bisa Bia e inicia um processo de autoconstrução por meio de conversas imaginárias, inicialmente com sua bisavó e mais adiante com sua Neta Beta. O conflito entre o padrão de comportamento do passado, o comportamento de Isabel e o padrão de comportamento do futuro resulta na descoberta de que não há padrão pré-determinado a seguir, que somos na verdade uma “trança de gente”: a confluência de passado, presente e futuro.

Nos meus segredos, nos meus mistérios, nas minhas encruzilhadas escondidas, Bisa Bia discutindo com Neta Beta e eu no meio, pra lá e pra cá. Jeitos diferentes de meninos e meninas se comportarem, sempre mudando. Mudanças que eu mesma vou fazendo, por isso é difícil, às vezes dá vontade de chorar. Olhando para trás e andando para a frente, tropeçando de vez em quando, inventando moda. É que eu também sou inventora, inventando todo dia um jeito novo de viver. Eu, Bel, uma trança de gente, igualzinho a quando faço uma trança no meu cabelo, dividido em três partes e vou cruzando uma com as outras, a parte de mim mesma, a parte de Bisa Bia, a parte de Neta Beta.³²¹

Existe uma evidente ruptura com a visão maniqueísta de mundo e de personagem, no entanto essa ruptura não chega a alcançar o relativismo que marcou a obra de Monteiro Lobato. A presença da “visão com”,³²² característica das narrativas em que há a presença do narrador-personagem, que relata suas próprias experiências como personagem central da história, permite à criança-leitora um acompanhamento maior da subjetividade da personagem que vai se construindo aos poucos. Esse acompanhamento permite uma maior identificação entre leitor e personagem, fundamental para o processo de “formação” que a literatura deve proporcionar.

A personagem Isabel possui uma caracterização mais analítica, mais sofisticada que a personagem Helena, o diálogo imaginário é usado para traduzir a complexidade conflituosa e contraditória dos pensamentos, sensações e desejos da personagem. Isso quer dizer que podemos classificá-la como personagem esférica ou redonda, porque ela não é marcada pela

³²¹ MACHADO, 1990, p.56.

³²² BRAIT, 2001, p.6.

superficialidade da personagem Helena da obra *Bem do seu tamanho*, analisada anteriormente, mas por uma profundidade e complexidade maior.

Além disso, o retrato antigo exerce uma função próxima ao do brinquedo, é ele que dá ensejo ao início da grande brincadeira de contrapor passado, presente e futuro. Brincadeira engendrada pelo conflito de ter perdido a fotografia que tanto valor tinha para a mãe e é o meio através do qual Isabel busca superar esse e outros conflitos relacionados ao seu momento de transição da infância para a adolescência.

Através dessa brincadeira, o conflito entre ser quem é ou o que os outros consideram o mais adequado vem à tona tendo a linguagem, a interação dialógica, como instrumento para a construção da subjetividade da personagem. A obra representa em Isabel, como aconteceu em Emília-Narizinho, o sujeito que encena um espaço interacional EU-TU, constituído por muitas vozes e no qual ele não possui o papel de centro, mas cujo discurso é uma réplica, uma resposta ao discurso do outro. Através dessa encenação conseguimos perceber como a criança é afetada pelo discurso a sua volta: o discurso dos tradicionalistas, representados pelo discurso de Bisa Bel, e o discurso dos revolucionários, representados pelo discurso de Neta Beta.

Outro ponto que merece atenção é o jogo com a linguagem que ocorre na fala das personagens, que na obra anteriormente analisada mostrou-se pobre, por ser vazio de significado. Nesse texto, é possível percebermos um avanço, no capítulo IV *Conversas de antigamente*, a conversa entre Bisa Bia e Isabel explora a plurissignificação das palavras e cria certo efeito de humor, além de discutir a confusão e distanciamento que caracteriza a linguagem com o passar do tempo:

– Criado-mudo? Você não disse outro dia que criada era empregada? Puxa, vocês gostavam mesmo de explorar os outros, hem, tratar todo mundo feito escravo...Pra que é que precisava de um coitado de um mudo para guardar o penico?

– Não, Isabel. Criado-mudo era uma espécie de mesinha do lado da cama, um armário pequeno...

[...]

Ela não conhecia congelado, enlatado, desidratado, ensacado, emplastado, nem dá pra lembrar tudo. No domingo em que eu disse que ia comer um cachorro-quente e tomar uma vaca-preta, foi um deus-nos-acuda. Foi mesmo:

– Deus nos acuda, minha filha! Isso lá é coisa que se coma? Coitadinho do cachorro...³²³

Esse jogo com as palavras põe também em evidência o pensamento infantil que propiciará o surgimento da criança imaginária. Também, em outro momento: "E foi assim que Marcela Marcelinha ganhou uma goiaba velha velhinha, bichada bichadinha. E enquanto ela reclamava com aquela voz de choro chorinho, fui para casa com o coração sambando aos pulos. Cada pulo pulão."³²⁴

A gratuidade do jogo linguístico detectada no livro *Bem do seu tamanho*, cede lugar a um jogo mais elaborado que - apesar de bastante preso ao que fez Lobato, principalmente na primeira citação - além de propiciar o surgimento da criança imaginária também sugere a felicidade da personagem ao perceber que o seu jeito de ser não tinha nada de errado.

Com certeza houve um aprimoramento na constituição dessa personagem, contudo percebe-se ainda uma espécie de apego a uma fórmula pronta de sucesso, que em alguns momentos transmite-nos uma sensação de *dejà vu* e em outros, uma sensação de "barra forçada", como acontece no momento em que a Neta Beta se revela a Isabel nas páginas 45, 46 e 47.

De forma nenhuma pretendemos, através dessas observações, fazer um juízo de valor do conjunto da obra de tais autores. Como afirmamos anteriormente, o corpus de análise é muito restrito e seria demasiado leviano fazer tal julgamento. Essa é uma tarefa que demandaria um trabalho de pesquisa muito maior com maior tempo e espaço. Contudo acreditamos que seja possível concluir de tais observações que muito da capacidade de envolver o leitor, seja ele adulto ou criança, na leitura de um texto vem da complexidade com que a personagem é elaborada. Acreditamos que disso também depende o valor estético de uma obra e sua capacidade de atravessar o tempo e cumprir o papel que cabe à literatura em nossa formação.

É por isso que ratificamos a importância da personagem Emília como uma das mais importantes personagens da Literatura Brasileira, um marco na forma de constituir personagens infantis.

³²³ MACHADO, 1990, p.25.

³²⁴ MACHADO, 1990, P.35.

Conforme discutimos nos capítulos anteriores, Emília reúne as qualidades que tornam um personagem cativante e imortal. Essas qualidades devem ser procuradas em uma personagem, principalmente de Literatura Infantil, mas não devemos tomá-la como um modelo do qual se copia trejeitos, falas, comportamentos. Os autores de literatura voltada ao público infantil devem buscar desenvolver em seus personagens essas características que fazem com que o leitor se identifique e consiga transpor uma situação conflituosa.

Essas características podem ser observadas nos personagens Mário e o menino mais velho, de Bartolomeu Campos Queirós, em Maria, de Lygia Bojunga Nunes e de certa forma em Isabel, de Ana Maria Machado. Esses personagens que, a uma primeira vista, em nada lembram Emília, trazem elementos comuns a ela: simbolizam conflitos que são vivenciados pela criança, buscam através da imaginação e do jogo formas de transpor esses conflitos e fazem da interação dialógica o caminho para alcançarem um maior conhecimento de si mesmos e do mundo a sua volta. Todos eles realizam uma jornada ao final da qual se apresentam mais amadurecidos.

Essas observações nos permitem concluir que a personagem Emília pode ser vista como um divisor de águas no que diz respeito à construção dos personagens voltados ao público infantil. Às vezes inconsciente e criativamente, outras com a superficialidade de quem segue uma receita, o certo é que esses autores buscaram construir personagens complexos, questionadores e libertários que tal qual Emília em nada lembram os insossos “adultos em miniatura” que povoavam a literatura infantil brasileira anterior a Lobato.

CONCLUSÃO

*De escrever para marmanjos já me enjoiei. Bichos sem graça. Mas para as crianças um livro é todo um mundo.*³²⁵

A linguagem sempre foi algo marcante na vida de Monteiro Lobato. Através da palavra, ele viveu grandes alegrias e profundas decepções. Lobato acreditava que através de sua manipulação eficiente mudavam-se os homens e o mundo: “um grande país se faz com homens e livros.”³²⁶ Usando a palavra como instrumento atuou em diversos setores da vida intelectual do país: foi crítico de arte, tradutor, jornalista, editor, escritor para adultos e crianças. Usou da palavra na luta pelo ferro e petróleo e contra o desprezo dos governantes em relação aos milhares de Jecas tatus que viviam em condições sub-humanas nos recantos do Brasil.

Lutou pela saúde e pela cultura do povo brasileiro. Nos textos para adultos, preocupou-se em levar a literatura a um público cada vez maior, utilizando uma língua mais próxima, lépida e natural, uma língua abasileirada marcada pela oralidade. Como editor, criou a concepção de livro como “objeto sem aura”, acessível a todos, necessário como o alimento. Angustiou-se com a ausência de bons livros para crianças, queria levar até elas uma literatura de qualidade, mas sem “literatice”, e criou a Literatura Infantil Brasileira. Lobato compreendeu e amou as crianças e apenas elas não o decepcionaram.

Sua atuação como intelectual foi multifacetada e bastante conturbada. Como crítico de arte, no episódio Anita Malfatti, conquistou o descontentamento dos adeptos do Movimento Modernista que o acusaram de passadista. Jamais se deixou seduzir por qualquer *ismo* e por isso foi por muito tempo incompreendido pelos historiadores de Literatura. Recebeu ferrenhas críticas ao criar o Jeca Tatu e como editor viveu uma falência e divulgou o trabalho de muitos que o consideravam retrógrado e anti-modernista. A experiência como empresário do petróleo garantiu-lhe o degredo disfarçado em cargo de confiança e uma estadia no cárcere. Escreveu para crianças

³²⁵ LOBATO, 1956, p.192–293.

³²⁶ Segundo Carmem Lúcia de Azevedo e outros, essa afirmação foi feita em *América*. AZEVEDO, 1997, p.168.

e teve seus livros queimados em praça pública, mas criou Emília e mudou o conceito de criança em vigor.

Mesmo acusado pela crítica de cunho pedagógico de veicular “idéias perigosas” e inadequadas para as crianças, conquistou uma legião de fãs que consumia vorazmente suas obras e que se correspondia com ele, dando sugestões, pedindo novas aventuras ou simplesmente agradecendo:

No meu desespero diante de tanta coisa que sucede a uma família grande e de poucos recursos, quando não vejo caminho e o desespero chega ao limite, sabe o que faço? Corro ao sítio de Dona Benta. Fecho-me por lá por uma ou duas horas - e sarro. Meus desespos adormecem. Chego a rir-me das asneirinhas da Emília. A razão desta carta é esta: agradecer ao senhor o verdadeiro colo que seus livros me têm proporcionado. Li-os em menina para me divertir, e agora, depois de velha, uso deles como remédio.³²⁷

Asneirinhas que curam até mesmo adultos, que lhes falam à alma cumprindo a função simbólica da literatura, a capacidade de produzir subjetivação. Por isso, conforme a crítica unanimemente afirma, Emília é a maior personagem de Monteiro Lobato, chegando a ser nomeada o “alterego” de seu criador, afirmação com a qual em parte discordamos.

Acreditamos que Emília seja a chave para a compreensão da grande polêmica que ainda hoje circunda o universo fictício do Sítio do Picapau Amarelo tendo em vista que, como vimos, ela faz emergir na obra a “criança imaginária”. Essa criança imaginária é a responsável pela identificação da criança-leitora com a obra e a consequente superação simbólica de conflitos que eram vivenciados pela criança daquela época: o tratamento autoritário que recebiam por parte do adulto, a educação castradora que esperava dela um comportamento de “adulto em miniatura”, uma dificuldade de lidar com a língua e a marginalização linguística que se refletia no calar da voz infantil e outros.

A “criança imaginária” à qual nos referimos é bastante distante da visão de criança que vigorava, quando a obra de Monteiro Lobato surgiu, e é por isso que ela surpreendeu, cativou e ao mesmo tempo escandalizou os leitores. Emília mostrou-se assim o “alterego da infância”, a sua verdadeira face que se escondia por trás de uma educação extremamente formal e autoritária.

³²⁷ LOBATO, 1956, p.344.

Uma criança ativa, questionadora, inteligente e por isso alegre, espontânea e produtora de cultura. Muito mais que o alterego de seu criador.

Nesse sentido falamos de Emília como uma “potencialidade transgressora” uma vez que ela inaugura na literatura infantil essa concepção de criança, instituindo a obra de Lobato como um “veículo capaz de burlar o sistema”.

Esse papel coube a Emília porque ela é a detentora da famosa “torneirinha de asneiras”, através da qual se instaura “a festa da linguagem” que, ao que parece, sempre foi o anseio de Monteiro Lobato. Uma linguagem viva, instrumento de interação e construção da subjetividade e cultura. Emília é o ponto alto da discussão lobateana em torno do que acreditamos que foi seu único e maior tema: a linguagem e o uso que dela se deve fazer. Por isso a liberdade com que a boneca de pano punha e dispunha do signo linguístico não só o encantava e divertia como o dominou completamente à medida em que ela se desenvolvia:

E assim, independente de qualquer cálculo, evoluiu essa Emília que hoje me governa, em vez de ser por mim governada. É quem realmente manda lá no Sítio. Emília põe e dispõe...³²⁸

Emília é encantadora porque é manifestação pura do poder da linguagem, porque é um ser de linguagem, tal qual nós humanos, seres feitos de linguagem. Ser cuja subjetividade foi construída através da interação dialógica encenada na ficção criada por Lobato. Nas últimas obras da série, *Os doze trabalhos de Hércules Tomo I e II*, encontramos uma personagem bastante diferente da feia boneca de pano que começou a falar após tomar as pílulas do Doutor Caramujo, em *A menina do Narizinho arrebitado*. Ao contrário daquela personagem de 1921, Emília apresenta-se mais adaptada às exigências sociais características da idade escolar. Mostra-se capaz de autorregular-se, de abrir mão de seus desejos, de reprimir seus impulsos mais primitivos, de operar e cooperar e principalmente de entender as regras e submeter-se a elas. Uma subjetividade evoluída, decorrente da superação do conflito psicológico que deu origem à relação especular da criança-Narizinho e seu brinquedo, Emília, como mecanismo de solução e cujo principal instrumento foi a interação

³²⁸ LOBATO, 1956, p. 343.

Conforme analisamos, a linguagem viva na interação dialógica constitui nossa subjetividade e atribui sentido ao mundo. O eu só existe a partir do outro, somos afetados pelos discursos que estão à nossa volta da mesma maneira como eles determinam nosso lugar social.

Por tudo isso, Emília tornou-se um marco no que se relaciona à construção de personagens voltados ao público infantil. Antes dela, os personagens da Literatura Infantil Brasileira, tal qual, as crianças do entresséculos eram marcados pela superficialidade. Elas constituíam modelos a serem seguidos ou rejeitados. Refletiam a visão que o adulto possuía das crianças: um ser apático, totalmente moldável, ou seja, tábulas rasas sem qualquer profundidade.

Emília deu voz à criança e instaurou o jogo, a brincadeira como forma de superação de conflitos e de maturação psicológica. Agindo como um interlocutor da criança, a literatura infantil, a partir de Emília, permitiu à criança subjetivar-se. A análise de um pequeno *corpus* da literatura infantil contemporânea permite-nos afirmar que muitas são as obras que, mesmo não apresentando aparentemente nada em comum com a obra de Lobato, como é o caso da obra de Bartolomeu Campos Queirós, usam dos mesmos recursos – a ludicidade, o dialogismo, a polissemia – para falar à criança. Essas obras procuram a identificação da criança para, através dela, propiciar a emancipação do sujeito.

Há também aquelas obras em que Emília se apresenta explicitamente como padrão: a mesma rebeldia, o mesmo atrevimento e coragem. Por isso, afirmamos que é inegável o reflexo dessa personagem na Literatura Infantil contemporânea.

Mesmo diante de tudo isso, é curioso observar que, a obra infantil de Lobato, até bem recentemente, pouca atenção recebeu da crítica. Esse descaso foi decorrente, em primeiro lugar, do preconceito que se cristalizou em torno de Monteiro Lobato, desde os acontecimentos que marcaram o advento do Modernismo. E, em segundo, da polêmica que envolve o gênero “ou subgênero” literatura infantil.

A produção para crianças, por manter um contato muito estreito com a escola, dela dependendo como mercado consumidor, consolidou-se como “um gênero marcado ideologicamente”. Dessa

forma, a crítica literária especializada pouca atenção deu a esse tipo de produção cultural, e a análise das obras para crianças ficou a cargo da pedagogia. Isso explica o considerável número de análises que se apoiavam nas características éticas e ideológicas da obra em detrimento de sua qualidade estética.

Surge então um grande paradoxo em relação à obra de Monteiro Lobato, de um lado, uma obra que atingiu o gosto do público leitor e contribuiu para a disseminação do prazer da leitura e, de outro, o julgamento de certa crítica, que a considerava prejudicial à formação das crianças. Esse paradoxo insinua um descompasso entre a pedagogia e a criança que, ainda hoje, precisa ser analisado mais detidamente.

O desinteresse crescente das crianças em relação à leitura e os preocupantes índices do PISA³²⁹, levam-nos a questionar se a literatura que tem sido oferecida às crianças necessita de uma crítica mais séria e profunda, tendo em vista melhorar a qualidade literária dessas obras, para que de fato falem à subjetividade da criança e despertem ao invés do enfado o interesse.

Nossa suspeita é de que, tendo em vista as modificações sócio-culturais e ideológicas, a cada dia surgem novas atividades que concorrem com a leitura, dessa forma, urgente se faz mudar a concepção de literatura infantil, para resgatar nas gerações mais jovens um lugar de destaque para o objeto cultural livro.

Tal suspeita conduz nosso olhar para a complexa relação entre literatura infantil e infância, colocando em evidência as obras de Monteiro Lobato que conseguiram falar à criança e influenciaram na formação de uma geração de leitores. De que atributos uma obra para crianças necessita para atingir seu público e nele despertar o desejo da leitura? Que elementos tornaram determinadas obras, como *As viagens de Gulliver*, *Robson Crusóé* e *Reinações de Narizinho* inesquecíveis?

³²⁹ O PISA é um programa internacional de avaliação comparada cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa de 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Em 2000 o foco foi na Leitura; em 2003, a matéria principal foi Matemática; em 2006, a ênfase foi em Ciências e em 2009, novamente a Leitura será avaliada. Ver PISA 2000. Disponível em <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa>. Acesso em 12/12/2008.

Tentamos discutir, através da análise das obras de Monteiro Lobato, o elo perdido entre a literatura infantil e o prazer na formação da criança. Acreditamos que, à sua época, a série *O Sítio do Picapau Amarelo* cumpriu esse importante papel basicamente devido à atuação linguística de Emília. Sentimos falta de obras para a infância de qualidade estética e questionamos porque ainda hoje existem em circulação tantas obras que apresentam a mesma concepção de infância que vigorava no Brasil há mais de um século.

Acreditamos que, se analisarmos mais detidamente o grande volume de obras de literatura infantil contemporânea, encontraremos em alguns autores e obras da contemporaneidade, um retrocesso em relação às rupturas e progressos feitos por Lobato. E, o mais preocupante, perceberemos que essas obras e autores têm um lugar cativo dentro da escola, não obstante grande número de obras sabidamente de maior valor estético e autores premiados mundialmente. A escola, anacronicamente, ainda prefere obras “fechadas” em que o autoritarismo da visão adultocêntrica ainda cala as crianças que não conseguem expressar sua humanidade através da discussão de temas como a sexualidade, os sentimentos mesquinhos, os temores e dúvidas que são características inerentes ao ser humano em qualquer fase de seu desenvolvimento.

A obra de Monteiro Lobato, se analisada sem preconceitos e à luz de teorias que hoje estão presentes no debate escolar, pode servir de instrumento de ruptura com concepções tão arraigadas nesse sistema que ainda teima em marginalizar a criança, dificultando seu crescimento intelectual, cultural e social.

A escola manteve suas portas fechadas durante muito tempo para essas rupturas propostas pelo “visionário” Lobato e, não só por isso, reconhecemos, vive um anacronismo em relação a sua clientela o que só dificulta sua ação. As conseqüências disso estão muito claras para todos nós: a falta de diálogo escola-aluno, desembocando muitas vezes na violência no espaço escolar; o desinteresse, o tédio, o alto nível de repetência, os baixíssimos resultados em exames de aferição internacional, a falta de hábito de leitura etc.

Acreditamos que educadores e escritores de literatura infantil possam retirar da obra infantil de Monteiro Lobato importantes e atuais lições que podem ajudar no trato com as crianças e

melhorar o quadro de falência educacional em que nos encontramos. Sem querer apresentar soluções simplistas, acreditamos que a forma como o autor resgatou o lugar do sujeito (criança) na linguagem, enxergando esta como “local de produção de sentidos e o ponto de partida para o qual jogo, criatividade e pensamento crítico convergem”³³⁰ é fundamental para a solução desse impasse e conseqüente transformação do cidadão brasileiro.

Oitenta e oito anos depois do surgimento de *A Menina do Narizinho Arrebitado*, numa tentativa de compreender os problemas que ainda rondam o universo escolar, o meio acadêmico ainda discute questões como a concepção de infância que vigora dentro das escolas, a importância da linguagem na construção da subjetividade, a necessidade de dar voz à criança e permitir-lhe uma interação dialógica para propiciar-lhe um papel não só de consumidor, mas de produtor de cultura.

Nossa intenção foi mostrar como mais uma vez Lobato estava à frente de seu tempo e como contribuiu para a construção de uma nova concepção de infância que, infelizmente, por preconceito e autoritarismo ainda não foi assimilada e trabalhada adequadamente pela escola e pela família.

Daí o grande abismo entre a escola e o mundo externo, que já convive há muito tempo com essa perspectiva: os “reizinhos”, netos ou bisnetos de Emília, estão aí para prová-lo da forma mais constrangedora possível. Extremamente espertos, inteligentes e ativos; com resposta para tudo na ponta da língua, vivendo uma “libertinagem” que tem origem, com certeza, em fatores de naturezas diversas; eles dominam pais e educadores que se sentem perdidos e sem ação diante desses grandes desconhecidos. Desconhecidos porque ignorados e desprezados quando ainda estavam em gérmen. Se Emília, ao invés de combatida e execrada pela pedagogia, fosse entendida e explorada no que possuía de mais rico e inovador, as chances desse quadro não ser o mesmo seriam bem maiores.

³³⁰ JOBIM e SOUZA, S. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas (SP):Papirus, 1994. P.48

É por isso que acreditamos que uma releitura dessas obras pode nos apresentar caminhos para lidarmos com esse novo sujeito social, diante do qual ainda nos sentimos perplexos: a criança que precisa de obras nas quais possam realmente morar e construir sua subjetividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DO AUTOR

LOBATO, Monteiro. *A chave do tamanho*. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1955a.

_____. *D. Quixote das crianças*. 23ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. *Memórias da Emília e Peter Pan*.. 5º ed. São Paulo: Brasiliense, 1955b.

_____. *Negrinha*.6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1955c.

_____. *Prefácios e entrevistas*. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1955d.

_____. *Reinações de Narizinho*. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1955e.

_____. *A barca de Gleyre*. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1956. 2v.

_____. *Os doze trabalhos de Hércules*. 42 ed. São Paulo: Brasiliense, 1957. 2v.

SOBRE O AUTOR

ANTÔNIO, Izabel Cristina Vieira. *A atuação da personagem Emília na obra de Monteiro Lobato: Memórias de Emília*. 2005. Monografia (Obtenção de título de Especialista em Língua Portuguesa), UNESC, Criciúma.

AZEVEDO, Carmem Lúcia de ET AL. *Monteiro Lobato: o furacão na Botocúndia*. São Paulo: Ed.Senac, 1997.

BARBOSA, Alaor. *O ficcionista Monteiro Lobato*. São Paulo: Brasiliense, 1940.113 p.

BIGNOTTO, C. Cilza. *Duas leituras da infância segundo Monteiro Lobato*. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira et al. *Lendo e escrevendo Lobato*. São Paulo: Autêntica, 1999a. p.101 - 114.

_____. *Personagens infantis da obra para adultos e da obra para crianças de Monteiro Lobato: convergências e divergências*. Dissertação (Mestrado em Teoria e História Literária). Orientadora: profa. Marisa Lajolo. Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp),1999b. Disponível em: [http:// www.unicamp.br/iel/memoria](http://www.unicamp.br/iel/memoria)> Acesso em: 17 jun. 2007.

BRERO, Caroline Elisabeth. *A recepção crítica das obras A menina do Narizinho Arrebitado (1920) e Narizinho Arrebitado (1921)*. 2003. 246f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, São Paulo.

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

E LIBEC line – Revista de Leracia e bem-estar da criança, 1, 1–15. ISSN 1646–7329
www.libecline.pt.tp.

DEBUS, Eliane Santana Dias. *O leitor, esse conhecido: Monteiro Lobato e a formação de leitores*. 2001 Tese (Doutorado em Teoria da Literatura) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2001. Disponível em <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/teses/tese12.doc>. Acesso em 15 ago 2007.

DINIZ, Dilma Castelo Branco. *Monteiro Lobato: o perfil do intelectual moderno*. 1997. 336f. Tese (Doutorado em Literatura Comparada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1997.

FRIAS FILHO, Otávio. *Rememórias de Emília*. Folha de São Paulo, 28/06/98.

GOUVÊA, Ana Amélia Viana. *O poço e a chave: progresso e guerra na obra infanto-juvenil de Monteiro Lobato*. 2003. 189 f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte.

LAJOLO, Marisa. *Negros e negras em Monteiro Lobato*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira e GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. *Lendo e escrevendo Lobato*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.p.65 – 82.

LOBATO, Demarci de Freitas. *Monteiro Lobato. O herói civil da literatura*. 2008. Disponível em <http://recantodasletras.uol.com.br/homenagens/946654>. Acesso em 30/05/2008.

MÁXIMO, Gustavo. *Dois personagens em uma Emília nas traduções de Monteiro Lobato*. 2004.122f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

PENTEADO, J. Roberto Whitaker. *Os filhos de Lobato*. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed. 1997. 394p.

PEREIRA, Maria Otília Farto. *Metalinguagem e estilo na literatura de Monteiro Lobato*. 2004.272f. Tese (doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Assis, São Paulo.

_____. *Emília: o bobo da corte no sítio do picapau amarelo*. Estudos Linguístico XXXIII, p.676–681, 2004. Disponível em http://www.gel.org.br/publica_estudos_2004-pdfs-comunicos/pdf.

PRADA, Cecília. *O Andersen da América Latina: Monteiro Lobato é o maior nome da literatura infantil brasileira*. Revista Problemas Brasileiros, julho/agosto de 1997. p.22-24.

SANDRONI, Sandra. *Minhas memórias de Monteiro Lobato, contadas por Emília, Marquesa de Rabicó e pelo Visconde de Sabugosa*. 1997.

SILVA, Valéria Cristina da. *Viagem ao céu pela torneirinha de asneiras: voz e transgressão*. In: *Dobras da leitura*, Ano VII - nº34 -jun.2006. Disponível em

SOUSA, Neide das Graças de. *Oscilações na escrita de Monteiro Lobato: escritura ou escrevência?* 1999.125f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Faculdade de Letras: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

TÁVOLA, Artur da. *Monteiro Lobato. O imaginário*. Disponível em <http://www.arturdatavola.com/senado/ESCRITOR/livros/monteiro-lobato>. Htm. Acesso: 19 ago.2006.

VALENTE, Thiago Alves. *Uma chave para A chave do Tamanho, de Monteiro*. 2004. 247f. Dissertação (Mestrado em Letras na área de Literatura e Vida Social) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP, Assis.

VASCONCELLOS, Zinda Maria Carvalho de. *O universo ideológico na obra infantil de Monteiro Lobato*. São Paulo: Traço Editora, 1982.

YUNES, Eliana. *Presença de Lobato*. Rio de Janeiro: Divulgação e Pesquisa Editora. 1982. 67p.

SOBRE A LITERATURA INFANTIL

ABRAMOVICH, Fanny. *O estranho mundo que se mostra às crianças*. São Paulo: Summus, 1983. 166p.

BENJAMIN, Walter. *Livros infantis antigos e esquecidos*. In: _____. *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. v.1. p. 235-243.

CASTRO, J. *Recortes do pensamento vivo de Bartolomeu Campos de Queirós*. Natal: Revista PREÁ – nº 4 – Dezembro/2003. Disponível em: <http://recantodasletras.uol.com.br/artigos/655539>. Acesso em 19/12/2008 às 16h01.

COELHO, Nelly Novaes. *A literatura infantil: história, teoria, análise das origens orientais ao Brasil de hoje*. São Paulo: Quíron; Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1981.

_____. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000. p.27.

_____. *Panorama histórico da literatura infantil, juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo*. 4ª ed revisada. São Paulo: Ática, 1991. 285p.

_____. *Características estilísticas/estruturais da Literatura Infantil/Juvenil no Brasil: do entre-séculos ao Modernismo*. In: *Literatura Infantil: teoria análise, didática*. São Paulo: editora Ática, 1991. 247p.

COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

HELD, Jaqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus. 1980.283p.

JESUALDO. *A literatura infantil*. Trad. James Amado. São Paulo: Cultrix. 1982. 210p.

JOBIM e SOUZA, S. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas (SP):Papirus, 1994.173p.

KHÉDE, Sônia Salomão. *Literatura Infanto-juvenil: um gênero polêmico*. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.166p.

LAJOLO, Marisa. *Emília, a boneca atrevida*. In: LOURENÇO, Dantas Mota & ABDALA JÚNIOR, Benjamin (Org). *Personae: grandes personagens da literatura brasileira*. São Paulo: Senac, 2001.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. São Paulo: Ática, 1984.190p.

_____. *Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: história, autores, textos*. São Paulo: Global, 1986.364p.

_____. *Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha*. Rio de Janeiro: Globo, 1984.176p.

MAGALHÃES, Ligia Cademartori. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da literatura infantil*. 2 ed. São Paulo: Summus, 1979. 117p.

PAULINO, Graça (Org.). *O jogo do livro infantil: textos selecionados para a formação de professores*. Belo Horizonte: Dimensão, 1997. 148p.

PERES, Ana Maria Clark. *O infantil na literatura: Uma questão de estilo*. Belo Horizonte: Miguilim, 1999. 188p.

PERROTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.160p.

ROSENBERG, Fúlvia. *Literatura infantil e ideologia*. São Paulo: Global, 1986.135p.

SILVA, Valéria Cristina da. *Viagem ao céu pela torneirinha de asneiras: voz e transgressão*.p.1 Disponível em <http://www.dobrasdaleitura.com/revisão/viagemaoceu.html>. Acesso em 14/08/2008 às 16h20min.

VIEIRA, Horácio D. *Ficções lobatianas ou Dona Aranha e as seis aranhinhas*, dissertação de mestrado. UFMG, 1994. 197p.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*.4.ed; São Paulo: Global, 1985. 117 p.

_____. *O lugar do leitor na produção e recepção da literatura infantil*. In: KHÊDE, Sônia Salomão (org.) *Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 17 – 29.

ZILBERMAN, Regina e MAGALHÃES, Ligia Cademartori. *Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1982. 160p.

ZILBERMAN, Regina & BELINKY, Tatiana. *A produção cultural para crianças*. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984. 181p.

BIBLIOGRAFIA TEÓRICA E GERAL

ANDRADE, Tales de. *Saudade*. 60ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. 171p.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*.2ª edição. Rio de Janeiro:LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1981. 279p.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 4ª edição. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1963, p.584-485.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. 421p.

- _____. *Questões de literatura e estética* (a teoria do Romance). São Paulo: Hucitec, 1988. 439p.
- BILAC, Olavo & BONFIM, Manoel. *Através do Brasil: prática da língua portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- BILAC, Olavo. 1865–1918. *Vossa Insolência: Crônica: crônicas*/ Olavo Bilac. Organização Antonio Dimas. São Paulo, Cia. das Letras, 1996, 414p.
- BRAIT, Beth. *A personagem*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1987.
- BRAIT, Beth. (Org.) *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. 385p.
- CANDIDO, Antonio et al. *A personagem de ficção*. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1972. 125p.
- CASTRO, José de. *Recortes do pensamento vivo de Bartolomeu Campos de Queirós*. Rio Grande do Norte: Recanto das Letras, 2007. Disponível em <http://recantodasletras.uol.com.br/artigos/655539>. Acesso em 19/12/2008 às 19h12min.
- COELHO JÚNIOR, Nelson Ernesto. *Intersubjetividade: conceito experiência em psicanálise*. Disponível em: <http://www.puc-rio.br/psicologia/NelsonCoelhoJr.html>. Acesso em 31/10/2008)
- DEL PRIORE, Mary. *História das Crianças no Brasil*. 2ª edição. São Paulo: Editora Contexto, 2000. 445p.
- ISER, Wolfgang. *The implied reader: Patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 1974.
- JAUSS, Hans Robert. *Der Leser als Instanz einer neuen Geschichte der Literatur*. Poética, 7: 325-44, 1975. Parcialmente traduzido em: VALDÉS, Mario & MILLER, Owen J., ed. *Interpretations of narrative*. Toronto, University of Toronto Press, 1978.
- FERREIRA, Rosângela Veiga J. *Infância e educação para a diversidade no discurso jornalístico de Cecília Meireles*. – UFJF – rofer@nextwave.com.br. Disponível em www.anped.org.br/reuniões/29ra/trabalhos/trabalho/GT02-1700-int.pdf. Acesso em 10/06/08 às 16:26.
- INEP. *Programa internacional de avaliação de alunos*. Pisa 2000. Ministério da Educação. Disponível em <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/> Acesso em 12/12/2008 às 17h15min.
- JOBIM e SOUZA, Solange. *Re-significando a psicologia do desenvolvimento*. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Orgs.) *Infância: fios e desafios da pesquisa*. São Paulo: Papyrus, 1996, p.65 -82
- MOISÉS, Massaud. *A análise literária*. 7 ed. São Paulo: Cultrix, 1984. 270p.
- NEVES, L.F.B. *A ideologia da seriedade e o paradoxo do coringa*. Revista de Cultura Vozes, vol. LXVIII, n.1, p. 35-40, abril de 1970.
- NUNES, Lygia Bojunga. *Corda bamba*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. 2ª ed.

_____. *Os Colegas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995. 35ª ed.

OSWALD, M. L. M. B. *Infância e história: leitura e escrita como práticas de narrativa*. In: KRAMER, S. e LEITE, M. I. (Orgs). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. São Paulo: Papirus, 1996. p.57-72.

PARREIRAS, Ninfa de Freitas. *A psicanálise do brinquedo na literatura para crianças*. Dissertação de mestrado (Pós-graduação em Estudos Comparados de Língua Portuguesa), São Paulo:USP, 2006.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. *Faca afiada*. São Paulo: Moderna, 2002. 3 ed.

_____. *Mário ou De pedras, conchas e sementes*. Belo Horizonte: Miguilin, 1982.

SAHD, Luiz Felipe Netto de Andrade. *A noção de liberdade no Emílio de Rosseau*. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/trans/v28n1/29409.pdf>. Acesso em 06/11/07.

SANTOS, Luis Alberto Brandão & OLIVEIRA, Silvana Pessoa. *Sujeito, tempo e espaço ficcionais: Introdução à Teoria da Literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 101p.

SÉGUR, Condessa de. *As meninas exemplares* Tradução de Herberto Sales..Rio de Janeiro: ediouro, 1969. 382p.

SOUSA PAN, Miriam Aparecida Graciano de. *Infância, discurso e subjetividade: uma discussão interdisciplinar para uma nova compreensão dos problemas escolares*. (Tese de doutorados em Estudos Linguísticos) Curitiba: Universidade do Paraná, 2003.

TERRA, Márcia Regina. *O desenvolvimento humano na teoria de Piaget*. Disponível em <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm-53k>. Acesso em 13/11/2008.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. 350p.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989. 124p.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)